

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Vývoj strategií učení se německému jazyku

Diplomová práce

Autor: Bc. Kateřina Lázňovská
Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk a literatura
Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Kateřina Lázňovská

Studium: P15P0422

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura

Název diplomové práce: Vývoj strategií učení se německému jazyku

Název diplomové práce AJ: The progression of learning strategies of the German language

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá strategiemi učení se německému jazyku u žáků devátých tříd základního vzdělávání, prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku středoškolského vzdělávání. V teoretické části je vymezen pojem výukové metody, strategie učení, klasifikace strategií, druhy strategií, přímé a nepřímé strategie. Text se dále zaměřuje na výuku cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání a v Rámcovém vzdělávacím programu gymnaziálního vzdělávání. Popisuje rozdíly, které se v daných Rámcových vzdělávacích programech vyskytují. Práce se také věnuje vyučovacím strategiím. Praktická část zjišťuje dotazníkovým šetřením využívání strategií u žáků deváté třídy základní školy, prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku gymnázia ve výuce německého jazyka na Základní škole Zásmyky a na Gymnáziu Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Cílem práce je zjistit vývoj strategií učení se německému jazyku u žáků od deváté třídy základní školy do čtvrtého ročníku gymnázia a provést komparaci s přípravou učitelů na hodiny německého jazyka v jednotlivých ročnících.

BIMMEL, Peter a RAMPILLON, Ute. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. 1. vyd. München: Langenscheidt, 2000. 208 s. ISBN 3-468-49651-6. FISHER, Robert. Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7. JANÍKOVÁ, Věra. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache: Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 86 s. ISBN 80-210-3782-2. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5. MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7. VLČKOVÁ, Kateřina. Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích. Brno: Paido, 2007. 217 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-155-3.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Oponent: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením Mgr. Radky Skorunkové, Ph.D.) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 31. 3. 2017

podpis autora práce

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Radce Skorunkové, Ph.D. za vedení mé práce, pomoc a poskytnuté rady při zpracování diplomové práce a za čas, který této práci věnovala.

Bc. Kateřina Lázňovská

Anotace

LÁZŇOVSKÁ, Kateřina. *Vývoj strategií učení se německému jazyku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 117s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá strategiemi učení se německému jazyku u žáků devátých tříd základního vzdělávání, prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku středoškolského vzdělávání. V teoretické části je vymezen pojem výukové metody, strategie učení, klasifikace strategií, druhy strategií, přímé a nepřímé strategie. Text se dále zaměřuje na výuku cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání a v Rámcovém vzdělávacím programu gymnaziálního vzdělávání. Popisuje rozdíly, které se v daných Rámcových vzdělávacích programech vyskytují. Práce se také věnuje vyučovacím strategiím. Praktická část zjišťuje dotazníkovým šetřením využívání strategií u žáků deváté třídy základní školy, prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku gymnázia ve výuce německého jazyka na Základní škole Zásmyky a na Gymnáziu Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Cílem práce je zjistit vývoj strategií učení se německému jazyku u žáků od deváté třídy základní školy do čtvrtého ročníku gymnázia a provést komparaci s přípravou učitelů na hodiny německého jazyka v jednotlivých ročnících.

Klíčová slova: výuková metoda, strategie učení, německý jazyk, gymnázium, základní škola.

Annotation

LÁZŇOVSKÁ, Kateřina. *The progression of learning strategies of the German language*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 117 pp. The diploma thesis.

The diploma thesis deals with the strategies of studying German language among elementary school pupils and the first, second, third and fourth grade students of grammar school. The theoretical part defines the concept of teaching methods, learning strategies, classification strategies and types of strategies, direct and indirect strategies. The text also focuses on foreign language teaching in the Framework Education Programme for Elementary Education and the Framework Education Programme for Secondary Education. The paper describes the differences that exist among the two Framework Education programmes. The thesis as well focuses on teaching strategies. The practical part features a questionnaire to find out which learning strategies are used by ninth-graders at elementary school and first, second, third and fourth graders of secondary school in German language learning at Elementary School in Zásmyky and Orten Grammar School in Kutná Hora. The aim of the thesis is to define the development of German language studying strategy among students from the ninth grade of primary school to the fourth grade grammar school and to compare them with teachers' preparations for German language lectures in each of the classes.

Keywords: teaching method, learning strategies, German language, grammar school, primary school.

Obsah

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Vývoj strategií učení cizímu jazyku.....	11
2 Strategie učení	12
2.1 Význam cizích jazyků a strategií učení	12
2.2 Vymezení pojmu strategie učení.....	13
2.3 Chápání pojmu strategie učení v lingvodidaktice	14
2.4 Základní rysy strategií učení cizímu jazyku.....	15
3 Klasifikace strategií.....	17
3.1 Druhy strategií.....	17
4 Popis jednotlivých strategií	19
4.1 Přímé strategie učení cizímu jazyku	19
4.1.1 Paměťové strategie	20
4.1.2 Kognitivní strategie	22
4.1.3 Kompenzační strategie.....	23
4.2 Nepřímé strategie učení cizímu jazyku	24
4.2.1 Metakognitivní strategie	25
4.2.2 Afektivní strategie	26
4.2.3 Sociální strategie	27
5 Vyučovací strategie	28
6 Výukové metody	30
6.1 Pojetí výukové metody.....	30
6.2 Výuková metoda z pohledu žáka a učitele.....	31
6.3 Volba výukových metod.....	32
6.4 Klasifikace výukových metod	33
7 Výuka cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia ve srovnání s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání	36
7.1 Charakteristika vzdělávacího oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk.....	36
7.2 Klíčové kompetence	40
8 Problémy týkající se výuky cizích jazyků	41
8.1 Zásadní proměny v oblasti přípravy učitelů cizích jazyků	41
8.2 Priority současné vzdělávací politiky jako výchozí principy pro úvahy o volbě výukových strategií	43

II.	PRAKTICKÁ ČÁST	46
9	Výzkum používání strategií učení německému jazyku na základní škole a gymnáziu	46
9.1	Cíl výzkumu	46
9.2	Očekávané výsledky výzkumu	47
9.3	Výzkumné otázky	47
9.4	Charakteristika výzkumného vzorku	48
9.5	Použitá metoda	50
9.6	Výzkumné výsledky jiných autorů	51
9.7	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	52
9.7.1	Výzkumné šetření za školní rok 2016/2017	52
9.7.1.1	Ověření výzkumné otázky č. 1	52
9.7.1.2	Ověření výzkumné otázky č. 2	56
9.7.1.3	Ověření výzkumné otázky č. 3	61
9.7.1.4	Ověření výzkumné otázky č. 4	64
9.7.1.5	Ověření výzkumné otázky č. 5	67
9.7.1.6	Ověření výzkumné otázky č. 6	72
9.7.1.7	Ověření výzkumné otázky č. 7	74
9.7.1.8	Ověření výzkumné otázky č. 8	79
9.7.2	Porovnání využití strategií učení německému jazyku na gymnáziu během školního roku 2015/2016 se školním rokem 2016/2017	81
9.7.2.1	Ověření výzkumné otázky č. 1	81
9.7.2.2	Ověření výzkumné otázky č. 2	84
9.7.2.3	Ověření výzkumné otázky č. 3	87
9.7.2.4	Ověření výzkumné otázky č. 4	90
9.7.2.5	Ověření výzkumné otázky č. 5	92
9.7.2.6	Ověření výzkumné otázky č. 6	97
9.7.2.7	Ověření výzkumné otázky č. 7	101
9.7.2.8	Ověření výzkumné otázky č. 8	105
10	Ověření stanovených hypotéz	106
11	Diskuze	109
	ZÁVĚR	112
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	113
	SEZNAM GRAFŮ	115
	SEZNAM PŘÍLOH	117

ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na vývoj strategií učení německému jazyku na základní škole a na gymnáziu. Zaměřila jsem se na vyučovací předmět, kterým je německý jazyk. Německý jazyk jsem si zvolila z důvodu, že ho studuji a zajímá mě, jak hodiny německého jazyka vypadají. Pro výzkum jsem si zvolila Základní školu Zásmyky a Gymnázium Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Výběr těchto dvou škol byl záměrný, neboť jsem obě školy sama navštěvovala.

Cizí jazyky jsou v dnešní době nedílnou součástí života, neboť usnadňují komunikaci v rámci celého světa. Učení se cizímu jazyku není v začátcích nic snadného, tudíž se přistupuje k výukovým metodám a ke strategiím učení. Díky těmto metodám a strategiím se učení stává snazší a efektivnější. Vyučující by měl v hodinách cizích jazyků volit správné strategie, které dovedou žáky k co nejvíce znalostem cizího jazyka. V hodinách cizích jazyků by měly být uplatněny všechny druhy strategií, kterými jsou mluvení, čtení, psaní, poslech, překlad a slovní zásoba. Naopak žáci musí volit správné strategie k tomu, aby se cizí jazyk co nejlépe a nejsnáze naučili. Tématem strategií učení se cizích jazyků se zabývá lingvodidaktika. Pro učení jsou důležité klíčové kompetence, které jsou zakotveny v Rámcových vzdělávacích programech pro různé úrovně vzdělání.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá z osmi kapitol. V první kapitole je objasněna problematika vývoje strategií učení cizímu jazyku a v další řadě je zde popsáno, proč jsem se rozhodla pro zkoumání této problematiky. Druhá kapitola je věnována strategiím učení, kde je vymezen jejich pojem a jsou zde popsány základní rysy strategií učení. Třetí kapitola je zaměřena na klasifikace strategií a jsou zde objasněny druhy strategií v rámci bipolárních rovin. Čtvrtá kapitola již detailně popisuje jednotlivé strategie, které jsou řazeny buď mezi přímé, nebo mezi nepřímé strategie. Z hlediska přímých strategií mluvíme o paměťových, kognitivních a kompenzačních strategiích. V rámci nepřímých strategií mluvíme o metakognitivních, afektivních a sociálních strategiích. Pátá kapitola objasňuje pojem vyučovací strategie, díky kterým můžeme dospět k úspěšnému učení. Šestá kapitola vymezuje pojem výuková metoda, jak k výukovým metodám přistupují žáci a jak učitelé, jak nejlépe zvolit správnou výukovou metodu a jak výukové metody dělíme. Sedmá kapitola charakterizuje obor Cizí jazyk a obor Další cizí jazyk v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a pro gymnázia. Dále jsou zde popsány důležité klíčové kompetence. Osmá kapitola je věnována problémům, které se

týkají výuky cizích jazyků. Jsou zde popsány zásadní proměny v oblasti přípravy učitelů cizích jazyků a objasněny priority současné vzdělávací politiky jako výchozí principy pro úvahy o volbě výukových strategií.

Praktická část je tvořena jednou velkou kapitolou, která je rozdělena do sedmi podkapitol. Celá praktická část se věnuje výzkumu používání strategií učení německému jazyku na základní škole a gymnáziu a dále se věnuje vývoji jednotlivých strategií u žáků gymnázia. V první podkapitole je stanoven cíl výzkumu. Cílem výzkumu je zjistit, které strategie učení cizímu jazyku mají žáci v oblibě či nikoliv. Popsat, které strategie učení německému jazyku vyučující preferuje a naopak které opomíjí. Zjistit, které strategie jsou nejvíce používané a které nejméně. Popsat, podle kterých strategií se žáci základní školy i žáci gymnázia dokáží nejvíce naučit německý jazyk a aktivně se připravit na výuku. V druhé kapitole jsou stanoveny očekávané výsledky výzkumu. V třetí podkapitole jsou vymezeny výzkumné otázky. Čtvrtá podkapitola charakterizuje výzkumný vzorek, který je tvořen žáky Základní školy Zásmyky a žáky Gymnázia Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Do výzkumu bylo zařazeno 169 respondentů. Pátá podkapitola definuje použitou metodu výzkumu, kterou je dotazník složený ze 17 otázek. Šestá podkapitola popisuje výzkumné výsledky jiných autorů. Sedmá čili poslední podkapitola se věnuje konkrétním výsledkům výzkumu a jejich interpretací. Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na dva výzkumy. První výzkum zpracovává výsledky žáků Základní školy Zásmyky a žáků Gymnázia Jiřího Ortena v Kutné Hoře v rámci školního roku 2016/2017. Druhý výzkum je zaměřen na tři třídy Gymnázia Jiřího Ortena. Tyto tři třídy byly vybrány z důvodu, že jsem od žáků těchto tříd měla výsledky během školního roku 2015/2016 a v rámci školního roku 2016/2017. Mohla jsem se tedy zaměřit, zda s věkem žáků se mění přístup vyučujícího k jednotlivým strategiím učení. Každá ze 17 otázek je zpracována do podoby grafů a následně popsána. Po praktické části následuje kapitola s názvem Ověření stanovených hypotéz, kde jsou rozebrány jednotlivé hypotézy a dále se dostáváme k diskuzi, kde je rozebrán problém používání strategií učení německému jazyku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj strategií učení cizímu jazyku

Kapitolu s názvem Vývoj strategií učení cizímu jazyku jsem do své diplomové práce zařadila z důvodu, abych objasnila, proč jsem se rozhodla ve své diplomové práci zkoumat vývoj jednotlivých strategií učení cizímu jazyku. Mezi hlavní strategie učení cizímu jazyku patří poslech, mluvení, čtení, psaní, překlad a slovní zásoba. V rámci zkoumání strategií cizímu jazyku jsem zaměřila svoji pozornost na německý jazyk, který je součástí mé aprobeace na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové a také proto, že jsem s německým jazykem začínala již ve 4. ročníku a vím, jak hodiny vypadaly a na co byl ze strany vyučujících kladen důraz.

Od té doby, co jsem s německým jazykem začínala, došlo k zásadním změnám týkajících se cizích jazyků. První velká změna, která nastala, proběhla ve školním roce 2013/2014, kdy se německý jazyk stal dalším cizím jazykem a anglický jazyk je tedy tím jazykem, s kterým všichni žáci začínají. Výuka cizích jazyků by měla být realizována podle komunikativní metoda, kde hraje největší roli komunikace a mluvení v každodenních situacích lidí.

Já jsem tedy svou diplomovou práci zaměřila na vývoj strategií, neboť se domnívám, že s přibývajícím věkem žáků se mění i přístup vyučujícího k jednotlivým strategiím. Vyučující musí dbát na jazykovou úroveň žáků a podle toho volit vhodné vyučovací metody, organizační formy a hlavně materiály, díky kterým bude žákům učivo prezentovat. Vyučující by měl volit takové materiály, které budou pro žáky co nejvíce efektivní a odnesou si z dané hodiny co nejvíce. V dnešní době existuje celá řada moc pěkných učebnic, které jsou vystavěny na základě komunikativní metody, a vyučující se o ně v hodinách německého jazyka může opírat. Když má vyučující vhodnou učebnici, tak ušetří spoustu svého času, neboť nemusí shánět zajímavá cvičení, která budou pro žáky efektivní. V moderních učebnicích je na jednotlivé strategie kladen důraz v každé lekci dané učebnice.

Jistě spatříme rozdíl v jazykové úrovni žáků německého jazyka na základní škole a žáků čtvrtého ročníku na gymnáziu. Vyučující na základní škole by měl u žáků vytvořit základ, na který pak budou žáci na střední škole, či na gymnáziu navazovat a budou tak rozšiřovat svůj horizont, upevňovat a zlepšovat své dovednosti. Již od začátku je potřeba, aby se žáci co nejvíce setkávali se všemi strategiemi učení německému jazyku a to i se strategií

psaní a poslechu, které na základní škole nejsou v hodinách německého jazyka tolik uplatňovány. I úplní začátečníci dokáží napsat pár vět a porozumět jednoduchému poslechu. Chce to s žáky jen neustále trénovat. Na gymnáziu se již očekává, že žáci základní znalosti z německého jazyka mají. Z tohoto ohledu bude pro žáky na střední škole, či na gymnáziu mnohem náročnější, když v rámci některých strategií nebudou mít žádné zkušenosti. Vyučující jak na základní škole, či na střední škole, tak ale i na gymnáziu by měli klást důraz na všechny jednotlivé strategie a do hodin je zařazovat. Podle mého názoru na základní škole jsou některé strategie více opomíjeny a žáci se s nimi ve větší míře setkávají s postupem věku až na střední škole, či na gymnáziu. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že provedu výzkum u žáků Základní školy Zásmyky a dále u žáků Gymnázia Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Zkoumání této problematiky jsem si také zvolila z důvodu, že v případě úspěšného ukončení Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, bych chtěla vyučovat německý jazyk. Tento výzkum pro mě představuje i zpětnou vazbu, jak se vyučující v dnešní době staví k výuce německého jazyka, na co kladou důraz, co naopak zanedbávají. Je to pro mě tedy takové poučení, čemu se vyvarovat a co dělat lépe, než se dělá v hodinách německého jazyka dodnes.

2 Strategie učení

2.1 Význam cizích jazyků a strategií učení

Cizí jazyk je dnes vnímán jako prostředek komunikace. V cizím jazyce bychom měli realizovat stanové cíle, které jsou pro cizí jazyk typické. U žáků by se měly rozvíjet jazykové dovednosti, mezi které patří psaní, mluvení, poslech, čtení. Dále jednotlivé aspekty, které jsou pro cizí jazyk důležité. Jedná se o fonetiku, gramatiku, lexikologii, ortografii, ale také by se měla rozvíjet dovednost pro učení se cizímu jazyku. Jak uvádí Vlčková (2007), cílů by se mělo dosahovat současně na třech úrovních. První úroveň je úroveň pragmatická, ve které se jedná o jazykové a kulturní obsahy. Druhá úroveň je úroveň afektivní, mezi níž patří komunikativnost, pozitivní vztah k učení cizího jazyka a cizojazyčné kultuře. Třetí čili poslední úroveň se zabývá oblastí strategií a taktik učení v souvislosti s požadavkem celoživotního učení. U žáků by se měly rozvíjet jak strategie přímé, tak i nepřímé. Tématem strategií učení cizích jazyků se zabývá lingvodidaktika.

Každý člověk by měl kvalitně umět cizí jazyk, neboť to požaduje moderní trh práce a vede to u člověka k obecné vzdělanosti.

2.2 Vymezení pojmu strategie učení

Pojem strategie pochází ze starořeckého slova strategia, což bylo označení pro způsob, strategii, taktiku ve vedení války či dokonce vojevůdcovství, neboť slovo strategie se používalo ve vojenské oblasti. S pojmem strategie je spojováno slovo taktika, které se ale od slova strategie liší svým výrazem. Pojem taktika v sobě zahrnuje nástroje, které vedou k dosažení úspěchu dané strategie (Vlčková, 2007). Taktiky učení, jiným názvem učební taktiky, jsou „*dílčí postupy, které – promyšleně uspořádány – vytvářejí vyšší celek, tj. strategii učení*“ (Mareš, 1998, s. 58). Znalost určité taktiky je spojována se třemi rozdílnými typy zdrojů poznání.

Jedná se o následující tři typy zdrojů poznání (Mareš, 1998):

- a) kognitivní operace, které člověku pomáhají zacházet s informacemi určitým způsobem
- b) pochopení, jaký produkt je výsledkem použití určité operace a v co tato operace vyústí
- c) představy a přesvědčení člověka o tom, za jakých podmínek může být výsledek určité taktiky použitelný při učení se určitého učiva

Když se nebudeme zabývat vojenskou oblastí, tak pojem strategie chápeme jako plán, krok nebo vědomou činnost, která směřuje k dosažení určitého cíle. Strategie učení jsou postupy, které používají žáci, aby pro ně bylo učení snazší, rychlejší, zábavnější či efektivnější. Pojem strategie učení je dnes vnímán velmi obecně. Přesnější vymezení pojmu strategie učení nacházíme v pedagogice. Strategie učení neboli učební strategie jsou chápány jako „*postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat*“ (Mareš, 1998, s. 58).

Rozlišujeme několik rovin strategií učení. Jedná se o rovinu úkolovou, kde zadaná rovina má určitý obsah či strukturu. Dále je to rovina percepční, ve které je určitá situace vnímána jako situace učební. Rovina intencionální, ve které se stanovuje záměr a plán. Rovina rozhodovací v sobě nese volbu postupu. Rovina realizační je typická pro použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností. Kontrolní a řídicí rovina vyhodnocuje úspěšnost a provádí případnou korekci. Poslední, rezultativní rovina, má podobu dosaženého výsledku (Vlčková, 2007).

V důsledku toho, že strategie mají výše zmiňované roviny, mají blízko metakognici. Je důležité tyto dva pojmy odlišovat. V Psychologických slovnících se obecný pojem strategie

učení neuvádí, ale nalezneme v něm definici kognitivní strategie. Kognitivní strategie jsou vymezovány jako „*způsob, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 567). Vztah mezi kognicí, což znamená poznávání, a učním je vzájemný a jejich významové množiny jsou z určité části překrývány. Učení v sobě zahrnuje stránku poznávací, dále také stránku emocionální, motivační, cílovou, regulační, prováděcí a sociální (Mareš, 1998). „*Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské*“ (Kulič, 1992, s. 32 in Mareš, 1998, s. 47 – 48).

V dalším bodě budeme rozlišovat dvě základní skupiny strategií. V prvním případě se jedná o strategie přímé, jiným názvem také primární strategie. Tyto strategie podporují učení přímo a dochází v nich k přímé práci s cizím jazykem. Druhou skupinou jsou strategie nepřímé neboli podpůrné strategie. Tyto strategie přispívají k učení cizího jazyka nepřímou a nepřímou se cizím jazykem zabývají. Kognitivní strategie řadíme do skupiny strategií přímých (Vlčková, 2007). V Pedagogickém slovníku od Průchy, Walterové a Mareše se s definicí strategie učení setkáváme. Strategie učení je definována jako: „*Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 230).

2.3 Chápání pojmu strategie učení v lingvodidaktice

Lingvodidaktika je didaktika, která se zabývá didaktikou cizích jazyků. Strategie učení v oblasti lingvodidaktiky se označují jako strategie učení cizímu jazyku. Definice pojmu strategie učení cizímu jazyku je shodná s definicí pojmu strategie učení obecně. Pro upřesnění uvedeme několik příkladů.

V prvním případě jsou strategie „*soubory činností, kroků, plánů, rutinních postupů užívaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a užití informací*“ (Wendenová, Rubinová, 1987, s. 19 in Vlčková, 2007, s. 20). Podle druhého příkladu „*koncept strategie učení závislý na předpokladu, že se žáci vědomě angažují v aktivitách za*

účelem dosažení určitých cílů a strategie učení mohou být považovány za široce pojaté intencionální návody a techniky učení“ (Stern, 1992, s. 261 in Vlčková, 2007, s. 20). Stern (1992) dále uvádí, že ten, kdo se učí cizí jazyk, užívá strategie učení cizímu jazyku vědomě či nevědomě a to při zpracovávání nových informací nebo v případě, že řeší učební jazykové úkoly. Třetím autorem je Oxfordová, která vymezuje strategie učení druhému či cizímu jazyku jako specifické činnosti, chování, kroky nebo techniky, které žáci často vědomě používají za účelem zlepšení porozumění, internorizace a používání druhého či cizího jazyka (Oxford, 1990, 1994 in Vlčková, 2007).

2.4 Základní rysy strategií učení cizímu jazyku

Jestliže používáme vhodné strategie učení cizímu jazyku, přispíváme tím k hlavnímu cíli výuky cizího jazyka, kterým je komunikační kompetence. Metakognitivní strategie pomáhají při regulaci učení, při zaměření a plánování pokroku směrem ke komunikační kompetenci. Afektivní strategie rozvíjí sebedůvěru a vytrvalost, která je potřebná pro aktivní účast v procesu učení, neboť je základním požadavkem komunikační kompetence. Sociální strategie slouží ke zvyšování interakce a empatie. Důležitou kompetencí je kompetence umět se učit, díky které můžeme dosáhnout cíle vzdělávání (Vlčková, 2007).

Vlčková (2007) popisuje rysy strategií učení cizímu jazyku následovně:

- Strategie učení cizímu jazyku slouží k podporování rozvoje jednotlivých jazykových dovedností, mezi které řadíme poslech, čtení, mluvení či psaní. Na tyto čtyři jazykové dovednosti by měla být soustředěna stejně velká pozornost a odpovídající učební činnost.
- Díky strategiím učení jsme schopni stále více řídit proces vlastního učení a v důsledku toho přecházet od heteroregulace k autoregulaci. Autoregulované učení je takové učení, kde je zobrazena vlastní aktivita učícího se.
- Strategie učení jsou problémově orientované. Jsou to nástroje, které slouží k vyřešení problému, nějakého úkolu či k dosažení určitého cíle. Příkladem jsou afektivní strategie, kterými si žáci zvyšují sebedůvěru k tomu, aby se mohli učit efektivněji.
- Dalším znakem strategií je flexibilita a přizpůsobitelnost. Nenalezneme je v předpověditelných sekvencích či modelech a vzorech. Učící se má velký prostor ve výběru strategií, kombinování strategií a posloupnosti strategií.

- Strategie učení slouží k podpoře učení jak přímo, tak i nepřímo. Důležitost přímých a nepřímých strategií má stejnou váhu. V určitých případech se tyto strategie navzájem podporují.
- Strategie učení nezasahují jen do kognitivní stránky učení, ale také do emocionální a interpersonální stránky učení.
- Často jsou strategie vědomé, ale po určité míře procvičování a používání se mohou stát nevědomými.
- Strategie učení nejsou pro učitele vždy pozorovatelné. Vychází to z vlastní povahy, kde jsou příkladem paměťové strategie a dále z důvodu, že jsou strategie učení používány i v přirozeném prostředí mimo třídu.
- Strategie jsou naučitelné a zprostředkovatelné. Strategie učení můžeme zprostředkovat, jsme schopni si je osvojit a jsou snadněji měnitelné díky výuce či jiné podpoře strategií, která je neodmyslitelnou součástí jazykového vzdělávání. Pomocí výuky si žáci více uvědomují vlastní strategie. Výuka dále napomáhá k tomu, aby žák používal vhodné strategie.
- Díky strategiím učení se rozšiřuje okruh očekávaných rolí učitele. Učitel usnadňuje žákům učivo v procesu učení. Stává se z něj konzultant, poradce či koordinátor. Učitel poskytuje žákům vhodné strategie a snaží se vést žáky k autoregulaci. Je zde důležitý vztah mezi učitelem a žákem, jelikož učitel má vliv na používání strategií učení cizímu jazyku.
- Strategie jsou prostředkem k dosažení lepších edukačních výsledků a cílem, kterým je zprostředkovat žákům efektivní strategie učení cizímu jazyku. Pod pojmem edukace se označuje výchova a vzdělávání a s ním nabízené termíny edukant a edukátor. Edukantem je kterýkoliv subjekt učení a edukátorem je kterýkoliv aktér vyučování či jiné intencionální edukační aktivity (Průcha, 2005).
- Strategie jsou specifickými postupy, činnostmi či jednáním, které jsou realizované žáky s cílem zlepšení vlastního učení. Tyto postupy jsou ovlivněné dalšími osobnostními rysy žáka, které jsou obecnější. Jedná se o styl učení, kognitivní styl, motivaci či vložku. Používání strategií učení je ovlivňováno celou řadou faktorů, mezi které patří míra uvědomění, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh, očekávání

učitele, věk a pohlaví žáka, národnost či příslušnost k danému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace, důvod učení.

3 Klasifikace strategií

Oxfordová definovala pět základních typů klasifikací strategií učení jazyku (in Vlčková, 2007):

- 1) Klasifikace spojené s výzkumy úspěšných žáků
- 2) Klasifikace založené na psychologických funkcích
- 3) Klasifikace s lingvistickým základem zabývající se problematikou odhadování významu, monitorování jazyka, formálního a funkčního procvičováním nebo komunikačních strategií jako parafrázování nebo přejatými slovy
- 4) Klasifikace související s jednotlivými jazykovými dovednostmi
- 5) Klasifikace založené na odlišnosti stylů učení nebo typů žáků

3.1 Druhy strategií

Strategie rozlišujeme v několika bipolárních rovinách. Na pomyslné škále se strategie objevují v různých částech této škály. Rozlišujeme čtyři druhy strategií jako základní kritéria klasifikace strategií. V prvním případě se jedná o strategie primární a podpůrné. Druhé dělení je dělení na strategie obecné a specifické. Třetím druhem je popis strategií podle funkce v procesu zpracování informací. Poslední dělení strategií je dělení na mikro a makro strategie (Vlčková, 2007).

Jako první přišel s označením primární a podpůrné strategie Danserau (1978, 1985 in Vlčková, 2007). Tyto strategie se od sebe odlišují podle toho, do jaké míry přímo ovlivňují vlastní proces zpracování informací při učení a myšlení. Prvním typem jsou primární strategie, které přímo působí na získávané a zpracovávané informace. Tyto strategie pomáhají k usnadnění porozumění, uchování a znovu vybavení daných informací. Mezi primární strategie řadíme například strategie shrnutí, mapování či metodu klíčových slov (Vlčková, 2007).

Metoda klíčových slov funguje na základě toho, že nové cizojazyčné slovíčko se při učení spojí s podobně znějícím slovem v mateřském jazyce (Janíková, 2005).

Podpůrné strategie působí na proces zpracování informací nepřímo. Jsou zaměřené na ovlivňování motivačních a exekutivních funkcí. Podpůrné strategie uvádí proces zpracování informací v chod, udržují ho a řídí. Mezi podpůrné strategie řadíme například sebemotivaci, řízení pozornosti a plánování času (Vlčková, 2007). Někteří autoři označují primární strategie jako strategie přímé a pro podpůrné strategie používají název nepřímé strategie. Toto označení nalezneme například u Oxfordové (1990 in Vlčková, 2007).

Podle druhého způsobu dělíme strategie na strategie obecné a strategie specifické. Obecné strategie můžeme využívat na všech učebních úkolech či na různých obrazcích. Jsou to takové strategie, které přesahují situaci. Mluvíme o strategiích jako je sebeřízení, sebemotivace, plánování, metakognitivní kontrolní strategie či strategie z oblasti řešení problémů. Strategie porozumění při učení s textem řadíme mezi strategie se střední mírou obecnosti. Vysoce specifické strategie se uplatňují na velmi specifické obsahy a na velmi úzký okruh situací. Příkladem jsou specifické strategie v oblasti matematiky. Jestliže potřebujeme dospět k řešení konkrétního problému, neužíváme k tomu většinou obecné strategie. Strategie přispívající nejvíce k učení jsou málokdy obecného charakteru. Obecné strategie se většinou ve své působnosti váží na specifické strategie (Vlčková, 2007).

V následujícím bodě se budeme zabývat popisem strategií podle funkce v procesu zpracování informací. Při klasifikaci strategií podle jejich funkce v procesu zpracování informací spatřujeme výhodu této klasifikace v tom, že daná klasifikace platí jak pro učení s textem, tak i pro řešení problémů. Jako příklad této klasifikace strategií si uvedeme Weinsteinovou a Mayera (1986 in Vlčková, 2007). Tito autoři rozlišují podpůrné afektivně-motivační strategie, strategie opakování, elaborační strategie, organizační strategie a kontrolní strategie, které se často označují jako metakognitivní či exekutivní strategie. Pro učení, myšlení a řešení problémů hrají velkou roli metakognitivní strategie. Požaduje se, aby strategie byly zařazeny do výuky. Metakognitivní strategie působí i negativně. Negativní pojetí metakognitivních strategií se projevuje v nedostatečném ovládnutí kognitivních strategií a procesů, což vede k narušení a omezení zpracování informací. V souvislosti s metakognitivními strategiemi zůstává nezodpovězená otázka, zda patří mezi primární či podpůrné strategie (Vlčková, 2007).

Poslední dělení strategií se zabývá mikro a makro strategiemi. Procesy učení jsou analyzovány na různých úrovních. V rámci mikroúrovně dochází ke zpracování informací, které jsou krátkého časového rozmezí. V mikroúrovni nalézáme nadřazený pojem.

Mezouroveň je typická například pro procesy porozumění, když čteme delší texty. Procesy chápeme jako subrutiny. Makrouroveň se zabývá procesy, které jsou delšího časového rozpětí. Příkladem je dlouhodobé chování při studiu (Vlčková, 2007).

4 Popis jednotlivých strategií

Nejvíce využívanou klasifikací strategií učení cizímu jazyku je klasifikace, která dělí strategie na přímé a na nepřímé. Přímé strategie přispívají k učení přímo. Přímou slouží procesu učení a přímo ho podporují. Druhou skupinou jsou nepřímé strategie, které slouží učení cizímu jazyku nepřímo. Mezi přímé strategie řadíme paměťové, kognitivní a kompenzační strategie. Do nepřímých strategií jsou řazeny strategie metakognitivní, afektivní a sociální. Přímé a nepřímé strategie se ve své působnosti na osvojování cizího jazyka navzájem podporují (Vlčková, 2007).

Janíková (2005) popisuje dva způsoby klasifikace strategií učení. V prvním případě se jedná o klasifikaci, která dělí strategie na přímé a na nepřímé. Přímé strategie označuje také názvem kognitivní strategie. Mezi přímé strategie řadí strategie paměťové a strategie zpracování řeči. Do nepřímých strategií patří strategie sloužící k regulaci vlastního učení, afektivní strategie, sociální strategie a strategie sloužící k používání jazyka. Druhý způsob klasifikace strategií učení jazyku dělí strategie na kognitivní, sociální, afektivní a metakognitivní.

4.1 Přímé strategie učení cizímu jazyku

Přímé strategie jsou také často označovány termínem primární strategie. Vlčková (2007, s. 46) popisuje přímé strategie následovně: „*přímé strategie působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány, a to tak, že usnadňují porozumění těmto informacím, jejich uchování v paměti, znovu vybavení a transfer, a tím vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech*“. Podle Janíkové (2005) se přímé strategie zabývají učební látkou přímo. Jde o to, aby nově získané informace byly strukturovány, zpracovány a uloženy do paměti, ve které budou dobře uchovány, a následně si je dobře vybavíme. Aplikace těchto strategií vyvolává zpravidla pozorovatelný výsledek.

Všechny přímé strategie mají společné, že vyžadují, aby byly zapojeny určité mentální procesy zpracovávání jazyka. Toto zpracování provádí každá skupina přímých strategií odlišným způsobem a za odlišným účelem. Paměťové strategie slouží k zapamatování a znovu vybavení nových informací. Kognitivní strategie slouží žákovi k porozumění jazyka.

Kompenzační strategie umožňují žákovi používání cizího jazyka bez ohledu na mezery v jeho znalostech a dovednostech. Za podpory nepřímých strategií fungují přímé strategie nejlépe (Vlčková, 2007).

4.1.1 Paměťové strategie

Paměťové strategie slouží učícímu k zapamatování informací a k následnému vybavení těchto informací při určité komunikaci. Paměťové strategie byly v historii označovány termínem mnemotechniky. Efektivita těchto strategií se zvyšuje, jestliže učící se používá zároveň paměťové strategie spolu s metakognitivními a afektivními strategiemi. Při používání těchto strategií dochází k uspořádání věcí do určitého řádu, k tvorbě asociací a k opakování. Paměťové strategie jsou založeny na smysluplnosti. Učící se musí nalézt v učení cizímu jazyku smysl. Asociace, díky kterým se učící se snaží informace zapamatovat, musí být po něj smysluplné (Vlčková, 2007).

V rámci učení se cizímu jazyku dělá spousta žáků problémy naučit se daná slovíčka. Žáci si slovíčka jen přečtou, či se je naučí podle abecedy, jak jsou uvedeny na konci dané lekce. Někteří žáci si je ani nezkusí vyslovit nahlas, či napsat na papír, aby věděli, jak se příslušné slovíčko píše. Dá se hovořit o tom, že skupina paměťových strategií je skupinou, která se nepoužívá. K učení se slovíček jsou paměťové strategie nezbytně nutné. Slovíčka je potřeba si zapamatovat, čehož dosáhneme díky paměťovým strategiím. Paměťové strategie, které se týkají správného a strukturovaného opakování, pomáhají k přesunu informací ze základní faktické úrovně do úrovně dovednostní. V dovednostní úrovni je snazší si znalosti lépe vybavit, neboť se zde stávají automatictější (Vlčková, 2007).

V německém jazyce slovní zásoba obsahuje 300 000 až 500 000 slov. V rámci slovní zásoby rozlišujeme dvě kategorie slov. V prvním případě se jedná o významová neboli autosémantická slova. Jedná se o otevřenou skupinu, která ustavičně podléhá novým změnám a vývoji. Slova se přizpůsobují novým požadavkům a v důsledku toho vznikají nové významy a nová slova. Do významových slov řadíme podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Druhou kategorií jsou slova gramatická, jiným názvem také sysémantická. Tato skupina slov je uzavřená a nová slova vznikají jen zřídka. Počet těchto slov je omezený a předpokládá se, že všechna tato slova se žák postupně naučí. Do této kategorie řadíme zájmena, částice, spojky a předložky (Janíková, 2005).

Dalším typem dělení slovní zásoby je na zásobu primární a sekundární. Sekundární slovní zásoba obsahuje slova, která vznikla na základě pravidel slovo tvorby z primární slovní

zásoby. Z lingvodidaktického hlediska je důležité dělení slovní zásoby na aktivní, pasivní a potenciální. Aktivní slovní zásoba obsahuje slova, která slouží k žákovu aktivnímu osvojení. Pasivní slovní zásoba zahrnuje slova, která jsou žákovi z určitých kontextů známá, ale při produktivním používání jazyka se nevybavují. Potenciální slovní zásoba obsahuje slova, která jsou pro žáka nová, ale na základě znalostí pravidel slovtvorby je schopen je rozeznat a porozumět jejich významu, jestliže zná význam základního slova (Janíková, 2005).

Paměťové strategie často spojují různé typy informací. Příkladem je tvorba vizuálních představ, které přiřazujeme ke slovům či frázím. Pro vizuální informace je paměťová kapacita větší, než je tomu u komunikace verbální. Větší množství informací se nejlépe ukotvuje do dlouhodobé paměti právě díky vizuálním představám. Vizuální představy jsou nejúčinnějším prostředkem, který slouží k vybavení verbálních informací. Paměťové strategie se musí individualizovat podle stylu učení a dalších preferencí žáka (Vlčková, 2007).

Paměťové strategie můžeme rozdělit do několika skupin (Vlčková, 2007):

1. Vytváření mentálních spojů, propojování
 - a) Seskupování, shlukování
 - b) Asociování, elaborace
 - c) Umístění nového slova do kontextu

2. Používání auditivních a vizuálních představ
 - a) Používání vizuálních představ
 - b) Sémantické mapy
 - c) Používání zástupných asociačních klíčových slov
 - d) Fonetické reprezentace v paměti

3. Správné opakování
 - a) Strukturované opakování

4. Využívání činnosti
 - a) Používání vjemů a fyzického ztvárnění činností
 - b) Používání mechanických technik

Janíková (2005) rozděluje paměťové strategie také do čtyř podskupin, které jsou dále členěny do jednotlivých bodů. Za prvé se jedná o vytváření mentálních spojů, což je totožné

s dělením paměťových strategií dle Vlčkové. Žáci by si měli vytvářet skupiny slov, které si vypíšou z textu. Taková skupina slov by měla mít určitý společný znak. Například si z textu vypíšeme slova auto, letadlo, vlak a autobus. Jejich společným znakem je, že slouží lidem jako dopravní prostředek. Dále by si měli žáci vědomě spojit asociace a vymyslet souvislost umístění nového slova do kontextu. V posledním bodě by měli do vět kombinovat různá slova či slovní spojení. Druhá podskupina paměťových strategií se zabývá používáním obrazů. Třetí a velmi důležitou podskupinou paměťových strategií je pravidelné a plánované opakování, které bude prováděno dle rozvrženého času žáka. První opakování bude prováděno po 30 minutách, dále po hodině, poté po dni, dále po třech dnech atd. Poslední podskupina se zabývá hereckým předváděním slov či slovních obrátů.

4.1.2 Kognitivní strategie

Při učení novému cizímu jazyku hrají kognitivní strategie klíčovou roli. Tato skupina strategií je na základě svého obsahu velmi pestrá. Skupinu kognitivních strategií můžeme rozdělit do čtyř podskupin. První podskupinou je procvičování, dále přijímání a odesílání sdělení, ve třetím případě se jedná o podskupinu analyzování a logické usuzování a čtvrtou čili poslední podskupinou kognitivních strategií je vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy. Kognitivní strategie mají společnou funkci, kterou je zacházení s cizím jazykem a to ve smyslu jeho zpracovávání. V rámci kognitivních strategií řadíme mezi nejdůležitější strategie, strategie procvičování. Jejich význam nebývá mnohými učícími se dostatečně pochopen. Procvičování není nedostatkem jen v mimoškolním prostředí, ale jako nedostatek se objevuje i ve škole (Vlčková, 2007). Kognitivní strategie se soustřeďují na přímou práci s uvedeným materiálem. Příkladem je seskupování slov, odvozování gramatických pravidel z příkladů, použití jiné řeči, tvorba poznámek či formulování otázek (Janíková, 2005).

Dělení kognitivních strategií do podskupin a konkrétních technik a strategií (Vlčková, 2007):

1. Procvičování

- a) Opakování, napodobování
- b) Formální procvičování fonetického a grafického systému
- c) Rozpoznávání a používání frazeologických obrátů a vzorů
- d) Kombinování jazykových struktur
- e) Procvičování v přirozeném kontextu

2. Přijímání a produkce sdělení

- a) Rychlé uchopení hlavní myšlenky (zběžné a hloubkové čtení)
- b) Používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) CJ sdělení

3. Analyzování a logické usuzování

- a) Dedukce
- b) Analyzování výrazů
- c) Kontrastní mezijazykové analyzování
- d) Překládání
- e) Mezijazykový transfer

4. Vytváření struktury pro vstupy a výstupy CJ sdělení

- a) Dělení si poznámek
- b) Shrnutí
- c) Zdůrazňování

4.1.3 Kompenzační strategie

Kompenzační strategie slouží žákovi k používání cizího jazyka. Tyto strategie umožňují žákům cizí jazyk používat a to nejen pro porozumění, ale také pro vlastní projev v cizím jazyce a to bez ohledu na omezenost možností v oblasti znalostí. Kompenzační strategie vyrovnávají nedostatečný žákův soubor v oblasti gramatiky i slovní zásoby. Mezi kompenzační strategie řadíme odhadování, odvozování významu slov při poslechu či čtení a nejrůznější způsoby překonávání znalostních omezení v písemném a mluveném projevu (Vlčková, 2007).

Díky kompenzačním strategiím žáci překonávají omezení v oblasti znalostí. Tato omezení se vztahují na všechny čtyři oblasti jazykových dovedností. S kompenzačními strategiemi se setkávají začátečníci, pokročilí, ale také rodilí mluvčí. Typickým způsobem zpracování nových informací je odhadování. Žáci vykládají informace pomocí bezprostředního kontextu či vlastních zkušeností. Pro odhadování a odvozování hraje důležitou roli zkušenost. Kompenzační strategie slouží žákovi k písemné i slovní produkci v cizím jazyce, aniž by žák musel mít dostatečné či veškeré znalosti. Začátečníci potřebují kompenzační strategie mnohem více než pokročilí či rodilí mluvčí, neboť začátečníci se do situace, kdy jim nestačí dosavadní znalosti, dostávají mnohem častěji (Vlčková, 2007).

Kompenzační strategie slouží žákovi k vlastní jazykové produkci, při které žák pokračuje v používání jazyka a tím pádem se žákovi dostává více praxe. Kompenzační strategie jsou pro komunikaci nezbytně nutné (Vlčková, 2007).

