

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

Diplomová práce

Kritická místa ve výuce němčiny
Critical Points in Teaching German

Autor: Bc. Anna Marešová

Ročník: 2.

Studijní kombinace: NJn-VKZn

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kusová Ph.D.

2021

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 7. 7. 2021

.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především Mgr. Janě Kusové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za užitečné rady, připomínky a za věnovaný čas.

Dále bych chtěla poděkovat za spolupráci Mgr. Janě Hofmannové, Ph.D. při zpracování dat výzkumu a zajištění průběhu projektu IPUP KA7 (Inovace přípravy učitelů pro praxi, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960).

Nakonec děkuji vedení a žákům základní školy v Českých Budějovicích za účast v akčním výzkumu, a to i v nelehké době koronavirové pandemie.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá kritickými místy výuky německého jazyka na základních a středních školách.

První část práce je zaměřena na zkoumanou problematiku z teoretického hlediska, představuje didaktiku cizích jazyků a popisuje RVP německého jazyka a s ním spojené pojmy, které mohou napomoci k pochopení a usnadnění řešení kritických míst ve výuce německého jazyka.

Druhá část představuje vyhodnocení a analýzu 25 dotazníků získaných z projektu IPUP KA7 (Inovace přípravy učitelů pro praxi, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960). Toto dotazníkové šetření se soustředilo na identifikaci kritických míst výuky z pohledu učitelů němčiny na ZŠ, SŠ a gymnáziích. Čtyři z těchto kritických míst jsou analyzována podrobněji a jsou k nim přiložena motivační cvičení, která mohou tato kritická místa pro učitele i žáky zjednodušit a přiblížit.

Abstract

This diploma thesis deals with critical points of German language teaching in primary and secondary schools.

The first part of the thesis is focused on the researched issues from a theoretical point of view and presents the foreign languages didactics. It further describes the German language framework educational program and related concepts that can help to understand and facilitate the solution of critical points in German language teaching.

The second part presents the evaluation and analysis of 25 questionnaires obtained from the IPUP KA7 project (Innovation of teacher training for practice, CZ.02.3.68 / 0.0 / 0.0 / 16_038 / 0006960). This survey was focused on the identification of critical points from the perspective of German language teachers at primary and secondary schools. Four of these critical points are analyzed in more detail and accompanied by motivational exercises that can simplify them for teachers and students as well.

Abstrakt

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit den kritischen Stellen des Deutschunterrichts an der Sekundarstufe I und II.

Der erste Teil der Arbeit konzentriert sich auf die Untersuchung des Themas aus theoretischer Sicht, stellt die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts dar und beschreibt das Rahmenprogramm der deutschen Sprache und die damit zusammenhängenden Konzepte, die den Lehrern und Schülern bei den kritischen Stellen des Deutschunterrichts helfen können.

Der zweite Teil präsentiert die Auswertung und Analyse von 25 Fragebögen aus dem Projekt IPUP KA7 (Innovation der Lehrerbildung für die Praxis, CZ.02.3.68 / 0,0 / 0,0 / 16_038 / 0006960). Diese Fragebogenerhebung konzentriert sich auf die Identifizierung kritischer Unterrichtsstellen aus der Sicht der Lehrer von Sekundarstufe I und II. Vier von diesen kritischen Stellen werden genauer analysiert und von Motivationsübungen begleitet, die für eine einfachere und erfolgreichere Vermittlung dieser kritischen Stellen im Deutschunterricht dienen sollen.

Obsah

Úvod.....	10
1. Teoretická hlediska	11
1.1. Vývoj didaktiky cizích jazyků.....	11
1.2. Didaktika cizího jazyka	15
1.3. Didaktika druhého cizího jazyka	15
1.4. Výuka cizího jazyka v současnosti.....	17
1.5. Styly, strategie, metody a cíle učení ve výuce cizích jazyků	18
1.5.1. Styly učení.....	18
1.5.2. Strategie učení	18
1.5.3. Metody učení.....	19
1.5.4. Cíle výuky	20
1.6. Osobnost učitele a žáka	21
1.6.1. Typologie osobnosti žáka a učitele	22
1.6.2. Kompetence k výuce cizího jazyka.....	22
1.6.3. Profesionální kvality učitele cizího jazyka.....	23
1.6.4. Kompetence žáka jako uživatele jazyka.....	24
1.7. Kritické místo	26
1.8. Dokumenty pro výuku cizího jazyka.....	27
1.8.1. Společenský evropský referenční rámec pro jazyky	27
1.8.2. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání z pohledu jazyka.....	28
1.8.3. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu jazyka.....	29
2. Praktická část.....	31
2.1. Metodika výzkumů.....	31

2.2.	Cíle a metody výzkumu IPUP KA7	31
2.2.1.	Sběr dat.....	32
2.2.2.	Účastníci výzkumu	32
2.2.3.	Analýza dat.....	32
2.2.4.	Výsledky výzkumu.....	33
2.3.	První vybrané kritické místo-fonetika (výslovnost)	39
2.3.1.	Akční výzkum	39
2.3.2.	Výběr kritického místa	39
2.3.3.	Místo akčního výzkumu	41
2.3.4.	Průběh akčního výzkumu	41
2.3.5.	Vybrané hlásky k nácviku	42
2.3.6.	Výsledky akčního výzkumu	43
2.3.7.	Reflexe akčního výzkumu	45
2.4.	Druhé vybrané kritické místo – interference s anglickým jazykem ve výuce německého jazyka	52
2.4.1.	Pojem interference.....	52
2.4.2.	Interferenční chyby	53
2.4.3.	Vhodná cvičení pro mnohojazyčnou výuku.....	54
2.5.	Třetí vybrané kritické místo ve výuce německého jazyka – gramatika.....	57
2.5.1.	Vhodná cvičení pro procvičování gramatiky	60
2.6.	Čtvrté vybrané kritické místo ve výuce německého jazyka – k čtení s porozuměním německému textu.....	64
2.6.1.	Čtenářská gramotnost.....	64
2.6.2.	Čtení a porozumění čtenému textu.....	64
2.6.3.	Čtení a porozumění textu v cizím jazyce	65
2.6.4.	Vhodná cvičení pro čtení s porozuměním.....	65

3. Závěr.....	73
4. Resümee	75
5. Zdroje	78
5.1. Použitá literatura	78
5.2. Internetové zdroje.....	81

Úvod

V současné době je výuka cizích jazyků považována za nedílnou součást vzdělání a života většiny lidí. Každý jedinec by nejen dle doporučení Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, ale i kvůli požadavkům kladeným na společnost a na uplatnění se na pracovním trhu měl umět vedle svého mateřského jazyka alespoň dva další cizí jazyky. Proto se výuka v českém školské systému na výuku jazyků zaměřuje a ta je její nedílnou součástí.

V jazycích se jako ve většině dalších výukových předmětů vyskytují tzv. kritická místa, která představují problém ve výuce jak pro žáky, tak i pro učitele. Právě na tato kritická místa ve výuce německého jazyka jsem se v této práci zaměřila. Napomohl mi k tomu projekt IPUP KA7 (Inovace přípravy učitelů pro praxi, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960), který byl realizován Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v průběhu roku 2020 a 2021. Do projektu jsem se zapojila a provedla akční výzkum na základní škole zaměřený na jedno z kritických míst ve výuce německého jazyka, a sice na téma z oblasti fonetiky. Kritická místa, ze kterých jsme společně s kolegyněmi vybíraly, byla identifikována díky 25 dotazníkům rozeslaným učitelům na základních a středních školách.

Hlavním cílem této práce bylo především vyhledat, zmapovat a analyzovat vybraná kritická místa ve výuce němčiny. Základními otázkami práce jsou: Jaká jsou kritická místa ve výuce německého jazyka podle učitelů na základních školách, středních odborných školách a gymnáziích? Jak je vnímají na škále oblíbenosti a důležitosti samotní učitelé a podle jejich názoru i žáci? Jak daná kritická místa ve výuce němčiny učit a například jaká cvičení k tomu zvolit?

Dále jsou v práci teoreticky rozebrána témata a základní pojmy, které jsou úzce spjaty se zkoumanou tematikou a jsou nedílnou součástí praxe učitele cizího jazyka. Jedná se o krátký průřez historií vývoje didaktiky cizího jazyka. Poté jsou prodiskutovány definice pojmů: didaktika a kritické místo. Dalším tématem teoretické části práce jsou metody, styly, strategie a cíle výuky cizího jazyka, což se pojí i s postavením učitele a žáka ve výuce. Pro celý proces úspěšné a efektivní výuky je zapotřebí znalost dokumentů pro výuku cizích jazyků, jimiž jsou Společný evropský referenční rámec pro jazyky a RVP, které jsou posledním tématem teoretické části této práce.

1. Teoretická hlediska

Teoretická část práce se zabývá základními pojmy obecně spojenými s výukou cizích jazyků a její historií. Poté popisuje Rámcový vzdělávací program cizích jazyků v České republice a analyzuje postavení učitele a žáka ve výuce cizích jazyků.

1.1. Vývoj didaktiky cizích jazyků

Počátky výuky cizích jazyků lze rozpoznat už v době starého Říma, kdy se za cizí jazyk považovala řečtina. Výuku vedli zprvu řečtí otroci, časem placení řečtí učitelé. Výuka probíhala formou rozmluvy učitele se žáky, tato metoda se označuje za přímou. V této době probíhala výuka řečtiny jakožto cizího jazyka dříve než výuka mateřského jazyka a jazyka latinského. Přímá metoda měla vést k lepšímu porozumění vlastního mateřského jazyku. Tento styl výuky podporoval ve svém spisu o řečnictví Quintilianus (1. st. n. l.). Později ho ve středověku zastával i filozof Montaigne. (Choděra, 2013, s. 111)

Ve středověku je jako cizí jazyk vnímána hlavně latina, které se již začala vyučovat podle učebnic, které sestavil Donatus ve 4. st. n. l. a o dvě století později pak Priscianus. Jednalo se o mluvnice se cvičeními. Všechny tyto učebnice byly velmi populární a používaly se až do 16. století. Výuka ve středověku probíhala stále metodou přímou. Vyučování latiny bylo převážně ve formě hovoru v latině. Znalostí latiny dostali žáci možnost dorozumět se po celém tehdejší světě. Dále byla výuka latiny provozována převážně ve formě čtení, což bylo pro žáky velmi obtížné. Celé knihy od latinských autorů dokázali žáci číst po velmi dlouhé době. Později však byla četba pohanských knih zakázána a nahradily ji církevní texty. (Choděra, 2013, s. 111–112)

Choděra (2013, s. 112) ve své knize tvrdí, že se v době osvícenství začala metoda přímá jevit jako nevhodná a názory na výuku cizích jazyků se začaly výrazně měnit. Celá tato změna se spojuje hlavně s filozofem Michelelem de Montaignem, který vystupoval proti pasivnímu a pamětnímu rázu dosavadního vyučování cizích jazyků. Prosazoval názor, že by bylo vhodné výuku přiblížit více reálnému životu a doporučil používání metody guvernanky neboli hofmistrovské. Největším rozdílem této metody od metody přímé bylo, že se snažila odklonit výuku cizích jazyků od klasických jazyků. Tuto myšlenku zastává v 17. století René Descartes, který si představuje vzdělávání stavěné na základě jazyka mateřského, nikoli na základě latiny, odmítá klasické jazyky a dává přednost matematice a přírodním vědám.

O úplný odklon od formalismu ve výuce cizích jazyků nejvíce zasloužil J. A. Komenský. Komenský jako senzualista tvrdil, že: „nic není v rozumu, co předtím nebylo ve smyslech“ a že výuka cizího jazyka má následovat až po jazyku mateřském (Choděra, 2013, s. 112). Dle Choděry se v jednom z jeho děl, v díle *Orbis pictus (Svět v obrazech)*, poprvé objevuje a prosazuje princip názorného vyučování, který se do dnešních dob stal pro Komenského typickým. Pro výuku cizích jazyků je za vrcholné dílo Komenského považován teoretický spis *Linguarum methodus novissima (Nejnovější metoda jazyků)*, vydaný v roce 1648, který je dodnes vnímán jako první soustavná didaktika cizích jazyků ve vědeckém slova smyslu. Jednalo se vlastně o dílo metod smíšených, které je nadčasové. (Choděra, 2013, s. 112–113)

V 17. století do vývoje cizojazyčného vyučování zasáhl filozof John Locke, který díla Komenského znal a zastával stejný názor, že by se dítě mělo první správně naučit svůj mateřský jazyk a až poté jazyk cizí. Jako metodu propaguje učit se cizí jazyk jeho používáním, nikoli bezduchým memorováním. Tuto nejjednodušší, nejvhodnější a nejrychlejší metodu od J. Locka převzal filozof Gottfried Wilhelm Leibniz, který tento program sepsal a podle něhož se posluchači učí mluvením pod vedením učitele (rodilého mluvčího) dodnes. (Choděra, 2013, s. 114)

V 18. století byl odklon od latiny razantnější, učilo se konverzací a cíle výuky byly zvoleny převážně praktické. V této době propagoval Jean Jacques Rousseau metody J. Locka i G. W. Leibnize dále, ale přitom na výuku cizích jazyků nahlížel trochu nedůvěřivě. Tvrdil, že „teprve, když člověk odejde sám do ciziny, tak teprve pochopí potřebu a smysl učení se cizímu jazyku“ (Choděra, 2013, s. 114).

V počátcích 19. století se dle Choděry (2013, s. 114–115) začaly rozvíjet metody nepřímé. Vznikaly koncepty pro výuku školskou, pro které jsou typická jména Jan Valentin Meidinger a Karl Mager.

J. V. Meidinger napsal učebnici *Praktische französische Grammatik*, ve které se žáci nejdříve učili výslovnost, poté mluvnici spojenou se cvičeními, která byla zaměřena převážně na překlad z mateřského jazyka do cizího jazyka. Meidinger se inspiroval od Donáta a prosazoval učení se cizímu jazyku přes mluvnická pravidla a zavedl tzv. gramaticko-překladovou (nepřímou) metodu, které se používá dodnes. Což je dle mého názoru už nevhodné.

Karl Mager v metodě nepřímé navázal na Meidingerovu metodu genetickou, která se zaměřuje na původ slov cizího jazyka s odkazem na řečtinu, latinu až keltštinu (Choděra, 2013, s. 115).

Choděra (2013, s. 115) zastává názor, že na přelomu 19. století dominovala ve výuce cizích jazyků interlineární metoda, která stavěla na řazení textu v jazyce cizím a mateřském ve dvou nad sebou položených řádcích. Žáci s učitelem ve výuce četli větu po větě, slovo od slova a analyzovali ho po stránce fonetické, lexikální a gramatické. Tato nepřímá metoda byla pro žáky velmi obtížná, proto se moc neujala. Později však její uplatnění našli Charles Toussaint a Gustav Langenscheidt pro výuku dospělých a potřeby obchodního styku. Jejich učebnice jsou známé dodnes.

V roce 1882 vydal německý fonetik Wilhelm Viëtor spis *Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren* (*Vyučování cizích jazyků se musí změnit*), v němž vyjádřil svůj nesouhlas s gramaticko-překládovou (nepřímou) metodou. Tím ve výuce cizích jazyků začala smřšť metod přímých. (Choděra, 2013, s. 115)

Metoda sériová, jejímž představitelem je Francois Gouin, který do cizojazyčného učení aplikoval principy nonverbální komunikace, se stala velmi oblíbenou. Například práce s větami probíhala formou pronášení v cizím jazyce a k tomu zapojení příslušného pohybu, činnosti. Jednalo se vlastně série připomínající metody J. A. Komenského. Touto metodu se inspirovalo i mnoho škol a přinesla velkou změnu ve výuce, a to například ve Francii, kde se při výuce cizího jazyka zakázalo používat mateřský jazyk. Tyto zásady se ve výuce cizích jazyků dlouho neudržely, pouze v některých soukromých školách, kde se i dodnes používá tzv. Berlitzova metoda, která se zakládala na třech hlavních zásadách: „opora o názornost, vyloučení mateřštiny a omezení výkladu“ (Choděra, 2013, s. 116).

V první polovině 20. století měl velký vliv na výuku cizích jazyků Michael West, který zavedl do vyučování přímou čtecí metodu. Texty byly voleny striktně a pečlivě. Šlo hlavně o to, aby se slovní zásoba rozvíjela pozvolna na základě specifických frekvenčních výzkumů. Například se užívala metoda, kdy bylo na padesát slov jen jedno slovo nové. (Choděra, 2013, s. 116)

Herold Palmer byl Westův součastník a oproti němu se zaměřoval na přímou mluvní metodu. Výuka probíhala ve třech fázích. V první fázi žák reaguje na učitelovy pokyny pouze nonverbálně. V druhé fázi používá žák imitaci neboli reprodukci a ve třetí fázi dochází k ústnímu projevu žáka neboli produkci. (Choděra, 2013, s. 117)

Dále Choděra (2013, s. 117) uvádí, že zřetelnou stopu v dějinách cizojazyčného vyučování zanechal Charles Kay Ogden, který napsal učebnici *Basic English*. Učebnice byla založená na přísném výběru slovní zásoby, slovních spojení a sloves s předložkami, což vedlo k pomoci učícím se při dorozumění se v životních situacích.

Ve druhé polovině 20. století se k přímým metodám ve výuce cizích jazyků řadí audiovizuální globálně strukturní metoda, která využívá technických prostředků pro rozvíjení poslechu a ústního projevu při výuce cizího jazyka. Audiolingvální metoda vznikla v americké provenienci a je spojená se jmény Leonard Blommfield, Charles. C. Fries a Robert Lado. Tato metoda se zakládá na mnohonásobném poslechu zvukového záznamu, což vede k automatizaci řečových modelů daného cizího jazyka. (Choděra, 2013, s. 117)

Ve 20. století se vedle mnoha přímých metod rozvíjeli i metody smíšené neboli eklektické, které spojovaly prvky obou opačných způsobů metod výuky. Patří sem metoda zprostředkovací neboli metoda rozborem a nápodobou, která svou pozornost věnovala auditivním a orálním dovednostem. Dále se sem řadí metoda uvědoměle praktická, která spojovala jazykovou teorii a řečovou praxi. Ke konci 20. století byla jako nevlivnější metoda výuky cizích jazyků tzv. sugestopedie. Jejímž představitelem byl Georgi Lozanov. Základem metody je využívání hudby, pseudopasivity, infantilizace, pozitivní motivace, neuvědomovaných psychických procesů, kreativity, fantazie a hry. Tato metoda velmi ovlivnila cizojazyčné vyučování i současnou didaktiku cizích jazyků, a to především v tzv. alternativních metodách. (Choděra, 2013, s. 118)

V současnosti ve výuce cizích jazyků vyniká metoda komunikativní, kterou Rada Evropy v roce 1982 prohlásila za vhodnou k vyučování a učení cizího jazyka (Choděra, 2013, s. 118). V žádném případě nelze opomenout aktivizující výukové metody, které zastávají v současné didaktice důležitou roli. Dále je nedílnou součástí soudobého cizojazyčného vyučování používání počítačů, techniky a digitálních technologií. Choděra, 2000, s. 115–117).

Existuje mnoho počítačových programů pro daný cizí jazyk, které umožňují bezpečnou a kvalitní výuku cizího jazyka na počítači. Určitě je však zapotřebí pečlivá příprava učitele a efektivní spolupráce v hodině mezi učitelem a žákem. Cílem této moderní výuky je naučit žáky zpracovávat a rozeznat správné informace, jelikož v dnešní době jsou informace všude, ve velkém množství a snadno dosažitelné. Choděra (2000, s. 142) zastává názor, že „právě jejich zpracování, aplikace, bezpečné využití je a bude v současné době základem pro postup vpřed a zůstane pouze na lidech-učitelích a jejich žácích.“

Pro českou didaktiku je kromě J. A. Komenského důležitou osobností František Malíř, který velmi přispěl do výuky cizích jazyků svou metodologií *Didaktiky cizích jazyků* z roku 1971. Byl první, který vznesl otázku nad hromadnou konverzací ve vyučování cizího jazyka, volného překladu, kompenzačního vyjadřování. Malíř byl novátorem rozhlasových a televizních kurzů

a celkově byly jeho myšlenky a nápady vedoucí k posunu cizojazyčné didaktiky na svou dobu moderní a nadčasové. (Choděra, 2013, s. 118–119)

1.2. Didaktika cizího jazyka

Didaktika je věda a pedagogická disciplína, která se zabývá vyučováním. Dělí se na tzv. didaktikám oborovým neboli předmětovým (Choděra, 2013, s. 16). Didaktika cizích jazyků je vědou praktickou a aplikovanou a někdy je vnímána jako věda hraniční, např. na pomezí pedagogiky a lingvistiky nebo psychologie (Choděra, 2013, s. 20).

Didaktika cizího jazyka se v podstatě soustředí na to, jak cizímu jazyku co nejlépe naučit a je součástí školní výuky, kde má svou podstatu stimulační, iniciační a řídicí. Učení se cizímu jazyku je předmětem jiné vědní disciplíny tzv. cizojazyčné psycholingvistiky, přičemž je zde didaktika rovněž zastoupena. Je to podobné jako pohled na samotné učení, které lze považovat primárně za psychologickou kategorii a sekundárně za pedagogickou kategorii. Jedná se o důležitý rozdíl, který rozhoduje o úspěšnosti učení a tím pádem i celé výuky. Plyne z toho, že teorie učení se dá považovat za součást psychologie. (Choděra, 2013, s. 15–16)

Zajímavý pohled Choděry (2013, s. 11) na cizí jazyk samotný, ve kterém se zamýšlí nad otázkou, zda je didaktika cizích jazyků věda a zda se zde nejedná spíše o umění, nakonec on sám představí jako nedorozumění: „*Věda, na rozdíl od umění vykládá, hodnotí, předvídá a předepisuje. Umění si takové cíle neklade.*“

1.3. Didaktika druhého cizího jazyka

Krejčová (2018, s. 10) popisuje termín druhý jazyk (angl. second language, L2) jako „jakýkoli nemateřský jazyk, kterému se jedinec učí poté, co si osvojil jazyk mateřský.“

V tomto znění je tedy možné pojem druhý cizí jazyk vnímat nejen jako jazyk, který se vyučuje jako druhý, ale také jako jakýkoliv další jazyk (třetí, čtvrtý atd.), který se rozhodne jedinec studovat. (Krejčová, 2018, s. 10)

Dle Dovalila (2019, s. 703) nebyl po roce 1989 nějakou dobu německý jazyk kvůli historickým, kulturním a politickým faktorům jako volba pro studium moc oblíbený. Oproti tomu se angličtina zdála nejlepší volbou cizího jazyka. Přesto se však němčina udržela hned za angličtinou jako nejčastěji volený druhý cizí jazyk na základních školách. Největší nárůst volby německého jazyka je pozorovatelný ve školním roce 1996/1997, kdy byl nárůst o 374 000 žáků. Poté školní rok 2012/2013, kdy se na školách zavedl povinný druhý cizí jazyk. Zájem o němčinu od roku 2012 roste. V roce 2016 se počet zájemců o německý jazyk na základních

školách zvýšil o 163 000 žáků. Nutno podotknout, že angličtina v tom samém roce navýšila zájem studentů z 341 000 na 725 000 studujících. (Dovalil, 2019, S. 703)

V roce 2016 se na vyšších odborných školách zájem o německý jazyk snižuje až o 50 000 studujících. To vše díky nabídce jiných jazyků, jako například španělštiny, francouzštiny nebo ruštiny. (Dovalil, 2019, s. 704)

Češi však německý jazyk vnímají jako potřebný a důležitý, protože je Rakousko a Německo lukrativním susedem, nejen z hlediska ekonomiky, ale i pro možnost získání dobrého zaměstnání a studia. Není tedy překvapující, že například v roce 2011 přijalo 19 000 Čechů německé občanství. (Dovalil, 2019, s. 709)

Přímo o didaktice druhého cizího jazyka můžeme mluvit od roku 1989, kdy se výběr cizích jazyků na školách rozšířil a mnoho učitelů se muselo rekvifikovat (Choděra, 2013, s. 11).

Neodmyslitelnou součástí výuky jazyků je od roku 2008 právě mnohojazyčnost (Andrášová, 2011, s. 134). Mnohojazyčností se dle Evropské komise rozumí „jak schopnost jednotlivce používat několik jazyků, tak i soužití různých jazykových společenství v jedné zeměpisné oblasti“ (Janíková, 2011, s. 135).

Dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2001, s. 4)¹ znamená multilingvismus (mnohojazyčnost) znalost většího počtu jazyků a lze ho dosáhnout například větší nabídkou jazyků ve školách nebo ve vzdělávacím systému, dále pak motivací žáků učit se více cizích jazyků a snižováním vedoucí pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci.

V současném konceptu výuky cizích jazyků má důležité postavení i koncepce vícejazyčnosti, která zdůrazňuje a zaměřuje se na důležitost zkušeností jedince s jazykem v jeho kulturním dění. Každý jedinec má jazyk, který používá doma a pak jazyky, které používá v širší společnosti, kde se nacházejí vyskytují i jazyky jiných národů. Z pohledu dnešní doby by jedinec již neměl brát tyto jazyky jako zcela odlišné, ale naopak se snažit vytvářet komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem. Hledá tak podobnost a ovlivnitelnost jazyků mezi sebou. Tím poté jedinec dokáže porozumět i jazykům, které jsou pro něj nové. Jedná se vlastně o zapojení předešlých znalostí a dovedností z určitého jazyka, který jedinec používá a zná. (*SERR pro jazyky*, s. 4)

¹ Dále pouze *SERR pro jazyky*.

1.4. Výuka cizího jazyka v současnosti

„Znalost cizích jazyků patří v současnosti k základním předpokladům pro úspěšné uplatnění se na mezinárodním trhu práce, rozvíjení kontaktů v profesní i osobní sféře a v neposlední řadě přispívá v mnoha aspektech k osobnostnímu rozvoji jedinců“ (*Rámeček profesních kvalit učitele cizího jazyka*, 2019, s. 5).² Ve výuce cizího jazyka se setkáváme s nejrůznějšími směry, koncepcemi a výukovými metodami. Výukové metody jsou těsně propojeny s nejnovějšími vědeckými poznatky. Výuka je zaměřena na žáka. Dochází také ke změně rolí učitele a žáka v edukaci. Učitel je považován za organizátora žákova učení, za jeho rádce a pomocníka. Jedná se o konstruktivistické pojetí žákova učení. V dnešní době je velmi propagován koncept mnohojazyčnosti. Jde o myšlenku, že by každý Evropan měl vedle svého mateřského jazyka ovládat alespoň dva další cizí jazyky

Učení se cizím jazykům je bráno jako celoživotní proces, je nabízeno od útlého věku až do věku zralého (Janíková, 2011, s. 9). Dle Janíkové (2011, s. 10) si koncept učení se cizím jazykům staví jako hlavní cíle individualitu, vedení k samostatnosti a k sebehodnocení. Snaží se o nabídku dostatek potřebného času pro zvládnutí určitých úloh a také umožnění žákům vlastní výběr učebních strategií. Cíl autonomního učení u žáka je tedy vnímán jako schopnost žáka prokazovat své vlastní pokroky při učení se jazykům a provést své sebehodnocení. V současné době neprobíhá výuka cizích jazyků v uzavřeném prostoru s volbou jen jednoho metodického směru a s jednou učebnicí. Žákovi bývá umožněno využít celé řady výukových metod. Janíková (2011, s. 10) zde hovoří o tzv. stírání hranic mezi řízeným procesem učení a individuálním procesem osvojování cizího jazyka. Neopominutelným faktem dnešní doby je, že máme možnost cestovat nebo být vyučováni rodilým mluvčím, jedná se o interkulturní aspekt cizojazyčné výuky (Janíková, 2011, s. 10).

Janíková (2011, s. 23) tvrdí, že „[...] věk, ve kterém se jazyk učíme nebo naučíme, je signifikantním identifikátorem pro funkční aktivitu a anatomickou organizaci našeho mozku“. Jednodušeji řečeno, čím dříve se jazyk začneme učit, tím snadněji nám to půjde a získané vědomosti budou stálejší.

² Dále pouze *Rámeček*.

1.5. Styly, strategie, metody a cíle učení ve výuce cizích jazyků

1.5.1. Styly učení

Styly učení neboli učební styly popisuje Lojová (2011, s. 21) jako způsob vnímání informací a rozvíjení dovedností a jejich uchovávání. Skehan (1998, s. 288–289) tvrdí, že styly učení celkově ovlivňují přístup k učení, a především k učení se cizím jazykům a že jsou učební styly závislé na způsobu, jak si člověk zvnitřní prostředí okolo sebe.

Styly učení jsou ovlivňovány různými faktory, jako jsou vlivy vrozených dispozic, kam by se dala zařadit rozdílnost vnímání informací mezi pohlavími. Dále jsou to vlivy vnitřních činitelů, kterými může být například věk a motivace. Vlivy vnějšího prostředí, kam patří především pedagogické podmínky, jako je např. koncepce výuky, učivo, učitelova osobnost a vyučovací styl, způsob hodnocení, sociální situace a podmínky k učení, se považují za poslední faktor ovlivňující učební styly. Není tedy divu, že jedinec může mít konkrétní styl učení spojený s určitým prostředím, vyučovacím předmětem či učitelem. (Lojová, 2011, s. 29)

Ve své práci rozlišuje Malušková (2012, s. 18) tři typy vyučovacích stylů učitelů. Představuje styly exekutivní, facilitační a liberální. Hranice mezi těmito styly nejsou striktně dány. Exekutivní typ vyučovacího stylu vnímá učitele jako vedoucího, který řídí složité výukové postupy a je zodpovědný za dosahování dobrých výsledků u žáků. Učitel s facilitačním typem vyučovacího stylu vychází při výuce ze zkušeností, dovedností a vědomostí žáků. Je to typ člověka, který je empatický a je jeho zájmem pomáhat žákům při rozvoji jejich osobnosti a dosahování seberealizace a sebeporozumění. Liberální typ vyučovacího stylu je pak učitel, který je vnímán jako pomocník při uvádění žáků do různých forem lidského jednání, myšlení a poznání.

1.5.2. Strategie učení

Strategie učení je dle Lojové (2011, s. 120) vymezena jako soubor činností, kroků a plánů, který využívá učící se k snadnějšímu získávání, zapamatování a k opětovnému vybavení si vybavení informací. Přesněji jsou strategií učení se jazyku brány jako postupy, které si jedinec volí, aby si osvojoval jazykové učivo (Lojová, 2011, s. 165).

Choděra (2013, s. 103) popisuje strategii učení žáků jako převládající metodický směr, kterým je v dnešní době komunikativní metoda, jež se však pojí s osobnostním typem a kognitivním stylem žáka.

Lojová (2011, s. 121) dále tvrdí, že žákovské strategie učení jsou jakékoliv strategie, které žák používá. Strategie strategií neboli metastrategie je dle Lojové (2011, S. 121) popisována jako osobní strategie, s níž si jedinec přizpůsobuje zvolené strategie ke zvládnutí úkolu.

Důležitým faktorem při definování pojmu strategie učení je, že se strategie učení se cizímu jazyku liší od tzv. strategie učení se druhému cizímu jazyku. Vedou totiž k odlišným mechanismům učení, jelikož se liší v okolních podmínkách, vnímání a používání cizího jazyka a druhého jazyka. (Lojová, 2011, s. 122)

Strategie se dle jednoho z mnoha dělení mohou členit na nevědomé, intuitivní, které se opírají pouze o získané zkušenosti, anebo vědomé diskurzivní, které jsou typické zdůvodněnou volbou postupu žákem nebo učitelem. Pro takovou strategii se též používá výraz metastrategie. (Choděra, 2013, s. 104)

Podle toho, jak učitel žákovi postupy výuky zprostředkovává, je dělíme na strategie uváděcí, což mohou být například interview, deník nebo dále na strategie, které se projevují z vnějšku na základě určitých projevů, které jsou více či méně přímé, může se jednat například o techniku pozorování. (Lojová, 2011, s. 150)

Další kritéria pro dělení strategií ve vztahu k cizímu jazyku jsou: cíl používání strategií z hlediska uplatnění jazyka (strategie vybavování, strategie opakování a procvičování, komunikační strategie, substituční strategie), prostředí, forma podpory jazyka, řečové dovednosti a jazykové prostředky (strategie poslechu, strategie čtení, strategie psaní, strategie mluvení, strategie slovní zásoby, strategie překládání), lingvistické otázky a úspěšnost nebo pokročilost v jazyce. (Lojová, 2011, s. 162, s.166–167)

Volba strategie k učení se odvíjí od toho, zda se jazyku teprve učím, nebo ho již chci používat. V prvním případě by šlo jen o postup, jak si osvojit učivo, kdežto v druhém případě by šlo o volbu postupu, který si jedinec vybere na základě toho, co už používá a umí (Lojová, 2011, s. 165–166).

1.5.3. Metody učení

Metoda je dle Choděry (2013, s. 91) způsob činnosti, která utváří učivo zábavnějším a dynamičtějším. Lze ji však také vnímat ve dvojím významu, a to buď jako význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž se žák za vedení učitele vzdělává, anebo jako globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, tzv. metodický směr (Choděra, 2013, s. 92).

Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 287) představují vyučovací metodu jako „činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“.

Metoda je jako cesta k cíli, která je „rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti a jedná se o způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům“ tvrdí Skalková (2007, s. 181).

Vališová (2007, s. 189) popisuje pojem vyučovací metoda v didaktické rovině jako určitý způsob a činnost učitele a žáků, který rozvíjí vzdělanost u žáka v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli.

Existuje mnoho druhů metod pro výuku cizích jazyků. Nejčastěji jsou uváděny dvě metody, které stojí v protikladu, a to metoda přímá a nepřímá. Přímá metoda je založena na přímé a k cíli směřující komunikaci učitele a žáka. Oproti tomu nepřímá metoda představuje jakousi okliku v komunikaci, kterou může být například obsáhlejší překladová část v komunikaci. Dále je pro výuku cizích jazyků typická metoda komunikativní, která je vlastně metodou přímou a je i metodou pro dnešní dobu převládající, dále pak metody aktivizující, které lze zařadit k didaktickým hrám. Patří mezi ně například metoda inscenační, situační a diskusní. (Choděra, 2013, s. 92–96)

Kategorizací vyučovacích metod je mnoho. Dle Vališové (2007, s. 191–192) jsou metody rozdělovány podle pět kritérií. Prvním z nich je kritérium pramene poznání a typ poznatků, kam spadají metody slovní, názorně-demonstrační a praktické. Druhým kritériem je stupeň aktivity a samostatnosti žáka, kam řadíme metody informativně-receptivní, stimulačně-receptivní-reproduktivní metody, problémový výklad-mezní, heuristické-produktivní metody a badatelské metody. Pod třetí kritérium, jímž jsou myšlenkové operace, se řadí postupy srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické a syntetické. Specifická funkce metody ve vyučovacím procesu je čtvrtým kritériem třídění metod. Spadá sem metoda motivační, metoda expoziční, fixační metoda, metoda diagnostická a hodnotící a metoda aplikační. Posledním kritériem je teoreticko-praktická rovina, kam jsou začleněny teoretické metody (např. přednáška, seminář), teoreticko-praktické metody (např. diskuse, projekty) a praktické metody (např. asistence, stáž, instruktáže).

1.5.4. Cíle výuky

Cíle výuky patří k základním pedagogickým kategoriím. Ve výuce se jedná obecně o cíle komunikativní, vzdělávací a výchovné. Před každou výukou je důležité si cíle formulovat, protože jen tak, může být výuka efektivní a přínosná. S cílem výuky se pojí účinnost a efektivita

výuky. Účinnost je vztah cíle zamýšleného k cíli realizovanému, tedy postup od projektu k výsledku. Jen díky dopředu a správně stanovenému cíli ve výuce, můžeme adekvátně hodnotit a evaluovat (Kasíková, 2007, s. 135).

Přímo v cizojazyčné výuce nesmí být opomenut právě komunikativní cíl, který je důležitý pro dorozumívání se. Jedná se o chápání jazyka jako prostředku dorozumívání, jehož součástí jsou čtyři řečové dovednosti: čtení, psaní, poslech a ústní vyjadřování (Martynková, 2009, s. 22)

1.6. Osobnost učitele a žáka

Učitele neboli pedagoga lze definovat jako jednoho z činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, tedy jako osobu, která je pověřena nějakou institucí nebo jednotlivcem tento proces řídit a organizovat ho na profesionální úrovni a působit na ostatní (děti, mládež, dospělí) tak, aby bylo dosaženo předem stanovených žádoucích cílů (Vorlíček, 2000, s. 175).

Pedagog je zodpovědný za účinnost a úspěšnost tohoto procesu. Organizuje ho a zároveň hodnotí dosažené výsledky, vytváří obsah výchovně-vzdělávací činnosti, provádí vstupní, průběžnou a výstupní diagnózu, rozhoduje o vhodných organizačních formách a metodách výuky, přizpůsobuje výchovný proces věkovým a individuálním zvláštnostem vychovávaných a podmínkám konání výuky aj. (Jůva et al., 2001, s. 118).

Učitel by neměl působit pouze jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, ale zároveň by měl řídit činnost žáků, podílet se na jejich výchově a rozvoji jejich osobnosti. Každý učitel by měl jít příkladem a učit přijímat změny ve společnosti a reagovat na ně. Smyslem a cílem jeho práce by měla být chuť pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaných (Kantorová et al., 2008, s. 246). Každý učitel by měl mít odpovídající úroveň znalostí, které jsou zapotřebí k úspěšnému vykonávání pedagogického povolání. Daná úroveň se prokazuje dokončeným vysokoškolským studiem, tedy získáním magisterského titulu. Přesto je zapotřebí i níže jmenovaných kompetencí, bez kterých by byla práce učitele bez ohledu na aprobaci neefektivní.

Mezi kompetence učitele cizích jazyků patří dle *Rámce* (2019, s. 5) obecné pedagogické znalosti s důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování, znalost vyučovaného oboru, kde je zapotřebí znalost didaktického obsahu a specifického propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) i psychologie. Další kompetencí je znalost kurikula s ohledem na klíčové dokumenty. Nezbytná je i znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek. Je zapotřebí, aby každý učitel znal v užším i širším slova smyslu vzdělávací prostředí. Tak stejně jako by měl znát své žáky a jejich charakteristiky

neboli mít pedagogicko-psychologické znalosti o žákovi, stejně tak, jako by měl každý učitel mít znalost sebe sama.

Dle Choděry (2013, s. 52) právě znalost žákovy osobnosti umožňuje individuální přístup učitele k žákovi a vyvození odpovídajících strategií vyučování.

1.6.1. Typologie osobnosti žáka a učitele

Každý člověk je jedinečná bytost, kterou lze jen těžko objektivně specifikovat. V pedagogické činnosti napomáhá znalost typologie osobnosti k lepšímu průběhu vzdělávacího procesu a efektivní výuce nejen cizích jazyků.

Jako nejpříznivější typ osobnosti se pro učení jazyka dle Choděry (2013, s. 52) jeví typ „extrovert – stabilní – sangvinik“, nejméně příznivý je typ introvert – nestabilní – melancholik“. Jednodušeji by se dalo říct, že se jedná o žáky „komunikativní – nekomunikativní“ (Choděra, 2013, s. 52).

Pro nekomunikativní typ žáka je typický jeho důraz na formu, záměrnou paměť a zrakové vjemy. Má kritický vztah k chybám a sklon ke stálým analýzám a dedukci. Bývá hloubavý, soustředěný a komunikativně zdrženlivý. Jeho osobnost je submisivní. Oproti tomu komunikativní typ žáka klade akcent na obsah, bezděčnou paměť a sluchové vjemy. Má nechuť k neustálým analýzám a prosazuje induktivní řešení. Je komunikativně horlivý a extrovertní. Jeho osobnost je dominantní, bývá velkorysý k chybám a často těkavý. (Choděra, 2013, s. 53)

Učitele můžeme označit osobnostním typem za pedotropa nebo logotropa. Logotrop upřednostňuje spíše žáky komunikativní a je orientován vědecky, tedy k systému učiva předmětu, který vyučuje, méně však k metodám. Pedotrop chce naopak žáka nejen naučit, nýbrž i učit se sám a chtít se učit sám. Preferuje žáky nekomunikativní. (Choděra, 2013, s. 53)

1.6.2. Kompetence k výuce cizího jazyka

Pojem kompetence v cizojazyčném vyučování (učení) je podobný pojmu cíl. Úzce se i ztotožňují. Kompetence je však vnímána jako způsobilost žáka nebo učitele, zatímco cíl je očekávaný výsledek. (Choděra, 2013, s. 55)

Kompetence u cizích jazyků dělí Šebestová (2011, s. 17) na lingvistickou, komunikační a kulturní. Lingvistická kompetence je v tomto smyslu dělena na poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní a dvě nonverbální dovednosti – dekodování a kódování gest. Komunikační kompetence představuje schopnosti sdělovat sociálně vhodné verbální

informace. Kulturní kompetence reprezentuje znalosti kultury a schopnosti chovat se jako její rodilí mluvčí. (Šebestová, 2011, s. 17)

Dle plnění jazykového cíle vyzdvihuje Choděra (2013, s. 55) kompetenci lingvistickou, ve které jde o zprostředkované povědomí jazyka, tedy o vědomosti „o“ jazyce. Od této kompetence se dále odlišují další tyto tři kompetence: kompetence jazyková, řečová a komunikativní. U kompetence jazykové (lingvální) se jedná o nezprostředkované vědomosti prvků jazykového systému. Jde tedy o vědomosti „z“ jazyka. Druhou kompetencí je kompetence řečová, kterou lze chápat jako správné řešení úkolů a přejímání nebo produkování textu ve shodě s normou cizího jazyka. Třetí kompetencí je kompetence komunikativní. Jedná se o propojení verbální i nonverbální komunikace, faktory interkulturní vnímavosti a tolerance pro dané jazykové prostředí. (Choděra, 2013, s. 55)

1.6.3. Profesionální kvality učitele cizího jazyka

Především počátkem 21. století začala profesionální kvalita a kompetence učitelů cizích jazyků nabývat na důležitosti, a to hlavně z důvodu rostoucích potřeb znalosti cizích jazyků a s možností jednoduššího a atraktivnějšího cestování.

Učitel cizího jazyka by měl dosahovat vedle již zmíněných kompetencí i následujících kompetencí, kterými jsou dle *Rámce* (2019, s. 8) komunikační kompetence, kterou lze chápat tak, že každý učitel cizího jazyka by měl mít znalost jazyka na vysoké úrovni pokročilosti (minimálně na úrovni C1 dle *SERR pro jazyky*), dále by měl mít znalosti o jazyce, měl by ovládat problematiku základních lingvistických disciplín, analyzovat různé typy textů a dokázat je přizpůsobit výuce a vytvořit vhodná cvičení pro výuku. V neposlední řadě by měl mít učitel cizího jazyka základní znalost kultury a umět rozeznat vztahy mezi kulturou a jazykem. Měl by dokázat analyzovat vliv interkulturních faktorů na komunikaci a klima nejen ve třídě, ale i ve společnosti. Dále by měl znát literární texty, které souvisí s kulturou daného jazyka.

Krumm (2016, s. 311) tvrdí, že kompetencemi učitele jazyků by měly být schopnosti, dovednosti a znalosti jazyka a o jazyce v oblasti pedagogiky, oborové didaktiky a praktické výuky. Jejich úroveň se odvíjí převážně od ukončení odpovídajícího vzdělání a také od úspěšnosti samotného učitele ve výuce, kterého si je sám vědom na základě sebereflexe či zpětných vazeb okolí.

Je prokazatelné, že práce učitele cizího jazyka se odlišuje od práce učitelů jiných aprobací. Učitel cizího jazyka se zaměřuje jak na povahu vyučovacího předmětu cizí jazyk, kam se zahrnuje vztah: „jazyk – řeč – komunikační kompetence – interkulturní komunikační

kompetence, kulturně společenské a politické souvislosti vymezení obsahu“. Tak na onu specifickou funkci, která se liší od ostatních oborů vzdělávání, a to je „funkce jazyka jako cíle, obsahu i prostředku výuky“. Právě učitelé cizích jazyků se někdy musejí vyrovnávat s problémy, ale i výzvami, které učitelé jiných předmětů neznají. Například učitel německého jazyka jakožto druhého cizího jazyka má před sebou velký úkol, a sice pracovat se specifiky prvního cizího jazyka (nejčastěji angličtina) a jejich vlivem na svou výuku. (Rámec, 2019, s. 7)

1.6.4. Kompetence žáka jako uživatele jazyka

Každý člověk má své lidské kompetence, které mu napomáhají rozvíjet se nejen v komunikaci. Právě komunikace je pro učení se jazyku jednou z klíčových kompetencí, tzv. komunikativní kompetencí. Mnoho obecných kompetencí je však dobré odlišit od těch, které přímo souvisí s jazykem a kam se řadí například lingvistické nebo gramatické kompetence.

Obecné kompetence uživatele jazyka rozděluje *SEER pro jazyky* (2001, s. 103) na deklarativní a na dovednosti a praktické znalosti tzv. know-how, savoir-faire.

Deklarativní kompetence zahrnují znalosti okolního světa, což představuje mimo jiné i spojení se slovní zásobou a gramatikou mateřského jazyka, kdy se poté na základě vzájemného ovlivňování rozvíjí oba jazyky. Často se právě znalosti okolního světa výrazně liší na základě určité kultury a společnosti, ze kterého žák pochází. Dále do této skupiny kompetencí spadají sociokulturní znalosti, kam patří znalosti běžného života, životní podmínky, mezilidské vztahy, hodnoty a víra, řeč těla, společenské konvence (například pro Němce typická dochvilnost a pečlivost), dále pak rituály a obyčeje dané kultury. Interkulturální způsobilost náleží též k deklarativním kompetencím a jedná se o znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem“ a „světem cílového společenství.“ (*SEER pro jazyky*, 2001, s. 104–107)

K dovednostem a praktickým znalostem se nabízí otázka: „Jaké praktické dovednosti a znalosti má student mít, aby byl schopen efektivně komunikovat v dané oblasti?“ (*SEER pro jazyky*, 2001, s. 106). Odpovědí dle *SEER pro jazyky* (2001, s. 107) je, že by měl mít každý jedinec kromě společenských a každodenních dovedností, odborné a profesní dovednosti a dovednosti pro volný čas, dále i interkulturální dovednosti a praktické znalosti, tzv. know-how, „existenciální“ kompetenci, tzv. savoir-etre, a schopnosti jedince se učit.

Know-how představuje mnoho schopností, jako je schopnost spojovat výchozí a cílovou kulturu, dokázat tyto kultury vnímat a mít schopnost je rozeznat a popsat. Dále sem spadá schopnost reprezentovat svou i jinou kulturu, a tím pádem dokázat vhodně řešit případné

vzniklé problémy a konflikty a umět jim předejít či je vyřešit, podobně jako stereotypy ve vztazích mezi kulturami i uvnitř. *Savoir-etre* se zaměřuje na jedinečnost osobnosti a její individuální potřeby a rysy. Spadá sem odlišnost ve vztahu k jazyku, otevřenosti a zájmu o nové vědomosti a zkušenosti, což je velmi ovlivněno národem, společností a kulturou, ze které student pochází, či výchovou. Dále se jedná o ochotu zamýšlet se nad vlastními kulturními názory a případně je měnit či se distancovat od konvenčních postojů ke kulturním odlišnostem. Každý žák má i jiný druh motivace, hodnoty, kognitivní styly a osobnostní faktory. Záleží na tom, zda je například introvert nebo extrovert, zda je jeho píle větší než lenost. (*SERR pro jazyky*, 2001, s. 106–107)

Právě schopnost učit se, tzv. *savoir-apprendre*, je pro jakoukoliv výuku velmi důležitá. Jedná se o schopnost vnímat nové zkušenosti a informace a podílet se na nich. Schopnost učit se jazyku se rozvíjí v průběhu procesu nabývání zkušeností s učením. Cílem je umožnit žákům účinné a samostatné vyřešení jazykových učebních úkolů a naučit je sebehodnocení. (*SERR pro jazyky*, 2001, s. 108)

Schopnost učit se jazyku se skládá z několika částí, jako jsou jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti, což můžeme vnímat jako schopnost žáka přijmout nové zkušenosti, využívat nové technologie a schopnost bádát, pochopit a případně předat nabyté vědomosti (*SERR pro jazyky*, 2001, s. 109–110).

Učení se cizím jazykům popisuje Lojová (2011, s. 31) jako cílevědomé osvojování si vědomostí, dovedností a návyků souvisejících se školním vyučováním, ale projevují se i v každodenních situacích jako například při řešení nejrůznějších problémů a úloh.

Zásadní komunikativní jazykové kompetence jsou kompetence žáka, které neodmyslitelně patří k výuce jazyka a jsou její nedílnou součástí, ať už z pohledu učitele nebo žáka. K realizaci komunikativní jazykové kompetence se logicky využívají již zmíněné obecné kompetence jedince. Komunikativní jazykové kompetence zahrnují tyto části: lingvistickou kompetenci, kam spadají lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická, ortoepická kompetence. (*SERR pro jazyky*, 2001, s. 110–123)

Dále hovoříme o sociolingvistické kompetenci, kam patří lingvistické markery sociálních vztahů (např. pozdravy, oslovení), řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti (např. přísloví, idiomy), rozdíly ve funkčních stylech a dialekt a přízvuk (regionální, cizí atd.). Většinou je jedinec na úrovni B2 schopen vyjadřovat se vhodným jazykem, který se hodí pro

danou situaci a využívat například základních dialektových výrazů a idiomů. (*SERR pro jazyky*, 2001, s. 110–123)

Posledními kompetencemi nezbytnými pro jedince, který se učí jazyk, jsou pragmatické kompetence, které se zabývají tím, jak jedinec zná pravidla, podle kterých jsou sdělení organizovaná. Zda se jedná o strukturovaná a uspořádaná sdělení, tedy diskursivní kompetenci, dále pak funkční kompetenci, která slouží k vyjádření komunikativních funkcí písemnou či mluvenou formou a zaznamenává tzv. interakční schémata mezi účastníky promluvy. Nakonec se jedná kompetenci, která řeší stavbu textu. (*SERR pro jazyky*, 2001, s. 125–129)

1.7. Kritické místo

Kritické místo neboli problémové místo je v této práci chápáno jako oblast, kde žáci často selhávají a nezvládnou učivo natolik, aby se jejich schopnosti a dovednosti (např. jazykové) rozvinuly do takové míry, aby je žáci mohli úspěšně používat v praktickém životě. Dále lze kritické místo chápat i jako výukovou látku (jev), který nevyhovuje učitelům. Může jít například o téma, které neradi vyučují. (Dygrínová, 2015, s. 43)

Pojem *kritický* je dle slovníku cizích slov (Rejman, 1966, s. 195) vnímán jako rozhodující či mezní. Kritická místa se nacházejí a zkoumají ve výuce. Pedagogický slovník výuku popisuje jako „systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty, prostředky a typy výuky“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 288). Avšak příčiny kritických míst se mohou nacházet i v oblastech mimovýukových. Kritické místo je oblast nebo část učiva, která je pro žáka z nějakého důvodu nezvladatelná. Kritická místa se mohou projevat větší chybovostí v daném učivu či obtížemi, které mohou nastat už při osvojování učiva a zabraňují tak dosažení cíle výuky.

Jak tvrdí Seneca: „*Chybovat je lidské*“. Právě chyba se často s kritickými místy ve výuce úzce pojí. Lze ji chápat jako určitý projev kritického místa. Chyba je dle Průchy, Mareše a Walterové (2013, s. 80) charakterizována jako „výkon, který se odchyluje od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačuje požadavkům a je nesprávný.“ Chybu lze však považovat i za něco pozitivního, učení prospěšného, něco, co nás může v procesu učení posunout k lepšímu výsledku, jak tvrdí Kulič (1992, s. 4). Mareš a Křivohlavý (1995, s. 99–100) nahlížejí na chybu v pedagogické komunikaci dvěma pohledy. Z jednoho pohledu je chyba něco nepřístojného, může poukazovat na nepřipravenost, neschopnost či nezáměr. Z druhého pohledu je to nedílná součást poznávání něčeho nového. Vždy je však důležité odhalení příčin vzniku chyb a následná práce na jejich nápravě. Učitel by měl u žáků odbourat strach z chybování, a naopak umět

v žácích vyvolat pocit, že se jimi učí. Na *obrázku 1* je pro inspiraci učitelům didakticky výstižně znázorněno, jak lze chybu vnímat a jak ji zprostředkovat žákům.



Obrázek 1: Neboj se chyby. Zdroj: denikn.cz, URL1

1.8. Dokumenty pro výuku cizího jazyka

1.8.1. Společenský evropský referenční rámec pro jazyky³

Jedná se o dokument, který je nedílnou součástí pro organizaci, administraci, výuku a hodnocení jazyků ve vzdělávacím systému. Napomáhá k sestavování rámcového vzdělávacího programu. *SERR pro jazyky* poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikula, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Uceleně představuje, co se musí žáci a studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. *SERR pro jazyky* také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života žáka či studenta. Dále nabízí prostředky administrativním pracovníkům ve školství a vzdělávání, tvůrcům kurzů, učitelům, metodikům, zkušebními orgány atd. *SERR pro jazyky* poskytuje společný základ pro jasný popis cílů, obsahu a metod, čím přispívá ke srozumitelnosti kurzů,

³ Dále pouze *SERR pro jazyky*

sylabů a systému kvalifikačních osvědčení, a tak podpoří mezinárodní spolupráci v oblasti výuky moderních jazyků. Díky tomu jsou žákovi či studentovi poskytnuta objektivní kritéria pro popis jazykové úrovně a možnosti složení příslušné jazykové zkoušky, která mu otevírá dveře do celé Evropy. (SERR pro jazyky, s. 1)

SERR pro jazyky je nezbytný, jelikož jeho hlavním účelem je posílení jazykového učení a vyučování v členských zemích EU. Dále napomáhá k větší a lehčí mobilitě a k porozumění kulturní různorodosti, komunikaci a vztahům. Právě vlivem *SERR pro jazyky* máme všichni lepší přístup k informacím a možnost studia a pracovních nabídek po celé Evropě. *SERR pro jazyky* chápe učení se jazykům jako celoživotní proces a byl vyvinut ve všech úrovních proto, aby se podpořila a usnadnila spolupráce mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích, dále aby se vytvořil stabilní základ pro vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení a v neposlední řadě, aby se pomohlo žákům, studentům, učitelům, tvůrcům učebnic, zkušebním orgánům a školským administrativním pracovníkům, a to především v jejich nasměrování. (SERR pro jazyky, s. 5)

1.8.2. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání z pohledu jazyka

Vzdělávací předmět *Cizí jazyk* patří spolu s předmětem *Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále jen *RVP ZV*) do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Cizojazyčné vzdělávání v *RVP ZV* vychází ze *SERR pro jazyky*.

Cizí jazyk se na základních školách vyučuje nejpozději od 3. ročníku s minimální časovou dotací 3 hodiny za týden a je zařazen povinně.

Další cizí jazyk je nabízen německý, francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský, polský, případně jiný jazyk; anglický jazyk je žákům jako další cizí jazyk nabízen jen tehdy, pokud si ho nezvolili jako cizí jazyk (*RVP ZV*, 2021, s. 151).

Nejčastěji se předmět *Další cizí jazyk* vyučuje od 8. ročníku, a to s minimální časovou dotací 6 hodin. Předmět *Další cizí jazyk* je do *RVP ZV* zařazen od školního roku 2013/2014. Od roku 2021 nemá být dle *RVP ZV* školou upřednostňována výuka anglického jazyka v oblasti volby dalšího cizího jazyka. (*RVP ZV*, 2021, s. 151)

Dle *SERR pro jazyky* se v předmětu *Cizí jazyk* na základní škole předpokládá dosažení úrovně A2⁴ a v předmětu *Další cizí jazyk* úrovně A1⁵. V *RVP ZV* se pro první období, tj. 1.–3. třídu ZŠ, řečové dovednosti nerozlišují a v očekávaných výstupech jsou popsány společně. Jedná se především o začátek výuky cizího jazyka, kde je nejdůležitější motivace se danému cizímu jazyku učit. Ve druhém období, tj. ve 4. a 5. třídě ZŠ, jsou v *RVP ZV* řečové dovednosti již rozděleny a jednotlivě specifikovány, stejně jako očekávané výstupy pro 2. stupeň. Vzdělávací obsah předmětu *Další cizí jazyk* je v očekávaných výstupech popsán i pro 2. stupeň v jednotlivých řečových dovednostech (*RVP ZV*, 2021, s. 26-29).

1.8.3. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia z pohledu jazyka

Nároky na vzdělávací předměty *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* jsou spolu s požadavky na vzdělávací obor *Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (dále jen *RVP G*) stanoveny ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*.

V cizojazyčném vzdělávání jde primárně o zvyšování komunikační úrovně, komunikaci o běžných tématech, navazování společenských a osobních vztahů, porozumění kultuře a zvykům jiných lidí a respekt k nim. Předmět *Cizí jazyk* navazuje na již dosaženou úroveň A2 a směřuje k úrovni B2.⁶ Dle *SEER pro jazyky* navazuje předmět *Další cizí jazyk* na vstupní úroveň A1 a směřuje k úrovni B1⁷. V *SERR pro jazyky* je však uvedena možnost směřování i k vyšším úrovním jazykových znalostí. Úroveň je určována samostatně školním vzdělávacím programem každé školy, tzv. ŠVP. Vzdělávací obsah předmětů *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* je rozlišen na

⁴ Úroveň A2: „Uživatel základů jazyka [...] [r]ozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.“ (*SERR pro jazyky*, s. 24).

⁵ Úroveň A1: „Uživatel základů jazyka [...] [r]ozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (*SERR pro jazyky*, s. 24).

⁶ Úroveň B2: „Samostatný uživatel [...] [d]okáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.“ (*SERR pro jazyky*, s. 24).

⁷ Úroveň B1: „Samostatný uživatel [...] [r]ozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/jí osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.“ (*SERR pro jazyky*, s. 24).

očekávané výstupy receptivních řečových dovedností, produktivních řečových dovedností a interaktivních řečových dovedností. V oddílu *Učivo* jsou stručně vyjádřeny jazykové prostředky a funkce, komunikační funkce jazyka a druhy textů, tematické okruhy a komunikační situace, dále pak realie zemí studovaného jazyka (RVP G, 2007, s. 17-22).

2. Praktická část

Praktická část se zaměřuje především na projekt IPUP KA7 (Inovace přípravy učitelů pro praxi, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960) a k němu přidružený akční výzkum. Dále jsou rozebrána další tři vybraná kritická místa ve výuce německého jazyka, jimiž jsou gramatika nebo určitý gramatický jev, interference s angličtinou a čtení s porozuměním. K těmto zvoleným kritickým místům jsem vybrala a přiložila mnou ověřená a dle mého názoru vhodná cvičení, která slouží k jejich jednodušší a efektivnější výuce.

2.1. Metodika výzkumů

Empirická část diplomové práce je rozdělena do dvou větších částí. První z nich je věnována zmapování a vyhodnocení projektu IPUP KA7 (Inovace přípravy učitelů pro praxi, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960), jehož jsem byla součástí a který probíhal ve školním roce 2019/2020. V této části se nachází vyhodnocení dotazníků kritických míst ve výuce německého jazyka odevzdaných učiteli základních, středních škol a gymnázií.

Druhá část se zabývá bližší analýzou a návrhy řešení čtyř vybraných kritických míst z dotazníků, přičemž k jednomu z nich proběhl akční výzkum na základní škole.

První kritické místo je zaměřeno na výuku německé fonetiky a proběhl u něho akční výzkum přímo na základní škole, při němž jsme žáky devátých ročníků samy učily německou výslovnost a zaměřovaly se na znalosti a zlepšení žáků v německé fonetice. S tímto kritickým místem se pojí i následující identifikované kritické místo, a to interference s anglickým jazykem ve výuce německého jazyka. Dalším kritickým místem je výuka německé gramatiky (či určitých gramatických jevů) a čtení s porozuměním v němčině.

2.2. Cíle a metody výzkumu IPUP KA7

Vzhledem ke zkoumané oblasti a také obtížnosti pandemické doby, kdy byl výzkum prováděn, pro něj byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Vyučujícím byl zaslán elektronicky odkaz na email. Jednalo se o polouzavřený dotazník, protože se ve vyplňování prolínaly jak uzavřené, tak otevřené otázky.

Jednalo se o kvalitativní formu výzkumu, jelikož jsme neměli dopředu stanovené jasné proměnné a ani hypotézy. Šlo nám o prozkoumání určitých široce definovaných jevů a sběr maximálního množství informací o nich. Chtěli jsme získat nové a neotřelé názory na jevy, o nichž už něco víme, či spíše tušíme. V tomto případě se jedná o kritická místa ve výuce němčiny. (Švaříček, 2007, s. 24)

Cílem výzkumu je analyzovat kritická místa ve výuce německého jazyka a pokusit se navrhnout možná cvičení a aktivity k jednodušší a zábavnější výuce vybraných kritických míst ve výuce německého jazyka, která byla identifikována na základě dotazníkového šetření mezi učiteli z praxe.

2.2.1. Sběr dat

V projektu IPUP KA7 (CZ.02.3.68 / 0.0 / 0.0 / 16_038 / 0006960) bylo celkem elektronicky rozesláno 39 dotazníků (viz příloha1), z nichž se 25 vyplněných vrátilo zpět. Dotazníkové šetření probíhalo v období září 2019 – leden 2020. Dotazník byl rozdělen do třech částí. V první části se měli respondenti po vyplnění demografických údajů vyjádřit k míře problematičnosti řečových dovedností a jazykových prostředků a poté v druhé části dotazníku uvést podle svého uvážení čtyři konkrétní kritická místa v předmětu německý jazyk a okomentovat je dle zadaných otázek. Učitelé měli sdělit, z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učiva, žáka, učitele, cílů výuky, popř. uvést jiný důvod. Poté měli uvést, jak toto místo překonávají ve výuce, popsat změny v organizaci nebo realizaci výuky, které by mohly pomoci tomu, aby uvedené kritické místo přestalo být problematickým a napsat, jaké další podmínky by mohly pomoci uvedené kritické místo překonat. Dotazovaní měli také určit míru důležitosti a oblíbenosti uvedeného kritického místa pro učitele a žáka.

2.2.2. Účastníci výzkumu

Dotazníkové šetření se zúčastnilo celkem 25 učitelek a učitelů, z toho 24 žen a 1 muž, vyučujících německý jazyk na základních školách, středních odborných školách a gymnáziích v České republice. Jeden respondent vyučuje německý jazyk na 1. stupni ZŠ, devět na druhém stupni ZŠ. Na střední odborné škole působí šest účastníků dotazníkového šetření, na gymnáziích devět. Délka učitelské praxe v předmětu německý jazyk je opět rozdílná. Všichni dotazovaní kromě jednoho mají německý jazyk ve své aprobaci, a to v kombinaci s jedním nebo dvěma následujícími předměty: český jazyk, anglický jazyk, biologie, dějepis, občanský základ, výpočetní technika, latina, fyzika, základy techniky, hudební výchova a základy společenských věd.

2.2.3. Analýza dat

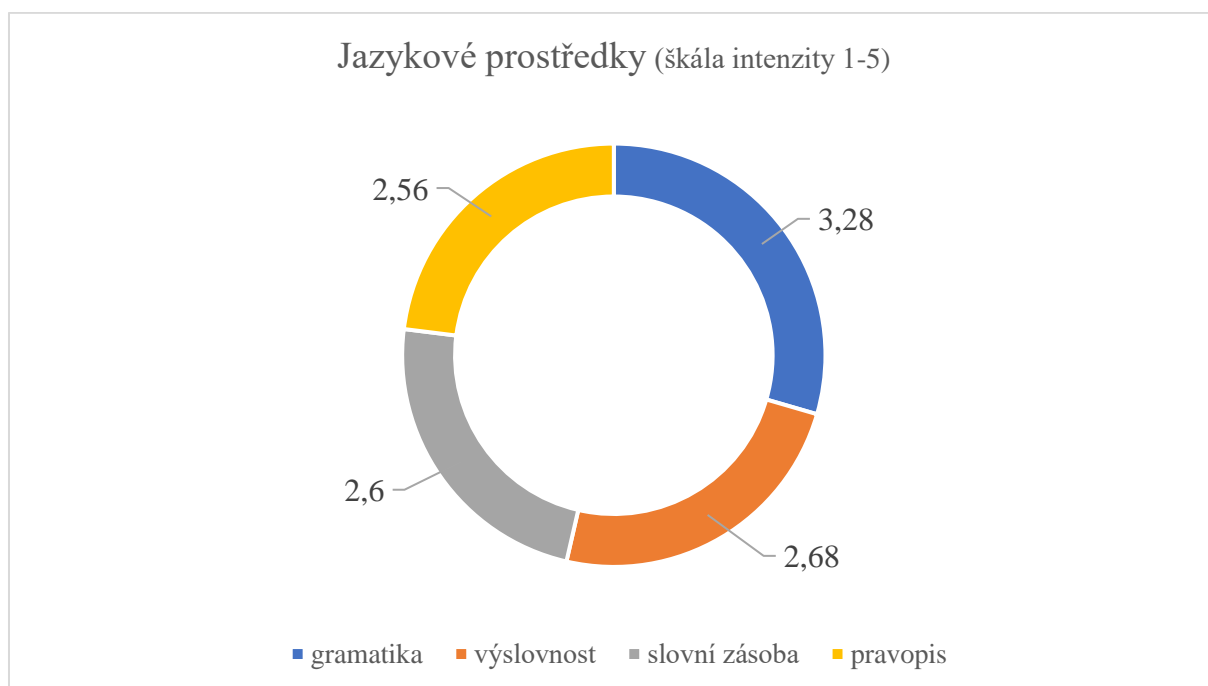
Koncepce dotazníku byla vytvořena na katedře pedagogiky a psychologie PF JČU pro celý projekt IPUP KA7 (Inovace přípravy učitelů pro praxi, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960) za pomoci Google Formuláře, který umožnil jeho elektronické zaslání.

Získaná data z dotazníků byla díky tomu k dispozici v excelové tabulce, v Excelu následně také ze získaných dat probíhalo vyhodnocení a vytvoření tabulek a grafů. Při práci bylo zjištěno, že u některých otázek jsou chybějící nebo úmyslně vynechané odpovědi, což je poté v grafech uváděno pod pojmem „žádné“. Vzhledem k pandemické situaci a k nízké návratnosti dotazníků nelze závěry generalizovat. Jedná se spíše o sondu do uvedené problematiky.

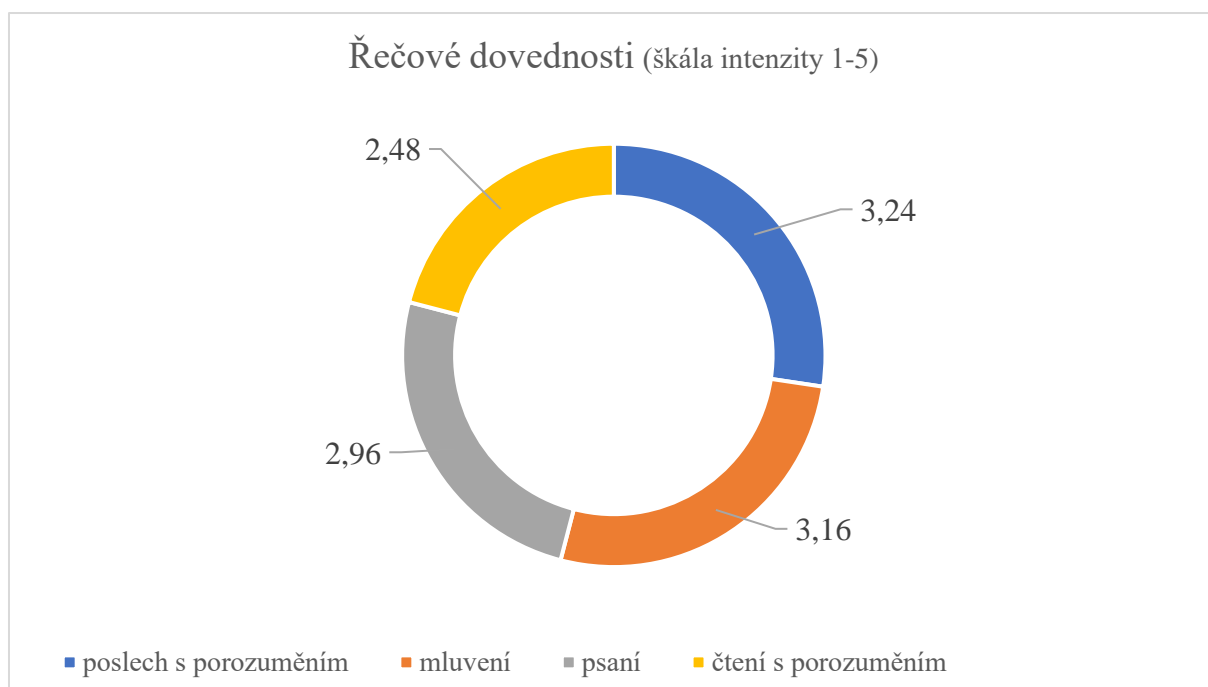
2.2.4. Výsledky výzkumu

V první části dotazníku hodnotili vyučující problematičnost řečových dovedností a jazykových prostředků ve výuce německého jazyka na škále intenzity od 1 do 5 s tím, že vyšší číslo znamená vždy vyšší míru problematičnosti.

Z *Grafu 1 a 2* je zřetelné, že z řečových dovedností je jako neproblematičtější vnímán poslech s porozuměním (3,24), poté mluvení (3,16), psaní (2,96) a čtení s porozuměním (2,48). Z jazykových prostředků je škála problematičnosti následující: gramatika (3,28), poté až výslovnost (2,68), slovní zásoba (2,60) a pravopis (2,56).



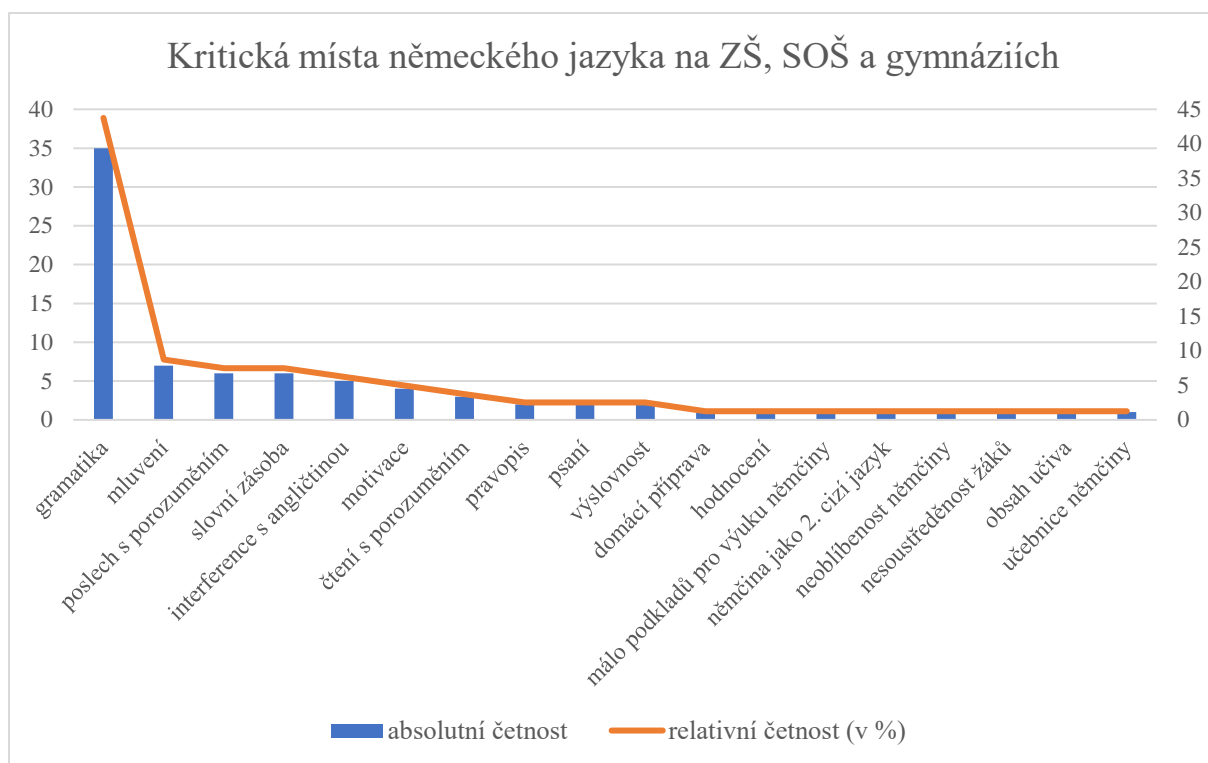
Graf 1: Jazykové prostředky. Zdroj: Hofmannová, 2020.



Graf 2: Řečové dovednosti. Zdroj: Hofmannová, 2020.

Pro cizojazyčné vyučování je rozvoj řečových dovedností a jazykových prostředků klíčový. Řečové dovednosti rozlišujeme podle druhu komunikačního procesu na produktivní (mluvení a psaní) a receptivní (poslech s porozuměním a čtení s porozuměním). Produktivními dovednostmi předáváme informace ústní či písemnou formou, zatímco receptivní dovednosti představují příjem, chápání a vnímání informací. Proto ve výuce cizího jazyka mluvíme o poslechu s porozuměním a o čtení s porozuměním, nejen o čtení a poslechu. Za jazykové prostředky jsou považovány výslovnost, gramatika, slovní zásoba a pravopis. (Hofmannová, 2020)

Z druhé části dotazníku je jasně vidět, že za nejčastější kritické místo ve výuce německého jazyka byla považována gramatika či konkrétní gramatický jev (35, tj. 43,75 %). Po ní následovalo mluvení (7, tj. 8,75 %), poslech s porozuměním (6, tj. 7,5%), slovní zásoba (6, tj. 7,5 %), interference s angličtinou (5, tj. 6,25 %), motivace (4, tj. 5 %) a čtení s porozuměním (3, tj. 3,75 %). Pravopis, psaní a výslovnost byly jako kritická místa uvedeny vždy dvakrát (2, tj. 2,5 %). Pouze jeden respondent (tj. 1,25 %) uvedl následující kritická místa: domácí příprava, hodnocení, málo podkladů pro výuku němčiny, němčina jako 2. cizí jazyk, neoblíbenost němčiny, nesoustředěnost, obsah učiva a učebnice němčiny, viz *Graf 3*.



Graf 3: Kritická místa německého jazyka Zdroj: Hofmannová, 2020.

Následuje vyhodnocení kritických míst, která jsou vždy vyjádřena za pomoci grafu v absolutních číslech. Pod grafy se nachází příklady odpovědí učitelů němčiny z dotazníku k danému kritickému místu.

V Grafu 4 je zřetelné, že dotazovaní v dotazníkovém šetření jako první kritické místo nejčastěji zmiňovali gramatiku či konkrétní gramatický jev (9) a motivaci (3). Poté následovaly interference s angličtinou, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním a mluvení (vždy 2). Nejméně často jako první kritické místo ve výuce německého jazyka uváděli účastníci dotazníkového šetření slovní zásobu, pravopis, výslovnost, učebnice němčiny a němčinu jako druhý cizí jazyk (vždy 1).



Graf 4: První kritické místo v absolutních číslech. Zdroj: Hofmannová, 2020.

V dotazníku byly jako nejčastěji uváděny tyto gramatické jevy: předložky, vazby sloves, vazby přídavných jmen, slovosled, členy, množné číslo podstatných jmen, skloňování přídavného jména v přívlastku a minulý čas slabých a silných sloves.

Příklad odpovědí učitelů němčiny z dotazníků:

Z jakého důvodu je dané kritické místo kritické? (gramatika)

„Žáci mají velké potíže začlenit probrané gramatické jevy do mluveného projevu.“

„Gramatika je neoblíbená, je zapotřebí zajištění velké motivace ze strany učitele.“

„Přímo na výuku gramatiky je ve výuce málo času.“

„Je tady nechuť a odmítání učit se pravidla nazpaměť (viz skloňování podstatných jmen, nepravidelná slovesa atd.).“

„Často narážím na negativní přístup ze strany žáků, často se točíme v kruhu a opakujeme stále dokola stejné věci, aniž bychom se nějak výrazně posouvali dál.“

„Problém pospojovat to, co se žáci naučili s tím, co je teď pro ně nové.“

Za druhé kritické místo, jak je vidět na *grafu 5*, zvolila většina respondentů opět gramatiku či konkrétní gramatický jev (14), s větším odstupem je uvedeno psaní (2). Další položky zvolil vždy jeden dotazovaný: interference s angličtinou, poslech s porozuměním, mluvení, slovní zásoba, pravopis, výslovnost, obsah učiva a domácí příprava (1). Jeden dotazovaný neuvěděl žádné druhé kritické místo (1).



Graf 5: Druhé kritické místo v absolutních číslech. Zdroj: Hofmannová, 2020.

Příklad odpovědí učitelů němčiny z dotazníků:

Z jakého důvodu je dané kritické místo kritické? (psaní)

„Děti se neradí [sic] učí, jak se nová slovíčka píšou. Například v prvním testu nebyl nikdo schopen napsat správně německý pozdrav "na shledanou".

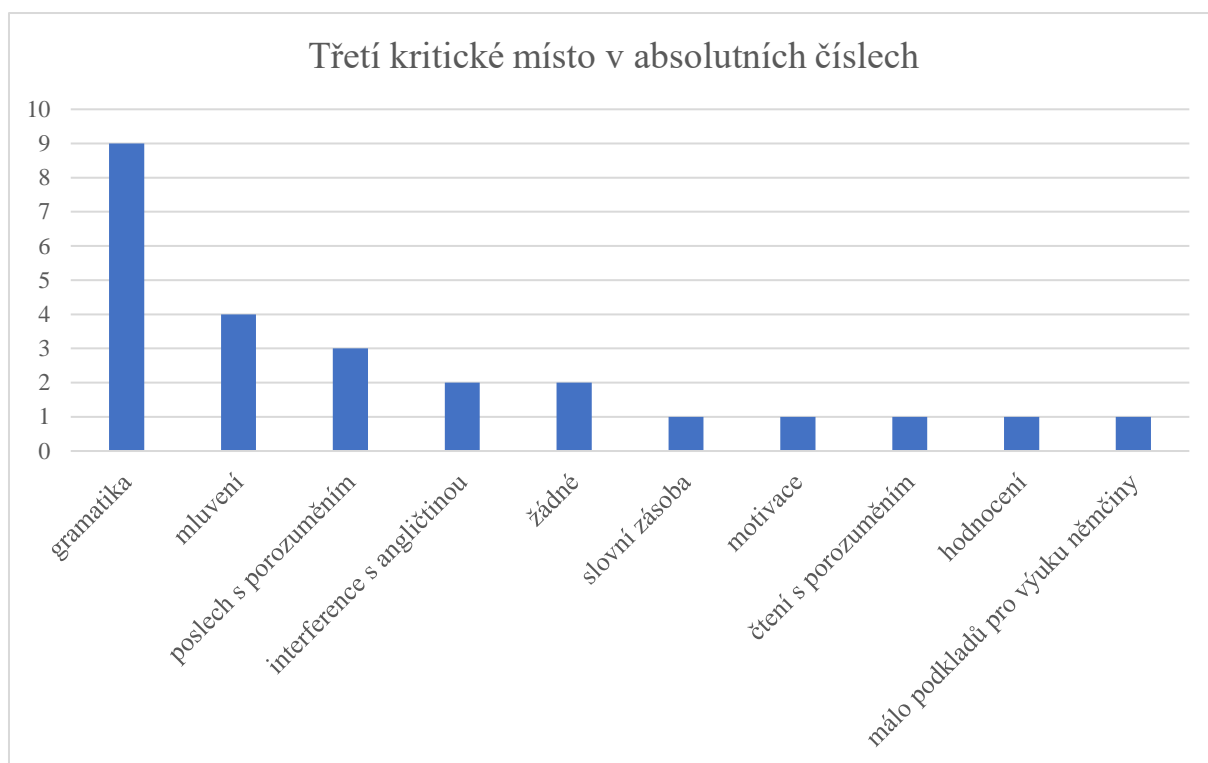
„Jedná se o velmi časově náročnou aktivitu.“

„Žáci mají často problém s vyjádřením myšlenky ústně natožpak písemně.“

„Psaný projev považují na zdlouhavý a nepodstatný.“

„Problémem bývá neupevnění učiva a tím pádem nejsou žáci schopni se písemně a zároveň srozumitelně vyjádřit.“

Graf 6 ukazuje, že jako třetí kritické místo dominuje opět gramatika či konkrétní gramatický jev (9), poté následuje mluvení (4), poslech s porozuměním (3) a interference s angličtinou (2). Další kritická místa, jako jsou čtení s porozuměním, slovní zásobu, motivaci, hodnocení a málo podkladů pro výuku němčiny, v dotazníku uvedl vždy jeden dotazovaný (1). Dva respondenti neudali žádné třetí kritické místo (2).



Graf 6: Třetí kritické místo v absolutních číslech. Zdroj: Hofmannová, 2020.

Jako další kritické místo ve výuce německého jazyka uvedli tři respondenti gramatiku či konkrétní gramatický jev nebo slovní zásobu. Nesoustředěnost žáků a neoblíbenost němčiny udává vždy jeden vyučující. Zbylých 17 respondentů neuvádělo ve své výuce žádné další kritické místo (Graf 7).

Příklad odpovědí učitelů němčiny z dotazníků:

Z jakého důvodu je dané kritické místo kritické? (slovní zásoba, mluvení, komunikace)

„Žáci nemají vhodnou strategii ani paměť, nesetkávají se s němčinou ve stejné míře jako s angličtinou.“

„Pro současné žáky není němčina dost důležitá, proto se učí jen to nezbytně nutné.“

„Žáci říkají, že se s angličtinou domluví všude – i v německy mluvících zemích.“

„Bylo by zapotřebí více času a menší skupiny na konverzaci ve výuce německého jazyka.“

„K mluvení a poslechu často mají žáci nedostatečnou slovní zásobu, poté mají problém vyhledat klíčová slova, nerozumí synonymum atd.“

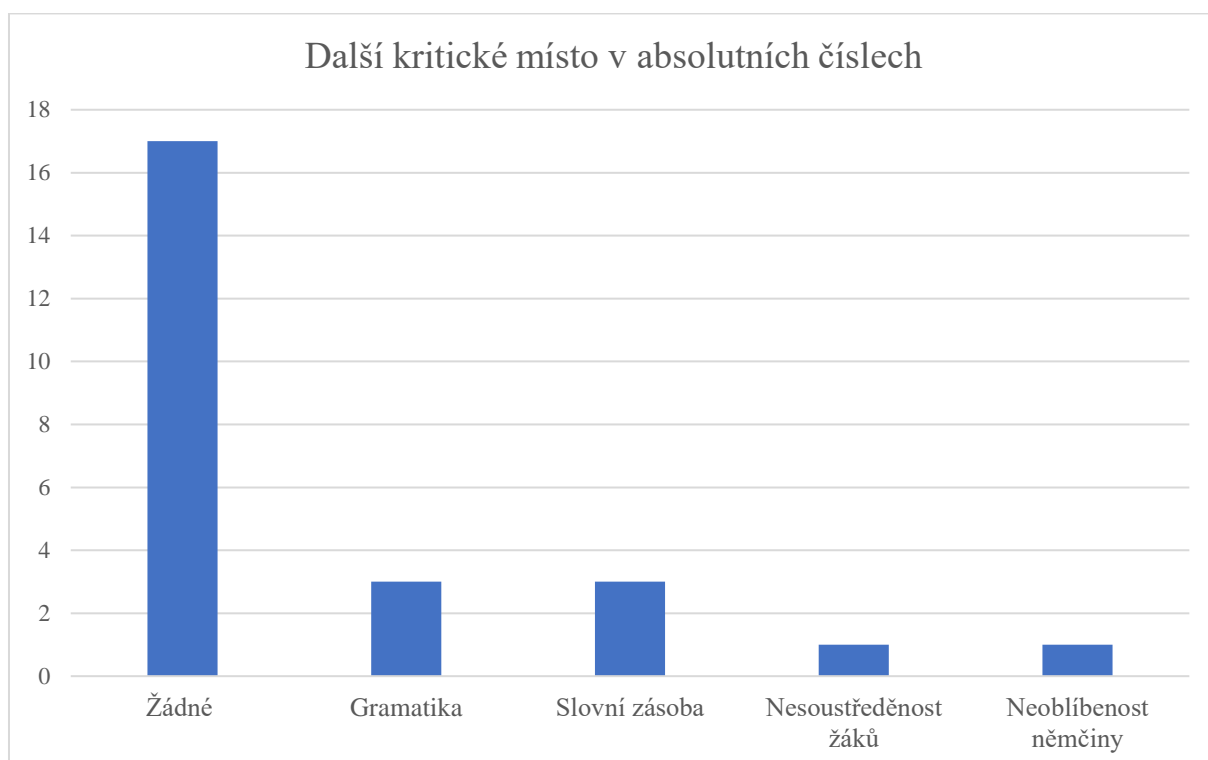
„Než-li udělat chybu, raději studenti mlčí.“

„Bylo by vhodné, kdyby žáci poslouchali němčinu i ve volném času - televize, rádio, písně, zpravodajství.“

„Žáci mají strach mluvit - dle mého názoru za to může malá slovní zásoba, nemohou si vybavit slovíčko, stydí se zeptat učitele, tak raději mlčí. Daleko lépe jim jdou jednoslovné odpovědi. To, že použijí nevhodný pád, koncovku ... jim dle mého názoru vadí nejméně.“

„Slovní zásoba je někdy nevhodně vybrána (začleněna) do učebnic a pracovních sešitů.“

„Komunikaci napomůže vždy kontakt s rodilými mluvčími, tedy kontaktem se zemí cílového jazyka.“



Graf 7: Další kritické místo v absolutních číslech. Zdroj: Hofmannová, 2020.

2.3. První vybrané kritické místo-fonetika (výslovnost)

2.3.1. Akční výzkum

Akční výzkum, který byl součástí projektu IPUP KA7 (Inovace přípravy učitelů pro praxi, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960), lze charakterizovat jako kvalitativní výzkum, jehož součástí byla i analýza pedagogické situace. Celý akční výzkum měl probíhat od ledna do dubna 2020, ale vzhledem k pandemické situaci se prezentování získaných výsledků konalo online až 3. prosince 2020. Celý výzkum probíhal podle předem stanoveného postupu. Začaly jsme výběrem kritického místa z analýzy dotazníků. Dále proběhla příprava kritického místa a poté realizace vybraného kritického místa přímo ve výuce. Nakonec byla sepsána analýza kritického místa, která je zde níže součástí této diplomové práce.

2.3.2 Výběr kritického místa

Díky odpovědím v získaných dotaznících bylo zjištěno, že se ve výuce německého jazyka z pohledu učitelů vyskytuje mnoho kritických míst, např. čtení s porozuměním, mluvený projev, člen určitý a neurčitý, skloňování, časování sloves s odlučitelnou předponou, předložky, výslovnost. My jsme se po dlouhé diskusi rozhodly zkoumat oblast fonetiky, a to přesto, že

výslovnost nebyla u žáků na 2. stupni základní školy v dotazníku vnímána jako nejčtenější kritické místo. Shledaly jsme však, že si zaslouží v hodinách německého jazyka větší pozornost, a proto jsme se ho rozhodly použít pro náš akční výzkum. Považujeme fonetiku v německém jazyce za důležitou, protože nesprávná výslovnost velmi ovlivňuje nebo i zaměňuje význam slov a brání správnému porozumění při komunikaci.

V dotazníkovém šetření považují respondenti výslovnost za druhý nejproblematictější jazykový prostředek hned po gramatice. Pouze dva z nich ji označili výslovně jako kritické místo ve výuce německého jazyka. Jednalo se o respondenty, kteří působí na 2. stupni ZŠ jeden měsíc a čtyři měsíce. V obou případech se tedy jedná o začínající učitele. Oba účastníci dotazníkového šetření shodně uvedli, že výslovnost jako kritické místo ve výuce německého jazyka je jak pro žáky, tak pro zmíněné respondenty naprosto důležité. Jeden účastník dále uvádí, že jak pro žáky, tak pro něho je kritické místo spíše oblíbené. Druhý účastník hodnotí oblíbenost výslovnosti jako kritického místa pro žáky neutrálně, u sebe jako oblíbené.

Zde se nacházejí vyjádření, která nám respondenti v dotaznících poskytli, když jsme se ptaly, z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učiva.

„Míchání německé a anglické výslovnosti.“

„Je třeba správné výslovnosti, bez ní je učení cizího jazyka zbytečné.“

Dále jsme se ptaly, z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska žáka. Odpovědí bylo, že *„německou výslovnost často zaměňují s anglickou“*.

Na otázku, z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učitele, jeden z respondentů odpověděl následovně:

„Větší pozornost při hodinách, velká míra soustředěnosti, když učitel učí 18 hodin angličtiny a 3 hodiny němčiny.“

Pak jsme se dotazovaly, jak toto místo učitelé ve výuce překonávají. Respondenti uváděli, že neustále používají cvičení na výslovnost, snaží se, aby žáci byli v hodinách aktivní a mluvili co nejvíce:

„Neustále používáme cvičení pro výslovnost.“, „Aktivizace žáků v hodině. Snažím se, aby žáci při hodinách mluvili co nejvíce.“

Na otázku, zda respondenty napadají změny v uspořádání nebo realizaci výuky, které by mohly pomoci tomu, aby uvedené kritické místo přestalo být problematickým, uváděli:

„Zapojení jazykové laboratoře. Práce se sluchátky jednotlivě a individuálně s žáky.“

2.3.3. Místo akčního výzkumu

Pro výzkum byla vybrána jedna základní škola v Českých Budějovicích. Akční výzkum probíhal na 2. stupni základní školy v devátých třídách.

2.3.4. Průběh akčního výzkumu

Ve výzkumu jsme se zaměřily na to, jak žáci vnímají důležitost výslovnosti u německého jazyka a jak jí znají a umí. Ve výzkumu nám dále šlo o vyhodnocení zlepšení výslovnosti, čehož jsme se snažily dosáhnout naší aktivní účasti a tréninku při hodinách němčiny na základní škole.

Před prvním setkáním jsme pro žáky deváté třídy připravily text, který žáci obou tříd museli jednotlivě a s krátkou přípravou přečíst na diktafon. Toto nahrávání proběhlo 27. 2. 2020. První uvítací blok se konal 2. března. Tento blok jsme vedly společně s kolegyní a probíhal celou vyučovací hodinu. Žáci byli seznámeni s projektem, pracovali jsme ve skupinách a procvičovali jsme vybrané hlásky s připraveným edukačním materiálem. Další patnácti minutové bloky byly vedeny vždy pouze jednou edukátorkou, tedy buď mnou, nebo mou kolegyní.

Do třídy jsme docházely dvakrát týdně na patnáct minut a byla procvičována výslovnost vybraných hlásek. Při prvním nahrávání tedy 27. 2. 2020 a druhém nahrávání 26. 5. 2020 byli žáci opět nahrávání na diktafon a čtyři žáky jsme natáčely i na kameru. Žáci měli za úkol přečíst stejný text na začátku a na konci výzkumu. Nahrávání tedy proběhlo dvakrát, abychom mohly porovnat, zda došlo ke zlepšení výslovnosti. Žáky jsme nahrávaly v uzavřených místnostech. Pozorování měli vždy pět minut na přípravu. Mohli si text přečíst a následně vstoupili do místnosti, kde text přečetli před námi. V místnosti byl pouze žák a jedna edukátorka. Na žácích bylo zřetelné, že byli velmi nervózní, i když jsme je upozornily, aby byli klidní, četli pomalu a nahlas. Celkem jsme ve škole vyučovaly německou fonetiku čtrnáctkrát, a sice v těchto termínech:

27. 2. 2020 - nahrávání na diktafony a kameru ve dvou skupinách

2. 3. 2020 - hodina prezenčně (společně)

5. 3. 2020 - hodina prezenčně

6. 5. 2020 - hodina online

7. 5. 2020 - hodina online

11. 5. 2020 - hodina prezenčně

12. 5. 2020 - hodina prezenčně

13. 5. 2020 - hodina online

14. 5. 2020 - hodina online

18. 5. 2020 - hodina prezenčně

19. 5. 2020 - hodina prezenčně

20. 5. 2020 - hodina online

21. 5. 2020 - hodina online

26. 5. 2020 - nahrávání na diktafony a kameru ve dvou skupinách

Vzhledem k situaci vzniklé roku 2020, kdy došlo k omezení výuky na všech školách z důvodu koronavirové pandemie, byl projekt dokončen v omezených a přizpůsobených podmínkách. V květnu výuka probíhala online ve skupinách, vždy se dvěma či třemi žáky najednou. Procvičování bylo dle mého názoru důkladnější.

2.3.5. Vybrané hlásky k nácviku

Pro výzkum jsme si vybraly především tyto hlásky: dlouhé zavřené napjaté Ö (*schön*) a krátké otevřené nenapjaté Ö (*können*), dlouhé zavřené napjaté Ü (*grün*) a krátké otevřené nenapjaté Ü (*müssen*), dále pak dlouhé zavřené napjaté E (*lesen*), vokalizované r (*a-Schwa*) (*wir*), neboť jejich výslovnost činí českým žákům při osvojování cizího jazyka problémy.

Kvalitní inspiraci jsme našly v edukačním materiálu: Phonetiktrainer od Kerstin Reinke (2012).

2.3.5.1. Správné postavení mluvidel při tvorbě vybraných hlásek:

Ö

Řekneme písmeno O, tváře jsou napjaté, ústa zaokrouhlená. Vytvoříme pouze malinkou skulinku, kudy proudí vzduch. Mluvidla necháme nastavená na O a řekneme E. Nesmíme pohnout ústy. Při pohledu do zrcátka by neměl být vidět žádný pohyb úst

Ü

Řekneme písmeno U, tváře jsou napjaté, ústa zaokrouhlená. Vytvoříme pouze malinkou skulinku, kudy proudí vzduch. Mluvidla necháme nastavená na U a řekneme I. Nesmíme pohnout ústy. Při pohledu do zrcátka by neměl být vidět žádný pohyb úst.

Dlouhé napjaté E

Řekneme písmeno I, koutky úst roztáhneme do stran. Mluvidla necháme nastavená na I a řekneme E. Ústa nesmíme povolit. Koutky úst jsou stále roztažené.

Vokalizované R

Vokalizované R se vyskytuje v nepřízvučných slabikách a nacvičujeme ho v souvislosti se silným německým přízvukem. Na nějaké jiné slabice ve slově je silný přízvuk a ten nám umožní vytvořit v nepřízvučné slabice vokalizované R. Tuto hlásku se snažíme odposlouchat a napodobit. Nesmíme vyslovit české A ani anglické R.

Pro nácvik jsme vytvořily soupis slov k procvičování těchto hlásek, který byl každou výuku několikrát zopakován.

K úspěšnějšímu nácviku hlásek je vhodné používat zrcátko. Žák tak může sledovat správné postavení mluvidel při nácviku.

2.3.6. Výsledky akčního výzkumu

V textu se vyskytuje několik slov, jejichž výslovnost jsme následně ohodnotily. Poznamenávaly jsme si, kolik žáků vysloví dané slovo správně. Dbaly jsme zejména na výslovnost hlásek, které jsme chtěly následně procvičovat. Tyto hlásky jsou v daných slovech vyznačeny tučně. U slova *über* jsme sledovaly správnou výslovnost dvou hlásek.

V *Tabulkách 1 a 2* uvádíme úspěšnost žáků při výslovnosti daných slov. Dle *tabulky 3* se žáci nejvíce zlepšili ve výslovnosti slov *Federn* a *plötzlich* a nejméně správná výslovnost byla zaznamenána při přečtení slova *schönste*. Žáci se nesoustředili na dané slovo a vyslovovali místo *ö* české *é*. Žáci se nejlépe naučili *dlouhé napjaté e*, dále *ö* a *ü*, nejméně se jim dařila výslovnost *vokalizovaného r*. Z nahrávek bylo patrné, že anglický jazyk ovlivňuje ve velké míře výslovnost německých slov.

Pokud žáci dané německé slovo neznají, přizpůsobují a vyhledávají pomoc spíše anglického jazyka. Mohou mít také strach z negativní reakce od učitele, a tak daná slova rychle a nesrozumitelně vysloví (Andrášová, 2011, s. 143).

Z prvního nahrávání (*Tabulka 1*) je patrné, že správnou výslovnost slov *Federn*, *öffnet*, *plötzlich*, *Tochter*, *über* realizovali pouze 2 z celkových 12 žáků. U slova *schönste* to byli 4 z 12 žáků. Slovo *Tür* zvládli správně vyslovit 3 z 12 žáků. Jeden žák dokázal bezchybně vyslovit slovo *wer*. Žádný žák nevyslovil správně slovo *aber*.

Federn	öffnet	schönste	plötzlich	Tochter	Tür	über	wer	aber
16,7%	16,7%	33,3%	16,7%	16,7%	25%	16,7%	8,3%	0%
(2 z 12)	(2 z 12)	(4 z 12)	(2 z 12)	(2 z 12)	(3 z 12)	(2 z 12)	(1 z 12)	(0 z 12)

Tabulka 1: Výsledky z prvního nahrávání 27.2.2020

Po druhém nahrávání (Tabulka 2) je pozorovatelné zlepšení ve výslovnosti u žáků v porovnání s prvním nahráváním. Z celkových 12 žáků dokázalo slova *Federn*, *plötzlich* správně vyslovit 8 žáků. 7 žáků měli správnou výslovnost u slov *Tochter* a *Tür*. Slova *öffnet*, *schönste* dokázalo správně vyslovit 6 žáků. *Wer* a *aber* vyslovili správně 4 žáci.

Federn	öffnet	schönste	plötzlich	Tochter	Tür	über	wer	aber
66,6%	50 %	50 %	66,6%	58,3%	58,3%	41,6%	33,3%	33,3%
(8 z 12)	(6 z 12)	(6 z 12)	(8 z 12)	(7 z 12)	(7 z 12)	(5 z 12)	(4 z 12)	(4 z 12)

Tabulka 2: Výsledky z druhého nahrávání.26.5.2020

Tabulka 3 ukazuje zlepšení výslovnosti u jednotlivých slov v procentech. K nejvyššímu zlepšení došlo u slova *Federn* a *plötzlich*. U slova *schönste* bylo naopak zlepšení nejnižší.

Federn	öffnet	schönste	plötzlich	Tochter	Tür	über	wer	aber
49,9 %	33,3 %	16,7 %	49,9 %	41,6 %	33,3 %	24,9 %	25 %	33,3 %

Tabulka 3: Zlepšení výslovnosti u jednotlivých slov v procentech

2.3.6.1. Východisko: učitel jako vzor pro žáky

Učitel je významným a často alespoň zpočátku jediným vzorem správné výslovnosti. Koepfel (2016, s. 87) je přesvědčen o tom, že je možné dosáhnout výslovnosti téměř jako v mateřštině, a to za předpokladu, že žák je k tomu vysoce motivován potřebou integrace a snahou nevzbuzovat pozornost. Další podmínkou je učitel jako dobrý fonetický vzor, který disponuje vhodnými metodami výuky fonetiky. Žák dále musí mít rodilé mluvčí jako komunikační partnery, se kterými může hovořit, a přístup k autentickým audionahrávkám (Koepfel, 2016, s. 88). Tento postoj je však relevantní dle našeho názoru až u dospělých studentů, kteří jsou si vědomi toho, že téměř bezchybná výslovnost jim v německy mluvících zemích pomůže se snáze začlenit do společnosti a splynout s celkem. U větší části naší cílové skupiny, tedy žáků ZŠ, SŠ a gymnázií, bude potřeba dosažení výslovnosti jako v mateřštině zcela marginální.

Stejně jako na ostatní jazykové prostředky působí také na výslovnost vliv mateřského jazyka a dalších jazyků, které žák ovládá. V důsledku těchto vlivů vznikají interferenční chyby, se

kterými je třeba dále vědomě pracovat. Není cílem cizojazyčného vzdělávání na českých školách, aby žákova výslovnost v cizím jazyce byla kvalitativně na stejné úrovni jako výslovnost v jazyce mateřském. Nicméně je užitečné pokusit se o přiblížení. Výslovnostní chyby nesmějí mít vliv na porozumění. Návuk správné výslovnosti se děje od první hodiny německého jazyka.

2.3.6.2. Východisko: vliv angličtiny na němčinu

Žáci se téměř ve všech školách začínají jako první cizí jazyk učit jazyk anglický. S učením německého jazyka začínají žáci zpravidla později, proto si s sebou nesou určité dovednosti a schopnosti, ale také emoce z výuky angličtiny. Angličtina i němčina jsou příbuzné jazyky a patří do západogermánské rodiny jazyků. Tato příbuznost se projevuje zejména v lexikologii. Společná slovní zásoba angličtiny a němčiny se skládá z mnoha slov každodenního života a slov přejatých z řečtiny, latiny a anglicismů, které pronikají v posledních letech hojně do německého jazyka. Andrášová (2011, str. 142) dělí tato slova do několika skupin:

- „slova totožná (*arm, test, hobby*)
- slova velmi podobná
 - o slova stejně znějící, ale s odlišným pravopisem (*brown – braun*)
 - o slova se stejným pravopisem, ale odlišně znějící (*ball, bank, club, hand*)
- slova velmi podobná, avšak s odlišnou výslovností i s odlišným pravopisem (*bed – das Bett, practical – praktisch*)
- zrádná slova – faux amis (*chef, gift, note*).“

My jsme do textu ke čtení i k procvičování vybíraly slova z různých skupin, aby žáci dokázali rozlišit, zda se jedná o slovo anglické či německé. Z hlediska výslovnosti je ale patrné, že mateřský jazyk i první cizí jazyk mají dominantní vliv na německou výslovnost.

Podrobněji se interferencí anglického jazyka s německým jazykem se zabývám v další části této práce.

2.3.7. Reflexe akčního výzkumu

Z výzkumu bylo patrné, že výslovnost žáků je ovlivněna anglickým jazykem. Příkladem může být interferenční chyba ve výslovnosti *muss – must*. Pokud žáci dané německé slovo neznají, přizpůsobují a vyhledávají pomoc spíše anglického jazyka. Mohou mít také strach z negativní reakce od učitele, a tak dané slovo rychle a nesrozumitelně vysloví. Hlavním důvodem může být to, že je německý jazyk na základních školách často vyučován jako druhý cizí jazyk následně po jazyku anglickém.

Dalším zajímavým poznatkem je, že jsou žáci schopni danou hlásku zopakovat bez chyb, problém však nastává, když se daná hláska vyskytuje v neznámém slově. Pokud se žáci začnou více soustředit na čtení textu, zapominají na výslovnost daných hlásek.

Do projektu jsme vstupovaly s pozitivnějšími představami o výslovnosti žáků v německém jazyce. Překvapilo nás, že žáci mají problém nejen s výslovností, ale i s plynulým čtením souvislého textu. Žáci nevěděli, jak se dané hlásky tvoří, a tudíž je nedokázali správně vyslovit.

Pro nás samotné není výslovnost v německém jazyce snadná, přesto si myslíme, že je důležitou a nedílnou součástí výuky německého jazyka už od samého počátku. Obavy z výuky německé fonetiky jsou podle nás zbytečné. I fonetika se dá vyučovat zábavnou formou a je obohacující pro obě strany.

Text určený pro akční výzkum:

Die drei Federn

Es war einmal ...: So fangen Märchen an. Ein Märchen ist eine sehr alte Geschichte. Dieses Märchen heißt: Die drei Federn. Das Märchen geht so: Die erste Tochter folgt der Feder nach Osten. Die zweite Tochter folgt der Feder nach Westen, aber die dritte, schönste Tochter muss bei der dritten Feder bleiben. Deshalb lachen ihre Schwestern über sie. Die schönste Tochter setzt sich hin und ist sehr traurig. Plötzlich sieht sie: Neben der Feder ist eine Fall-Tür. Die Fall-Tür ist in dem Boden. Die Tochter öffnet die Fall-Tür. Unter der Fall-Tür ist eine Treppe. Die schönste Tochter geht die Treppe hinunter. Unten ist eine Tür. Die schönste Tochter klopft an die Tür. Eine Stimme fragt: Wer ist da? (Grimmstories.com, URL8).

IPUP slova k opakování

möchten, können, hören, zwölf, Löffel, Körper, schön, Knödel, nervös, Flöte, Löwe, König

Tür, müde, grün, fünf, Büro, dürfen, hübsch, Küche, früh, müssen, süß, Typ, Brücke, Frühstück

zehn, Tee, See, Herd, gehen, lesen, nehmen, Weg, Peter, Eva, Lehrer, Schnee, Nebel, er lebt, er steht, gegen

sehr, der, über, Feder, Schwester, Mutter, Vater, Meter, wir, mir, dir, Tochter, Bruder, Bier, Verkäufer, Kinder, Schüler, wer, aber, über

Es regnete zehn Tage.

Neue Besen kehren gut. Das Reh

Es steht ein Reh im Schnee am See.

Mir tut es in der Seele weh,

wenn ich das Reh im Schnee stehen seh'.

Ein Bier, bitte, Herr Ober!

Wir fahren um fünf Uhr über die Brücke.

In der Früh müssen wir zum Frühstück Müsli essen.

Der Tierkönig ist der schönste Löwe.

Zwölf Flöten spielen schön.

Wir möchten nicht, weil wir müde sind. (inspirováno Phonetiktrainer, 2012, s.30-42)

Přípravy na výuku k akčnímu výzkumu:

Téma hodiny: Nacvik výslovnosti *E-Laute*, *Ö-Laute*, *Ü-Laute*, *vokalizované R*, *redukované*

[ə]

Materiál: papíry s textem, zrcátka

Cíl hodiny: Žáci se seznámí s výslovností daných hlásek a naučí se správnou artikulaci.

Průběh hodiny:

1. Přivítání představení (v němčině).
2. Rozdělení žáků do dvou skupin.
3. Práce ve skupinách s papíry (níže + přílohy pro žáky)

Jedna učitelka nacvičuje *Ü-Laute* a *Ö-Laute*

Druhá učitelka nacvičuje *vokalizované R* a *E-Laute* (*nehmen, lesen*)

4. Evaluace, přečtení slov z tabule z každé části alespoň 2 slova, čteme celá třída dohromady.

Ü-Laute

Našpulíme ústa na *ú*, ale řekneme *í*.

Čteme- nahlas/potichu společně, nahlas/potichu zvlášť, ve dvojicích

Lang-, Tür, müde, Bücher, Gemüse, Grüß dich, süß, Schüler, Frühstück, Müsli, Tüte, über, Typ, grün

Kurz - hübsch, Tschüs, Stück, dünn, Büro, fünf, Mütze, Gymnasium, müssen, Küche, dürfen, Rücken, Schlüssel

1. Žáci kroužkují, co slyší (to, co jim učitel přečte), pak si cele cvičení přečteme zvlášť a dohromady ve sboru

liegen – lügen

vier – für

Fliege – Flüge

spielen – spülen

Biene – Bühne

Tier – Tür

Ziege – Züge

Kissen – küssen

2. Žáci si vylosují ve dvojicích věty a přednesou je nahlas/potichu/společně/zvlášť/rychle/pomalů. (věty učitel rozstřihá)

In der Früh müssen wir zum Frühstück Müsli essen.

Ich grüße dich und habe für dich eine süße Überraschung.

Wir fahren um fünf Uhr über die Brücke.

In der Küche liegt das Gemüse.

Ich habe die Mütze und den Schlüssel im Büro vergessen.

Ich bin ein Schüler und sie ist eine Schülerin.

Ö -Laute

Našpulíme ústa na *ó*, ale řekneme *é*.

Čteme – nahlas/potichu společně, nahlas/potichu zvlášť, ve dvojicích

Lang: *König, Möbel, böse, schön, mögen, Vögel, Österreich, Knödel, Öl, blöd, hören, Flöte, nervös, Löwe, Möglichkeit, Friseur, Goethe*

Kurz: *wir möchten, wir können, Töchter, öffnen, zwölf, Löffel, plötzlich, Frösche, Wölfe, Löcher, Wörter, Körper*

1. Žáci kroužkují, co slyší (to, co jim učitel přečte), pak si cele cvičení přečtou zvlášť a dohromady ve sboru

Meere- Möhre

lesen-lösen

Besen -böse

Hefe- Höfe

2. Vyhledejte v textu všechny *Ö-Laute* und *Ü-Laute* a podtrhněte je.

Ein Mann hatte fünf Töchter und zwölf Söhne. Die waren alle höflich und schön, die Töchter klug und vernünftig. Es ist aber auch möglich, dass es genau umgekehrt war. So lebten alle sehr glücklich bis zu dem Tag, an dem sich die zwölf Brüder in dasselbe Mädchen

verliebten. Nun war guter Rat teuer. Dem Mädchen gefielen alle zwölf. Und ihre Not wurde immer größer. Plötzlich hatte sie aber eine Idee: Ich will hören, was jeder für mich tun würde, wenn ich seine Frau wäre. Dann könnte ich mich bestimmt für einen entscheiden. Und nun begannen die Söhne zu reden: Der erste sagte: „Ich würde dir die schönsten Blümchen pflücken.“ Der zweite meinte: „Ich könnte dir jeden Tag schöne frische Brötchen holen.“ Und was sagten die anderen? Ich weiß es nicht. Und ihr?

E -Laute

1. Žáci dostanou před sebe krátký text.

Es regnete zehn Tage. Neue Besen kehren gut. Ende Februar besuchte Erich seinen Lehrer.

2. Učitelka přečte nahlas text a žáci podtrhávají slabiku, kde slyší dlouhé é.

Es **r**egnete **z**eh**n** Tage. Neue **B**esen **k**ehren gut. Ende Februar besuchte **E**rich seinen **L**ehrer.

3. Následně proběhne kontrola a vysvětlení, kde vyslovujeme krátké e a kde dlouhé é. Jak se daná hláska tvoří, jaký je rozdíl mezi českým e a německým.

Vysvětlení: Langes e, gespanntes – nejprve se snažíme smát a říkat hlásku í, rty držíme v té samé pozici a řekneme é. Žáci si drží prsty rty a snaží se říkat hlásku é.

Heee! Zehn! – langes e

E! Elf! – kurzes e – opakujeme a různě střídáme

*der Schnee – der See – der Tee – der Regen – der Weg – der Herd – der Redner – der Nebel
– Erich – Eva – Erika – Peter – er lebt – er geht – er steht – er lehrt – er hebt – komm her –
der Lehrer – die Lehrerin – sehr schwer – bequem – angenehm – gegen die Regel – unter
der Erde – neben dem Herd – in jeder Rede*

4. Žáci si zkusí říkat a opakovat. Vzájemně se kontrolují a opravují.

Snaží si přečíst celý text nahlas, potichu, rychle, pomalu.

5. Učitel žákům vysvětlí, že existuje ještě redukované e.

Redukované [ə] je nejčastější německou samohláskou. Vyskytuje se v nepřízvučných slabikách (převážně koncových), proto je vyslovováno lehce a krátce.

a) Redukované [ə] v koncových slabikách

Schule - müde - leise - nahe - Lampe - Tante - Straße - ich gehe - Hilfe - ich bitte - ich danke - ich reise - Schüler - Lehrer - Mutter - Vater - Bruder - Schwester - Meter - Theater - Oper - Spiegel - Zettel - Löffel - Gabel - Vogel - Tafel - fahren - laufen - kommen - lernen - bleiben - wohnen - singen - stehen - Häuschen - Bettchen - Hänschen - in allen Fällen - mit beiden Händen - wir möchten zahlen - sie werden schreiben

b) Redukované [ə] v předponách be-, ge-

*berechnen - beweisen - besuchen - behalten - begegnen - betreten - Beruf - bequem
gelingen - Gesicht - Gehör - Gefühl - Gesundheit - genau - genug – gerade*

Das Reh

Es steht ein Reh im Schnee am See. – zopakujeme několikrát, snažíme se naučit nazpaměť a co nejrychleji vyslovit

Vokalisiertes r

1. Žáci dostanou před sebe krátký text.

Bald werden wir die Aussprache besser beherrschen.

Vier Schüler haben ihre Lesebücher vergessen.

Ein Bier, bitte, Herr Ober!

2. Učitelka přečte nahlas text a žáci podtrhávají slabiku, kde se vyskytuje hláska r.

Následně proběhne kontrola a vysvětlení, jak se vyslovuje hláska r. Jak se daná hláska tvoří, jaký je rozdíl mezi českým r a německým.

3. Žáci si zkusí říkat a opakovat. Vzájemně se kontrolují a opravují.

Ve srovnání s českým r při artikulaci německého r kmitá špička jazyka minimálně, případně je kmitání jazyka zcela potlačeno a r zaniká (především na konci slov).

wir - Meer - Bär - Ohr - Uhr - Tür - erzählen - hervor - versuchen - verspielen - zerfallen - Vater - Schüler - Kinder - Männer - Oper - Verkäufer - Erzieher - Pionier - Ingenieur

Vier Schüler haben ihre Lesebücher vergessen.

Ein Bier, bitte, Herr Ober!

Eins, zwei, drei,

auf der Straße liegt ein Ei.

Wer darauf tritt, spielt nocht mehr mit. (snaží se přečíst celý text nahlas, potichu, rychle, pomalu)

5. Po procvičení hraje učitel s žáky malou hru (soutěž). Z dvojice slov si vybere jedno a vysloví ho, žáci mají za úkol dané slovo uhádnout.

Meere x Möhre

lesen x lösen

Besen x böse

Bär x Beeren

Lieder x Leder

mir x Meer

Mieter x Meter

liegen x legen

2.4. Druhé vybrané kritické místo – interference s anglickým jazykem ve výuce německého jazyka

V dotazníku bylo kritické místo *interference s anglickým jazykem* uvedeno třemi dotazovanými. Na škále 1–5 uvádějí toto kritické místo jako naprosto důležité, a to především pro žáka.

Jazyková politika České republiky je spjata s jazykovou politikou Rady Evropy a Evropské unie a studium jazyků pokládá jako jednu ze svých priorit. Jedním ze zásadních cílů jazykové politiky Evropské unie je schopnost každého občana EU unie komunikovat kromě mateřského jazyka také alespoň dvěma cizími jazyky. Tedy vnímá mnohojazyčnost jako důležitou součást života každého jedince. (Europarlament, URL2)

RVP ZV považuje mnohojazyčnost také za významnou. Popisuje, že „[v]zdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k [...] rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti.“ (RVP ZV, 2017)

Sorgerová a Janíková (2011, s. 7) upozorňují, že: „[...] je třeba odložit překonané představy o izolovaném učení jednotlivých jazyků. Místo toho bychom měli rozvíjet obecnou schopnost žáků učit se (cizím) jazykům takovým způsobem, aby mohli využívat zkušenosti získané při osvojování prvního cizího jazyka během učení se dalším cizím jazykům.“

2.4.1. Pojem interference

ABZ slovník cizích slov (URL3) uvádí, že interference je vzájemné ovlivňování a v případě učení se může jednat o negativní účinek nového učení na dříve naučené nebo naopak.

Hofmannová (2020) ve své kapitole popisuje interferenci jako porušení jazykové normy vlivem jiných jazykových prvků.

Bogoczová (2006, s. 18) představuje interferenci jako vzájemné působení dvou případně více útvarů národního jazyka nebo dvou (více) národních jazyků.

Německý jazyk (L3) může být ovlivněn českým jazykem jako jazykem mateřským (L1), nebo také angličtinou jako prvním cizím jazykem (L2). Žáci se jazyky neučí izolovaně, ale využívají strategie a zkušenosti získané při osvojování jazyka či jazyků, které již znají, v našem případě jsou to strategie a zkušenosti z osvojování češtiny jako mateřského jazyka a angličtiny jako prvního cizího jazyka.

Andrášová (2011, s. 141) rozlišuje interference na interlingvní, intralingvní a kombinovanou. Interlingvní interference probíhá na základě vlivu mateřského jazyka na cizí jazyk nebo opačně. Dále k ní může docházet i mezi dvěma jazyky navzájem, což se dá dobře rozeznat například na slovosledu vět. Intralingvní interference se projevuje přenosem daného pravidla do oblasti, kde toto pravidlo neplatí, a může k ní docházet jak v mateřském jazyce, tak v jazyce cizím. Interference smíšená přejímá nová slova a skrze ně ovlivňuje především mateřský jazyk. (Andrášová, 2011, s. 141)

Choděra (2006, s. 50) rozděluje následující kategorie interference: mezijazyková/vnitrojazyková interference, proaktivní/retroaktivní interference, interference u blízké příbuzných/vzdáleně příbuzných jazyků, interference v kompetenci a performanci, zjevná/skrytá interference, interference na úrovni vědomostí/návyků/sekundárních dovedností. Krejčová (2018, s. 28) ve své práci popisuje interferenci jako záporný vliv, který se může týkat vnější formy jazyka (přízvuk, výslovnost hlásek, intonace, atd.), ale také vnitřní formy jazyka, což se může projevit ve způsobu spojování slov, přenášení frazeologie aj.

Interference je převážně předmětem studia psycholingvistiky, protože je úzce spjata s psychickými mechanismy člověka, které se zapojují v průběhu osvojování jazyka. (Krejčová, 2018, s. 28)

2.4.2. Interferenční chyby

„K interferenčním chybám mohou žáky vést jak rozdílné, tak i společné jevy v obou cizích jazycích“ (Andrášová, 2011, s. 142).

Interferenční chyby dle Krejčové (2018, s. 46) vznikající záporným přenosem a označují se také za tzv. interferémy. Dále je Krejčová (2018, s. 46) popisuje jako chyby v používání druhého jazyka, které mohou být zpětně vystopovány i během používání prvního jazyka.

S interferenčními chybami se doporučuje pracovat systematicky a explicitně během výuky, a to induktivním přístupem. Když žáci sami objeví rozdíly mezi jazyky, snáze si je pak zapamatují. (Andrášová, 2011, s. 143)

Andrášová (2011, s. 143) uvádí, že je vhodné žáka za snahu komunikovat vždy pochválit a že není chyba to, že žák vyjádří neznalost v jednom jazyce za pomoci jazyka druhého. Učitel by měl tuto neznalost vhodně uchopit a společně se žákem analyzovat. To povede k lepšímu poznání a pochopení obou jazyků.

„Učitel by měl v každém případě žáka za jeho snahu komunikovat a dorozumět se pochválit. Jeho chybu, která vznikla vlivem angličtiny, by měl citlivě uchopit a podle situace ji nechat žáka/žáky analyzovat, uvést další příklad, nechat oba jazyky porovnat a vyvodit závěr. Právě vědomý přístup k žákům umožňuje oba jazyky lépe poznat a pochopit.“ (Andrášová, 2011, s. 143)

Je zřejmé, že k interferenčním chybám dochází a bude docházet, protože žák bude primárně hledat podobu mezi jazyky, které ovládá či se je učí. V cizojazyčném vyučování je nutné vlivy jazyků jasně porovnat, analyzovat a vytvořit podmínky, aby si žák problematické jevy z použití vhodných strategií správně zapamatoval. Většinou však nemají interferenční chyby vliv na celkové porozumění textu a jen málokdy změni význam sdělované informace.

Koeppel (2016, s. 87–88) uvádí, že právě učitel je jediným a významným zdrojem správné výslovnosti. Učitel cizího jazyka by měl disponovat dobrou výslovností a být díky tomu dobrým fonetickým vzorem, který zná a umí do výuky začlenit vhodné metody pro výuku fonetiky.

2.4.3. Vhodná cvičení pro mnohojazyčnou výuku

Andrášová (2011, s. 151–156) prezentuje celou řadu podnětů mnohojazyčných aktivit pro výuku a ukázek konkrétních cvičení, kdy je žák cíleně veden k tomu, aby si své vlastní chyby opravil.

Zde se pro ukázkou podle Andrášové (2011, s. 152–153) nachází několik příkladů, které můžeme jako učitelé používat během vyučovací hodiny při kontrole cvičení či testů.

„1. Přečti si svůj text a zkontroluj si slovosled ve větách:

- Sloveso/přísudek musí stát v oznamovací větě na 2. místě.
- Sloveso/přísudek musí stát ve vedlejší větě na konci.
- Pokud je ve větě způsobové sloveso, stojí vyčasované na 2. místě. Infinitiv plnovýznamového slovesa pak stojí na konci věty.

2. Přečti si svůj text a zkontroluj pravopis:

- Napsal/a jsi všechna podstatná jména s velkým počátečním písmenem?
- Nezaměnil/a jsi „and“ a „und“, „is“ a „ist“, „sh“ a „sch“, „c“ a „k“?

3. Přečti si svůj text a zkontroluj, zda máš slova, která se podobají anglickým slovům, napsaná správně:

Např.: blau – blue, braun – brown, kommen – come apod.“

2.4.3.1. Cvičení 1

V *Tabulce 4* se nachází lexikální podobnost angličtiny a němčiny.

Příklad cvičení:

Na rozstříhaných kartičkách jsou napsána podobná slova v angličtině a v němčině. Žáci mají kartičky rozdělit do dvou skupin na slova anglická a německá a uvědomit si rozdíl ve výslovnosti. Žáci dostanou kartičky bez transkripce, protože by na ní měli umět přijít sami, (Tabulka 5). Další možností cvičení je, aby si žáci vybrané dvojice slov vypsali a podtrhali v nich rozdílná písmena a poté zkusili odvodit pravidla (např. *English – Englisch*).

Anglicky	Německy
name [neɪm]	Name ['na:mə]
butter ['bʌtə]	Butter ['bʊtə]
music ['mju:zɪk]	Musik [mu'zi:k]
museum [mju:'ziəm]	Museum [mu'ze:ʊm]
Licht [lɪçt]	Licht [lɪçt]
May [meɪ]	Mai [mai]
coffee ['kɒfi]	Kaffee ['kafe]
tea [ti:]	Tee [te:]

Tabulka 4: Lexikální podobnost AJ a NJ s transkripcí. Zdroj: Hofmannová, 2020.

Anglicky	Německy
name	Name
butter	Butter
music	Musik
museum	Museum
Licht	Licht
May	Mai
coffee	Kaffee
tea	Tee
English	Englisch

alcohol	Alkohol
card	Karte
copy	Kopie

Tabulka 5 Lexikální podobnost AJ a NJ pro žáky. Zdroj: Hofmannová, 2020.

2.4.3.2.Cvičení 2

V tabulce 6 je k vidění rozdíl ve slovním přízvuku u angličtiny a němčiny.

Příklad cvičení:

Učitel čte vybraná slova z tabulky, kterou mají žáci před sebou a oni mají za úkol zakroužkovat to slovo, které slyší, tedy zda se jedná o německé nebo anglické slovo. Tabulka slouží jako příklad, mohla by být samozřejmě rozsáhlejší případně složená z jiných slov. U tohoto cvičení je zapotřebí, aby učitel znal správnou výslovnost u obou jazyků.

Anglicky	Německy
figure ['fɪgə AmE 'fɪgjər]	Figur [fi'gu:ɐ]
elephant ['elɪfənt]	Elefant [ele'fant]
music ['mju:zɪk]	Musik [mu'zi:k]
physics ['fɪzɪks]	Physik [fy'zi:k]
person ['pɜ:sən]	Person [pɛr'zo:n]
paper ['peɪpə]	Papier [pa'pi:ɐ]

Tabulka 6: Rozdíly ve slovním přízvuku v AJ a NJ. Zdroj: Hofmannová, 2020.

2.4.3.3.Cvičení 3

V Tabulce 7 se nachází lexikální podobnost angličtiny, němčiny a češtiny.

Příklad cvičení:

Žáci mají za úkol vypsát a vyhledat do prázdné tabulky co nejvíce lexikálně podobných slov v anglickém, německém a českém jazyce. Poté se zaměřit na jejich ortografii. Mohou například jednou barvou označit všechna slova, která jsou naprosto stejná ve všech jazycích a jinou barvou slova, která jsou naprosto stejná alespoň ve dvou jazycích. Dále pak lze ústně rozebrat jejich výslovnost a z toho vyvodit závěr, zda jsou si slova podobná i po fonetické stránce či nikoli. Ke cvičení se mohou použít různé slovníky nebo v případě možnosti používání počítačů

při hodině, dovolit žákům hledat slova na doporučených internetových stránkách (např. www.goethe.de, aj.).

Česky	Anglicky	Německy
ZOO	zoo [zu:]	Zoo [tso:]
museum	museum [mju:'ziəm]	Museum [mu'ze:ʊm]
papír	paper ['peɪpə]	Papier [pa'pi:ɐ]
muzika	music ['mju:zɪk]	Musik [mu'zi:k]
žirafa	giraffe [dʒɪ'ra:f or - 'ræf]	Giraffe [gi'rafə]
charakter	character ['kærɪktə]	Charakter [ka'raktɐ]

Tabulka 7: Lexikální podobnost ČJ, AJ a NJ. Zdroj: Hofmannová, 2020.

2.4.3.4. Cvičení 4

Dalším možným cvičením může být použití písne ve výuce, jelikož nám přináší novou slovní zásobu a její specifickou a jasnou výslovnost v daném cizím jazyce. Například píseň *Včelka Mája* je zpívána v mnoha jazycích. Pod německým názvem *Die Biene Maja* a pod anglickým *Maja The Bee* jsou dostupné na YouTube (důležitá je však autentičnost, tedy aby píseň byla zpívána rodilým mluvčím). Poslech obou těchto verzí a následný rozbor podobných slov, může být pro žáky zábavou. Píseň se může pouštět bez předem připraveného textu a žáci budou pouze vypisovat, která slova pochytili. Případně lze připravit text písne dopředu, žáci pak textu porozumí rychleji, jelikož ho budou mít už vizuálně před sebou. Píseň se mohu v hodině společně zazpívat.

2.5. Třetí vybrané kritické místo ve výuce německého jazyka – gramatika

Právě gramatika nebo určitý gramatický jev bylo jedno z nejčastěji uváděných kritických míst ve výuce německého jazyka. Jako kritické místo v konkrétním gramatickém jevu respondenti nejčastěji uváděli slovesa, jednalo se o časování sloves pravidelných, nepravidelných a způsobových, slovesa s odlučitelnou předponou, minulé časy pravidelných a nepravidelných sloves a vazbu sloves. Dále šlo o kritické místo spojené s výukou podstatných jmen a členů, konkrétně rod podstatných jmen, skloňování podstatných jmen, množné číslo podstatných jmen, užití členu určitého a neurčitého u podstatných jmen. Jako další problémové místo ve výuce němčiny udávali učitelé přídavné jméno, a to skloňování přídavných jmen a vazby

přídavných jmen. Méně než třikrát uvedli vyučující jako kritická místa v gramatice syntax (slovosled), skloňování zájmen a předložky se 3. a 4. pádem.

Dle hodnocení respondentů na škále 1–5, kdy je kritické místo s hodnotou 1 považováno za naprosto důležité, naproti tomu s hodnotou 5 naprosto nedůležité, je v *tabulce 8* vidět, že průměrná důležitost gramatiky pro žáky z pohledu učitele je 3,11 a pro učitele samotné 2,1.

Dále je dle hodnocení dotazovaných učitelů na škále 1–5, kdy je kritické místo s hodnotou 1 považováno za naprosto oblíbené, naproti tomu s hodnotou 5 naprosto neoblíbené, z *tabulky 9* znatelné, že průměrná oblíbenost gramatiky pro žáky z pohledu učitele je 3,8 a u učitelů se průměrná oblíbenost gramatiky nachází na hodnotě 2,60.

Tabulka

Důležitost gramatiky	pro žáka z pohledu učitele	pro učitele
1. kritické místo	3,11	2,33
2. kritické místo	2,78	3
3. kritické místo	3,22	1,77
Další kritické místo	3,33	1,33
Průměr	3,11	2,1

8:

Důležitost gramatiky. Zdroj: projekt IPUP.

Oblíbenost gramatiky	pro žáka z pohledu učitele	pro učitele
1. kritické místo	3,77	3
2. kritické místo	4,14	2,5
3. kritické místo	3,88	2,44
Další kritické místo	3,33	2,33
Průměr	3,8	2,6

Tabulka 9: Oblíbenost gramatiky. Zdroj: projekt IPUP.

Gramatika je vnímána a považována ve výuce jazyků za obtížnou. Dle Belousove (2015, s. 6) je tomu tak ze dvou příčin, a to z obav studentů o jejich schopnosti naučit se komplexní a formální jazykové prostředky a zkušenosti z jejich procvičování, které je často nudné, náročné a nekonečné.

Pokud jedinec neovládá jazykové prostředky a pravidla jejich užívání, tedy gramatiku, tak je jasné, že nemůže dokázat realizovat tyto prostředky ve srozumitelných jazykových projevech (Belousova, 2015, s. 6). Jednodušeji řečeno, pokud člověk nezná gramatiku a nemá základní slovní zásobu v cílovém jazyce, není schopen vést smysluplnou konverzaci.

Gramatika by měla být prezentována za pomoci základních principů:

- „- gramatika musí být prezentována a procvičována s odůvodněním (tvoření, užití, kontext)
- gramatická analýza se rozšiřuje na výpověď a text, neomezuje se jen na slova a věty
- mluvčí se neomezuje jen na osvojování gramatiky, nýbrž tvoří vlastní jazykově a gramaticky adekvátní výpovědi
- je nutná konfrontace mateřského a cílového jazyka z didaktických důvodů; - vizuální prostředky slouží jako podpora a motivace“ (Belousova, 2015, s. 7).

Ve sborníku z mezinárodní konference s názvem „Gramatika ve výuce a testování cizích jazyků“ uvádí ve své kapitole Belousova (2015, s. 7), že v učení se gramatice se nacházejí velké rozdíly mezi věkovými skupinami. Například mladší žáci rádi mluví bez ohledu na chyby v gramatických strukturách, které nepovažují za velmi důležité. Oproti tomu starší žáci marně hledají překladová cvičení v moderních učebních materiálech a mají tak problém s mluvením v cizím jazyce, jelikož se obávají chyb.

Nejen žáci na prvním stupni ZŠ by se neměli učit gramatiku izolovaně. Při výuce gramatiky by se měly zapojovat formy hry, pohybové a výtvarné projekty, písničky či dialogy. Monotónní gramatická cvičení totiž dle Kastlové a Podepřelové (2006, s. 107) vedou „k automatizaci gramatiky, ale zároveň zpomalují pohotovou a přirozenou komunikaci.“ U mladších žáků znalost gramatického pravidla většinou nedává záruku schopnosti komunikace.

Hofmannová (2020) uvádí, že

- „při výuce gramatiky se uplatňuje induktivní přístup, který na rozdíl od deduktivního přístupu, kdy učitel explicitně vyloží látku se všemi pravidly a výjimkami, vyžaduje aktivní zapojení žáka. Žák sám nachází pravidlo a dokáže na základě svých kognitivních schopností zformulovat závěr. Poté si ho dosadí do systému.“

Průběh induktivního postupu lze ilustrovat v cizojazyčném vyučování známým principem SOS, tedy *Sammeln – Ordnen – Systematisieren*. Tento princip vede, k tomu, aby žáci dokázali odvodit určitá pravidla sami. (Andrášová, 2011, s. 152)

Janíková (2011, s. 56) představuje tato gramatická pravidla i strategie k procvičování a zapamatování si gramatiky, např. učení se v kontextu, hledání a využití mnemotechnických pomůcek, gramatické hry, formulace gramatických pravidel vlastními slovy a vedení sešitu na

gramatiku. V neposlední řadě popisuje důležitost učení nazpaměť při osvojování určitých gramatických jevů.

2.5.1. Vhodná cvičení pro procvičování gramatiky

Procvičování gramatiky je nedílnou a nejvíce provozovanou aktivitou při výuce cizích jazyků. Pro procvičování gramatiky je nejvhodnější použít při výuce aktivizující metody, hry. Právě díky nim se pak nenásilně odbourá negativní vztah k učení se přísným gramatickým pravidlům jazyka. Gramatiku lze vyučovat za pomoci zahřívacích aktivit, aktivit pro individuální procvičování, aktivit ve dvojici či skupinových aktivit. Rozhodla jsem pro každou tuto skupiny představit mnou vybraná a ozkoušená cvičení.

2.5.1.1. Zahřívací aktivita na procvičování gramatiky – „Promítačka“

Cílem je, aby si žák zopakoval a procvičil danou látku.

Učitel musí mít dopředu připravenou aktivitu na promítání na tabuli.

Do aktivity lze zabudovat jakékoliv opakování probíraného tématu. Aktivita probíhá vždy na začátku hodiny, kdy žáky požádám, aby popsali obrázky na tabuli, nebo přeložili dané výrazy do cílového jazyka. Dále je můžeme vyzvat například, aby doplnili správné tvary sloves do vět, vyčíslovali tabulku, popsali scénu na obrázku. Aktivita může být zaměřena na mluvení nebo psaní, pokud použijeme například flashcards.

Příklad obrázků (Obrázek 2, 3):

Beschreibt, was die Personen auf dem Campingplatz machen.

Was sagen wohl die Personen?

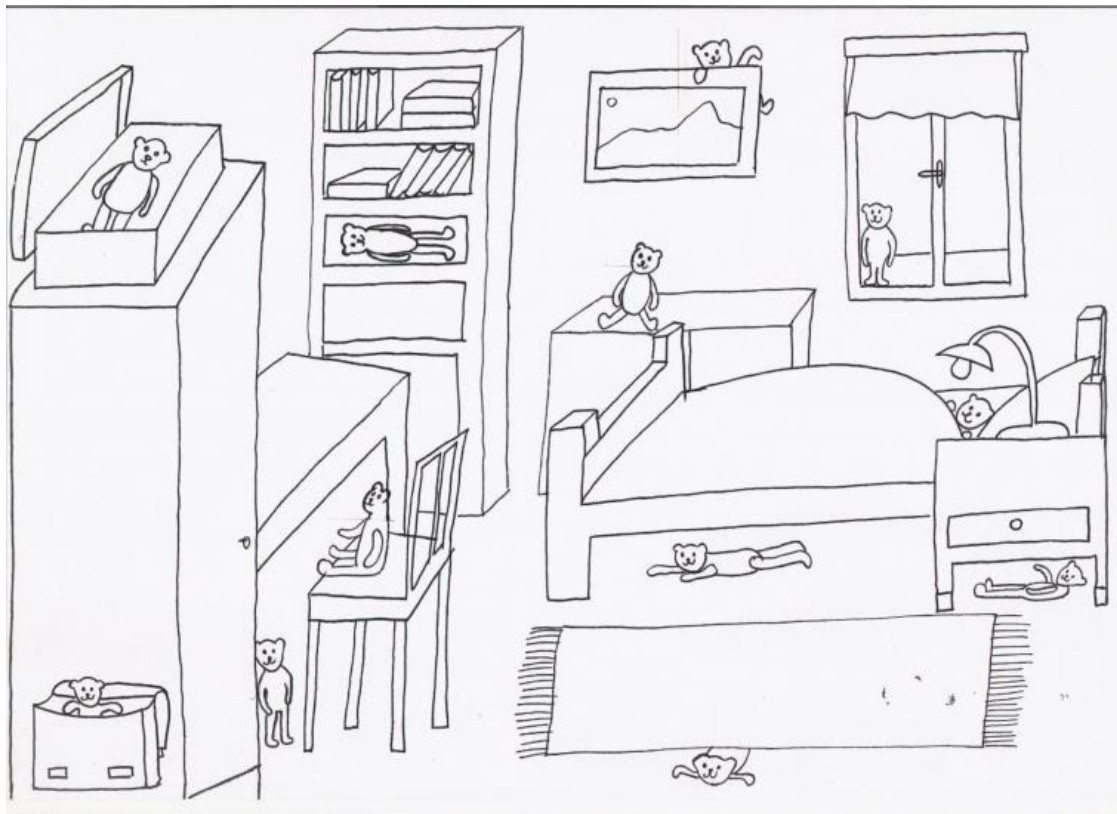


Obrázek 2: Auf dem Campingplatz. Zdroj: Drmlová, 2011, s. 356.

Procvičování předložek se 3. a 4. pádem (tzv. Wechselpräpositionen):

Wo ist der Teddy?

Wohin gibst du den Teddy?



Obrázek 3: Procvičování předložek se 3. a 4. pádem. Zdroj: pomocucitelum.cz, URL4.

2.5.1.2. Aktivita pro individuální procvičování – „Lidské hodiny“

Cílem je, aby si žák procvičil výrazy spojené s časovými údaji.

Žák si stoupne vedle lavice a vytvoří ze svého těla hodiny. Paže slouží jako hodinové ručičky. Po vyzvání předvede a řekne zvolený čas nahlas. Aktivita se dá hrát i jako pantomima, tedy tak, že budou ostatní žáci říkat, jaký čas vyznaný žák znázorňuje. Poté musí každý žák popsat alespoň v pěti větách svůj vlastní „Tagesplan“ na papír. (např. *Um 8 Uhr stehe ich auf.*)

Další vhodnou aktivitou pro individuální procvičování gramatiky mohou být pracovní listy. Předchozí příprava je pro učitele sice náročnější, ale poté je průběh hodiny o to jednodušší. Nesmí se však opomíjet čas strávený nad společnou debatou, kontrolou, prezentací a evaluací pracovních listů.

Příklad pracovního listu k opakování slovní zásoby a gramatiky zaměřené na zvířata a jejich popis. Pro gramatickou část je zapotřebí, aby žáci svůj pracovní list po vypracování prezentovali a představili ho v celých větách (např. *Mein Tier heißt Benny. Es sieht schön aus.*).

Mein Tier

Name:

Alter:

Aussehen und Eigenschaften (vzhled a vlastnosti):

sympatisch brav schnell groß lustig freundlich intelligent langsam klein schlimm dick leise laut wild klug schön häßlich haarig schuppig lang kurz stark süß
--

Land/Ort:

Hier ist er/sie:

2.5.1.3. Aktivita ve dvojici – „Dumme Sätze (hloupé věty)“

Cílem je, aby byl žák schopen porozumět větě a určit, zda se mu zdá logická či nikoli. Dokáže tedy rozeznat základní gramatická pravidla německé věty.

Učitel si dopředu připraví pracovní list s logickými a nelogickými větami, které mohou být zaměřené na určitě probírané téma. Žáky ve dvojici nechám, aby věty rozdělili na ty, které jim dávají smysl a na ty, které se jim zdají nelogické (použit k tomu mohou dvě barvy nebo se věty dají dopředu nastříhat na kartičky).

Po dokončení aktivity mohu žáky požádat, aby sami vymysleli logické a nelogické věty. Zadání by však mělo být jasné a přesné. Například zadám, že věty musí obsahovat zvrtná slovesa nebo fakta ze života nějaké známé osobnosti. Poté žáci své věty sami přednesou a celá třída může hlasovat pro logickou, a naopak nehlasovat pro nelogickou (nebo si stoupnout, když bude věta logická a zůstat sedět, když bude věta nelogická). Tato aktivita vzbudí ve třídě vždy mnoho smíchu.

Hra se dá obměnit tím, že místo logických a nelogických vět vytvořím věty chybné a správné.

Příklad vět:

Am Abend frühstücke ich.

Wenn es ein schönes Wetter gibt, gehe ich ins Schwimmbad.

Pablo Picasso war ein Schauspieler.

Václav Havel war unser Präsident.

2.5.1.4. Skupinová aktivita – psaní na záda

Cílem je, že žák dokáže reagovat na dané téma a umí použít danou slovní zásobu.

Učitel si musí dopředu připravit pracovní listy s daným tématem a izolepu.

Žáci dostanou pracovní listy s tematikou dané lekce, na němž budou základní informace a pojmy. Žáci si pracovní list přilepí na záda a budou se volně pohybovat po třídě. Každý žák svému spolužákovi napíše na papír na zádech svou odpověď, která se mu s daným tématem spojí. Poté, co je vše vyplněno si žáci sednou na svá místa a projdou si odpovědi od ostatních, zda jsou správné a prodiskutují je.

Příklad témat:

Časujte všechna slovesa ve kterémkoliv čase.

Vypište seznam věcí, které se nacházejí „in der Garage“ v celých větách za pomoci sloves.

Vypište zvířata žijící v Zoo a ke každému z nich napište, co rádi jedí.

2.6. Čtvrté vybrané kritické místo ve výuce německého jazyka – k čtení s porozuměním německému textu

Čtení s porozuměním uvedli v dotazníkovém šetření respondenti jako jedno z prvních kritických míst ve výuce německého jazyka, a to hned po gramatice a motivaci.

Čtení s porozuměním (Lesenverstehen) je jedna z klíčových schopností a dovedností pro porozumění cílovému jazyku. Společně s ní jsou nezbytné ještě schopnosti a dovednosti jako je poslech (Hörverstehen), psaní (Schreiben) a mluvení (Sprechen).

2.6.1. Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je jeden z klíčových pojmů související právě se samotnou schopností a dovedností číst. Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 34) představují čtenářskou gramotnost jako

„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytující v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu.“

Altmanová (2010, s. 7) uvádí, že čtenářská gramotnost je procesem celoživotním, při kterém se neustále rozvíjí vědomosti, schopnosti, dovednosti člověka, které ovlivňují i postoje a hodnoty, které jsou nezbytné pro uplatňování veškerých typů textů v různých osobních a společenských kontextech.

2.6.2. Čtení a porozumění čtenému textu

Čtení je proces, při kterém dochází k dekódování písmen, slov a vět. Významná je pak práce s pochopením přečteného textu a jeho následná správná aplikace do životních situací. Čtenářská gramotnost je pro tento proces neboli čtenářskou dovednost spíše pojmem superiorním (Faksová, 2014, s. 8–9).

Technika čtení a porozumění je dle Matějčka (1994, s. 56) úzce spjata a je mezi nimi přímá spojitost. Pokud jedinec zvládne techniku čtení, potvrzuje tím i porozumění textu. Když se žák příliš soustředí na techniku čtení, často mu uniká obsah čteného sdělení, což je pozorovatelné například na špatné intonaci žákova přednesu (Matějček, 1994, s. 56).

Toman (2007, s. 31) vnímá dovednost čtení a porozumění čtenému textu jako prostředek a cíl a je zapotřebí obě tyto dovednosti spojovat.

2.6.3. Čtení a porozumění textu v cizím jazyce

Pro zpracování či výběr textů do výuky cizích jazyků je dle Janíkové (2011, s. 74) zapotřebí uvědomění si, že by měl text být autentický a začleněn do aktuálních kulturních a společenských spojitostí, které však nemusí být v textu výslovně znatelné. Čtenář zároveň do textu přináší vlastní zkušenosti a kulturní vlivy, které jsou poté rozeznatelné ve čtenářově interpretaci textu.

Janíková (2011, s. 75) dělí čtení na tři základní typy. Prvním z nich je orientované čtení (*orientierendes Lesen*), které si klade za cíl poskytnout základní přehled a vystihnout hlavní body textu. Druhým typem je selektivní čtení (*kursorisches Lesen*), které má za cíl identifikovat podstatné a nepodstatné jazykové prvky, které nesou relevantní informace. Třetím typem čtení je globální čtení (*totales Lesen*), za což se považuje čtení, které musí být uvedeno v celkovém rozsahu, a to i včetně úmyslu autora. Text by měl tedy obsahovat přesné a jasné věty.

Učitel by měl při výběru či vypracování textu do výuky vždy dbát na:

„*Určení cíle.* (Čeho mám za úkol s vybraným textem ve výuce dosáhnout?)

Analýzu předpokladů dané třídy (skupiny). (Kolik mají žáci jazykových znalostí z daného tématu a kolik zkušeností mají studenti při samostatném čtení textů?)

Analýzu samotného textu. (Nabízí text spojitost s životními zkušenostmi studentů, motivuje žáky k dalšímu čtení? Jaké složitosti obsahuje text (gramatika, skladba vět, jazyk)?)

Určení učební situace. (Jakou přípravu zvolím pro daný text, a jeho implementaci do výuky? Jaké jsou další možnosti práce s textem?).“ (Janíková, 2011, s. 76)

2.6.4. Vhodná cvičení pro čtení s porozuměním

Typy cvičení pro čtení s porozuměním se dělí mnoha způsoby. Jeden z nich uvádí Janíková (2011, s. 76–77), která člení cvičení do tří fází: cvičení před čtením, cvičení při (během) čtení a cvičení po čtení. Příklady cvičení z každé této kategorie jsou uvedeny níže.

2.6.4.1. Příklad cvičení před čtením

Jedná se o cvičení, která mají za úkol aktivovat předchozí jazykové znalosti pomocí různých podnětů k zamyšlení. Do této skupiny cvičení patří například známé techniky jako je *brainstorming* a *asociogram*.

Příklad cvičení – Tematizace klíčové scény

Učitel na tabuli promítne obrázek, který představuje nějakou situaci. Žáci volně říkají slova a věty, které je k danému obrázku napadnou.

„Co se asi mohlo v dané situaci stát? Was konnte in der Situation auf dem Bild passieren?“

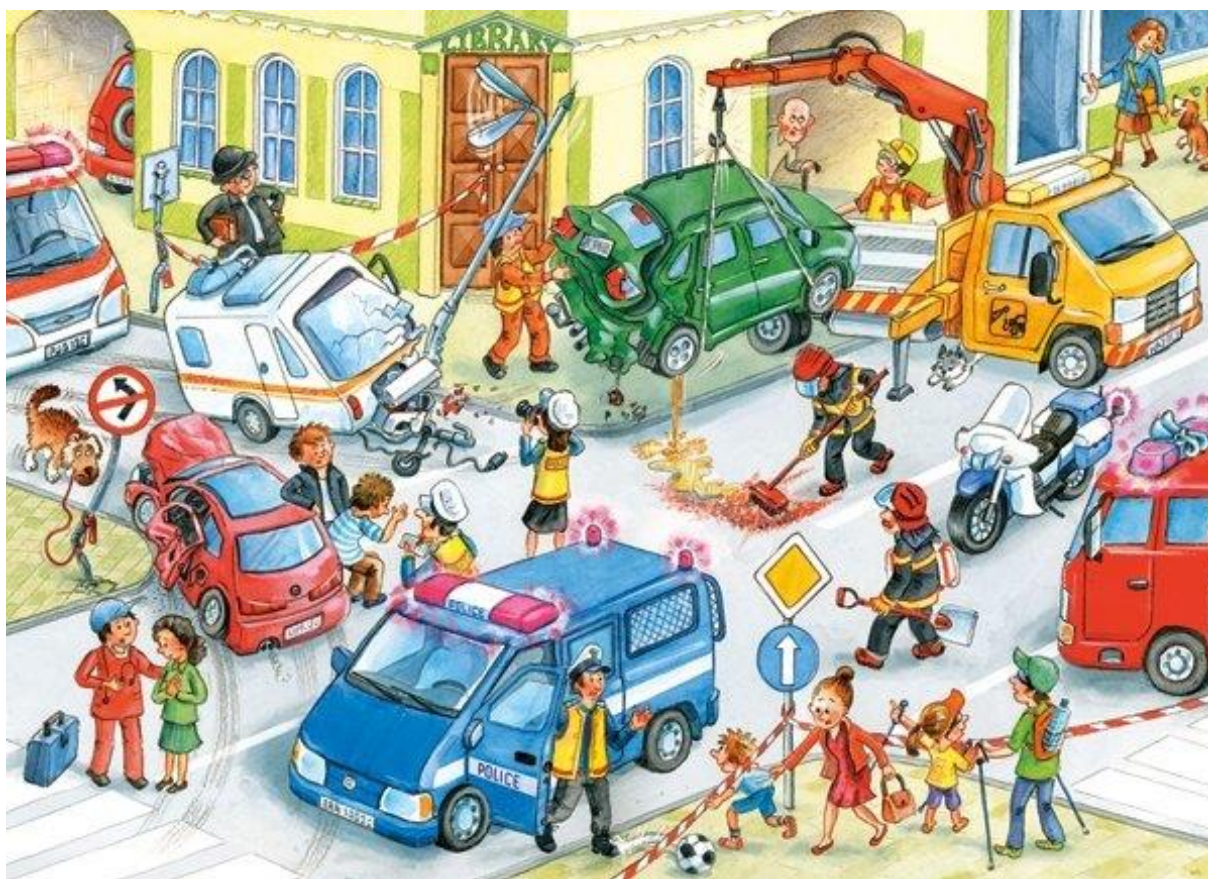
Aktivita může proběhnout i jinou formou. Žáci ve dvojicích (samostatně) budou psát své věty a nápady na papír, poté je přečtou. Případně lze připravit více obrázků do skupin a každá vymyslí vlastní domněnku, co se na obrázku mohlo stát, případně vytvoří a sepíšou celý příběh.

Pro tuto aktivitu nemusí sloužit jako předloha jen obrázek, učitel si může připravit například nějakou otázku či výňatek z textu.

Příklady obrázků (Obrázek 4, 5):



Obrázek 4: Streit. Zdroj: Mediace-najitrezeni.cz, URL5.



Obrázek 5: Unfall. Zdroj: Zdeko-puzzle.cz, URL6.

2.6.4.2. Příklady cvičení při (během) čtení

Tato cvičení jsou zaměřena především na základní kontrolu porozumění textu a jsou zaměřeny na daný typ čtení, druh textu a požadovanou hloubku porozumění.

1. příklad cvičení pro začátečníky (A2). Jedná se o cvičení formou Multiple-Choice Aufgaben.

„Meine Familie“

Meine Familie ist sehr groß. Ich habe eine Schwester und einen Bruder. Meine Schwester heißt Veronika und mein Bruder Václav. Veronika ist 23 Jahre alt und Vaclav ist 21 Jahre alt. Beide arbeiten schon. Veronika in Prag und Vaclav in Sokolov. Veronika arbeitet als Kellnerin, Vaclav arbeitet als Busfahrer. Meine Mutti ist 48 Jahre alt und arbeitet in Prag in einer Bank. Und Vati? Er ist 49 Jahre alt und arbeitet als LKW-Fahrer. Und ich? Ich heiße Věra, bin 28 Jahre alt und arbeite als Deutschlehrerin in Chodov. Ich habe schon ein Kind und bin verheiratet. Zu Weihnachten sind wir mit unserer ganzen Familie zusammen. Unsere Omas und Opas kommen uns besuchen. Wir feiern, essen, trinken und packen unsere Geschenke aus. Alles ist einfach super.“ (Německynet, URL7)

Otázky k testu:

1) Pracuje moje sestra v bance? Ano Ne

2) Jezdí můj bratr kamionem? Ano Ne

- 3) Jezdí můj otec autobusem? Ano Ne
- 4) Je naše rodina docela velká? Ano Ne
- 5) Slavíme společně Vánoce? Ano Ne
- 6) Jsem ještě svobodná? Ano Ne
- 7) Mám jedno dítě? Ano Ne
- 8) Má můj bratr dvě sestry? Ano Ne

2. příklad cvičení při (během) čtení (Obrázek 6)

Odpověz na otázky:

Dr. Michael MOHR
Zahnarzt

Sprechstunden
Mo-Do 8.00-11.30
u. 13.00-16.30
Mi 8.00-11.30

Dr. med. Petra Wacker
Fachärztin für Orthopädie
□□□□□
Mo-Fr 8.00-11.00 u. 14.00-15.30
außer Dienstag

Dr. Ralf Bieber
Psychiater
Di-Fr 9.00-11.00
nach Vereinbarung?

Dr. med. Angela RööS
Fachärztin für innere Krankheiten
Mo-Fr 10.00-18.00
Freitag nur bis 12.00
Bitte voranmelden!

Dr. med. Christiane ALBERT
Ärztin für allgemeine Medizin¹
Mo-Fr 7.30 - 12.00
Mo-Do 15.00 - 18.00

1 e Fachärztin odborná lékařka; 2 nach Vereinbarung po dohodě; 3 innere Krankheiten nemoci vnitřních orgánů; 4 voranmelden ohlásit se předem; 5 Ärztin für allgemeine Medizin praktická lékařka

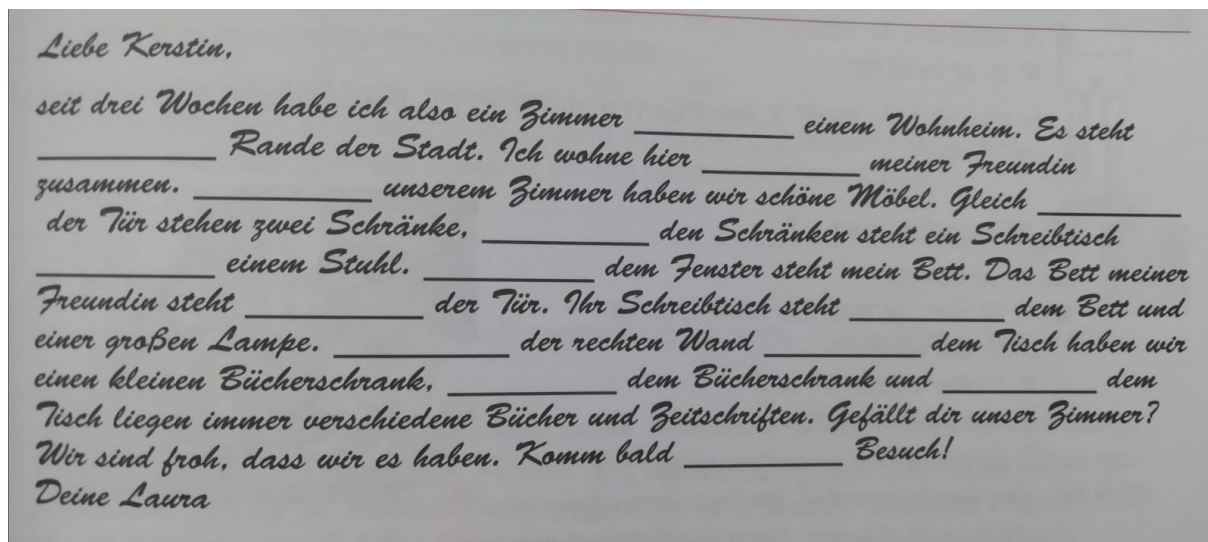
Antworten Sie.

1. Wann haben die Ärzte / Ärztinnen ihre Sprechstunden?
2. Haben alle Ärzte / Ärztinnen ihre Sprechstunden auch nachmittags?
3. Haben die Ärzte / Ärztinnen ihre Sprechstunde jeden Tag?
4. Sie wollen zu Doktor Bieber gehen, aber Sie haben Zeit nur nachmittags. Was machen Sie?
5. Zu welchem Arzt / welcher Ärztin gehen Sie:
 - a) Sie haben Husten (kašel) und Fieber (horečka).
 - b) Ihr rechtes Knie tut weh.
 - c) Sie haben eine Karies.
 - d) Sie fühlen sich deprimiert.
 - e) Sie haben oft Bauchschmerzen.

Obrázek 6: čtení s porozuměním. Zdroj: Drmlová, 2011, s. 129.

3. příklad cvičení při (během) čtení (Obrázek 7)

Doplň podle významu chybějící části textu (za lehčí verzi tohoto cvičení by se považovalo vypsání chybějících slov vedle textu do tabulky a žák by z nich jen vybíral správná řešení).



Obrázek 7: doplňování, čtení s porozuměním. Zdroj: Drmlová, 2011, s.105.

2.6.4.3. Příklady cvičení po čtení

Tato cvičení by měla navazovat na předešlou práci s textem a měla by obsahovat diskusi, kontrolu a zhodnocení daného textu. Spadá sem například dramatizace, ověření hypotéz, vyjádření vlastního názoru, vyrobení plakátů, projektů a referátů.

1.příklad cvičení po čtení:

Po přečtení textu (Obrázek 8 a 9) vytvoření projektu ve skupině na stejné téma.

Vytvořte prospekt/deník vaší společné vysněné dovolené, případně dovolené, kterou jste už zažili a popište ji stejně, jako tomu je v textu. Na konci hodiny proběhne prezentace a evaluace projektů.

K projektu je zapotřebí připravit velké archy papíru, lepidla, nůžky, fotky a obrázky, pastelky.

Samstag, 6. 7.: Heute habe ich Pavel, meinen Brieffreund aus Liberec, vom Bahnhof abgeholt. Wir sind zu mir nach Hause gefahren und beim Abendbrot haben wir noch die Einzelheiten unserer einwöchigen Reise besprochen. Unsere Route stand ja schon lange fest.

Sonntag, 7. 7.: Heute stand Nürnberg¹ auf dem Programm. Wir haben uns die Kaiserburg, das Albrecht-Dürer-Haus und das Spielzeugmuseum angesehen und nachmittags sind wir durch die Altstadt gebummelt. Pavel, ein leidenschaftlicher Fotograf, machte viele Aufnahmen von den renovierten Fachwerkhäusern.



Montag, 8. 7.: Mit Rucksäcken ausgerüstet, in denen wir unsere Schlafsäcke, Kleidung und Toilettensachen haben, sind wir aufgebrochen. Mit dem Zug ging es zu² unserem ersten Aufenthaltsort, nach München. Hier angekommen³, haben wir uns zu einer Stadtrundfahrt entschlossen, denn wir wollten Zeit sparen. Während

der dreistündigen Stadtrundfahrt konnte sich Pavel ein Bild von der Hauptstadt Bayerns⁴ machen. Den Nachmittag haben wir in der Alten Pinakothek verbracht, Pavel wollte sich den Besuch dieser bedeutenden Gemäldegalerie nicht entgehen lassen. Ich war wirklich überrascht, wie gut er über Malerei Bescheid wusste.



Dienstag, 9. 7.: Am Vormittag sind wir noch zum Olympiapark gefahren, wo 1972 die Olympischen Spiele stattfanden. Gegen Mittag ging es dann weiter nach Garmisch-Partenkirchen. Hier übernachteten wir zum ersten Mal in einer Jugendherberge. Wir haben hier viele junge

Obrázek 8: Zdroj: Drmlová, 2011, s.237.



Leute aus ganz Europa und sogar aus Übersee getroffen. Pavel ist von der freundschaftlichen Atmosphäre, die hier herrscht, sehr beeindruckt.

Mittwoch, 10. 7.: Heute mussten wir sehr früh aufstehen, denn wir wollten auf die Zugspitze. Der Aufstieg dauerte zwar 10 Stunden,

aber oben erwartete uns eine schöne Belohnung – wir konnten die ganzen Bayrischen Alpen überblicken. Zurück haben wir dann die Zahnradbahn benutzt.



Donnerstag, 11. 7.: Unsere nächste Station war Konstanz⁵.

Schon beim Planen der Reise haben wir abgemacht, dass wir diese Stadt besuchen



werden. Sie ist ja mit der Geschichte Böhmens eng verknüpft. Wir haben dort das Hus-Haus und auch andere Stellen besichtigt, die an den berühmten tschechischen Reformator erinnern.

Freitag, 12. 7.: Heute haben wir eine Dampferfahrt auf dem Bodensee⁶ unternommen. Leider war das Wetter sehr ungünstig; wegen des Nebels konnte

man nicht viel sehen. Darum haben wir es nicht so sehr bedauert, dass wir am Nachmittag Konstanz wieder verlassen mussten.

Samstag, 13. 7.: Unser letzter Aufenthaltsort war die alte Universitätsstadt Heidelberg. Bei der Stadtbesichtigung haben wir uns einer Reisegruppe angeschlossen. Während der Führung haben wir viel Interessantes über das Schloss und die Stadt erfahren. Den Nachmittag haben wir in der romantischen Altstadt verbracht, die im zweiten Weltkrieg glücklicherweise unzerstört blieb. Am Abend mussten wir schon Abschied



feiern. Pavel fand unsere gemeinsame Reise sehr interessant und hat mich zu Besuch nach Tschechien eingeladen. Ich habe sein Angebot mit Freude angenommen.

Sonntag, 14. 7.: Fröhlich habe ich Pavel zum Bahnhof gebracht. Wir haben uns verabschiedet: er fuhr in Richtung Norden, er wollte noch Bekannte in Frankfurt besuchen, und ich wieder nach Hause, wo für mich übermorgen mein Ferienjob als Reiseführer beginnt.

¹ Nürnberg *Norimberk*; ² es ging zu ... *jeli jsme do ...*; ³ hier angekommen *kešli* ...
⁶ r Bodensee *Bodamské jezero*

Obrázek 9: Zdroj: Drmllová, 2011, s. 238.

2.příklad cvičení po čtení:

Samostatná práce. Přečti si jídelní lístek (*Obrázek 10*) a podle návrhu vytvoř vlastní jídelní lístek.

Poté rozdělím žáky do dvojic, ti si vymění své jídelní lístky a budou si vzájemně objednávat jídlo z jídelního lístku vytvořeného spolužákem (jeden je číšník, druhý host, pak se role prohodí). Zapojení dramatizace reálné situace do výuky.

Příklad frází pro procvičení:

Bitte, einen/eine, ein... (4.p.)!

Zahlen, bitte! Was kostet das? Die Rechnung, bitte!

Ich möchte bitte einen/eine/ein ...

M E N U		Null-Promille-Getränke €	
Heiße Getränke	€	CocaCola	0,2l 2,00
Tasse Kaffee	1,60	CocaCola light	0,2l 2,00
Kännchen Kaffee	2,90	Fanta	0,2l 2,00
Milchkaffee	2,30	Sprite	0,2l 2,00
Glas Tee	1,60	Apfelsaft	0,2l 2,30
Kännchen Tee	2,90	Apfelsaftschorle	0,2l 2,10
Becher Schokolade	2,10	Johannisbeernektar	0,2l 2,30
Espresso	1,80	Grapefruitsaft	0,2l 2,30
Doppelter Espresso	3,00	Orangensaft	0,2l 3,40
Cappuccino mit Milch oder Sahne	2,30	frisch gepresst	0,2l 3,40
Glas Milch	1,60	Tomatensaft	0,2l 2,30
Glühwein (Nov.-Feb.)	2,90		
Grog	3,10		
Nachtisch			
Apfelstrudel			
warmer Apfelstrudel mit Vanillesauce und Schlagsahne	€ 3,40		
Aus unserer Kuchenvitrine			
Stück Kuchen oder Torte	€ 2,10		

Obrázek 10: Menu. Zdroj: Drmllová, 2011, s. 55.

3. Závěr

V teoretické části této diplomové práce jsem se zabývala základními pojmy obecně spojenými s výukou němčiny, a to především styly, metodami, strategiemi a cíli výuky cizího jazyka. Popsala jsem rozdíly mezi didaktikou cizího jazyka a druhého cizího jazyka a s nimi spojený historický vývoj až po současnost. Dále se práce zabývá rolí učitele a žáka, jelikož právě toto spojení dvou osob je nedílnou součástí každé výuky, kterou oba jedinci zásadně ovlivňují a proměňují. Dokumenty určující výuku cizích jazyků jsou dalším tématem teoretické části. Rámcový vzdělávací program a Společenský evropský referenční rámec pro jazyky představují pro výuku jazyků důležitý soubor pokynů, osnov, předpisů a rad, které mají napomoci k efektivnější a vyrovnané výuce cizích jazyků nejen v České republice.

V praktické části mé diplomové práce jsem se zabírala kritickými místy ve výuce německého jazyka. Konkrétně jsem se zaměřila na čtyři kritická místa, kterými jsou fonetika, gramatika nebo určitý gramatický jev, interference s angličtinou a čtení s porozuměním německému textu na základě výzkumu k projektu IPUP KA7 (Inovace přípravy učitelů pro praxi, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960). Do výzkumu bylo zapojeno celkem 25 učitelů, z toho 24 žen a 1 muž vyučujících německý jazyk na základních školách, středních odborných školách a gymnáziích v České republice. Dle dotazníkových odpovědí patří k nejkritičtějším místům ve výuce němčiny následující:

- Gramatika, což uvedlo jako první kritické místo 9 respondentů, jako druhé kritické místo byla gramatika uvedena 14 respondenty. 9 dotazovaných uvedlo gramatiku jako třetí kritické místo. Průměrná hodnota důležitosti gramatiky na škále 1–5 z pohledu učitele je 3,11 a u žáků z pohledu učitelů 2,1. Oblíbenost gramatiky je v průměru u učitelů 3,8 a u žáků z pohledu učitelů 2,6.
- Interference s angličtinou byla 2 respondenty uvedena jako první kritické místo.
- Čtení s porozuměním německému textu udávali jako první kritické místo 2 respondenti, stejně tak jako mluvení a poslech s porozuměním německému textu.
- Výslovnost a slovní zásoba byla uvedena jako první kritické místo jedním respondentem.

Právě výslovností (fonetikou) se zabýval akční výzkum, který probíhal v roce 2020 na základní škole v Českých Budějovicích v devátých třídách. Akční výzkum se i přes nepříznivou dobu

pandemie uskutečnil, a to v celkem 13 setkáních, kdy první a poslední bylo setkáním nahrávacím. Žáci byli se souhlasem nahráváni na diktafony a na konci výzkumu bylo jejich zlepšení vyhodnoceno. Akční výzkum byl zaměřen především na hlásky *ö, ü, vokalizované r, redukované [ə]*. Z akčního výzkumu vyplynulo, že ve většině případů došlo ke zlepšení. Nejvíce u výslovnosti slova „*plötzlich*“ a „*Federn*“ (49,9%), k nejnižšímu zlepšení došlo u slova „*schönste*“ (16,7%). Dále bylo z akčního výzkumu patrné, že výslovnost žáků je velmi ovlivněna anglickým jazykem. Příkladem může být interferenční chyba ve výslovnosti *muss /must*. Dalším zajímavým poznatkem je, že jsou žáci schopni danou hlásku zopakovat bez chyb, problém však nastává, když se daná hláska vyskytuje v neznámém slově. Pokud se žáci začnou více soustředit na čtení textu, zapomínají na výslovnost daných hlásek.

Další tři vybraná kritická místa ve výuce němčiny (gramatika, interference s angličtinou a čtení s porozuměním) jsem krátce analyzovala a pro názornost jsem k nim přiložila mnou vyzkoušená vhodná cvičení, která mohou sloužit k jejich zábavnější, jednodušší a efektivnější výuce. Jsou podložena obrázkovými materiály z různých zdrojů. Přiložená cvičení ke gramatice jsou „promítačka“, „lidské hodiny“, „dumme Sätze“ a příklad pracovního listu: „Mein Tier“. Interference s angličtinou a s ní spojená cvičení se zabývají lexikální podobností AJ-NJ, AJ-NJ-ČJ a poté i rozdíly ve slovním přízvuku AJ-NJ. Cvičení přiložená ke kritickému místu čtení s porozuměním jsou rozdělena na cvičení před čtením (tematizace klíčové scény), během čtení a po čtení.

Učit je posláním a výuka jazyků je jedním z těch nejobtížnějších oborů. Je zapotřebí výuku cizích jazyků vnímat v celé její celistvosti a brát jí jako důležitou. Dle mého názoru je nezbytné, aby učitel dokázal její komplexnost a obtížnost převést do zábavnějších forem a metod, aby žáci neztratili k jazykům pozitivní vztah a chuť se je učit.

4. Resümee

Im theoretischen Teil meiner Diplomarbeit habe ich Grundkonzepte des Deutschunterrichts analysiert, insbesondere die Stile, Methoden, Strategien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Ich habe die Unterschiede zwischen der Didaktik der ersten Fremdsprache und der zweiten Fremdsprache und die damit verbundene historische Entwicklung bis in die Gegenwart beschrieben. Weiter beschäftigt sich die Arbeit mit der Rolle von Lehrer und Schüler, denn diese Verbindung zweier Menschen ist ein wesentlicher Bestandteil jeder Lehre, weil die beiden Individuen den Unterricht sehr beeinflussen und verändern. Die curricularen Dokumente für den Fremdsprachenunterricht sind ein weiteres Thema des theoretischen Teils. Das Rahmenbildungsprogramm und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen präsentieren die Richtlinien, Curricula, Vorschriften und Ratschläge für den Sprachunterricht.

Im praktischen Teil meiner Diplomarbeit beschäftigte ich mich mit kritischen Stellen im Deutschunterricht. Konkret habe ich mich auf vier kritische Punkte konzentriert, nämlich die Phonetik, Grammatik oder ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen, Interferenz mit Englisch und Leseverstehen basierend auf Forschungen zum Projekt IPUP KA7 (Innovation der Lehrerbildung für die Praxis, CZ. 68 / 0.0 / 0.0 / 16_038 / 0006960). An der Forschung waren insgesamt 25 Lehrerinnen beteiligt, davon 24 Frauen und ein Mann, die Deutsch an Grundschulen, Berufsoberschulen und Gymnasien in der Tschechischen Republik unterrichten. In den Antworten in den Fragebögen wurden die folgenden Bereiche als häufigste kritische Stellen im Deutschunterricht beschrieben:

- die Grammatik, die von 9 Befragten als erste kritische Stelle genannt wurde, als zweite kritische Stelle wurde sie 14 Befragten angegeben. Als dritte kritische Stelle nannten 9 Befragte die Grammatik. Der Durchschnittswert der Bedeutung der Grammatik auf einer Skala von 1–5 war aus der Lehrersicht jeweils 3,11 für die Lehrer und 2,1 für die Schüler. Die Popularität von Grammatiken beträgt hauptsächlich 3,8 für die Lehrer und 2,6 für die Schüler aus der Lehrersicht.
- Interferenzen mit Englisch wurden von 2 Befragten als erste kritische Stelle genannt.
- Das Leseverstehen eines deutschen Textes wurde von 2 Befragten als erste kritische Stelle angegeben, sowie das Sprechen und Hörverstehen.

- Aussprache und Wortschatz wurden von einem Befragten als erste kritische Stelle genannt.

Die Aktionsforschung, die 2020 an einer Grundschule in Budweis in der Klasse 9 stattfand, beschäftigte sich mit der Phonetik. Trotz der ungünstigen Pandemiezeit fand die Aktionsforschung in insgesamt 13 Unterrichtseinheiten statt, von denen die erste und letzte Begegnungen waren, wo die Schüler aufgenommen wurden. Die Schüler wurden mit ihrer Zustimmung von Diktiergeräten aufgenommen und am Ende der Untersuchung wurde ihre Verbesserung ausgewertet. Die Aktionsforschung konzentrierte sich hauptsächlich auf die Laute *ö, ü, vokalisiertes r, reduziertes [ə]*. Die Aktionsforschung zeigte, dass in den meisten Fällen eine Verbesserung eintrat. Die Aussprache der Wörter *plötzlich* und *Federn* verbesserte sich am stärksten (49,9%), die geringste Verbesserung gab es beim Wort *schönste* (16,7%). Aus der Aktionsforschung wurde ersichtlich, dass die Aussprache der Schülerinnen und Schüler durch die englische Sprache ziemlich stark beeinflusst wird. Ein schönes Beispiel ist ein Interferenzfehler bei der Aussprache von *muss – must*. Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass die Schüler den Laut fehlerfrei wiederholen können, aber das Problem kommt erst dann, wenn der Laut in einem unbekanntem Wort auftritt. Wenn die Schüler beginnen, sich mehr auf das Lesen des Textes zu konzentrieren, vergessen sie die Aussprache der Laute.

Die anderen drei ausgewählten kritischen Stellen im Deutschunterricht (Grammatik, Interferenz mit Englisch und Leseverstehen) habe ich kurz analysiert und Beispiele meiner bewährten Übungen hinzugefügt, vor allem Übungen für mehr Spaß und einen einfacheren und effektiveren Unterricht. Die werden durch Bildmaterial aus verschiedenen Quellen unterstützt. Die entworfenen Grammatikübungen sind "promítačka", "menschliche Uhr", "dumme Sätze" und ein Beispielarbeitsblatt: "Mein Tier". Die Interferenz mit Englisch und die dazugehörigen Übungen befassen sich mit der lexikalischen Ähnlichkeit von Englisch und Deutsch sowie Englisch und Deutsch und Tschechisch. Dann befassen sie sich noch mit den Unterschieden im englisch-deutschen Akzent. Die für die kritische Stelle Leseverstehen präsentierten Übungen gliedern sich in Übungen vor dem Lesen (Thematisierung von Schlüsselszenen), während des Lesens und nach dem Lesen.

Unterrichten zu können ist eine Sendung und die Sprachen zu unterrichten ist eine von den schwierigsten. Daher ist es notwendig, den Fremdsprachenunterricht als vielfältig und wichtig wahrzunehmen. Ich bin der Meinung, dass der Lehrer imstande sein muss, die Komplexität des Sprachunterrichts und dessen Schwierigkeit in unterhaltsamere Formen und Methoden

umzustellen, damit die Schüler ihre positive Einstellung und ihren Willen zum Sprachenlernen nicht verlieren.

5. Zdroje

5.1. Použitá literatura

Altmanová, Jitka et al. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

Andrášová, Hana (2011). Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In Věra Janíková et al. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, s. 133–159. ISBN 978-80-247-3512-2.

Belousova, Valentina (2015). Komunikativní gramatika: realita, nebo mýtus? In Martina.

Bogoszová, Irena (2006). *Typologicky relevantní rozdíl mezi polštinou a češtinou jako zdroj jazykové interference*. Ostrava: Ostravská univerzita. Dostupné na: <https://is.muni.cz/publication/431263/cs/Typologicky-relevantni-rozdily-mezi-polstinou-a-cestinou-jako-zdroj-jazykove-interference/Bogoczova> [získáno 5.4.2021].

Dovalil, Vít (2019). Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien: Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen. In Ulrich Ammon a Gabriele Schmidt. *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin: Boston de Gruyter, s. X-Y. ISBN 9783110479232.

Drmlová, Dana, et al. (2011). *Německy s úsměvem*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-990-2.

Dygrínová, Gabriela (2015). *Kritická místa v českém jazyce na základní škole*.

Diplomová práce. UK Praha. Dostupné z <file:///C:/Users/pitip/Documents/V%C5%A0%20Mgr/diplomka/kriticka%20mista%20v%20v%C4%8Dj,%20pomoc%20k%20dp.pdf> [získáno 2. 4. 2021].

Faksová, Dana (2014). *Rozvoj dovednosti čtení s porozuměním na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Olomouc. Dostupné z https://theses.cz/id/pc2dd3/Rozvoj_dovednosti_ten_s_porozumnm_na_1_stupni_Z.pdf [získáno 10. 6. 2021].

Hofmannová, Jana (2020). Kritická místa ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk – německý jazyk. In Alena Nohavová a Iva Stuchlíková (eds.). *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích, (v tisku).

Choděra, Radomír (2013). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.

Choděra, Radomír (2006). *Didaktika cizích jazyků-úvod do vědního oboru*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1213-3.

Choděra, Radomír, et al. (2000). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Roudná u Prahy: EDITPRES s.r.o. ISBN 80-7042-157-6.

Janíková, Věra, et al. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3512-2.

Janíková, Věra (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta. ISBN 978-210-5035-8.

Jůva, Vladimír, et al. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3195-8.

Kantorová, Jana et al. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.

Kasíková, Hana (2007). Cíle vyučování. In Vališová, Alena, Hana, Kasíková, et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. s. 135-141. ISBN 978-80-247-1734-0.

Kastlová, Zdeňka a Alena Podepřelová. (2006). *Jak učit angličtinu ve 3. ročníku ZŠ*. České Budějovice: ZVaS. ISBN neuvedeno.

Koeppel, Reinhold (2016). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kulič, Václav (1992). *Chybami se člověk učí – ale kdy a jak? Příloha Na pomoc pedagogické praxi č. 1*. In: *Pedagogika*, 42(3): příl., s. 1–12.

Krejčová, Elena (2018). *Problematika osvojování druhého jazyka – teorie a praxe (na základě výuky bulharštiny jako cizího jazyka v slovanském kontextu)*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://www.muni.cz/lide/23084-elena-krejцова/kvalifikace> [získáno 2.4.2021].

Krumm, Hans-Jürgen (2016). Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Eva Melzer-Burtwiz et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. ISBN 978-3-8252-8655-2.

Lojová, Gabriela a Kateřina Vlčková (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-876-0

- Malušková, Monika (2012). *Využití tradičních a alternativních metod ve výuce cizích jazyků*. Bakalářská práce. Brno. Dostupné z <file:///C:/Users/pitip/Documents/V%C5%A0%20Mgr/diplomka/v%C3%BDvoh%20v%C3%BDuky%20CJ.pdf> [získáno 10. 3. 2021].
- Matějček, Zdeněk (1994). *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-006-5.
- Mareš, Jiří a Jaro Křivohlavý (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- Martynková, Erika (2009). *Výuka angličtiny na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Olomouc. Dostupné z <https://theses.cz/id/5v0ybu/55890-200185961.pdf> [získáno 9. 6. 2021].
- Metodická portál RVP.cz (2021). Dostupné z <https://rvp.cz/> [získáno 13. 3. 2021].
- Průcha, Jan, Eliška Walterová a Jiří Mareš (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. (2017). Dostupné na: file:///C:/Users/pitip/Downloads/RVP%20ZV_2017_%C4%8Derven-2.pdf [získáno 5. 4. 2021].
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Dostupné na: file:///C:/Users/pitip/Downloads/RVPG-2007-07_final.pdf [získáno 28. 6. 2021].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. (2021). Dostupné na: [RVP_ZV_2021 zmeny-1.pdf](RVP_ZV_2021_zmeny-1.pdf) [získáno 5. 4. 2021].
- Rámcová profesních kvalit učitele cizího jazyka* (2019). Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-243-9.
- Reinke, Kerstin (2012). *Phonetiktrainer A1-B1, Aussichten*. Stuttgart: Klett
- Rejman, Ladislav (1966). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN- Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-305-66.
- Skalková, Jarmila (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-1247-1821-7.
- Skehan, Peter (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford. Oxford University Press.
- Sorger, Brigitte a Věra Janíková (2011). *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné na: <https://www.muni.cz/vyzkum/publikace/973357> [získáno 5. 4. 2021].

Společný referenční rámec pro jazyky (2001). Dostupné z <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> [získáno 13. 3. 2021].

Šebestová, Simona (2011). *Příležitost k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Disertační práce. Brno. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/14> [získáno 13. 3. 2021].

Švaříček, Roman, Klára Šedřová et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Toman, Jaroslav (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-038-6.

Vališová, Alena (2007). Metody vyučování a jejich modernizace. In Vališová, Alena, Hana, Kasíková, et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, s.189. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vorlíček, Chrudoš (2000). *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H. ISBN 80-86 022-79-X.

5.2. Internetové zdroje

URL1: Obrázek 1: Autorka nástěnky Mgr. Denisa Machoňová Tichá, Foto: Oskar Jan Tichý, Dostupné z <https://denikn.cz/206866/delat-chyby-je-potreba-rika-ucitelka-jejiz-nastenka-zaujala-tisice-lidi/> [získáno 11. 6. 2021].

URL2: [Evropský parlament. Jazyková politika \(2020\), Dostupné z https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/142/taalbeleid](https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/142/taalbeleid). [získáno 5. 4. 2021].

URL3: ABZ slovník cizích slov, Dostupné z <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/interference>, [získáno 4. 4. 2021].

URL4: Obrázek 3: Pomocucitelum.cz, Dostupné z <http://www.pomocucitelum.cz/katalog-ucebnich-materialu/nemecky-jazyk/gramatika--nj-/predlozky-se-3-a-4padem-579.html> [získáno 11. 6. 2021].

URL5: Obrázek 4: Mediace-najitreseni.cz, Dostupné z <http://mediace-najitreseni.cz/hadka-ve-firme/> [získáno 11. 6. 2021].

URL6: Obrázek 5: Zdeko-puzzle.cz, Dostupné z <https://www.zdeko-puzzle.cz/do-300-dilku/10130615-dopravni-nehoda.html> [získáno 14. 6. 2021].

URL7: nemecky.net, Dostupné z <http://www.nemecky.net/testy/porozumeni-textu/jednoduchy-test-porozumeni-23/> [získáno 11. 6. 2021].

URL8: [grimmstories.com](https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/die_drei_federn), Dostupné z https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/die_drei_federn [získáno 30. 6. 2021].