

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Strategie a motivace ve výuce cizích jazyků zaměřené na písemný projev

Diplomová práce

Autor: Bc. Michaela Uherková
Studium: P16P0583
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura – NSSKRJ
Učitelství pro střední školy – základy společenských věd –
NSSKON
Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Michaela Uherková
Studium:	P16P0583
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - základy společenských věd
Název diplomové práce:	Strategie a motivace ve výuce cizích jazyků zaměřené na písemný projev
Název diplomové práce AJ:	Strategy and motivation in teaching of foreign languages focused on written expression

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem této diplomové práce je zjistit jaké strategie a motivace vedou ke zlepšení písemného projevu ve výuce cizích jazyků. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá tématem: jak motivace ovlivňuje učení žáka, činitelé působící na motivaci žáka a demotivační činitelé. Praktická část je zaměřena na metody a strategie vedoucí ke zlepšení písemného projevu v cizím jazyce. Praktická část je provedena prostřednictvím kvalitativních výzkumných metod, polostrukturovaného rozhovoru a akčního výzkumu.

HENDRICH, Josef. Didaktika cizích jazyků. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9 PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7. OXFORD, Rebecca L. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. ISBN 0838428622. STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Oponent: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Markéty Levínské, Ph.D. a s použitím uvedené literatury.

V Hradci Králové dne 18. 3. 2018

Michaela Uherková

Anotace

UHERKOVÁ, Michaela. Strategie a motivace ve výuce cizích jazyků zaměřené na písemný projev. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018, 62 s. Diplomová práce.

Cílem této diplomové práce je zjistit jaké strategie a metody vedou ke zlepšení písemného projevu ve výuce cizích jazyků. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá tématem: jak motivace ovlivňuje učení žáka, činitelé působící na motivaci žáka a demotivační činitelé. Praktická část je zaměřena na metody a strategie vedoucí ke zlepšení písemného projevu v cizím jazyce. Praktická část je provedena prostřednictvím kvalitativních výzkumných metod, polostrukturovaného rozhovoru a akčního výzkumu.

Klíčová slova: akční výzkum, výukové metody, motivace, strategie

Annotation

UHERKOVÁ, Michaela. Strategy and motivation in teaching of foreign languages focused on written expression. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 62 p. Diploma Thesis.

The aim of this diploma thesis is to find out which strategies and methods lead to the improvement of the written expression in the teaching of foreign languages. The diploma thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with the topic: how motivation affects pupils' learning, motivation factors and demotivational factors. The practical part is focused on methods and strategies leading to the improvement of writing in a foreign language. The practical part is done through qualitative research methods, semi-structured interview and action research.

Keywords: action research, teaching methods, motivation, strategies

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Markétě Levínské, Ph.D. za odborné metodické vedení, připomínky a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat personálu základní školy, kde jsem mohla provádět výzkum.

Obsah

Úvod	8
1. Teoretická část	9
1.1. Motivace	9
1.1.1. Motivace vnitřní a vnější	11
1.2. Motivační zdroje	13
1.3. Výukové metody	14
1.4. Strategie učení	18
1.4.1. Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku	20
2. Metodologie	23
2.1. Kvalitativní výzkum	23
2.1.1. Polostrukturovaný rozhovor	24
2.2. Akční výzkum	25
2.3. Design výzkumu	27
2.3.1. Analýza výzkumu	27
2.3.2. Charakteristika výzkumného vzorku	28
2.3.3. Zkušenosti a motivace vyučující	29
2.3.4. Srovnání učebnic „Pojechali“ a „Raduga po-novomu“	31
3. Praktická část	34
3.1. Popis aktérů výzkumu	34
3.2. Průběh výzkumu	37
3.3. Charakteristika žáků po výzkumu	47
3.3.1. Sebereflexe žáků	49
3.3.2. Sebeevaluace	54
3.3.3. Srovnání výsledků žáků učebnic „Pojechali“ a „Raduga po-novomu“	55
3.4. Interpretace výsledků	57
Závěr	60
Seznam literatury	61

Úvod

Na vztah žáků k vyučovacím předmětům má vliv především osobnost vyučujícího a metody, které ve výuce využívá. Během své praxe jsem si všimla několika tříd, v nichž byli žáci otráveni a nechťeli nic dělat. Neměli žádnou motivaci, vnitřní ani vnější, bylo jim vše lhostejné. V takové třídě se necítí dobře ani učitel.

Prvním popudem k mému výzkumu byl nástup na základní školu, v níž jsem začala vyučovat ruský jazyk. Bylo mi řečeno, že děti, které budu učit, jsou velice líné, nesnaživé vůči celému předmětu a daný předmět neovládají. Odvětila jsem ihned: Mohou za to opravdu děti? Myslím si, že je velice důležité žáky od předmětu neodradit, a naopak u nich probudit zájem. To, že se žáci netěší do školy a jsou demotivováni, není vina jejich, ale všech, kteří se na jejich vývoji podílí, učitelů a rodičů. Naštěstí mě moje začínající nadšení z učení neopustilo a chtěla jsem pár věcí ve výuce změnit.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla provést akční výzkum, pomocí kterého bych chtěla změnit přístup k výuce ruského jazyka. Cílem výzkumu je motivovat žáky k učení ruskému jazyku a nabídnout jim strategie, jak dosáhnout dobrých výsledků. Vnější motivace, kterou podněcuje hodnocení učitele, spolužáci, rodiče atp., je podle mého názoru důležitá, mnohem podstatnější je však vzbudit u žáků motivaci vnitřní. Předmět by měl žáky naplňovat, zajímat je a vyvolávat u nich pocit radosti. Žák by sám měl chtít něco umět, dozvědět se něco nového. V rámci výzkumu pracuji s žáky sedmého ročníku, jelikož v tomto ročníku sama učím a předpokládám tedy, že žáci nebudou ovlivněni jiným vyučujícím. Pro snazší měření výsledků výzkumu byla zvolena práce s písemným projevem žáků. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se zaměřím na motivaci vnitřní a vnější, výukové metody a strategie učení. Následně v metodologii popíšu, jakým způsobem jsem během výzkumu postupovala. V praktické části budou popsány jednotlivé metody a strategie, které vedou ke zlepšení písemného projevu.

1. Teoretická část

1.1. Motivace

V první kapitole se zaměřím na význam termínu motivace a zmíním několik definic z odborné literatury. Motivace se objevuje ve všech fázích našeho života. Je spojena s cílem, kterého chceme dosáhnout, či potřebou, kterou chceme uspokojit, a má vliv na naše chování a jednání. Jelikož je motivace spojena s našimi cíli a momentálními potřebami, v jednotlivých etapách našeho života se liší.

Plháková (2004, s. 319) uvádí, že pojem motivace pochází z latinského slovesa *movere*, které lze přeložit jako hýbat se. Následně definuje motivaci „*jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“ Autorka dále zmiňuje, že motivy se projevují tehdy, když toužíme něčeho dosáhnout, nebo se naopak něčeho vyvarovat. Čím silnější motiv člověk má, tím intenzivnější, kvalitnější, důkladnější a vytrvalejší je jeho chování. Motivace je často spojená se silnými emocemi. Plháková (2004, str. 320) uvádí, že „*emoce a motivy jsou těsně propojeny, vzájemně se ovlivňují a podmiňují. Společně tvoří motivačně-emocionální systém, který výrazně ovlivňuje lidské chování i prožívání.*“ Autorka v knize sděluje, že mnohé podněty a cíle svého chování si člověk mnohdy neuvědomuje a jeho chování je zapříčiněno mnoha faktory. Následně autorka rozděluje motivy do čtyř kategorií: „*sebezáchovné motivy, stimulační motivy, sociální motivy a individuální psychické motivy.*“ Motivы sebezáchovné jsou založené na biologické podstatě. Stimulační motivy zahrnují požadavek optimálnosti ve smyslu psychického zdraví. Se sociálními vztahy a společností celkově souvisí motivy sociální a k individuálním psychickým motivům patří svobodné jednání a rozhodování, sebepojetí člověka a smysl života (Plháková, 2004).

Mareš (2013, s. 252) definuje motivaci jako „*soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání:*

1. *aktivují lidské jednání, dodávají mu energii, aby mohlo začít;*
2. *navozují u jedince určitá očekávání;*
3. *zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám, a tím ho současně vedou k tomu, aby se vyhnul jinému směru, jiným cílům, jiným hodnotám;*
4. *udržují jednání v chodu, dodávají mu energii, aby mohlo dál probíhat;*

5. *navozují prožívání úspěchů a neúspěchů, spouštějí jedincovo hodnocení vlastního jednání i jednání druhých.*“

Mareš (2013) zmiňuje, že na motivaci žáků má vliv snažení žáků samotných a také jejich společenské okolí, do kterého patří také učitelé.

Tureckiová (2004) popisuje motivaci jako vnitřní proces, pomocí kterého se člověk snaží dosáhnout svého cíle, který je pro něho významně důležitý. Autorka píše o „*motivovaném jednání*“, které je poháněno určitými „*motivy*“. Za motivy lze označovat jednotlivá přání jedince, zájmy, potřeby či ideály.

Psychologická motivace je natolik složitá, že nelze aplikovat jakýsi manuál, pomocí kterého by každý učitel dokázal motivovat všechny žáky. Učitel může pomoci žákům tím, že vytvoří vhodné klima třídy, které bude žáky motivovat. „*Motivace je výsledkem interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem, aj. Motivace k učení je naučená.*“ (Kalhous, 2002, s. 367). Žáci se motivaci k učení učí například napodobováním vzorů, srozumitelnými pokyny osob, které jsou pro ně významné. Důležité jsou pro žáka také zájmové kroužky, ve kterých jsou žáci dostatečně motivováni a ovlivňují se svou motivací navzájem. Autor dále zmiňuje, že na motivaci má značný vliv „*klima třídy a školy*“. Učitelé motivují různou náročností žáky k lepším výkonům. Žáci by měli vědět, že ve třídě jsou v bezpečí a že jejich motivace bude pozitivně ohodnocena. Častým problémem bývá to, že se žáci bojí projevit svou motivaci, aby nebyli třídou označováni za „šprty“ (Kalhous, 2002).

Zevrubnou definici motivace předkládá Čáp (2001, s. 92): „*motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování, a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.*“ Autor rozlišuje v motivaci „*vnější pobídky (incentivy) a vnitřní motivy*“, kterým se budu věnovat v následující kapitole.

1.1.1. Motivace vnitřní a vnější

Motivace může být ovlivněna vnitřní pohnutkou, kterou lze chápat jako potřebu člověka, anebo může být ovlivněna z vnějšího popudu, kterému se říká incentiva. V této části diplomové práce se pokusím charakterizovat jednotlivé druhy motivace prostřednictvím odborné literatury. Zaměřila jsem se na vnější a vnitřní motivaci z pohledu učení.

1.1.1.1. Vnitřní motivace k učení

„Potřeby jsou obvykle považovány za dispoziční motivační činitele, a to jak potřeby vrozené, tak i potřeby získané během života jedince. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku.“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 17). Pokud se žák učí, protože ho učivo zajímá a nepotřebuje vnější odměnu či hrozbu trestu, hovoříme o vnitřní motivaci. McCombsová (1997) uvádí, že vnitřní motivace závisí na tom, zda žáka zaujala daná činnost a zároveň je pro něj smysluplná a má-li možnost být aktivní při výběru cílů učení, jejich metod a hodnocení výsledků práce. Vnitřní motivaci žáků může učitel zvýšit tím, že vybere učivo, které odpovídá potřebám a zájmu žáků, aktivizuje žáky zajímavým pokusem či problémem, spojuje učivo s reálným životem. Důležité je zmiňovat cíle a jejich souvislost s reálným životem v průběhu celé hodiny. Pokud se žáci podílejí na rozhodnutí o tom, co a jak se bude ve výuce dělat, lépe se s prací ztotožňují a jsou na svou odvedenou práci hrdí (Kalhous, 2002). S tímto souvisí autonomní styl učení, který studuje psycholog Jiří Mareš. Základní myšlenkou tohoto stylu učení je to, že žák přebírá odpovědnost za svůj výkon. *„Důležitou složkou tohoto přístupu je rozvíjet u žáka schopnosti plánování, řízení a hodnocení vlastní práce i práce svých spolužáků, vyhledávání pomoci při nejasnostech.“* (Kalhous, 2002, s. 369).

1.1.1.2. Vnější motivace k učení

„Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou uspokojit potřeby člověka,“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 17). Dělí se na pozitivní a negativní. Pozitivní vnější motivaci lze charakterizovat jako usilování o získání nějaké vnější odměny a negativní vnější motivaci můžeme shrnout jako snahu vyhnout se trestu. *„Výzkumy ukazují, že v takovém případě žáci volí pragmatickou strategii, která při minimálním úsilí povede k maximálnímu školnímu prospěchu,“* (Kalhous, 2002, s. 370). Žáci se snaží učivu porozumět pouze do té míry, aby zvládli zkoušku. Od těchto žáků se liší žáci s vnitřní motivací, kteří chtějí učivu hlouběji porozumět a látce naprosto rozumět. Lokšová a Lokš (1999) uvádějí, že je

nevhodné stavět proti sobě vnější a vnitřní motivaci, a rovněž dodávají, že motivace vnější se může změnit v motivaci vnitřní.

1.1.1.3. Hodnocení

Hodnocení je specifickým druhem vnější motivace. Prostřednictvím hodnocení můžeme žáka motivovat k vyšším výkonům, nebo jej také demotivovat. Záleží na mnoha faktorech.

Učitelovo hodnocení vzbuzuje u žáků pocit úspěchu či neúspěchu, a tyto pocity jsou podnětem k dalšímu učenému výkonu. „*Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, například být úspěšný, být pochválený učitelem, splnit učitelovo očekávání, ale také vyhnout se nepříjemnostem.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46). Na žákův výkon, jeho chování a jednání mají vliv právě tyto potřeby. Hodnocení má tedy motivační funkci a v praxi je právě za tímto účelem hodnocení nejčastěji využíváno, někdy dokonce zneužíváno, například jako kázeňský trest, jak uvádí Kolář a Šikulová (2009). Na účinek učitelova hodnocení má vliv mnoho okolností. Záleží, jak učitel žáka zná a rozumí jeho prioritním potřebám, které by měly být hodnocením podpořeny a které naopak oslabeny.

Autoři dále uvádějí, že „*intenzita motivační funkce významně souvisí s tím, že hodnocení se dotýká výrazně emocionální, citové stránky osobnosti (propojení potřeb a prožitků) a zasahuje do intimních sfér osobnosti.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 47). Žák potřebuje k motivaci nějaký silný citový impuls, ve školním prostředí je to právě hodnocení. Žákův prospěch ve škole může mít vliv na jeho osobnost jen tehdy, pokud se pro něj stane zážitkem a pokud své školní výsledky vnímá, hodnotí a prožívá jako úspěšné či neúspěšné. Kolář a Šikulová parafrázuji Slavíka (1999), který je toho názoru, že motivace má vliv na konání dalších učených činností a lidskou vůli. V důsledku toho zmiňuje pojem konativní funkce. Ve školním prostředí dochází k tomu, že jedním z nejčastějších zdrojů motivace je právě hodnocení.

Pozitivní motivační funkce hodnocení není automatická. Všechna učitelova hodnocení vzbuzují u žáků pocit úspěchu nebo neúspěchu, ale ne vždy toto hodnocení ovlivňuje žáka pozitivně. Učitel by měl vědět, v jakých situacích hodnocením žáka podněcuje k vyšší snaze a vyššímu výkonu a za jakých podmínek jeho činnost usměrňuje. Hodnocení má vliv také na žákův systém hodnot a jeho zájmy (Kolář, Šikulová, 2009).

1.2. Motivační zdroje

Nyní se zaměřím na motivační prostředky. Přiblížím je pomocí definic z odborné literatury. „*Motivaci chápeme v nejširším smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 16). Za činitele, resp. zdroje motivace, jsou zde považovány **potřeby, zájmy, postoje a hodnotové orientace**.

Definic potřeby existuje velké množství. Dle mého názoru je nejužitečnější následující definice. „*Potřeba je takový moment v systému (biologickém, psychologickém nebo sociálním), který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému (k životu a vývoji) a vyhýbání se nepříznivým podmínkám.*“ (Čáp, 2001, s. 146). Jednotlivé lidské potřeby jsou prvky motivace, které se navzájem funkčně a vývojově prolínají.

Dalším motivačním zdrojem je zájem, který lze definovat jako „*získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti,*“ (Čáp, 2001, s. 149). Zájmy se projevují v několika stádiích. Nejprve jedinec soustřeďuje pozornost na příslušný druh činnosti, poté realizuje danou činnost a následně přichází uspokojení z konkrétní činnosti. Pokud je jedinec nucen zájmovou činností omezit, cítí značnou nelibost. Daná zájmová činnost je jedním z mnoha prvků celkové motivace jedince. Zájmy a stejně tak potřeby mohou být v realitě u různých osob kvalitativně a kvantitativně odlišné. Zájmová činnost může uspokojovat různé potřeby jedince a u druhých lidí může sytit zcela jiné potřeby (Čáp, 2001).

Abychom porozuměli celé podstatě motivace je nutné si uvědomit další zdroj motivace, kterým je postoj. „*Postoj je získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, činnosti, skupině, události, ideji apod.*“ (Čáp, 2001, s. 149). Lidé mají odlišné postoje například k politice, kultuře, zábavě, sportu atp. Postoj obsahuje tři fáze: první fází je poznání daného objektu, jedinec si udělá názor; ve druhé fázi člověk citově hodnotí příslušný objekt; třetí fáze zahrnuje chování ke konkrétnímu objektu, které by mělo být v souladu s názorem a emočním hodnocením, tudíž s předchozími fázemi.

Hodnotové orientace jsou dalším zdrojem motivace. „*Postoje lidí k hodnotám se nazývají hodnotové orientace. Ty silně ovlivňují život jedince i skupin, včetně jejich zařazení do společnosti. Lidé se navzájem liší v hierarchii hodnotových orientací či hodnot.*“ (Čáp, 2001, s. 150). Hodnotami jsou například zdraví, práce, škola, volný čas atp.

1.3. Výukové metody

Výukové metody jsou základní jednotkou školní didaktiky. Obecně lze říci, že výukové metody umožňují dosáhnout stanovených cílů výuky. Lze je definovat jako způsoby, postupy a prostředky, které jsou záměrné a systematicky uspořádané a pomocí kterých směřujeme k výchovnému cíli (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Prostřednictvím výukové metody se uskutečňuje interakce mezi učitelem a žákem: „*Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem.*“ (Kalhous, 2002, s. 307). Jedině na základě této spolupráce lze dosáhnout stanoveného výukového cíle.

I. J. Lerner (1986) klasifikuje metody podle poznávacích činností žáka a podle činností učitele, který výuku organizuje. Jeho klasifikace je následující:

1. Informačně-receptivní metoda
2. Reproductivní metoda
3. Metoda problémového výkladu
4. Heuristická metoda
5. Výzkumná metoda

Následně zmíněné metody dělí do dvou základních skupin:

- A. Reproductivní metody jsou metody, při kterých se žák učí hotovým informacím a následně je reprodukuje. Autor sem zařazuje metodu informačně-receptivní a reproductivní.
- B. Produktivní metody jsou takové, během kterých žák pracuje především samostatně a na základě této tvořivé práce si osvojuje nové poznatky. Patří sem heuristická a výzkumná metoda.

Autor rozlišuje ještě přechodnou skupinu, do které zařazuje metodu problémového výkladu, která zahrnuje osvojování si nových poznatků a také tvořivou práci.

Informačně-receptivní metoda

Cílem této metody je předat žákům hotové poznatky. „*Realizuje se formou výkladu, vysvětlováním, popisem, ilustrací; pomocí tištěného textu (učebnic, pracovních sešitů), učebních pomůcek (obrazů, schémat), demonstračních pokusů; poslechem zvukových nahrávek,*

sledováním video-programů, filmů, diafilmů atd.“ (Kalhous, 2002, s. 309). Z didaktické stránky lze metodu chápat jako učitelovu prezentaci hotových informací a žákovu záměrné vnímání, pochopení a zapamatování nových poznatků. Je velice důležité, aby si žáci osvojili nejenom nové informace, ale také jejich praktickou realizaci. Autor zdůrazňuje, že by učitel neměl opomenout individuální schopnosti žáků, každý má jiný temperament, intelektuální schopnosti, psychologické a sociální vlastnosti, které je třeba tolerovat.

Reproduktivní metoda

Cílem reproduktivní metody je prostřednictvím organizovaného opakování porozumění novým poznatkům a jejich používání v konkrétních situacích. „*Plnění učebních úloh lze realizovat ústní reprodukcí, opakovacím rozhovorem, čtením, psaním, řešením typových učebních úloh (matematických, fyzikálních, chemických, historických a dalších), napodobováním jazykových modelů, čtením map, rýsováním schémat prováděním hudebních výkonů, výtvarných cvičení atd.*“ (Kalhous, 2002, s. 310). Didakticky lze metodu vysvětlit jako učitelovo vytváření systému učebních úloh pro činnost, kterou žáci již znají prostřednictvím informačně-receptivní metody. Je důležité si uvědomit, že pokud žáci řeší stále jednotvárné učební úlohy, dochází ke snížení jejich soustředění a motivace, což znemožňuje trvalé osvojení. V praxi jsou obě metody nenahraditelné, jelikož nejúčelněji a nejrychleji vedou k cíli.

Metoda problémového výkladu

Podstata metody spočívá ve stanovení problémové úlohy, jejíž řešení žáci prostřednictvím své aktivity a pomoci učitele hledají. Během řešení se seznamují s fázemi postupu, které si postupně osvojují:

1. *„Vyjasnění, v čem problém spočívá (slovní nebo písemná formulace) a určení dosud neznámých hledaných veličin.*
2. *Rozbor problému, hledání i studium dostupných argumentů a informací použitých pro řešení.*
3. *Vytyčení možného postupu řešení, doporučuje se uvažovat o několikerech eventualitě.*
4. *Výběr nejpravděpodobnějšího řešení a jeho postupné uskutečňování.*
5. *Ověření realizovaného řešení, jeho potvrzení či vyvrácení a následně modifikace řešení.*“ (Kalhous, 2002, s. 311).

Heuristická metoda

K řešení problémových úloh je potřeba předešlá zkušenost. „*Osvojování zkušeností z tvořivé činnosti prostřednictvím jednotlivých etap je zajišťováno heuristickou metodou, kdy učitel z okruhu učiva a zkušeností žáků konstruuje učební úlohy tak, aby pro žáky znamenaly určitý rozpor, určitou obtíž, aby od nich vyžadovaly samostatné řešení odpovídající některé z uvedených fází.*“ (Kalhous, 2002, s. 311). Pro účinné využití heuristické metody je důležité, aby byly aktivity žáků a učitele vyvážené. Cílem této metody je řešení problémové situace, během kterého si žáci upevňují všeobecně platné postupy řešení.

Výzkumná metoda

Daná metoda spočívá v samostatné aktivitě žáků. I. J. Lerner (1986) zdůrazňuje, že pokud má být výzkumná metoda účinná musí být dostatečně rozvinuta intelektuální činnost jedince. Jedinec by měl pracovat úplně samostatně, a to bez pomoci učitele. Žák by měl být schopný správně postupovat při řešení problémových úloh, od snadnějších po složitější.

J. Maňák (1990) uvádí podrobnou kategorizaci metod, kterou dělí podle pěti aspektů: didaktického, psychologického, logického, fází výuky a organizačního.

Následně přiblížím metody, které byly při výzkumu této diplomové práce využity a zároveň jsou zaměřené na písemný projev. Maňák a Švec (2003) uvádějí, že výběr výukové metody nesmí být podceňován, učitel by měl zvolit výukovou metodu na základě objektivních kritérií, kterými jsou například cíl výuky, obsah výuky a žáci.

Metody slovní

Metody slovní patří mezi nejčastější využívané metody. Pomocí slova učitel předá informaci nejrychleji a nejefektivněji. Mezi slovní metody z našeho výzkumu lze zařadit čtení a částečně i diktát. Obě dvě metody byly prováděny každou hodinu od poloviny prvního měsíce výzkumu (do té doby žáci neuměli žádná písmena azbuky)

Metody dovednostně-praktické

Metody dovednostně-praktické jsou v procesu učení nenahraditelné. Jsou základem pro pracovní, praktickou, technickou a manipulační činnost žáků. Maňák a Švec (2003, s. 91) uvádějí, že zahrnují „*postupy, které kultivují žákovy činnosti vedoucí k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů.*“ Ve výzkumu

byly z této kategorie využívány metody tvůrčího psaní: diktát, slohy, dokončení příběhu a tvorba projektů a zpřeházené věty.

Didaktické hry

Didaktické hry jednoznačně oživují výuku. Dají se také využít pro řešení složitějších úloh, protože hra se stává pro žáky „*silným motivačním stimulem, který je schopen značně mobilizovat jejich kognitivní potenciál, zejména při soutěživých hrách,*“ (Kalhous, 2002, s. 323). Maňák a Švec (2003, s. 127) uvádějí, že „*úloha učitele je při práci s didaktickými hrami zvlášť náročná a zodpovědná, neboť kromě nebezpečí tzv. didaktizace her, by měl usilovat o organické a přirozenější sepětí hry a učení.*“ Didaktické hry zaměřené na písemný projev a využití v průběhu výzkumu byly například: бyквa (písmeno), spojka, hledej azbuku, živé pexeso, šibenice, napiš, co slyšíš, a různé aktivity spojené s interaktivní tabulí.

Didaktické prostředky

Didaktické prostředky prošly vývojovou změnou. V dnešní době je technika jedním z nejvíce využívaných didaktických prostředků. Čapek (2015, s. 78) uvádí, že „*didaktické prostředky slouží pro větší názornost učiva, pro přiblížení tématu nebo ukázkou praktického využití.*“ Prostřednictvím didaktických prostředků je kompenzováno učení v reálném prostředí. Didaktické prostředky by měly co nejvěrohodněji napodobovat reálné předměty, jevy atd. Aby byly dostatečně využity je nutná aktivní práce všech žáků s těmito didaktickými prostředky. Žáci by měli experimentovat, objevovat a získat si zkušenost prostřednictvím těchto učebních prostředků. Autor zdůrazňuje, že by práce s didaktickými prostředky měla mít nějaký účel. Následně je důležité s výsledky práce pracovat a vyhodnotit je. V průběhu výzkumu byly využity následující didaktické prostředky: učebnice, pracovní sešit, CD, prezentace, interaktivní tabule, kartičky – slovní zásoba, kartičky – azbuka (psací a tiskací), oboustranně stíratelné tabulky.

1.4. Strategie učení

Proces učení probíhá v čase, a tudíž je náročné zkoumat ho jako celek. Učení je činnost jedince, kterou lze zkoumat z hlediska její trvalosti, dynamiky, pozornosti a přestávek v učení. Mareš (1998) uvádí, že učení se u člověka projevuje jako vnější a vnitřní proces. Vnější projevy učení jsou pozorovatelné přímo, například podtrhávání v učebnici, psaní poznámek, přeřikávání učiva, mimika jedince atp. Vnitřní projevy lze zkoumat nepřímo. Pozorovatel registruje jeho vnější projevy a na základě těchto projevů usuzuje, jaké jsou jeho vnitřní projevy učení. Například pozorujeme, že se žák vrací k jedné části věty opakovaně, a až pomocí technologií můžeme zjistit, jak dlouho nad daným problémem přemýšlel. Zkoumání vnitřních projevů lze také ověřit rozhovorem s žákem, při kterém je možné zjistit, co přesně žák dělal, jakým způsobem postupoval a jak se při tom cítil. Průběh učení se skládá z jednotlivých menších složek, kterým se budu věnovat v následující části. „*Odborné termíny nám přibližují průběh učení, pomáhají nám porozumět, jak se žák učí, proč se asi učí tímto způsobem, jak dosahuje právě těchto (tj. vynikajících – dobrých – průměrných – špatných) výsledků.*“ (Mareš 1998, s. 57).

Mareš (1998) zmiňuje dva pojmy, které je nutné k našemu tématu vysvětlit. První z nich jsou **taktiky učení**, jež autor popisuje jako „*postupy, které – promyšleně uspořádány – vytvářejí vyšší celek, tj. strategie učení. Taktické kroky jsou pozorovatelné, registrovatelné, měřitelné akty, činnosti žáka nebo učícího se systému (počítače apod.)*.“ (Mareš 1998, s. 58). Taktiky učení jsou uvědomované, žák si je záměrně vybírá a používá. P. H. Winne (1997) uvádí, že taktiky učení lze chápat jako všeobecná pravidla, pomocí kterých pracujeme s informacemi. Tvrdí, že taktiky učení existují samostatně a nejsou závislé na učivu. Autor uvádí, že učební taktiky jsou závislé na různých zdrojích poznání. Užívá pojem **skript**, což je strukturovaný soubor poznání, pomocí kterého jedinec užívá vhodné taktiky učení. Skript se skládá ze tří složek: operační, produktové a podmínkové (Winne, 1997).

Druhým důležitým pojmem jsou **strategie učení**. Jde o „*postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.*“ (Mareš, 1998, s. 58). Autor dále uvádí, že strategie učení mají šest složek:

1. úkolovou,
2. percepční,

3. intencionální,
4. realizační,
5. kontrolní a řídicí,
6. rezultativní.

Stejně tak jako učební taktiky, tak také učební strategie nejsou závislé na učivu, mají funkci objektivně popsat a rozebrat proces učení. „*Co považovat za taktický krok, co za strategický postup, co za dílčí operaci – to určuje někdo mimo žáka.*“ (Mareš, 1998, s. 59). Z uvedeného vyplývá, že způsob, jakým se žák učí, nehodnotí žák sám, ale někdo z vnější, například učitel.

Vlčková a Příkrylová (2011) definují strategie učení z pohledu učení se cizímu jazyku: „*jsou to specifické postupy, činnosti a chování, které si žák volí a využívá ke zlepšení svého učení. Slouží k usnadnění a urychlení učení, ale také činní učení zábavnějším a efektivnějším. Podporují rozvoj všech čtyř řečových dovedností, tedy poslechu, čtení, mluvení a psaní.*“ (Vlčková a Příkrylová, 2011, s. 7). Pomocí strategií žák své učení řídí a postupem času přechází k učení, které si řídí zcela sám, odborně nazývanému autoregulované učení. Strategie pomáhají žákovi řešit problémové úkoly a dosáhnout svých učebních cílů, žák je může přizpůsobit ke svému stylu učení a ke svým preferencím. Je nutné zmínit, že strategie učení nesouvisí jen s kognitivní stránkou učení, ale rozvíjí i emocionální a sociální stránku. I když jsou často vědomé, postupně se prostřednictvím jejich používání stávají neuvědomovanými. Autorky se shodují s Marešem, když zmiňují, že strategie nelze vždy pozorovat, jelikož to jsou vnitřní procesy.

Pedagog může strategie učení žákům vysvětlit, naučit je a postupně je rozvíjet. „*Používání strategií učení se cizímu jazyku je ovlivňováno řadou proměnných, jako je věk, pohlaví, úroveň pokročilosti v jazyce, styl učení, motivace, výuka spojená s nácvikem strategií a další faktory.*“ (Vlčková a Příkrylová, 2011, s. 7). Autorky opět potvrzují myšlenky Jiřího Mareše. Uvádějí že, učitel je tím, kdo zkoumá používané strategie učení žáků a vede je k učení autoregulovanému.

1.4.1. Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku

Strategie lze rozdělit podle různých kritérií. Jelikož je výzkum diplomové práce zaměřen na výuku cizích jazyků, dělení strategií by mělo odpovídat tomuto tématu. Ze všech klasifikací jsou dle mého názoru nejsrozumitelnější klasifikace podle řečových dovedností a podle funkcí, které uvádí Vlčková a Přikrylová (2011). Obě dvě klasifikace se prolínají a poukazují na proces učení se cizímu jazyku z různých stran. „*Strategie učení se cizímu jazyku bývají nejčastěji děleny na základě řečových dovedností a jazykových prostředků nebo podle funkcí strategií v procesu učení.*“ (Vlčková a Přikrylová, 2011, s. 7).

Klasifikace podle řečových dovedností

Dělení obsahuje vedle řečových dovedností také překlad a slovní zásobu, které jsou pro výuku cizího jazyka velmi důležité a doplňují již zmíněné řečové dovednosti. Klasifikace umožňuje žákovi porozumění tomu, jaké strategie učení se cizímu jazyku používá častěji a které jsou pro jeho učení účinné. Mimo jiné zmíněná klasifikace pomáhá učiteli v orientaci strategií během výuky. Autorky uvádějí klasifikaci Cohena a Weaverové:

- **„Strategie poslechu** zahrnují strategie sloužící k seznámení se se zvukovou podobou jazyka, procvičování poslechu, strategie zaměřené na porozumění slyšenému a kompenzaci v případě neporozumění.
- **Strategie čtení** zahrnují strategie ke zlepšení čtení, jako je zběžné čtení s cílem nalézt hlavní myšlenky nebo strategické shrnutí čteného materiálu.
- **Strategie mluvení** zahrnují strategie procvičování mluvení, zapojování se do konverzace a její udržování, když jedinec nezná potřebné slovo nebo výrazy. Zahrnují také metakognitivní strategie, jako je příprava na očekávané situace (např. konverzace v cizím jazyce).
- **Strategie psaní** zahrnují procvičování pravopisu; plánování, co psát; používání externích zdrojů, např. slovníků nebo textů k tématu; různé postupy při psaní; strategie přepisování a zdokonalování písemných prací.
- **Strategie slovní zásoby** se týkají osvojování, opakování a vybavování si (především nové) slovní zásoby.
- **Strategie překladu** zahrnují překládání do mateřského jazyka s cílem pochopit nebo si zapamatovat informace, a také co nejčastější využívání cílového jazyka,

tj. myšlení v cizím jazyce a nepřekládání doslova.“ (Vlčková a Přikrylová, 2011, s. 7).

Klasifikace podle funkcí strategií v procesu učení se cizímu jazyku a procesu zpracovávání informací

Dělení strategií podle funkce doplňuje předchozí klasifikaci. Rozlišují se strategie přímé a nepřímé. Přímé neboli primární jsou strategie paměťové, kognitivní a kompenzační. Nepřímé neboli podpůrné jsou strategie metakognitivní, afektivní a sociální. Dále autorky uvádějí klasifikaci Oxfordové. Její klasifikace usnadňuje žákovi a učiteli zjistit, jaké strategie mají přímý nebo nepřímý vliv na učení se cizímu jazyku v souvislosti s řečovými dovednostmi. Oxfordová rozlišuje následující strategie:

- **„Paměťové strategie** usnadňují zapamatování a vybavování nových informací, jsou založené na smysluplném uspořádání věcí, asociování a opakování, využívání představivosti a smyslů.
- **Kognitivní strategie** umožňují zpracovávání informací z cílového jazyka, práci s těmito informacemi a manipulaci s cizím jazykem.
- **Kompenzační strategie** umožňují žákovi porozumět cizojazyčnému sdělení a vyjadřovat se v cizím jazyce i přes případné přirozené nedostatky ve znalostech, které jsou dány tím, že se jedinec jazyk teprve učí.
- **Metakognitivní strategie** pomáhají žákům koordinovat proces vlastního učení. Zahrnují oblast autoregulace (řízení) vlastního učení.
- **Afektivní strategie** se vztahují k emocím, postojům, motivaci a hodnotám a jejich ovlivňování samotným žákem.
- **Sociální strategie** se týkají sociálních vztahů, podporují úspěšnou komunikaci v cizím jazyce a posilují týmovou spolupráci.“ (Vlčková a Přikrylová, 2011, s. 7).

Maňák a Švec (2003, s. 44) uvádějí, že volba a změna učební strategie souvisí s povahou vyučovacího předmětu, závisí také na učebních činnostech souvisejících s tímto předmětem. Představují strategie doporučené ve výuce cizích jazyků:

- *postupy osvojování si slovní zásoby,*
- *používání slovníku,*
- *techniky vizualizace,*
- *pořizování poznámek ze čtení cizojazyčného textu,*

- *čtení s odhadováním smyslu textu,*
- *odhadování výslovnosti,*
- *odhadování významu slov,*
- *odvozování gramatických pravidel,*
- *vedení přehledu o vlastních chybách.*

2. Metodologie

2.1. Kvalitativní výzkum

Rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem je už z názvu patrný. Odlišuje je to, jakým způsobem získávají a zpracovávají data. Kvalitativnímu výzkumu se podrobně věnuje Strauss a Corbinová (1999), kteří uvádějí, že kvalitativní výzkum uplatňuje analytický způsob zpracování výsledků. „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10). Nejobvyklejší metodou pro shromáždění dat je rozhovor a pozorování, nejlépe kombinace obou. Kvalitativní proces výzkumu probíhá ve třech fázích: sběr dat, analýza dat a poslední fází je písemná a ústní výzkumná zpráva.

Sběr dat může pocházet z různých zdrojů, například z dokumentu, knihy, časopisu, internetového portálu, videozáznamu, zvukového záznamu anebo prostřednictvím již zmíněných nejpoužívanějších metodami: pozorováním nebo rozhovorem. Analýza dat neboli „kódování“ slouží k interpretaci závěrečné teorie. „*Tyto postupy obsahují techniky konceptualizace údajů. Liší se podle typu výcviku, množství zkušeností a cílů badatele.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 12). Poslední složkou kvalitativního výzkumu jsou výzkumné zprávy, které mohou mít písemnou nebo ústní formu.

Hendl zmiňuje klady a zápory kvalitativního výzkumu. Mezi klady kvalitativního výzkumu dle Hendla patří to, že „*získává podrobný popis a vzhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu, zkoumá fenomén v přirozeném prostředí, umožňuje zkoumat procesy a navrhnout teorie aj.*“ (Hendl, 2005, s. 52). Za nevýhodu kvalitativního výzkumu autor označuje to, že „*analýza dat a jejich sběr jsou často časově náročnější etapy, výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi a získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.*“ (Hendl, 2005, s. 52). Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že kvalitativní výzkum by měl mít plán, kterého by se měl badatel držet. Zároveň zmiňují, že je často nezbytné improvizovat a plán přizpůsobit neočekávaným situacím. Autoři zdůrazňují, že by v plánu měly být zařazeny následující fáze: stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, rozhodnutí o metodách, zajištění kontroly kvality výzkumu, sběr dat a jejich organizace, analýza a interpretace dat a formulování závěrů do výzkumné zprávy. Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování se liší od klasického pozorování tím, že pozorovatel pouze nesleduje dané situace, ale také se jich nepřímo účastní. „*Zúčastněné pozorování je dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 143).

Při zúčastněném pozorování by měl badatel zprostředkovat co nej přesnější a nejdetailnější popis situace, aby bylo čtenáři jasné, jak se situace odehrála. Badatel může prostřednictvím pozorování zaznamenat rozdílné informace než při rozhovoru. Při pozorování sleduje situace bezprostředně on sám, zatímco při rozhovoru jsou mu informace poskytovány respondentem. Tudíž se může stát, že respondent některé informace při rozhovoru nesdělí, kdežto během pozorování je badatel zachytit může. (Švaříček a Šed'ová, 2007).

2.1.1. Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor se v mnohých odborných literaturách nahrazuje termínem hloubkový rozhovor, který lze definovat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 159). Otevřené otázky umožňují respondentovi být více otevřený, naopak v dotazníku je respondent v odpovědích velice omezený. Autoři zdůrazňují, že je potřeba shromáždit velké množství dat od co nejvíce dotazovaných, aby badatel získal detailní popis skutečnosti. Ve své knize uvádějí dva typy hloubkového rozhovoru: polostrukturovaný a nestrukturovaný. První typ, jak už název napovídá, je strukturovaný. Badatel si předem připraví otázky nebo okruhy témat, na která se bude respondenta ptát. Druhý typ rozhovoru spočívá v tom, že tazatel má připravenou pouze jednu otázku a dále probíhá spontánní rozhovor mezi badatelem a respondentem. Během pozorování a rozhovoru je velice důležité, aby badatel dokázal improvizovat, měl by vnímat neverbální projevy respondenta a projevit empatii. Švaříček a Šed'ová uvádějí, že hloubkový rozhovor nelze považovat za pouhý rozhovor a jeho přepis, ale je nutné být si vědom, že je to proces, který je složen z „*výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 160).

2.2. Akční výzkum

Zakladatelem akčního výzkumu je K. Lewin, který byl toho názoru, že hlavní roli ve výzkumu má mít subjekt, který má značnou aktivní spolupráci s výzkumníkem (Maňák a Švec, 2004). Hendl (2008) zařazuje akční výzkum do aplikovaného výzkumu v sociálních vědách. Uvádí, že podstata akčního výzkumu je změna výchozího stavu. Hendl (2008, s. 388) definuje akční výzkum následovně: „*Výzkumník a klienti spolupracují při diagnostice problému a vytvářejí jeho řešení.*“ Akční výzkum je založen na aktivním podílení se na výzkumu všech jeho účastníků, v našem případě učitelů a žáků. „*Akční výzkum vznikl na základě kritiky tradiční, jak hermeneuticky, tak pozitivisticko-empiricky orientované sociální vědy. Kritizován byl především nedostatek jejího praktického vlivu.*“ (Hendl, 2008, s. 136). Autor dále představuje pravidla, kterými by se měl akční výzkum řídit:

1. Pozice aktérů výzkumu jsou rovnocenné. Všichni se mohou podílet stejným způsobem na vyhodnocování a interpretaci výsledků.
2. Předmět výzkumu by se měl vztahovat k praxi a měl by mít charakter emancipace. Měla by nastat spolupráce s vědou při řešení problémů, které se týkají politiky a sociologie. Věda by měla mít charakter „kritické vědy“ poukazující na problémy společnosti.
3. Průběh výzkumu je proces učení a změny. Výzkum a praxe se mají doplňovat.

Akční výzkum se zkoumá metodou kvalitativního výzkumu. V první řadě se musí určit problematika a cíl změn, kterých má být dosaženo. Dále nastává fáze sběru informací, která je zároveň spojená s reflexí a aktivitou v praxi. „*Cílem je vypracování orientace, jež povede k jednání v terénu.*“ (Hendl, 2008, s. 136). Podmínkou dosažení cíle je pružné reagování akčního výzkumu během nečekaných situací. Akční výzkum se neustále vyvíjí. Jeho etapy jsou zároveň reakcemi na nové poznatky a potíže v terénu. Nové etapy rozvíjejí a testují přechodí etapy. Autor uvádí vlastnosti akčního výzkumu:

- „*cyklický – podobné kroky se opakují v podobné sekvenci;*
- *zúčastněný (participativní) – klienti a účastníci jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu;*
- *kvalitativní – pracuje častěji se slovy než s čísly;*
- *reflektivní – kritická reflexe procesu a výsledků je základní částí každého cyklu.*“ (Hendl, 2008, s. 136).

Podle Maňáka a Švece (2004) je akční výzkum jakýmsi nástrojem učitele, který pomáhá analyzovat problémy v praxi a následně se je snaží vyřešit. Autoři uvádějí, že cílem výzkumu je zlepšení praxe ale i produkování získaných poznání. Zmiňují, že akční výzkum je často kritizován za to, že nelze produkovat získané poznání, jelikož toto poznání je příliš subjektivní a vázané na kontext, tudíž ho nelze označovat jako vědecké poznání. Autoři ale namítají, že nejde o produkci obecně platného poznání, nýbrž že „v akčním výzkumu jde o získání konkrétních poznatků o určitém konkrétním problému, na jejichž základě lze tento problém řešit.“ (Maňák, Švec, 2004, s. 53).

Autoři v knize popisují jednotlivé fáze akčního výzkumu. První fází je uvědomění si určité problémové situace, která se pro učitele jeví značně významnou. Výzkumník v této fázi shromažďuje poznatky o problémové situaci, tuto fázi lze označit jako „výzkum“. Druhá fáze spočívá v řešení daného problému, ke kterému došel. Autoři druhou fázi označují jako „akci“. „V zásadě jde o dvě fáze, které se opakují v gradujícím cyklu. Žádoucí je, aby se akce neustále zlepšovala ve smyslu dosahování vyšší kvality výuky.“ (Maňák, Švec, 2004, s. 57)

Nezvalová (2002) uvádí rozdíly mezi akčním výzkumem a tradičním výzkumem. Tradiční výzkum se liší od akčního v tom, že výzkumníci nejsou zainteresováni a snaží se zobecnit jednotlivé poznatky. V tradičním výzkumu je pozorována činnost druhých. Formulují se určité hypotézy, které se následně snaží potvrdit výzkumem, poté jsou výsledky porovnávány s odbornou literaturou. Výsledky slouží jako doporučení pro řešení daného problému. Na rozdíl od tradičního výzkumu jsou pro akční výzkum vybírány takové problémy, které se týkají samotných výzkumníků. Shromažďují poznatky, využívají svých zkušeností a navrhnou řešení daných problémů. Výzkumníci jsou angažováni do výzkumného procesu, jsou aktéři výzkumu. Realizují navrhovaná řešení přímo v praxi a pozorují výsledky. Prostřednictvím akčního výzkumu dochází ke změnám a neustálému zdokonalování. V akčním výzkumu je mezi aktéry rovnocenná spolupráce.

2.3. Design výzkumu

2.3.1. Analýza výzkumu

Pro účely diplomové práce byl proveden akční výzkum a kvalitativní výzkum pomocí metody zúčastněného pozorování a metody polostrukturovaného rozhovoru. Výzkum probíhal v základní škole v okrese Trutnov po dobu přibližně šestnácti měsíců (září 2016–únor 2018). Výzkum byl prováděn pravidelně dvakrát týdně a trval průměrně 3 hodiny. Výzkum se týkal žáků sedmé třídy. Výzkumným vzorkem byly třídy dvou skupin. První skupina se skládala z 16 žáků, z toho 9 chlapců a 7 dívek. Druhá skupina byla složena z 21 žáků, z toho 13 chlapců a 8 dívek. Konkrétním cílem výzkumu bylo zjistit jaké strategie a metody vedou ke zlepšení písemného projevu ve výuce cizích jazyků. Dále bylo zjišťováno, jakou mají žáci motivaci k učení se tomuto předmětu.

Výzkumné metody, které byly v průběhu výzkumu využity jsou následující: pozorování, polostrukturovaný rozhovor, reflexe žáků a následná evaluace vyučující. Do výzkumu byly zařazeny také výukové metody. Zmíním ty, které vedly ke zlepšení písemného projevu: čtení, diktát, sloh a didaktické hry. Podstatnou roli hrály také didaktické prostředky, které byly zmíněny v teoretické části: učebnice, pracovní sešit, CD, prezentace, interaktivní tabule, kartičky – slovní zásoba, kartičky – azbuka (psací a tiskací), oboustranně stíratelné tabulky. Učebnice byly pro tento výzkum velice podstatné. Jedním z cílů výzkumu bylo také zjistit, jaký vliv má právě tento didaktický prostředek na výkon žáků. V praktické části se pokusím o srovnání učebnic „Pojechali“ a „Raduga po-novomu“ a následně porovnáím výsledky žáků, kteří měli tyto učebnice.

Pozorování bylo realizováno v průběhu celé vyučovací hodiny a následně o přestávkách. Polostrukturované rozhovory byly prováděny v průběhu vyučovací hodiny, o přestávkách a v některých případech i po vyučování. Žákům jsem pokládala otevřené otázky, které se týkaly vztahu k předmětu, hodnocení z předmětu, budoucího vzdělání a strategií k učení. Dále jsem s žáky vedla polostrukturované rozhovory týkající se jednotlivých metod. Žáci byli tázáni na jejich očekávání od konkrétní metody a poté sdělovali svou reflexi dané metody. Odpovědi žáků jsem následně vytřídila do různých skupin, mezi nimiž jsem hledala vztahy a souvislosti. Odpovědi žáků jsem pak dále ověřovala pomocí pozorování. Rozhovory byly přepsány a odpovědi žáků byly analyzovány.

2.3.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkum byly vybrány dvě skupiny žáků sedmých tříd základní školy. Výzkumnou skupinou se stali žáci ruského jazyka, kteří se tento předmět začínali učit prvním rokem. První skupina byla zkoumána ve školním roce 2016/2017 a druhá skupina byla zkoumána ve školním roce 2017/2018.

V první skupině bylo celkem 16 žáků, z toho 9 chlapců a 7 dívek. Z hlediska výuky cizích jazyků jsou vhodnější menší skupiny, což skupina téměř splňovala. Z pozorování bylo znát, že skupina je rozdělena na několik menších skupinek. Žáci mezi sebou měli přátelské vztahy. Během pozorování bylo patrné, že tři žáci nebyli členem žádné skupinky. Žákyně Lucie byla introvert, při hodinách seděla sama a o přestávkách pouze pozorovala své spolužáky. Daniel, který seděl také sám, byl velmi tichý chlapec. Ve třídě byl prvním rokem, jelikož propadnul z osmé třídy, tudíž zde neměl žádné kamarády. A třetím žákem byl Jakub, který měl poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Žák seděl vždy v přední lavici, jelikož vyučující musí žáka neustále zaměstnávat, aby si udržel pozornost a nevyrušoval ostatní. Žáci chlapce přijali pozitivně, ačkoliv také nebyl členem žádné skupinky. Třída byla velice aktivní, což mohlo být ovlivněno zájmem o nový předmět.

V druhé skupině bylo celkem 21 žáků, z toho 13 chlapců a 8 dívek. Značný zájem o předmět, zapříčinil poměrně velkou velikost skupiny, což není úplně vhodné k výuce cizích jazyků. Třída byla velice živá. Byla rozdělena na skupiny, které se často prolínaly. Skupina ruštinářů se skládala ze dvou tříd, 7. A a 7. B, což u první skupiny nebylo, ta byla složena pouze z jedné třídy. Na základě pozorování bylo patrné, rozdělení skupinek na 7. A a 7. B, které se dělily na další menší skupinky. Klima třídy bylo přátelské, nikdo nevyčníval z kolektivu. Žáci se během přestávek navštěvovali ve třídách a často také zmiňovali, že spolu tráví volný čas mimo školu.

2.3.3. Zkušenosti a motivace vyučující

Na základní školu jsem jako učitelka ruského jazyka nastoupila ve 23 letech v září v roce 2016 během prvního ročníku magisterského studia. S prvním rokem praxe jsem byla naprosto spokojená. Měla jsem přátelské kolegy, kteří byli velice ochotní a nápomocní. S žáky jsem nemusela řešit žádné vážné kázeňské problémy a učila jsem s nadšením, plná elánu. První rok jsem byla zaskočená tím, že žáci osmých a devátých ročníků nebyli schopni napsat či přečíst pár vět v ruském jazyce, přestože se ruský jazyk vyučuje na základní škole od sedmé třídy. Žáci mi sdělili, že se spíše koukali na pohádky či hráli hry. Aby žáci daných tříd splnili očekávané výstupy, musela jsem začít s výukou od začátku. Musím uznat, že žáci udělali ohromný pokrok a splnili očekávané výstupy konkrétních ročníků.

Druhým rokem praxe, v roce 2017, mi byl nabídnut vyšší úvazek a přibyly mi předměty anglický jazyk a výchova k občanství. Vzhledem k tomu, že jsem uplatnila v praxi oba obory, které studuji, tak mě učení velice naplňuje. Snažím se během výuky využívat různé metody, které vedou ke zlepšení vztahu ke předmětu, lepším výsledkům a větší motivaci. Co se týče mého profesního vývinu, musím uznat, že jsem přišla na pár chyb, které jsem dělala v prvním roce praxe. Jednou z nich bylo to, že jsem se snažila držet si žáky více od těla. A tím byl ovlivněn i náš vztah. V následujícím školním roce 2018 jsem více otevřenější. Nedělá mi problém odpovědět žákům na různé otázky, které je zajímají, např. jakým sportům se věnuji, kam chodím běhat atd. Myslím si, že toto má obrovský vliv na klima třídy a na vzájemné vztahy. Žáci jsou také více otevřenější a nebojí se přiznat, že něčemu nerozumí. Další chybou, kterou jsem dělala v minulém roce, bylo to, že jsem se spíše orientovala na výkony žáků a nebrala tolik v potaz jejich vztah k předmětu či jejich motivaci. Mým cílem bylo splnit již zmiňované očekávané výstupy. Nyní se snažím vnímat všechny aspekty výuky a soustředím se mnohem více na žáky a jejich potřeby.

Očekávám, že během výzkumu přijdu na nejvhodnější strategie a metody, které budou efektivní pro výuku cizího jazyka. Chtěla bych docílit toho, aby nás (mě i žáky) hodiny naplňovaly, abychom si všichni hodiny užili. Změna by měla nastat především v užití jednotlivých výukových metod. Dále bych se chtěla zaměřit na výhody a nevýhody jednotlivých metod. Vzhledem k tomu, že na základní škole učím už druhým rokem, vedení školy mi umožnilo výběr učebnic na ruský jazyk. Chtěla bych se zaměřit na porovnání učebnic „Pojechali“ a „Raduga po-novomu“ a následně bych se chtěla zaměřit na porovnání výsledků žáků používajících jednotlivé učebnice.

Cílem výzkumu je vzbudit u žáků zájem o předmět, podnítit u nich vnitřní motivaci a splnit očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu. Toho všeho bych chtěla docílit pomocí různých výukových metod a didaktických prostředků, které byly zmíněny v metodologické části.

2.3.4. Srovnání učebnic „Pojechali“ a „Raduga po-novomu“

Učebnice patří mezi nejčastěji využívané didaktické prostředky, je tedy velice důležité vybrat správnou učebnici a také s ní umět správně pracovat. S tímto problémem učiteli většinou pomůže metodická příručka, která může být součástí učebnice, nebo může existovat samostatně jako další kniha. Pokusím se zde o porovnání učebnic „Pojechali“ a „Raduga po-novomu“. Uvedené učebnice jsem vybrala z prostého důvodu, v prvním roce jsem učila podle učebnice „Pojechali“ a ve druhém roce podle učebnice „Raduga po-novomu“. Ve školním roce 2016-2017 jsem do školy teprve nastupovala, tudíž jsem si nemohla vybrat, jaké didaktické prostředky pro výuku budu využívat. V roce 2017-2018 mi vedení školy umožnilo výběr učebnic. Rozhodla jsem se pro učebnici „Raduga po-novomu“ vzhledem k jejímu zpracování, které uvedu v následujícím srovnání učebnic.

Na učebnici „Pojechali 1“ pracoval kolektiv autorů: PhDr. Hana Žofková, CSc., Mgr. Klaudia Eibenová, PaedDr. Zuzana Liptáková, PhD., Mgr. Jaroslav Šaroch. V učebnici jsou obsažena dvě základní období: předazbukové a azbukové. Předazbukové období je zaměřeno na zvukovou stránku jazyka. Prostřednictvím různých říkanek a písniček se žák seznamuje s ruským jazykem. Jsou v něm zahrnuty lekce 1 až 6, které jsou prezentovány pouze obrázky v učebnici doprovázené daným poslechem. V azbukovém období, které zahrnuje lekce 7 až 15, se témata z předazbukového období opakují, z důvodu prohlubování slovní zásoby. V každé lekci azbukového období se žák seznamuje s různými písmeny azbuky. Většinou lekce obsahují pět nových písmen azbuky, na které je zaměřen úvodní text a slovní zásoba dané lekce. V každé lekci je zahrnuta část „Pro radost a zábavu“, která zahrnuje různé hádanky, písničky, říkanky a vtipy.

Učebnice rozvíjí všechny kompetence žáka, ale zvláštní důraz je kladen na kompetence komunikativní, které jsou rozvíjeny pomocí říkanek a písní. Dále jsou velmi rozvíjeny kompetence k řešení problémů prostřednictvím různých tvořivých úkolů. Je nutné zmínit, že učebnice je celkově zaměřena na tvořivou činnost, která je často spojena s hrou. Pohádky, říkanky, písničky a hry vedou žáka větší motivovanosti.

Učebnice „Pojechali“ se vyznačuje specifickým způsobem zadávání úkolů. Často se objevují úkoly pro detektivy, které motivují žáka, aby daný úkol vyřešil. Jako příklad uvedu pár úkolů: „*Nejprve poslouchej pozorně a pak si prohlédni obrázky. Cvičení pro detektivy. Zkontroluj, jestli se malíř při řazení obrázků nespletl.*“ (9. lekce, str. 24). „*Cvičení pro detektivy. Jak odpovíš? Eva нодпыза Cepзея?*“ (11. lekce, str. 36). „*Cvičení pro detektivy. Tady se asi něco*

popletlo. Dokážeš sestavit rozhovor?“ (11. lekce, str. 38). „У Оли брат и сестра. Je to pravda? Cvičení pro detektivy.“ (12. lekce, str. 42). „Кто где живём? Cvičení pro detektivy.“ (13. lekce, str. 53). „Отвечают дети правдиве? Cvičení pro detektivy.“ (14. lekce, str. 62). „Что было у тети на обед? Úkol pro zkušené detektivy. Jaký byl jídelníček? Odpovídá jeho obsah textu na s. 67?“ (15. lekce, str. 71). „Кто что любим? Опёт úkol pro zkušené detektivy. Pozorně si přečti, co kdo rád jí. Uhadneš, kdo si, co vybral z jídelníčku u tety?“ (15. lekce, str. 71). „Кто что ел? Опёт pro detektivy.“ (15. lekce, str. 71). Pokud se zaměříme na zadávání úkolů, zřídka se objevují rozkazy. Spíše se v zadání objevují tázací motivační věty se slovesy typu: „Doplníš? Dokážeš? Poznáš? Vzpomeneš si? Zkusíš? Přečteš? Sestavíš? Umiš? Spočítáš? Najdeš? Zazpíváš? Rozluštíš? Seřadíš? Přiřadíš? Pokusíš se? Zjistíš?“ Od 11. lekce se na konci lekcí pravidelně objevuje část „Co nového na internetu?“. V této části je vždy uveden krátký text, ve kterém se někdo představuje. Na základě textu pak mají žáci za úkol představit se obdobným způsobem ve cvičení, které je v pracovním sešitě. V každé lekci je prostřednictvím takového cvičení žákům sděleno, co již mohou o sobě říct či napsat. Tematicky je učebnice řazena následovně:

Číslo lekce	Téma lekce
Předazbukové období	
1	Ruské hlásky odlišné od češtiny
2	Rodina
3	Domácí zvířata
4	Škola
5	Shrnutí předchozích lekcí
6	Jídlo
	Písničky
Azbukové období	
7	Ruská abeceda
8	Čtení 1. textu. Ruská abeceda (písmena: к, о, т, у, в)
9	Seznámení: Kdo je to? (písmena: а, м, н, э, я)
10	Seznámení: Jak se jmenuješ? (písmena: б, д, з, и, е)
11	Seznámení a dotazy na bydliště (písmena: п, р, с, г, й)
12	Rodina (písmena: л, ш, ч, ы, ь)

13	Bydlení (písmena: х, ж, ц, ё)
14	Škola (písmena: ю, ц)
15	Návštěva, narozeniny, vyprávění o sobě. Jídlo. (písmena: ф, ь)
	Texty z předazbukového období Dobrovolné čtení pro radost a potěšení

Na učebnici „Raduga po-novomu 1“ pracoval kolektiv autorů: prof. PhDr. Stanislav Jelínek, CSc., prof. Ljubov Fjodorovna Alexejevna, DrSc., PhDr. Radka Hříbková, CSc., PhDr. Hana Žofková, CSc. V učebnici není tzv. předazbukové období, jako tomu bylo v učebnici předchozí. Je rozdělena na 8 lekcí, přičemž první tři lekce jsou zaměřeny na nácvik azbuky. „Raduga po-novomu“ je učebnicí pro střední školy a také pro výuku druhého cizího jazyka na základních školách. Pro sedmý ročník základní školy je podle evropského vzdělávacího programu určen první díl učebnice „Raduga po-novomu“, konkrétněji první čtyři lekce. Lekce 5–8. jsou určeny pro 8. ročník základních škol. Lekce jsou rozděleny na pět částí. V první části je představeno téma lekce prostřednictvím úvodního textu, druhá část se zabývá řečovými situacemi, třetí část je orientována na zvukovou a grafickou stránku jazyka, čtvrtá část se věnuje gramatice jazyka a pátá část je zaměřena na čtení textu s porozuměním. V prvních třech lekcích se žáci seznamují s písmeny azbuky. V každé lekci je představeno několik písmen, z kterých je poskládána slovní zásoba této lekce a také úvodní text. Pro představu uvádím seznam témat této učebnice.

Číslo lekce	Téma lekce
1	Představování (písmena: т, а, к, о, м, б, з, э, н, в, у, е, я)
2	Pozdravy a seznamování (písmena: г, д, и, й, л, п, ч, ш, ы, р, с, ь)
3	Osobní charakteristika (písmena: ж, ф, ц, щ, х, ё, ю, ь)
4	Na návštěvě. Telefonický rozhovor.
5	Rodina a zaměstnání
6	Profese
7	Volný čas
8	Seznamování a inzerát

3. Praktická část

3.1. Popis aktérů výzkumu

Žáci, kteří jsou součástí výzkumu, se učí ruský jazyk prvním rokem. Tyto žáky jsem vybrala z toho důvodu, že jejich výsledky a vztah k předmětu nemohly být ovlivněny jinou vyučující. Žáci byli ihned seznámeni s pravidly, která se musela dodržovat celý školní rok. Následně s formou hodnocení, která byla zahrnuta v jednotlivých etapách vzdělávacího procesu. Vzhledem k tomu, že vše potřebné bylo vysvětleno na začátku školního roku, nevznikly téměř žádné nejasnosti. Žáci byli ochotni se vyjadřovat k jednotlivým metodám a výsledkům, což vedlo také k jejich sebereflexi. Druhá skupina byla početnější, tudíž bylo obtížnější shromáždit jednotlivé rozhovory. Rozhodli jsme se rozhovory provádět o přestávkách či v některých případech také po vyučování. Na začátku výzkumu jsem žákům položila otázky: Proč sis vybral/vybrala tento předmět? Co očekáváš od předmětu?

Odpovědi na otázku, proč si vybrali tento předmět, byly téměř vždy stejné. Většinou žáci zmiňovali, že si ruský jazyk vybrali z toho důvodu, že jim mohou pomáhat rodinní příslušníci. Dalším kritériem bylo to, že je ruský jazyk údajně lehčí než jazyk německý. Překvapilo mě, že nikdo nezmínil fakt, že ruský jazyk patří mezi světové jazyky a že je užívanější více než německý jazyk. Uvedu některé příklady odpovědí: Aneta: „*Ruský jazyk jsem si vybrala, protože se ho učila moje sestra, a tak mi s tím může pomáhat.*“ Michal: „*Ruštinu jsem si vybral, protože se rodiče učili rusky a říkali, že to je jednoduchý.*“ Vendula: „*Ruský jazyk jsem si vybrala, protože všichni říkají, že je podobný češtině a že je jednoduchý.*“ Anna: „*Němčina je prý těžká, a tak jsem si vybrala ruštinu.*“

Na otázku, co očekávají od předmětu, odpovídali žáci různorodě. Většinou měli pozitivní očekávání, jen v několika málo případech měli strach z azbuky. Uvedu jednotlivé odpovědi, které se většinou opakovaly: Vojta: „*Myslím si, že se naučím azbuku a budu moc psát jiným písmem.*“ Nikolas: „*Doufám, že mi ruština půjde, protože je podobná češtině.*“ Kateřina: „*Chci se dozvědět něco o Rusku.*“ Veronika: „*Když se naučím azbuku, budeme mít s Nikolou tajné písmo před němčináři.*“ Viktorie: „*Myslím si, že je lehčí než němčina, ale bojím se trochu azbuky.*“ Michal: „*Už jsem se díval do učebnice a bojím se čtení ruských textů.*“ Lukáš: „*Myslím si, že mě bude ruština bavit.*“

Dalším aktérem výzkumu je bez pochyby vyučující. Před výzkumem jsem zvažovala, jaké žáky pro výzkum vyberu. Domnívám se, že by bylo vhodné srovnat výsledky žáků osmých ročníků

v roce 2016 a v roce 2017. Problém by byl pouze v tom, že žáci, kteří se ruštinu učili již v sedmém ročníku, a měli jinou vyučující, měli vztah k předmětu odlišný než žáci, kteří měli pouze mě. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že vyberu sedmé ročníky dvou let, aby byly výsledky srovnatelné. První rok byl pro mě náročnější vzhledem k tomu, že jsem začínala učit. Žáci byli naštěstí vzorní a vše se obešlo bez závažných problémů. Pouze jsem byla překvapená, co se týče znalostí osmého a devátého ročníku, což jsem již zmínila v předchozí části diplomové práce. To byl pro mě impulz, věnovat této profesi co největší úsilí. Během výzkumu jsem byla mile překvapená, jak žáci sedmých ročníků byli aktivní, jak se zapojovali do diskuzí, jak hodnotili jednotlivé metody a své výkony. Bála jsem se toho, že se setkám s pasivitou žáků, kteří nebudou chtít nic dělat, jako tomu bylo na praxích. Přes všechny obavy jsem očekávala, že žáci budou mít pozitivní vztah k ruskému jazyku, že je hodiny ruského jazyka budou bavit a budou mít dobré výsledky.

Rodiče jsou dalšími aktéry výzkumu. V průběhu celého výzkumu jsem se nesešla se závažnými problémy, které bych musela s rodiči řešit, několik vzájemných interakcí přesto proběhlo. Prvním rokem, když jsem začala učit, tak se jedné mamince nelíbil systém mého hodnocení. Byla zvyklá, že její syn měl z ruského jazyka samé jedničky. Bohužel, když jsem žáka začala učit já, zjistila jsem, že neumí přečíst či napsat větu v ruštině. Začali jsme se učit vše od začátku. Můj systém hodnocení je snadný, hodnotím podle klasifikační tabulky, která má hodnocení následovné: 100–91 % = 1; 90–71 % = 2; 70–41 % = 3; 40–21 % = 4; 20–0 % = 5. Podle náročnosti písemných prací rozlišuji váhy známek: pracovní listy, práce při hodině, soutěže = váha 4; slovní zásoba = váha 5; diktát, poslechové cvičení, projekty = váha 6; gramatické testy = váha 7; písemné práce z jednotlivých lekcí = váha 8; pololetní práce = váha 10. Mamince žáka jsem tedy oskenovala písemné práce jejího syna a problém byl vyřešen. Další interakce s rodiči nastala ve druhém roce, kdy jsem začala učit podle nové učebnice „Raduga po-novomu“. Jedna maminka žáka byla překvapená, že se žáci učí už číst texty a novou slovní zásobu, když ještě neumí azbuku. Vysvětlila jsem mamince, že postupují podle učebnice a že texty a slovní zásoba je poskládaná z písmen, které se žáci v dané lekci učí. Pokud by se čekalo, až budou umět celou azbuku, tak první slovní zásobu by se žáci učili až v osmém ročníku. Maminka pochopila, že tento systém je promyšlený, a následně se zdržela komentářů.

Poslední aktér výzkumu, kterého bych chtěla zmínit, je bývalá vyučující. Paní učitelka sice neučila žáky, kterých se výzkum týkal, ale učila žáky vyšších ročníků, které jsem začala učit po jejím odchodu. Zmiňuji ji, protože je jedním z impulzů, proč jsem se začala zajímat o to, jak lze žáky nejefektivněji naučit ruskému jazyku. Paní učitelka, která učila ruský jazyk přede

mnou, učila dějepis a ruský jazyk. Bohužel se neztotožňuji s názorem paní učitelky na výuku ruského jazyka. Pod jejím vedením si žáci psali cvičný sešit azbuky, ale následně nekontrolovala, jakým způsobem písmena píší. Tudíž žáci neuměli psát písmena správným způsobem. Pro žáky bylo obtížné psaní slov, jelikož neuměli daná písmena k sobě navázat. Vzhledem k tomu, že vyučující s žáky nečetla, tak neuměli přečíst text a pouze se u čtení trápili. Bylo mi řečeno, že hodiny probíhaly formou poslechu ruských písniček a pohádek, či psáním cvičných sešitů azbuky. Poslech je samozřejmě velmi důležitý, neměl by však být pouze pasivní, mělo by se s ním aktivně pracovat pomocí různých cvičení.

3.2. Průběh výzkumu

Pro výzkum bylo vyhrazeno delší časové období, a to od září 2016 do ledna 2018. Jak jsem již zmínila, výzkumnou skupinou byli žáci sedmých ročníků ruského jazyka. Na druhý cizí jazyk jsou časové dotace omezeny na dvě hodiny týdně. Výzkum probíhal v hodinách ruského jazyka a o přestávkách. Jak jsem již zmínila v metodologické části, pro výzkum byly použity výzkumné metody, výukové metody a různé didaktické prostředky. V následující části práce se zaměřím na průběh výzkumu z hlediska metod, které jsem použila. Budu postupovat systematicky. Nejprve zmíním mé očekávání od konkrétní metody. Následně uvedu, prostřednictvím analýzy rozhovorů, jaká očekávání měli od dané metody žáci. Poté se zaměřím na pozitiva a negativa určitých metod a následně sepiši výsledky konkrétních metod z pohledu mého a z pohledu žáků.

Vylušti a přelož

První aktivizační metodou bylo hádání ruských slov. Vyučující napsala pět slov z lekce azbukou na tabuli a následně sdělila žákům zadání. Žáci měli za úkol zjistit pomocí přehledu azbuky a slovní zásoby z učebnice, jaká slova vyučující napsala, a jejich překlady si napsat do sešitu. Ten, kdo bude mít jako první přeloženo všech pět slov, získává jedničku. Aktivizační metoda byla vždy zařazena na začátek lekce, kdy žáci ještě neuměli daná písmena azbuky. Měla by žáky motivovat k osvojení si azbuky a k překladu slovní zásoby.

Žáci od ní očekávali víceméně pozitiva. Pojali ji formou hry a snažili se uspět, aby získali jedničku. Metoda u nich vzbudila vnější i vnitřní motivaci, která se projevovala tím, že se žáci chtěli naučit novou slovní zásobu. Kryštof: „*Těším se, že se naučím nějaká ruská slova.*“ Patrik: „*Chtěl bych získat první jedničku.*“ Karolína: „*Bojím se, že nepřečtu slova v azbuce.*“ Jakub: „*Konečně budu znát nějaká ruská slovíčka.*“ Lukáš: „*Luštit azbuku mě baví, takže se těším.*“ Anna: „*Chtěla bych se naučit psát nějaká ruská slova, i když ještě neumíme azbuku.*“

Mezi pozitiva bych rozhodně zařadila to, že žáci byli dostatečně motivováni. Vnější motivaci jsem mohla vyzorovat, když se snažili získat jedničku, a vnitřní motivaci především tehdy, když zmiňovali, že se chtějí naučit nová ruská slova. Další pozitivum je to, že se žáci seznamují s azbukou průběžně formou hry. Negativní aspekt je ten, že uvedenou aktivitu lze provozovat pouze na začátku lekce, kdy žáci neumí daná písmena azbuky. Pokud by se metoda využívala například v osmém ročníku, postrádala by smysl, jelikož žáci osmého ročníku už azbuku umí. Další negativní aspekt je ten, že pomalejší žáci potřebují více času a málokdy získají jedničku, tudíž v dalších případech jsou méně motivováni než ti, kteří mají úspěch nadsoh.

Aktivizace žáků byla splněna. Žáci byli vnitřně motivovaní, chtěli se naučit ruská písmenka a nová slova, snažili se v co nejkratším čase zjistit, jaká slova vyučující napsala. Většinou to dopadlo tak, že jedničku dostali tři žáci. Co se týče pomalejších žáků, tak ti se také vždy snažili, ačkoliv byli zklamaní, že nezískali jedničku. Bylo by vhodné pomalejším žákům dát přepsaná slova na papíře o chvíli dříve, anebo ohodnotit všechny žáky bez ohledu na jejich tempo. Bezesporu by byla metoda účinnější, kdyby byli všichni žáci za úspěch ohodnoceni buď jedničkou, anebo plusem, což by vedlo k větší motivaci a lepším výsledkům. Z pohledu žáků byl cíl také naplněn. Denis: „*Hra mě bavila, dokonce už umím písmeno k.*“ Ondřej: „*Libí se mi, že je tahle hra o rychlosti. Když budu příště nejrychlejší, dostanu jedničku.*“ Terezie: „*Díky této hře už umím pár písmen a vím, jak se řekne kocour.*“ Jakub: „*Nebyl jsem dost rychlý, spolužáci jsou vždycky rychlejší.*“ Veronika: „*Jsem ráda, že umíme první písmena a trochu nová slova, tuhle hru jsme nikdy nedělali, bavilo mě to.*“

Práce s textem

Další metodou byla práce s textem. Vyučující pustí žákům poslech s úvodním textem lekce. Je třeba zmínit, že žáci jsou na začátku lekce seznámeni s novými písmeny, ale psát se učí konkrétní písmena až v průběhu lekce. Po poslechu si vyučující text s žáky společně přečte. Následně rozdá žákům rozstříhaný text a žáci mají za úkol daný text poskládat. Dvojice, která správně poskládá text, získává jedničku. Metoda by měla žáky naučit, jak se správně orientovat v textu a následně mu porozumět. Lze ji označit jako metodu dovednostní a praktickou.

Očekávání ze strany žáků bylo různé. Někteří žáci neradi pracují s textem a staví se k úkolu negativně. Někteří byli naopak motivováni svou zvědavostí, zda dokáží poskládat text v ruštině, který zatím ne zcela znají. Jiří: „*Nemám rád práci s textem, neumím to.*“ Jaroslav: „*Texty nerad čtu v češtině, natož v ruštině.*“ Michal: „*Nebaví mě číst, takže se moc netěším.*“ Nikola: „*Myslím si, že to bude těžké, když ještě neumíme celou azbuku.*“ Lucie: „*Snad to zvládneme, když už některá písmena umíme.*“ Anna: „*Jsem zvědavá, jestli to poskládáme, ale asi jo.*“ Matěj: „*Rád čtu a jsem zvědavý, jak mě to půjde v ruštině. Doufám, že to poskládáme správně.*“

Pozitivním hlediskem určitě je to, že se žáci naučí pracovat s textem, seznámí se blíže s tištěnou azbukou, jsou nuceni přemýšlet a aktivně pracovat s textem. Dalším pozitivem je že aktivita není zaměřena na rychlost. Každý, kdo složí správně text, získá jedničku. Poslední pozitivum se týká kooperace, žáci jsou vedeni ke spolupráci. Negativním aspektem je fakt, že pokud žáci neradi pracují s textem, budou aktivitu vnímat vždy negativně. Dále je třeba, aby vyučující

sledoval, jak žáci ve skupinách pracují. Aby nedocházelo k tomu, že jeden žák text poskládá, druhý nic nedělá, a oba získají jedničku.

Cíl metody byl splněn. Žáci aktivně pracovali s textem. Na začátku výzkumu byla metoda pro žáky obtížnější, jelikož neznali téměř žádná písmena azbuky. V průběhu výzkumu se výsledky zlepšovaly a na konci výzkumu žáci skládali text ihned po poslechu bez předchozího společného čtení. Z rozhovorů je patrné, že se opět podařilo u žáků podnítit vnitřní motivaci. Žáci shrnuli výsledky následovně: Matyáš: *„Jsem rád, že se nám s Denisem podařilo text poskládat, protože čtení nesnášíme a vůbec se nám to nechtělo dělat.“* Aneta: *„Text jsme poskládali, protože si Vendy pamatovala, co kdo řekl, a já jsem pomáhala s azbukou.“* Vlastimil: *„Rád čtu, tak jsem se toho nebál. Jen jsem se bál toho, že to je v ruštině a já neumím všechna písmena, ale Matěj mi pomohl.“* Terezie: *„Docela nám to šlo, ale Viki nic moc neudělala.“* Lukáš: *„Byl jsem zvědavý, jak to budu zvládat, ale bylo to docela v pohodě. Dokonce mě to i bavilo.“* Vendula: *„S Anet nám to šlo, obě nás to bavilo, dokonce už umíme pár slov z této lekce, takže super.“*

Diktát

Další výukovou metodou je metoda dovednostní a praktická, kterou je diktát. Diktát vyučující mohla s žáky psát až poté, co už uměli pár písmen z první lekce. Následně se psal každou hodinu. Vyučující si vždy vybrala tři až čtyři krátké věty, které se skládaly pouze z písmen, která už žáci uměli. Na začátku hodiny se vyučující zeptala, zda je nějaký dobrovolník, který by šel psát diktát na tabuli. Pokud dobrovolník nebyl, někoho vybrala. Ostatní žáci psali diktát do sešitu. Ten, kdo chtěl, tak mohl dobrovolně odevzdat diktát vyučující a získat malou jedničku. Vyučující diktáty opravila a udělila jedničky. Ten, komu se diktát nepovedl, nedostal špatnou známku. Následně vyučující vybrala ze třídy jednoho žáka, aby opravil případné chyby, kterých se dopustil žák, který psal diktát na tabuli. Metoda by měla vést ke zlepšování písemných projevů. Žáci by měli postupně odbourávat chyby, kterých se často dopouští. Metoda je vhodná na procvičování psané azbuky a delších slovních spojení.

Očekávání žáků bylo velmi negativní. Téměř ani jednou jsem nezaznamenala pozitivní reakci. Žáci měli obavy z toho, že text bude dlouhý nebo že nebudou stíhat. Také neustále zmiňovali, že i v českém jazyce je diktát velmi neoblíbený. Někdy dokonce uváděly, že diktáty nesnáší. Opět uvedu pár příkladů. Karolína: *„Ne, diktát ne. To je to nejhorší, co jsme kdy psali.“* Vendula: *„Nemám ráda diktáty, protože mě nebaví.“* Dan: *„Vždycky, když píšeme v češtině diktát, tak tam mám hodně chyb. V ruštině to bude ještě horší.“* Kateřina: *„Bojím se diktátů.“*

Mám samé jedničky, ale z diktátu mám vždycky dvojku nebo trojku.“ Jaroslav: *„To dostanu pětku, diktáty mi nejdou ani v češtině.“* Veronika: *„Nechci psát diktát, protože nebudu určitě stíhat.“* Michal: *„A bude to dlouhý? V ruštině jsme moc dlouhých textů ještě nepsalí.“*

Jedním z mnoha kladů metody je především to, že si žáci osvojí psanou formu azbuky. Procvičí si dále poslechové dovednosti. Pokud je tato metoda využívána pravidelně, žáci si zlepšují svůj písemný projev a postupně odbourávají své pravopisné chyby. Nevýhodou je časová náročnost. Chyby, kterých se žáci dopustili, se musí opravit a dostatečně vysvětlit, aby se jich žáci nadále nedopouštěli. Vhodným řešením by bylo, kdyby si žáci diktáty opravovali navzájem. Je důležité, aby byl diktát opakován pravidelně, což je také velmi časově náročné, jelikož žáci mohou zpozorovat dobré výsledky až v průběhu několika měsíců. Další nevýhodou je neoblíbenost dané metody. Žáci obecně zaujímají negativní postoj k diktátům. Vyučující je orientován na výsledky a je velmi obtížné tuto metodu pojmut hravým způsobem. Například diktát by šel žákům zpříjemnit vtipnými texty, které by je pobavili a metodu více oživily.

Diktáty byly zařazovány do výuky pravidelně každou vyučovací hodinu. Přestože si žáci metodu diktátu nikdy úplně neoblíbili, jejich výsledky, co se týče kvality psaného projevu, se s každým opakováním diktátu zlepšovaly, a tak se trochu změnil i jejich odmítavý postoj. Myslím si, že velice pomohlo, když chyby na tabuli opravoval další žák. Díky tomu, že žák zaujal roli učitele, se metoda stala hravější. Efektivita takového způsobu opravování spočívala nejen v opětovném zamyšlení žáka nad správností svého diktátu, ale i ve změně žakovské role do role učitele, čímž se eliminoval strach ze zkoušení, přestože de facto žák zkoušen byl.

Žáci hodnotili zmíněnou metodu odlišně na začátku a na konci výzkumu. Veronika: *„Diktáty jsou pro mě stresující. Nebaví mě, protože tam mám vždycky hodně chyb a nestíhám.* Veronika (na konci výzkumu): *„Už jsem si na diktáty víc zvykla, ale furt je nemám ráda. Pomohlo mi, když se vysvětlují chyby na tabuli, často si na ně pak vzpomenu, když píšeme další diktát.“* Kryštof: *„Diktáty mě nikdy nebavily a nikdy bavit nebudou. Na češtině je taky píšeme pořád a je to furt dokola.“* Kryštof (na konci výzkumu): *„Diktáty pořád nemám rád, ale už vím, že mám z nich lepší známky, takže to není tak hrozný. Dostal jsem už docela dost jedniček, takže jsem rád.“* Evelína: *„Mám z nich vždycky na češtině hrozně špatné známky, takže jsem ráda, že se tady z toho dostávají jen jedničky, když se to někomu povede. Taky bych chtěla dostat jedničku.“* Evelína (na konci výzkumu): *„Teď když se dívám na ty diktáty, tak vidím, že jsem se zlepšila. Diktáty mi nikdy nešly, takže jsem ráda, že jsem dostala pár jedniček.“* Vojtěch: *„Moc dobrý pocit z toho nemám, mám tady dost chyb, ale už tomu víc rozumím. Nechápu, jak někdo může dostat jedničku z diktátu. To já nikdy nedostanu.“* Vojtěch (na konci výzkumu): *Nemůžu říct,*

že mám diktáty rád, ale jsem rád, že už nejsou tolik červené. Dokonce jsem dostal dvakrát jedna minus, takže mám radost.“

Čtení textu

Čtení textů bylo další velmi často využívanou vyučovací metodou. Čtení bylo zařazeno hned na úvod vyučovací hodiny, poté následoval již zmíněný diktát. Ke čtení byl vždy zvolen úvodní text právě probírané lekce. Vyučující vyvolávala každou hodinu dva až tři žáky, aby přečetli daný text. Ostatní žáci dávali pozor, zda žáci udělali ve čtení nějakou chybu. Následně se vyučující žáků zeptala, zda postřehli nějaké chyby, kterých se žáci dopustili. Pokud někdo správně opravil nějakou chybu, vyučující si k sobě poznamenala puntík za aktivitu. Za tři puntíky žáci zpravidla dostávali jedničku za aktivitu v hodině. Metoda by měla žákům pomoci osvojit si tiskací azbuku a naučit se plynulému čtení se správnou intonací a redukcí. Reakce žáků byly podobné jako u předchozí metody. Žáci měli ze čtení velké obavy. Většinou zmiňovali, že nechtějí číst před spolužáky. Dále se báli, že budou číst pomalu nebo koktat. Dan: *„Čtení moc rád nemám. Na češtině to vždycky nějak přežiju a na angličtině nečteme vůbec. Tady se bojím, že si spletu písmenka azbuky.“* Aneta: *„Nerada čtu nahlas před třídou, radši bych, kdybychom četli ve sborovně jednotlivě.“* Nikola: *„Na čtení se teda vůbec netěším. Je na tom nejhorší to, že všichni slyší, jak budu číst. Když píšeme test, tak nikdo neví, jaký chyby jsem udělala.“* Jiří: *Na češtině ze všeho nejvíc nesnáším čtení. A teď mě to čeká v dalším předmětu? Né, prosím né.“* Matěj: *Čtení mi nějak zvlášť nevadí, čtu rád doma. Jen se bojím, azbuky.“* Lukáš: *„To budeme číst na známky? Vždyť neumíme ještě všechna písmena azbuky. Čtení se hodně bojím, protože se mi často plete „B“ a „V“.“* Karolína: *„Jsem hodně nervózní ze čtení, při čtení na češtině se mi někdy stává, že koktám. A na ruštině to bude ještě horší. Proto bych radši nečetla.“*

Výhody čtení jsou následující. Pravidelným čtením si žáci zlepšují mluvený a psaný projev. Žáci si zvykají na grafickou podobu tiskací azbuky a seznamují se s přízvuky slov. Velkou výhodou čtení je především procvičování fonetické stránky jazyka. Jak již bylo zmíněno, žáci se naučí číst s přízvukem, se správnou intonací a redukcí. Další výhodou metody je to, že žáci, kteří nečtou, jsou motivováni dávat pozor. Pokud opraví správně chyby, dostanou odměnu formou malého puntíku. Čtení ovšem skýtá také řadu nevýhod. Faktem je, že čtení je pro žáky opravdu velice stresující. Nicméně si myslím, že při pravidelném čtení se stres postupně odbourává, což lze částečně považovat za pozitivum. Jde o poměrně časově náročnou vyučovací metodu. Každý žák čte svým tempem a následně třída společně opravuje chyby, kterých se žák dopustil. I z hlediska výsledků je metoda časově náročná, pokroky lze pozorovat

až po několika opakováních. Pro dosažení dobrých výsledků ve čtení je vhodné, aby žáci procvičovali čtení také doma. To může být chápáno jako další nevýhoda dané metody.

S výsledky výzkumu v části čtení textů jsem nadmíru spokojena. Žáci se během výzkumu často hlásili ke čtení dobrovolně, tudíž jsem většinou nemusela někoho trápit a stresovat. Jelikož žáci byli s textem dostatečně seznámeni, byli si ve čtení více jistí. Text jsem žákům nejdříve pustila jako poslech, následně jsme se zaměřili na to, čemu žáci porozuměli, a poté si ho celý společně přečetli a přeložili. Žáci, kteří nečetli na známku, bedlivě sledovali text a zároveň poslouchali, zda čtenář udělá nějakou chybu, kterou by mohli opravit. Žáci brzy pochopili, že známky ze čtení, mohou prospěch velmi zlepšovat, pokud se dostatečně připravují doma. Žáci byli s výsledky spokojeni a často také překvapeni, že se jejich čtení zlepšilo. Většina z nich hodnotí své výsledky kladně. Myslím si, že tuto metodu mohu hodnotit jedinečně pozitivně, jelikož u některých žáků vyvolala vnitřní motivaci.

Jakub: „*Na čtení se hlásím vždycky dobrovolně, protože si s tetou doma každý den čtu texty z učebnice. Čtení mě baví a je to pro mě jednička zadarmo.*“ Denis: „*Pamatuju si, že jsem se čtení hodně bál, ale jak čteme ve škole často, tak mi stačí jen si to doma připomenout. Mám už pátou jedničku ze čtení a z češtiny mám většinou dvojky nebo trojky.*“ Jan: „*Čtení teda rád nemám, protože čteme furt. Nebaví mě to. I když špatný známky nemám.*“ Kateřina: „*Nerada čtu nahlas před třídou, protože se bojím, že se mi budou ostatní smát, jak čtu. Naštěstí jsem vždycky dostala jedničku, ale jsem vždycky hrozně nervózní.*“ Viktor: „*Nikdo nemá rád čtení podle mě. Já se vždycky hlásím dobrovolně, protože si to doma natrénuju a pak se tolik nebojím, ale stejně nerad čtu před celou třídou. Spíš mě baví čekat na chyby, které udělají, a pak dostat plus za aktivitu.*“ Karolína: „*Čtení mě nikdy nebavilo, ale teď mě docela dost baví, mám doma i učebnici po sestře, a tak si doma se ségrou čteme, chtěla bych číst tak dobře jako ona.*“

Sloh

Další výukovou metodou, pomocí které si žáci zlepšují písemný projev, je psaní slohu. Jelikož se žáci téměř celý sedmý ročník učí písmena azbuky, je nereálné, aby psali slohy v takovém rozmezí jako například v českém či anglickém jazyce. Slohy při výuce byly spíše řízené. Vyučující vždy žákům sdělila, co požaduje, aby žáci napsali do slohu. Například sloh „Я ученик/ученица 7-ого класса“ („Jsem žák/žákyně 7. ročníku“) byl zaměřen na to, aby se žáci představili. Zde byl požadavek, aby žáci napsali: jak se jmenují, kolik jim je let, kde bydlí, kam chodí do školy a pár vět o svých spolužácích. Sloh „Моя семья“ („Moje rodina“) se naopak týkal rodiny. Žáci zde psali, kde bydlí, jak se jmenují jejich rodiče, kolik jim je let, kolik mají

sourozenců, kolik je sourozencům let, jak se jmenují a dále o domácích mazlíčcích. Se slohem byla spojena také práce se slovníkem. Vyučující poskytla žákům česko-ruské slovníky, které žáci měli aktivně využívat, aby se naučili s nimi pracovat. Poté, co našli nějaké slovo, které chtěli do slohu použít, se nejprve poradili s vyučující, zda je vhodné pro danou větu. Po opravení slohů vysvětlila vyučující na tabuli všechny chyby, kterých se žáci dopustili. Žáci během zpětné vazby porozuměli chybám a následně si udělali opravu do cvičného sešitu. Prostřednictvím metody si žáci osvojí písemný projev a práci se slovníkem.

Žáci k metodě přistupovali celkem pozitivně. Uváděli, že mají obavy z azbuky, ale že jsou naopak rádi, že slohy v ruštině budou podstatně kratšího rozsahu než slohy v českém jazyce. Překvapilo mě, že žáci nepíší žádné slohy v anglickém jazyce. Michal: *„V češtině píšeme slohy dlouhý, to mě nebaví. Nevím, o čem furt psát. Na angličtině slohy nepíšeme vůbec. Na ruštině se bojím azbuky, aby se mi nespletla nějaká písmena.“* Ondřej: *„Ulevilo se mi, když jsem se dozvěděl, že ty slohy nebudou tak dlouhý jako na češtině, to nevím, co bych tam psal.“* Lucie: *„Jsem ráda, že můžeme pracovat se slovníky, na to se těším.“* Jaromír: *„Bojím se jedině azbuky, že se mi zase splete nějaký písmeno a budu to mít špatně.“* Karolína: *„Myslím si, že to nebude tak hrozné, když víme, co tam máme psát. Je to spíš takový sloho-překlad.“* Nikolas: *„Slohy mi nikdy nešly, takže se toho bojím. Ale tady nebudeme psát tak dlouhý, takže to je lepší.“*

Výhody slohu jsou především v tom, že si žáci dalším způsobem procvičí psací azbuku. Velice přínosné je, že se žáci naučí pracovat se slovníky, což je ve výuce cizích jazyků důležité. Sloh je jednou z mála metod, při nichž jsou žáci nuceni přemýšlet nad slovosledem větných konstrukcí. Pozitivem je, že je žákům opět poskytnuta zpětná vazba, při které se žáci poučí ze svých chyb. Metoda s sebou nese i několik nevýhod. Žáci, kteří mají poruchy učení, mohou mít se slohy značné potíže, a tudíž by se jim vyučující měla věnovat více než ostatním žákům, což je kolikrát ve třídě s dvaceti žáky obtížné. Další nevýhoda je spojena s prací se slovníkem, vyučující vysvětluje žákům daná slova, a zda jsou vhodná pro konkrétní případ. To je většinou náročné, jelikož se často stane, že se hlásí více žáků o radu, a tak vyučující neustále vysvětluje jednotlivé termíny.

Výsledky se v průběhu výzkumu výrazně zlepšovaly. Slohy žáci začali psát po první lekci, poté co již uměli pár písmen. Délka slohů se postupem času prodlužovala, jelikož se žáci učili nová písmena azbuky a rozšiřovali si svou slovní zásobu. Na začátku výzkumu si žáci často pletli písmena „B“ a „V“, „S“ a „C“, „I“ a „M“, „P“ a „R“. Postupem času se žáci dopouštěli méně chyb, jelikož jsme si každou chybu vysvětlili na tabuli a uvedli dostatečné množství příkladů. Další častou chybou bývalo zaměňování písmen „O“ a „A“ či „E“ a „I“, což bylo spojené

s redukcí. Žáci hodnotili výsledky spíše pozitivně. Často zmiňovali, že jim velice pomáhalo společné opravování chyb. Několik žáků uvedlo, že si postupem času uvědomili, že je lepší slovník používat méně a raději se soustředit na tu slovní zásobu, kterou už znají.

Žáci často uváděli, že je psaní slohů nebaví, ale že jsou rádi, že mají lepší výsledky. U některých žáků se projevovala vnitřní motivace tím, že chtěli umět o sobě napsat pár vět. Anna: „*Myslela jsem si, že mě nejvíce při slohu pomůže slovník, ale ten jsem používala hodně málo, protože jsem věděla co napsat a jak to napsat.*“ Kateřina: „*Mně hodně pomáhalo, když jsme si vysvětlovali ty chyby na tabuli. Při češtině si je většinou opravujeme sami.*“ Denis: „*Ze začátku jsem furt hledal ve slovníčku, ale pak pro mě bylo snazší napsat sloh podobnými větami, které jsme se učili v hodinách.*“ Michal: „*Jsem rád, že jsem ze slohu nedostával špatné známky, protože v češtině dostávám často trojky.*“ Vojtěch: „*Jsem rád, že dokážeme už něco o sobě napsat v ruštině, chtěl bych něco napsat i o rodině, ale to ještě zatím nezvládnou.*“ Daniel: „*Psaní slohů mě nebavilo. Celkově nemám rád, když píšeme. I když nemám ze slohu špatný známky, tak stejně mám raději třeba poslech.*“ Vendula: „*Když se koukám na chyby ve slohu, které jsem udělala na začátku, tak se stydím. Pletla jsem si často písmena. Ted' už si je našťásti tolik nepletu, takže mám zase dobrý známky.*“ Veronika: „*Psát mě nebaví, ale jsem ráda, že se toho nebojím, jak na začátku. Nejsem už vůbec nervózní. Pomáhá mi, že píšeme diktáty každou hodinu, takže jsem si na psaní zvykla.*“

Myšlenková mapa

Po probrané lekci byla do výuky pravidelně zařazována asociační metoda „Myšlenková mapa“, která podporuje kreativitu, kritické myšlení a rozvoj paměti. Myšlenkové mapy byly zařazeny na konec lekce z toho důvodu, že žáci už uměli slovní zásobu a všechna písmena dané lekce, a především protože pomocí myšlenkových map si žáci zopakovali danou látku. Metoda zahrnovala tři fáze. Nejdříve myšlenkovou mapu tvořila celá třída na tabuli, kdy celý proces řídila vyučující. Pomocí této fáze si žáci utřídili myšlenky a získali představu, jakým způsobem budou pracovat v další fázi. Dalším úkolem bylo utvořit skupiny po čtyřech. Žáci netvořili skupiny svévolně, ale losovali si čísla skupin. Ve druhé fázi měli žáci ve skupinách za úkol vytvořit myšlenkovou mapu konkrétní lekce. Třetí fáze zahrnovala prezentaci myšlenkových map a hlasování o nejlepší myšlenkovou mapu. Metoda by měla podnítit kreativitu žáků, naučit je kriticky myslet, přijímat názory druhých, rozvíjet myšlení a zopakovat si danou lekci. Žáci si zde procvičili azbuku, jelikož myšlenkové mapy byly napsány v ruském jazyce.

Žákovská očekávání od metody myšlenkových map byla smíšená. Někteří žáci se těšili a pojali aktivitu soutěživě a někteří naopak měli obavy, s kým budou ve skupině. Aneta: „*Myšlenkové mapy mě s vámi baví, protože je to většinou zábava. Na občance jste je s námi dělala taky a náš tým dokonce vyhrál.*“ Vendula: „*Těším se, protože budeme zase něco vytvářet, a když to stihneme, tak můžeme do mapy i něco nakreslit.*“ Patrik: „*Jsem teda zvědavý, s kým budu ve skupině, nechci být s někým, kdo nic nedělá.*“ Lukáš: „*Bojím se, že nebudu s kamarády a že budu v holčičí skupině.*“ Denis: „*No, jen ať jsem v dobrý skupině.*“ Vlastimil: „*Myslím, že mě to bude bavit, rád něco tvořím a ruština mě baví.*“ Verunka: „*Chtěla bych být s Kátou. Docela se těším na skupinovou práci.*“

Výhod myšlenkových map je nespočet. Pomáhají žákům vnímat danou problematiku komplexně, podněcují tvořivost a myšlenkové procesy. Výhodou je, že aktivitu žáci vnímají pozitivněji než předchozí metody. Žáci se snaží být kreativní a přijít na něco jedinečného. Skupinová práce je dalším pozitivem, žáci se učí kooperovat ve skupině, přijímat názory druhých, rozdělovat si činnosti ve skupině a podílet se na práci rovnocenně. Losování skupin je vhodné pro stmelení kolektivu, žáci se pokaždé ocitnou v jiné skupině, což pomáhá vytvářet lepší vztahy ve třídě a zabraňuje vzniku vyřazování členů ze skupiny. Nevýhod je u této metody méně. Jednou z nich je to, že myšlenkové mapy ostatních skupin mohou být pro jednotlivce nesrozumitelné. Pro žáky je obtížné porozumět cizí mapě. Další nevýhodou je, že někteří žáci se mohou vést se skupinou, nic nedělat a následně sklidit pochvalu za dobře odvedenou práci. Vyučující by měl kontrolovat, zda jsou práce ve skupinách rovnoměrně rozděleny.

Metodu hodnotím velice pozitivně. Žáci během všech fází byli velice aktivní a bylo vidět, že je aktivita naplňuje. První fáze byla aktivizační, žáci se hlásili a chodili k tabuli dobrovolně. Často byl problém vybrat někoho, kdo u tabule ještě nebyl. Druhá fáze byla výjimečná v tom, že žáci měli za úkol spolupracovat ve skupině. I když se žáci někdy vyskytli ve skupině, ve které by nejraději nebyli, přesto všichni vzorně pracovali. Někteří žáci byli velice soutěživí. V poslední fázi, při prezentaci myšlenkových map a následném hodnocení, se všichni snažili uspět. Hodnocení probíhalo formou hlasování, což bylo zřejmě nejspravedlivější. Bylo často velice obtížné vybrat jednu nejlepší mapu, tudíž jsem se rozhodla pro hlasování žáků. Žáci, kteří nevyhráli, získali jedničku za aktivitu v hodině.

Hodnocení žáků bylo pozitivní, žáky aktivita bavila. Při hodnocení bylo často zmiňováno, že se jim líbila práce ve skupinách. Dále kladně hodnotili první fázi a prezentaci výsledků. Co se týče motivačního cíle, tak ten byl také splněn. Karolína: „*Myšlenkové mapy mě bavily, i když jsem byla s klukama, dokonce moje skupina jednou vyhrála.*“ Evelína: „*Bavilo mě to hlavně*

proto, že jsem ve skupině měla funkci dokreslování obrázků a mě kreslení baví. Někdy jsme sice nevyhráli, ale za mapy jsme byli pochváleni vždycky.“ Matěj: „Mapy mně šly. Myslím si, že jsem mým skupinám vždycky hodně pomohl, teda jen s vymyšlením pojmů. Hezky psát a kreslit neumím, to už dělal vždycky někdo jiný.“ Vojtěch: „Práce ve skupině mě baví, byl jsem několikrát i s holkama z Běčka, se kterýma jsem se nikdy nebavil, a teď se normálně bavíme. Moc společných hodin nemáme, takže díky ruštině jsme se víc seznámili. Jsou fajn.“ Veronika: „Nejvíce se mi líbila prezentace map. Každá skupina to měla originální. A bylo vidět, že jsme se všichni snažili. Když jsme vystavili mapy na nástěnku do třídy, tak se nás učitelé furt ptali, kdo dělal, jakou mapu, a říkali, že jsou moc hezký. A to nám všem udělalo radost.“ Jan: „Celkově se mi aktivita líbila. Bála jsem se, že když budu třeba s Jirkou, tak že nic chtít dělat nebude, ale naštěstí si všichni našli práci, protože viděli, že když někdo nebude pracovat, tak nebude odměněn.“ Michal: „Hodně nám pomohlo, když jsme si první mapy dělali na tabuli a pak teprve až ve skupinách. Mohli bychom mapy dělat častěji, bavilo nás to.“

3.3. Charakteristika žáků po výzkumu

Výsledky žáků z hlediska očekávaných výstupů jsou pozitivní. Žáci splnili očekávané výstupy bez problémů. Žáci ovládají tiskací a psací azbuku. Dokážou konverzovat na dané téma, porozumí poslechu, umí přečíst jakýkoliv text v tiskací a psací azbuce a dokážou napsat jakýkoliv text v psací azbuce. V průběhu výzkumu se žáci pomocí vybraných metod a strategií postupně zlepšovali.

Žáci plnili jednotlivé úkoly svědomitě a víceméně podle očekávání. Na některé metody reagovali spíše negativně, například na diktát, čtení a sloh. V průběhu výzkumu se ale situace změnila a zmíněné neoblíbené metody žáci přijali, a dokonce se u některých žáků projevovala vnitřní a vnější motivace. Naopak kreativní činnosti a didaktické hry byly pro žáky mnohem více motivační. U žáků se projevila vnitřní motivace, touha vyhrát a mít dobrý výsledek, na který mohou být pyšní. A také vnější motivace, ocenění známkou či pochvalou. Myslím si, že žákům velice pomohly úvodní rozhovory před jednotlivými metodami. Žáci si vždy před rozhovory, které sloužily k hodnocení dané metody, uvědomili rozdíly mezi jejich očekáváním a jejich výsledky. Na základě pozorování a jednotlivých rozhovorů soudím, že jejich vztah k předmětu je pozitivní a hodiny si užívají. I když čtení a psaní diktátu u nich není oblíbenou činností, pomocí jednotlivých rozhovorů jsme si ukázali, že všechny využití metody mají smysl a že vedou k lepším výsledkům. Pozitivní hodnocení předmětu rozhodně zlepšovaly didaktické hry, které byly u žáků velice oblíbené, především kvůli jejich soutěživosti.

Žáci se během výzkumu chovali slušně bez závažných kázeňských problémů. Během skupinových prací jsem musela žáky varovat, aby se skutečně všichni zapojili. Občas se stalo, že jeden žák nechtěl pracovat, tudíž jsem dala za aktivitu jedničky všem až na tohoto žáka. V následujících hodinách už se to neopakovalo, a tak se skupinovou prací nebyly žádné problémy. Skupinové práce výrazně pomohly ke stmelení kolektivu. Žáci tříd 7. A a 7. B se postupem času začali více přátelit, což bylo zpozorováno o přestávkách, po vyučování a také během jednotlivých rozhovorů. Také třída, která nebyla rozdělena na A a B, se dle mého názoru sjednotila. Žáci, kteří na začátku výzkumu nebyli členem žádné skupiny, se postupem času připojili k jednotlivým skupinám. Stále byli tišší, ale jejich komunikace se skupinou se velmi zlepšila. Myslím si, že i třetího žáka Jakuba, který již na začátku výzkumu nebyl členem žádné skupiny, začali žáci více respektovat. Sice není členem žádné skupiny i nadále, ale dle pozorování bylo vidět, že se jejich vztah poněkud zlepšil. Zlepšil se také vztah mezi žáky a mnou. Více jsme se sblížili. Žáci pochopili, kde jsou hranice a jaká pravidla požadují, aby byla

dodržována. Pokud žáci nějaké pravidlo porušili, musela jsem zasáhnout, i když to bylo spíše výjimkou. Bylo velice milé, když se mi žáci svěřovali i mimo výuku, ptali se mě na různé otázky, ať už k ruskému jazyku či na otázky osobnější. Myslím si, že k tomuto vztahu v mnohém pomohly jednotlivé rozhovory před výzkumem, během výzkumu a po výzkumu. Vzniklo mezi námi určité porozumění, kterého si cením.

3.3.1. Sebereflexe žáků

Následující kapitola je představením výsledků polostrukturovaných rozhovorů, které byly provedeny na konci výzkumu jako celkové zhodnocení výzkumu. Jednotlivé odpovědi sebereflexe žáků byly nastíněny již v přechozí části diplomové práce. Zde se pokusím o podrobnější analýzu. V polostrukturovaných rozhovorech jsem se zaměřila na čtyři oblasti: vztah k předmětu, hodnocení z předmětu, budoucí vzdělání a strategie učení využívané v předmětu.

Vztah k předmětu

Vztah k předmětu zahrnoval vztah ruskému jazyku, k učiteli a ke spolužákům. Aby rozhovory byly autentické a odpovědi nebyly ovlivněny, odpovídali žáci na otázky anonymně prostřednictvím dotazníku na počítači. Na otázku „*Jaký máš vztah k ruskému jazyku? A proč? Co má vliv na tvůj vztah k předmětu?*“ žáci odpovídali různě. Většinou zmiňovali, že ruský jazyk je dle jejich názoru pestrý z hlediska aktivit. Žák č. 1: „*Ruský jazyk mě baví, často se nám se spolužáky stává, že jsme překvapeni, že už hodina skončila. Hodně nám to utíká. Asi to je proto, že se na hodině nenudíme.*“ Žák č. 2: „*Ruština mě baví, někdy to je těžký, ale špatný známky nemám. Baví mě hlavně to, že nám paní učitelka vždycky vysvětlí, proč to děláme.*“ Žák č. 3: „*Ruština mě baví, hodiny strašně rychle utíkají. Děláme tam dobrý aktivity. Dokonce mě začaly bavit i diktáty, a to je co říct.*“

Další otázka se týkala oblíbenosti aktivit. „*Co tě baví na tomto předmětu? A proč tě to baví? Co tě nebaví na tomto předmětu? A proč tě to nebaví?*“ Žáci často zmiňovali, že čtení a diktáty nepatří mezi oblíbené činnosti, a naopak hry a skupinové aktivity hodnotili velice pozitivně. Žák č. 4: „*Nebaví mě, že každou hodinu píšeme a čteme, protože to je furt dokola. Baví mě hry na interaktivce nebo normální, luštění křížovek, nebo skupinové práce. Ale ze všeho nejvíc mě baví, když děláme projekty, protože ty neděláme tak často.*“ Žák č. 5: „*Baví mě, když hrajeme jakýkoliv hry, docela i poslechy, protože to je zábava. Nebaví mě diktáty a čtení, protože někdo čte hrozně pomalu.*“ Žák č. 6: „*Mě začalo bavit i to, co jsem nesnášela. Na čtení se hlásím vždycky dobrovolně a diktáty a slohy jsou taky dobrý, je to úplně jiný než v jiných předmětech. Hodiny nám rychle utíkají.*“

Poslední otázky této oblasti se týkaly vyučující a spolužáků. „*Jaká je tvá učitelka ruského jazyka? Jak by si ohodnotila své spolužáky v tomto předmětu?*“ Odpovědi byly odlišné. Některým žákům vyučující vyhovovala, některým naopak. Častým zmíněným negativem bylo, že vyučující často vysvětluje, proč dělají danou aktivitu a jakým způsobem se mají učit slovní

zásobu. Spolužáci jsou žáky hodnoceni spíše pozitivně. Žák č. 7: „*Paní učitelku mám ráda, protože je spravedlivá. Někdy teda je škoda, že píšeme diktáty, ale to už jsem si zvykla a docela mi i jdou. A je s ní sranda. Spolužáci jsou normální, někomu ruština jde a někomu nejde. Nikdo nezlobí a nepodvádí, podle mě.*“ Žák č. 8: „*Vadí mi, když nám paní učitelka dává kázání, jak se učit slovíčka nebo jak si máme doma číst nahlas. To je furt dokola. Spolužáci jsou v pohodě.*“ Žák č. 9: „*Nejhorší je asi to její vysvětlování. Jak nám říká, jakým způsobem se máme učit slovíčka. Jinak to docela jde. Myslím si, že Jirka měl ze začátku problémy s ruštinou, ale teď už mu to jde víc. Jinak jsou všichni šprti.*“ Žák č. 10: „*Nejhorší jsou ty její monology před testem a po testu. Nesnáším to, jak se nás furt na něco ptá. Co si o tom myslíme, co bylo pro nás těžký nebo jaký chyby jsme udělali. To mě fakt nebaví. Někdy to je fakt za trest. Spolužáci jsou fajn.*“ Žák č. 11: „*Paní učitelka je fajn, jsme rádi, že ji máme. Děláme různé aktivity a hodiny nás baví. Spolužáci jsou normální. I když kluci, kteří se válejí třeba na dějepisu nebo přírodopisu, se tady snaží a jsou normální, a to s holkama prostě nechápeme.*“

Hodnocení z tohoto předmětu

Další zkoumanou oblastí bylo hodnocení z ruského jazyka, které dále zahrnovalo oblast známek, touhu být nejlepší a podporu blízkých. Tato část byla zkoumána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Odpovědi na otázku „*Je pro tebe známka z tohoto předmětu důležitá a proč?*“ byly většinou totožné. Pro žáky je známka z ruského jazyka důležitá především proto, že nechtějí zklamat rodiče, zkazit si vysvědčení, být horší než spolužáci. Ukázala se zde také vnitřní motivace, žáci chtějí mít dobré známky, aby se dostali na gymnázium a aby zažívali pocit úspěchu. Aneta: „*Chci mít dobré známky z ruštiny, protože chci mít samé jedničky na vysvědčení. Vysvědčení chci mít tak dobré, protože chci jít na gymnázium.*“ Patrik: „*No, nejsou pro mě moc důležité, ale pětky bych nechtěl. Protože kdybych nosil domů jen pětky, tak by rodiče byli naštvaní a dostal bych zaracha.*“ Anna: „*Známky jsou pro mě důležité, protože chci mít hezký vysvědčení. A vždycky, když dostanu špatnou známku, tak si připadám, že jsem hloupější než Kája a Evelínka.*“ Vendula: „*Známky jsou pro mě důležité, protože když dostanu dobrou známku, tak mám pocit, že jsem dobrá. A když dostanu špatnou známku, tak si připadám blbá.*“

Další otázka týkající se hodnocení zněla: „*Snažíš se být lepší než tví spolužáci? A proč bys chtěl/chtěla být lepší, jaký máš k tomu důvod?*“ Žáci částečně odpovídali na tuto otázku již v předchozí otázce. Většinou byli toho názoru, že být lepší pro ně je důležité, protože se nechtějí cítit hloupě či odstrčeně. Veronika: „*Lepší, než spolužáci nepotřebuju být, ale kolikrát se cítím*

trapně, když dostanu trojku a Nikča vedle mě dostane jedničku podtrženou. Nikča se mě pak ptá na známku a mně to je blbý, že mám tak špatnou.“ Nikola: „Když jsem lepší než spolužáci, tak se cítím líp. Ale nejsem vždycky nejlepší, kolikrát je lepší Anet a to mně nevadí.“ Kateřina: „Vždycky mám samý jedničky na vysvědčení, a když dostanu nějakou špatnou známku, tak se všichni diví. Rodičům to nevadí, protože to není tak často, ale mě to vadí, protože se cítím hloupě.“ Vojtěch: „Nesnažím se být lepší, ale nechci být nejhorsí. To, že spolužáci mají lepší známky, tak to mi je jedno.“ Jiří: „To fakt ne, známky jsou mi jedno. A ty snaživky ve třídě bych stejně neporazil. Takže takhle jsem spokojený.“

Poslední otázka této oblasti souvisela s podporou blízkých. *„Jak tě podporují tví blízcí?“* V odpovědích převládalo to, že se s nimi rodiče a sourozenci učí nebo že jim příbuzní kupují různé materiály související s předmětem. Lukáš: *„Se mnou se učí ségra ruštinu, vždycky mi říká v ruštině nějaký věty a já se je snažím naučit, abych byl napřed.“* Viktorie: *„Podporují mě asi nejvíc rodiče a babička. Babička mi koupila ruský pexeso a obrázkovou azbuku a vždycky se mě na něco v ruštině ptá, ale já jí nerozumím. A rodiče se se mnou učí.“* Jan: *„Mě asi nejvíc podporují rodiče, ale ne jenom v ruštině. Celkově ve škole a ve sportu. Učí se se mnou, když dostanu dobré známky na vysvědčení, tak dostanu odměnu. Podporují mě taky ve sportu, jezdí se mnou na závody a někdy i na tréninky.“*

Budoucí vzdělání

Budoucnost byla další zkoumanou oblastí, resp. otázka, jak žáci vnímají důležitost tohoto předmětu v jejich budoucnosti: *„Co bys chtěl studovat? A proč?“* *„Myslíš si, že je tento předmět pro tvé další vzdělání důležitý? A proč si myslíš, že je pro tvé budoucí vzdělání důležitý?“* Většina žáků si ještě není jistá, co budou studovat, ale ruskému jazyku přikládají velký význam. Zmiňovali, že jazyky jsou důležité pro jejich budoucnost, i když se rozhodnou pro cokoliv. Pár žáků uvedlo, že ruský jazyk nevyužijí, a tím pádem, že pro jejich budoucnost není důležitý. Michal: *„Ještě nevím, co budu studovat, ale asi něco s technickým zaměřením. Takže ruštinu asi potřebovat nebudu.“* Ondřej: *„Já bych chtěl jít k policii, ale ještě nevím. Láká mě to, protože to je zajímavá práce a strejda je u policie, takže by mi mohl s něčím pomoci. Ruštinu asi nevyužiju.“* Karolína: *„Já bych chtěla jít na gymnázium, protože ještě nevím, čím bych chtěla být. Ruština je podle mě důležitá jako každý jazyk. Jazyky jsou podle mě důležité, bez nich se člověk nikde nedomluví.“* Aneta: *„Já bych chtěla jít na gymnázium, jako moje sestra. Protože tam mě dobře připraví na jakoukoliv vysokou školu. Mamka mi vždycky říká, že*

ruština je důležitá, i když nebudu studovat jazyky, protože každý by se měl dorozumět aspoň jedním světovým jazykem.“

Strategie učení

Poslední oblastí, na kterou byl rozhovor zaměřen, jsou strategie učení v předmětu ruský jazyk. Otázky byly orientované na strategie pro lepší soustředění, domácí přípravu a pro zlepšení výsledků. Na otázku „*Co děláš proto, aby ses lépe soustředila na učení?*“ odpovídali žáci odlišně. Někdo se lépe soustředí u poslechu hudby a někdo při úplném tichu. Dále žáci uváděli, že se lépe soustředí ve svém pokoji. Některým naopak nezáleží na tom, kde se učí. Pro lepší soustředění žákům pomáhá jídlo, anebo když si pro sebe danou látku opakuji nahlas. Lucie: „*Já se nejlépe soustředím ve svém pokojíčku. Musím sedět u psacího stolu, jinak bych usnula. Někdy, když je velký hluk, tak si dokonce беру špunty do uší, abych měla úplné ticho.*“ Viktor: „*Pro mě je nejlepší, když něco cucám, mamka mi koupila hroznový cukr na povzbuzení, když jsme měli před pololetkou. Ale mě je jedno, co cumlám. A musím mít v ruce tužku, abych si podtrhával.*“ Denis: „*Já se nejlíp soustředím, když poslouchám písničky. Nevadí mi, když se učím u mamky v práci, ale musím mít sluchátka.*“ Veronika: „*Já musím mít ticho v pokojíčku a musím si to říkat nahlas. Takhle se nejlíp naučím.*“

Domácí příprava je u žáků značně odlišná. Někteří se připravují důkladně tak, že si slovní zásobu přepisují víckrát za sebou, aby si ji zapamatovali, a některým stačí, když si slovní zásobu přečtou před vyučovací hodinou o přestávce. Žáci také uváděli, že si doma přepisují cvičně azbuku, čtou si či poslouchají ruské písničky na internetu. Na otázku „*Jak se doma připravuješ na tento předmět?*“ odpovídali následovně. Vlastimil: „*Čtu si úvodní texty, abych nebyl ve škole při čtení tolik nervózní. Když píšeme, tak si slovíčka čtu nahlas, jak se píšou, a pak si je přepisuju do té doby, než je napíšu celé správně. To mi pomáhá ze všeho nejvíc.*“ Matěj: „*Stačí mi, když si text, který čteme na známky, přečtu jednou nahlas. Slovíčka si doma přepisuju, protože bych si to jinak nezapamatoval. A domácí úkoly si udělám sám a pak mi je mamka zkontroluje.*“ Terezie: „*Já jsem dostala od mamky písanku azbuku a tam si trénuju azbuku. Někdy se i učím písmena azbuku dopředu, abych byla napřed. Musím doma číst nahlas a mamka mě opravuje. Slovíčka si trénuju taky s mamkou. A s Viki si někdy pouštíme ruské písničky na YouTube.*“ Daniel: „*Já si doma moc nečtu, stačí mi, když si to přečtu před hodinou. To samé mám se slovíčky, stačí mi, když si je přečtu ve škole. Doma dělám jenom domácí úkoly a rodiče mi je potom podepíší.*“

Poslední zkoumanou částí bylo, jaké strategie žáci používají pro zlepšení výsledků. Otázky zněly následovně: „*Co myslíš, že by zlepšilo tvé výsledky? A proč myslíš, že by tyto strategie zlepšily tvé výsledky?*“ Řada žáků nevěděla, jaké strategie by zlepšily jejich výsledky. Spíše se zamýšleli nad tím, co dělají špatně a co by mohli zlepšit na svém přístupu. Patrik: „*Vůbec nevím. Možná by mi pomohlo, kdybych dělal všechny přípravy na ruský jazyk doma. O přestávce je ve třídě hluk, a tak to někdy flákám.*“ Matyáš: „*Mám dobré známky v ruštině, tak nevím, co bych měl zlepšovat. Ruština mi jde. Možná bych měl pomaleji psát písanku, abych to měl hezčí.*“ Evelína: „*Asi bych si měla doma víc číst. Azbuka mi docela jde, jen to čtení bych mohla zlepšit.*“ Vendula: „*V ruštině moc velké problémy nemám, jen občas zapomínám v písémkách měkké znaky. Na hodinách jsme si říkali, že by nám pomohlo, kdybychom si přepisovali různé texty nebo slovíčka z učebnice a pak si to zkontrolovali. Tak možná to bych mohla zkusit.*“

3.3.2. Sebeevaluace

Nyní se zaměřím na jednotlivé body výzkumu, které mě ovlivnily a případně změnilo moje postoje k vyučování. V průběhu dvou let mého profesního začátku jsem přehodnotila mnohé názory týkající se výuky cizího jazyka.

Již jsem zmínila, že první rok (2016-2017) mého učení na základní škole jsem vyučovala pouze ruský jazyk v sedmém, osmém a devátém ročníku. Ten rok jsem byla v prvním ročníku magisterského studia. Co se týče chování žáků, neměla jsem žádný problém. Občas zkoušeli, kde jsou mé hranice, ale brzy pochopili, že v mém případě se hranice neposouvají. Co se týče znalostí, byla jsem překvapená, že žáci osmého a devátého ročníku nesplňovali očekávané výstupy podle rámcového vzdělávacího programu. Tudiž jsem musela žáky vše postupně doučit. V těchto třídách jsem byla velmi zaměřená na výsledky žáků a nevnímala tolik jejich vztah k předmětu, což si myslím, že mohlo ovlivnit mnoho žáků při výběru jejich budoucího vzdělání. V sedmém ročníku jsem v minulém roce neměla s žáky takové problémy, jelikož se ruský jazyk teprve začínali učit.

V roce 2017-2018 jsem postupovala zcela odlišně. Už jsem byla spokojená s výsledky tříd, které jsem zdědila po předešlé učitelce, a tak jsem se mohla plně soustředit na všechny aspekty výuky. V mnohém mě změnilo to, že jsem ve školním roce 2017-2018 začala učit anglický jazyk a výchovu k občanství. Díky tomu, že jsem na škole začala vyučovat další předměty, poznala jsem žáky více a z jiných úhlů. Často se mi například při dozoru stává, že se mnou „dozorují“ další děti, které si se mnou chtějí povídat. Vztahy s dětmi se zlepšily i prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů souvisejících s výzkumem, při kterých mi sdělovali své názory a postoje. V porovnání s minulým rokem dosáhli žáci ve všech ročnících požadovaných znalostí a dovedností dle rámcového vzdělávacího programu.

Když srovnám oba dva roky, tak mohu říct, že jsem si z obou let něco odnesla. Především to, že by předmět měl být vyučován tak, aby žáky bavil a motivoval je k dalším úspěchům. Poučila jsem se, že je chybou orientovat se pouze na výsledky žáků a na jejich očekávané výstupy. Na základní škole se žáci teprve seznamují s ruským jazykem a byla by škoda je tímto způsobem od ruského jazyka odradit. Výzkum mě motivoval k tomu, dělat hodiny pestřejší, tak aby si z nich žáci odnesli podstatné informace a zažili i trochu zábavy.

3.3.3. Srovnání výsledků žáků učebnic „Pojechali“ a „Raduga po-novomu“

První rozdíl je pozorovatelný už na začátku školního roku. Jak jsem již zmínila, v učebnici „Pojechali“ je zahrnuto tzv. předazbukové období, které je obsahem prvních šesti lekcí. Tudiž se žáci prvních šest lekcí učili pouze poslechově. Vůbec se neseznámili s grafickou stránkou jazyka v učebnici ani v pracovním sešitě. Toto období jsem zařadila do tematického plánu pouze na jeden měsíc, aby již v říjnu se žáci mohli seznámit s tiskací a psací azbukou. Druhá učebnice „Raduga“ toto předazbukové období nemá, žáci se v první lekci seznamují již se třinácti písmeny azbuky, které jsou obsaženy ve slovíčkách a v úvodním textu, tudíž v porovnání s první skupinou, která se učila podle učebnice „Pojechali“, umí azbuku podstatně dříve. „Raduga“ neošidila studenty o poslech. V každé lekci je také několik poslechových cvičení na procvičení fonetické stránky jazyka. Dalším rozdílem je to, že první skupina se učí azbuku celý školní rok, jelikož je učení azbuky rozmístěno od sedmé lekce až do poslední lekce učebnice. Druhá skupina umí celou azbuku již na konci března.

Výsledky žáků se významně liší v oblasti gramatiky. Žáci, kteří se učili podle učebnice „Pojechali“, jsou seznámeni s první gramatikou ve třinácté lekci, a to s tvořením záporu. Uvedené gramatické jevy jsou věnovány cvičení v učebnici a v pracovním sešitě. Další gramatika se týká časování slovesa žít, ale pouze v jednotném čísle. Obdobně tomu je ve čtrnácté lekci, kde je žákům ukázáno časování slovesa číst, ale opět pouze v jednotném čísle. Časování sloves si žáci nijak výrazně nepochví – v učebnici je několik málo cvičení k procvičení gramatiky, v pracovním sešitě si pak žáci učivo nemohou procvičit vůbec. V patnácté lekci je vysvětlen minulý čas od slovesa koupit. Žáci si gramatiku procvičují jak v učebnici, tak v pracovním sešitě.

Druhá skupina je na tom v oblasti gramatiky mnohem lépe. Gramatika je obsažena v každé lekci učebnice „Raduga“. Každá část gramatiky je přehledně vysvětlena v části učebnice určené pouze pro gramatiku. Gramatiku si žáci procvičili v mnoha cvičeních v učebnici a následně v pracovním sešitě. Žáci ovládají gramatiku, jako je například tvoření záporu, celé časování slovesa žít, znát, mluvit, telefonovat, být (budoucí čas), učit a podívat se. Posledním rozdílem je to, že druhá skupina měla poměrně širší slovní zásobu s porovnáním s první skupinou.

Je na první pohled znát, že žáci, kteří se učili podle učebnice „Raduga“, mají mnohem lepší výsledky v oblasti gramatiky, fonetiky a slovní zásoby. Fonetická stránka jazyka je zde vysvětlena formou různých tabulek a cvičení. Žáci měli výrazně menší problémy s osvojením

výslovnosti jednotlivých slov než žáci z první skupiny. Druhá skupina byla na tom lépe i v psaném projevu, žáci mnohem méně chybovali v jednotlivých slovech, což bylo zapříčiněno množstvím cvičení v pracovním sešitě. Komunikativní stránka jazyka byla více rozvinuta rovněž ve druhé skupině, jelikož učebnice „Raduga“ poskytla žákům širší slovní zásobu a delší úvodní texty než učebnice „Pojechali“.

3.4. Interpretace výsledků

Výzkum byl zaměřen na metody a strategie zlepšující písemný projev. Téma jsem vybrala proto, jelikož mě zajímalo, jakými způsoby může učitel ovlivnit kvalitu písemného projevu žáků. Uvedu příklad, který byl pro výzkum významný. Žáci tříd, které jsem ruský jazyk neučila již od začátku, často chybují v psací azbuce. Žáci mají problémy s tím, že nevědí, jakým způsobem se dané písmeno azbuky píše. Tudíž jsem v průběhu výzkumu žákům vždy ukazovala, jak se písmena píšou a jaké je jejich navazování na další písmena. Žáci si tímto osvojili azbuku daleko lépe než žáci předchozích ročníků. Pokusím se shrnout jednotlivé výsledky výzkumu a uvedu důvody zmíněných výsledků. Zamyslím se nad průběhem výzkumu a nad rozdíly výuky v prvním a druhém roce.

V první řadě bych chtěla shrnout průběh výzkumu. Jak jsem již zmínila, žáci byli na začátku výzkumu seznámeni s pravidly výuky. Ze začátku si na jednotlivá pravidla museli zvykat, ale velké problémy s dodržováním pravidel neměli. Ze začátku se největší problémy vyskytovaly v oblasti čtení, diktátu a v diskuzích. Žáci na zmíněné metody nebyli vůbec zvyklí, a tak často protestovali. Během výzkumu se žáci s metodami ztotožnili a v některých případech si je dokonce i užívali. V začátcích výzkumu nám diskuze vůbec nešly, žáci mlčeli a bylo vidět, že jim jsou diskuze velice nepříjemné. Postupem času byly diskuze pojaty odlehčenější formou a zřejmě proto se žáci do diskuzí více zapojovali. Ke konci výzkumu se stávalo, že diskuze vyplynuly v hodině samovolně. Kolektiv se v průběhu výzkumu velmi zlepšil, což zapříčinily především skupinové práce a již zmíněné diskuze. A v neposlední řadě se ve mnohém zlepšil vztah žáků k vyučující. Na začátku výzkumu se vyučující s žáky seznamovala a měli mezi sebou spíše odtahitý vztah. Během výzkumu se vše změnilo, žáci za vyučující chodili během přestávek, ptali se na různé věci týkající se ruského jazyka či na osobnější věci. Vyučující si na začátku výzkumu držela od žáků velký odstup, ale poté hranici posunula a žákům se více otevřela, což mělo velmi pozitivní vliv na klima třídy a atmosféru výuky.

V prvním roce výzkum nebyl tolik organizován, byly dodrženy všechny aspekty výzkumu, ale například ne každou hodinu byla prováděna aktivizační metoda či diskuze. V druhém roce byly jednotlivé etapy výzkumu zařazeny do výuky pravidelně. Žáci věděli, co mohou čekat v jednotlivých částech hodiny. Dalším podstatným rozdílem byl kolektiv tříd. Žáci sedmého ročníku ve školním roce 2016/2017 měli více stmelěný kolektiv než žáci sedmého ročníku ve školním roce 2017/2018, jelikož tato skupina ruštinářů byla tvořena ze dvou tříd. První skupina byla rozdělena na skupiny, pár žáků nebylo členem žádné skupiny. V průběhu výzkumu se žáci

více sblížili. Na konci výzkumu šlo vypořádat, že žáci, kteří nebyli v žádné skupině a byli více samotáři, se do skupin zapojili. Výjimkou byl Jakub, který ani na konci výzkumu nebyl členem žádné skupiny. Nelze říci, že by ho třída nepřijala či odmítala. Žáci Jakuba více respektují, ale své místo ve skupině stále nemá. Z výzkumu bylo patrné, že Jakub se nestal členem žádné skupiny, protože nebyl týmový hráč, což se projevovalo jeho žalováním, vyzdvihováním své osobnosti a nerespektováním ostatních žáků. Během výzkumu byly prováděny skupinové práce, na kterých se daná skutečnost potvrdila.

V druhém školním roce se skupina ruštinářů skládala z tříd 7. A a 7. B, což způsobilo to, že žáci neměli mezi sebou tak blízké vztahy, jak tomu bylo v přechodném případě. Třídy byly také rozděleny do několika skupin, ale nebyl zde žádný žák, který by nebyl členem žádné skupiny. Během výzkumu byli žáci několikrát rozděleni do různých skupin, aby se kolektiv stmelil a nebyl rozdělen na třídy A a B. Z pozorování bylo patrné, že se žáci více sblížili, dokonce vzniklo několik skupin, ve kterých byli žáci z obou tříd. Z didaktické stránky bylo dalším rozdílem učení podle jednotlivých učebnic. Výsledky žáků jsem shrnula v předchozí kapitole, zde jen zhodnotím průběh výzkumu z hlediska výuky podle těchto učebnic. Průběh výzkumu byl zcela odlišný v jednotlivých letech. V prvním roce bylo zavedeno mnohem volnější tempo. Tematický plán zahrnoval učení azbuky v průběhu celého školního roku. V druhém roce bylo tempo trochu rychlejší a výuka byla mnohem více organizovanější než v předchozím roce.

Nyní se pokusím shrnout a odůvodnit jednotlivé výsledky výzkumu. Výsledky výzkumu lze považovat za pozitivní, jelikož byl splněn cíl výzkumu. Žáci si zlepšili svůj písemný projev. Výsledků mohlo být dosaženo pouze dlouhodobou prací, která vyžadovala trpělivost a pečlivost žáků. Žáci si pomocí jednotlivých metod osvojili tiskací a psací azbuku, ovládají čtení ruských textů a jsou schopni napsat jakýkoliv text v ruském jazyce. Jak jsem již uvedla výše, je velice důležité, aby žáci uměli správným způsobem psát jednotlivá písmena. Toho bylo dosaženo tím, že žákům bylo předvedeno, jakým stylem se písmena píšou. Dále byli žáci pomocí psaní na tabuli a psaní písanky kontrolováni, zda pravidla při psaní písmen dodržují. Za další pozitivní výsledek lze považovat odbourávání chyb v písemném projevu. Žáci tohoto výsledku dosáhli opět dlouhodobou prací, prostřednictvím opravy diktátů, slohů, různých cvičení a v neposlední řadě pomocí didaktických her. K jednotlivým výsledkům přispěly také didaktické prostředky, které byly ve výuce využity. Učebnice poskytovaly žákům dodatečné vysvětlení k fonetické a gramatické stránce jazyka, slovní zásobu a texty v ruském jazyce. Další metodickou podporou, kterou žáci často využívali, byly pracovní sešity, které korespondovaly s učebnicemi. Zde si žáci také v mnoha cvičeních procvičovali písemný projev. Interaktivní tabule byly dalším často

využívaným didaktickým prostředkem, žáci si hravou formou procvičili azbuku a jednotlivé gramatické jevy.

Jednou ze zkoumaných otázek bylo to, jakým způsobem jsou žáci motivováni k učení se ruskému jazyku. Z výzkumu je patrné, že se u žáků projevovala vnější i vnitřní motivace. Vnější motivace se u žáků projevovala například v tom, že žáci chtěli být dobře oceněni od vyučující a toužili po pochvale u rodičů. Hrozba trestu byla dalším podnětem k vnější motivaci, žáci se vzorně učili, aby nedostali špatné známky nebo domácí trest. Dalším motivem k vnější motivaci bylo také to, že se žáci báli zahanbení před spolužáky. Nechtěli být svým výsledkem terčem posměchu. Z rozhovorů je patrné, že u mnohých se projevovala také vnitřní motivace. Motivem k vnitřní motivaci bylo především to, že se žáci chtěli naučit daný světový jazyk, aby se mohli dorozumět v zahraničí. Další pohnutkou k vnitřní motivaci bylo, že se chtějí dozvědět o Rusku něco nového, zajímavého. Vnitřní motivaci bylo možné zpozorovat během jednotlivých rozhovorů, kdy žáci projevovali svůj zájem o předmět a zmiňovali, že si jednotlivé aktivity užívají. Myslím si, že motivační cíl této diplomové práce byl splněn. Výukové metody podnítily u žáků dostatečně vnitřní motivaci.

Závěr

V závěru bych chtěla shrnout nejdůležitější zjištění výzkumu, jehož cílem bylo zjistit prostřednictvím akčního výzkumu, jaké strategie a metody vedou ke zlepšení písemného projevu ve výuce cizích jazyků. Dílčím cílem bylo podnítit u žáků vnitřní motivaci k učení se ruskému jazyku. Výzkumu se účastnilo celkem 37 žáků sedmého ročníku základní školy v průběhu šestnácti měsíců, od září 2016 do února 2018. Výzkum byl realizován v základní škole v okrese Trutnov.

Prostředkem diplomové práce byl akční výzkum, jehož cílem bylo dosažení určitých změn ve výuce ruského jazyka. Akční výzkum není jednostranný výzkum, naopak zahrnuje spolupráci všech účastníků výzkumu. Z pozorování bylo patrné, že žákům použité strategie a jednotlivé metody velice pomohly a jejich písemný projev se zlepšil. U žáků byla zpozorována také vnější motivace, která se projevovala snahou získat dobré ocenění od učitele, pochvalu od rodičů a respekt u spolužáků. Zmíněné jednotlivé body byly potvrzeny polostrukturovanými rozhovory, které byly prováděny během vyučování, o přestávkách a v některých případech i po vyučování. Z rozhovorů je zřejmé, že si žáci uvědomovali své dobré výsledky v písemném projevu a hodiny si užívali. Žáci zmiňovali, že využívané metody, jako bylo čtení, diktát a sloh, nepatřily k jejich oblíbeným činnostem, ale také často uváděli, že si na tyto metody zvykli a pochopili jejich smysl. Vnitřní motivace k předmětu byla potvrzena během rozhovorů u většiny žáků. Někteří žáci byli toho názoru, že jsou hodiny ruského jazyka zajímavé a smysluplné. Pár žáků uvedlo, že se chtějí ruskému jazyku věnovat i budoucnosti.

Akční výzkum zahrnoval průběh změn v mých pedagogických dovednostech, ke kterým došlo během výzkumu. Výzkum mě naučil dělat hodiny pestřejší a zábavnější. Poučila jsem se, že není vhodné být zaměřena pouze na výkon žáků, ale je nutné zohledňovat také jejich potřeby a zájmy. Uvědomila jsem si, že pokud vyučující projeví žákům empatii a více se žákům otevře,lepší se mnohem více klima třídy a atmosféra výuky. Žáci byli s hodinami a se svými výsledky spokojeni, tudíž lze výzkum považovat za přínosný.

Seznam literatury

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

LERNER, Isaak, Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Pedagogická teorie a praxe

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury, 148. publikace. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1990. ISBN 80-210-0210-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.

MCCOMBS, Barbara L. Understanding the Keys to Motivation to Learn. 1997. Dostupné on-line

<http://norwood.innersync.com/curriculum/documents/UnderstandingtheKeystoMotivationtoLearn.pdf>

NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. e-Pedagogium [on-line], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>>. ISSN 1213-7499.

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990. ISBN 0838428622.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

VLČKOVÁ, Kateřina a Jana PŘIKRYLOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-44-6.