Dělení kompenzačních strategií dle Oxfordové (1990 in Vlčková, 2007):

1. Inteligentní odhadování

- a) Používání lingvistických vodítek
- b) Používání nelingvistických vodítek

2. Překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní

- a) Přechod do mateřského jazyka
- b) Obdržení pomoci
- c) Používání mimiky či gestikulace
- d) Vyhýbání se komunikace zcela či částečně
- e) Výběr tématu
- f) Přizpůsobení si CJ sdělení či přiblížení se mu
- g) Vytváření neologismů
- h) Používání slovního opisu nebo synonym

4.2 Nepřímé strategie učení cizímu jazyku

Nepřímé strategie učení přispívají k učení cizímu jazyku nepřímo. K úspěšnému učení vedou skrze nepřímý příspěvek. Jejich použití není omezené jen na učení se cizímu jazyku, nýbrž se týkají učení všeobecně. Všechny strategie se ovlivňují a podporují vzájemně. Příkladem může být pečlivé plánování vlastního učení, které rovněž jako poslech hudby přispívá ke snížení stresu (Bimmel, Rampillon, 2000). Mezi nepřímé strategie řadíme strategie, které slouží k regulaci učení, dále afektivní a sociální strategie. K těmto strategiím je možné připojit strategie týkající se používání jazyka. Nepřímé strategie jsou nadoborové a to z toho důvodu, že se týkají všech jazyků a tudíž platí pro všechny jazyky.

Oxfordová (1990) se domnívá, že nepřímé strategie učení cizímu jazyku slouží k obecnému managementu učení. Nepřímé strategie podporují a řídí učení, i když přímo nezahrnují cizí jazyk a ani se ho přímo netýkají. Nepřímé strategie se propojují se strategiemi přímými, kde vzniká jejich nedílný protipól. Nepřímé strategie se mohou uplatnit ve všech jazykových situacích a dají se použít na všechny čtyři základní jazykové dovednosti, mezi které řadíme čtení, mluvení, psaní a poslech (in Vlčková, 2007).

Nepřímé strategie, které přímo nepřispívají k učení a přímo se netýkají cizího jazyka, můžeme rozdělit do tří hlavních podskupin. První podskupinou jsou strategie metakognitivní, které zahrnují monitorování, evaluování, měnění a poznávání procesu vlastního učení. V druhém případě se jedná o strategie afektivní, které zahrnují práci s motivací, postoji a emocemi vzhledem k učení cizímu jazyku. Třetí čili poslední podskupinou nepřímých strategií jsou sociální strategie, které zahrnují spolupráci s ostatními, žádání je o pomoc, empatie vzhledem k rodilým mluvčím, jejich kultuře, způsobu života a jazyku (Vlčková, 2007). Bimmel a Rampillon (2000) dělí nepřímé strategie na strategie sloužící k regulaci vlastního učení, afektivní strategie a sociální strategie. V rámci nepřímých strategií vyčleňují skupinu, která se týká strategií používání jazyka.

Metakognitivní strategie slouží žákovi ke kontrole jeho vlastních znalostí. Žák koordinuje své učení, při kterém používá různé funkce. Jedná se o zaměření učení na cíl, příprava, plánování a evaluace učení. Afektivní strategie slouží k regulaci emocí, motivace a postojů. Sociální strategie pomáhají učení skrze interakci s ostatními (Vlčková, 2007). Strategie zaměřené k regulaci vlastního učení se soustřeďují na vlastní učení, přizpůsobují se mu a plánují ho. Díky těmto strategiím můžeme své vlastní učení zhodnotit (Bimmel, Rampillon, 2000).

4.2.1 Metakognitivní strategie

Metakognitivní strategie jsou strategie, které stojí za strategiemi kognitivními. Kognitivní strategie jsou v Psychologickém slovníku definovány jako „*způsob, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 567). V rámci metakognitivních strategií hovoříme o pojmu metakognice, který je definován jako „*poznávání na druhou*“, „*poznávání toho, jak člověk poznává*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 311).

Metakognitivní strategie, které žáku umožňují koordinovat proces učení, můžeme dělit do tří podskupin. Jedná se o strategie zaměření učení, přípravy a plánování učení a evaluace učení. Metakognitivní strategie jsou důležité pro otázky úspěšnosti učení cizímu jazyku. Žáci se seznamují s velkým množstvím nové slovní zásoby, setkávají se s novými gramatickými pravidly, která pro ně nejsou zcela jasná či s odlišnostmi ve fonetickém a ortografickém systému jazyka. Při používání vhodných metakognitivních strategií, které jsou zaměřené na práci s velkým a novým množstvím cizího jazyka, můžeme oživit zájem pro učení cizímu jazyku. Můžeme mluvit o strategiích, které jsou zaměřené na pozornost či propojování

nového se známým při učení. Metakognitivní strategie, které se zabývají uspořádáním učiva, stanovením cílů a úkolů, slouží žákovi k efektivnější přípravě a plánování vlastního učení. Pro metakognitivní strategie je důležitá strategie, která vyhledává příležitosti k procvičování jazyka. Jestliže se žáci chtějí naučit cizí jazyk, musí vyhledávat příležitosti k procvičování a učení cizího jazyka, při kterých používají získané znalosti a okruh znalostí si dále rozšiřují (Vlčková, 2007).

Mezi metakognitivní strategie řadíme (Vlčková, 2007):

1. Zaměření učení

- a) Vytvoření si přehledu a propojení nového se známým
- b) Zaměření pozornosti
- c) Odklad mluvené produkce a zaměření na poslech

2. Příprava a plánování učení

- a) Poznávání, jak učení jazyku probíhá
- b) Příprava a organizování učení
- c) Stanovení cílů a dílčích úkolů
- d) Identifikace účelu jazykových úkolů
- e) Příprava na anticipované jazykové situace a úkoly
- f) Vyhledávání příležitostí k procvičování

3. Evaluace

- a) Sebepozorování
- b) Autoevaluace

4.2.2 Afektivní strategie

Afektivní strategie jsou zaměřené na emoce, postoje, motivaci a hodnoty. Afektivní strategie mají velký vliv na učení cizímu jazyku. Afektivní strategie slouží žákům ke snižování úzkosti, k sebezobuzování, k dodávání si odvahy a k porozumění vlastních emocí a pocitů. Žákova afektivní stránka osobnosti je velmi významná, neboť ovlivňuje učební úspěch či selhání. Jestliže žák disponuje negativními emocemi, nedochází k pokroku při učení, neboť negativní emoce pokroku v učení brání. Opakem jsou pozitivní emoce, díky kterým se učení pro žáka stává efektivnější a radostnější (Vlčková, 2007). Afektivní strategie

se zabývají následujícími třemi body, kterými jsou registrování a vyjadřování citů, snižování stresu a dodávání si odvahy (Bimmel, Rampillon, 2000).

Sebeláska, sebeúcta a sebehodnocení patří k základním afektivním charakteristikám žáka. Sebeúcta a sebehodnocení jsou velmi důležité pro žákovu motivaci, která je zaměřená na vytrvání a učení se jazyku. Motivace dále ovlivňuje výběr strategií, které bude žák používat a v jaké míře je bude používat. Afektivní strategie se také dotýkají problematiky strachu, úzkosti či nervozity (Vlčková, 2007).

Afektivní strategie rozdělujeme do tří základních skupin strategií (Vlčková, 2007):

1. Snižování úzkosti

- a) Využívání progresivní relaxace, hloubkového dýchání či meditace
- b) Využití hudby
- c) Využití smíchu

2. Sebeopovzbuzování, dodávání si odvahy

- a) Tvorba pozitivních výroků
- b) Rozumné přijetí rizika
- c) Sebeodměňování

3. Práce s emocemi

- a) Naslouchání svému tělu
- b) Používání kontrolního seznamu
- c) Vedení deníku o učení cizímu jazyku
- d) Mluvení o svých pocitech s někým jiným

4.2.3 Sociální strategie

Sociální strategie jsou při učení cizímu jazyku velmi důležité, neboť se týkají sociálních vztahů a s jazykem souvisí z toho důvodu, že jazyk je vnímán jako určitá forma sociálního chování. Jazyk se přirovnává ke komunikaci, která se děje mezi lidmi a prostřednictvím lidí (Vlčková, 2007). Sociální strategie se používají pro spolupráci s ostatními či při hledání pomoci u druhých. Obzvláště při učení se cizímu jazyku je člověk odkázaný na spolupráci s ostatními, neboť spousta aktivit není pro individuální práci možná. Kromě toho přináší kooperativní učení mnohem větší zábavu (Bimmel, Rampillon, 2000). Kooperativní výuka je definována jako „komplexní výuková metoda, která je založena na

kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“ (Maňák, Švec, 2003, s. 138).

Mezi nejzákladnější sociální strategie řadíme strategii dotazování. Strategii dotazování můžeme dále rozdělit. V prvním případě se jedná o strategie dotazování na požádání o vysvětlení, když něčemu nebylo porozuměno. V druhém případě se jedná o strategie dotazování na žádost o potvrzení, když chceme zjistit či zkontrolovat, zda je něco správně či zda tomu bylo správně porozuměno. V posledním případě se jedná o strategie dotazování na požádání o korekci. Poslední případ strategie dotazování je užitečný především ve školní třídě. Další důležitou sociální strategií je schopnost vcítit se do někoho jiného. Měli bychom si sebe představit v jeho situaci, abychom tak porozuměli perspektivě daného člověka. Pro úspěšnou komunikaci v cizím jazyce hraje velmi důležitou roli empatie (Vlčková, 2007). Bimmel a Rampillon (2000) člení sociální strategie do jednotlivých strategií. V prvním případě se jedná o strategii kladení otázek, ve druhém případě o strategii spolupráce a v poslední řadě se jedná o strategii vcítění se do druhých.

Členění sociálních strategií na jednotlivé strategie (Vlčková, 2007):

1. Dotazování

- a) Požádání o vysvětlení nebo verifikaci
- b) Požádání o opravení

2. Spolupráce

- a) Spolupráce s vrstevníky
- b) Spolupráce s lepšími mluvčími CJ

3. Empatie

- a) Rozvíjení kulturního porozumění
- b) Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých

5 Vyučovací strategie

V následující kapitole si popíšeme deset jednoduchých, ale účinných vyučovacích strategií. Díky těmto strategiím můžeme dospět k úspěšnému učení. Tyto vyučovací strategie jsou zároveň postupy, díky kterým dojdeme k cíli, neboli k samostatnému a účinnému učení. Vyučovací strategie slouží k rozvíjení učení a myšlení, které probíhá v rámci celého programu výuky (Fisher, 1997).

Jedná se o následujících deset vyučovacích strategií (Fisher, 1997):

1. Učení s myšlením

Učení nejlépe rozvineme přístupem, který zdůrazňuje umění myslet. Tento přístup by měl žáky naučit, co se mají učit a v druhé řadě, jak se to mají učit. Žákům by měly být předkládány úkoly, které vyžadují myšlení a k tomuto myšlení by měl být poskytnut dostatečný čas a to ve všech oblastech výuky.

2. Kladení otázek

Dobří žáci kladou otázky sobě i druhým. Vyučování by mělo vést žáky ke zvědavosti. Mělo by žákům předkládat otázky a vést je zároveň k tomu, aby se také ptali sami.

3. Plánování

Žáci by měli vědět, jak je plánování důležité. Měli by umět plánovat a měli by si vytvořit předpoklady, podle kterých dokáží ve svém učení postupovat. Žáci by měli postupovat podle zásady „Naplánuj – udělej – zkontroluj“.

4. Diskutování

Žáci by měli umět vyjádřit to, co se učí a co si myslí. Učitelé by v hodinách měli uplatňovat postup „Mysli – prober s partnerem – vyslov přede všemi“. Učitelé by měli žákům poskytnout dostatek času na rozmyšlení, na probrání věci s jedním partnerem a následně na diskuzi ve skupině nebo v celé třídě. Ve třídě se vytváří společenství, kde je uplatňován zvědavý přístup k učení.

5. Mentální mapování

Jiným názvem také mapování myslí, které slouží k znázornění pojmů v jejich souvislostech. Toto mapování pomáhá žákům k zpřesnění jejich myšlení a to tak, že převádí verbální látku do podoby uchopitelné zrakovou pamětí. Skrze mapování si žáci uspořádají to, co vědí a vytvoří si nové způsoby nazírání.

6. Divergentní myšlení

Divergentní myšlení nabízí volbu, povzbuzuje k individuální odpovědnosti a přistupuje k učení tvořivě. Učení má umožňovat osobní projev.

7. Kooperativní učení

Kooperativní učení nazývané také někdy vrstevnická pomoc je učení s partnerem či se skupinou. Díky kooperativnímu učení se rozšiřuje okruh příležitostí, jak se něco můžeme naučit od druhých nebo jak něco naučit druhé. Žáci mohou mít prospěch ze spolupráce s partnery, kteří jsou méně zdatní, zdatnější či stejně zdatní jakou jsou oni sami.

8. Individuální vedení

Individuální vedení slouží k vytváření kognitivních struktur, díky kterým se z vyučování stává učení. Žáci potřebují vyučování, kde je jim poskytována individuální pomoc.

9. Hodnocení

Žáci potřebují dostatek času k celkovému přehlednutí toho, co udělali, ke zhodnocení toho, co se naučili a k vyvození poučení či dalších cílů do budoucna. Dále by jim měla být poskytnuta kladná zpětná vazba, která je myšlena upřímně a zaslouženě.

10. Vytváření učebního společenství

Žáci potřebují k učení podporu ze svého školního, domácího a širšího společenského prostředí.

6 Výukové metody

6.1 Pojetí výukové metody

Hlavním operativním nástrojem pro učitele je výuková metoda. Výuková metoda je chápána jako „*Postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 287). Metoda vede k dosažení edukačních cílů. Metoda nepůsobí samostatně, ale je součástí komplexu mnoha činitelů, které mají vliv na průběh výuky. Výuková metoda slouží k dosažení vytyčených cílů. Konkrétní metoda může být aplikována samostatně či v kombinaci s dalšími metodami. Výuková metoda je chápána jako činnost učitele, neboť učitel stojí za organizací žákovi práce a stanovuje konkrétní cíle a postupy ve výuce. Výuková metoda vede k žákovu osamostatnění (Maňák, Švec, 2003). Žák se snaží najít svůj učební styl, učí se učit a nalézt postoj k trvalému vzdělávání.

Výuková metoda je chápána jako vztah mezi učitelem a žákem, tedy jejich pedagogické interakce. Jestliže dojde mezi učitelem a žákem k vzájemné spolupráci, můžeme mluvit o zajištění úspěšné výuky. Maňák a Švec (2003, s. 23) uvádí, že „výukovou metodu lze vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“. Výukové metody v sobě nesou funkce, které jsou pro chod výuky nezbytně nutné. Mezi hlavní funkce řadíme zprostředkování vědomostí a dovedností. Nesmíme zapomenout na funkci aktivizační, díky které se žáci motivují. Vedle funkce aktivizační je velmi důležitá funkce komunikační, která je předpokladem veškeré pedagogické interakce (Maňák, Švec, 2003).

6.2 Výuková metoda z pohledu žáka a učitele

Jak každý žák přistupuje ke svému učení rozdílným způsobem, tak i učitelé mají rozdílné způsoby, podle kterých vyučují. V rámci těchto dvou přístupů mluvíme o stylech učení a z pohledu učitele o stylech vyučování. Styl učení či vyučování je chápán jako „*integrovaná, individuální charakteristika činnosti subjektu (žáka, učitele)*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 30). Z pohledu žáka mluvíme o stylu učení. Je to takový způsob, podle kterého se žák učí a dokáže uvažovat o učivu a podle jakých postupů dokáže učivo zvládat. Vyučovacím stylem se zabývá učitel. Snaží se najít co nejefektivnější způsob, podle kterého se snaží s žáky komunikovat a předat jim co nejvíce informací. Způsob, podle kterého bychom mohli uplatnit výukové metody, je závislý v první řadě na žákově stylu učení a na druhé straně na učitelově stylu vyučování (Maňák, Švec, 2003).

Důležitým jevem pro výukovou metodu je individualita žáka. Každý žák je jiný a tudíž každý upřednostňuje jiný typ stylu učení. Jednotlivé typy učení můžeme definovat podle toho, na čem je učení založené. Rozlišujeme čtyři základní typy. Učení může být založené buď na divergenci, asimilaci, konvergenci či akomodaci. Divergentní učení je učení, které rozbíhá do více stran. V asimilačním učení žáci vstřebávají nové poznatky. Konvergentní učení by se dalo nazvat učením soustředěným. A poslední, akomodační učení, je takové, které se přizpůsobuje novým situacím. Individuální přístupy žáků k učení lze poznávat dvěma způsoby. Prvním způsobem je poznávání stylu učení žáka přímo, kdy se učitel zaměřuje na způsob, jakým žák řeší učební úlohy. Druhou cestou poznávání stylu učení žáka je cesta nepřímá. Do nepřímých metod můžeme zařadit analýzu produktů žáka, rozhovor o žákově učení, volné odpovědi žáků, dotazníky a škály (Maňák, Švec, 2003). Vyučovací činnost učitele zasahuje a ovlivňuje styl učení žáků.

Výuková metoda hraje dále významnou roli ve vyučovacím stylu učitele. Vyučovací styl učitele je chápán dvojitým způsobem. První způsob chápe vyučovací styl učitele jako to, jak učitel vyučuje. Druhé pojetí vyučovacího stylu učitele v sobě zahrnuje soubor výukových metod, na které učitel ve výuce klade důraz. Vyučovací styl učitele bychom mohli rozdělit do čtyř základních vrstev. Jedná se o kognitivní styl, který se těžce ovlivňuje, jelikož je do určité míry vrozený. Na kognitivní styl navazuje učitelovo pojetí výuky, podle kterého učitel vybírá učivo a výukové metody, které bude ve výuce aplikovat. S vyučovacím stylem učitele souvisejí v další řadě způsoby řešení pedagogických situací, které jsou ovlivnitelné vzděláním učitele a jeho pedagogickými zkušenostmi. Poslední vrstvou jsou pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti (Maňák, Švec, 2003). Součástí učitelské profese jsou pedagogické dovednosti. Učitel aplikuje pedagogické dovednosti na různé pedagogické situace. Učitel získává pedagogické zkušenosti, které jsou pro pedagogické dovednosti nezbytně nutné. Tyto zkušenosti se mění v dovednosti v případě, že je učitel zpětně analyzuje a snaží se je dále zpracovat. V takovémto případě mluvíme o pedagogické sebereflexi. Pod pojmem pedagogická sebereflexe „*rozumíme zpětné ohlédnutí učitele nebo studenta učitelství za svým vyučováním, za způsobem uplatnění výukových metod, za odezvami žáků na učitelovo jednání*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 40).

6.3 Volba výukových metod

V souvislosti s výukovou metodou se nám nabízí otázka, podle kterých kritérií máme zvolit správnou výukovou metodu? Červenková (2013) se domnívá, že to, co určuje metodu, je učební obsah a výukový cíl. Při volbě výukové metody se stanovuje následujících sedm kritérií: zákonitosti výukového procesu, cíle a úkoly výuky, obsah a metody daného oboru, úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, zvláštnosti třídy a skupiny žáků, vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce, osobnost učitele (Maňák, Švec, 2003). Pro volbu metody je důležitý faktor času, v rámci kterého organizujeme činnost žáků. Důležité je také brát v potaz prostředí, ve kterém se činnost žáků uskutečňuje. Na faktor času a prostředí nemá učitel většinou vliv. Je to dáno příslušným rozvrhem. Co může učitel ovlivnit je, jak činnost žáků bude probíhat. Zda budou pracovat hromadně, samostatně, ve dvojicích či ve skupinách. Dále by se měl učitel snažit zapojit žáka aktivně do výuky co nejvíce, neboť osvojování vědomostí a dovedností bude pro žáka snazší (Červenková, 2013). Vedle volby výukové metody je někdy obtížnější realizace zvolené výukové metody.

6.4 Klasifikace výukových metod

Mezi nejznámější taxonomie výukových metod patří klasifikace podle I. J. Lerner a podle J. Maňáka (Červenková, 2013).

Lerner ve své klasifikaci výukových metod dává důraz na charakter poznávací činnosti žáka při osvojování obsahu vzdělávání. Rozlišuje pět typů výukových metod, mezi něž patří: informačně – receptivní metoda, reproduktivní metoda, metoda problémového výkladu, heuristická metoda a výzkumná metoda.

Informačně – receptivní metoda a reproduktivní metoda jsou označovány jako metody reproduktivní. Aktivnější roli v těchto metodách zastává učitel a žák je stavěn do pozadí. Důležitými znaky těchto metod je žákovo vnímání a promyšlené opakování. Heuristickou metodu a výzkumnou metodu můžeme označit pojmem produktivní metody. Tyto metody jsou zaměřené na aktivitu žáka, který si poznatky musí sám vytvořit. Metoda problémového výkladu je označována jako metoda přechodná.

Mezi informačně – receptivní metodu patří například výklad, vysvětlování, popis, poslech. Učitel žáky informuje a žáci naslouchají. Žák není aktivně zapojen do výuky. Tato metoda zatěžuje žákovu pozornost. Učitel komunikuje s třídou jako s většinou, tudíž není brán ohled na individualitu žáka.

Reproduktivní metoda se snaží žáka určitým způsobem zapojit do výuky. Učitel žáky informuje, žáci naslouchají, ale žák musí následně zachycené informace zopakovat. Žák se musí do hodiny zapojit. Snaží se zopakovat informace, které jim učitel poskytl. Negativní stránka této metody spočívá v tom, že žák jen opakuje, nehledá odpovědi či nápady na určitý problém. Mezi reproduktivní metodu můžeme řadit rozhovor učitele a třídy či poslech ve výuce cizích jazyků.

Metoda problémového výkladu v sobě zahrnuje určitý problémový prvek či situaci, na kterou není známa odpověď. Žáci se snaží daný problém vyřešit a najít správnou odpověď. Kalhous a Obst (2002) sestavili jednotlivé fáze řešení, podle kterých by měli žáci postupovat, aby došli ke správnému řešení:

1. Vyjasnění, v čem problém spočívá (slovní nebo písemná formulace) a určení dosud neznámých hledaných veličin.

2. Rozbor problému, hledání a studium dostupných argumentů a informací použitých pro řešení.
3. Vytyčení možného postupu řešení, doporučuje se uvažovat o několikeré eventualitě.
4. Výběr nejpravděpodobnějšího řešení a jeho postupné uskutečňování.
5. Ověření realizovaného řešení, jeho potvrzení či vyvrácení a následně modifikace řešení.

Heuristická metoda vede žáky k objevování nových věcí, při kterém musí žáci využívat tvořivé postupy. Žák je aktivně zapojen do výuky, ve které může pracovat samostatně či ve skupině. Aktivita učitele a žáka by měla být v rovnováze. Žáci mají vyřešit problém a dojít k jeho splnění. Učitel nabízí žákům obecně platné postupy tohoto řešení, podle kterých mají žáci postupovat (Kalhous, Obst, 2002).

Poslední metodou je metoda výzkumná. Při této metodě musí žáci samostatně hledat řešení pro problémový úkol. Učitelova aktivita se staví do pozadí. Musí vybrat pro žáky požadované učební úlohy, které bude žák samostatně vypracovávat. Proces vnímání a reprodukce je ve výzkumné metodě součástí procesu zkoumání (Kalhous, Obst, 2002).

Klasifikací výukových metod se dále zabývali Maňák a Švec (2003). Přehled výukových metod je pro pedagoga nezbytně nutný. Pedagog si v přehledu klasifikací výukových metod zjišťuje jejich podstatu a funkce, které v sobě metoda zahrnuje. Vytváří si obraz o jednotlivých metodách a možnostech, jak dané metody zvládnout a realizovat, aby přispěly k lepší kvalitě edukačního procesu.

Průcha (2005, s. 65) definuje edukační procesy následujícím způsobem: „*Edukační procesy jsou všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace*“.

Maňák a Švec (2003) rozlišují v klasifikaci výukových metod tři skupiny podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Jedná se o dělení na metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní.

Klasické výukové metody jsou děleny do tří podskupin, kterými jsou metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické. Ve slovních metodách hraje

velmi důležitou roli řeč. Řeč je nástrojem myšlení a je také chápána jako faktor, při kterém si vytváříme obraz skutečnosti. Mezi slovní metody řadíme vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem a rozhovor. Metody názorně-demonstrační lze uplatnit ve smyslovém zprostředkování učiva. V rámci smyslového poznání můžeme mluvit o stupních názornosti, které v sobě zahrnuje. Jedná se o následující čtyři stupně názornosti v rámci smyslového poznání ve školní výuce:

- a) předvádění reálných předmětů a jevů
- b) realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů
- c) jejich záměrně pozměněné zobrazování
- d) postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů, abstraktních modelů apod.

Mezi metody názorně-demonstrační patří předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Učitelé by měli klást důraz na metody dovednostně-praktické, aby u žáků posílili praktické aktivity. Výuka má v dnešní době spíše charakter teoretický, tudíž by měli dávat větší prostor pro vlastní žákovu zkušenost metodami praktickými. Mezi metody dovednostně-praktické řadíme napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody (Maňák, Švec, 2003).

Druhou velkou skupinou jsou aktivizující výukové metody. Aktivizující metody slouží učitelům, aby výuku odboural od klasických stereotypů a podporoval tvořivost žáků. Aktivizující metody jsou většinou využívány v alternativních školách. Pojmem alternativní rozumíme odlišnost od současného stavu. Při aktivizujících metodách vzniká aktivní výuka, při které jsou žáci zapojeni aktivně do výuky. Aktivizující metody jsou vymezovány jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988 in Maňák, Švec, 2003, s. 105). Při aktivizujících metodách je u žáka rozvíjena jeho osobnost, která působí na myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost žáka. Aktivizující metody berou v potaz odlišné učební styly žáků. Žák je vnímán jako individuální bytost. Aktivizující metody rozdělujeme do pěti hlavních podskupin. Jedná se o metody diskuzní, metody heuristické, které se zabývají řešením problémů. Třetí podskupinou jsou metody situační, dalším typem metody inscenační a poslední podskupinou jsou didaktické hry (Maňák, Švec, 2003). Aktivizující metody

zdůrazňují pohodu bez stresů, pozitivní atmosféru nejen v obsahu a formách výuky, ale také v uspořádání učebního prostředí. Žáci sedí v půlkruhu, tudíž učitel má možnost komunikovat se všemi žáky a udržovat s nimi přímý oční kontakt. Uspořádání žáků do půlkruhu má umožnit snadný přesun po třídě například ke skupinové práci (Choděra a kol., 2000).

Poslední skupinou v přehledu výukových metod jsou komplexní výukové metody. Komplexní výukové metody jsou takové metody, které „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131). Od tradičních a aktivizujících metod se komplexní metody liší zejména v tom, že se jedná o „složitě metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131). Komplexní metody pokrývají ve výuce větší úsek didaktické reality. Komplexní výukové metody jsou složkou mnoha metod či organizačních forem výuky. Řadíme mezi ně frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, kde je uplatňována samostatná práce žáků. Dále kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii a superlearning a jako poslední hypnopedii (Maňák, Švec, 2003).

7 Výuka cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia ve srovnání s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání

7.1 Charakteristika vzdělávacího oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP GV, 2007) je výuka cizího jazyka definována jako vzdělávací obor Cizí jazyk a Další cizí jazyk, který spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací obory, které spadají do příslušné vzdělávací oblasti, přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace patří následující vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2016) spadá výuka cizího jazyka do vzdělávacího oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk jsou realizovány v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Mezi hlavní cíle

vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace patří zejména rozvoj komunikačních kompetencí. Žáci by měli být v rámci jazykové výuky vybaveny znalostmi a dovednostmi, díky kterým bude schopen rozumět jazykovým sdělením, správně se v dané situaci vyjadřovat a bude schopen prosadit výsledky, které získal na základě svého poznávání (RVP ZV, 2016, s. 16).

Osvojování cizích jazyků je v současné době nutností. Cizí jazyk nám usnadňuje přístup k informacím, slouží k mezinárodní komunikaci a osobní potřebě žáka. Ve výuce cizích jazyků se v dnešní době apeluje na zvyšování komunikativní úrovně, která slouží ke komunikaci mezi jednotlivci o běžných tématech, k navazování společenských a osobních vztahů, či k porozumění kultury a zvyků jiných lidí (RVP GV, 2007). Vzdelávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk napomáhají u žáků k odbourávání jazykových bariér a vedou ke zvýšení mobility u jednotlivých žáků. Žáci mohou své poznatky získané z výuky v rámci cizích jazyků uplatnit nejen v soukromém životě, ale i při dalším studiu, či ve svém budoucím povolání. Žáci se díky cizím jazykům seznamují s kulturou a kulturními tradicemi jiných zemí (RVP ZV, 2016).

V rámci Společenského referenčního rámce pro jazyky jsou vymezeny různé úrovně ovládání cizího jazyka pro základní vzdělávání. Ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk se od žáků na základní škole očekává dosažení úrovně A2. Ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk se očekává dosažení úrovně A1. Německý jazyk je zařazen do vzdělávacího oboru Další cizí jazyk. Další cizí jazyk je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace od školního roku 2013/2014. Další cizí jazyk je zahrnut do výuky žáků podle možností školy nejpozději v 8. ročníku, kde časová dotace činí 6 hodin (RVP ZV, 2016). Některé základní školy začínají s dalším cizím jazykem již v 7. ročníku, kde mají žáci další cizí jazyk dvakrát týdně v sedmém, osmém i devátém ročníku. Jiné základní školy zahrnutí další cizí jazyk až od osmého ročníku. V tomto případě mají žáci německý jazyk jak v osmém, tak i v devátém ročníku třikrát za týden. Záleží jen na samotné škole, od jakého ročníku s dalším cizím jazykem začne. Čím dříve se žáci začínají učit další cizí jazyk, tím to je pro ně snazší, neboť v nižším věku se nám jazyky učí mnohem lépe.

Na úrovni A1 žák: *„rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým*

způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci“ (RVP ZV, 2016, s. 17).

Na úrovni A2 žák: *„rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb“ (RVP ZV, 2016, s. 17).*

Společenský evropský referenční rámec pro jazyky stanovuje odpovídající úrovně k oboru Cizí jazyk a k oboru Další cizí jazyk. Vzdělávání v oboru Cizí jazyk odpovídá úrovni A2, kterou žák získal v předchozím vzdělávání. Vzdělávání navazuje na získané jazykové znalosti a komunikační dovednosti a podle Společenského evropského referenčního rámce pro jazyky směřuje k dosažení úrovně B2. Vzdělávání v oboru Další cizí jazyk odpovídá úrovni A1 a směřuje k dosažení úrovně B1 (RVP GV, 2007).

Vzdělávání v oboru Cizí jazyk vede k dosažení úrovně B2, kterou lze definovat následujícími znaky: *„Žák se jasně vyjadřuje, aniž by jazykově redukoval to, co chce sdělit. Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby podal jasný popis, vyjádřil své názory, rozvíjel argumentaci bez většího hledání slov a k tomuto účelu používá některé druhy podřadných souvětí. Má všeobecně vysokou úroveň slovní zásoby, ačkoliv v malé míře dochází k záměnám a nesprávnému výběru slov, které však nezpůsobují problémy v komunikaci. Dobře ovládá gramatiku a jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb, mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny“ (RVP GV, 2007, s. 19).*

Vzdělávání v oboru Další cizí jazyk vede k dosažení úrovně B1, kterou lze charakterizovat následujícími znaky: *„Žák má dostačující vyjadřovací prostředky a odpovídající slovní zásobu k tomu, aby se domluvil a vyjadřoval, i když s určitou mírou zaváhání. Disponuje dostatečnými opisnými jazykovými prostředky v rámci tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události. Žák komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Přiměřeně správně používá zásobu běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací. Při vyjádření složitější myšlenky nebo promluvy na neznámé téma se dopouští závažných chyb. Žák používá*

širokou škálu jazykových funkcí a v jejich rámci reaguje. Využívá nejběžnější vyjadřovací prostředky neutrálního funkčního stylu“ (RVP GV, 2007, s. 21).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2016) je učivo rozděleno do čtyř složek. První složka se zabývá zvukovou a grafickou podobou jazyka, v rámci které by měl žák ovládat základní výslovnostní návyky, pasivně by se měl seznámit s fonetickými znaky a měl by si uvědomit vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov. Další část učiva je zaměřena na slovní zásobu, kde by měl žák ovládat slovní zásobu v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů a měl by být schopen práce se slovníkem. Třetí složka se týká tematických okruhů, které jsou v rámci základního vzdělávání probírány. Tematické okruhy, které jsou doporučeny pro základní vzdělávání, jsou následující: domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí, reálie zemí příslušných jazykových oblastí. Součástí učiva je jako poslední složka definována mluvnice. Žák by měl na základní škole ovládat základní gramatické struktury a typy vět. U žáků jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění (RVP ZV, 2016, s. 29).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP GV, 2007) dělí učivo do kapitol: Jazykové prostředky a funkce, Komunikativní funkce jazyka a typy textů, Tematické okruhy a komunikační situace, Reálie zemí studovaného jazyka. V kapitole Jazykové prostředky a funkce se řeší fonetika, pravopis, gramatika a lexikologie. V rámci fonetiky by měl žák ovládat: distinktivní rysy, slovní přízvuk, tónový průběh slova, strukturu slabiky, rytmus, intonaci, slabé a silné formy výslovnosti. V oblasti pravopisu by se měl žák seznámit s: interpunkcí, pravidly u běžných slov, staženými tvary, běžně používanými litografickými znaky, konvencí používaných ve slovníku k prezentaci výslovnosti. Z pohledu gramatiky by měl žák ovládat: jednoduché slovní tvary, alternaci samohlásek a modifikaci souhlásek, nepravidelné a nulové tvary slovních druhů, synonyma, antonyma, základní vyjádření přítomnosti, minulosti a budoucnosti, trpný rod přítomný, slova složená a sousloví, rozvité věty vedlejší, souřadné souvětí, supletivnost, řízenost, shodu. V rámci lexikologie by si měl žák osvojit ustálená slovní spojení, přirovnání a složené předložky. Kapitola s názvem Komunikativní funkce jazyka a typy textů se zaměřuje na postoj, názor, stanovisko, emoce, morální postoje, kratší písemný projev, delší písemný projev, čtený či slyšený text, samostatný ústní projev, interakci a na informace z médií u žáků. Tematické okruhy a komunikační situace jsou rozděleny do jednotlivých oblastí. Oblast veřejná je zaměřena na

služby, obchody, zboží, veřejnou dopravu, zdravotní služby ... Součástí pracovní oblasti jsou tematické okruhy jako zaměstnání, běžné profese, obchodní administrativa, nákup a prodej ... V rámci vzdělávací oblasti se žáci setkávají s tematickými okruhy škola, učebny, učitelé, školní prostory, vybavení školy ... Oblast osobní je zaměřena na rodinu a její společenské vztahy, přátelé, život mimo domov, život na venkově a ve městě, svátky ... Oblast osobnostní řeší koníčky, zájmy, názory a postoje k blízkému okolí. V rámci společenské oblasti se žáci setkávají s tématy, kterými jsou příroda, životní prostředí, kultura, tradice, sport, média. Poslední kapitolou, která je součástí učiva, je kapitola s názvem Reálie zemí studovaného jazyka. Reálie zemí studovaného jazyka se zaměřují na geografické zařazení a stručný popis, významné události z historie, významné osobnosti, životní styl a tradice v porovnání s Českou republikou, kulturu, umění a sport, některé známé osobnosti a jejich úspěchy, ukázky významných literárních děl (RVP GV, 2007, s. 20 – 21).

7.2 Klíčové kompetence

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je velmi důležité objasnění pojmu klíčové kompetence. *„Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“* (RVP GV, 2007, s. 8).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou klíčové kompetence chápány jako: *„soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“* (RVP ZV, 2016, s. 10).

Klíčové kompetence spolu bezesporu souvisí v každém okamžiku a vzájemně se prolínají. Klíčové kompetence představují výsledek celkového procesu vzdělávání. Veškeré vzdělávací obsahy, aktivity i činnosti, které jsou ve škole realizovány, musí být směřovány k rozvoji a utváření klíčových kompetencí. Na úrovni základního vzdělávání by si měli žáci osvojovat následující klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (RVP ZV, 2016).

Na úrovni gymnaziálního vzdělávání by si měl žák osvojit následující klíčové kompetence: kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti.

Základem pro kvalitní vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí. Nejen základní škola, ale i gymnázium by mělo pomoci žákům tyto kompetence vytvářet. Učitelé jsou hlavními zdroji, které usilují o rozvoj klíčových kompetencí svých žáků. Ne všichni žáci mohou dosáhnout klíčových kompetencí vzhledem k odlišnosti schopností každého žáka. V rámci kompetence k učení žák efektivně využívá různé strategie k učení, pomocí kterých získává a zpracovává poznatky a informace, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení (RVP GV, 2007).

8 Problémy týkající se výuky cizích jazyků

8.1 Zásadní proměny v oblasti přípravy učitelů cizích jazyků

Učitelé cizích jazyků jsou při jejich přípravě na vyučování ovlivněni řadou změn, které jsou způsobeny vývojem země v současném světě, například vstupem České republiky do Evropské unie, s čímž souvisí také přijetí jednotné školské politiky, napříč celou EU. To vede k vzniku řady dokumentů, které tvoří základ pro nové vzdělávací programy. Mezi důležité publikace lze řadit například České vzdělání a Evropa, Cesta k učící se společnosti nebo Učení je skryté bohatství, které dalo vzniknout systému „čtyř pilířů evropské vzdělanosti“. Díky tomuto dokumentu byly obohaceny programové dokumenty českého vzdělávání v oblasti výuky cizích jazyků, které ovlivnily zpracování nových studijních programů pro výuku cizích jazyků na pedagogických fakultách a to proměnilo jejich cíle a složení.

V důsledku změny pojetí výuky se změnily i požadavky kladené na přípravu učitele 21. století, které jsou zakotveny v dokumentu nazvaném „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ jinak řečeno Bílá kniha. V tomto ohledu je učitelům poskytnut nový strategický materiál, který má formu programu a kde jsou přesně popsány proměny českého školství. V tomto dokumentu lze nalézt jak obecné cíle výchovy a vzdělávání, tak i vnitřní proměny školy, její klima, potažmo požadavky na neustále se zvyšující kvalitu vzdělávání.

Za zmínku stojí také další velmi důležitá publikace Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který byl do českého jazyka přeložen v roce 2002 a je důležitý pro oblast

výuky cizích jazyků. V této publikaci nalezneme informace o tom, jak se učíme jazykům, jak cizí jazyky vyučujeme a také to, jak v jazycích hodnotíme. Tato publikace slouží jako důležitá pomůcka při tvorbě kurikul, při tvorbě učebnic a také bezesporu při studiu učitelství cizích jazyků napříč celou Evropou. Učitelům cizích jazyků by neměla chybět schopnost zabývat se akčním výzkumem a tito učitelé by se měli zamýšlet nad svými zkušenostmi, které by měli být schopni reflektovat. Učitelé by se měli neustále obohacovat novými znalostmi a měli by být schopni tyto znalosti co nejlépe předávat.

Pro oblast jazykové přípravy nových uživatelů cizích jazyků je také velmi významná Pracovní zpráva Evropské komise (2005). Tato zpráva je rozdělena do devíti kapitol, ve kterých jsou popsány požadavky týkající se zkvalitnění vzdělávání a s tím související i pokrok v procesu vzdělávání. V této zprávě je vznesen požadavek pro rozvoj dovedností ve společnosti. V Evropě je rozsah jazyků považován stále za velmi úzký, neboť je omezen především na jazyk anglický. Učit se pouze jeden jazyk ve vzdělanostní společnosti nestačí. Každý vzdělaný člověk by se měl snažit komunikovat kromě svého mateřského jazyka nejméně ve dvou dalších cizích jazycích. Na školách není žákům poskytnuta možnost rozvíjet se ve více cizích jazycích. Tyto výsledky souvisí s vyučováním cizímu jazyku a tím, na co vyučující v hodinách cizích jazyků klade důraz. Z toho plyne, že je potřeba klást více důrazu na přípravu vyučujících a to jak na základních, tak i středních školách.

Cílem přípravy budoucích učitelů by měla být zejména efektivita, která se následně odrazí v samostatné vyučovací hodině. Učitelé by měli být schopni ztotožnit se s neustále se měnícími požadavky a dokázat pružně reagovat na přicházející změny. Učitelé cizích jazyků by měli být jednak dokonale vzdělaní ve svých oborových disciplínách, ale na druhou stranu by měli disponovat rozsáhlou pedagogickou kompetencí, ve které jsou zahrnuty očekávané znalosti a dovednosti. Nově příchozí učitelé by měli být schopni pro svůj daný předmět vytvořit sylabus i nově vzniklé jazykové kurikulum, které bude vhodné pro podmínky školy, kde výuka daného předmětu probíhá. Učitelům by neměla chybět schopnost hodnotit písemné i ústní stránky výkonů žáků, či volit vhodné strategie pro přípravu jazykové úrovně. Nově přicházející učitelé mají v dnešní době netradiční pohled na výuku cizích jazyků. V tomto ohledu jsou schopni žáky obohacovat znalostmi, které se týkají reálií příslušné země. Je na každém z nich, jakým způsobem si dané obzory bude rozšiřovat a jak k tomu bude přistupovat. V dnešní době je nabízena celá řada kurzů, která vede ke zkvalitnění jejich výuky.

Neméně důležitým aspektem výuky budoucích učitelů je i znalost počítačové techniky a technologií obecně. V dnešní době je běžné propojení moderních technologií s výukou cizího jazyka, které je realizováno mnohými metodami. Proto je nesmírně důležité zařazovat tyto postupy do každodenní výuky.

S těmito nově formulovanými obsahy učiva bezesporu souvisí nové přístupy k učení, nové metody výuky, nové formy práce a s nimi odpovídající strategie, díky kterým dokážeme žákům zefektivnit proces výuky. Díky tomuto budou žáci v hodinách cizích jazyků aktivní a budou schopni se efektivně připravit na výuku. Nově přicházející učitelé by měli klást větší důraz na svůj osobní rozvoj a zajímat se i rozvoj svých žáků. Dovednosti, které k tomuto procesu mohou přispět, lze interpretovat následovně:

- dovednost naučit se učit,
- dovednost získávat interpersonální dovednosti,
- dovednosti účinně řešit problémové úkoly a činit rozhodnutí,
- dovednost účinně a efektivně komunikovat a využívat komunikačních technologií,
- kognitivní dovednosti /zahrnující kritické myšlení a myšlenkové operace založené na analýze a syntéze/,
- dovednosti dosahovat kulturního porozumění.

Cílem je předat žákům takové dovednosti, které jim trvale zůstanou a budou jim užitečné i pro jejich budoucí povolání.

8.2 Priority současné vzdělávací politiky jako výchozí principy pro úvahy o volbě výukových strategií

S nově vzniklým obsahem vzdělávání souvisí bezesporu nově vzniklé strategie výuky. Učitelé cizích jazyků by měli být otevření pro možné alternativy a inovační postupy, které ve své výuce cizího jazyka uplatní. Tyto možné alternativy a inovační postupy vedou k hlubšímu soustředění se na žáka, na jeho autonomii a odpovědnost za svou vlastní přípravu nejen pro studium, ale i pro život. U žáka se klade důraz na sebemotivaci, sebepojetí a je podporováno zdravé sebevědomí. Sebevědomí a samostatnost musíme u žáků podporovat. Z učitele se v dnešní době stává tzv. facilitátor. Pod pojmem facilitátor rozumíme učitele, který žákům usnadňuje proces učení, chápání učení a pomáhá žákům v hledání souvislostí. Facilitátor je

také ten, který dokáže reflektovat svou činnost a dokáže se ohlížet za efektivitou vyučovacího procesu. Je schopen nejprve ohodnotit sebe sama a následně vést své žáky k tomu, aby dokázali ohodnotit svou práci. Facilitátor je spojen s požadavky nové moderní doby, která klade důraz na schopnost odpovědnosti za své vlastní učení.

Jakmile je ve vyučovacím procesu uplatněna facilitace, tak tím dochází k novému typu reflexe. Tento nový typ reflexe vede k prosazení změn či aktivit. Tyto aktivity jsou jednak motivační a jednak pomáhají při rozvoji klíčových dovedností, které jsou důležité pro efektivní rozvoj kritického myšlení a podporují tvořivou práci, díky které dojdeme k vyřešení zajímavých problémů, projektů či úkolů, týkajících se jazykových jevů, témat či pouze otázek.

Reflektivní učitel by měl mít následující rysy, které mají silný vliv při proměně strategií ve výuce:

- prozkoumává, zformulovává a pokouší se vyřešit dilemata třídní praxe,
- je si vědom určitých předpokladů a pochybuje nad hodnotami, které sám přináší do svého vyučovacího procesu,
- je velmi ohleduplný vůči vzdělávacím a kulturním kontextům, v nichž učí,
- účastní se tvorby kurikula a angažuje se při úsilí školy prosadit změnu; a také přebírá zodpovědnost za svůj profesní rozvoj.

U budoucích učitelů cizích jazyků by měly být utvářeny dovednosti, které se neustále upevňují a slouží k tomu, aby učitel-facilitátor uskutečňoval svou práci týkající se výuky cizího jazyka kvalitně a efektivně. Na první místo se v oblasti konkrétních forem práce a přístupů k učení řadí problémové učení. Nejedná se o problémové vyučování, jak tomu bylo u nás často říkáno. Problémové učení v sobě zahrnuje spoustu činností, které jsou založeny na řešení problémů a s nimi spojené i hledání problémů samotných a schopnost nalézat stále více variant řešení. Učení, které je založeno na řešení problémů, využívá kooperativní a kolaborativní strategie. Na vysokých školách je také kladen důraz na projektovou výuku.

Učitel by neměl ve svém procesu přípravy opomenout individualitu každého žáka a měl by klást důraz na změny, které jsou spojeny s pojetím vyučování. Žák by měl být zodpovědný za své vlastní učení a učitel by měl posilovat svou pedagogickou autonomii.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy je zohledňováno učení, které je orientované na situace, které jsou blízké životu člověka a jeho praktickému jednání. Toto se děje na základě naplňování následujících cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Žáci by si měli uvědomovat důležitost strategií, která by měla být vnímána tím, jak budou učitelé na své žáky působit. Autonomní učení by mělo být u žáků podporováno celou řadou nejen tradičních, ale i zcela nových strategií. Dále bude nutné, aby učitelé od svých žáků vyžadovali osvojení různých forem facilitativních a reflektivních technik. Díky těmto novým formám a technikám bude snazší zavést kooperativní, problémové a skupinové formy práce do výuky cizích jazyků a tím pádem se stane studium cizích jazyků efektivní (Kinovičová, 2010).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

9 Výzkum používání strategií učení německému jazyku na základní škole a gymnáziu

9.1 Cíl výzkumu

Východiskem pro volbu cíle mé práce se stal výzkum docentky Vlčkové (2005), která se jako jedna z prvních začala zabývat problematikou strategií výuky cizích jazyků. Vlčková se ve svých pracích zaměřuje na strategie učení cizímu jazyku, které jsou zaměřené především na žáky. Z jejího výzkumu vyplynulo, že německý jazyk není preferovaným jazykem, a proto jsem se začala zabývat tím, jaké strategie využívají učitelé při výuce německého jazyka. Chtěla jsem zjistit, zda vyučující klade důraz na všechny strategie a zda jsou žáci s výukou německého jazyka spokojeni. Cílem výzkumu je zmapovat vývoj strategií učení se německému jazyku u žáků osmého a devátého ročníku základní školy a dále prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku gymnázia, jelikož se domnívám, že učitelé v jednotlivých ročnících preferují ve výuce jiné strategie. Například v prvním ročníku se zabývají méně poslechem, než v ročníku maturitním. Zjistit, které strategie učení cizímu jazyku mají žáci v oblibě či nikoliv.

Popsat, které strategie učení německému jazyku vyučující preferuje a naopak, které opomíjí. Zjistit, které strategie jsou nejvíce používané a které nejméně.

Z výzkumu docentky Vlčkové dále vyplynulo, že někteří vyučující nedokáží žákům vysvětlit, jak se daný cizí jazyk učit. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zaměřit se na skutečnosti, podle kterých strategií se žáci základní školy a žáci gymnázia dokáží nejvíce naučit německý jazyk a aktivně se připravit na výuku. Zjistit, zda žáci dokáží objektivně posoudit svého vyučujícího a jeho důraz na strategie učení. Ověřit, zda žáci v hodinách německého jazyka rozumí tomu, co se od nich očekává.

Na základě stupnice od 1 do 6 zjistit, které strategie vyučující v hodinách německého jazyka nejvíce používá a upřednostňuje. Zjistit, zda se vyučující snaží v hodinách německého jazyka komunikovat se všemi žáky a být jim nápomocen v případě, že něco neví či něčemu nerozumí. Zjistit, zda se vyučující snaží do výuky německého jazyka zakomponovat všechny strategie učení, které slouží k rozvíjení dovedností a znalostí ve výuce německého jazyka. Ověřit, zda se vyučující intenzivně věnuje jednotlivým strategiím učení ve výuce německého jazyka.

Na základě výsledků výzkumu se snažit nalézt důvod, proč tomu tak je.

9.2 Očekávané výsledky výzkumu

H1: V jednotlivých ročnících vyučující preferují jiné strategie.

H2: Strategie mluvení je nejvíce preferována.

H3: Strategie poslechu je nejvíce opomíjena.

H4: Žáci při učení se německému jazyku nejvíce využívají paměťové strategie.

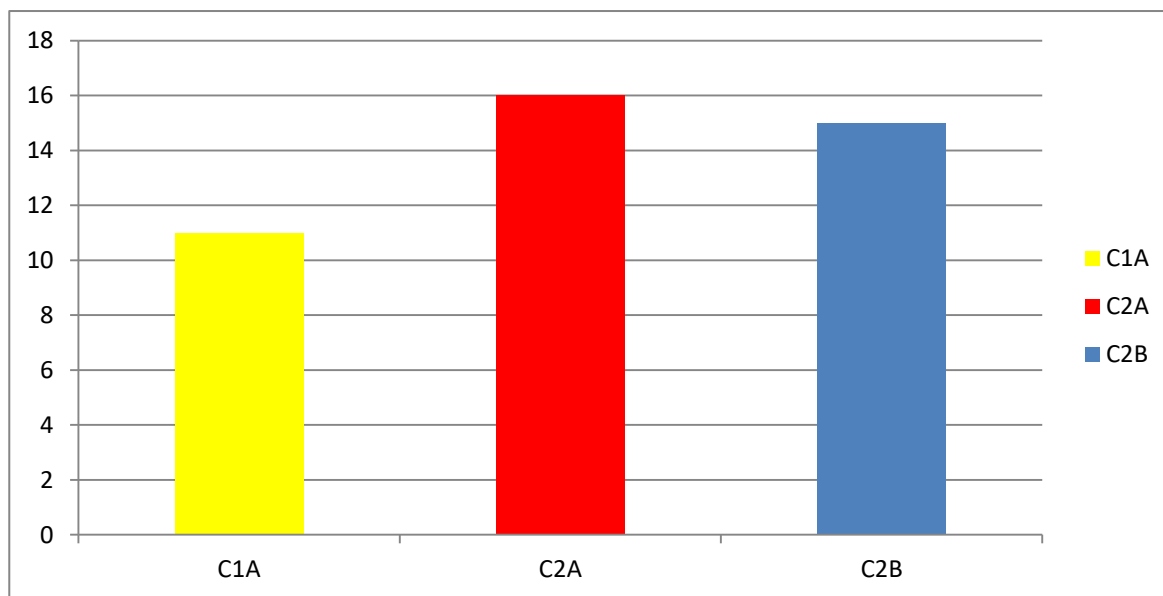
9.3 Výzkumné otázky

- 1) **Jaké strategie nejvíce využívají učitelé německého jazyka z hlediska žáků?**
- 2) **Snaží se učitelé německého jazyka klást důraz na metody k procvičování mluvení?** Jakými metodami procvičují žáci v hodinách německého jazyka mluvení? Snaží se učitelé komunikovat se všemi žáky a aktivně je zapojit do výuky? Jak reagují učitelé, když zjistí, že žáci nedokáží odpovědět na jimi položenou otázku?
- 3) **Jakým způsobem je v hodinách německého jazyka rozvíjena čtenářská gramotnost?** Jakými metodami rozvíjí žáci v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? Jak se zachovávají učitelé, když žáci neporozumí tomu, co čtou?
- 4) **Podle kterých metod je kontrolována znalost slovní zásoby?** Jak jsou žáci kontrolováni, zda ovládají požadovanou slovní zásobu? Jakými metodami rozvíjí žáci novou slovní zásobu?
- 5) **Jsou žáci schopni napsat písemnou práci z německého jazyka na zadané téma?** Píší žáci ve výuce německého jazyka písemné práce na zadané téma? Podle jakých metod se žáci snaží porozumět chybám, které v psaném projevu udělali?
- 6) **Na jaký styl překladu je v hodinách německého jazyka kladen důraz?** Překládají žáci v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? Je do výuky německého jazyka také zapojen překlad z němčiny do češtiny?
- 7) **Je do výuky německého jazyka zapojen také poslech?** Jak často se žáci během měsíce věnují poslechu? Jak se žáci snaží porozumět tomu, co poslouchají a které informace mají zjistit?

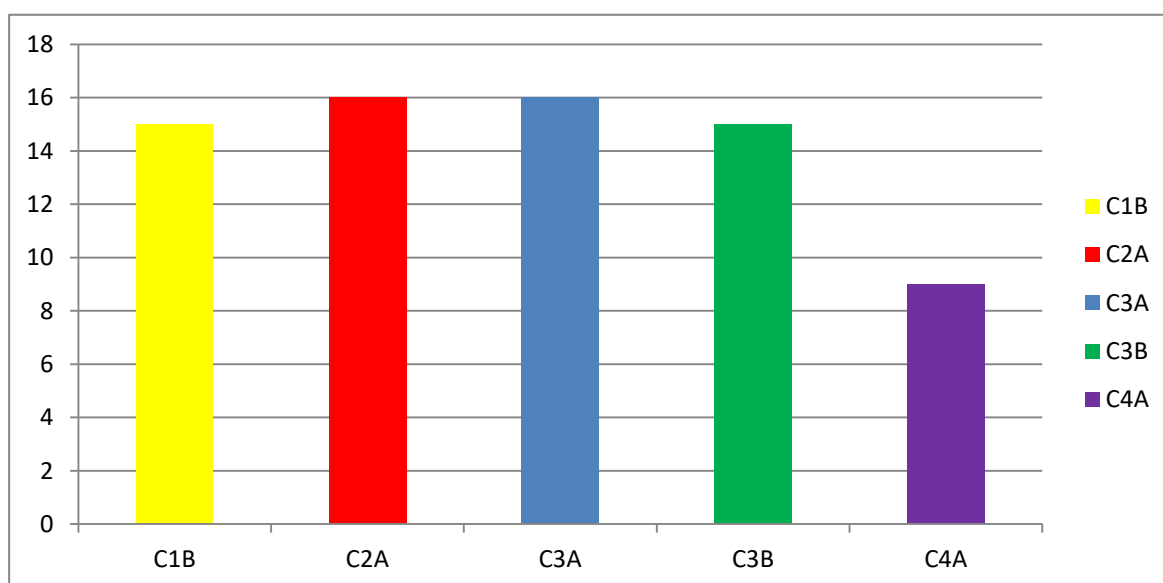
8) **Jaké strategie nejvíce využívají žáci k tomu, aby se co nejvíce a nejlépe naučili německý jazyk?**

9.4 Charakteristika výzkumného vzorku

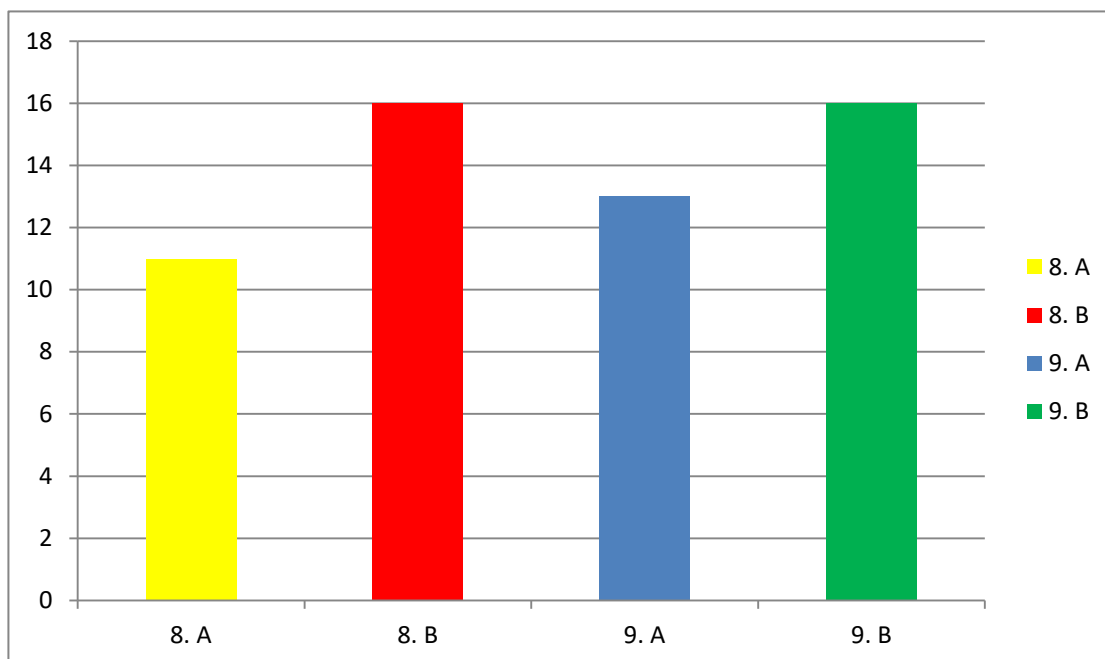
Výzkumný vzorek tvořili žáci osmého a devátého ročníku základní školy a dále žáci prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku gymnázia, kteří si jako druhý jazyk zvolili německý jazyk. Do výzkumu bylo zařazeno 169 respondentů.



Graf 1 Grafické zobrazení počtu respondentů GJO 2015/2016



Graf 2 Grafické zobrazení počtu respondentů GJO 2016/2017



Graf 3 Grafické zobrazení počtu respondentů ZŠ Zásmyky 2016/2017

Pro výzkum bylo zvoleno Gymnázium Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Gymnázium Jiřího Ortena se soustřeďuje na všeobecné zaměření svých žáků. Na gymnáziu studuje v současné době přes 500 žáků. Výuku jednotlivých předmětů zajišťuje podle aprobace přibližně 37 pedagogických pracovníků.

Výběr výzkumného vzorku byl dán jednak mou aprobací (německý jazyk a literatura), a jednak předpokladem, že žáci gymnázia budou dostatečně vzděláni v cizích jazycích a to i v jazyce německém, který pro mnohé není příliš oblíbený. Na gymnáziu je povinný anglický jazyk a dále si žáci volí mezi francouzským či německým jazykem. Na gymnáziu se tedy žáci učí více jazyků, které mohou v budoucnu uplatnit ve volbě a výkonu svého povolání. Předpokládala jsem, že žáci na gymnáziu budou na dobré intelektové úrovni a budou schopni hodnotit objektivně svého vyučujícího německého jazyka a uvědomit si, jaké strategie k jejich učení se používají. Ročníky od prvního do čtvrtého jsem zvolila úmyslně, neboť jsem chtěla zjistit, jestli vyučující bere v potaz jazykovou úroveň žáků a podle toho volí vhodné strategie. Předpokládala jsem, že s věkem žáků se mění i přístup učitele ke strategiím. Gymnázium Jiřího Ortena bylo zvoleno též záměrně, jelikož jsem na škole studovala a toto gymnázium je známé vysokou jazykovou úrovní svých žáků.

Škola udržuje stálý kontakt s partnerskými školami z mnoha zemí. Ve škole se organizují výměnné pobyty s partnerskými školami. Partnerské školy jsou například z Polska, Německa, Itálie, Maďarska, Velké Británie, USA ale dokonce i z Číny. Každá třída má právo na výměnný pobyt.

Škola má vysokou úspěšnost přijetí na vysoké školy, která se pohybuje okolo 90%. Velmi dobrou pověst má jazyková úroveň žáků, což se projevuje při přijímacím řízení na všechny typy VŠ, kde jsou znalosti cizích jazyků předmětem testování.

Jako další škola pro výzkum byla zvolena Základní škola Zásmyky. Tuto školu jsem si vybrala ze dvou důvodů. Prvním důvodem byl fakt, že jsem na školu také chodila a vím, jak tam výuka německého jazyka probíhá. Druhým důvodem k této volbě bylo zjištění, že žáci mají německý jazyk od sedmé třídy povinný. Na některých základních školách si žáci volí mezi ruským či německým jazykem. Na základní škole v Zásmykách to mají žáci dané. Sedmý ročník jsem do výzkumu nezařadila, neboť žáci ještě téměř nic neumí a s gymnáziem by tam vznikaly obrovské rozdíly. Na základní škole v Zásmykách mají žáci německý jazyk povinný od sedmé třídy. Časová dotace je dvě hodiny týdně v každém ročníku. Některé základní školy začínají s druhým jazykem až od osmé třídy, kde je časová dotace po třech hodinách týdně v osmém i devátém ročníku. Podle mého názoru je lepší začít s druhým cizím jazykem již v sedmém ročníku, neboť čím dříve se žáci učí cizí jazyky, tím snáze dokáží cizí jazyky používat a v daném jazyce komunikovat.

9.5 Použitá metoda

Pro výzkum byl použit dotazník vlastní konstrukce, který byl tvořen uzavřenými otázkami. Dotazník byl anonymní. Žáci měli na výběr z několika odpovědí. Dotazník je složen ze 17 otázek. V 16 otázkách se mohli žáci vyjádřit vlastním názorem v možnosti „jiná odpověď“ a mohli zde také svoji odpověď upřesnit. V první otázce měli očíslovat číslicemi od 1 do 6, kterými strategiemi učení se v hodinách německého jazyka zabývají nejméně a kterými nejvíce.

Jandourek ve své knize Průvodce sociologií definuje dotazník jako „*formulář určený respondentovi, tedy osobě dotazované během výzkumu dotazníkem, nebo také během interview či v anketě*“ (Jandourek, 2008, s. 45).

Dotazník obsahuje otázky a možnosti odpovědí, popřípadě ponechává i místo na spontánní odpověď. Data pomocí něho získaná se dají rychle zpracovat. Na základě dotazníků

získávají tazatelé důležité informace, které jim slouží k vyhodnocení určitých skutečností. Tazatelé získávají od dotazovaných zpětnou vazbu, která slouží k uskutečnění dalších kroků. Lze ho dělit podle formy na papírovou či elektronickou. V těchto případech se jedná převážně o jednoúčelový formulář.

Dotazník s uzavřenými odpověďmi jsem zvolila z důvodu rychlého a přehledného vyhodnocení. Pro vyjádření vlastního názoru jsem žákům nabídla možnost „jiná odpověď“, ve které se sami mohli k otázce vyjádřit. Otázky v dotazníku jsem rozdělila podle jednotlivých strategií. Vždy jsem strategii pojmenovala a pod názvem strategie měli žáci otázky vztahující se k té dané strategii. Dotazník jsem zvolila z důvodu přesného zaměření. Výhodou dotazníku je získání dat přesně k tomu, o co se výzkumník zajímá.

9.6 Výzkumné výsledky jiných autorů

Vlčková ve své práci uvádí, že se německý jazyk učí 70% dotazovaných z celkového počtu 601 studentů, kteří odpověděli na tuto položku. Německý jazyk je preferovaným jazykem pouze pro 13% studentů ze všech, což je podle mého názoru velmi málo. Teď se nám nabízí tedy otázka, čím je způsobena neoblíbenost německého jazyka? Průměrná doba učení německého jazyka je 5,7 roku. Většinou se studenti s druhým jazykem setkávají až na střední škole a to ne na všech. Ze 417 platných odpovědí hodnotí znalost německého jazyka jakou výbornou pouze 2%, dobrou 18%, ucházející 38% a slabou 42%. Toto zjištění je pro mě, jako budoucího učitele německého jazyka, přinejmenším překvapující. Čím je to způsobeno? Nedostatečným předáváním vědomostí ze strany učitele nebo nezájmem žáků o daný jazyk? V jazykových dovednostech se hodnotili studenti následovně (ze 410 až 411 platných pozorování v daných 4 okruzích):

1. Porozumění čtenému: výborné 9%, dobré 35%, ucházející 40%, slabé 16% studentů
2. Psaní: výborné 8%, dobré 30%, ucházející 37%, slabé 26% studentů
3. Mluvení: výborné 4%, dobré 22%, ucházející 41%, slabé 32% studentů
4. Porozumění slyšenému: výborné 3%, dobré 25%, ucházející 38%, slabé 34% studentů

Studenti se tedy celkově učí němčinu kratší dobu. Svou celkovou znalost i rozvoj jednotlivých jazykových dovedností hodnotí hůře, než je tomu například u anglického jazyka. Z výzkumu dále vyplynulo, že německý jazyk není preferovaným jazykem.

Při zjištění těchto výsledků výzkumu jsem se rozhodla, že bych se strategiím učení chtěla věnovat více. Svůj výzkum jsem tedy zaměřila na to, jak se učitel jednotlivým strategiím v hodinách německého jazyka věnuje a zda do hodin zapojuje všechny druhy strategií. Předpokládám, že i to, jak žáci vnímají německý jazyk, souvisí s osobností učitele a tím, jak žákům daný jazyk vysvětluje, jak jim ho „podá“.

Vlčková ve svém výzkumu uvedla, že 80% studentů hodnotí svého učitele preferovaného CJ jako výborného či dobrého, 13% jako slabšího, 3% studentů jako velmi špatného ... Dále 23% studentů uvedlo, že jim učitel neříká, jak se daný CJ učít. 28% jen někdy a 34% učitelů to říká. Tyto výsledky se vztahují celkově na cizí jazyky. Já jsem se ve svém výzkumu zajímala o německý jazyk, který budu v budoucnu vyučovat. Následující kapitola se tedy týká jednotlivých otázek a odpovědí žáků (Vlčková, 2005).

9.7 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

9.7.1 Výzkumné šetření za školní rok 2016/2017

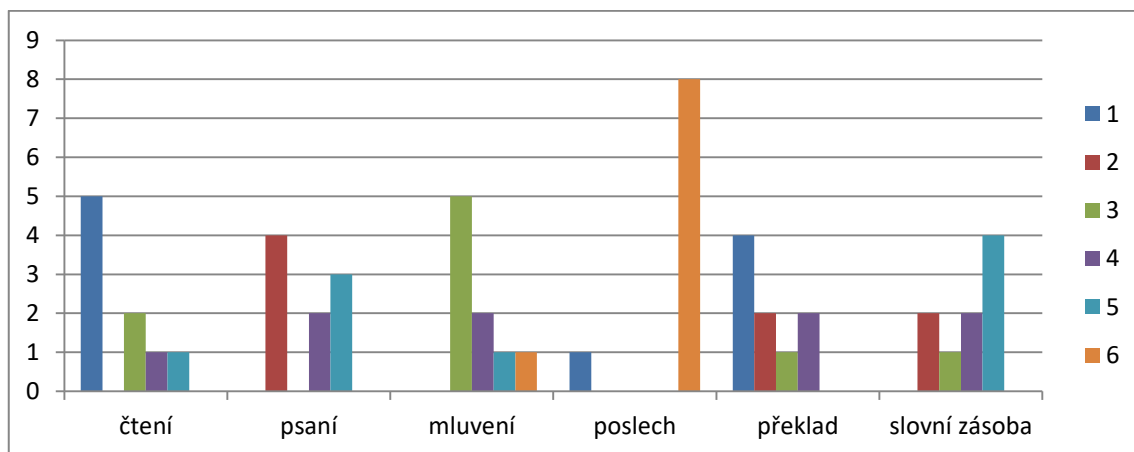
9.7.1.1 Ověření výzkumné otázky č. 1

Jaké strategie nejvíce využívají učitelé německého jazyka z hlediska žáků?

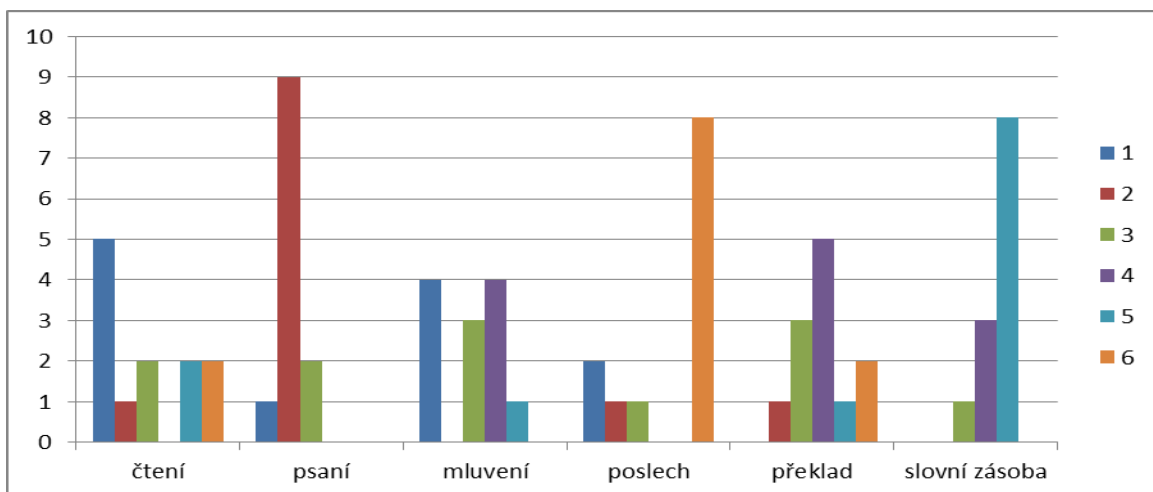
1. Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6.

1 – nejvíce se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme

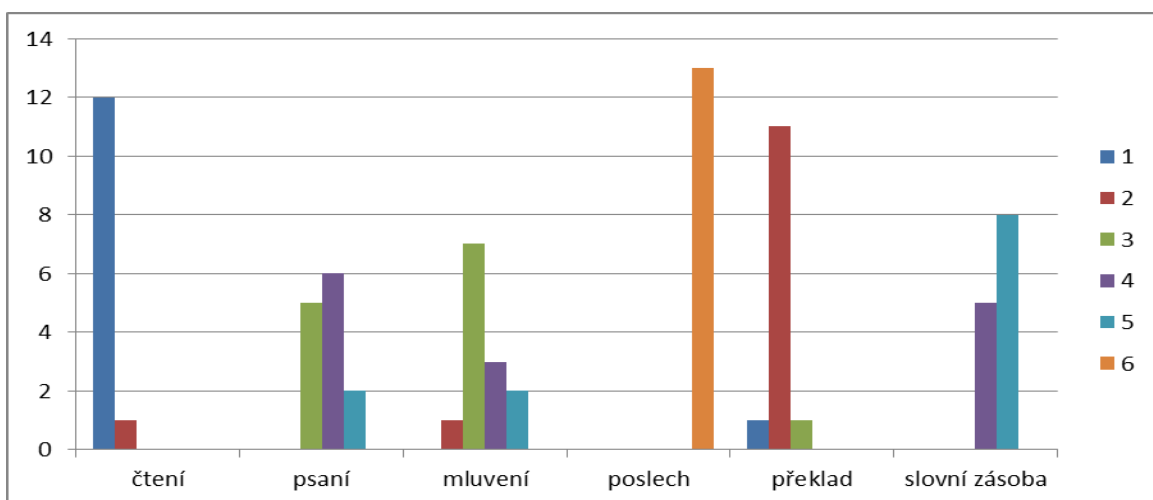
6 – nejméně se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme



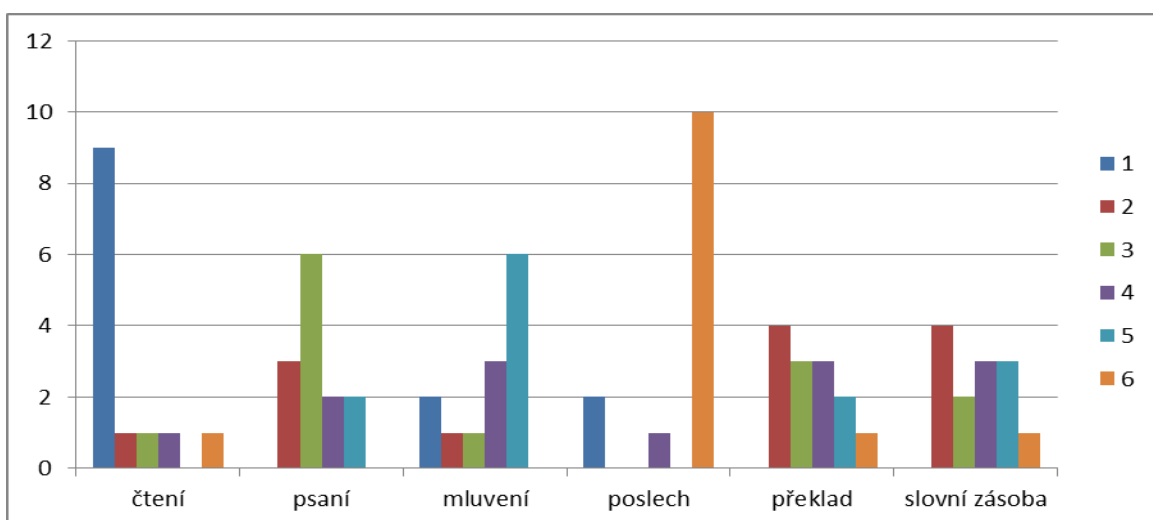
Graf 4 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? 8. A



Graf 5 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? 8. B

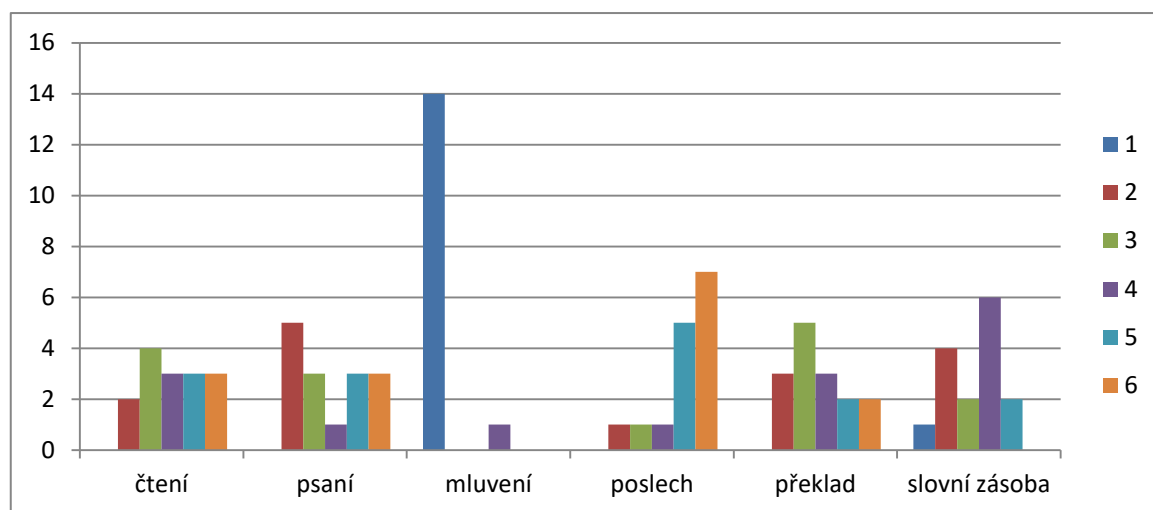


Graf 6 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? 9. A

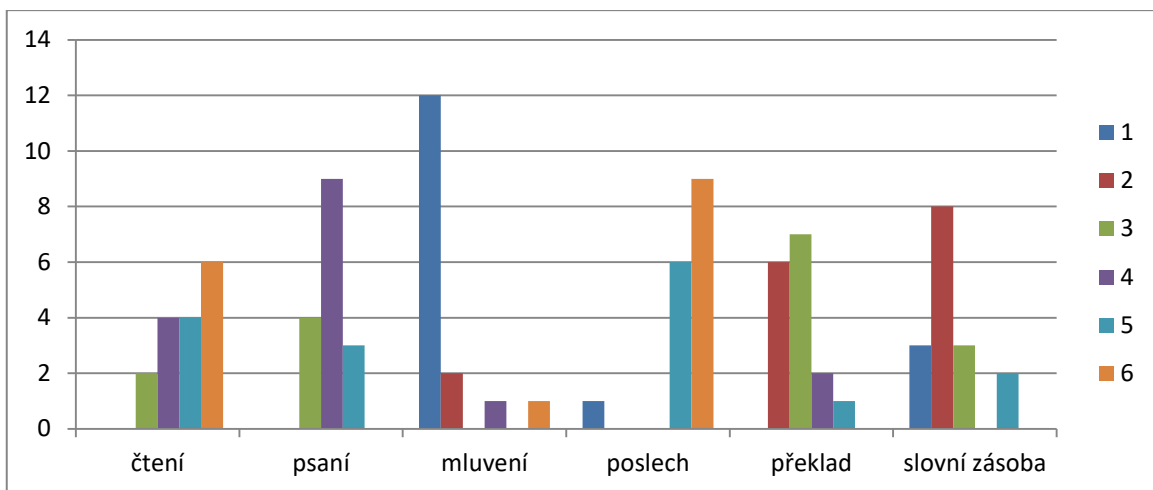


Graf 7 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? 9. B

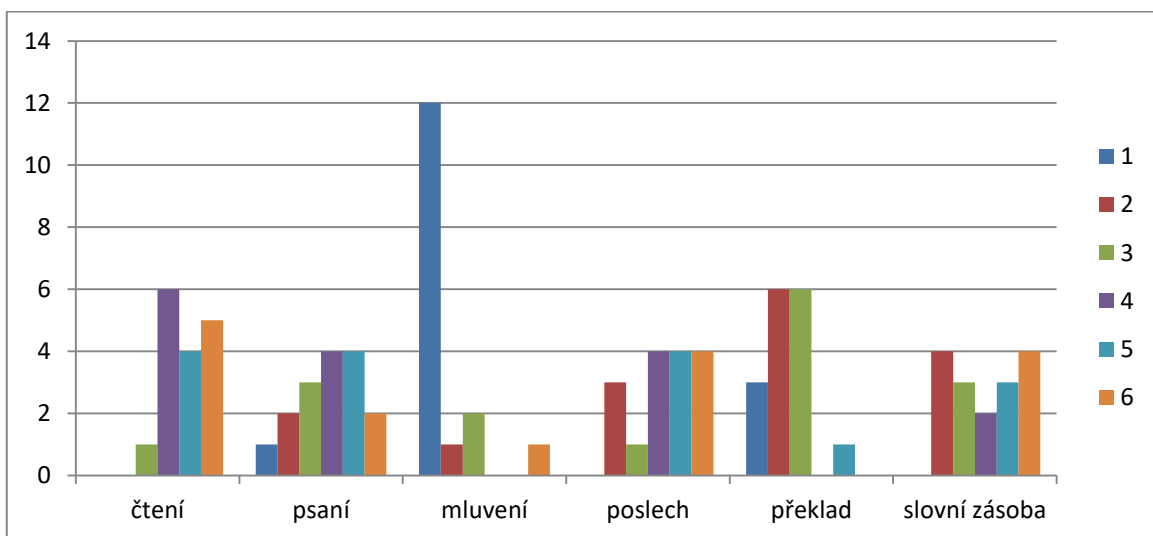
U otázky číslo 1 bych se nejprve zastavila u žáků základní školy. V první otázce měli žáci očíslovat, jaké strategie využívá vyučující německého jazyka v hodinách nejvíce a jaké naopak nejméně. Když se podíváme na všechny čtyři grafy, tak můžeme vidět, že nejvíce opomíjenou strategií je strategie poslechu. Poslech s porozuměním patří, společně se čtením s porozuměním, mluvením a psaním, mezi jazykové dovednosti. Jazykové dovednosti jsou naučené a získáváme je během života. Naopak jako nejvíce využívaná strategie se žákům jeví strategie čtení. Podle mého názoru vnímají žáci i probírání slovíček jako to, že vyučující využívá v hodinách německého jazyka strategii čtení. Když se ale ještě jednou podíváme na grafy, tak můžeme vidět, že se třídy většinou na jednotlivých strategiích shodly. Při pročitání grafů mě zarazilo, že strategie mluvení se žákům nejeví jako nejvíce využívaná. Vyučující by měl s žáky již od začátku studia německého jazyka neustále procvičovat mluvení a na žáky co nejvíce mluvit německy. Vyučující by na strategii mluvení měli mít vystaveny vyučovací hodiny, neboť komunikativní metoda je ta, která by měla být ve vyučovacích hodinách uplatňována a podle které by měly být vystaveny vyučovací hodiny německého jazyka. Komunikativní metoda klade důraz na rozvoj jazykových dovedností, aktivitu žáků, aktivní hodiny, každodenní situace. Vyučující by měl využívat všechny sociální formy, ať už se jedná o práci ve dvojici, skupinovou práci, pohyb po třídě ... Při této metodě je důležité, aby ve vyučovacích hodinách nevznikaly žádné dlouhé chvíle, při kterých by se žáci nudili.



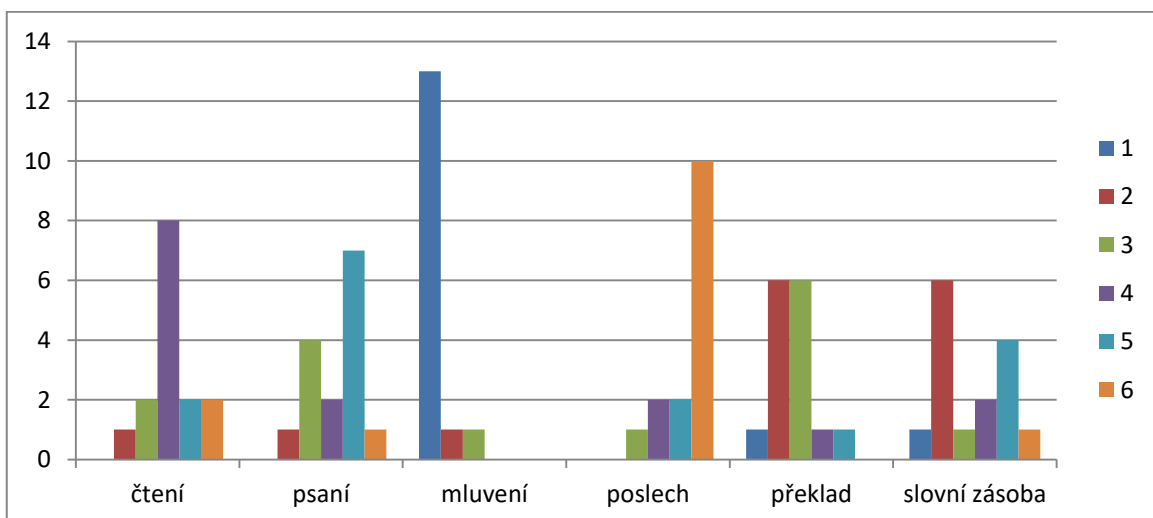
Graf 8 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C1B



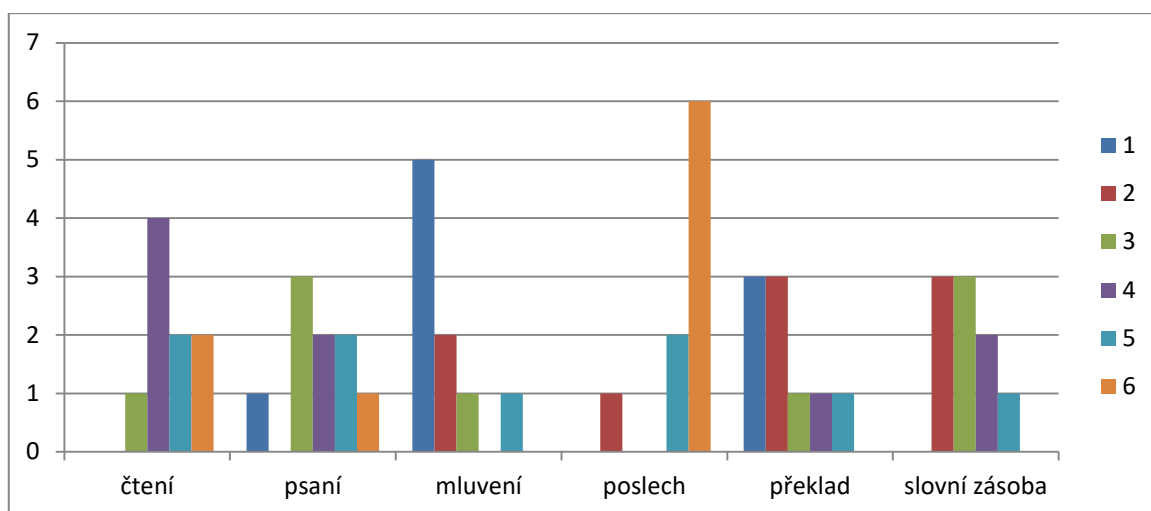
Graf 9 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C2A



Graf 10 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C3A



Graf 11 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C3B



Graf 12 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C4A

U žáků na gymnáziu se mi potvrdilo, že nejvíce využívanou strategií je strategie mluvení. Vyučující dbá na to, aby byly hodiny vystavěny na principech komunikativní metody, a proto jsou hodiny zaměřeny zejména na mluvení. Mluvení je pro cizí jazyk nezbytně nutné, proto je potřeba dávat žákům co nejvíce příležitostí k tomu, aby mluvili. Jako nejméně využívaná strategie se žákům, téměř ve všech třídách, jeví strategie poslechu. Poslech patří v hodinách cizího jazyka k těm náročnějším strategiím a z důvodu toho, že se v hodinách moc nepochvíčuje, patří k méně oblíbeným strategiím z pohledu žáků. Poslech zabere ve vyučovacích hodinách více času, ale vyučující by i přesto měl s žáky poslechy trénovat. Žáci díky poslechu dostávají do paměti cizí jazyk a zaměřují se i na výslovnost, která hraje v německém jazyce také velkou a důležitou roli. Z výše zmíněných poznatků bych na závěr chtěla provést shrnutí. Vyučující by žádnou ze strategií neměl zanedbávat. Záleží jen na vyučujícím, jak si žáci německý jazyk oblíbí, či neoblíbí. Vyučující by měl v hodinách klást důraz na všechny jazykové prostředky, mezi které řadíme gramatiku, slovní zásobu, výslovnost a pravopis. V druhém případě by měl u žáků rozvíjet jazykové dovednosti, mezi které patří mluvení, psaní, poslech s porozuměním a čtení s porozuměním.

9.7.1.2 Ověření výzkumné otázky č. 2

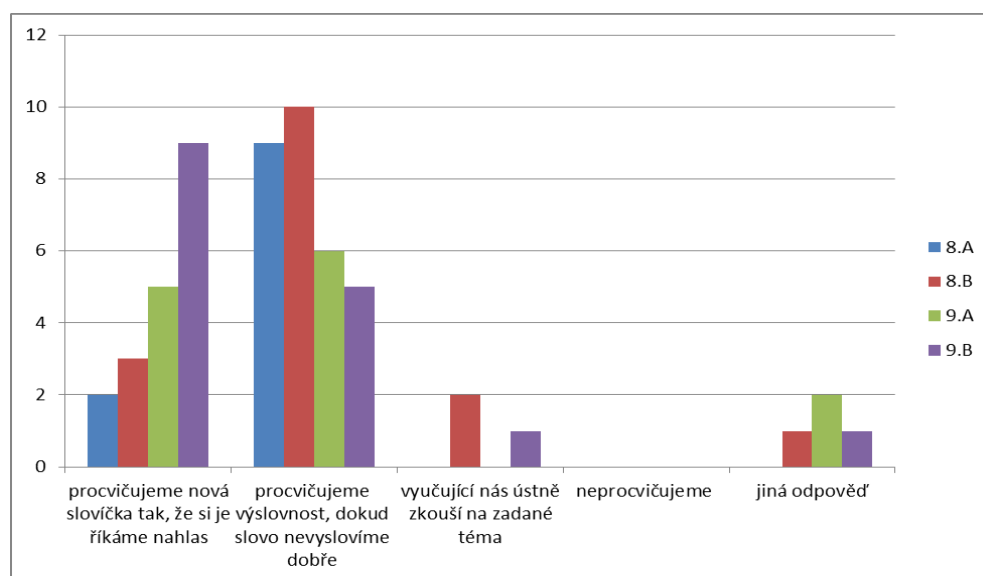
Snaží se učitelé německého jazyka klást důraz na metody k procvičování mluvení?

Jakými metodami procvičují žáci v hodinách německého jazyka mluvení?

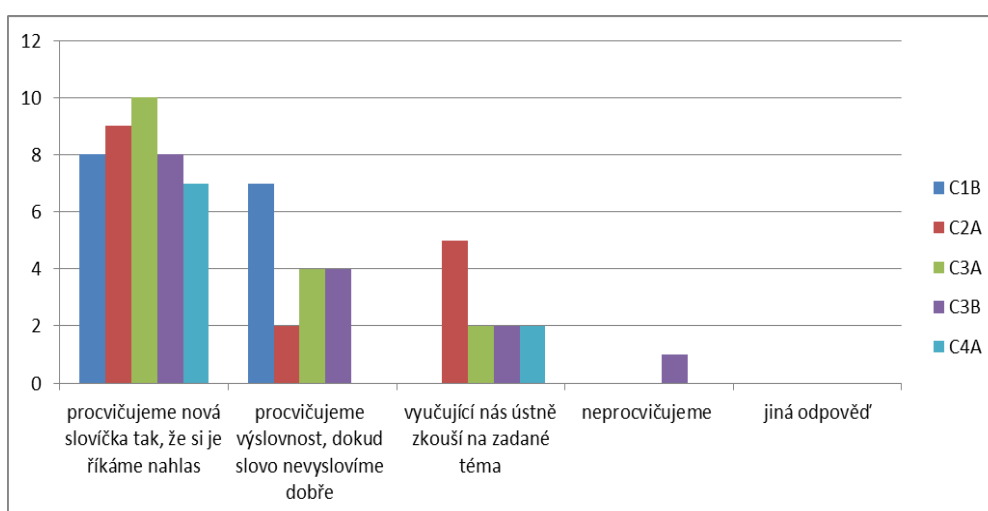
Snaží se učitelé komunikovat se všemi žáky a aktivně je zapojit do výuky?

Jak reagují učitelé, když zjistí, že žáci nedokáží odpovědět na jimi položenou otázku?

2. Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení?



Graf 13 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? ZŠ Zásmyky

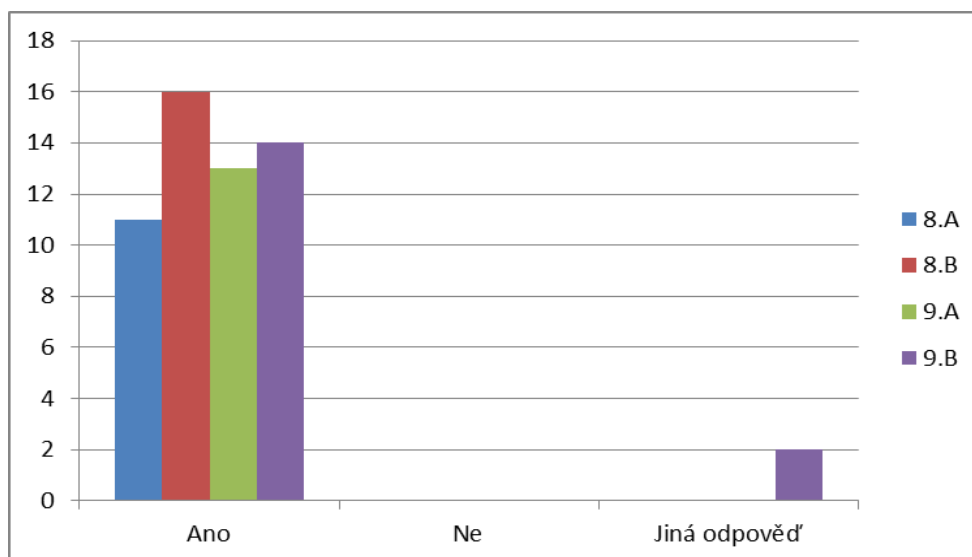


Graf 14 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? GJO

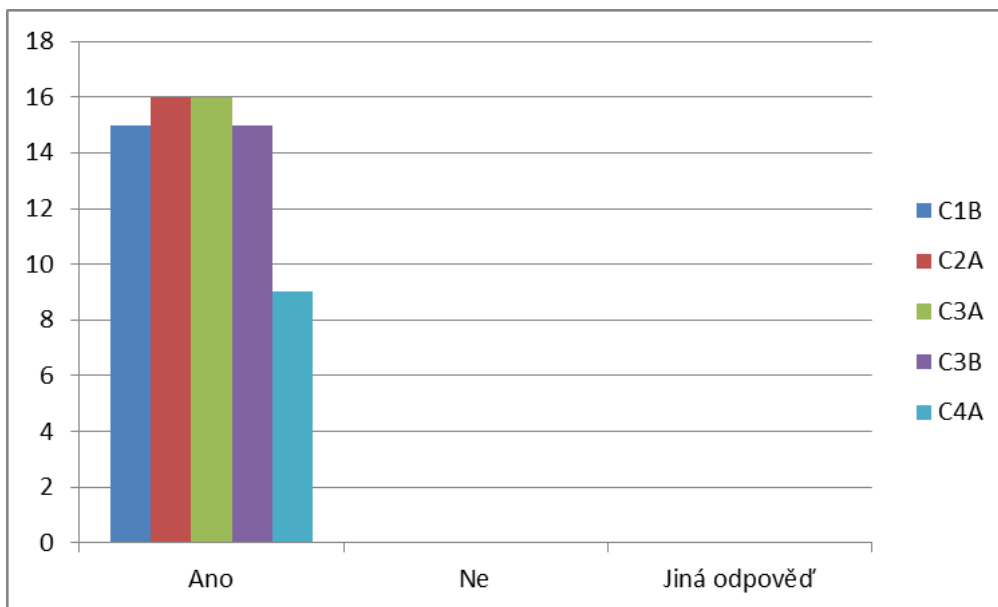
Na otázku, jak žáci procvičují v hodinách německého jazyka mluvení, odpovídala každá třída jinak. Nesmíme zapomenout na to, že výzkum byl prováděn na Základní škole v Zásmykách a na Gymnáziu Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Je tedy patrné, že jazyková úroveň u žáků na gymnáziu bude trochu někde jinde. Další věc, kterou nesmíme opomenout, je fakt, že výzkum byl prováděn na základní škole a na škole střední. Je tedy zřejmé, že se v porovnávání budou vyskytovat rozdíly. Když se již zaměříme na samotné grafy, tak můžeme vidět, že třídy volily nejvíce možnost a) nebo v druhém případě možnost b). Na gymnáziu všechny třídy zvolily v největším počtu možnost a) a to je tedy odpověď, že

v hodinách procvičují mluvení tak, že si procvičují nová slovíčka, která si říkají nahlas. Na základní škole v Zásnukách se třídy 8. A, 8. B a 9. A shodly na tom, že mluvení procvičují tak, že procvičují výslovnost, dokud slovo nevysloví dobře. Výslovnost by se měla trénovat již v úplném začátku výuky cizích jazyků. Bohužel výslovnost, jakožto jazykový prostředek výuky cizího jazyka, je velmi zanedbávána. Na trénink výslovnosti musíme ve vyučovacích hodinách vymezit speciální čas a opravdu se věnovat jen té výslovnosti a hlavně to dotáhnout až do konce. Žáci by měli slovo opakovat do té doby, než ho řeknou správně. Jen takto se naučí správně vyslovovat. Výslovnost je velmi důležitý jazykový prostředek, který je pro výuku cizího jazyka nezbytně nutný. V německém jazyce se vyskytuje spousta slov, která když se vysloví špatně, tak získávají úplně jiný význam slova. Jako příklad uvedu slova Tier x Tür. Slovo Tier znamená zvíře, naopak slovo Tür jsou dveře. Zde je jasně vidět, že při špatné výslovnosti nám nikdo neporozumí, co chceme opravdu říct. Proto jsem ráda, že vyučující na Základní škole v Zásnukách klade důraz na výslovnost a snaží se ji s žáky trénovat. Třída 9. A zvolila možnost, že mluvení procvičují tak, že procvičují nová slovíčka a to tak, že si je říkají nahlas. Tato třída tedy zvolila možnost, kterou zvolily nejvíce všechny třídy na gymnáziu. Může to být dané tím, že jsou již žáci starší a mají za sebou dva roky výuky německého jazyka.

3. Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni?



Graf 15 Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? ZŠ Zásnuky

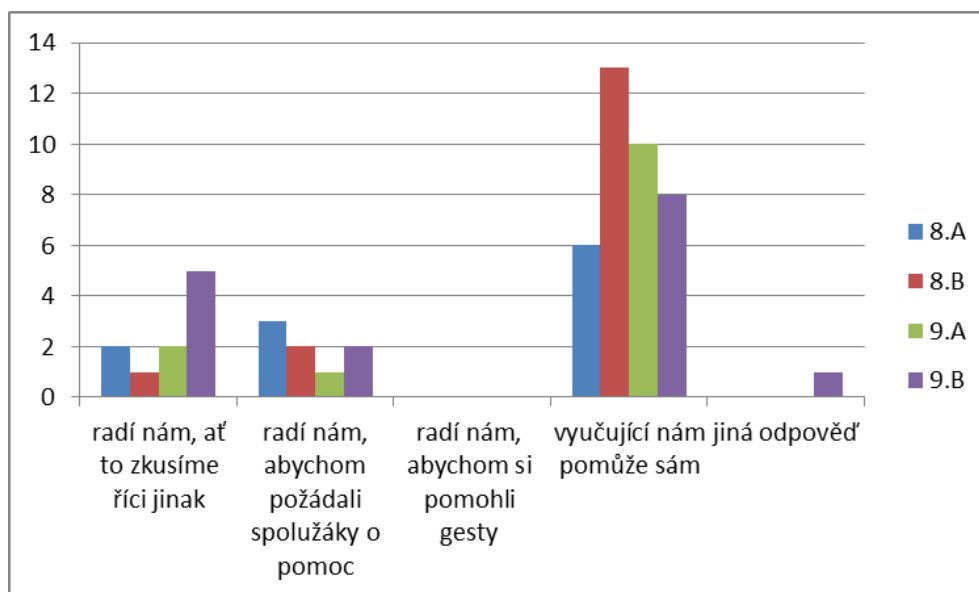


Graf 16 *Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? GJO*

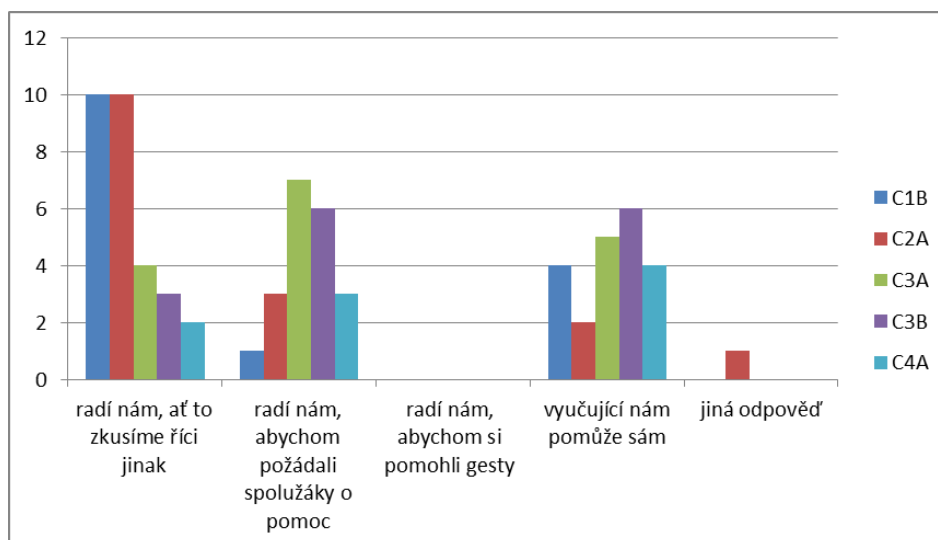
Při odpovědi na otázku, zda se vyučující v hodinách snaží, aby mluvili všichni žáci, se shodly všechny třídy a to jak na základní škole, tak i na gymnáziu. Všechny třídy zvolily možnost a), tedy že se vyučující snaží, aby v hodinách německého jazyka mluvili všichni žáci. Určitě je důležité, aby vyučující vyvolával všechny žáky a se všemi žáky komunikoval. Jedině tak se žáci naučí mluvit a zbaví se strachu, že když něco řeknou, tak to bude určitě špatně, tak raději nebudou říkat nic. To je to nejhorší, co by vyučující mohl dopustit. Měl by žákům vysvětlit, že nikdo učený z nebe nespádl a že je důležitější mluvit s chybami, než nemluvit vůbec.

V dnešní době se výuka cizích jazyků posunula vpřed a vyučování má být realizované podle komunikativní metody. Komunikativní metoda klade důraz na rozvoj jazykových dovedností, mezi které řadíme psaní, mluvení, čtení s porozuměním a poslech s porozuměním. Dále je tato metoda zaměřena na každodenní situace, témata ze života a hlavně na komunikaci. Jazykem vyučovacích hodin by měl být jazyk německý. V mateřském jazyce by měla být vysvětlována jen gramatika a nové aktivity, které budou žáci v hodině realizovat. Vyučující by se měl tedy snažit mluvit na žáky co nejvíce německy. Domnívám se, že na gymnáziu je tato skutečnost realizována. Bohužel na základní škole si myslím, že tomu tak není. Žáci většinou říkají, že nerozumí, ale vyučující by se měl již od začátku snažit na žáky mluvit v co nejjednodušších větách a hlavně německy.

4. Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne?



Graf 17 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? ZŠ Zásmyky



Graf 18 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? GJO

Jak můžeme dobře vidět, tak z prvního grafu vyplývá, že na Základní škole v Zásmykách v každé třídě volí vyučující metodu, že když žáci něco nevědí, či něčemu nerozumí, tak jim pomůže sám. Vyučující chce být žákům tedy nápomocen, ale otázkou nám zde zůstává, jestli tato metoda je pro žáky vhodná. Když to tak vezmeme, tak pro žáky ano, neboť žáci nemusí vynaložit žádné úsilí, jelikož jim vyučující vždy poradí. Domnívám se, že pro vyučujícího je tento způsob nejrychlejší, ale pro žáky není efektivní v žádném případě. Vyučující by měl žákům pomoci, ale z hlediska toho, že se jim daný problém bude snažit vysvětlit a například neznámé slovíčko opsat pomocí jednoduchých vět. Vyučující by měl

žáky vést k tomu, aby komunikovali pomocí svého repertoáru známé slovní zásoby. Vyučující by měl žáky naučit, aby používali kompenzační strategie, které jim při mluvení a komunikaci zcela jistě pomohou. Mezi kompenzační strategie řadíme například opis, kdy žák dané slovíčko nějak popíše, dále žák používá vztahy v daném jazyce -> volí vhodná antonyma, či synonyma, snaží se nalézt pomoc u spolužáka, používá mimiku, hledá na internetu ... Kompenzační strategie jsou velice důležité a žáci by je měli používat. Bohužel, když je to vyučující nenaučí, tak si s tím žáci neporadí. Na gymnáziu byly odpovědi u jednotlivých tříd různorodé. Nejvíce se objevovala odpověď, že vyučující radí žákům, aby to zkusili říci jinak. Další nejčastější odpovědí byla odpověď, že vyučující žákům radí, aby požádali o pomoc spolužáka. Jak u první možnosti, tak i zde u druhé vyučující u žáků podporuje, aby co nejvíce využívali kompenzační strategie.

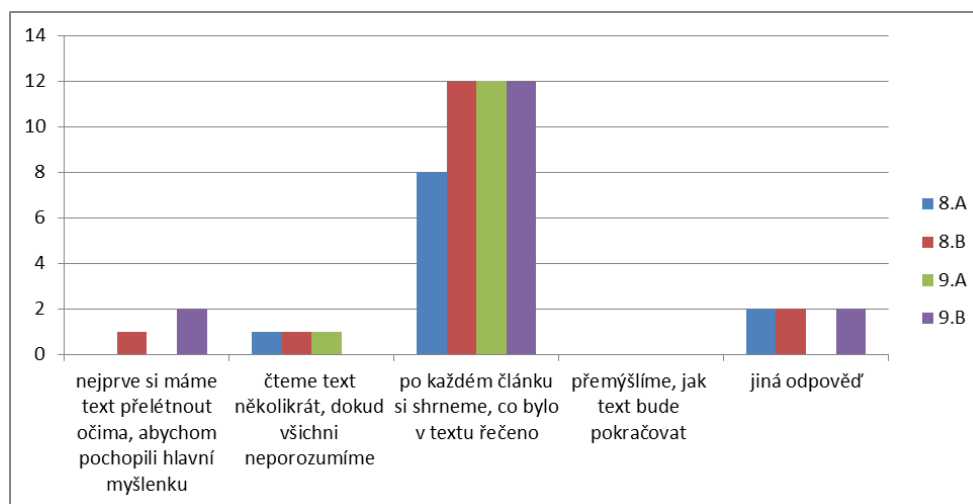
9.7.1.3 Ověření výzkumné otázky č. 3

Jakým způsobem je v hodinách německého jazyka rozvíjena čtenářská gramotnost?

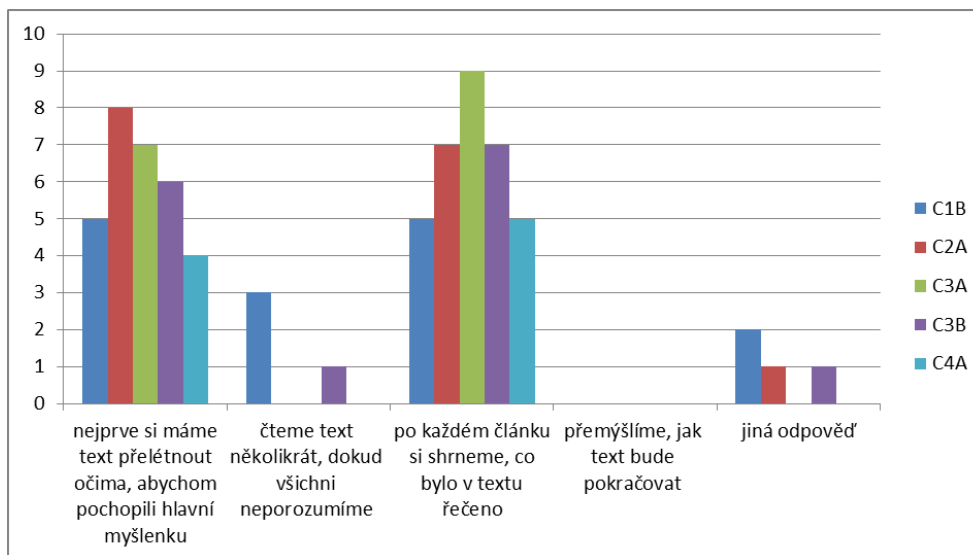
Jakými metodami rozvíjí žáci v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?

Jak se zachovávají učitelé, když žáci neporozumí tomu, co čtou?

5. Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?



Graf 19 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? ZŠ Zásmyky

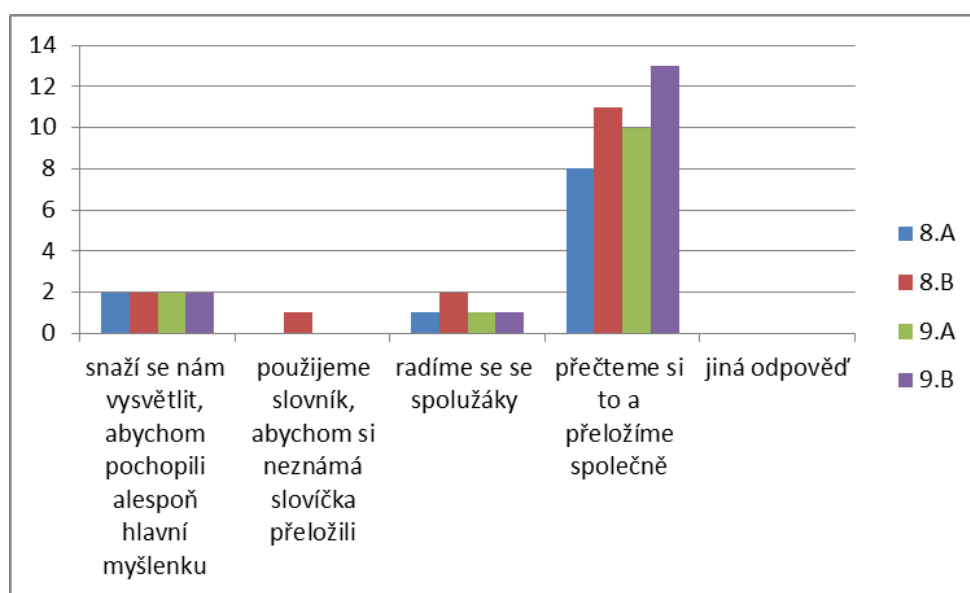


Graf 20 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? GJO

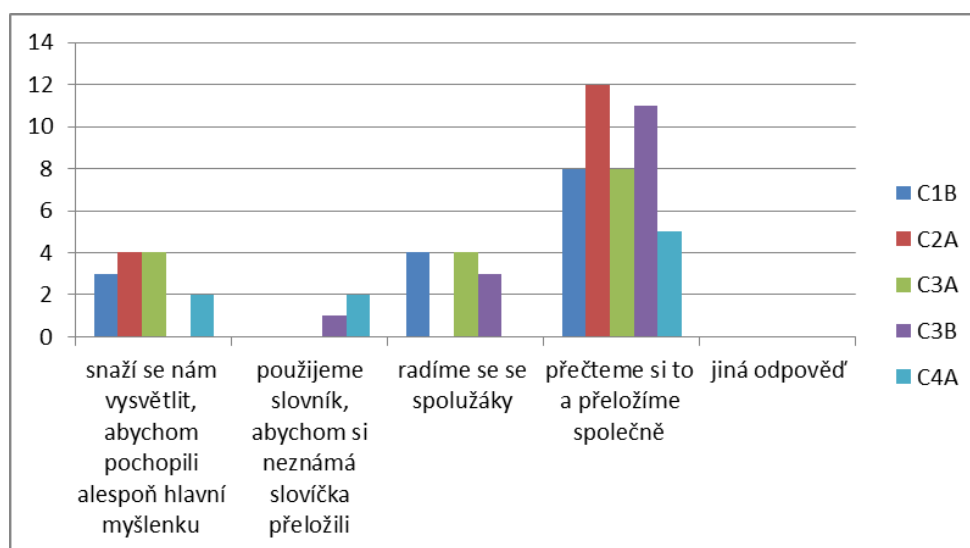
Když se podíváme na oba grafy, tak si můžeme všimnout, že na Základní škole v Zásnukách byla volba odpovědi u všech tříd stejná. Žáci jak osmého, tak i devátého ročníku zvolili možnost, že vyučující v hodinách německého jazyka rozvíjí čtenářské dovednosti tak, že si po každém článku shrnou, co bylo v textu řečeno. Vyučující by ale měl klást důraz také na to, aby před samotným čtením daného textu bylo do hodiny zapojeno cvičení, které se realizuje ještě před samotným čtením. Tato cvičení před čtením slouží především k motivaci a aktivizaci žáků na následné čtení. Příkladů cvičení před čtením je několik. Vždy záleží na tom, jaký je text a k jakému tématu se vztahuje. Jako cvičení před čtením můžeme zvolit například rozhovor. Žákům můžeme pustit krátké video, které se vztahuje k tématu. Žákům můžeme pokládat různé otázky, které se vztahují k tématu ... Po těchto cvičeních, které mají žáky motivovat a připravit na další proces, následují cvičení během čtení. U těchto cvičení je cílem kontrola, zda žáci rozumí tomu, co čtou. Jako typ pro tato cvičení můžeme zvolit například obrázkový nebo obsahový příběh. Žáci si rozdělují dlouhé pasáže, mohou podtrhávat jen některé slovní druhy v textu, doplňují text ... Nakonec následují cvičení po samotném čtení textu. Tato cvičení jsou impulzem pro další práci. Žáci mohou napsat vlastní text na dané téma, zaznamenat vlastní ilustraci textu ... Na tuto výše popsanou typologii cvičení by měli učitelé klást důraz a v hodinách ji realizovat. U žáků na gymnáziu se také v největším počtu objevuje odpověď, že si po každém článku shrnou, co bylo v textu řečeno. Další častou odpovědí byla odpověď a), která zní, že si nejprve mají žáci text přeléstnout očima, aby pochopili hlavní myšlenku. Při čtení s porozuměním je také velmi důležité, aby si vyučující uvědomil, jakou strategii budou žáci během textu používat. V tomto případě, že si žáci mají jen text přeléstnout očima, se jedná o orientační čtení s porozuměním, kdy žáci získají jen takový přehled, o čem daný text je. Další strategií je globální čtení

s porozuměním, kdy žáci nemusí všemu rozumět, ba naopak získají jen důležité a podstatné informace z textu. Dále se jedná o selektivní čtení s porozuměním, kdy žáci získávají z textu specifické informace. Specifické proto, jelikož žáci dostanou k textu otázky a v textu na tyto dané otázky hledají odpovědi. Následuje detailní čtení, při kterém žáci získávají z textu všechny hlavní i vedlejší informace. Při této strategii čtou žáci text detailně a každému detailu se snaží porozumět.

6. Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete?



Graf 21 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? ZŠ Zásmyky



Graf 22 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? GJO

Z těchto grafů můžeme vidět, že jak na základní škole, tak i na gymnáziu se odpovědi nelišily. Když žáci nerozumí tomu, co čtou, tak vyučující volí metodu, že si text přečtou a přeloží společně. Podle mého názoru je tato možnost až spíše taková krajní. Žáci se na to, podle mého názoru, budou spoléhat a nezapojí do toho své vlastní myšlení. Já bych nejprve volila možnost, že žáci použijí slovník, či se poradí se spolužáky. Při tomto postupu podporujeme u žáků kooperaci, která je velmi důležitá. Když by si ani při této volbě možnosti žáci nevěděli s něčím rady, tak bych do toho vstoupila sama jako vyučující a daná slovíčka bych se žákům snažila vysvětlit pomocí synonym, antonym, pomocí opisu, některá slovíčka můžeme předvést ... Žáci budou jistě už moudřejší, než na začátku čtení. A nakonec bych se žáků zeptala na důležité informace z textu. Každý žák by měl říci jednu informaci, která ho v textu zaujala. Při možnosti, že si žáci text přečtou a přeloží společně, nedávají všichni žáci pozor. A hlavně, ten kdo čte, tak se soustředí jen na čtení a už nedokáže vstřebávat, o čem čte. Hlasité čtení slouží pro nácvik výslovnosti, nikoliv pro to, aby žáci z textu zachytili důležité informace. Někteří žáci se mohou rozčilovat, že je jednodušší číst, než text překládat. V tom mají pravdu, proto pro získávání informací a důkladné čtení bych raději volila čtení tiché.

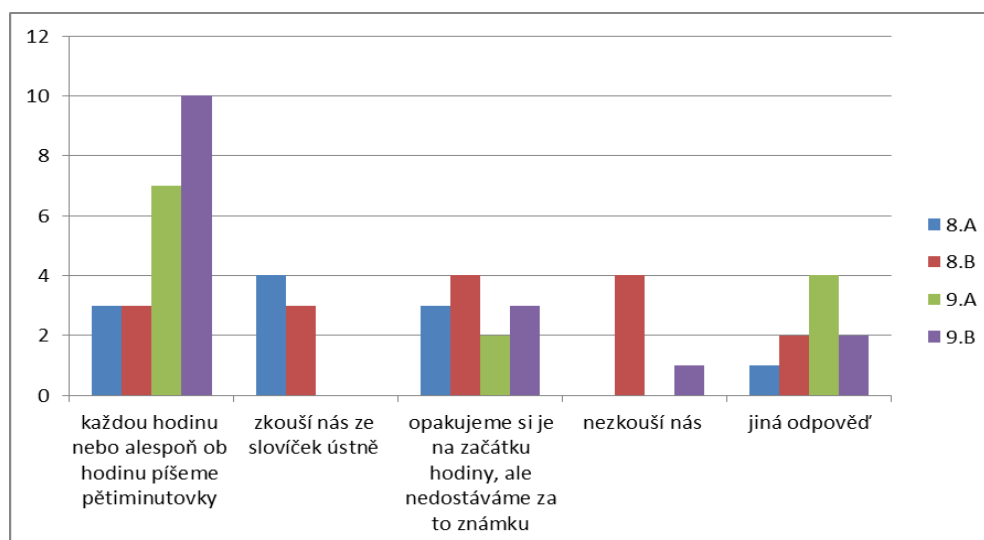
9.7.1.4 Ověření výzkumné otázky č. 4

Podle kterých metod je kontrolována znalost slovní zásoby?

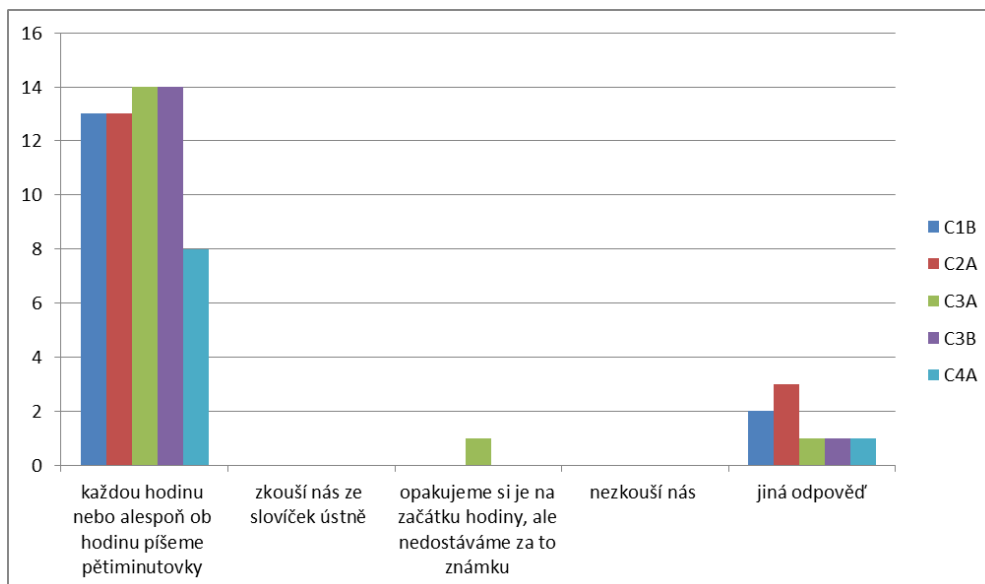
Jak jsou žáci kontrolováni, zda ovládají požadovanou slovní zásobu?

Jakými metodami rozvíjí žáci novou slovní zásobu?

7. Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu?



Graf 23 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? ZŠ Zásmyky

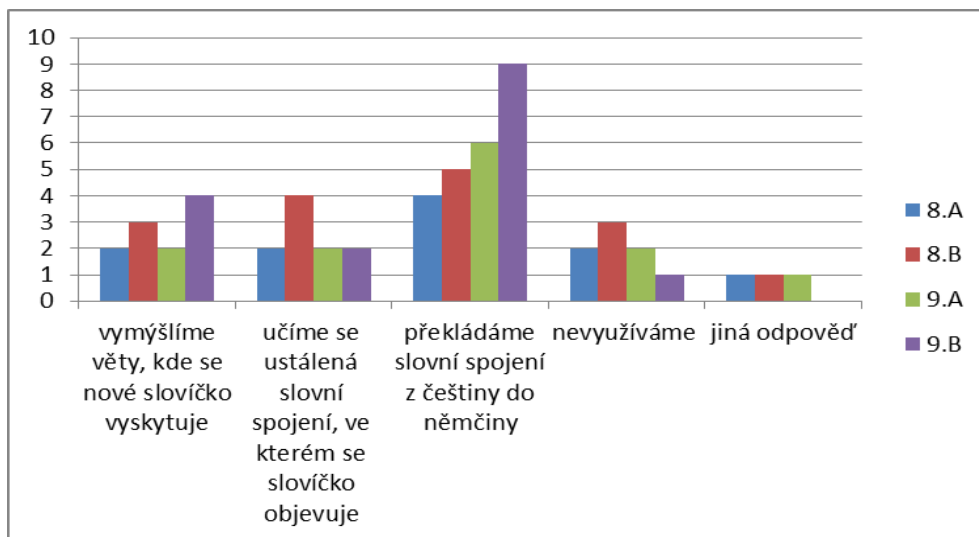


Graf 24 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? GJO

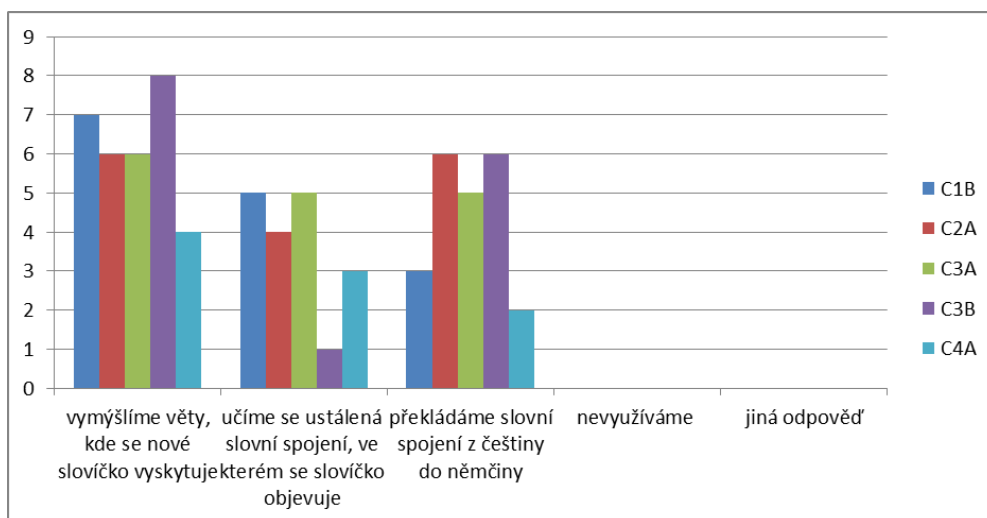
Slovní zásoba patří společně s gramatikou a výslovností mezi jazykové prostředky. Já se domnívám, že vyučující by měl slovní zásobu zkoušet, ale ne například jen na testech. Jsou zde i jiné, zábavné možnosti, jak si vyzkoušet, zda žáci požadovanou slovní zásobu ovládají. Jak můžeme vidět na druhém grafu, tak na gymnáziu zkouší vyučující ve všech třídách slovíčka tak, že si napíší žáci pětiminutovku. Zde je to jistě způsobené tím, že se jedná o žáky na střední škole, kteří už mají na co navazovat. Zejména žáci třetího a čtvrtého ročníku. Pro vyučující je to rychlá zpětná vazba, aby zjistil, jak na tom žáci se svými znalostmi jsou. Já si myslím, že vyučující nezkouší jen slovíčka samostatně, ale zkouší je ve větách. Podle mého názoru je tento způsob mnohem efektivnější. Žáci dostanou slovíčka v kontextu a musí se s nimi naučit pracovat. Na základní škole je to trochu jiné. Vyučující by měl stavět na tom, že v hodině by se měli žáci seznámit s 3 – 5 slovíčky. Když na žáky vybalíme 2 sloupečky slovíček, tak se to zaprvé stejně nezvládnou naučit a za druhé budou z německého jazyka znuděni. Než se žákům slovíčko dostane do paměti, tak si ho musí 80krát až 100krát zopakovat. Máme několik typů cvičení na slovní zásobu, proto má vyučující na výběr, jak bude slovní zásobu kontrolovat. Žáci by měli být schopni s jazykem pracovat a k tomu by je měl vést vyučující. Na základní škole se dále také objevila často odpověď, že si žáci opakují slovíčka na začátku hodiny, ale nedostávají za to známku. V tomto případě může vyučující na začátku hodiny žáky zaktivizovat a připravit je na další činnost. Žáci vytvoří kroužek společně s vyučujícím. Vyučující má balónek, který hází dětem v kroužku. Vyučující vždy řekne slovíčko v češtině a hodí ho nějakému žákovi. Žák slovíčko přeloží a balónek hodí zpátky vyučujícímu. Žáci musí dávat neustále pozor, neboť nevědí, kdy balónek dolétne

k nim. Vyučující může tuto aktivitu neustále obměňovat. S postupem času musí žáci slovíčko přeložit a ještě vymyslet větu, kde se dané slovíčko vyskytuje.

8. Jak využíváte novou slovní zásobu?



Graf 25 Jak využíváte novou slovní zásobu? ZŠ Zásnuky



Graf 26 Jak využíváte novou slovní zásobu? GJO

Další otázka, kterou měli žáci zodpovědět, zněla, jak žáci v hodinách německého jazyka využívají slovní zásobu. Na základní škole byla nejčastější odpověď, že žáci překládají slovní spojení z češtiny do němčiny. Na gymnáziu se u většiny tříd objevila jako nejčastější možnost odpověď a), kde žáci využívají novou slovní zásobu tak, že vymýšlí věty, kde se nové slovíčko vyskytuje. Tento rozdíl mezi základní školou a gymnáziem je dán věkem a jazykovou úrovní žáků. Myslím si, že učitelé by měli volit různorodá a pestrá cvičení, při

kterých by žáci využívali novou slovní zásobu. Jsou opravdu jen cvičení, která jsou zaměřená na procvičování a opakování slovní zásoby, ale také existuje řada cvičení a aktivit, kde žáci procvičují nejen slovní zásobu, ale také například gramatiku, čtení s porozuměním, mluvení ... Při vyhodnocování dotazníků ze základní školy mě zarazila odpověď, že žáci novou slovní zásobu nevyužívají. Bez slovní zásoby by žáci téměř nekomunikovali. Žáci mají na základní škole dosáhnout z německého jazyka, jakožto druhého cizího jazyka, na jazykovou úroveň A1. Při této jazykové úrovni by měli znát žáci přibližně 1000 slovíček, což představuje 95% komunikace. Z hlediska slovní zásoby by nám nemělo jít o kvantitu, nýbrž o kvalitu.

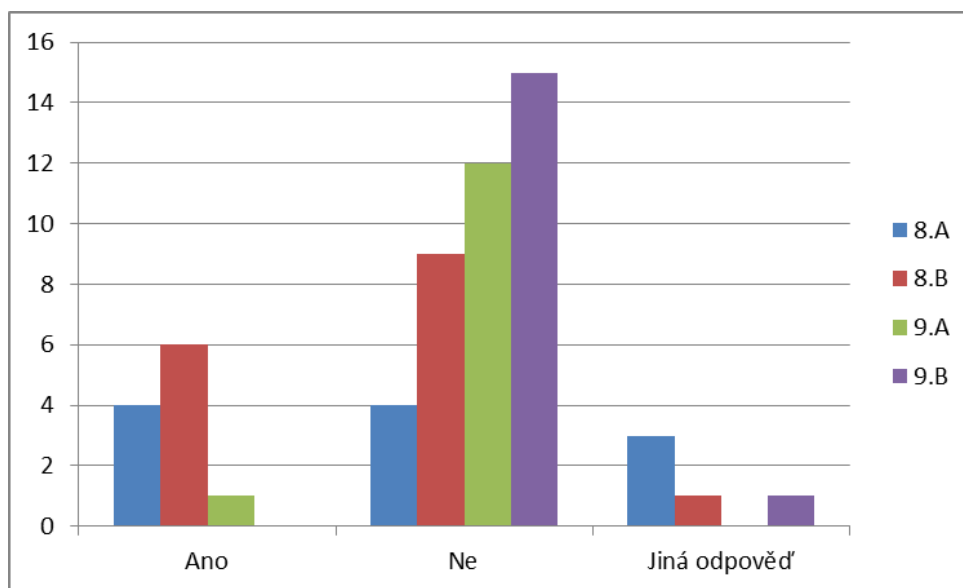
9.7.1.5 Ověření výzkumné otázky č. 5

Jsou žáci schopni napsat písemnou práci z německého jazyka na zadané téma?

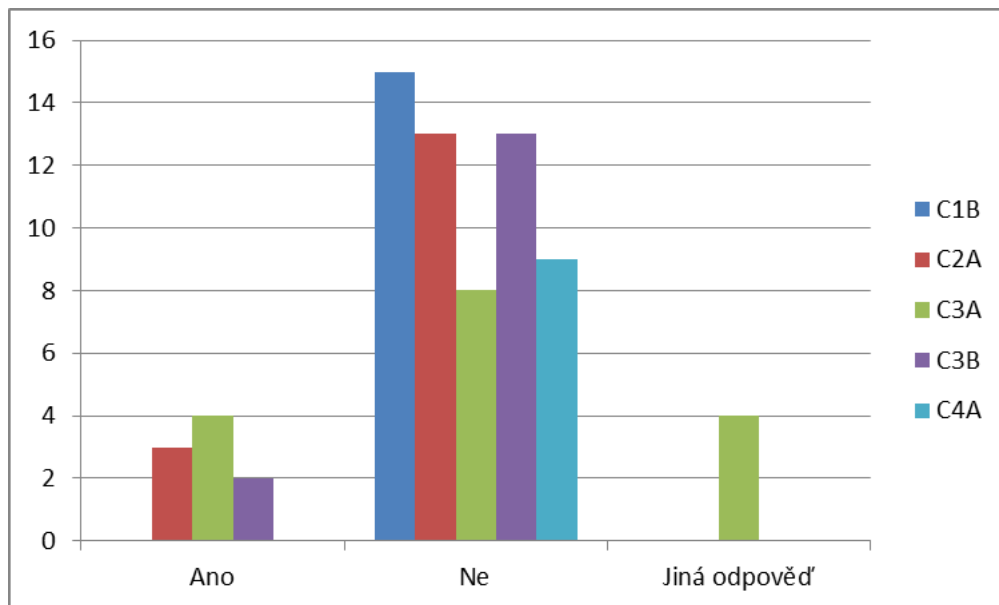
Píší žáci ve výuce německého jazyka písemné práce na zadané téma?

Podle jakých metod se žáci snaží porozumět chybám, které v psaném projevu udělali?

9. Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov?



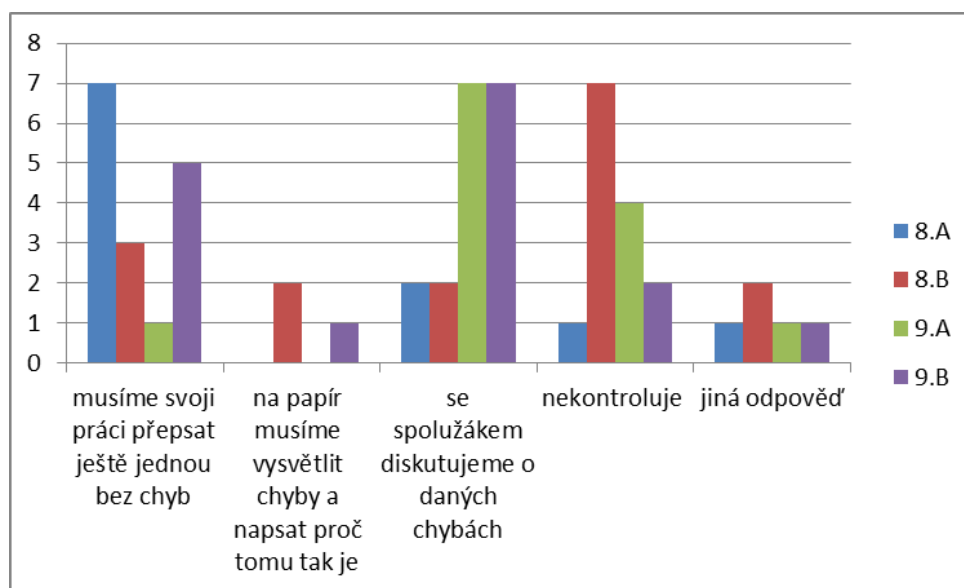
Graf 27 Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? ZŠ Zásmyky



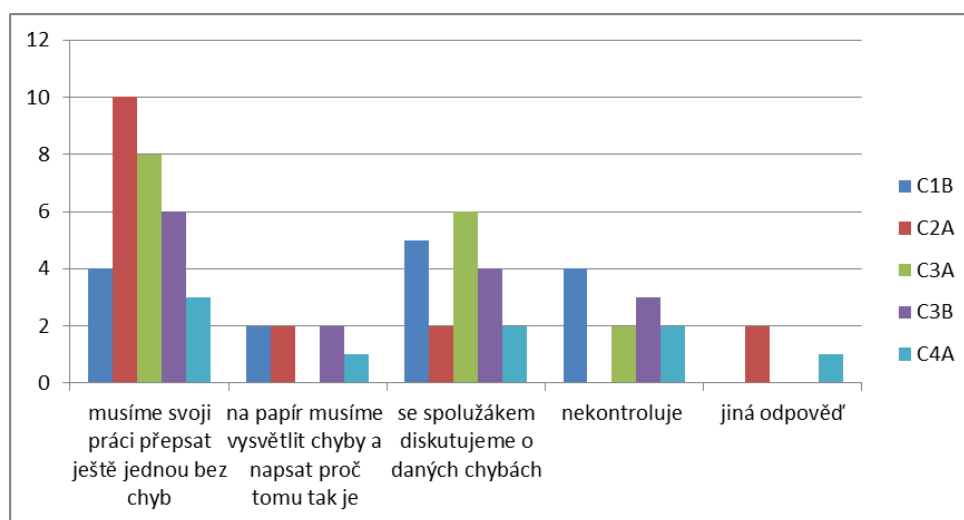
Graf 28 *Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? GJO*

Když jsem se žáků zeptala, zda o hodinách německého jazyka píší písemné práce či eseje na dané téma, tak mě zarazily odpovědi žáků na gymnáziu, kde všechny třídy uvedly, že žádné písemné práce či eseje nepíší. Psaní, stejně tak jako mluvení, čtení s porozuměním a poslech s porozuměním, patří k jazykovým dovednostem a v hodinách německého jazyka by žádná dovednost neměla být opomíjena. Psaní představuje jinou formu komunikace, a jak už jsem psala výše, tak komunikativní metoda je ta, podle které má výuka cizích jazyků v dnešní době probíhat. Hlavním cílem psaní je komunikace. Učitelé cizích jazyků vidí jazykovou dovednost psaní spíše negativně, neboť oprava písemných prací zabere spoustu času. V dnešní době má spousta žáků různé papíry z poraden, na kterých stojí, že jsou dysgrafici, dyslektici ... a učitelé musí pro žáky vymýšlet jiná cvičení, aby žákům vyhovovala. Naopak žáci mohou psaní vidět spíše pozitivně, neboť si napsaný text mohou ještě jednou přečíst, zkontrolovat, opravit chyby. Žáci mohou u psaní použít pomoc například v podobě slovníků, kde si najdou neznámá slovíčka. Domnívám se, že psaní je pro žáky snazší, než mluvení. Žáci se bojí mluvit, aby neřekli něco špatně, tak raději nemluví vůbec. I pro dovednost psaní se nám nabízí typologie cvičení. Začínáme od cvičení reproduktivních, dále následují cvičení reproduktivně-produktivní, produktivní cvičení a nakonec se dostáváme k volnému psaní. Vyučující volí v hodinách zejména produktivní cvičení, kdy žákům řeknou téma a žáci na dané téma píšou písemnou práci. Při procesu psaní by se mělo postupovat od začátku a trénovat s žáky i reproduktivní cvičení, kdy žáci jen něco opisují a nic k tomu ze sebe nepřidávají. Žáci například jen něco opisují z tabule. Žáci by si tedy měli uvědomit, že psaní je důležité pro komunikaci a v hodinách cizích jazyků by měli psaní trénovat.

10. Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali?



Graf 29 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? ZŠ Zásmyky



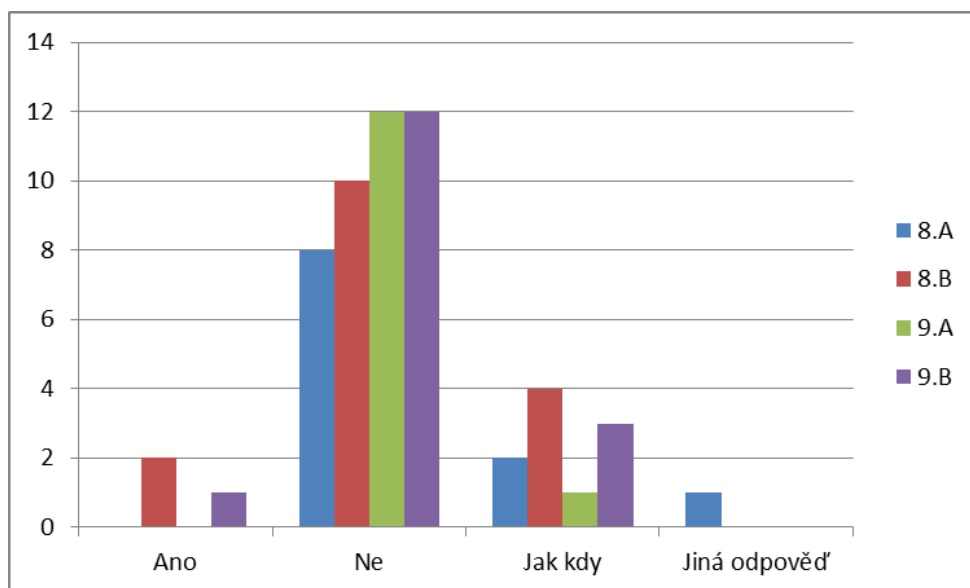
Graf 30 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? GJO

Odpovědi na otázku číslo 10 už tak jednotné nebyly. Zastavila jsem se u odpovědí, kde žáci uvedli, že jejich vyučující nekontroluje, zda rozumí chybám, které v psaném projevu udělali. Tato odpověď se v pár případech objevila jak na základní škole, tak i na gymnáziu. Žáci by se na chyby měli podívat a měli by si uvědomit, proč to takto být nemůže, a měli by si uvědomit, jak to má být správně. Při psaní, ale nejen při něm, je pro žáky důležitá zpětná vazba. Na gymnáziu se jako nejčastější odpověď jevila možnost a), kde žáci uvedli, že musí

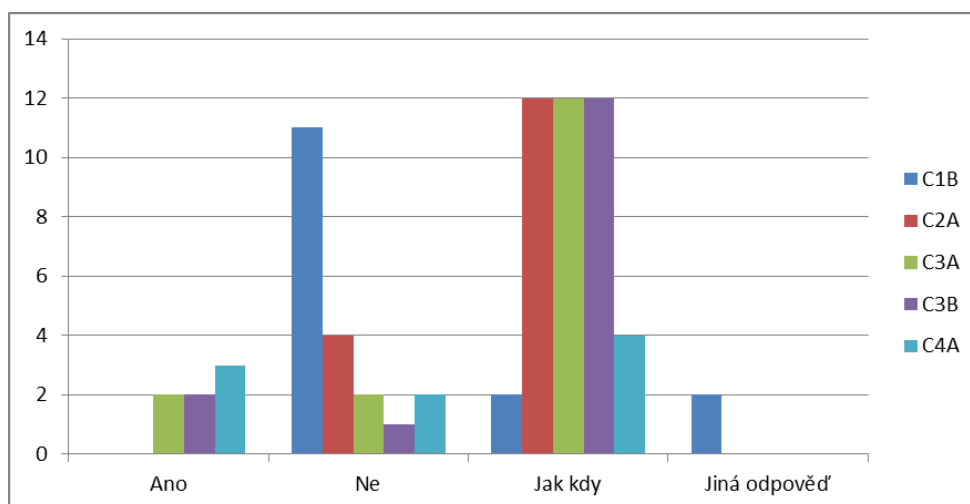
svoji práci přepsat ještě jednou bez chyb. Při tomto postupu žáci také trénují pravopis, tudíž zde spojíme jazykovou dovednost s jazykovým prostředkem. Na základní škole se u žáků devátého ročníku nejvíce objevovala odpověď c), která zní, že žáci diskutují se spolužákem o daných chybách.

Určitě bych nechala žáky, aby se radili se spolužákem, proč to tak je, ale ještě bych je nechala na papír vysvětlit chyby. Žáci si uvědomí, proč tomu tak je a kde byla chyba. Pro hodnocení písemných prací by si měl vyučující stanovit klasifikační tabulku a s těmito kritérii seznámit i žáky. Většinou se doporučuje, aby vyučující dával za písemnou práci známky dvě. První známka se bude týkat grafiky textu a druhá známka bude hodnotit obsah textu. Důležité je také, aby si vyučující stanovil způsob opravy, podle kterého bude písemné práce opravovat. Je na každém vyučujícím, jaký způsob opravy zvolí. Důležité ale je, aby se v něm žáci orientovali a uvědomili si, kde mají chyby.

11. Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník?



Graf 31 Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? ZŠ Zásmuky



Graf 32 *Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? GJO*

Jak jsem již psala u výše zmíněné otázky číslo 10, tak slovníky představují pro žáka pomoc, kterou může při psaní textu využít. Existuje celá řada slovníků a já se domnívám, že by s nimi žáci v hodinách německého jazyka měli pracovat. Nebude to pro ně jistě nic tak zcela nového, neboť v prvním cizím jazyce, což je anglický jazyk, se žáci se slovníky jistě setkali. Žáci by měli mít ponětí o tom, že existují i tištěné slovníky a měli by se v nich dokázat orientovat. Dnešní mládež je taková, že si otevře slovník na internetu a překládá si slovíčka tam. Já neříkám, že je to špatně, ale je dobré umět pracovat i se slovníky tištěnými. Například když budeme potřebovat něco napsat a nepůjde nám internet, tak budeme rádi, že si můžeme neznámé slovíčko najít ve slovníku.

Jak můžeme z grafů vidět, tak na základní škole se slovníky v hodinách německého jazyka zřejmě nepracují. Práce se slovníkem zabere více času, ale domnívám se, že když tomu vyučující obětuje jednu hodinu, tak se nic nestane. U prvního ročníku gymnázia byla odpověď totožná s odpověďmi žáků osmého a devátého ročníku základní školy. V tomto případě se domnívám, že žáci prvního ročníku jsou se svými znalostmi ještě na podobné úrovni jako žáci základní školy, neboť se někteří žáci setkávají s druhým cizím jazykem právě až na gymnáziu a když tomu tak není, tak vyučující stejně začíná učivo probírat od začátku. Potěšily mě odpovědi žáků druhého, třetí a čtvrtého ročníku gymnázia, kteří uvedli, že k psaní textu používají slovník jak kdy. Je jasné, že žáci nebudou pokaždé při psaní textu používat slovníky, ale občas by to tak být mělo. Někteří je například při psaní ani nevyužijí, ale mají jistotu, že když si na nějaké slovíčko v danou chvíli nevzpomenou, tak si ho mohou najít. Proto je důležité se ve slovnících orientovat, abychom nehledali jedno slovíčko třeba deset minut.

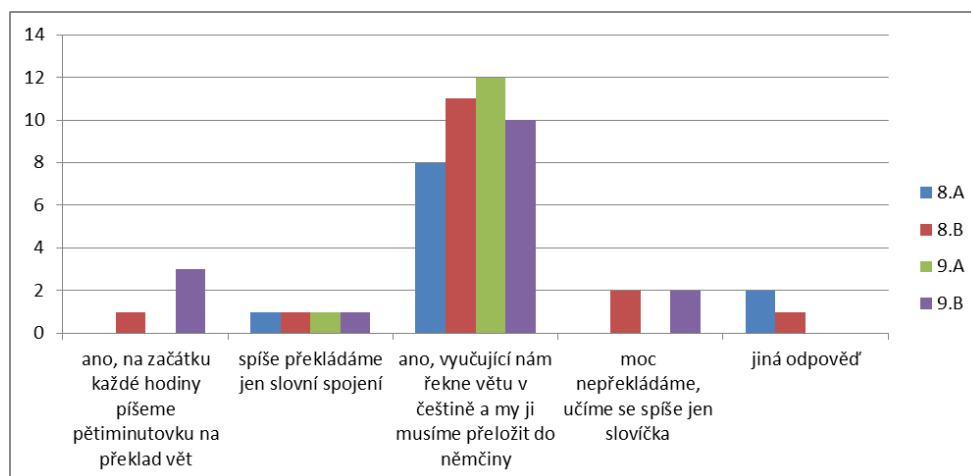
9.7.1.6 Ověření výzkumné otázky č. 6

Na jaký styl překladu je v hodinách německého jazyka kladen důraz?

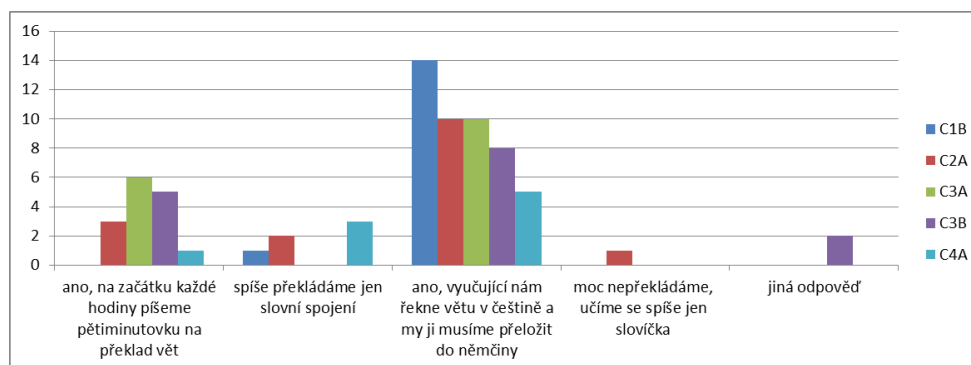
Překládají žáci v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?

Je do výuky německého jazyka také zapojen překlad z němčiny do češtiny?

12. Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?



Graf 33 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? ZŠ Zásmyky

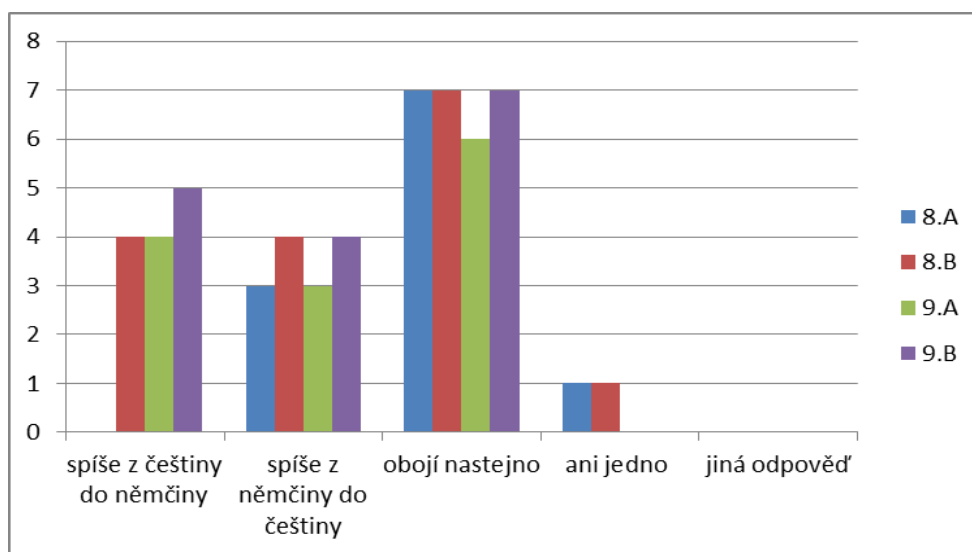


Graf 34 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? GJO

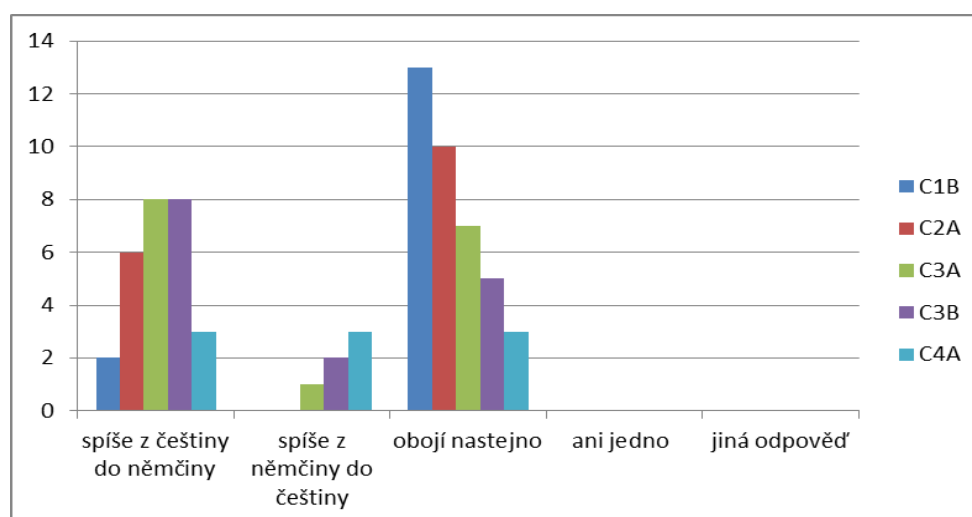
V odpovědi na otázku číslo 12 se shodli žáci základní školy i žáci gymnázia. Všechny třídy nejvíce uvedly, že překlad z češtiny do němčiny probíhá tak, že vyučující řekne žákům větu v češtině a žáci ji musí přeložit do němčiny. Pro někoho mohou být překlady dost obtížné, neboť se většinou jedná o doslovný překlad a každému z nás se jistě několikrát stalo, že jsme si zrovna nemohli vzpomenout na slovíčko, které se ve větě vyskytuje. Mnohem těžší jsou překlady, kdy to vyučující jen říká, a žáci musí překládat, co slyší od vyučujícího. Při překladu je lepší, když máme věty na překlad napsané na tabuli, na papíře, promítnuté na

interaktivní tabuli ... Ale i tak patří překlad k těm obtížnějším věcem ve výuce cizích jazyků. Překlad je z velké části spjat se slovní zásobou a prostě, když slovíčka neznáme, tak toho moc nepřeložíme. Další jazykový prostředek, který překlad z velké části ovlivňuje, je gramatika. Gramatika byla a pořád je v dnešní době chápána jako zásadní ve výuce cizích jazyků. Vše se neustále vyvíjí dopředu a i výuka cizích jazyků se stále žene vpřed. Učitelé by tuto skutečnost neměli opomíjet a měli by si uvědomit, že gramatika je pomocným prostředkem pro komunikaci a hlavním cílem gramatiky je komunikace.

13. Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?



Graf 35 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno? ZŠ Zásmyky



Graf 36 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno? GJO

Otázka číslo 13 se vztahuje k otázce číslo 12, kde je vysvětlena zásadní podstata překladu ve výuce německého jazyka. Když je do vyučovacích hodin zařazen překlad, tak se domnívám, že bychom měli volit překlad jak z češtiny do němčiny, tak ale i překlad opačný z němčiny do češtiny. Když zvolíme překlad z češtiny do němčiny, tak s žáky trénujeme jazykové prostředky - gramatiku, slovní zásobu a pravopis.

Když zvolíme překlad z němčiny do češtiny, tak žáci obohacují jazykovou dovednost čtení s porozuměním. Záleží jen na nás, jak budeme překlady v hodinách německého jazyka realizovat. Nyní bych se ještě chvíli zastavila u grafů k otázce číslo 13, kde mě potěšily odpovědi žáků základní školy, kteří uvedli, že překládají jak z češtiny do němčiny, tak i z němčiny do češtiny.

Je určitě dobré začínat se vším již na základní škole, neboť jsou žáci ve věku, kdy se jim vše učí lépe. Čím je člověk starší, tím je učení náročnější. Toto pravidlo platí zejména u cizích jazyků. Na gymnáziu žáci prvního a druhého ročníku uvedli, že překládají jak z češtiny do němčiny, tak i z němčiny do češtiny. U žáků třetího ročníku se nejvíce objevila odpověď, že překládají spíše z češtiny do němčiny. Naopak u žáků čtvrtého ročníku byla odpověď nejednoznačná. Jedna třetina třídy uvedla, že překládají spíše z češtiny do němčiny, druhá třetina, že překládají naopak z němčiny do češtiny a zbylá třetina žáků čtvrtého ročníku uvedla, že překládají jak z češtiny do němčiny, tak i z němčiny do češtiny.

V této odpovědi u žáků čtvrtého ročníku se moc nevyznám, neboť odpovědi jsou odlišné. Může to být způsobené i tím, že někteří žáci nedokáží objektivně posoudit hodiny německého jazyka, či při vyplňování dotazníků nevěnovali otázkám zvýšenou pozornost.

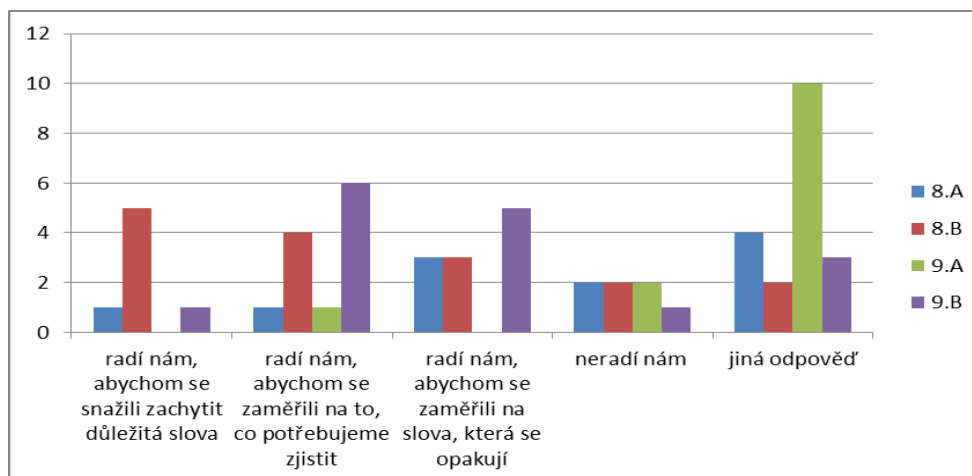
9.7.1.7 Ověření výzkumné otázky č. 7

Je do výuky německého jazyka zapojen také poslech?

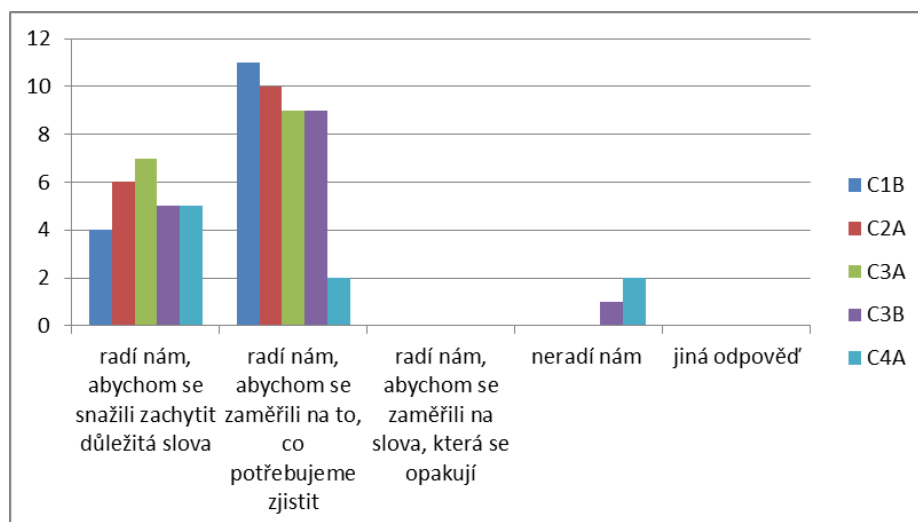
Jak často se žáci během měsíce věnují poslechu?

Jak se žáci snaží porozumět tomu, co poslouchají a které informace mají zjistit?

14. Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte?



Graf 37 Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? ZŠ Zásnuky

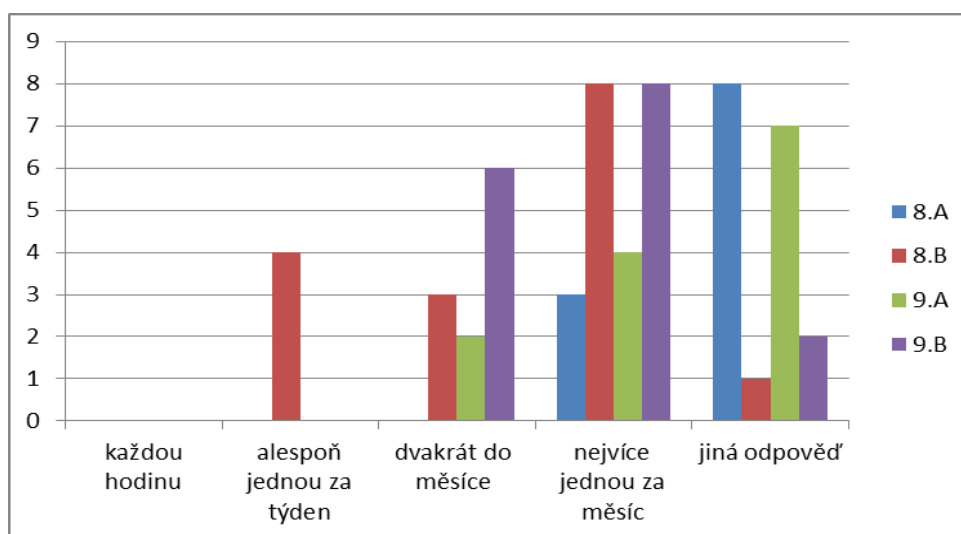


Graf 38 Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? GJO

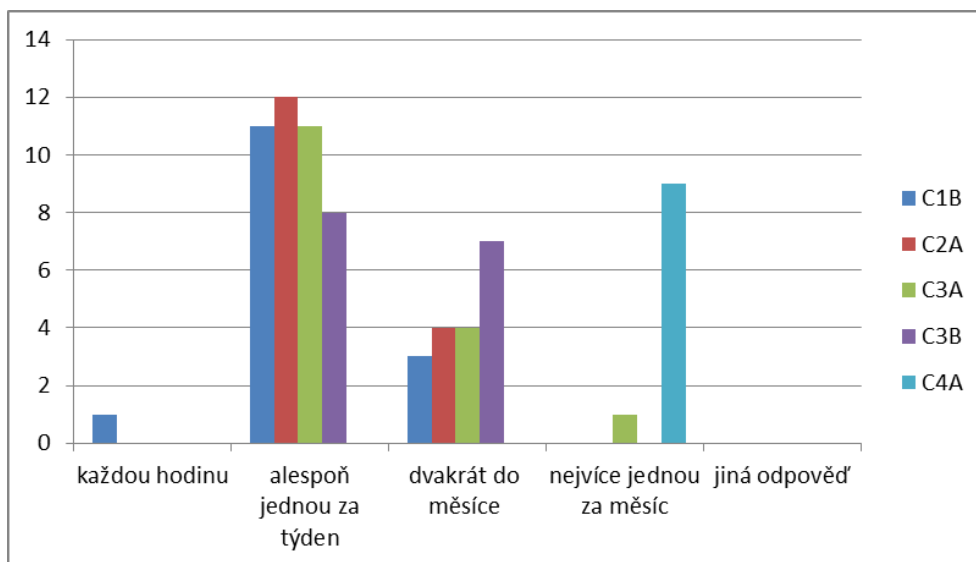
Když se řekne poslech a poslech s porozuměním, tak bychom v tom měli vidět jednoznačný rozdíl. Rozdíl spočívá v tom, že poslouchat můžeme každý, ale jen někdo tomu budeme rozumět. Poslech s porozuměním patří, stejně tak jako psaní, mluvení a čtení s porozuměním, k jazykovým dovednostem, které jsou naučené, a získáváme je během života. Při poslechu s porozuměním je také důležité, abychom do hodin zapojili cvičení před poslechem, během poslechu a cvičení po poslechu s porozuměním. Tato typologie cvičení je stejná jako u jazykové dovednosti čtení s porozuměním. Z grafů můžeme vidět, že na základní škole se často objevila možnost odpovědi – jiná odpověď. V této odpovědi se mohli žáci sami k otázce vyjádřit. Na základní škole žáci uváděli, že poslech v hodinách téměř nedělají. Poslech patří k velmi obtížným věcem ve výuce cizích jazyků. Zde především záleží na

samotných žácích, jak budou poslech sami trénovat. Vyučující by měl žáky upozornit na to, že poslech jim do hlavy nikdo nedostane, ale že záleží na nich samotných, jak se k tomu postaví a jak moc si doma budou sami poslouchat. Podle mého názoru to bude dobrovolně dělat jen velmi malá část žáků, proto by do toho měl zasáhnout vyučující a například žákům zadat úkol, aby poslouchali rádio, dokumenty na YouTube a jednou za týden by část hodiny věnovali tomu, co nového se dozvěděli. Je to určitě velmi náročné a nejsem si moc jistá, zda se tento postup dá praktikovat u začínajících žáků, kteří se učí německý jazyk prvním rokem. Tito žáci by si mohli například pouštět různé básničky, písničky pro jejich jazykovou úroveň a následně by mohli v hodině sdělit, o čem dané básnička, či písnička byla. Osobně se ale domnívám, že v hodinách cizích jazyků by měl vyučující s žáky poslechy trénovat. Alespoň jednou za týden by v hodinách měl poslech být. Dnešní moderní učebnice jsou na poslechy hodně zaměřené, tudíž inspirací má vyučující celou řadu. Poslechy s porozuměním by měly být dále rozšiřovány na střední škole, či gymnáziu. Jak můžeme vidět z grafu, kde odpovídali žáci gymnázia, tak se v odpovědích téměř shodli. Třídy prvního, druhého a třetího ročníku uvedly, že jim vyučující při poslechu radí, aby se zaměřili na to, co potřebují zjistit. V tomto ohledu se jedná o selektivní poslech s porozuměním, kdy žáci dostanou otázky a k tomu se snaží v poslechu najít odpovědi. Překvapila mě nejčastější odpověď žáků čtvrtého ročníku, kteří uvedli, že jim vyučující radí, aby se snažili zachytit důležitá slova. V tomto případě se domnívám, že se jedná o globální poslech s porozuměním, kdy žáci zachycují jen důležité a podstatné informace a nesoustředí se na celý obsah poslechu.

15. Jak často se během měsíce věnujete poslechu?



Graf 39 Jak často se během měsíce věnujete poslechu? ZŠ Zásmuky



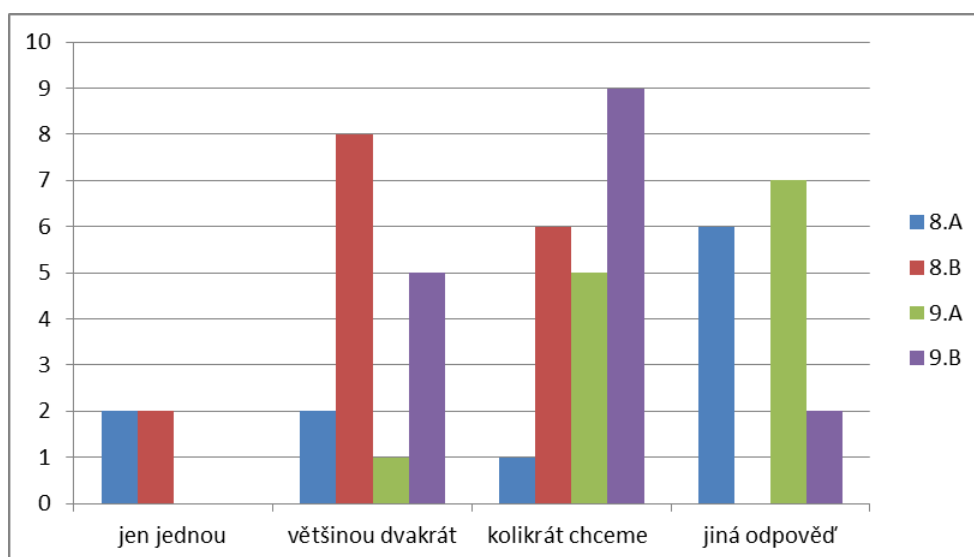
Graf 40 Jak často se během měsíce věnujete poslechu? GJO

Jak jsem již zmiňovala, tak poslechy patří spíše k těm méně využívaným strategiím v hodinách německého jazyka. Toto zjištění můžeme potvrdit grafem od žáků ze základní školy, kdy nejčastější odpovědi tříd byly, že se poslechu věnují nejvíce jednou za měsíc nebo žáci zvolili možnost odpovědi – jiná odpověď, ve které uváděli, že poslechy nedělají. Poslechy by měli vyučující do hodin zapojovat i u začínajících žáků učící se německý jazyk, neboť existují i lehčí formy poslechu, které jsou právě pro začínající žáky určeny. U otázky číslo 14 jsem psala, že by se žáci v hodinách německého jazyka měli věnovat poslechu alespoň jednou za týden. Tento předpoklad se mi potvrdil u žáků gymnázia, kteří uvedli, že se poslechu věnují alespoň jednou za týden. Tuto odpověď zvolili žáci prvního, druhého a třetího ročníku. U žáků čtvrtého ročníku se nejčastěji objevila odpověď, že se poslechu věnují nejvíce jednou za měsíc. Zde se domnívám, že je to způsobené tím, že jsou žáci již v maturitním ročníku a moc žáků z německého jazyka nematuruje, tudíž se vyučující věnuje spíše maturantům a ostatní musí splnit jen stanovené požadavky, aby měli předmět klasifikovaný.

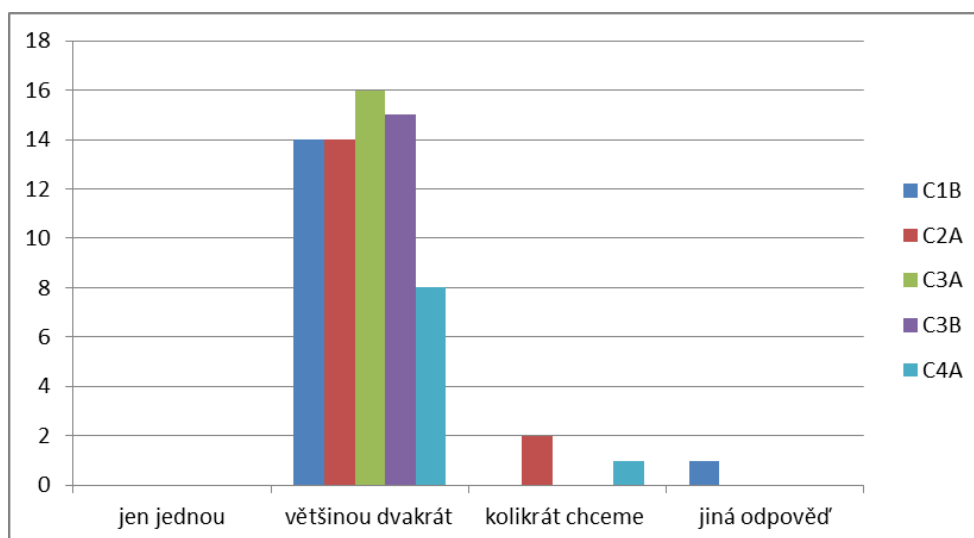
Dříve byl na gymnáziu vyučován předmět Konverzace v německém jazyce, kde probíhala příprava na maturitu. Bohužel těch, kteří maturují z německého jazyka, stále ubývá, tak se tím pádem předmět Konverzace v německém jazyce početně nenaplnil. Z tohoto důvodu se tedy příprava na maturitu realizuje v předmětu - Německý jazyk, kde jsou i ti, kteří z německého jazyka nematurují. Vyučující má tedy přípravu na hodiny německého jazyka mnohem náročnější, neboť musí dělat přípravy dvě a to pro žáky, kteří maturují a ve druhém případě pro ty, kteří z německého jazyka maturovat nebudou. Vyučující musí s žáky, kteří maturují z německého jazyka, probrat zejména maturitní témata, která jsou součástí maturity. Dále také záleží na tom, zda budou žáci z německého jazyka maturovat státně, či školně.

Součástí školní maturity jsou témata, která jsou od státní maturity odlišná. Vyučující musí brát v potaz celou řadu okolností pro přípravu na hodiny německého jazyka. Součástí státní maturity je právě i poslech s porozuměním, tudíž se domnívám, že by neměl být v žádném případě opomíjen.

16. Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku?



Graf 41 Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? ZŠ Zásmyky



Graf 42 Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? GJO

U otázky číslo 16 bych se nejprve zastavila u druhého grafu, ve kterém máme zaznamenány odpovědi žáků gymnázia. Zde vidíme, že je odpověď celkem jasná. Všechny třídy uvedly, že jim vyučující pouští nahrávku většinou dvakrát. U žáků na střední škole, či

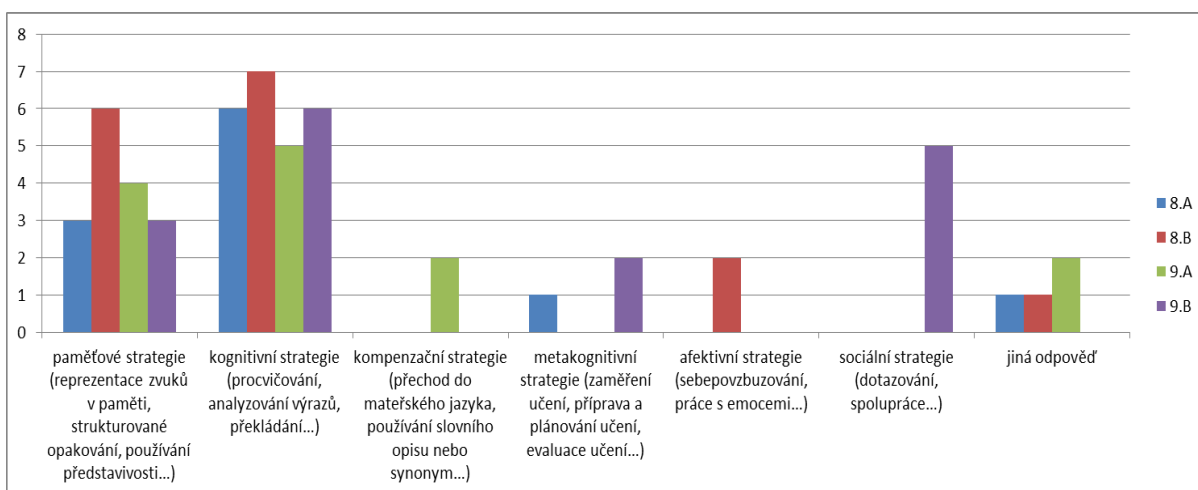
gymnáziu se domnívám, že je toto zjištění optimální. Při prvním poslechu nahrávky se žáci snaží zjistit co nejvíce informací, které si při druhém poslechu nahrávky zkontrolují a snaží se odpovědět na zbylé otázky, ke kterým při prvním poslechu odpovědi nezaznamenali.

Naopak z prvního grafu vidíme, že u žáků základní školy odpovědi tak jasné nebyly. Často se u žáků základní školy vyskytovala jiná odpověď, ve které uváděli, že poslechy nedělají, tudíž nemohou vědět, kolikrát za sebou pouští vyučující nahrávku. Některé třídy dále uvedly, že většinou dvakrát a u některých tříd se objevila možnost odpovědi, že jim vyučující pouští nahrávku kolikrát chtějí. U žáků, kteří s německým jazykem začínají, se domnívám, že by klidně vyučující měl nahrávku pustit třikrát. Nevidím v tom žádný problém. Důležité je, aby si vyučující ohlídal to, že žáci zjistí, kolik času poslech zabere, a tudíž budou po vyučujícím vyžadovat, že tomu nerozuměli, aby jim nahrávku pustil ještě jednou. Vyučující by se měl s žáky před poslechem domluvit, jaká budou pravidla a tato pravidla budou všichni dodržovat.

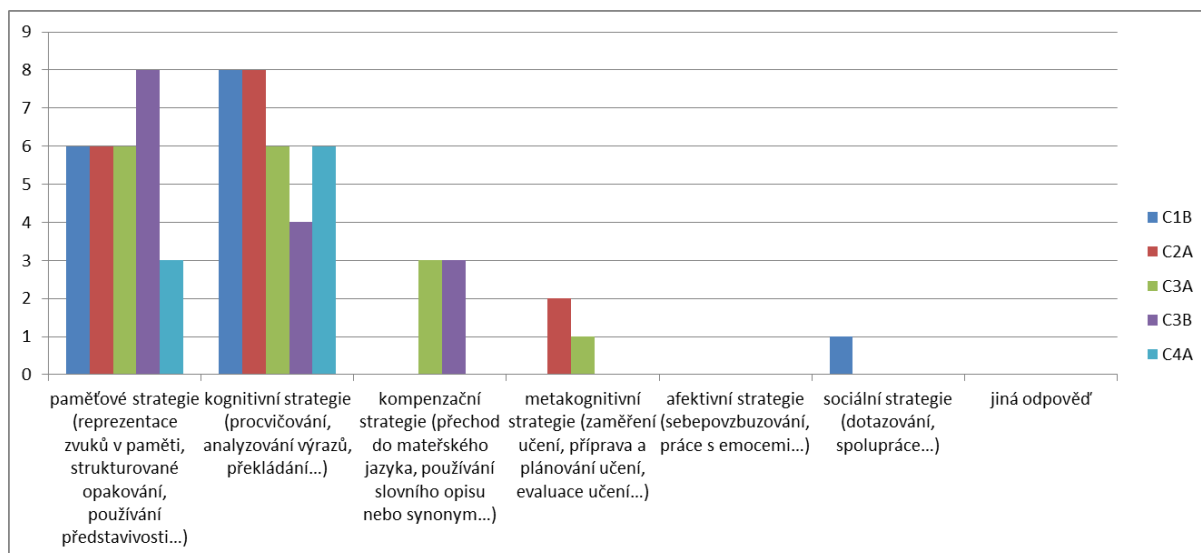
9.7.1.8 Ověření výzkumné otázky č. 8

Jaké strategie nejvíce využívají žáci k tomu, aby se co nejvíce a nejlépe naučili německý jazyk?

17. Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk?



Graf 43 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? ZŠ Zásmyky



Graf 44 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? GJO

Poslední otázka v dotazníku se vztahovala na samotné žáky. Zajímalo mě, podle kterých strategií se žáci nejvíce naučí německý jazyk. Bylo by dobré, kdyby toto zjištění znal i vyučující německého jazyka, neboť díky tomu může volit na jednotlivé strategie různé typy úkolů. U žáků základní školy se nejvíce objevila odpověď, že se nejvíce naučí německý jazyk podle kognitivních strategií, mezi které patří zejména procvičování.

Procvičování je v cizích jazycích nezbytně nutné. Bez neustálého opakování se nám cizí jazyk do paměti nevryje. Dále se ve velkém počtu objevovala odpověď, že se žáci naučí německý jazyk nejvíce pomocí paměťových strategií, kam řadíme zejména opakování, či používání představivosti. U žáků devátého ročníku se také v hojném počtu objevila odpověď, že se německý jazyk nejvíce naučí pomocí sociálních strategií. Sociální strategie zahrnují dotazování, či spolupráci. Kooperace je u žáků velmi důležitá a vyučující by měl u žáků kooperaci podporovat. U žáků prvního, druhého a čtvrtého ročníku gymnázia byla nejčastější odpověď, že se nejvíce naučí německý jazyk pomocí kognitivních strategií. Žáci třetího ročníku uvedli, že se nejvíce naučí německý jazyk pomocí paměťových strategií. Musíme si uvědomit, že každý člověk je jiný a každý se učí jinak. Učení je celoživotní proces, je to proces individuální a proces aktivní. Záleží jen na samotném člověku, zda se chce něco naučit. Učení je proces, který neustále probíhá. Učení pozmění naše chování a myšlení.

9.7.2 Porovnání využití strategií učení německému jazyku na gymnáziu během školního roku 2015/2016 se školním rokem 2016/2017

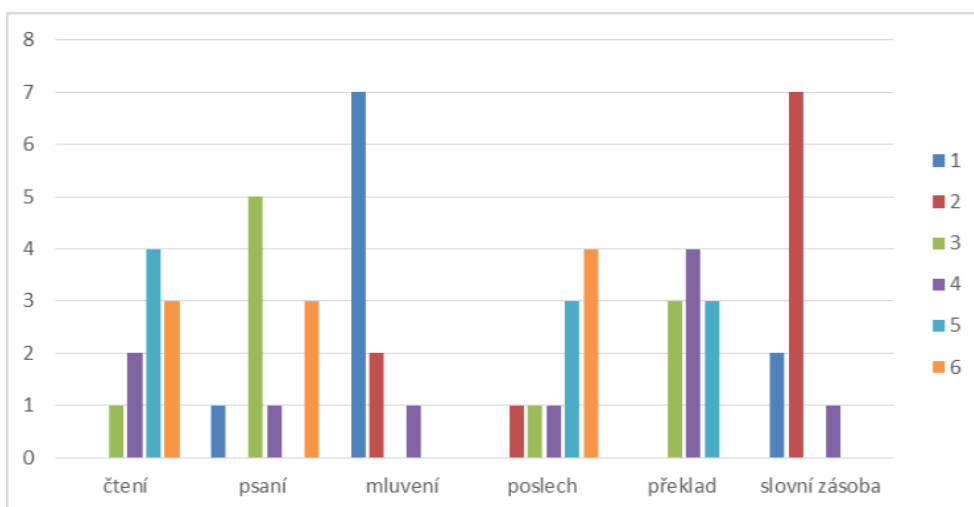
9.7.2.1 Ověření výzkumné otázky č. 1

Jaké strategie nejvíce využívají učitelé německého jazyka z hlediska žáků?

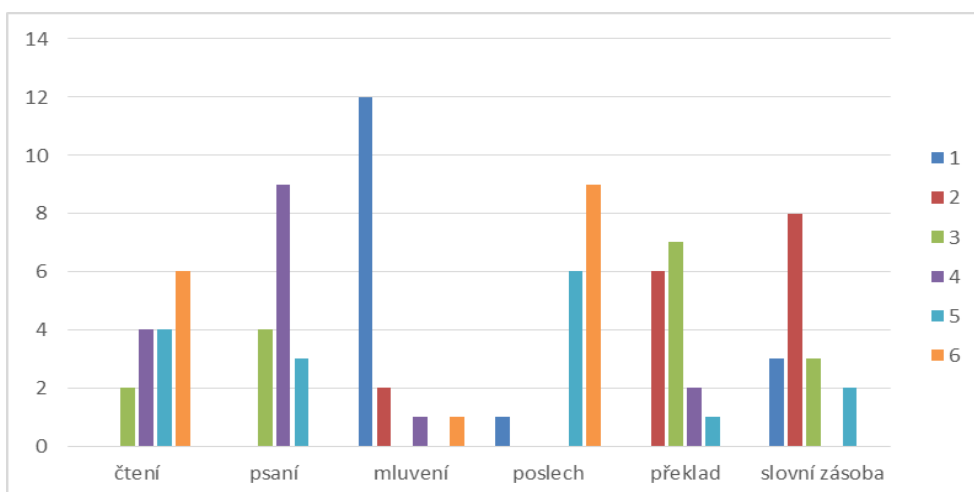
1. Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6.

1 – nejvíce se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme

6 – nejméně se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme

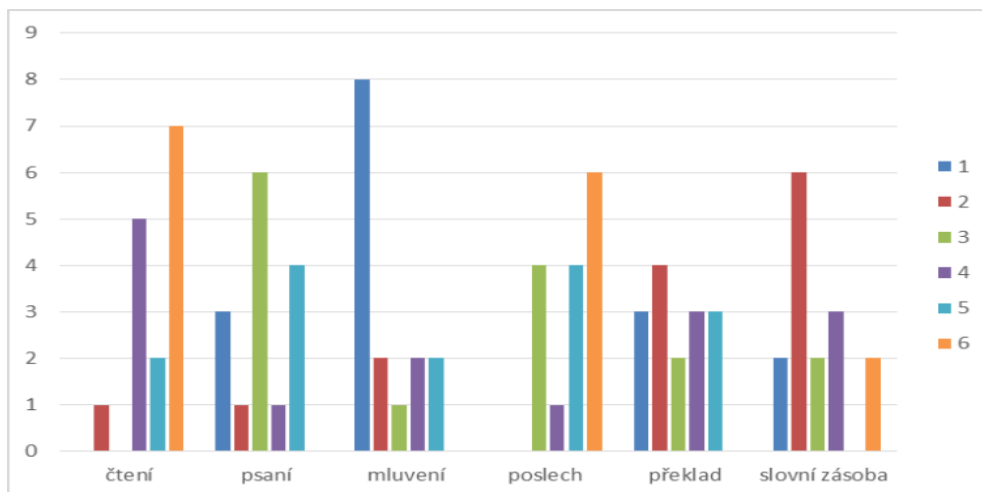


Graf 45 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6. CIA (2015/2016)

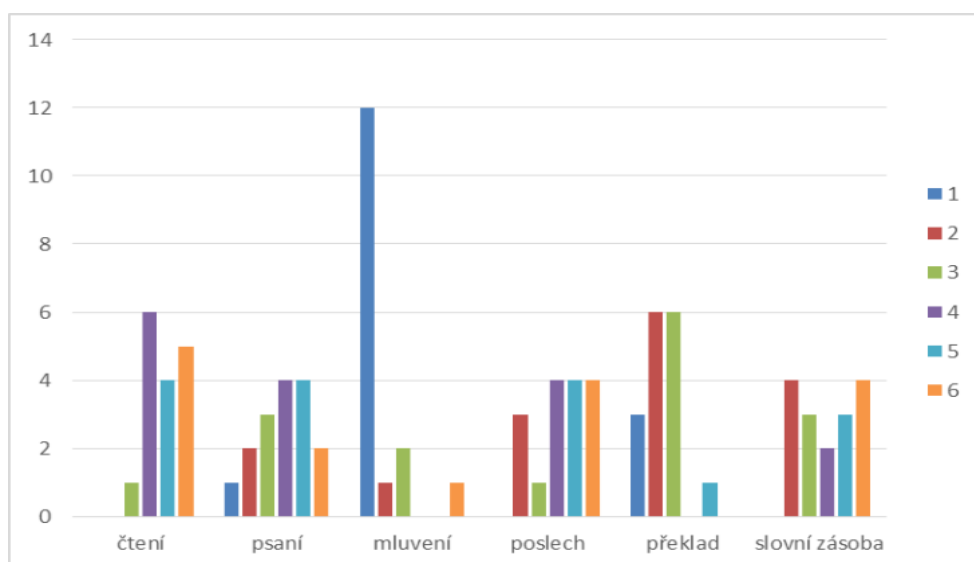


Graf 46 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6. C2A (2016/2017)

Z grafů můžeme vidět, jaké strategie vyučující v hodinách nejvíce uplatňuje a naopak i ty, které jsou v hodinách německého jazyka opomíjeny. Zaměříme se tedy na strategii, která je nejvíce uplatňována a poté na strategii, která je opomíjena. U třídy C1A loňského školního roku, tedy třídy C2A letošního školního roku, se s věkem žáků nic nemění. Nejvíce uplatňovanou strategií je podle žáků strategie mluvení. Toto zjištění je velmi pozitivní v důsledku dnes uplatňované komunikativní metody. Nejvíce opomíjená strategie je podle žáků strategie poslechu. O tomto problému jsem již v mé diplomové práci hovořila.

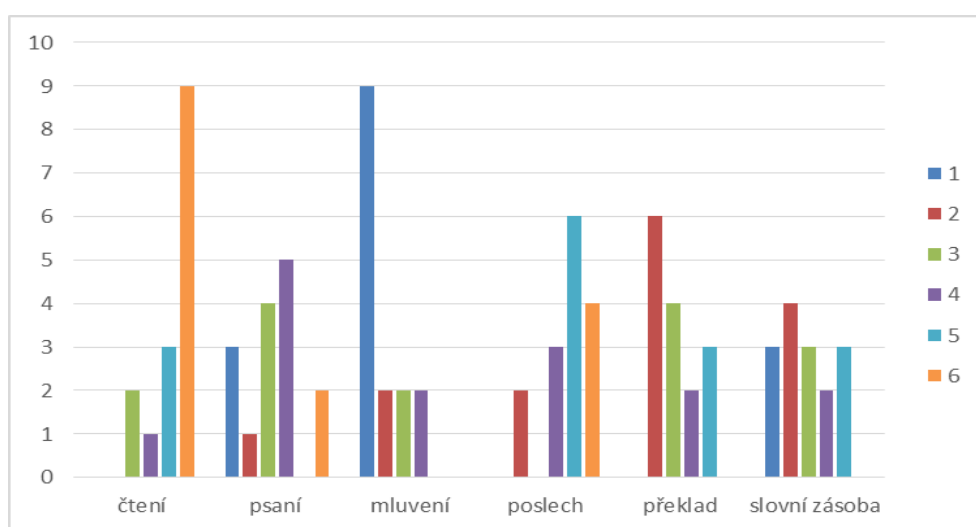


Graf 47 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očísly od 1 do 6. C2A (2015/2016)

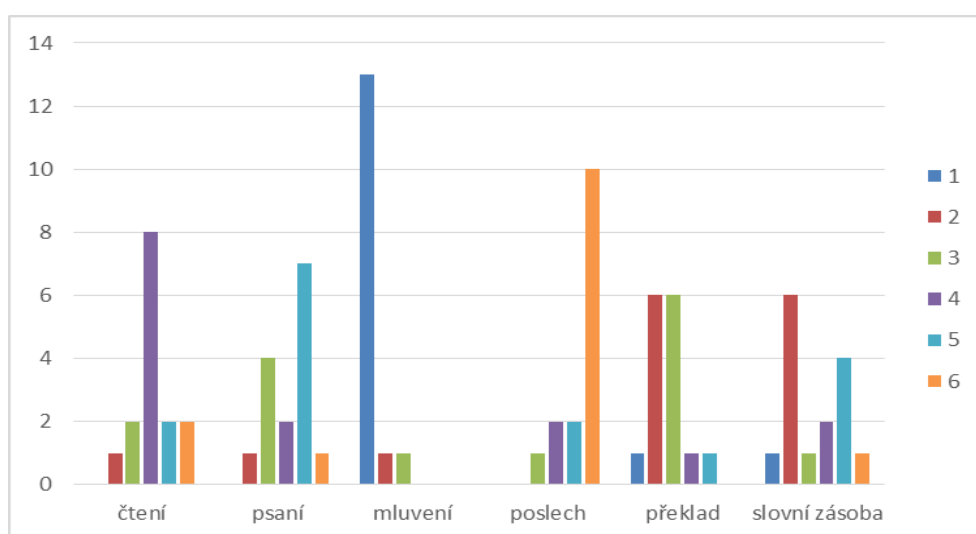


Graf 48 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očísly od 1 do 6. C3A (2016/2017)

U třídy C2A loňského školního roku, respektive třídy C3A letošního školního roku, k velkému vývoji z hlediska strategií také nedošlo. Žáci této třídy vidí jako nejvíce uplatňovanou strategii v hodinách německého jazyka strategii mluvení. Je vidět, že vyučující akceptuje aspekty komunikativní metody. U žáků této třídy se jako nejvíce opomíjená strategie objevila strategie čtení. Zde záleží na tom, co všechno žáci považují za čtení. Někteří žáci mohou za čtení chápat i to, že si čtou slovíčka, někteří čtení spíše zaměřují jen na obsáhlejší texty. Přitom čtení souvisí opravdu se vším, takže když žákům dáme například poslech a k tomu položíme žákům otázky, tak se jedná o čtení s porozuměním, neboť si žáci musí otázky přečíst a snaží se jim porozumět.



Graf 49 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6. C2B (2015/2016)



Graf 50 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6. C3B (2016/2017)

Ani u třídy C2B loňského školního roku, respektive třídy C3B letošního školního roku, se v nejvíce uplatňované strategii v hodinách německého jazyka nic nezměnilo. I žákům této třídy se jako nejvíce uplatňovaná strategie jeví strategie mluvení. Naopak v nejvíce opomíjené strategii se s věkem žáků rozdílly objevily. Třída C2B viděla v loňském roce jako nejvíce opomíjenou strategii, strategii čtení. V letošním roce vidí tato třída jako nejvíce opomíjenou strategii, strategii poslechu.

9.7.2.2 Ověření výzkumné otázky č. 2

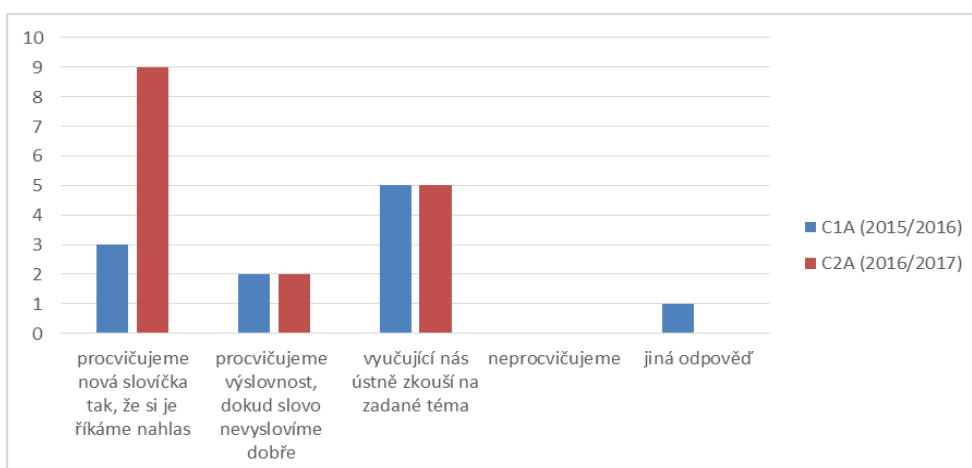
Snaží se učitelé německého jazyka klást důraz na metody k procvičování mluvení?

Jakými metodami procvičují žáci v hodinách německého jazyka mluvení?

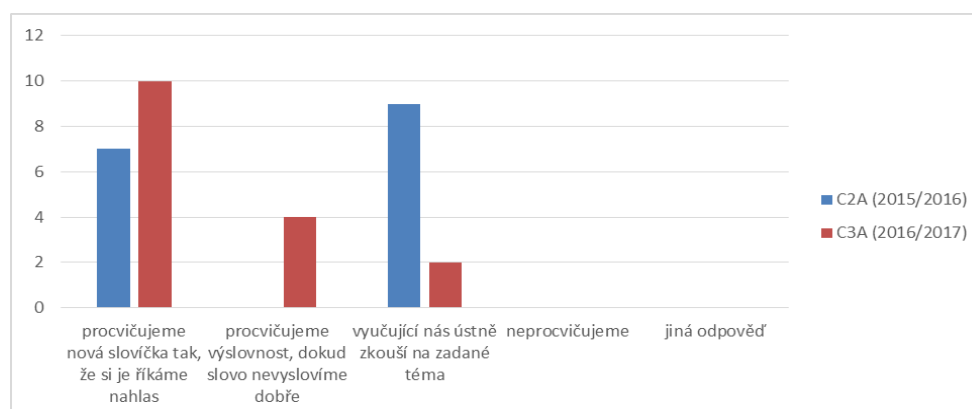
Snaží se učitelé komunikovat se všemi žáky a aktivně je zapojit do výuky?

Jak reagují učitelé, když zjistí, že žáci nedokáží odpovědět na jimi položenou otázku?

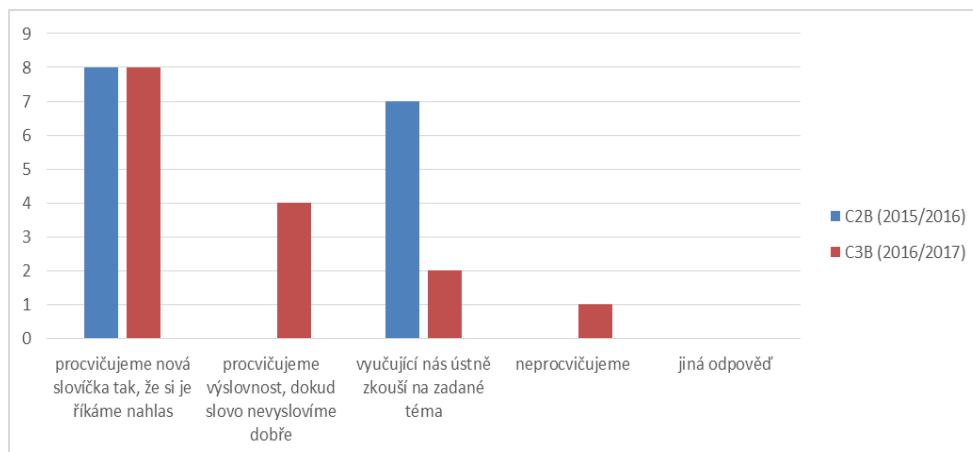
2. Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení?



Graf 51 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? C1A – C2A



Graf 52 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? C2A – C3A



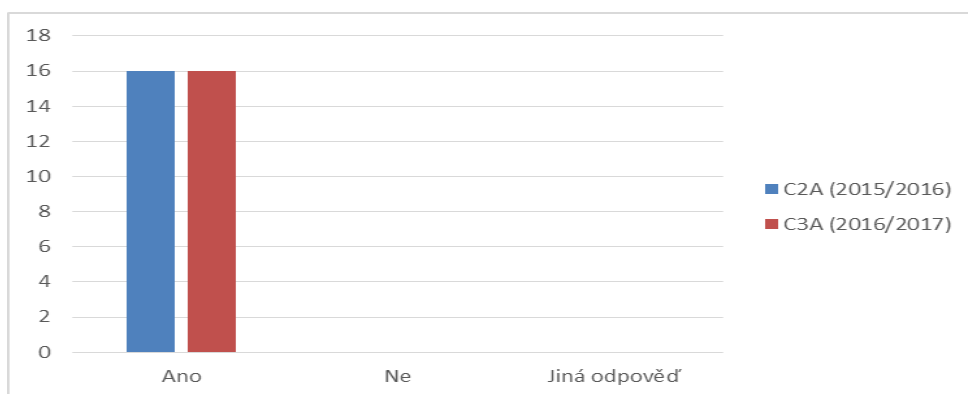
Graf 53 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? C2B – C3B

Druhá otázka v dotazníku se vztahovala na strategii mluvení. Žáci měli zodpovědět na otázku, jak v hodinách německého jazyka procvičují mluvení. Když se podíváme na grafy, tak musíme brát v potaz, že během výzkumu byli někteří žáci nemocní, tudíž není vždy stejný počet respondentů pro školní rok 2015/2016 a školní rok 2016/2017. Posun ve vývoji strategií můžeme zaznamenat u žáků třetích ročníků. A to jak u třídy C3A, tak i u třídy C3B letošního roku. Žáci uvedli, že procvičují výslovnost, dokud slovo nevysloví dobře. Jak jsem již několikrát psala, tak výslovnost, jakožto jazykový prostředek, je velmi důležitá, proto by měla být na výslovnost vyhrazena speciální část vyučovací hodiny a vyučující by měl vybírat k procvičování výslovnosti vhodná a zajímavá cvičení, která budou žáky bavit, neboť výslovnost nemusí být pro žáky vždy zajímavá.

3. Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni?



Graf 54 Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? C1A – C2A



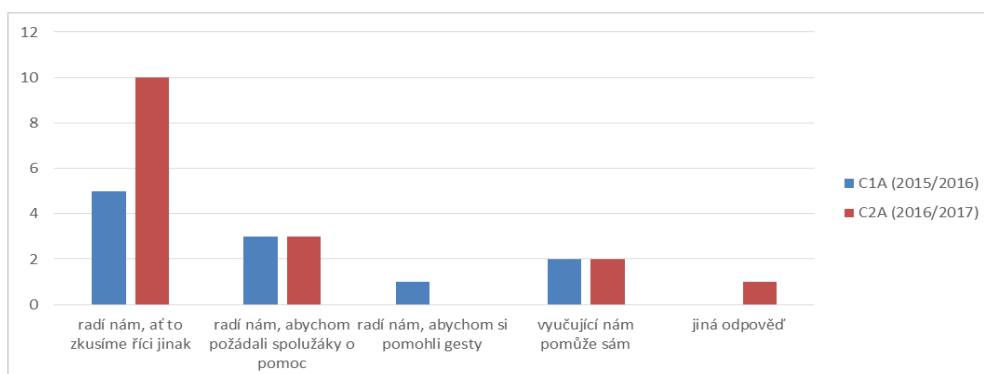
Graf 55 Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? C2A – C3A



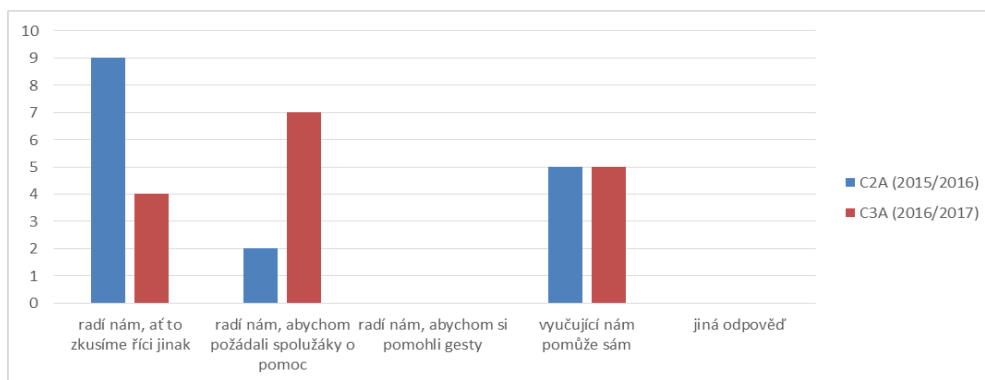
Graf 56 Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? C2B – C3B

Jak můžeme z grafů vidět, tak odpověď na třetí otázku v dotazníku je zcela jednoznačná. Vyučující se snaží komunikovat se všemi žáky, ať už se jedná o žáky prvního, druhého, či třetího ročníku. Jedině tak si žáci osvojí německý jazyk a nebudou se bát komunikovat. Mluvení patří do skupiny jazykových dovedností, které si člověk osvojuje a získává během života. Jazykové dovednosti tedy musíme neustále procvičovat a trénovat.

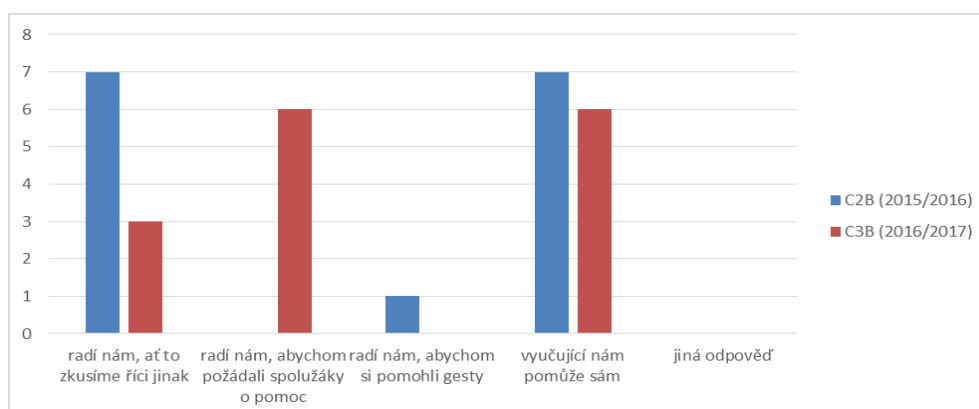
4. Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne?



Graf 57 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? C1A – C2A



Graf 58 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? C2A – C3A



Graf 59 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? C2B – C3B

U žáků třetího ročníku si můžeme všimnout, že vyučující klade ve větší míře důraz na to, aby v případě, když žáci nevědí, jak se něco řekne, požádali o pomoc spolužáky. Kooperace je velmi důležitá a vyučující by ji měl u žáků bezpodmínečně podporovat. Dále by měl vyučující žákům neustále opakovat, aby co nejvíce komunikovali a ke komunikaci používali slovní zásobu ze svého repertoáru, kterou znají a kterou mají v paměti. Žáci by měli v průběhu komunikace využívat kompenzační strategie, které slouží právě k tomu, když žáci něco nevědí, tak aby zvolili jiný způsob, jak ostatním vyjádřit, co jim právě chceme v daný okamžik sdělit. Mezi kompenzační strategie řadíme opis, mimiku, využití synonym, antonym a právě i pomoc od svého spolužáka.

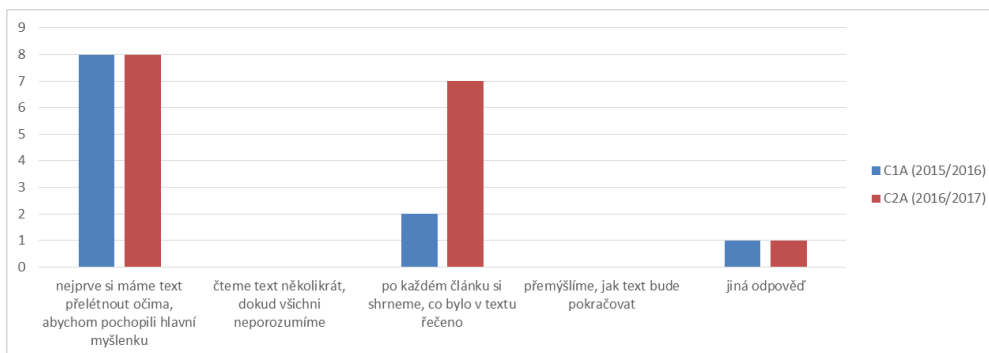
9.7.2.3 Ověření výzkumné otázky č. 3

Jakým způsobem je v hodinách německého jazyka rozvíjena čtenářská gramotnost?

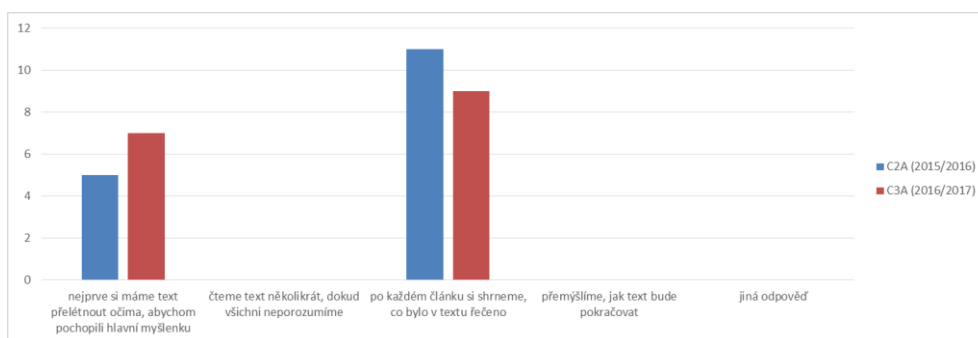
Jakými metodami rozvíjí žáci v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?

Jak se zachovávají učitelé, když žáci neporozumí tomu, co čtou?

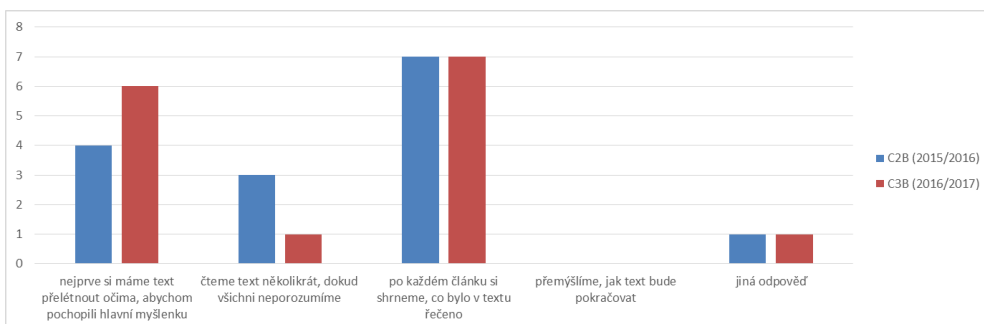
5. Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?



Graf 60 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? C1A - C2A



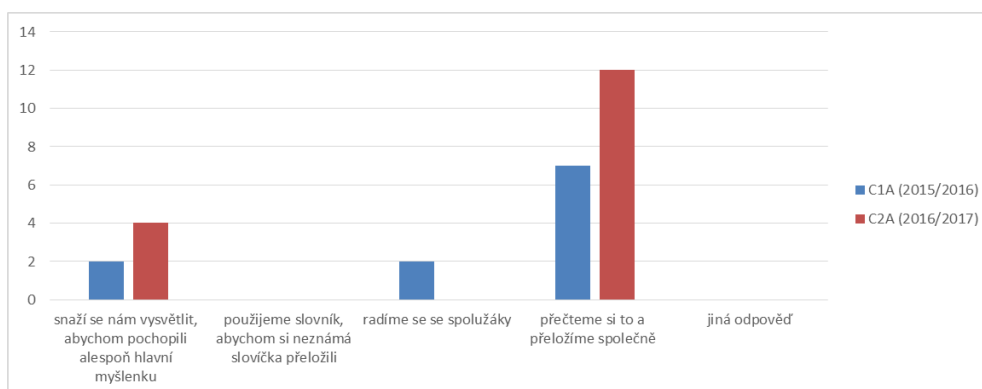
Graf 61 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? C2A – C3A



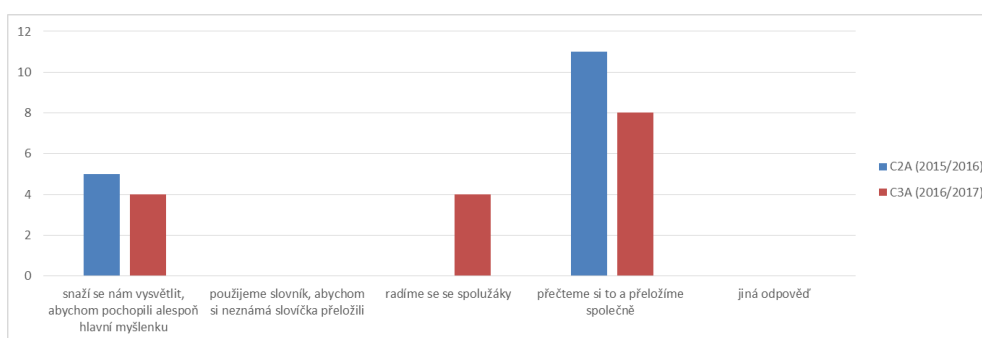
Graf 62 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? C2B – C3B

Když se podíváme na další strategii, kterou je strategie čtení, tak dojdeme k závěru, že u této strategie věk žáků na gymnáziu nehraje moc velkou roli. V oblasti této strategie ke značnému vývoji nedochází. Vyučující nejvíce při čtení s porozuměním volí možnost, že si žáci mají nejprve přeléstnout text očima, aby pochopili hlavní myšlenku. Zde se tedy jedná o orientační čtení, kdy mají žáci zjistit, o čem text je. Další možností, jak vyučující rozvíjí u žáků čtenářské dovednosti, je strategie, že si vyučující společně s žáky po každém článku shrne, co bylo v textu řečeno. Čtení s porozuměním řadíme mezi jazykové dovednosti, které získáváme během života a musíme je neustále trénovat.

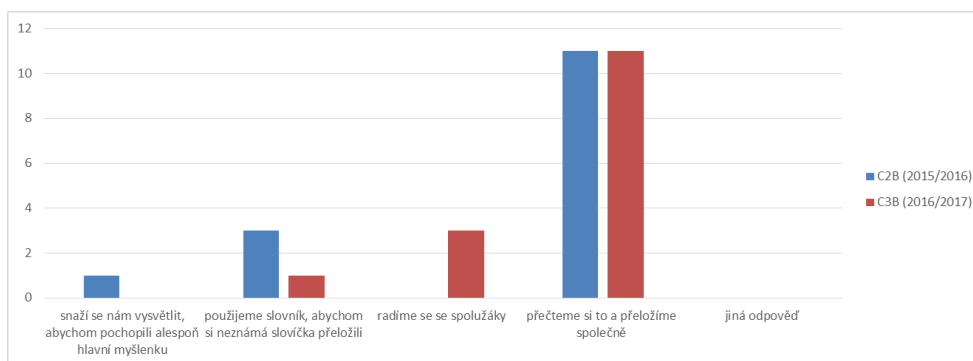
6. Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete?



Graf 63 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? C1A – C2A



Graf 64 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? C2A – C3A



Graf 65 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? C2B – C3B

U šesté otázky v dotazníku měli žáci zodpovědět, co dělá jejich vyučující německého jazyka, když žáci nevědí, jak se něco řekne. Nejčastěji zvolená odpověď u všech tříd byla, že si text přečtou a přeloží společně. Tato odpověď se nejčastěji vyskytovala u tříd, jak v loňském školním roce, tak i roce letošním. V tomto případě se jedná o hlasité čtení, které by mělo především sloužit k trénování výslovnosti. Žák, který text čte, moc nevnímá, co vlastně čte. Tudíž v tomto ohledu by měl vyučující spíše volit tiché čtení. Když nastane situace, že žáci něco nevědí, tak bych se spíše přiklápěla k možnosti, aby se to vyučující snažil žákům vysvětlit, tudíž volí kompenzační strategie, kdy se žákům snaží slovíčka vysvětlit například

pomocí synonym, či antonym. V dalším případě bych osobně volila možnost, aby žáci požádali o pomoc své spolužáky, kteří jim jistě poradí, když budou danou věc vědět. I v tomto případě se jedná o využití kompenzačních strategií.

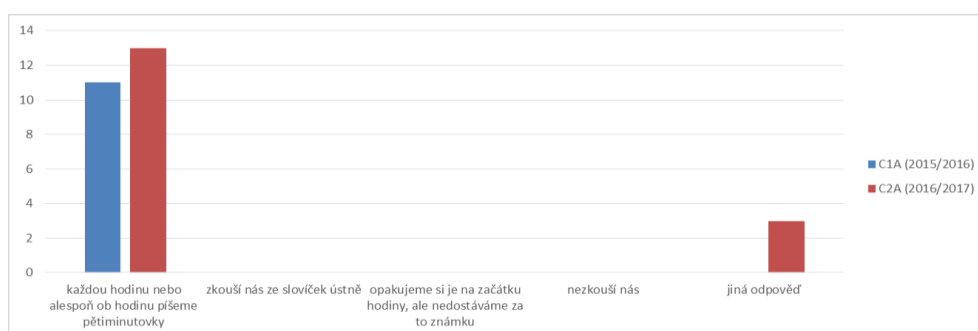
9.7.2.4 Ověření výzkumné otázky č. 4

Podle kterých metod je kontrolována znalost slovní zásoby?

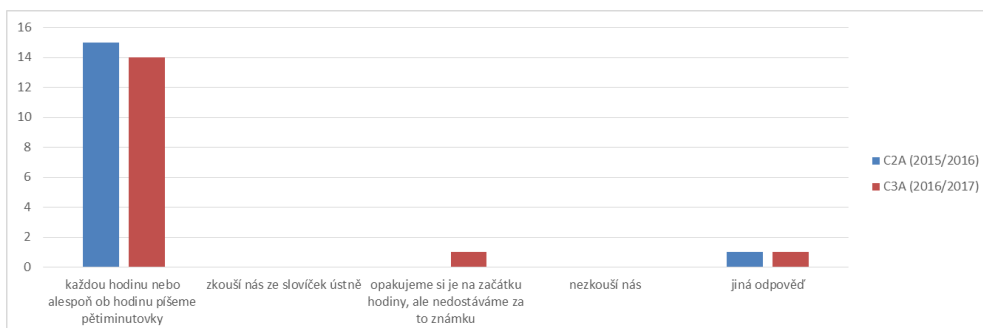
Jak jsou žáci kontrolováni, zda ovládají požadovanou slovní zásobu?

Jakými metodami rozvíjí žáci novou slovní zásobu?

7. Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu?



Graf 66 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? C1A – C2A



Graf 67 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? C2A – C3A

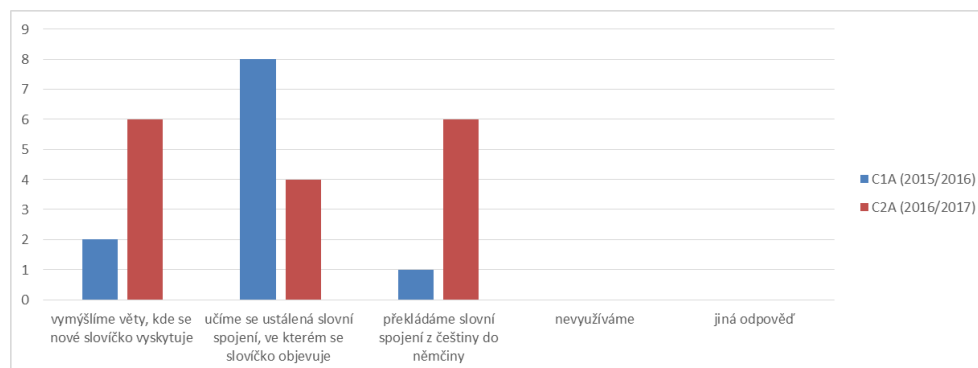


Graf 68 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? C2B – C3B

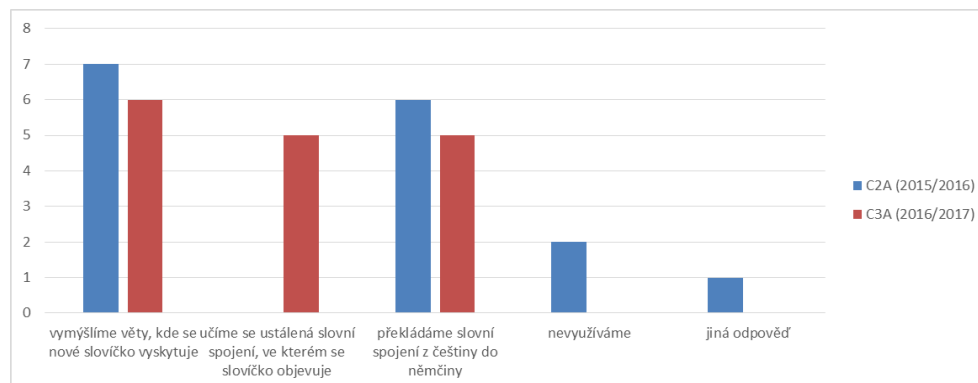
Další otázka v dotazníku se vztahovala na jazykový prostředek, kterým je slovní zásoba. Při pohledu na slovní zásobu mě zajímalo, jak vyučující německého jazyka zkouší, zda žáci ovládají požadovanou slovní zásobu. Odpověď u všech tříd byla jednoznačná. S přibývajícím věkem žáků se nic nemění. Vyučující již od prvního ročníku píše s žáky každou hodinu, či ob hodinu pětiminutovky, kde si prověří, zda žáci požadovanou slovní zásobu umí. Domnívám se, že si žáci na tento přístup zvykli a je jim jasné, že německý jazyk vyžaduje přípravu na každou vyučovací hodinu.

Já se domnívám, když jim vyučující bude testy hlásit, tak se žáci připraví jen na ten test a na zbylé hodiny se připravovat nebudou. V tomto případě nemám na mysli testy na celou vyučovací hodinu, kde by se vyučující s žáky měl na termínu domluvit. Aby se cizí jazyk dostal žákům do paměti, tak se musí neustále procvičovat a trénovat, tudíž by se žáci na hodiny německého jazyka měli připravovat na každou vyučovací hodinu a učit se požadovanou slovní zásobu. Během vyučovací hodiny bychom neměli na žáky chrlit co nejvíce slovíček. V průběhu vyučovací hodiny by se měli žáci seznámit se 3 – 5 slovíčky.

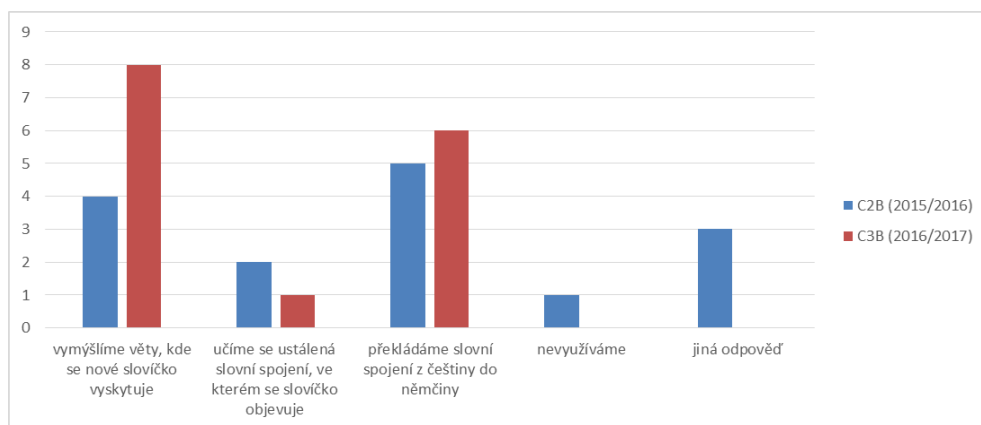
8. Jak využíváte novou slovní zásobu?



Graf 69 Jak využíváte novou slovní zásobu? C1A – C2A



Graf 70 Jak využíváte novou slovní zásobu? C2A – C3A



Graf 71 Jak využíváte novou slovní zásobu? C2B – C3B

U otázky číslo 8 mě překvapila odpověď žáků druhého ročníku ve školním roce 2015/2016, kdy se u obou tříd objevila v některých případech odpověď, že slovní zásobu nevyužívají. Položme si tedy otázku, když tedy nebudeme slovní zásobu využívat, jak budeme schopni komunikace? Co budeme v cizím jazyce tedy dělat? V jiných případech se tato odpověď neobjevila. V letošním školním roce se u žáků druhého i třetího ročníku nejvíce objevila odpověď, že slovní zásobu využívají tak, že vymýšlí věty, ve kterých se dané slovíčko vyskytuje. Zde bych vývoj strategie na základě věku viděla. Žáci mají s narůstajícím věkem větší oblast slovní zásoby, tudíž jim nebude dělat takové problémy, když budou muset na dané slovíčko vymýšlet věty. Pro žáky to bude také prospěšné, neboť slovíčka v kontextu si, podle mého názoru, mnohem lépe zapamatují a utkví jim v paměti. V prvním ročníku loňského školního roku se u této otázky v největším počtu objevovala odpověď b). Žáci prvního ročníku využívali slovní zásobu tak, že se učili ustálená slovní spojení, ve kterých se dané slovíčko vyskytuje. Součástí přehledu slovní zásoby jsou i zde zmiňovaná slovní spojení, či fráze, které by většinou žáci měli umět. Jedná se například o slovní spojení, ve kterých se vyskytuje nějaká výjimka, tudíž by je žáci jen s pomocí slovní zásoby nepřeložili správně. Z tohoto důvodu se tato spojení musí většinou žáci naučit nazpaměť.

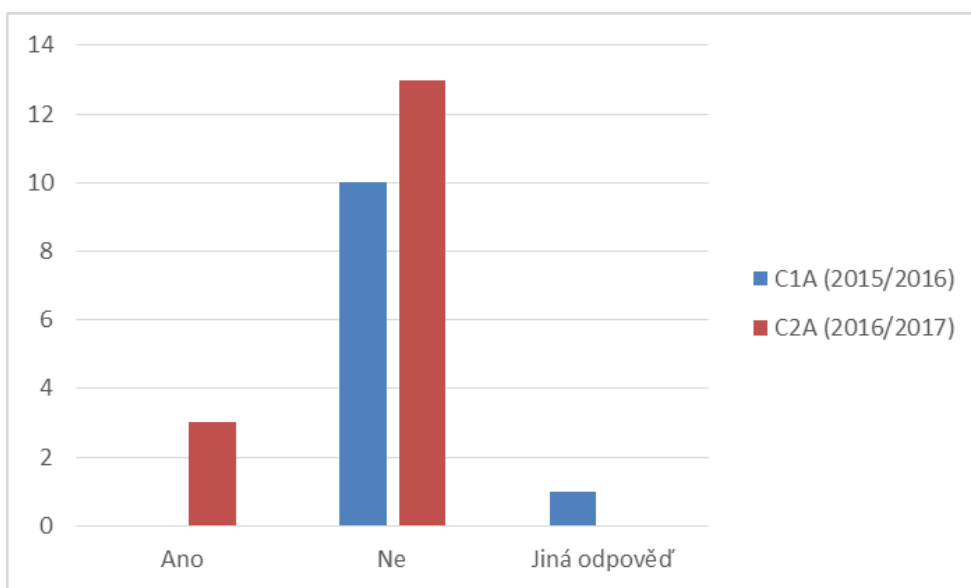
9.7.2.5 Ověření výzkumné otázky č. 5

Jsou žáci schopni napsat písemnou práci z německého jazyka na zadané téma?

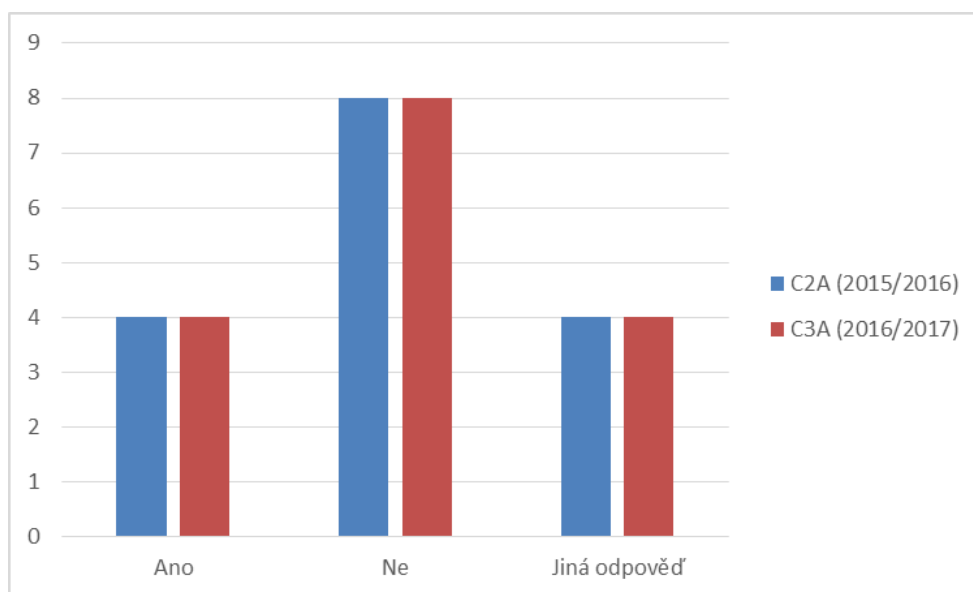
Píší žáci ve výuce německého jazyka písemné práce na zadané téma?

Podle jakých metod se žáci snaží porozumět chybám, které v psaném projevu udělali?

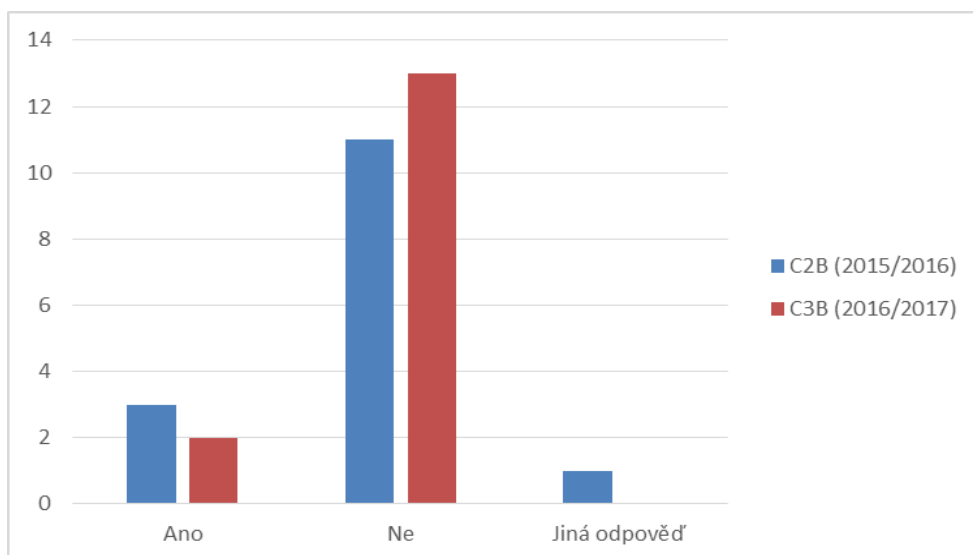
9. Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov?



Graf 72 Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? C1A – C2A



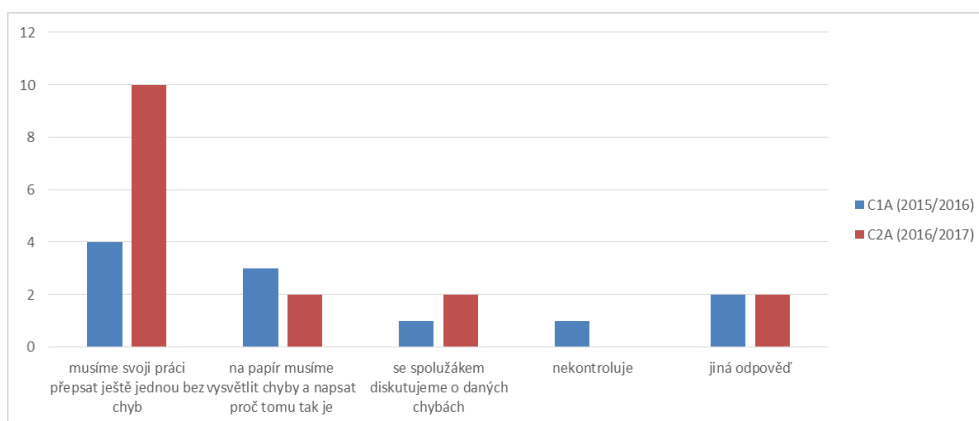
Graf 73 Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? C2A – C3A



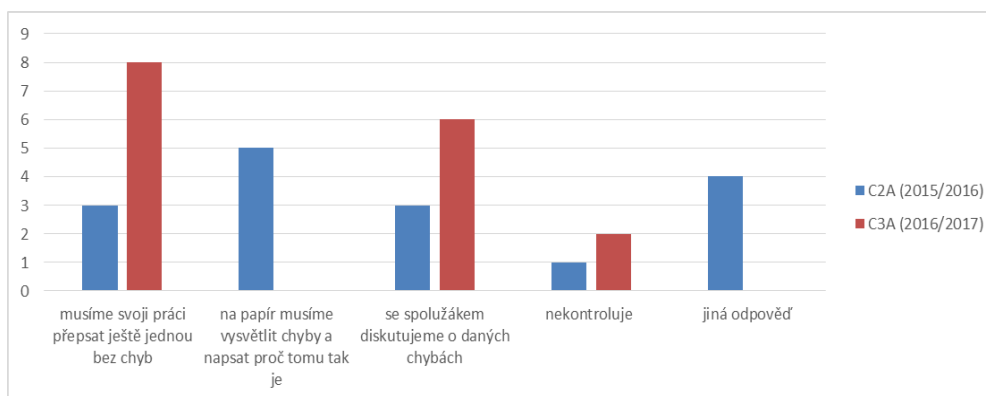
Graf 74 *Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? C2B – C3B*

Nyní se dostáváme k další strategii, kterou je strategie psaní. Psaní patří společně s mluvením, čtením s porozuměním a poslechem s porozuměním mezi jazykové dovednosti. Jazykové dovednosti člověk získává během života a pro zdokonalování jazykových dovedností je třeba neustálého trénování a procvičování. U této otázky jsem si myslela, že s přibývajícím věkem se postoj k jazykové dovednosti psaní bude měnit. Můj předpoklad se nenaplnil, neboť nejčastější odpověď u tříd v loňském i letošním roce byla, že písemné práci, či eseje v hodinách německého jazyka nepiší. Oprava písemných prací je pro vyučujícího velmi náročná, tudíž nejsou písemné práce často do hodin aplikovány. Naopak pro žáky jsou písemné práce snazší než mluvení. Tento fakt je daný tím, že při písemné práci si mohou žáci vše po sobě ještě jednou přečíst a případné chyby opravit. Dále mohou pro pomoc použít slovníky, ve kterých si hledají neznámá slovíčka a v neposlední řadě mají žáci na vše více času než při mluvení, kdy se jich vyučující na něco zeptá a očekává od žáků zpětnou reakci. U žáků druhého ročníku loňského školního roku, respektive třetího ročníku letošního školního roku, se často objevovala odpověď, že eseje na stanovené téma píší občas, jak kdy, někdy ano. Žáci si někdy ani nevybaví, že se jednalo o nějakou písemnou práci a proto zvolili možnost, že písemné práce na zadané téma se stanoveným počtem slov nepiší. Myslím si, že by se písemné práce na zadané téma a se stanoveným počtem slov v hodinách cizích jazyků měly trénovat, neboť žáci, kteří budou maturovat státně z cizího jazyka, budou písemné práce v rámci maturity psát. Pro žáky je důležité, aby si dokázali pohlídat stanovený počet slov a hlavně se držet daného tématu a neodchýlit se od něj.

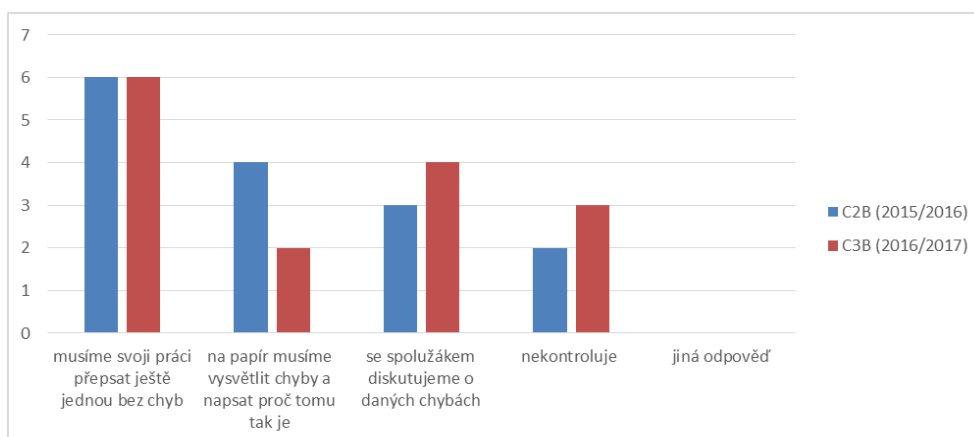
10. Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali?



Graf 75 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? C1A – C2A



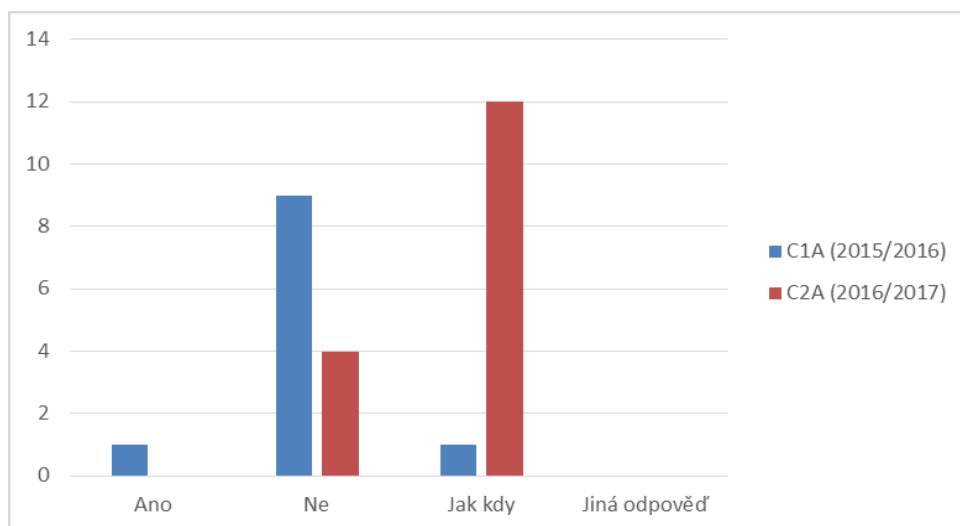
Graf 76 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? C2A – C3A



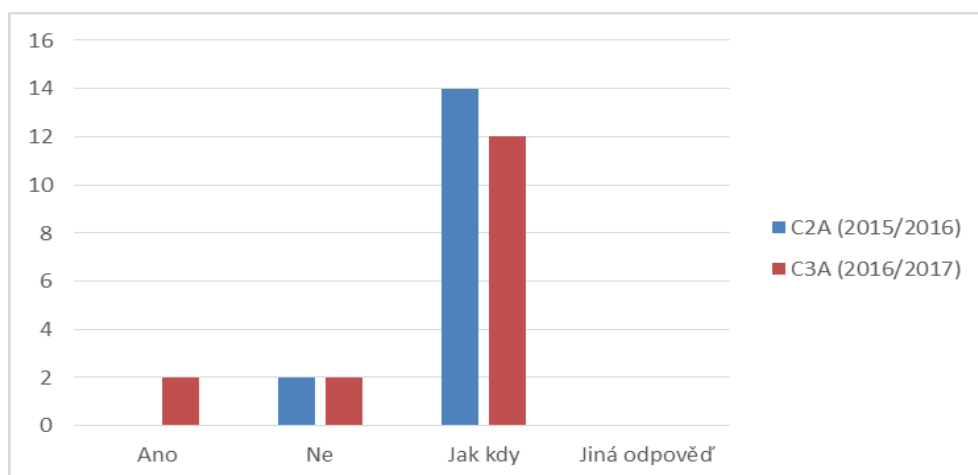
Graf 77 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? C2B – C3B

Když se podíváme na grafy, které se vztahují k otázce číslo 10, tak si můžeme všimnout, že vyučující nevolí při opravě písemných prací vždy jeden způsob opravy. Myslím si, že je dobré, aby se žáci setkali se všemi způsoby, jak mohou zkontrolovanou písemnou práci opravit. Důležité je, aby si žáci vždy svou opravenou písemnou práci prošli a snažili se chybám porozumět. Vyučující by měl volit takový způsob opravy, který by měl žákům nejprve vysvětlit, aby pochopili, co mají špatně. V některých případech volí vyučující možnost, že žáci musí svoji práci přepsat ještě jednou bez chyb. Při této možnosti žáci procvičují také jazykový prostředek, kterým je pravopis. Jindy zvolí vyučující možnost, že mají žáci na papír chyby vysvětlit a napsat, proč tomu tak je. Zde se žáci hlouběji zamýšlí nad svými chybami a snaží se jim porozumět. Možnost, že žáci diskutují se spolužákem o daných chybách, je také velmi užitečná, neboť kooperace je pro žáky velmi důležitá.

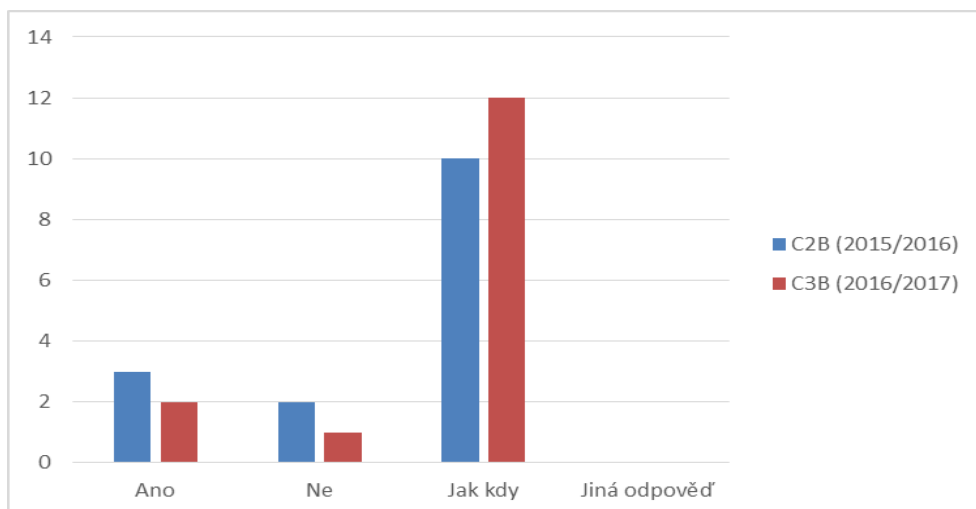
11. Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník?



Graf 78 Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? C1A – C2A



Graf 79 Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? C2A – C3A



Graf 80 Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? C2B – C3B

Jak můžeme z grafů vidět, tak v prvním ročníku vyučující se slovníky ještě moc nepracuje. Je to způsobené tím, že v prvním ročníku nemají žáci tak bohatou slovní zásobu, tudíž moc slohové práce nepiší. Je dobré, že ve druhém i třetím ročníku vyučující slovníky využívá. Pro žáky to nebude nic nového, neboť se se slovníky setkali jistě v jazyce anglickém. Dnešní doba je taková, že žáci papírové slovníky moc neotevřou, neboť mnohem jednodušší je, když si neznámé slovíčko najdou na internetu. Ne vždy ale budu mít po ruce internet, tudíž budu muset otevřít ten papírový slovník a měl bych se v něm umět orientovat, abych jedno slovíčko nehledal deset minut. Ve slovnících jsou různé zkratky, především pro množná čísla podstatných jmen, která jsou pro německý jazyk nezbytně nutná. Žák by tedy z dané zkratky měl vědět, jaké je množné číslo daného podstatného jména. Další důležité zkratky jsou pro perfektum a préteritum sloves. Žáci by měli dokázat vytvořit perfektum a préteritum. U slabých sloves je to jednoduché. Žáci se naučí pravidlo a podle toho časy vytváří. Ale bohužel by to nebyl německý jazyk, kdyby v něm nebyla nějaké výjimka. Kromě slabých sloves existuje v německém jazyce řada silných sloves, u kterých nemůžeme použít pravidlo, abychom vytvořili perfektum, či préteritum. Zde se musíme tvary sloves naučit nazpaměť. Nikdy nebudeme znát všechna slovesa v německém jazyce. Také se nám může stát, že si zrovna v dané chvíli nevybavíme tvar slovesa, tudíž v tomto případě můžeme nalézt pomoc právě ve slovníku.

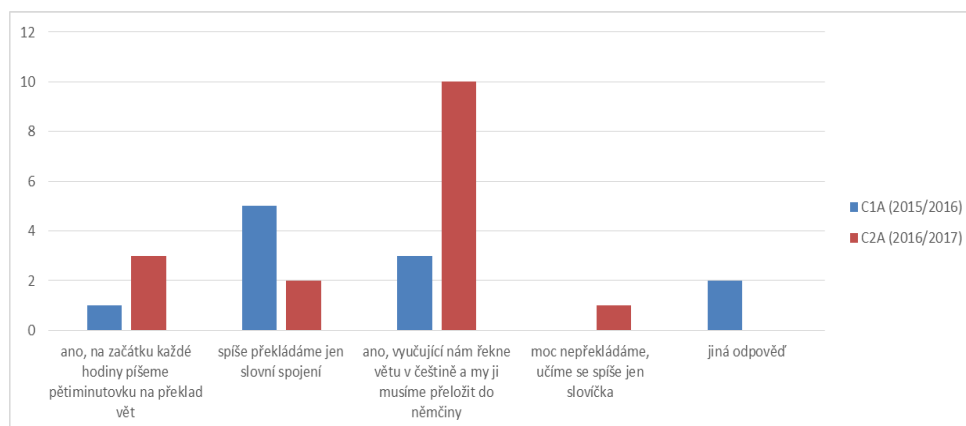
9.7.2.6 Ověření výzkumné otázky č. 6

Na jaký styl překladu je v hodinách německého jazyka kladen důraz?

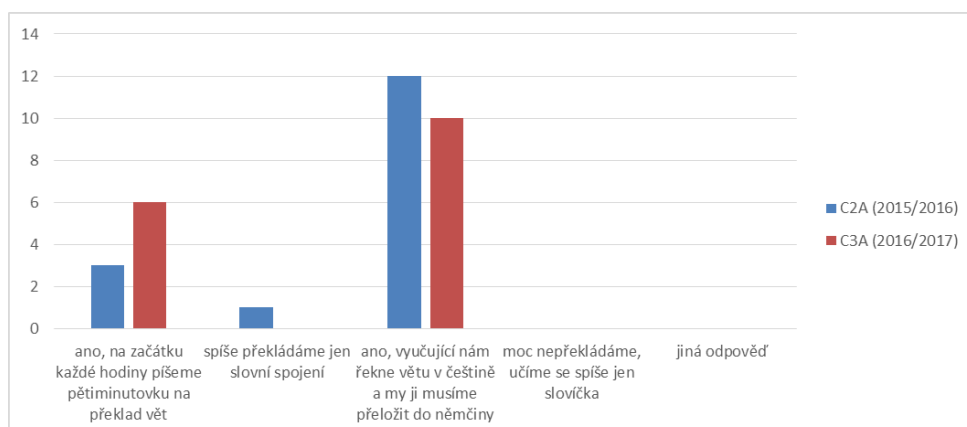
Překládají žáci v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?

Je do výuky německého jazyka také zapojen překlad z němčiny do češtiny?

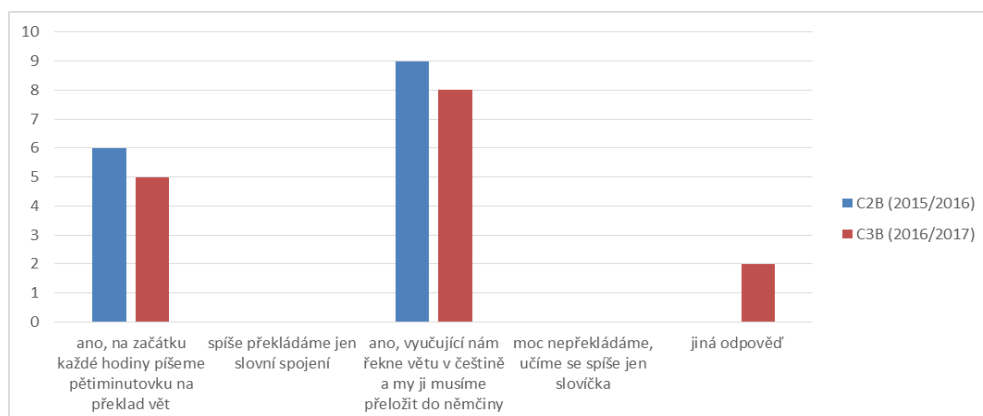
12. Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?



Graf 81 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? C1A – C2A



Graf 82 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? C2A – C3A



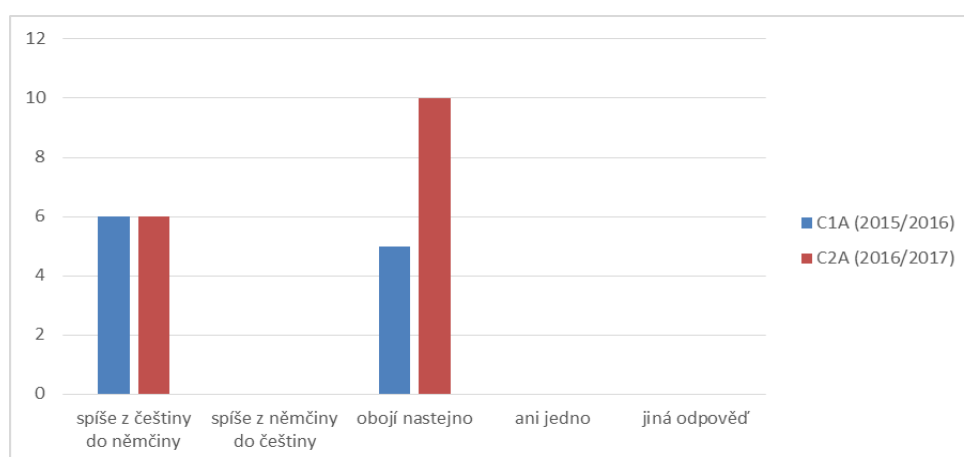
Graf 83 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? C2B – C3B

U otázky číslo 12 si můžeme všimnout, že věk žáků určitou roli hraje. Důkazem toho je zjištění, že žáci v prvním ročníku překládají spíše jen slovní spojení. V následujících ročnících žáci překládají již celé věty, neboť v kontextu je to vždy mnohem lepší. Překlad z českého jazyka do jazyka německého může některým žákům činit problémy, neboť se jedná o překlad doslovný, při kterém musí žáci ovládat nejen slovní zásobu, ale také gramatiku.

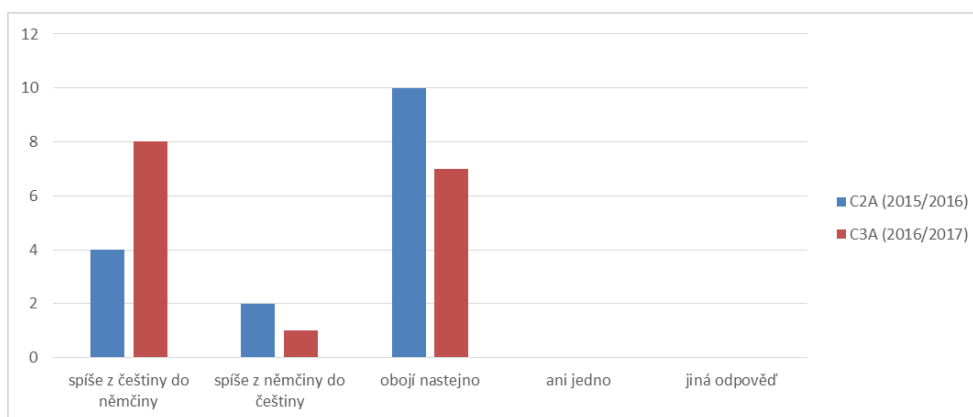
Ještě mnohem těžší je překlad do německého jazyka v případě, že vyučující diktuje věty v českém jazyce a žáci je mají rovnou překládat do jazyka německého. V tomto případě se z didaktického hlediska jedná o tzv. Klassisches Diktat. Z pohledu žáků méně oblíbený diktát, přesněji řečeno neoblíbený. Z grafů také můžeme vidět, že vyučující klade důraz na pětiminutovky, které se píšou na začátku vyučovací hodiny. Žáci jsou na to zvyklí a vědí, že se musí na každou hodinu německého jazyka připravovat.

Pětiminutovky bych s žáky psala, aby věděli, že se musí připravovat. Ne vždy bych je ale známkovala všem. Někdy bych si je tedy vybrala od všech žáků a všichni žáci by dostali známku. Jindy bych řekla žákům, že to může odevzdat jen ten, kdo chce, ale známku si musí poté vzít. V dalším případě bych si to od všech vybrala, opravila, ale známku bych dala jen těm, kdo bude mít jedničku. Jelikož vyučující bude mít zámeček spoustu, tak se domnívám, že by z pohledu známkování a udělování známek měl být rozmanitý a volit vždy jinou variantu.

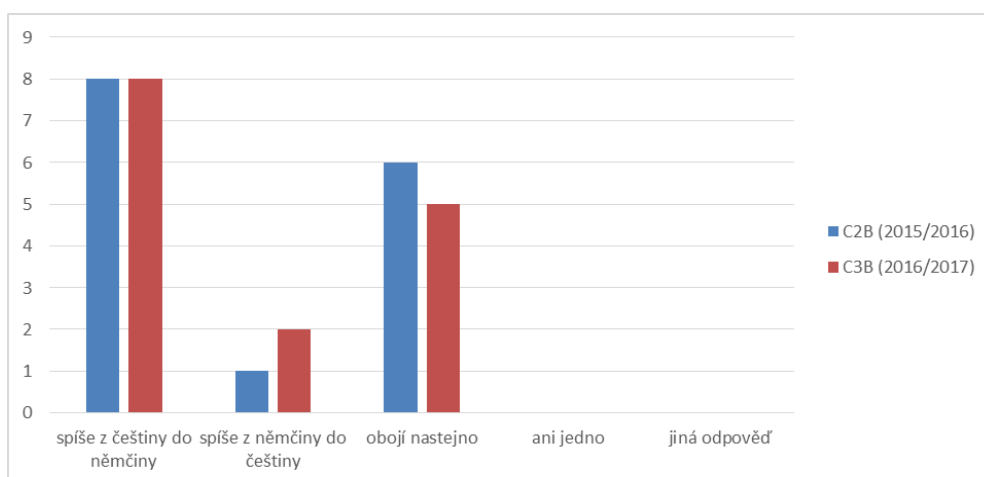
13. Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?



Graf 84 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?
C1A – C2A



Graf 85 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?
C2A – C3A



Graf 86 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?
C2B – C3B

Další otázka, která souvisí s překladem, zní, na jaký druh překladu klade vyučující v hodinách německého jazyka důraz. Žáci zvolili možnosti, že se vyučující zaměřuje jak na překlad z češtiny do němčiny, tak i z němčiny do češtiny. V některých případech žáci spíše uváděli, že se vyučující zaměřuje v hodinách spíše na překlad z češtiny do němčiny. Překlad z němčiny do češtiny souvisí se čtením s porozuměním. Když čteme článek v německém jazyce, kterému máme porozumět, tak si článek překládáme. V tomto případě se tedy jedná o překlad z německého jazyka do jazyka českého. Při překladu z německého jazyka do jazyka českého musíme trochu zapojit fantazii, neboť při doslovném překladu nám někdy nemusí vzejít na povrch smysluplné věty. Naopak při překladu z českého jazyka do německého jazyka se většinou jedná o doslovný překlad. Vyučující by měl do hodin zapojovat jak překlad z češtiny do němčiny, tak i překlad z němčiny do češtiny. Každému žákovi vyhovuje lépe něco jiného, tudíž by měl dávat vyučující možnosti všem žákům, aby se projeví tam, kde jsou dobří a vědí, že to ovládají.

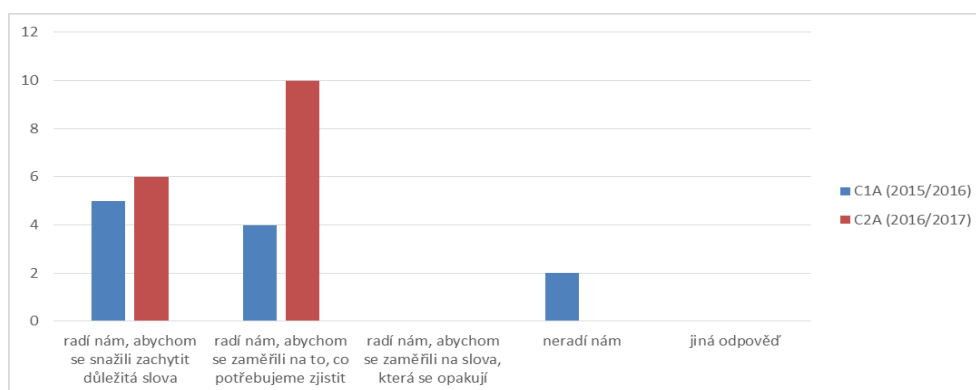
9.7.2.7 Ověření výzkumné otázky č. 7

Je do výuky německého jazyka zapojen také poslech?

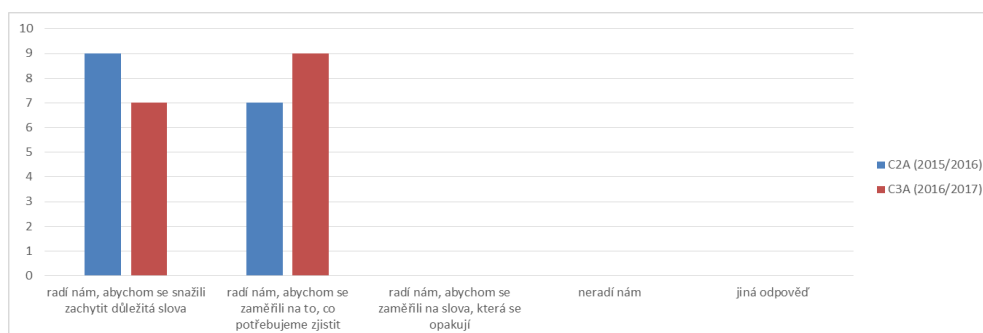
Jak často se žáci během měsíce věnují poslechu?

Jak se žáci snaží porozumět tomu, co poslouchají a které informace mají zjistit?

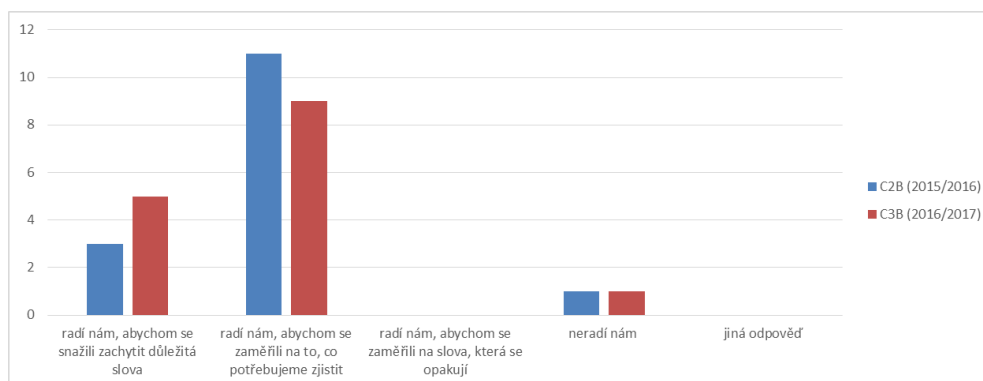
14. Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte?



Graf 87 Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? C1A – C2A



Graf 88 Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? C2A – C3A

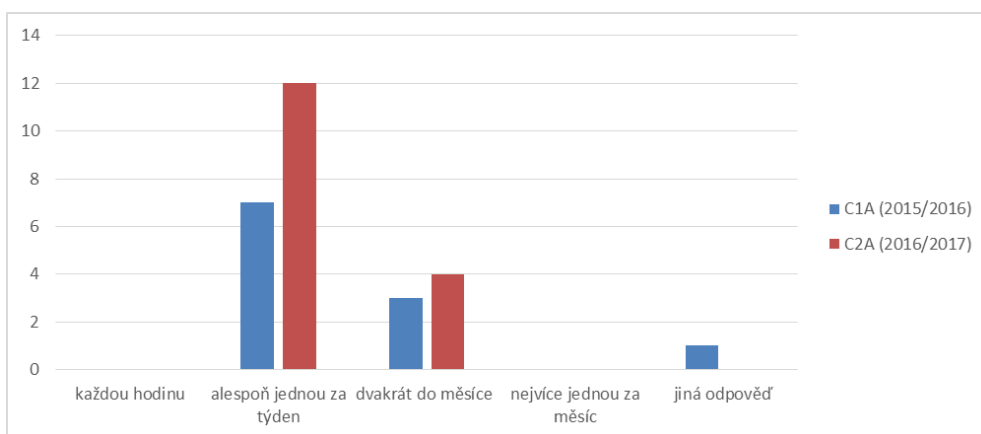


Graf 89 Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? C2B – C3B

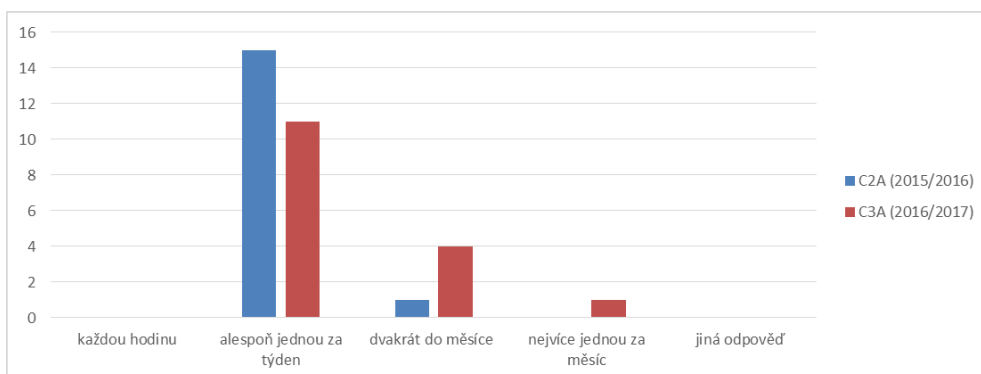
Když se zaměříme na všechny tři grafy, které se vztahují k otázce číslo 14, tak si můžeme všimnout, že při jazykové dovednosti, kterou je poslech s porozuměním, radí

vyučující žákům tak, aby se snažili zachytit důležitá slova a aby se zaměřili na to, co potřebují zjistit. Tyto dvě možnosti spolu souvisí, neboť když se žáci zaměřují na důležitá slova, která jsou položena v otázce, tak zcela jistě uslyší správnou odpověď. Ne vždy je to ale takhle jednoduché. Vyučující by měl s žáky poslechy co nejvíce trénovat a měl by volit různé strategie poslechu s porozuměním, díky nimž budou žáci poslechy trénovat. Vyučující by měl žákům sdělit, co je cílem poslechu a co se od nich očekává. Vyučující by měl nejprve volit jen takové orientační poslechy, kde mají žáci zjistit, co je tématem daného poslechu a říci nějakou informaci, která byla pro ně zajímavá, a postupně by měl přecházet k těžším, kde budou mít žáci již položené otázky a v poslechu na ně hledají odpovědi.

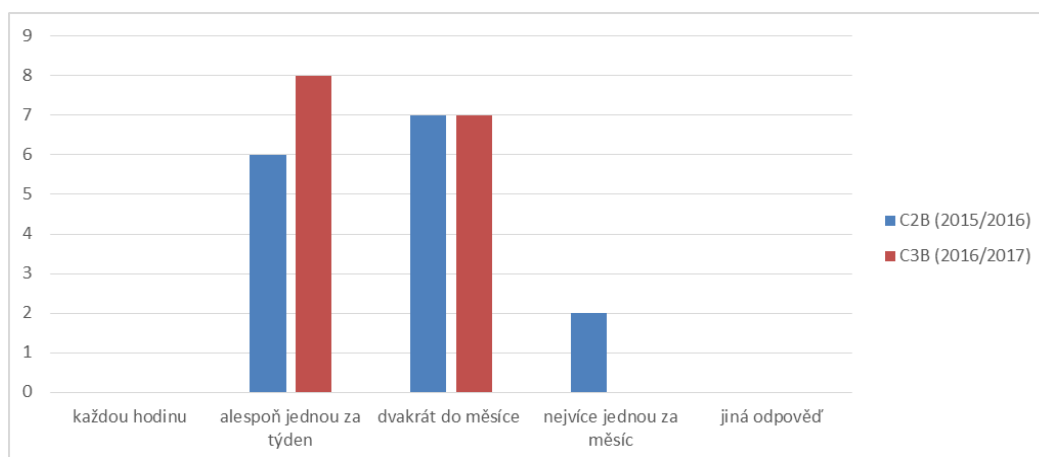
15. Jak často se během měsíce věnujete poslechu?



Graf 90 Jak často se během měsíce věnujete poslechu? C1A – C2A



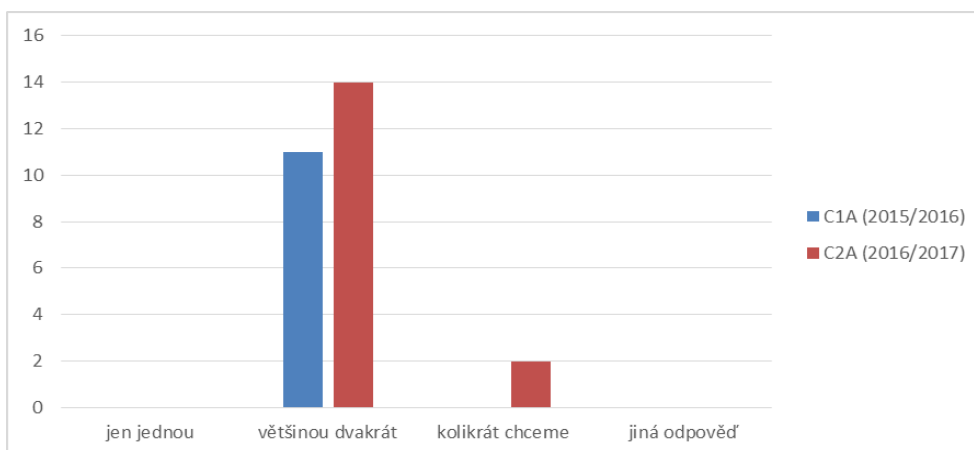
Graf 91 Jak často se během měsíce věnujete poslechu? C2A – C3A



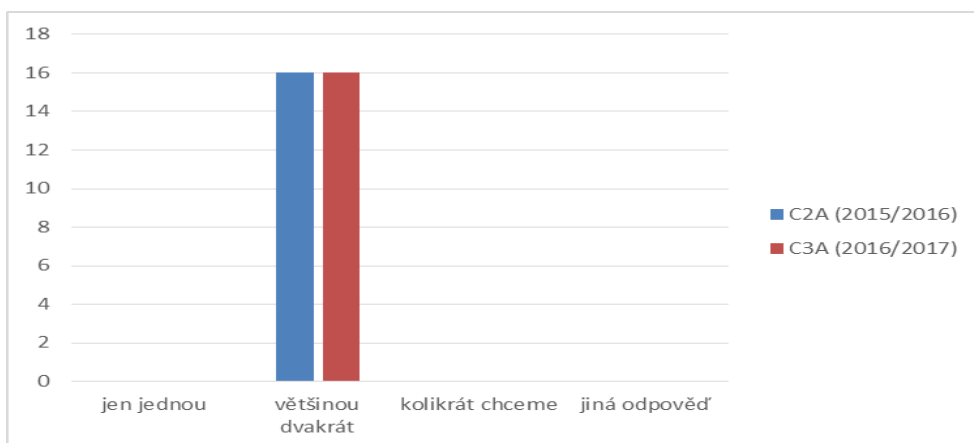
Graf 92 *Jak často se během měsíce věnujete poslechu? C2B – C3B*

Jak jsem již v mé práci několikrát zmiňovala, tak poslechy patří spíše k opomíjeným strategiím v hodinách německého jazyka. Žáci mají s poslechy také většinou velké problémy. Myslím si, že by vyučující měli na poslechy s porozuměním klást větší důraz a snažit se je co nejvíce s žáky trénovat. Poslechy můžeme například hodnotit plusy a za tři plusy žáci dostanou jedničku. Žáci tedy nebudou demotivováni, že z poslechu zase dostanou špatnou známku. Naopak ti, kteří s poslechy nemají problémy, si mohou poslechy zlepšovat známky. Dnešní moderní učebnice, které jsou realizovány podle komunikativní metody, nabízejí celou řadu poslechů. Tudíž vyučující má celou řadu možností, kde najít dobré poslechy, které budou odpovídat jazykové úrovni žáků. Z výzkumu jsem byla mile překvapená, že vyučující již v prvním ročníku se poslechu věnuje alespoň jednou za týden. Určitě je dobré začít s poslechy co nejdříve a neustále je trénovat. Naopak mě zarazila odpověď třídy C2B loňského školního roku, respektive třídy C3B letošního školního roku, kde žáci často uváděli, že se poslechu věnují dvakrát do měsíce. Ve srovnání paralelní třída C2A loňského školního roku, respektive třída C3A letošního školního roku, uvedla, že se poslechu věnují alespoň jednou za týden. Zde máme tedy paralelní třídy a v každé třídě pracuje vyučující s poslechem jinak. Já si osobně myslím, že by se vyučující poslechu alespoň jednou za týden měl věnovat. V lepším případě by bylo, kdyby se na poslechy zaměřoval v hodinách německého jazyka více a vždy si chvilku z vyučovací hodiny pro poslech vyhradil.

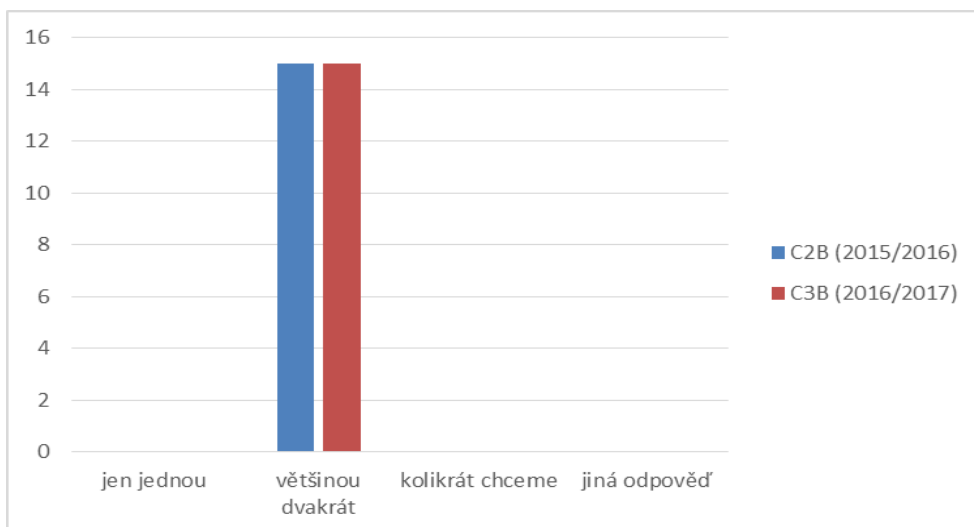
16. Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku?



Graf 93 Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? C1A-C2A



Graf 94 Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? C2A-C3A



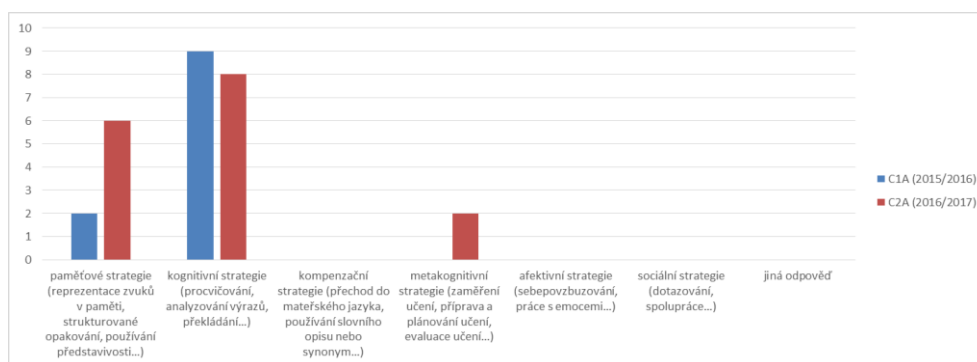
Graf 95 Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? C2B-C3B

Na otázku číslo 16 je odpověď od žáků téměř jednoznačná. U žáků, kteří jsou na střední škole, či gymnáziu se poslechy většinou pouští dvakrát. Vyučující může udělat výjimku a poslech pustit žákům ještě jednou, když vidí, že je poslech náročný a žáci nestihli zaznamenat všechny informace. Vyučující by měl žákům před poslechem sdělit, kolikrát za sebou poslech pustí, aby si žáci poslech mohli rozvrhnout. Při prvním poslechu se žáci snaží zaznamenat co nejvíce informací, které při druhém poslechu zkontrolují a doplní o ty, které v prvním poslechu nestihli zaznamenat, či je v daném momentě nezaslechli.

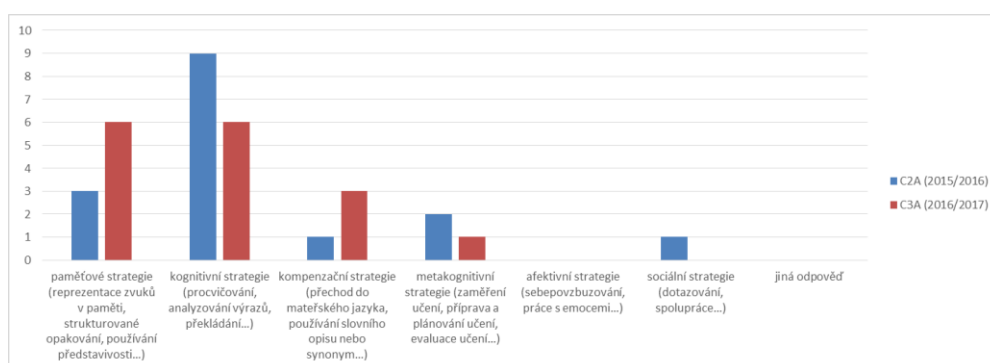
9.7.2.8 Ověření výzkumné otázky č. 8

Jaké strategie nejvíce využívají žáci k tomu, aby se co nejvíce a nejlépe naučili německý jazyk?

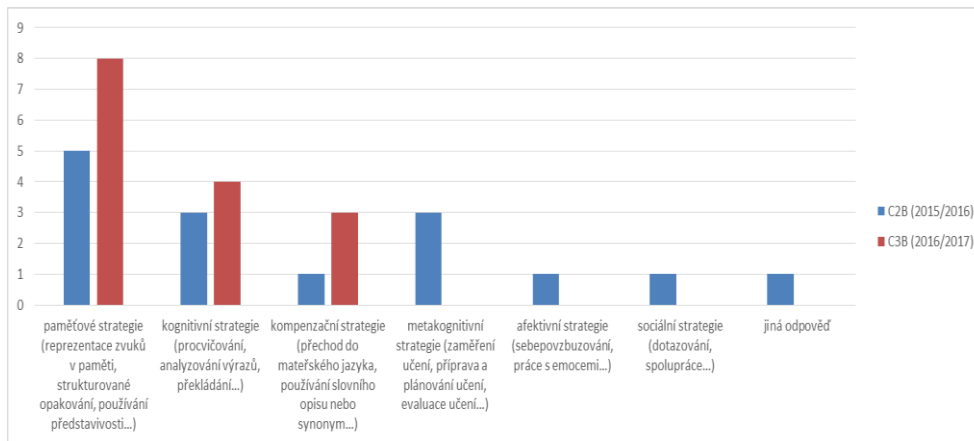
17. Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk?



Graf 96 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? C1A – C2A



Graf 97 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? C2A – C3A



Graf 98 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? C2B – C3B

Z grafů, které se vztahují k otázce číslo 17, vyplývá, že žáci třídy C1A a třídy C2A loňského školního roku se nejvíce naučí německý jazyk pomocí kognitivních strategií, které jsou typické zejména procvičováním a překladem. Rozdíl se v letošním roce neobjevil u třídy C2A, kde žáci nejčastěji uvedli, že se německý jazyk nejlépe naučí pomocí kognitivních strategií. U třídy C3A letošního roku se objevily ve stejném počtu dvě nejčastější odpovědi. Někteří žáci se nejvíce naučí německý jazyk pomocí kognitivních strategií. Tato odpověď se také nejčastěji objevila u této třídy v loňském školním roce. Někteří žáci si s přibývajícím věkem a většími znalostmi v německém jazyce uvědomili, že se německý jazyk více naučí za pomoci paměťových strategií, kde je důležité strukturované opakování a používání představivosti. Třída C2B loňského školního roku, respektive třída C3B letošního školního roku, nejvíce uváděla, že se německý jazyk nejrady učí pomocí paměťových strategií. Každý člověk je jiný a každý volí jiný styl učení, neboť každému vyhovuje něco jiného.

10 Ověření stanovených hypotéz

V kapitole s názvem Očekávané výsledky výzkumu byly stanoveny hypotézy, které jsou pro můj výzkum podstatné a umožňují srovnání s výsledky výzkumu, ke kterým jsem dospěla analýzou jednotlivých otázek.

H1: V jednotlivých ročnících vyučující preferují jiné strategie.

Hypotéza 1 byla potvrzena, což vyplynulo z odpovědí žáků jednotlivých ročníků na otázku č. 1, ve které žáci ohodnocovali na škále od 1 do 6, které strategie vyučující v hodinách německého jazyka nejvíce preferuje a které naopak opomíjí. Rozdíly byly především způsobené tím, zda se jedná o žáky základní školy, či o žáky gymnázia. Žáci na základní škole vnímají jako nejvíce opomíjenou strategii poslechu. Poslech s porozuměním patří, společně se čtením s porozuměním, mluvením a psaním, mezi jazykové dovednosti.

Jazykové dovednosti jsou naučené a získáváme je během života. Naopak jako nejvíce využívaná strategie se žákům jeví strategie čtení. Strategie mluvení se žákům nejvíce využívána. Vyučující by měl s žáky již od začátku studia německého jazyka neustále procvičovat mluvení a na žáky co nejvíce mluvit německy. Vyučující by na strategii mluvení měli mít vystaveny vyučovací hodiny, neboť komunikativní metoda je ta, která by měla být ve vyučovacích hodinách uplatňována a podle které by měly být vystaveny vyučovací hodiny německého jazyka. Komunikativní metoda klade důraz na rozvoj jazykových dovedností, aktivitu žáků, aktivní hodiny, každodenní situace. Vyučující by měl využívat všechny sociální formy, ať už se jedná o práci ve dvojici, skupinovou práci, pohyb po třídě ... Podle žáků gymnázia je nejvíce využívanou strategií strategie mluvení. Vyučující dbá na to, aby byly hodiny vystaveny na principech komunikativní metody, a proto jsou hodiny zaměřeny zejména na mluvení. Mluvení je pro cizí jazyk nezbytně nutné, proto je potřeba dávat žákům co nejvíce příležitostí k tomu, aby mluvili. Jako nejméně využívaná strategie se žákům, téměř ve všech třídách, jeví strategie poslechu. Poslech patří v hodinách cizího jazyka k těm náročnějším strategiím a z důvodu toho, že se v hodinách moc neprocvičuje, patří k méně oblíbeným strategiím z pohledu žáků. Poslech zabere ve vyučovacích hodinách více času, ale vyučující by i přesto měl s žáky poslechy trénovat. Žáci díky poslechu dostávají do paměti cizí jazyk a zaměřují se i na výslovnost, která hraje v německém jazyce také velkou a důležitou roli. Z výše zmíněných poznatků bych na závěr chtěla provést shrnutí. Vyučující by žádnou ze strategií neměl zanedbávat. Záleží jen na vyučujícím, jak si žáci německý jazyk oblíbí, či neoblíbí. Vyučující by měl v hodinách klást důraz na všechny jazykové prostředky, mezi které řadíme gramatiku, slovní zásobu, výslovnost a pravopis. V druhém případě by měl u žáků rozvíjet jazykové dovednosti, mezi které patří mluvení, psaní, poslech s porozuměním a čtení s porozuměním.

H2: Strategie mluvení je nejvíce preferována.

Hypotéza 2 byla potvrzena u žáků gymnázia, kteří uvedli, že nejvíce uplatněnou strategií je v hodinách německého jazyka strategie mluvení. Naopak u žáků základní školy se tato hypotéza nepotvrdila, neboť žáci uvedli, že nejvíce uplatněnou strategií v hodinách německého jazyka je strategie čtení. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že se vyučující ve všech třídách snaží, aby mluvili všichni žáci a to jak na základní škole, tak i na gymnáziu. Určitě je důležité, aby vyučující vyvolával všechny žáky a se všemi žáky komunikoval. Jedině tak se žáci naučí mluvit a zbaví se strachu, že když něco řeknou, tak to bude určitě špatně, tak raději nebudou říkat nic. To je to nejhorší, co by vyučující mohl dopustit. Měl by žákům vysvětlit,

že nikdo učený z nebe nespádl a že je důležitější mluvit s chybami, než nemluvit vůbec. V dnešní době se výuka cizích jazyků posunula vpřed a vyučování má být realizované podle komunikativní metody. Komunikativní metoda klade důraz na rozvoj jazykových dovedností, mezi které řadíme psaní, mluvení, čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, dále je zaměřena na každodenní situace, témata ze života a hlavně na komunikaci. Jazykem vyučovacích hodin by měl být jazyk německý. V mateřském jazyce by měla být vysvětlována jen gramatika a nové aktivity, které budou žáci v hodině realizovat. Vyučující by se měl tedy snažit mluvit na žáky co nejvíce německy. Domnívám se, že na gymnáziu je tato skutečnost realizována. Bohužel na základní škole si myslím, že tomu tak není. Žáci většinou říkají, že nerozumí, ale vyučující by se měl již od začátku snažit na žáky mluvit v co nejjednodušších větách a hlavně německy.

H3: Strategie poslechu je nejvíce opomíjena.

Hypotéza 3 byla potvrzena jak u žáků základní školy, tak i u žáků gymnázia. Žáci tedy jako nejméně využívanou strategii chápou strategii poslechu. Poslechy patří spíše k těm méně využívaným strategiím v hodinách německého jazyka. Poslechy by měli vyučující do hodin zapojovat i u začínajících žáků učící se německý jazyk, neboť existují i lehčí formy poslechů, které jsou právě pro začínající žáky určeny. Žáci gymnázia uvedli, že se poslechu věnují alespoň jednou za týden. Takto odpověděli žáci prvního, druhého a třetího ročníku. U žáků čtvrtého ročníku se nejčastěji objevila odpověď, že se poslechu věnují nejvíce jednou za měsíc. Zde se domnívám, že je to způsobené tím, že jsou žáci již v maturitním ročníku a moc žáků z německého jazyka nematuruje, tudíž se vyučující věnuje spíše maturantům a ostatní musí splnit jen stanovené požadavky, aby měli předmět klasifikovaný. Součástí státní maturity je právě i poslech s porozuměním, tudíž se domnívám, že by neměl být v žádném případě opomíjen. Na základní škole žáci uváděli, že poslech v hodinách téměř nedělají. Poslech patří k velmi obtížným věcem ve výuce cizích jazyků. Zde především záleží na samotných žácích, jak budou poslech sami trénovat. Vyučující by měl žáky upozornit na to, že poslech jim do hlavy nikdo nedostane, ale že záleží na nich samotných, jak se k tomu postaví a jak moc si doma budou sami poslouchat. Podle mého názoru to bude dobrovolně dělat jen velmi malá část žáků, proto by do toho měl zasáhnout vyučující a například žákům zadat úkol, aby poslouchali rádio, dokumenty na Youtube a jednou za týden by část hodiny věnovali tomu, co nového se dozvěděli. Osobně se ale domnívám, že v hodinách cizích jazyků by měl vyučující s žáky poslechy trénovat. Alespoň jednou za týden by v hodinách měl poslech být. Dnešní moderní učebnice jsou na poslechy hodně zaměřené, tudíž inspirací

má vyučující celou řadu. Poslechy s porozuměním by měly být dále rozšiřovány na střední škole, či gymnáziu. Třídy prvního, druhého a třetího ročníku uvedly, že jim vyučující při poslechu radí, aby se zaměřili na to, co potřebují zjistit. V tomto ohledu se jedná o selektivní poslech s porozuměním, kdy žáci dostanou otázky a k tomu se snaží v poslechu najít odpovědi. Překvapila mě nejčastější odpověď žáků čtvrtého ročníku, kteří uvedli, že jim vyučující radí, aby se snažili zachytit důležitá slova. V tomto případě se domnívám, že se jedná o globální poslech s porozuměním, kdy žáci zachycují jen důležité a podstatné informace a nesoustředí se na celý obsah poslechu.

H4: Žáci při učení se německému jazyku nejvíce využívají paměťové strategie.

Hypotéza číslo 4 byla vyvrácena, neboť žáci uvedli, že k učení se německému jazyku nejvíce využívají kognitivní strategie. U žáků základní školy se nejvíce objevila odpověď, že se nejvíce naučí německý jazyk podle kognitivních strategií, mezi které patří zejména procvičování. Procvičování je v cizích jazycích nezbytně nutné. Bez neustálého opakování se nám cizí jazyk do paměti nevryje. Musíme si uvědomit, že každý člověk je jiný a každý se učí jinak. Učení je celoživotní proces, je to proces individuální a proces aktivní. Záleží jen na samotném člověku, zda se chce něco naučit. Učení je proces, který neustále probíhá. Učení pozmění naše chování a myšlení.

Z interpretace výsledků analýzy jednotlivých otázek jsem dospěla k závěru, že vyučující neklade stejný důraz na jednotlivé druhy strategií a jejich využívání přizpůsobuje vyučování v jednotlivých ročnících a tedy i jazykovým znalostem žáků.

11 Diskuze

V rámci své diplomové práce jsem se zaměřila na dva výzkumy, které se týkají strategií učení německému jazyku. První výzkum, který je v diplomové práci popsán, je výzkum, který probíhal u žáků ze základní školy Zásmyky a žáků Gymnázia Jiřího Ortena v Kutné Hoře v letošním školním roce 2016/2017. Do druhého výzkumu jsem zahrнула žáky Gymnázia Jiřího Ortena, abych mohla posoudit, zda s narůstajícím věkem žáků se mění i uplatnění jednotlivých strategií v hodinách německého jazyka. Z tohoto důvodu jsem do druhého výzkumu zařadila tři třídy, od kterých jsem získala data z loňského školního roku 2015/2016 a letošního školního roku 2016/2017.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké strategie učení německému jazyku vyučující upřednostňuje a které opomíjí. Žáci měli na výběr z 6 možných strategií, kterými jsou

strategie mluvení, čtení, psaní, překladu, poslechu a slovní zásoby. Jako nejvíce uplatňovaná strategie se jeví žákům základní školy v hodinách německého jazyka strategie čtení. Na této strategii se shodli žáci osmého a devátého ročníku. Žáci gymnázia uvedli, že nejvíce uplatňovanou strategií je v hodinách německého jazyka strategie mluvení. Na tuto otázku odpovídali žáci prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku gymnázia. Jako nejméně uplatněnou strategii chápou žáci osmého a devátého ročníku strategii poslechu. Strategie poslechu se jeví i žákům gymnázia jako nejvíce opomíjená v hodinách německého jazyka.

Podle mého názoru by měly být všechny strategie učení v hodinách německého jazyka uplatňovány stejně. Nabízí se zde ale otázka, jde to udělat u začínajících žáků učící se německý jazyk? Je to velmi náročné. Domnívám se, že se žáci nejvíce věnují strategii mluvení, čtení, překladu a slovní zásoby. Strategie psaní a poslechu jsou opomíjeny. I přesto si ale myslím, že by se žáci měli strategiím psaní i poslechu věnovat. Existují kratší a lehčí formy poslechu, které by měli začínající žáci zvládat. Žáci nedokáží napsat dlouhé písemné práce či eseje se stanoveným počtem slov, ale určitou slovní zásobu už mají, proto by pár jednoduchých vět měli v hodinách německého jazyka zkoušet psát. Žáci by měli mít zkušenosti ve všech oblastech, ať se jedná o psaní, čtení, poslech, mluvení, překlad či slovní zásobu.

Vyučující se snaží komunikovat se všemi žáky. Chce, aby se dostalo slovo na všechny. Vyučující německého jazyka se snaží být svým žákům nápomocen, ale dokáže se i rozzlobit, když žáci něco nevědí a vztahuje se to k učivu, které mají žáci umět. Vyučující na gymnáziu očekává od žáků připravenost na každou hodinu německého jazyka, kterou si kontroluje pětiminutovkami na začátku každé hodiny. Pětiminutovky slouží vyučujícímu jako zpětná vazba, aby zjistil, kdo se na hodiny připravuje a kdo nikoliv. Myslím si, že je dobré prověřovat znalosti žáků každou hodinu. I na základní škole ověřuje vyučující znalosti svých žáků krátkými pětiminutovkami na začátku hodiny. Zejména u žáků deváté třídy se s tímto přístupem setkáváme. Jde přece jen o cizí jazyk, který když se nebude opakovat a procvičovat, tak se snadno zapomene.

Myslím si, že vyučující jak na gymnáziu, tak i na základní škole jsou příkladem aktivního učitele, který se snaží, aby hodiny německého jazyka byly pro žáky zajímavé a ne jen stereotypní. Očekává od svých žáků spolupráci. Snaží se uplatnit v hodinách německého jazyka všechny strategie učení, i když některé méně s ohledem na úroveň začínajících žáků učící se německý jazyk. S těmito žáky se musí pracovat pomalu a probírat vše postupně.

Určitě hraje také velmi důležitou roli, zda vyučující učí na základní škole, či na gymnáziu, neboť na gymnáziu jsou na žáky kladeny bezesporu větší nároky a většina žáků z gymnázia chce jít dále studovat na vysokou školu. Na základní škole se spíše setkáváme s žáky, pro které je německý jazyk naprosto zbytečný a vůbec nechápou, proč se ho mají učit. V tomto ohledu je velmi důležité, jaké hodiny bude vyučující pro žáky připravovat. Já se domnívám, že když vyučující bude volit do hodin zajímavé aktivity, tak žáci názor na německý jazyk změní.

Výsledky výzkumu jsem zpracovala do podoby grafů pro větší přehlednost. V rámci prvního výzkumu jsou součástí každé otázky dva grafy. První graf představuje data, která jsou získána od žáků osmého a devátého ročníku základní školy Zásmyky a ve druhém grafu jsou znázorněna data, která jsou získána od žáků prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku gymnázia. Druhý výzkum je také zpracován do podoby grafů. Rozdíl je zde v tom, že součástí každé otázky jsou grafy tři. V jednotlivých grafech jsou porovnány výsledky tříd loňského a letošního školního roku. Jeden graf tedy znázorňuje jednu třídu, od které jsem získala data v průběhu loňského a letošního školního roku.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala vývojem strategií učení se německému jazyku. Diplomovou práci jsem rozdělila na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vysvětleny výukové metody, které mají ke strategiím učení velmi blízko. Pozornost jsem zaměřila především na strategie učení. Nejprve jsem zmínila jejich vysvětlení, jak je chápán pojem strategie učení, až jsem se dostala k popisu jednotlivých strategií. Zaměřila jsem se také na vyučovací strategie, díky kterým se učení stává úspěšnějším. V teoretické části jsem také objasnila vzdělávací obor Cizí jazyk a Další cizí jazyk, které jsou ukotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Popsala jsem rozdíly, které se v daných Rámcových vzdělávacích programech vyskytují. Nezapomněla jsem ani na klíčové kompetence, které jsou pro vzdělávání nezbytně nutné. Jednu kapitolu jsem věnovala problémům, které se týkají výuky cizích jazyků.

Strategie učení jsou důležitým tématem nejen v oblasti pedagogiky. Strategie učení se vztahují jak na vyučujícího, tak i na žáky. Strategie učení slouží k tomu, jak se učit co nejefektivněji, nejsnáze, nejlépe a nejúčinněji.

Praktická část byla zpracována na základě dotazníkového šetření. V dotazníkovém šetření jsem se zaměřila na to, jak žáci vnímají hodiny německého jazyka. Cílem výzkumu bylo zjistit, které strategie vyučující do hodin aplikuje nejvíce a jaké nejméně. Respondenti byli žáci osmého a devátého ročníku základní školy a dále žáci prvního, druhého, třetího a čtvrtého ročníku gymnázia. Šetření se zúčastnilo 169 respondentů. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila také na to, zda s narůstajícím věkem žáků se mění přístup vyučujícího v hodinách německého jazyka.

Na základě výsledků výzkumu jsem dospěla k závěru, že vyučující neklade stejný důraz na jednotlivé druhy strategií a jejich využívání přizpůsobuje vyučování v jednotlivých ročnících a tedy i jazykovým znalostem žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BALADA, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ©2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

BIMMEL, Peter a RAMPILLON, Ute. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. 1. vyd. München: Langenscheidt, 2000. 208 s. ISBN 3-468-49651-6.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. 152 s. ISBN 978-80-7464-238-8.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HENRICI, Gert a CLAUDIA RIEMER (HRSG.). MIT ARBEITSGRUPPE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE BIELEFELD - JENA. (RAINER BOHN ..). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1996. ISBN 978-3-87116-797-3.

CHODĚRA, Radomír et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 167 s. ISBN 80-7042-157-6.

JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 208 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-2397-6.

JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache: Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektierten Selbststudium*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 86 s. ISBN 80-210-3782-2.

JANÍKOVÁ, Věra. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 184 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 94. ISBN 80-210-3877-2.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KINOVIČOVÁ, Anna. *Aktivizující strategie v přípravě učitelů cizího jazyka*. Praha, 2010. Disertační práce. Univerzita Karlova Praha. Pedagogická fakulta.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 165 s. [cit. 2017-02-11]. Dostupné z WWW:< http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik : theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 3., unveränd. Nachdr. München: Fink, 1999. ISBN 38-2528-184-1.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. 217 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-155-3.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno, 2005. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Grafické zobrazení počtu respondentů GJO 2015/2016.....	48
Graf 2 Grafické zobrazení počtu respondentů GJO 2016/2017.....	48
Graf 3 Grafické zobrazení počtu respondentů ZŠ Zásnuky 2016/2017.....	49
Graf 4 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? 8. A.....	52
Graf 5 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? 8. B.....	53
Graf 6 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? 9. A.....	53
Graf 7 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? 9. B.....	53
Graf 8 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C1B.....	54
Graf 9 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C2A.....	55
Graf 10 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C3A.....	55
Graf 11 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C3B.....	55
Graf 12 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? C4A.....	56
Graf 13 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? ZŠ Zásnuky.....	57
Graf 14 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? GJO.....	57
Graf 15 Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? ZŠ Zásnuky.....	58
Graf 16 Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? GJO.....	59
Graf 17 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? ZŠ Zásnuky.....	60
Graf 18 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? GJO.....	60
Graf 19 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? ZŠ Zásnuky.....	61
Graf 20 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? GJO.....	62
Graf 21 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? ZŠ Zásnuky.....	63
Graf 22 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? GJO.....	63
Graf 23 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? ZŠ Zásnuky.....	64
Graf 24 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? GJO.....	65
Graf 25 Jak využíváte novou slovní zásobu? ZŠ Zásnuky.....	66
Graf 26 Jak využíváte novou slovní zásobu? GJO.....	66
Graf 27 Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? ZŠ Zásnuky.....	67
Graf 28 Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? GJO.....	68
Graf 29 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? ZŠ Zásnuky.....	69
Graf 30 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? GJO.....	69
Graf 31 Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? ZŠ Zásnuky.....	70
Graf 32 Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? GJO.....	71
Graf 33 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? ZŠ Zásnuky.....	72
Graf 34 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? GJO.....	72
Graf 35 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno? ZŠ Zásnuky.....	73
Graf 36 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno? GJO.....	73
Graf 37 Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? ZŠ Zásnuky.....	75
Graf 38 Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? GJO.....	75
Graf 39 Jak často se během měsíce věnujete poslechu? ZŠ Zásnuky.....	76
Graf 40 Jak často se během měsíce věnujete poslechu? GJO.....	77
Graf 41 Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? ZŠ Zásnuky.....	78
Graf 42 Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? GJO.....	78
Graf 43 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? ZŠ Zásnuky.....	79
Graf 44 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? GJO.....	80
Graf 45 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očísly od 1 do 6. C1A (2015/2016).....	81
Graf 46 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očísly od 1 do 6. C2A (2016/2017).....	81
Graf 47 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očísly od 1 do 6. C2A (2015/2016).....	82
Graf 48 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očísly od 1 do 6. C3A (2016/2017).....	82
Graf 49 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očísly od 1 do 6. C2B (2015/2016).....	83

Graf 50	<i>Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslete od 1 do 6. C3B (2016/2017)</i>	83
Graf 51	<i>Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? C1A – C2A</i>	84
Graf 52	<i>Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? C2A – C3A</i>	84
Graf 53	<i>Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení? C2B – C3B</i>	85
Graf 54	<i>Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? C1A – C2A</i>	85
Graf 55	<i>Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? C2A – C3A</i>	86
Graf 56	<i>Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni? C2B – C3B</i>	86
Graf 57	<i>Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? C1A – C2A</i>	86
Graf 58	<i>Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? C2A – C3A</i>	87
Graf 59	<i>Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne? C2B – C3B</i>	87
Graf 60	<i>Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? C1A – C2A</i>	88
Graf 61	<i>Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? C2A – C3A</i>	88
Graf 62	<i>Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? C2B – C3B</i>	88
Graf 63	<i>Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? C1A – C2A</i>	89
Graf 64	<i>Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? C2A – C3A</i>	89
Graf 65	<i>Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete? C2B – C3B</i>	89
Graf 66	<i>Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? C1A – C2A</i>	90
Graf 67	<i>Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? C2A – C3A</i>	90
Graf 68	<i>Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu? C2B – C3B</i>	90
Graf 69	<i>Jak využíváte novou slovní zásobu? C1A – C2A</i>	91
Graf 70	<i>Jak využíváte novou slovní zásobu? C2A – C3A</i>	91
Graf 71	<i>Jak využíváte novou slovní zásobu? C2B – C3B</i>	92
Graf 72	<i>Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? C1A – C2A</i>	93
Graf 73	<i>Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? C2A – C3A</i>	93
Graf 74	<i>Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov? C2B – C3B</i>	94
Graf 75	<i>Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? C1A – C2A</i>	95
Graf 76	<i>Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? C2A – C3A</i>	95
Graf 77	<i>Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali? C2B – C3B</i>	95
Graf 78	<i>Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? C1A – C2A</i>	96
Graf 79	<i>Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? C2A – C3A</i>	96
Graf 80	<i>Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník? C2B – C3B</i>	97
Graf 81	<i>Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? C1A – C2A</i>	98
Graf 82	<i>Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? C2A – C3A</i>	98
Graf 83	<i>Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny? C2B – C3B</i>	98
Graf 84	<i>Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno? C1A – C2A</i>	99
Graf 85	<i>Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno? C2A – C3A</i>	100
Graf 86	<i>Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno? C2B – C3B</i>	100
Graf 87	<i>Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? C1A – C2A</i>	101
Graf 88	<i>Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? C2A – C3A</i>	101
Graf 89	<i>Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte? C2B – C3B</i>	101
Graf 90	<i>Jak často se během měsíce věnujete poslechu? C1A – C2A</i>	102
Graf 91	<i>Jak často se během měsíce věnujete poslechu? C2A – C3A</i>	102
Graf 92	<i>Jak často se během měsíce věnujete poslechu? C2B – C3B</i>	103
Graf 93	<i>Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? C1A-C2A</i>	104
Graf 94	<i>Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? C2A-C3A</i>	104
Graf 95	<i>Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku? C2B-C3B</i>	104
Graf 96	<i>Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? C1A – C2A</i>	105
Graf 97	<i>Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? C2A – C3A</i>	105
Graf 98	<i>Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk? C2B – C3B</i>	106

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA č. 1: Strategie učení německému jazyku na gymnáziu

PŘÍLOHA č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku

PŘÍLOHA č. 1: Strategie učení německému jazyku na gymnáziu

Strategie učení německému jazyku na gymnáziu

1. Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6.

1 – nejvíce se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme

6 – nejméně se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme

a) čtení

b) psaní

c) mluvení

d) poslech

e) překlad

f) slovní zásoba

MLUVENÍ

2. Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení?

a) procvičujeme nová slovíčka tak, že si je říkáme nahlas

b) procvičujeme výslovnost, dokud slovo nevyslovíme dobře

c) vyučující nás ústně zkouší na zadané téma

d) nepochvičujeme

e) jiná odpověď:

3. Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni?

a) ano

b) ne

c) jiná odpověď:

4. Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne?

a) radí nám, ať to zkusíme říci jinak

b) radí nám, abychom požádali spolužáky o pomoc

c) radí nám, abychom si pomohli gesty

d) vyučující nám pomůže sám

e) jiná odpověď:

ČTENÍ

5. Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?

a) nejprve si máme text přeléstnout očima, abychom pochopili hlavní myšlenku

b) čteme text několikrát, dokud všichni neporozumíme

c) po každém článku si shrneme, co bylo v textu řečeno

d) přemýšlíme, jak text bude pokračovat

e) jiná odpověď:

6. Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete?
- a) snaží se nám vysvětlit, abychom pochopili alespoň hlavní myšlenku
 - b) použijeme slovník, abychom si neznámá slovíčka přeložili
 - c) radíme se se spolužáky
 - d) přečteme si to a přeložíme společně
 - e) jiná odpověď:

SLOVNÍ ZÁSoba

7. Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu?
- a) každou hodinu nebo alespoň ob hodinu píšeme pětiminutovky
 - b) zkouší nás ze slovíček ústně
 - c) opakujeme si je na začátku hodiny, ale nedostáváme za to známku
 - d) nezkouší nás
 - e) jiná odpověď:

8. Jak využíváte novou slovní zásobu?
- a) vymýšlíme věty, kde se nové slovíčko vyskytuje
 - b) učíme se ustálená slovní spojení, ve kterém se slovíčko objevuje
 - c) překládáme slovní spojení z češtiny do němčiny
 - d) nevyužíváme
 - e) jiná odpověď:

PSANÍ

9. Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov?
- a) ano
 - b) ne
 - c) jiná odpověď:

10. Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali?
- a) musíme svoji práci přepsat ještě jednou bez chyb
 - b) na papír musíme vysvětlit chyby a napsat proč tomu tak je
 - c) se spolužákem diskutujeme o daných chybách
 - d) nekontroluje
 - e) jiná odpověď:

11. Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník?
- a) ano
 - b) ne
 - c) jak kdy
 - d) jiná odpověď:

PŘEKLAD

12. Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?

- a) ano, na začátku každé hodiny píšeme pětiminutovku na překlad vět
- b) spíše překládáme jen slovní spojení
- c) ano, vyučující nám řekne větu v češtině a my ji musíme přeložit do němčiny
- d) moc nepřekládáme, učíme se spíše jen slovíčka
- e) jiná odpověď:

13. Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?

- a) spíše z češtiny do němčiny
- b) spíše z němčiny do češtiny
- c) obojí nastejno
- d) ani jedno
- e) jiná odpověď:

POSLECH

14. Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte?

- a) radí nám, abychom se snažili zachytit důležitá slova
- b) radí nám, abychom se zaměřili na to, co potřebujeme zjistit
- c) radí nám, abychom se zaměřili na slova, která se opakují
- d) neradí nám
- e) jiná odpověď:

15. Jak často se během měsíce věnujete poslechu?

- a) každou hodinu
- b) alespoň jednou za týden
- c) dvakrát do měsíce
- d) nejvíce jednou za měsíc
- e) jiná odpověď:

16. Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku?

- a) jen jednou
- b) většinou dvakrát
- c) kolikrát chceme
- d) jiná odpověď:

17. Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk?

- a) paměťové strategie (reprezentace zvuků v paměti, strukturované opakování, používání představivosti...)
- b) kognitivní strategie (procvičování, analyzování výrazů, překládání...)
- c) kompenzační strategie (přechod do mateřského jazyka, používání slovního opisu nebo synonym...)
- d) metakognitivní strategie (zaměření učení, příprava a plánování učení, evaluace učení...)
- e) afektivní strategie (sebepovzbuzování, práce s emocemi...)
- f) sociální strategie (dotazování, spolupráce...)
- g) jiná odpověď:

PŘÍLOHA č. 2: Ukázka vyplněného dotazníku

Strategie učení německému jazyku na gymnáziu

1. Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6.

1 – nejvíce se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme
6 – nejméně se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme

- a) čtení ..2..
- b) psaní ..5..
- c) mluvení ..1..
- d) poslech ..6..
- e) překlad ..3..
- f) slovní zásoba ..4..

MLUVENÍ

2. Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení?

- a) procvičujeme nová slovíčka tak, že si je říkáme nahlas
- b) procvičujeme výslovnost, dokud slovo nevyslovíme dobře
- c) vyučující nás ústně zkouší na zadané téma
- d) nepochvičujeme
- e) jiná odpověď: ..

3. Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni?

- a) ano
- b) ne
- c) jiná odpověď: ..

4. Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne?

- a) radí nám, ať to zkusíme říci jinak
- b) radí nám, abychom požádali spolužáky o pomoc
- c) radí nám, abychom si pomohli gesty
- d) vyučující nám pomůže sám
- e) jiná odpověď: ..

ČTENÍ

5. Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?

- a) nejprve si máme text přeléstnout očima, abychom pochopili hlavní myšlenku
- b) čteme text několikrát, dokud všichni neporozumíme
- c) po každém článku si shrneme, co bylo v textu řečeno
- d) přemýšlíme, jak text bude pokračovat
- e) jiná odpověď: ..

6. Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete?
- a) snaží se nám vysvětlit, abychom pochopili alespoň hlavní myšlenku
 - b) použijeme slovník, abychom si neznámá slovíčka přeložili
 - c) radíme se se spolužáky
 - d) přečteme si to a přeložíme společně
 - e) jiná odpověď:

SLOVNÍ ZÁSObA

7. Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu?
- a) každou hodinu nebo alespoň ob hodinu píšeme pětiminutovky
 - b) zkouší nás ze slovíček ústně
 - c) opakujeme si je na začátku hodiny, ale nedostáváme za to známku
 - d) nezkouší nás
 - e) jiná odpověď:

8. Jak využíváte novou slovní zásobu?
- a) vymýšlíme věty, kde se nové slovíčko vyskytuje
 - b) učíme se ustálená slovní spojení, ve kterém se slovíčko objevuje
 - c) překládáme slovní spojení z češtiny do němčiny
 - d) nevyužíváme
 - e) jiná odpověď:

PSANÍ

9. Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma se stanoveným počtem slov?
- a) ano
 - b) ne
 - c) jiná odpověď:

10. Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali?
- a) musíme svoji práci přepsat ještě jednou bez chyb
 - b) na papír musíme vysvětlit chyby a napsat proč tomu tak je
 - c) se spolužákem diskutujeme o daných chybách
 - d) nekontroluje
 - e) jiná odpověď: *opravíme jen slovo (větu), kde jsme chybovali.*

11. Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník?
- a) ano
 - b) ne
 - c) jak kdy
 - d) jiná odpověď:

PŘEKLAD

12. Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?

- a) ano, na začátku každé hodiny píšeme pětiminutovku na překlad vět
- b) spíše překládáme jen slovní spojení
- c) ano, vyučující nám řekne větu v češtině a my ji musíme přeložit do němčiny
- d) moc nepřekládáme, učíme se spíše jen slovíčka
- e) jiná odpověď:

13. Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?

- a) spíše z češtiny do němčiny
- b) spíše z němčiny do češtiny
- c) obojí nastejno
- d) ani jedno
- e) jiná odpověď:

POSLECH

14. Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte?

- a) radí nám, abychom se snažili zachytit důležitá slova
- b) radí nám, abychom se zaměřili na to, co potřebujeme zjistit
- c) radí nám, abychom se zaměřili na slova, která se opakují
- d) neradí nám
- e) jiná odpověď:

15. Jak často se během měsíce věnujete poslechu?

- a) každou hodinu
- b) alespoň jednou za týden
- c) dvakrát do měsíce
- d) nejvíce jednou za měsíc
- e) jiná odpověď:

16. Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku?

- a) jen jednou
- b) většinou dvakrát
- c) kolikrát chceme
- d) jiná odpověď:

17. Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk?

- a) paměťové strategie (reprezentace zvuků v paměti, strukturované opakování, používání představivosti...)
- b) kognitivní strategie (procvičování, analyzování výrazů, překládání...)
- c) kompenzační strategie (přechod do mateřského jazyka, používání slovního opisu nebo synonym...)
- d) metakognitivní strategie (zaměření učení, příprava a plánování učení, evaluace učení...)
- e) afektivní strategie (sebepovzbuzování, práce s emocemi...)
- f) sociální strategie (dotazování, spolupráce...)
- g) jiná odpověď: