

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Strategie učení německému jazyku na gymnáziu

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Lázňovská
Studijní program: UB7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání
Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Lázněvská**
Osobní číslo: **P121359**
Studijní program: **UB7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obory: **Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání**
Název tématu: **Strategie učení německému jazyku na gymnáziu**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce se zabývá strategiemi učení německého jazyka. V teoretické části je vymezen pojem strategie učení, základní rysy strategie učení, druhy strategií, přímé a nepřímé strategie. Práce se také věnuje kreativním postupům. Praktická část zjišťuje dotazníkovým šetřením využívání strategií ve výuce německého jazyka na gymnáziu v Kutné Hoře. Cílem práce je zjistit, s jakými strategiemi se studenti setkávají.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **19. února 2014**
Termín odevzdání bakalářské práce: **19. února 2016**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

L.S.

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 3. 4. 2015

podpis autora práce

Poděkování

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

Kateřina Lázňovská

Anotace

LÁZŇOVSKÁ, Kateřina. *Strategie učení německému jazyku na gymnáziu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 66s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá strategiemi učení německému jazyku na gymnáziu. V teoretické části je vymezen pojem výukové metody, strategie učení, klasifikace strategií, druhy strategií, přímé a nepřímé strategie. Práce se také věnuje vyučovacími strategiím. Praktická část zjišťuje dotazníkovým šetřením využívání strategií u žáků prvního a druhého ročníku ve výuce německého jazyka. Pro výzkum bylo zvoleno Gymnázium Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Cílem práce je zjistit, s jakými strategiemi se žáci v hodinách německého jazyka setkávají nejvíce a s jakými nejméně, které strategie jejich vyučující upřednostňuje a naopak, které opomíjí. Zjistit, podle kterých strategií se žáci dokáží nejvíce naučit německý jazyk. Podle výsledků dotazníkového šetření se nejvíce žáků učí pomocí paměťových strategií, které řadíme mezi přímé strategie.

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

Annotation

LÁZŇOVSKÁ, Kateřina. *German language learning strategies at grammar school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 66 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis focuses on German language learning strategies at grammar school. In the theoretical part is defined the concept of learning strategies, the basic features of learning strategies, the types of strategies, direct and indirect strategies. The work is also deals with teaching strategies. The practical part investigates with the use of a questionnaire the use of strategies in teaching German language of students in the first and second year at grammar school in Kutná Hora. The aim of the work is to determine what strategies the students experienced in their lessons the most and the least and to determine which strategies their teacher prefers and vice versa, which strategies omits. The goal is also to identify strategies by which pupils are able to learn German language the most. According to the results of the survey, most of the students learn German by using memory strategies that rank among the direct strategies.

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

Obsah

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Výukové metody	12
1.1 Pojetí výukové metody.....	12
1.2 Výuková metoda z pohledu žáka a učitele.....	12
1.3 Volba výukových metod.....	14
1.4 Klasifikace výukových metod	14
2 Výuka cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia.....	18
2.1 Charakteristika vzdělávacího oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk.....	18
2.2 Klíčové kompetence	19
3 Strategie učení	19
3.1 Význam cizích jazyků a strategií učení	19
3.2 Vymezení pojmu strategie učení.....	20
3.3 Chápání pojmu strategie učení v lingvodidaktice	21
3.4 Základní rysy strategií učení cizímu jazyku.....	22
4 Klasifikace strategií.....	24
4.1 Druhy strategií.....	24
5 Popis jednotlivých strategií	26
5.1 Přímé strategie učení cizímu jazyku	26
5.1.1 Paměťové strategie	27
5.1.2 Kognitivní strategie	29
5.1.3 Kompenzační strategie.....	30
5.2 Nepřímé strategie učení cizímu jazyku	32
5.2.1 Metakognitivní strategie	33
5.2.2 Afektivní strategie	34
5.2.3 Sociální strategie	35
6 Vyučovací strategie	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST	39
7 Výzkum používání strategií učení německému jazyku na gymnáziu	39
7.1 Cíl výzkumu	39
7.2 Výzkumné otázky	39
7.3 Charakteristika výzkumného vzorku	40
7.4 Použitá metoda	42

7.5	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	42
7.5.1	Ověření výzkumné otázky č. 1.....	42
7.5.2	Ověření výzkumné otázky č. 2.....	44
7.5.3	Ověření výzkumné otázky č. 3.....	46
7.5.4	Ověření výzkumné otázky č. 4.....	48
7.5.5	Ověření výzkumné otázky č. 5.....	50
7.5.6	Ověření výzkumné otázky č. 6.....	53
7.5.7	Ověření výzkumné otázky č. 7.....	55
7.5.8	Ověření výzkumné otázky č. 8.....	58
7.6	Diskuze	60
ZÁVĚR		62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		63
SEZNAM GRAFŮ		65
SEZNAM TABULEK		66
SEZNAM PŘÍLOH.....		66

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na strategie učení německému jazyku 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 Gymnázium Jiřího Ortena v Kutné Hoře, na kterém jsem sama studovala.

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.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá z šesti kapitol. V první kapitole je objasněn pojem výuková metoda, jak k výukovým metodám přistupují žáci a jak učitelé, jak nejlépe zvolit správnou výukovou metodu a jak výukové metody dělíme. Druhá kapitola charakterizuje obor Cizí jazyk a obor Další cizí jazyk v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia a popisuje důležité klíčové kompetence. Třetí kapitola je věnována strategiím učení, kde je vymezen jejich pojem a jsou zde popsány základní rysy strategií učení. Čtvrtá kapitola je zaměřena na klasifikace strategií a jsou zde objasněny druhy strategií v rámci bipolárních rovin. Pátá 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. Šestá kapitola objasňuje pojem vyučovací strategie, díky kterým můžeme dospět k úspěšnému učení.

Praktická část je tvořena jednou velkou kapitolou, která je rozdělena do pěti podkapitol. Celá praktická část se věnuje výzkumu používání strategií učení německému jazyku na gymnáziu. V první podkapitole je stanoven cíl výzkumu. Cílem výzkumu je zjistit,

kteřé strategie učení cizímu jazyku mají žáci v oblíbě 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 gymnázia dokáží nejvíce naučit německý jazyk a aktivně se připravit na výuku. V druhé podkapitole jsou vymezeny výzkumné otázky. Třetí podkapitola charakterizuje výzkumný vzorek, který je tvořen třemi skupinami prvního a druhého ročníku Gymnázia Jiřího Ortena v Kutné Hoře. Do výzkumu bylo zařazeno 45 respondentů, z toho 28 dívek a 17 chlapců. Čtvrtá podkapitola definuje použitou metodu výzkumu, kterou je dotazník složený ze 17 otázek. Pátá čili poslední podkapitola se věnuje konkrétním výsledkům výzkumu a jejich interpretací. Každá ze 17 otázek je zpracována do podoby grafů a tabulek a následně popsána. Po praktické části následuje diskuze, kde je rozebrán problém používání strategií učení německému jazyku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Výukové metody

1.1 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).

1.2 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 učení 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 dvojím 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).

1.3 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.

1.4 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 několikerech 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 vymežovány 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).

2 Výuka cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia

2.1 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.

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).

Společenský evropský referenční rámec pro jazyky stanovuje odpovídající úroveň 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).

2.2 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).*

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. 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).

3 Strategie učení

3.1 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.

3.2 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 učením 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 nepřímo a nepřímo 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).

3.3 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).

3.4 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.

4 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

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

5 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. Přímé 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.

5.1 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).

5.1.1 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 synsémantická. 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 žákovi 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 slovo tvorby 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.

5.1.2 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

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

5.2 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).

5.2.1 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

5.2.2 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 sebezpovzbuzování, 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 zaměřena 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. Sebezpovzbuzování, 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

5.2.3 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

6 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.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Výzkum používání strategií učení německému jazyku na gymnáziu

7.1 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 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 pokusit navrhnout způsoby, jak do výuky německého jazyka více zakomponovat strategie, které nejsou upřednostňovány a jsou méně používané. Snažit se nalézt důvod, proč tomu tak je.

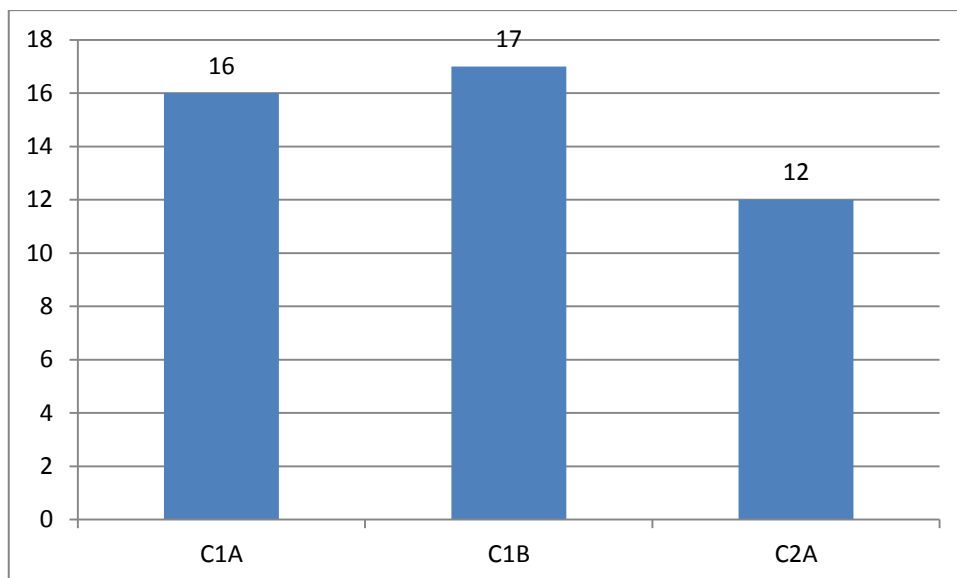
7.2 Výzkumné otázky

- 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?

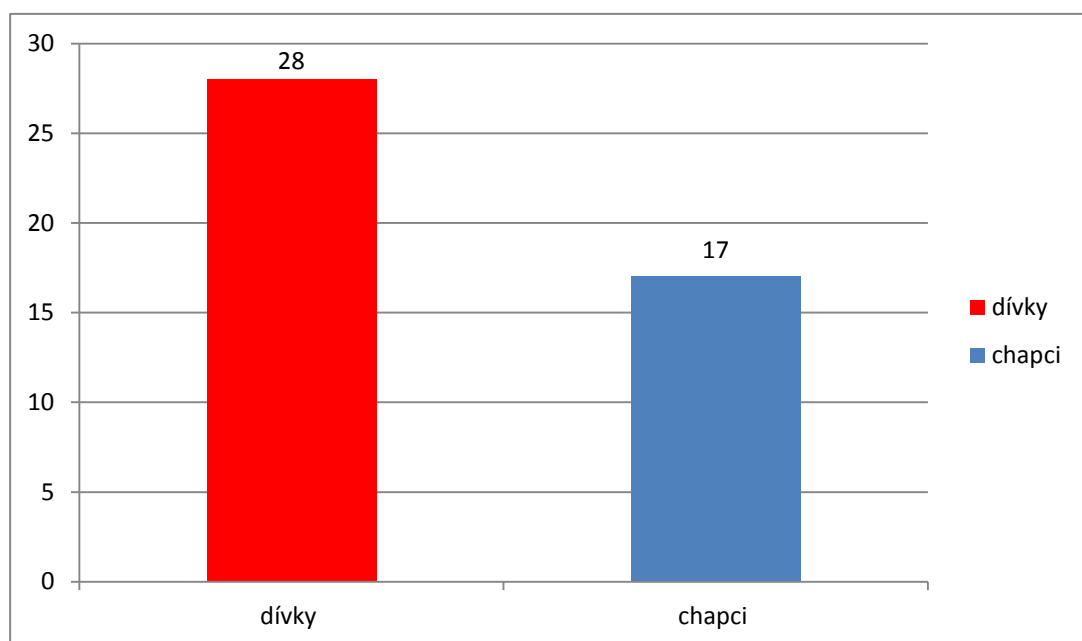
- 3) **Jakým způsobem je v hodinách německého jazyka rozvíjena čtenářská gramotnost?** Jakými metodami rozvíjí žáci v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti? Jak se zachovávají učitelé, když žáci neporozumí tomu, co čtou?
- 4) **Podle kterých metod je kontrolována znalost slovní zásoby?** Jak 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?**

7.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořily 3 skupiny žáků prvního a druhého ročníku gymnázia, kteří si jako druhý jazyk zvolili německý jazyk. Dvě skupiny tvořili žáci prvního ročníku, zbylá skupina byla tvořena žáky druhého ročníku. Do databáze bylo zařazeno 45 respondentů. Z nichž 33 respondentů bylo z prvního ročníku, zbylých 12 respondentů z ročníku druhého. Ze 45 respondentů bylo 28 dívek a 17 chlapců.



Graf 1 Grafické zobrazení počtu respondentů



Graf 2 Grafické zobrazení respondentů podle pohlaví

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.

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.

7.4 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.

7.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

7.5.1 Ověření výzkumné otázky č. 1

Jaké strategie nejvíce využívají učitelé německého jazyka z hlediska žáků?

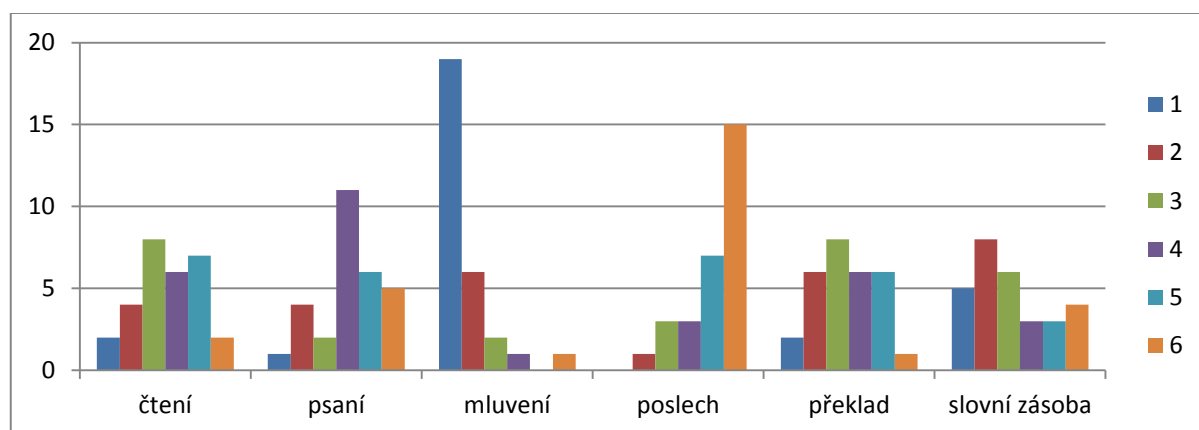
1. Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka? Očíslujte od 1 do 6.

1 – nejvíce se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme

6 – nejméně se touto strategií v hodinách německého jazyka zabýváme

	1	2	3	4	5	6
čtení	2	4	8	6	7	2
psaní	1	4	2	11	6	5
mluvení	19	6	2	1	0	1
poslech	0	1	3	3	7	15
překlad	2	6	8	6	6	1
slovní zásoba	5	8	6	3	3	4

Tabulka 1 Vyhodnocení otázky č. 1



Graf 3 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka?

V první otázce dotazníku měli žáci očíslovat číslicemi od 1 do 6, jaké strategie učení německému jazyku využívá jejich učitel v hodinách německého jazyka nejvíce a jaké nejméně. Hodnota 1 označovala strategii, kterou se v hodinách německého jazyka zabývají nejvíce. Hodnota 6 značila strategii, kterou se naopak zabývají nejméně. Ze 45 dotazovaných respondentů nepochopilo 16 respondentů zadání, tudíž jsem musela pracovat pouze s 29 respondenty. 16 respondentů přiřazovalo například 2 stejné hodnoty ke dvěma rozdílným strategiím. Z grafu můžeme vidět, že nejvíce žáků označilo jako nejvíce využívanou strategii mluvení. Žáci se učí německý jazyk teprve prvním nebo druhým rokem. Jsou to tedy většinou začátečníci a nejlépe se zdokonalí v cizím jazyce, když ho budou neustále procvičovat. Strategie mluvení je v cizím jazyce velmi důležitá a myslím si, že její zařazení na první místo je určitě užitečné. Nejméně používanou strategií je strategie poslechu. Žáci jsou teprve v začátcích a poslechy bývají většinou nejnáročnější částí ve výuce německého jazyka. Na to, aby se mohli více věnovat poslechu, potřebují mít žáci rozšířenější slovní zásobu, kterou po 2 měsících studia tak rychle nezískají. Zbylé strategie se nacházejí uprostřed těchto dvou krajních strategií. Každý žák vnímá hodiny německého jazyka jinak. Někteří žáci nedokáží objektivně posoudit, na co je v hodinách německého jazyka kladen důraz.

7.5.2 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?

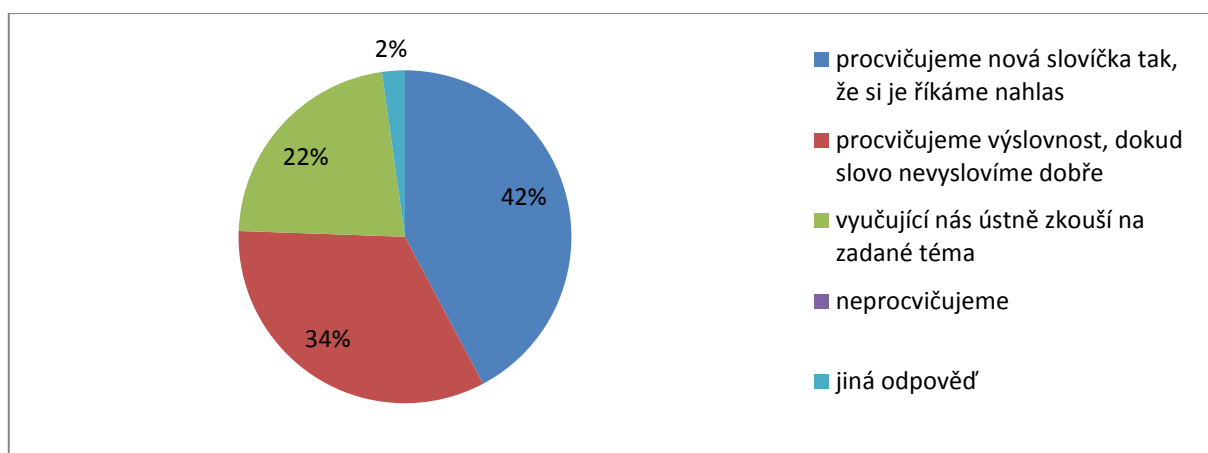
Snaží se učitelé komunikovat se všemi žáky a aktivně je zapojit do výuky?

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

2. Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení?

procvičujeme nová slovíčka tak, že si je říkáme nahlas	19
procvičujeme výslovnost, dokud slovo nevyslovíme dobře	15
vyučující nás ústně zkouší na zadané téma	10
neprocvičujeme	0
jiná odpověď	1

Tabulka 2 Vyhodnocení otázky č. 2



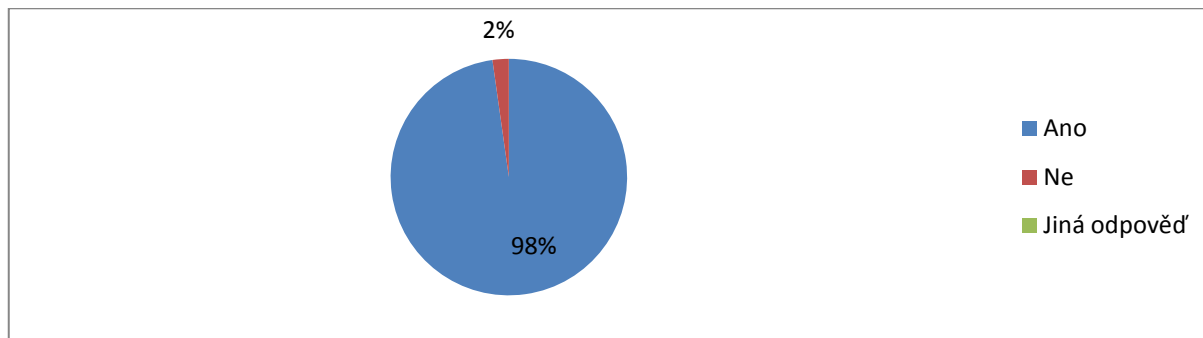
Graf 4 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení?

Na otázku, jak žáci procvičují v hodinách německého jazyka mluvení, zvolilo nejvíce respondentů možnost a, tedy že mluvení nejvíce procvičují, když se učí nová slovíčka a říkají si je nahlas. V prvních začátcích výuky německého jazyka je velmi důležité, aby žáci mluvili co nejvíce a kladli velký důraz na výslovnost. Druhou nejčastější odpovědí byla právě odpověď, která byla zaměřena na výslovnost. Třetí nejčastěji zvolená odpověď, byla, odpověď c. Tato možnost byla většinou zvolena žáky druhého ročníku, kteří mají německý jazyk již druhým rokem a mají rozvinutější slovní zásobu k tomu, aby dokázali komunikovat se svým učitelem na zadané téma, které odpovídá jejich jazykové úrovni.

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

Ano	44
Ne	1
Jiná odpověď	0

Tabulka 3 Vyhodnocení otázky č. 3



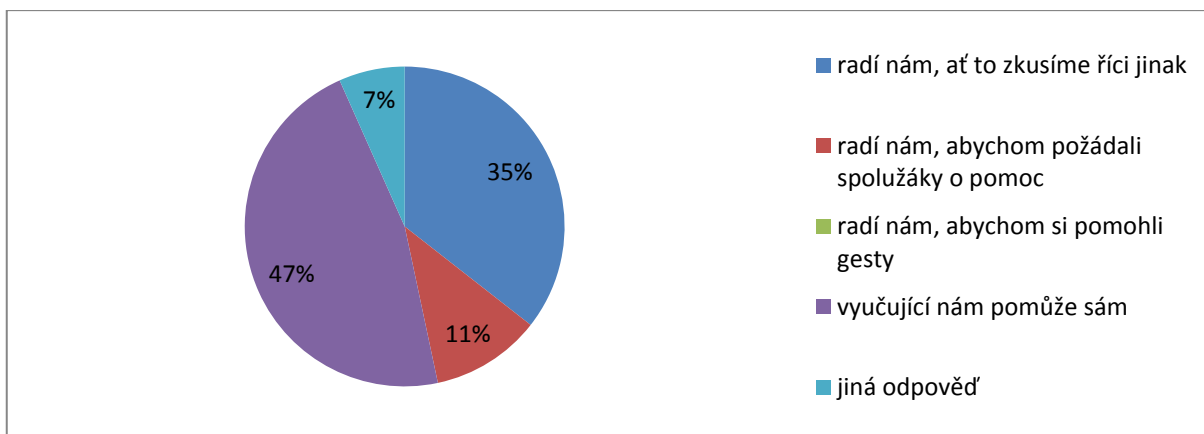
Graf 5 Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni?

V otázce č. 3, měli respondenti, na výběr pouze ze třech možných odpovědí. 98% respondentů odpovědělo, že se vyučující německého jazyka snaží, aby se v hodinách německého jazyka dostalo slovo na všechny. Vyučující se snaží všechny žáky aktivně zapojit do výuky. Pouze 1 respondent zvolil možnost, že se vyučující nesnaží, aby v hodinách německého jazyka mluvili všichni. Myslím si, že tento respondent nedokáže objektivně posoudit svého vyučujícího německého jazyka a zapojuje do tohoto hodnocení své emoce. Podle mého názoru je ve výuce cizího jazyka důležité, aby vyučující vyvolával žáky a na každého se během hodiny dostala řada. Většina žáků se bojí něco říct, aby to neřekla či nevyslovila špatně. V případě, kdyby vyučující žáky nevyvolával, tak by tito žáci v hodinách německého jazyka vůbec nekomunikovali.

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

radí nám, ať to zkusíme říci jinak	16
radí nám, abychom požádali spolužáky o pomoc	5
radí nám, abychom si pomohli gesty	0
vyučující nám pomůže sám	21
jiná odpověď	3

Tabulka 4 Vyhodnocení otázky č. 4



Graf 6 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne?

Z grafu vyplývá, že vyučující se snaží být žákům nápomocen a poradit jim, když něco nevědí. To byla nejčastěji zvolená odpověď. Otázkou zůstává, je tato metoda vhodná v každém případě? Já si osobně myslím, že není. Určitě je dobré žákům poradit, ale ještě lepší je, když je vyučující nasměruje správným směrem a žáci si na správné řešení přijdou sami. Když jim vyučující řekne, jak to má být, tak žáci nemají potřebu přemýšlet o daném problému sami. Pro žáky je to určitě pohodlnější, ale v žádném případě to není efektivní. 3 respondenti zvolili možnost „jiná odpověď“. V této odpovědi se zobrazovali spíše negativa na vyučujícího. Já si osobně myslím, že tuto možnost odpovědi zvolili žáci, kteří nechodí na hodiny německého jazyka připraveni. V odpovědích se například vyskytla odpověď „nevěřicně kouká a poté náznaky poradí. Někdy k tomu dá i ústní proslov, že už to máme umět“ nebo „čeká jestli to řekneme a když ne, tak nám vynadá, že to neumíme“. Jestli je to učivo, především hlavně slovní zásoba, kterou mají žáci umět a pravidelně si ji opakovat, aby ji nezapomněli, je na místě, že se vyučující zlobí a řekne jim, že to mají umět.

7.5.3 Ověření výzkumné otázky č. 3

Jakým způsobem je v hodinách německého jazyka rozvíjena čtenářská gramotnost?

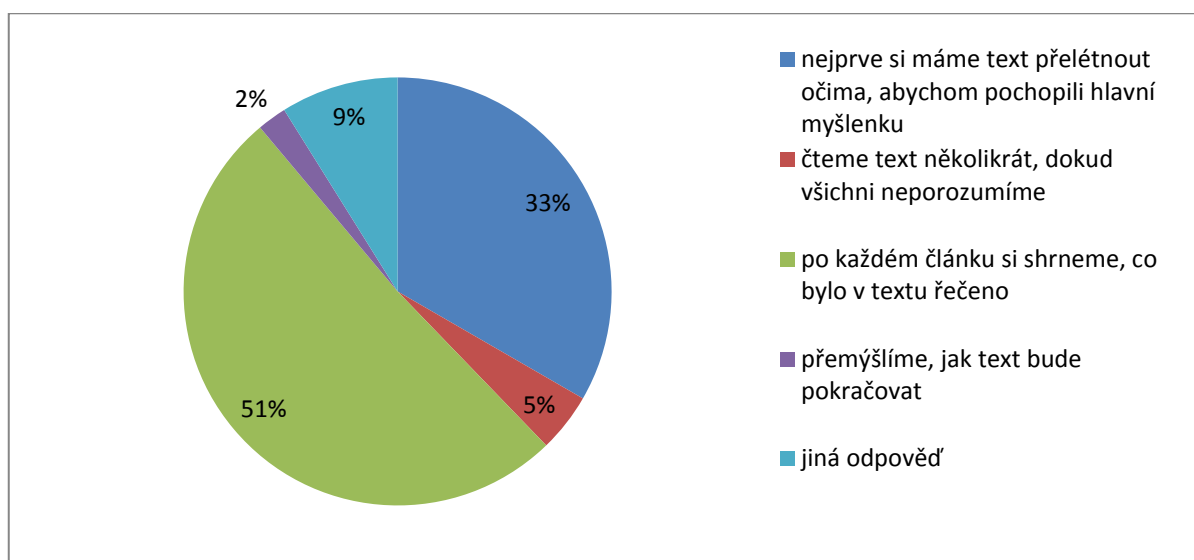
Jakými metodami rozvíjí žáci v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?

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

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

nejprve si máme text přeléstnout očima, abychom pochopili hlavní myšlenku	15
čteme text několikrát, dokud všichni neporozumíme	2
po každém článku si shrneme, co bylo v textu řečeno	23
přemýšlíme, jak text bude pokračovat	1
jiná odpověď	4

Tabulka 5 Vyhodnocení otázky č. 5



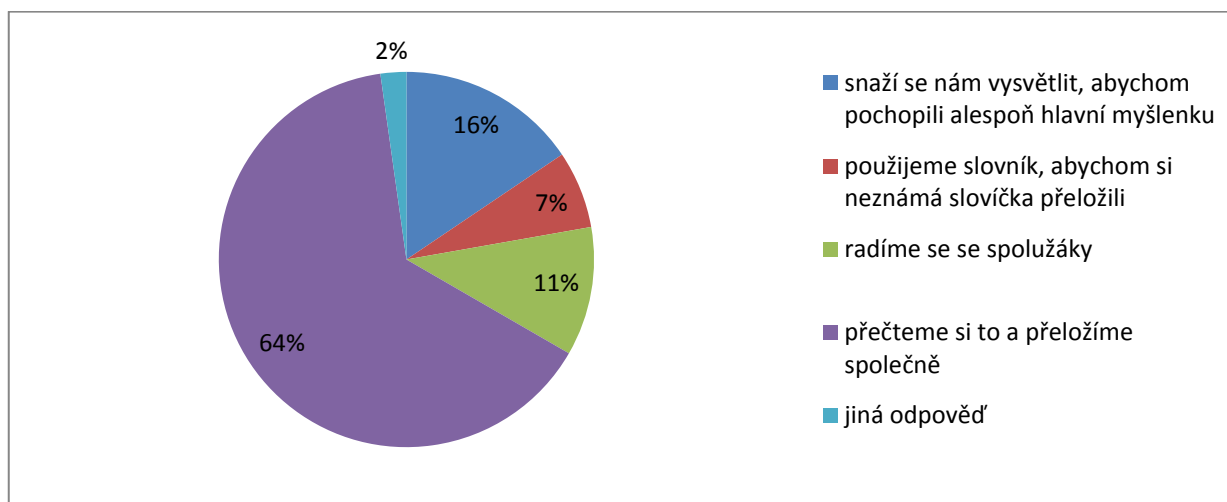
Graf 7 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?

Přes 50% dotazovaných respondentů odpovědělo na otázku č. 5, že po každém článku si shrnou s vyučujícím, co bylo v textu řečeno. Myslím si, že tato metoda je pro rozvoj čtenářských dovedností pro žáky velmi prospěšná. Vyučující na základě položených otázek zjistí, zda žáci textu doopravdy porozuměli. Žáci se ujistí, zda textu porozuměli a v případě nejasností se poradí s vyučujícím. Druhá nejčastější odpověď byla, že si mají žáci text nejprve přeléstnout očima, aby pochopili hlavní myšlenku. Je určitě dobré na začátku zjistit, o čem vlastně text vůbec pojednává a pak se můžeme zaměřit na jednotlivé odstavce textu a věnovat se mu podrobněji. Domnívám se, že odpověď, kde mají žáci přemýšlet, jak bude text pokračovat, není pro začátečníky německého jazyka vhodná. Na začátcích studia nám jde hlavně o pochopení základní myšlenky.

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

snaží se nám vysvětlit, abychom pochopili alespoň hlavní myšlenku	7
použijeme slovník, abychom si neznámá slovíčka přeložili	3
radíme se se spolužáky	5
přečteme si to a přeložíme společně	29
jiná odpověď	1

Tabulka 6 Vyhodnocení otázky č. 6



Graf 8 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete?

Na otázku č. 6, co dělá vyučující, když žáci nerozumí tomu, co čtou, zvolilo nejvíce respondentů možnost odpovědi d. Tedy, že si daný text s vyučujícím přečtou a přeloží společně. Vyučující se snaží být žákům nápomocen a pracovat s nimi společně. Je dobré si text nejdříve přečíst společně nahlas. Žáci musí neustále trénovat výslovnost, která je pro cizí jazyky nezbytná. Následuje fáze překladu. Když žáci něco čtou, je dobré vědět, o čem daný text pojednává. Nemusí doslova vědět, co každé slovíčko znamená, ale důležité je pochopit alespoň hlavní myšlenku daného textu. Myslím si, že možnost vzít si slovník a nacházet v něm neznámá slovíčka, není dobře zvolená metoda pro začínající žáky německého jazyka. Žáci nad tím stráví velké množství času a nestihnou si ani všechna slovíčka vyhledat. Z této otázky můžeme usoudit, že vyučující se svým žákům věnuje a spíše uplatňuje kolektivní než samostatnou práci.

7.5.4 Ověření výzkumné otázky č. 4

Podle kterých metod je kontrolována znalost slovní zásoby?

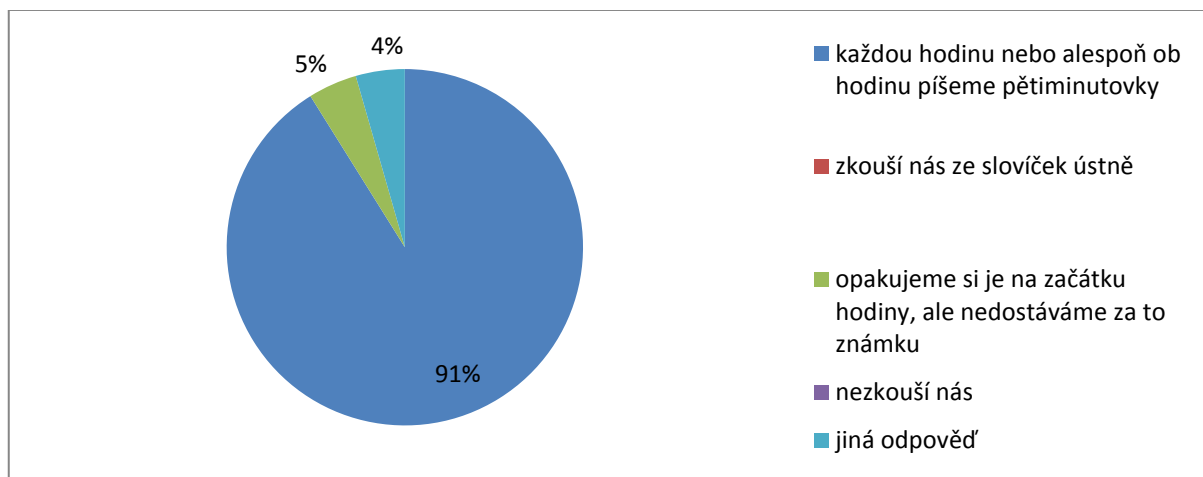
Jak jsou žáci kontrolováni, zda ovládají požadovanou slovní zásobu?

Jakými metodami rozvíjí žáci novou slovní zásobu?

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

každou hodinu nebo alespoň ob hodinu píšeme pětiminutovky	41
zkouší nás ze slovíček ústně	0
opakujeme si je na začátku hodiny, ale nedostáváme za to známku	2
nezkouší nás	0
jiná odpověď	2

Tabulka 7 Vyhodnocení otázky č. 7



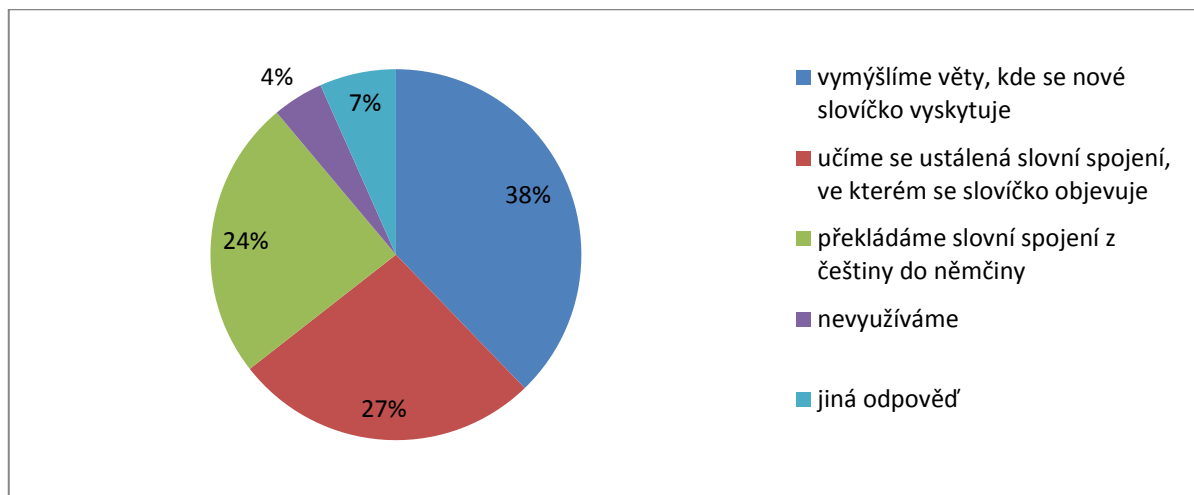
Graf 9 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu?

Z grafu jasně vyplývá, jak každá hodina německého jazyka obvykle vypadá. Vyučující si stanovil podmínky, na které jsou žáci německého jazyka zřejmě už zvyklí. Domnívám se jak nejlépe zjistit, zda žáci ovládají požadovanou slovní zásobu, je právě napsat si na začátku hodiny pětiminutovku. Tato strategie v sobě zahrnuje několik pozitivních věcí. První věc spočívá v tom, že takovýto kratičký test nezabere velké množství času. Za druhé slouží vyučujícímu jako zpětná vazba, aby zjistil, kteří žáci se na hodiny německého jazyka připravují a kteří nikoliv. Třetí věc se vztahuje k žákům, kteří tuto strategii zřejmě jako pozitivní nehodnotí. Spočívá v tom, že se žáci musí na každou hodinu německého jazyka připravovat, protože už vědí, jak každá hodina německého jazyka začíná. Testy zaměřené na slovní zásobu jsou nezbytně nutné. Prvními kroky, jak se nejlépe naučit cizí jazyk, je naučit se a prohlubovat slovní zásobu. Když nebudu umět slovíčka, nedokážu s jazykem dělat téměř nic. Cizí jazyk se musí neustále opakovat a procvičovat.

8. Jak využíváte novou slovní zásobu?

vymýšlíme věty, kde se nové slovíčko vyskytuje	17
učíme se ustálená slovní spojení, ve kterém se slovíčko objevuje	12
překládáme slovní spojení z češtiny do němčiny	11
nevyužíváme	2
jiná odpověď	3

Tabulka 8 Vyhodnocení otázky č. 8



Graf 10 Jak využíváte novou slovní zásobu?

V otázce č. 8 není jasně viditelná odpověď. Každý žák vnímá jinak, jak v hodinách německého jazyka využívají novou slovní zásobu. Zarazila mě odpověď 2 respondentů, kteří zvolili možnost, že novou slovní zásobu nevyužívají. Cizí jazyk se na slovní zásobě zakládá. Položme si tedy otázku, co by se v hodinách německého jazyka dělalo, kdyby žáci nevyužívali slovní zásobu? V učebnicích, podle kterých se žáci učí, se v každé kapitole nachází slovní zásoba a součástí jsou i cvičení, která jsou na ni zaměřená. Žáci se se slovní zásobou setkávají každou hodinu německého jazyka.

7.5.5 Ověření výzkumné otázky č. 5

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

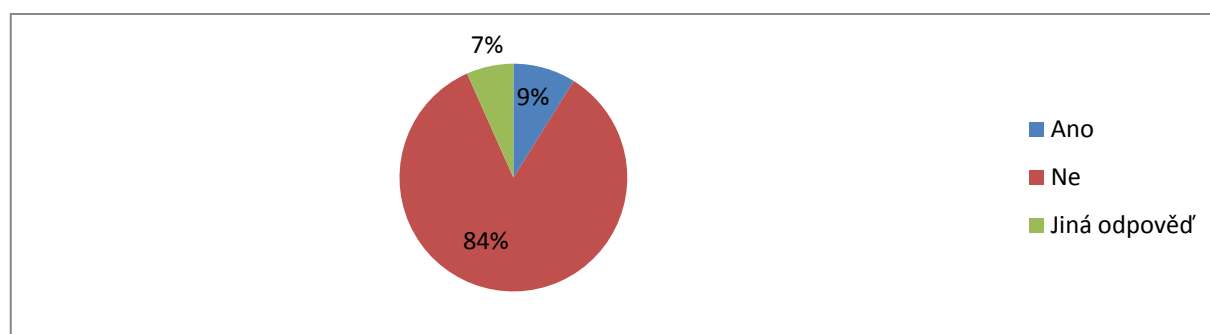
Píší žáci ve výuce německého jazyka písemné práce na zadané téma?

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?

Ano	4
Ne	38
Jiná odpověď	3

Tabulka 9 Vyhodnocení otázky č. 9



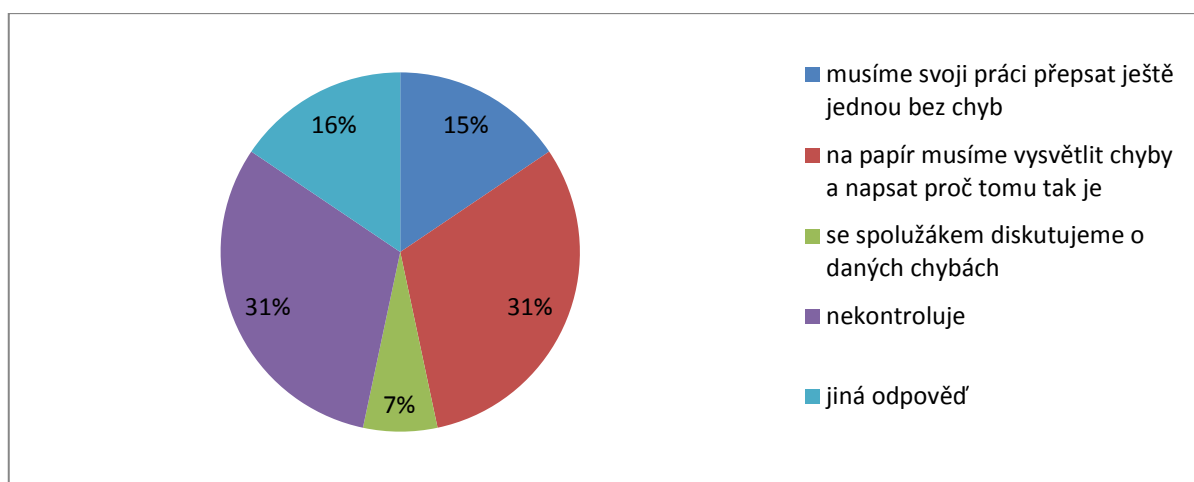
Graf 11 Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma?

V otázce č. 9 měli respondenti na výběr pouze ze třech možných odpovědí. Z grafu je nám zřejmé, že písemné práce či eseje na zadané téma nepatří k hlavním strategiím v hodinách německého jazyka. Možnost ano volili spíše žáci druhého ročníku, kteří mají rozšířenější slovní zásobu a zvládnou například vymyslet popis, jak vypadá jejich dětský pokoj a popsat, co se v něm nachází. V prvním ročníku není ani možné nějaké písemné práce či eseje psát, jelikož žáci mají malou slovní zásobu a nejsou ani pokročilí v gramatice. Úspěšným krokem pro žáky, kteří se učí německý jazyk druhým měsícem, je prohlubovat slovní zásobu a dokázat přeložit jednoduchou větu z češtiny do němčiny. V gramatice jsou žáci prvního ročníku také teprve na začátku. Žáci prvního ročníku zatím nedokáží souvislý text napsat.

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

musíme svoji práci přepsat ještě jednou bez chyb	7
na papír musíme vysvětlit chyby a napsat proč tomu tak je	14
se spolužákem diskutujeme o daných chybách	3
nekontroluje	14
jiná odpověď	7

Tabulka 10 Vyhodnocení otázky č. 10



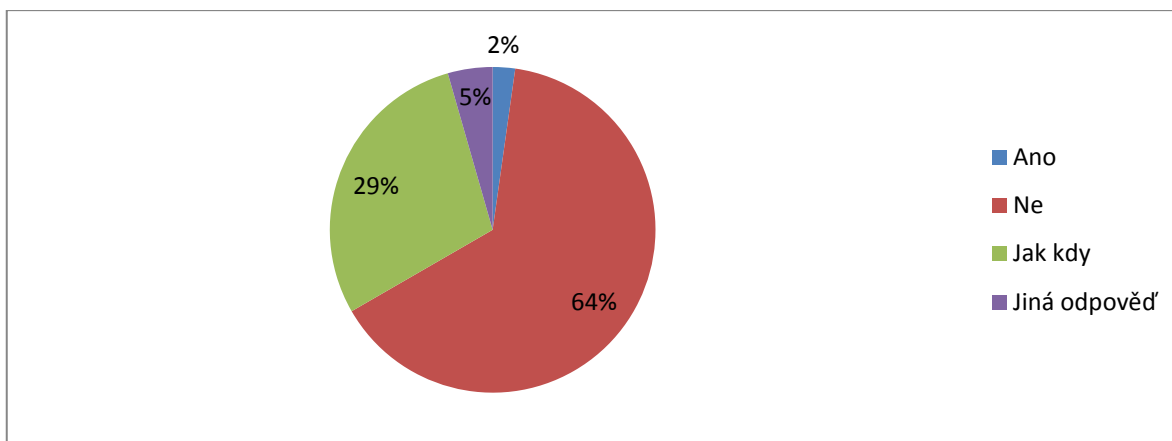
Graf 12 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali?

Z grafu můžeme vidět, že v otázce č. 10 se nám objevily dvě odpovědi se shodným počtem respondentů. Možnost, že vyučující nekontroluje, zda žáci rozumí chybám, které v psaném projevu udělali, mě ani moc nepřekvapuje. Když žáci nepíší písemné práce, tak je ani jejich vyučující nemůže kontrolovat. Nemá vlastně co kontrolovat. Ti, kteří zvolili, že musí na papír vysvětlit chyby, tak se domnívám, že toto tvrzení vztáhli spíše k pětiminutovkám, které, jak už bylo řečeno, píší na začátku každé hodiny německého jazyka. Myslím si, že tito žáci chápou pětiminutovky jako písemné práce a proto zvolili odpověď b. V tomto případě se domnívám, že je dobré, když si žáci projdou pětiminutovku z předešlé hodiny a snaží se chybám porozumět a na papír je vysvětlit. Podle mého názoru je toto velmi efektivní metoda, jak se žáci dokáží poučit ze svých chyb. Možnost, že žáci musí přepsat práci ještě jednou bez chyb, volili spíše žáci druhého ročníku, kteří již dokáží napsat krátkou písemnou práci.

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

Ano	1
Ne	29
Jak kdy	13
Jiná odpověď	2

Tabulka 11 Vyhodnocení otázky č. 11



Graf 13 Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník?

Na otázku č. 11 odpovědělo nejvíce respondentů, že slovník německého jazyka k psaní textu nevyužívají. Je to z toho důvodu, že žádné písemné práce či eseje v hodinách německého jazyka nepíší. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost, že slovník německého jazyka využívají žáci jak kdy. Tato odpověď se opět spíše vyskytovala u žáků druhého ročníku, kteří mají s psaním kratších písemných prací již nějaké zkušenosti. Myslím si, že každý žák by se měl v německo-českém či česko-německém slovníku orientovat. Jako domácí přípravu bych zadala například prolistovat si slovník a následující hodinu o tom vést diskuzi. Podle mého názoru začínající žáci německého jazyka moc často se slovníkem nepracují. Slovník je určitě nezbytnou součástí studia pokročilých studentů německého jazyka. Ale domnívám se, že v dnešní době počítačů a internetu se využívají spíše online slovníky, nežli knižní verze slovníků.

7.5.6 Ověření výzkumné otázky č. 6

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

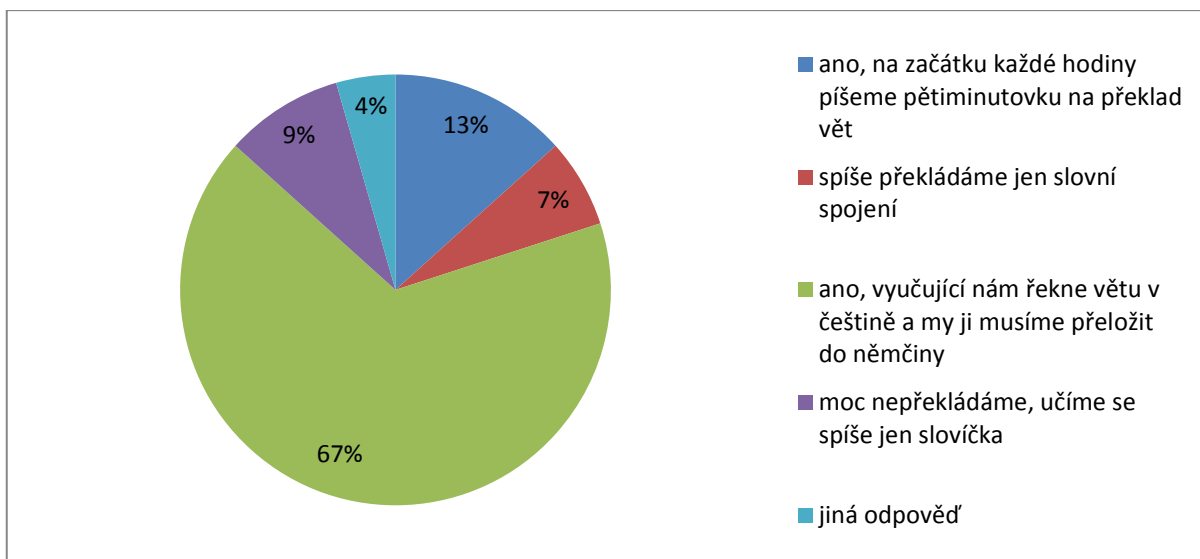
Překládají žáci v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?

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

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

ano, na začátku každé hodiny píšeme pětiminutovku na překlad vět	6
spíše překládáme jen slovní spojení	3
ano, vyučující nám řekne větu v češtině a my ji musíme přeložit do němčiny	30
moc nepřekládáme, učíme se spíše jen slovíčka	4
jiná odpověď	2

Tabulka 12 Vyhodnocení otázky č. 12



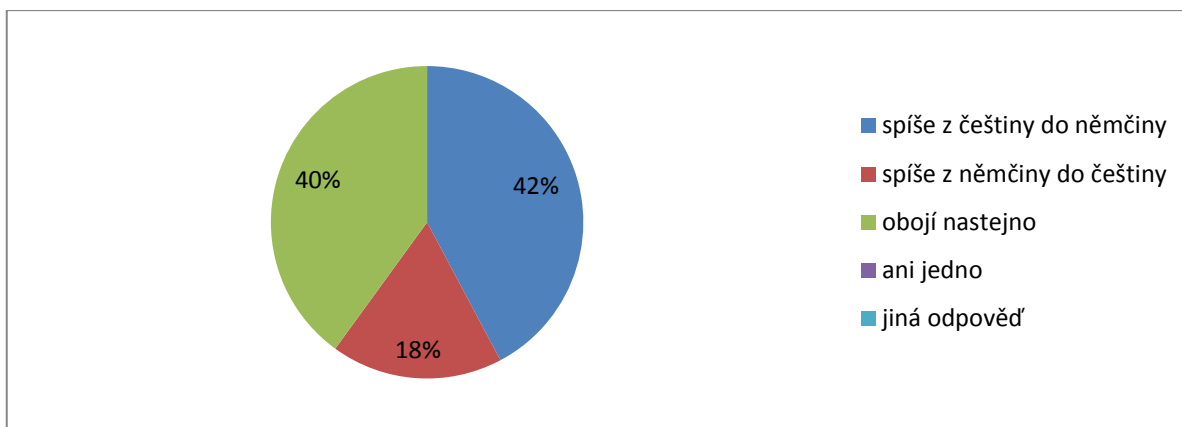
Graf 14 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že vyučující klade v hodinách německého jazyka důraz na překlad českých vět do německých. Překlad patří mezi hlavní náplň ve výuce německého jazyka. Překlad se vztahuje i ke slovní zásobě, kdy žáci překládají slovíčka z češtiny do němčiny či naopak. Na překlad jsou zaměřeny i pětiminutovky, které se píšou na začátku každé hodiny německého jazyka. U jednoho respondenta se objevila odpověď, že „učitel se zeptá v němčině a my musíme odpovědět také v němčině“. Tato odpověď se přímo nevztahuje k odpovědi na otázku č. 12 v dotazníku, ale je dobré, že se vyučující také zaměřuje na kombinaci německé otázky a očekávaní německé odpovědi. Žáci by měli cizí jazyk co nejvíce odposlouchávat a co nejvíce v cizím jazyce komunikovat.

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

spíše z češtiny do němčiny	19
spíše z němčiny do češtiny	8
obojí nastejno	18
ani jedno	0
jiná odpověď	0

Tabulka 13 Vyhodnocení otázky č. 13



Graf 15 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?

V odpovědi na otázku č. 13 se objevovaly rozdílné názory. Každý z žáků vnímá hodiny německého jazyka jinak. Někteří respondenti si myslí, že je v hodinách německého jazyka spíše uplatněn překlad z češtiny do němčiny, jiní se domnívají, že se překládá jak z češtiny do němčiny či překládá z němčiny do češtiny věnují stejnoměrně. Já si osobně myslím, že v hodinách německého jazyka by měl být uplatněn spíše překlad z češtiny do němčiny. Žáci potřebují procvičovat slovní zásobu, určovat správný člen k podstatným jménům, procvičovat výslovnost. Toho nejlépe dosáhnou, když budou překládat věty či slovní spojení z češtiny do němčiny. Určování členů podstatných jmen se řadí k nejtěžším věcem německého jazyka. Většinou nás klame český překlad. V češtině máme například ta kniha, kniha je v češtině tedy rodu ženského, ale v němčině je kniha – das Buch, tedy rodu středního. Problémová jsou i množná čísla podstatných jmen. Množné číslo má vždy člen die, ale musíme dokázat z jednotného čísla vytvořit množné. Ne vždy se to dá určit podle příslušných pravidel. Existuje řada výjimek, bez kterých by německý jazyk nedokázal fungovat. Proto se domnívám, že by měly být hodiny německého jazyka zaměřeny spíše na překlad z češtiny do němčiny, aby si žáci vryli do paměti i ty největší složitosti německého jazyka.

7.5.7 Ověření výzkumné otázky č. 7

Je do výuky německého jazyka zapojen také poslech?

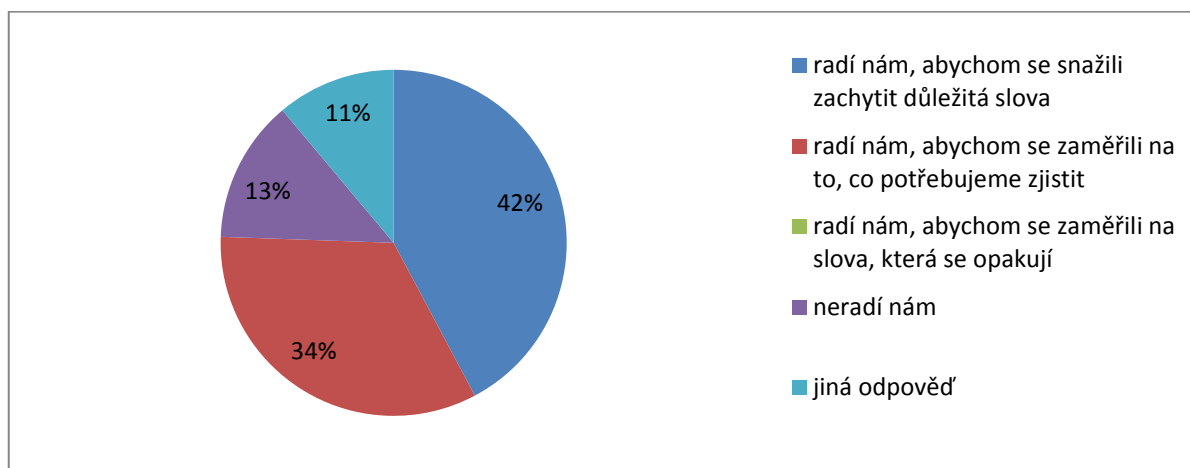
Jak často se žáci během měsíce věnují poslechu?

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

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

radí nám, abychom se snažili zachytit důležitá slova	19
radí nám, abychom se zaměřili na to, co potřebujeme zjistit	15
radí nám, abychom se zaměřili na slova, která se opakují	0
neradí nám	6
jiná odpověď	5

Tabulka 14 *Vyhodnocení otázky č. 14*



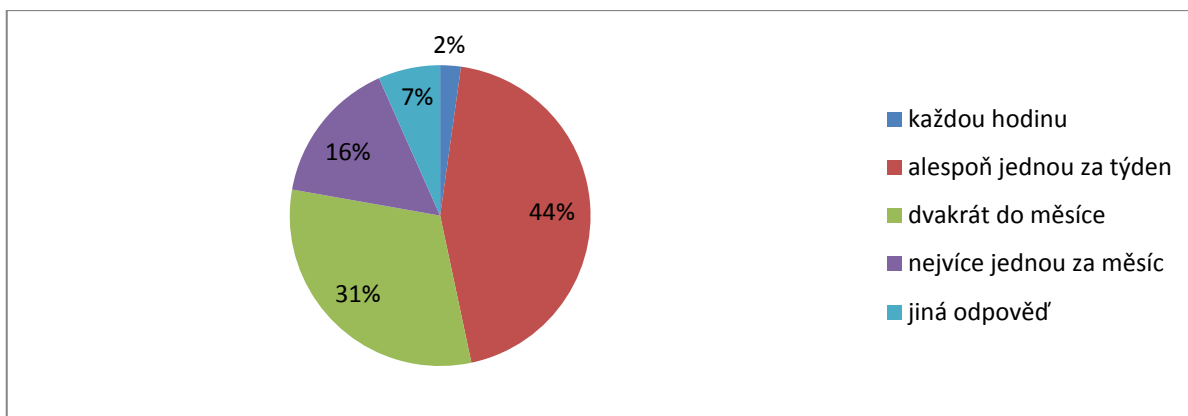
Graf 16 *Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte?*

Z výsledků grafu lze zjistit, že vyučující německého jazyka se snaží žákům při poslechu radit, aby se snažili zachytit důležitá slova. Pro začínající žáky učící se německý jazyk musí být zvolena lehčí forma poslechu, která odpovídá jejich jazykové úrovni. Jak už bylo řečeno, poslechy patří k těm složitějším strategiím ve výuce německého jazyka. Většinou jsou namluveny rodilými mluvčími, kteří mluví rychle, některá slova vyslovují jinak a neberou v potaz, že nahrávku uslyší začátečníci v německém jazyce. Od začínajících žáků učící se německý jazyk nemůžeme očekávat při poslechu zázraky. Důležité je, aby pochopili hlavní myšlenku a věděli, čeho se poslech týkal.

15. Jak často se během měsíce věnujete poslechu?

každou hodinu	1
alespoň jednou za týden	20
dvakrát do měsíce	14
nejvíce jednou za měsíc	7
jiná odpověď	3

Tabulka 15 *Vyhodnocení otázky č. 15*



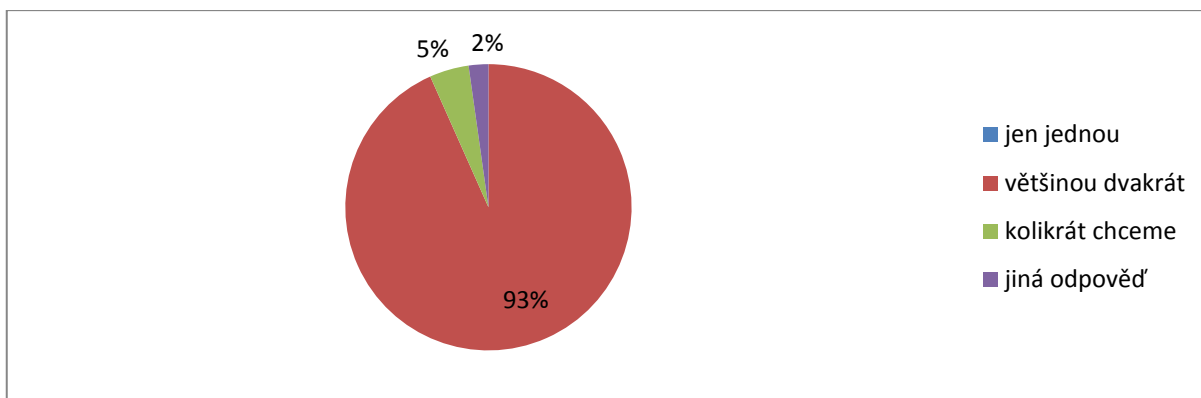
Graf 17 Jak často se během měsíce věnujete poslechu?

Z výše uvedeného grafu můžeme vidět, že se 44% žáků domnívá, že se poslechu věnují alespoň jednou za týden. 3 respondenti zvolili možnost „jiná odpověď“. Tato možnost byla zvolena žáky prvního ročníku. Objevovaly se odpovědi jako například „zatím jsme to dělali jen jednou“ nebo „zatím jsme moc poslechy neměli“. Dokonce se v této otázce objevila odpověď, že „skoro nikdy“ nedělají v hodinách německého jazyka poslechy. Jak už jsem zmínila, poslechy patří k méně využívaným strategiím u začínajících žáků učící se německý jazyk. V hodinách na ně často nezbyde ani čas. Domnívám se, že by se na poslech měla vyhradit alespoň část z jedné vyučovací hodiny během týdne. Vyučující by měl zvolit lehčí a kratší formu poslechu, aby se během vyučovací hodiny stihly udělat i další naplánované věci. Žáci by měli poslechy co nejvíce trénovat, neboť patří k těm náročnějším částem ve výuce cizích jazyků.

16. Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku?

jen jednou	0
většinou dvakrát	42
kolikrát chceme	2
jiná odpověď	1

Tabulka 16 Vyhodnocení otázky č. 16



Graf 18 Kolikrát za sebou Vám vyučující pouští nahrávku?

Jak můžeme z grafu vidět, odpověď na otázku č. 16, byla, celkem jasná. 93% respondentů odpovědělo, že jim vyučující pouští nahrávku většinou dvakrát. Možnost odpovědi, že jim vyučující pouští nahrávku jen jednou, se neobjevila v žádném dotazníku. Optimální je pouštět nahrávku vždy dvakrát. Ať se jedná o začátečníky či pokročilé učící se německý jazyk. Při prvním poslechu nahrávky se žáci snaží zachytit co nejvíce informací a odpovědět na položené otázky. Druhý poslech nahrávky slouží k tomu, aby si žáci zkontrolovali již zodpovězené otázky a aby si popřípadě dopsali odpověď, kterou při prvním poslechu nahrávky nestihli.

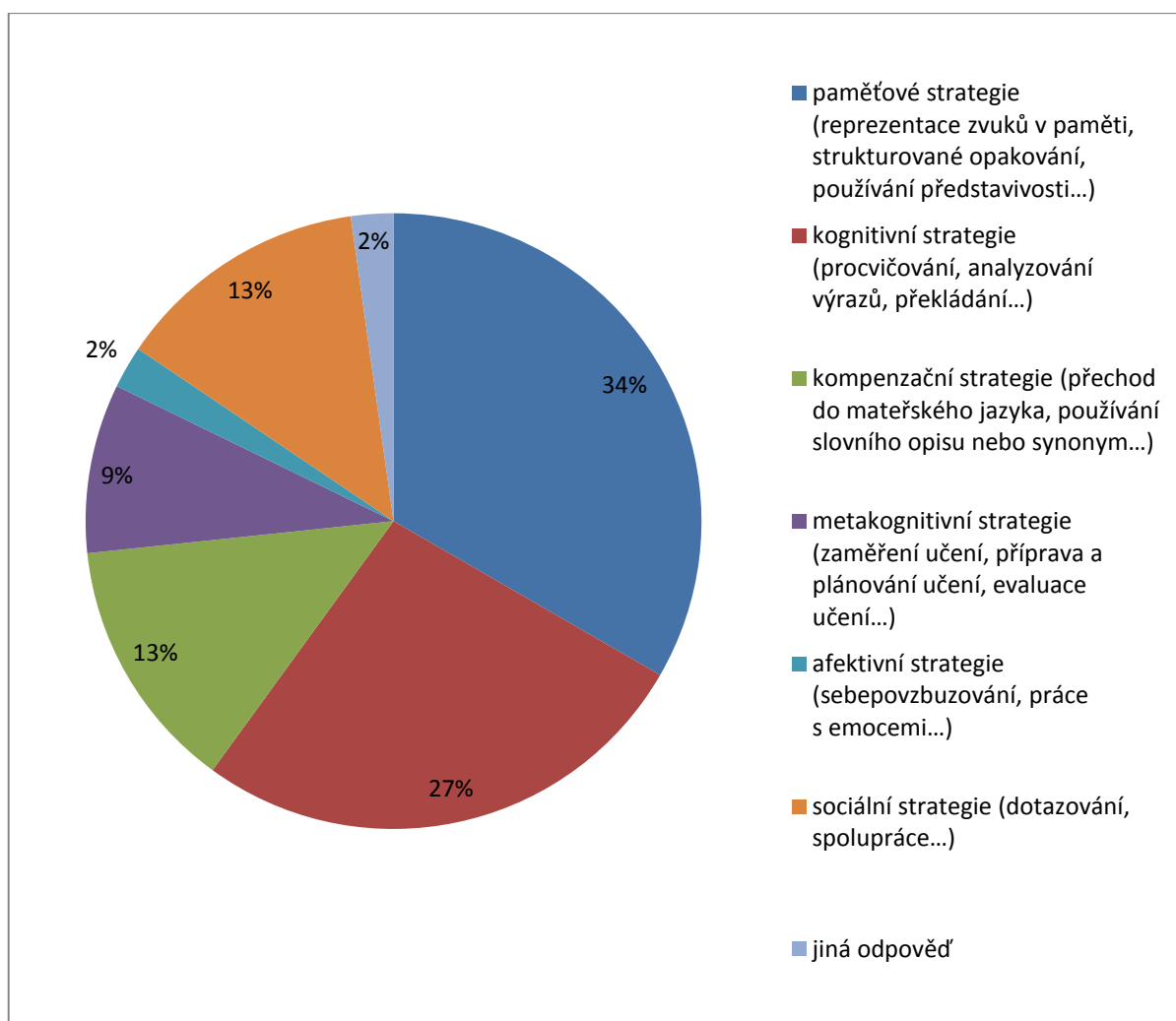
7.5.8 Ověření výzkumné otázky č. 8

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?

paměťové strategie (reprezentace zvuků v paměti, strukturované opakování, používání představivosti...)	15
kognitivní strategie (procvičování, analyzování výrazů, překládání...)	12
kompensační strategie (přechod do mateřského jazyka, používání slovního opisu nebo synonym...)	6
metakognitivní strategie (zaměření učení, příprava a plánování učení, evaluace učení...)	4
afektivní strategie (sebepovzbuzování, práce s emocemi...)	1
sociální strategie (dotazování, spolupráce...)	6
jiná odpověď	1

Tabulka 17 Vyhodnocení otázky č. 17



Graf 19 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk?

Poslední otázka v dotazníku se vztahovala na samotné žáky. Žáci měli vybrat odpověď, podle kterých strategií se nejvíce naučí německý jazyk. Nejvíce respondentů odpovědělo, že se nejvíce naučí německý jazyk podle paměťových strategií. Žáci se pokouší pomocí paměťových strategií, vrýt do paměti, co nejvíce nově získaných informací. 27% respondentů zvolilo možnost, že se nejvíce naučí podle kognitivních strategií, mezi něž se řadí například procvičování, což byla druhá nejčastěji zvolená odpověď. Každý z žáků je jiný a každý má tedy i rozdílné předpoklady, jak se co nejlépe a nejsnáze naučit německý jazyk. Překvapila mě odpověď u jednoho respondenta, který zvolil možnost „jiná odpověď“. Respondent odpověděl, že se nejvíce naučí německý jazyk při „komunikaci s rodilým mluvčím z Německa“. Já se také osobně domnívám, že komunikace s rodilým mluvčím je pro každého z žáků velmi užitečná a přínosná.

7.6 Diskuze

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 v hodinách německého jazyka strategie mluvení. Jako nejméně uplatněnou strategii chápou žáci strategii poslechu.

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 prvního či druhého ročníku 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.

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 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. Jde přece jen o cizí jazyk, který když se nebude opakovat a procvičovat, tak se snadno zapomene.

Každý z žáků je jiná osobnost. Každý žák chápe jinak hodiny německého jazyka. Každého baví něco jiného a každý je lepší v něčem jiném. Problém nastává v tom, že někteří žáci nedokáží objektivně posoudit svého vyučující. Myslí si, že jsou na ně kladeny vysoké nároky. Žáci si musí ale uvědomit, že studují na gymnáziu v Kutné Hoře, které má dobrou pověst a je známo kvalitní jazykovou úrovní svých absolventů. Je zřejmé, že na gymnáziu budou na žáky kladeny vyšší nároky.

Myslím si, že vyučující je 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.

Výsledky výzkumu jsem zpracovala do tabulek a grafů pro větší přehlednost. Očekávala jsem, že z šesti nabízených strategií budou nejvíce opomíjeny strategie poslechu a strategie psaní vzhledem k jazykové úrovni žáků. Při zpracování výsledků mě některé odpovědi překvapily, neboť znám vyučujícího německého jazyka a vím, co od svých žáků očekává a na co klade důraz. Myslím si, že někteří žáci nedokáží objektivně posoudit svého vyučujícího a do hodnocení zahrnují své osobní emoce. Někteří si podle mého názoru nedokáží vybavit hodiny německého jazyka a zaškrtnali, co je zrovna napadlo. Výsledky výzkumu určitě poslouží vyučujícímu německého jazyka, kterému je předám. Vyučující tak může do výuky zahrnout to, co žáci postrádají nebo se domnívají, že v hodinách německého jazyka chybí.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala strategiemi učení. Bakalářskou práci jsem rozdělila na teoretickou část a praktickou část. V teoretické části jsou vysvětleny výukové metody, které mají ke strategiím učení velmi blízko. Zaměřila jsem se také na vzdělávací obor Cizí jazyk a Další cizí jazyk, který je ukotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Následně jsem se věnovala strategiím učení. Nejprve jejich vysvětlení, chápání tohoto pojmu, až jsem se dostala k popisu jednotlivých strategií. Nakonec jsem zmínila vyučovací strategie, díky kterým se učení stává úspěšné.

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 prvního a druhého ročníku, kteří se učí německý jazyk od úplných začátků. Šetření se zúčastnilo 45 respondentů.

Z výsledků vyplývá, že některé strategie aplikuje vyučující do hodin německého jazyka více a některé méně. Nejvíce je využívána strategie mluvení, která je pro učení se cizímu jazyku nezbytně nutná. Nejméně uplatněnou strategií je strategie poslechu. Myslím si, že uplatnění jednotlivých strategií závisí na jazykové úrovni žáků. Poslední otázka v dotazníku byla nasměrována na samotné žáky. Měli odpovědět, podle kterých strategií se nejvíce naučí německý jazyk. Nejvíce žáků zvolilo možnost, že se německý jazyk nejvíce naučí pomocí paměťových strategií. Pomocí paměťových strategií si žáci snaží vrýt do paměti co nejvíce získaných informací. Druhá nejčastější odpověď byla, že kognitivní strategie nejvíce slouží k naučení se německého jazyka. Mezi kognitivní strategie řadíme procvičování.

Podle mého názoru by měly být do hodin cizích jazyků zapojeny všechny strategie. Některé budou uplatněny méně a naopak některé více, ale žáci by měli mít zkušenosti ve všech oblastech, ať se jedná o psaní, čtení, poslech, mluvení, překlad či slovní zásobu.

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.

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.

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.

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.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Grafické zobrazení počtu respondentů	41
Graf 2 Grafické zobrazení respondentů podle pohlaví	41
Graf 3 Jaké strategie nejvíce využívá Váš vyučující německého jazyka?.....	43
Graf 4 Jak procvičujete v hodinách německého jazyka mluvení?	44
Graf 5 Snaží se Váš vyučující, abyste v hodinách německého jazyka mluvili všichni?	45
Graf 6 Co dělá Váš vyučující, když nevíte, jak se něco řekne?	46
Graf 7 Jak Váš vyučující rozvíjí v hodinách německého jazyka čtenářské dovednosti?	47
Graf 8 Co dělá Váš vyučující, když nerozumíte tomu, co čtete?	48
Graf 9 Jak Váš vyučující zkouší, zda umíte požadovanou slovní zásobu?	49
Graf 10 Jak využíváte novou slovní zásobu?.....	50
Graf 11 Píšete o hodinách německého jazyka písemné práce či eseje na zadané téma?	51
Graf 12 Jak Váš vyučující kontroluje, zda rozumíte chybám, které jste v psaném projevu udělali?.....	52
Graf 13 Používáte v hodinách německého jazyka k psaní textu slovník?.....	53
Graf 14 Překládáte v hodinách německého jazyka věty z češtiny do němčiny?	54
Graf 15 Překládáte spíše z češtiny do němčiny, z němčiny do češtiny nebo obojí nastejno?.....	55
Graf 16 Co dělá Váš vyučující, abyste rozuměli tomu, co posloucháte?	56
Graf 17 Jak často se během měsíce věnujete poslechu?	57
Graf 18 Kolikrát za sebou Vám vyučující pustí nahrávku?	58
Graf 19 Podle kterých strategií se nejvíce naučíte německý jazyk?	59

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Vyhodnocení otázky č. 1</i>	43
Tabulka 2 <i>Vyhodnocení otázky č. 2</i>	44
Tabulka 3 <i>Vyhodnocení otázky č. 3</i>	45
Tabulka 4 <i>Vyhodnocení otázky č. 4</i>	45
Tabulka 5 <i>Vyhodnocení otázky č. 5</i>	47
Tabulka 6 <i>Vyhodnocení otázky č. 6</i>	48
Tabulka 7 <i>Vyhodnocení otázky č. 7</i>	49
Tabulka 8 <i>Vyhodnocení otázky č. 8</i>	50
Tabulka 9 <i>Vyhodnocení otázky č. 9</i>	51
Tabulka 10 <i>Vyhodnocení otázky č. 10</i>	51
Tabulka 11 <i>Vyhodnocení otázky č. 11</i>	52
Tabulka 12 <i>Vyhodnocení otázky č. 12</i>	53
Tabulka 13 <i>Vyhodnocení otázky č. 13</i>	54
Tabulka 14 <i>Vyhodnocení otázky č. 14</i>	56
Tabulka 15 <i>Vyhodnocení otázky č. 15</i>	56
Tabulka 16 <i>Vyhodnocení otázky č. 16</i>	57
Tabulka 17 <i>Vyhodnocení otázky č. 17</i>	58

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 přelést 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 (sebebuvzbuzení, 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: