

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Kreativní přístupy ve výuce německého jazyka na gymnáziu

Bakalářská práce

Autor: Michaela Macková

Studijní program: B7507 6 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání,
Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

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

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Macková**
Osobní číslo: **P121052**
Studijní program: **UB7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obory: **Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání**
Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: **Kreativní přístupy ve výuce německého jazyka na gymnáziu**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

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

Bakalářská práce se zabývá kreativními přístupy ve výuce německého jazyka. Práce pomocí pozorování zkoumá, jaké metody při výuce učitelé volí a dotazníkovým šetřením reflektuje vyučovací hodiny očima žáků.

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

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

Datum zadání bakalářské práce: **19. února 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **19. února 2016**

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Prohlášení

Prohláuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucí bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Radce Skorunkové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a vstřícný přístup.

Dále děkuji učitelům německého jazyka na Jiráskově gymnáziu v Náchodě, kteří mi umožnili rozdat v jejich třídách dotazníky a v nově získané době na jejich vyplnění.

Anotace

MACKOVÁ, Michaela. *Kreativní přístupy ve výuce německého jazyka na gymnáziu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 67 str. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá kreativními přístupy ve výuce německého jazyka, konkrétně na gymnáziu. Využívá se takových metod, které jsou pro žáky zábavné a zároveň je pro daný cizí jazyk dokáží nadchnout a leccos je naučit. Neopomíná ale zdůraznit fakt, že by se neobešlo bez motivace ze strany vyučujícího. Práce pomocí dotazníku reflektuje vyučovací hodiny o jazyce. Cílem praktické části předložené bakalářské práce je zjistit, jaké postoje zaujímají žáci Jiráskova gymnázia ke kreativním přístupům ve výuce německého jazyka a na základě tohoto zjistit nastínit budoucím i stávajícím pedagogům, jak by mohla vypadat kreativní a efektivní vyučovací hodina německého jazyka.

Klíčová slova

kreativní přístupy, efektivní výuka, cvičení formou her, nadšení

Annotation

MACKOVÁ, Michaela. *Creative Approaches to the Teaching of the German Language at Gymnasium*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty University of Hradec Králové, 2015. 67 p. Bachelor Thesis.

The Bachelor thesis deals with creative approaches in teaching the German language, namely at Gymnasium. It deals with methods, which are entertaining for students and which can fill them with enthusiasm and teach them something new at the same time. The Thesis does not forget to emphasize that they would not get by without motivation given by their teachers. Thanks to questionnaires, this thesis reflects lessons from the view of students. The aim of the practical part of the current thesis is to understand the viewpoints that the Jirásek's Gymnasium students have regarding creative approaches in German language lessons and from these results, we hope to determine the structure of creative and effective German language lessons.

Keywords

creative approaches, effective teaching, exercises in the form of plays, teaching, ardour

Obsah

Úvod	10
1 TEORETICKÁ ČÁST	12
1.1 Citáty a výroky vztahující se ke kreativitě	12
1.2 Stručný nástin historie zkoumání tvořivosti	13
1.3 Obecné vymezení pojmu škreativita	14
1.3.1 Definice kreativity	15
1.4 Aktivita a samostatnost a tvořivost	16
1.5 Kreativní jedinec	17
1.6 Kreativita ve škole	18
1.6.1 Kreativita žáka	18
1.6.2 Kreativita u učitele	19
1.6.2.1 Motivace žáků k učení a jejich aktivizace	20
1.7 Německý jazyk jako školní předmět	23
1.7.1 Jak ovlivnit, zefektivnit a zpříjemnit vyučovací hodinu německého jazyka	24
1.7.2 Kreativní cvičení v hodině německého jazyka	25
1.8 Kreativita ve spojitosti s aktivizačními metodami	27
1.9 Německé další metody související s tvořivostí	29
2 PRAKTICKÁ ČÁST	30
2.1 Hlavní cíle výzkumného šetření a výzkumné předpoklady	30
2.2 Charakteristika výzkumného vzorku	32
2.3 Dotazník	33
2.4 Použitá metoda	34
2.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace	35
2.5.1 Otázka č. 1 o Výukové metody v hodině německého jazyka	36
2.5.1.1 Metody diskusní	36
2.5.1.2 Metody heuristické, řešení problémů	37
2.5.1.3 Metody situační	38
2.5.1.4 Metody inscenační	39
2.5.1.5 Didaktické hry	40
2.5.2 Otázka č. 2 - Hry	41
2.5.2.1 Interakční hry	41

2.5.2.2 Simula ní hry	42
2.5.2.3 Scénické hry	43
2.5.3. Otázka . 3 - Zp sob práce	44
2.5.3.1 Samostatná práce	45
2.5.3.2 Práce ve skupin	45
2.5.4 Otázka . 4 - Úkoly	46
2.5.4.1 Úloha z u ebnice	46
2.5.4.2 Kreslení	47
2.5.4.3 Transformace textu	48
2.5.4.4 Tvo ení v t	49
2.5.5 Otázka . 5	50
2.5.6 Otázka . 6	51
2.5.7 Otázka . 7	51
2.5.8 Otázka . 8	52
2.5.9 Otázka . 9	53
2.5.10 Post ehy flák	54
2.6 Shrnutí.....	55
2.7 Diskuse.....	58
Záv r.....	60
Seznam poufité literatury	62
Internetové zdroje.....	64
Dal-í prameny vztahující se k tématu	65
Seznam tabulek a graf	66
Seznam p íloh	67

Úvod

Bakalářská práce si klade za cíl především odvodnit kreativitu ve vyučovacím procesu, poradit, které z vybraných metod a aktivit by bylo vhodné využít při hodině německého jazyka a umotivnit svým názorem, aby se učitelé do potěšení a vnímání učili. Účastníci se v této bakalářské práci rozumí učitelé gymnázia. Právě gymnázium bylo zvoleno pro pozorování a výzkumné účely.

Vyučování cizího jazyka je komplikovaný proces, který by rozhodně neměl být podceňován. Důvodem k volbě tématu této bakalářské práce byl můj zájem o učitelskou profesi, o výukové metody, především pak metody aktivizační. Zastávám názor, že kreativita a neobvyklé postupy jsou pro výuku významné. Existuje nespočet metod a aktivit, které mohou být uplatněny ze strany učitelů. Záleží na nich, pro které se rozhodnou.

Pořádky pedagogických inovací sahají až k učebnici JANUA LINGUARUM RESERATA velikána Jana Amose Komenského, již k roku 1629. Další dílo téhož autora - LINGUARUM METHODUS NOVISSIMA považujeme za první didaktiku cizích jazyků. I dnes se často vracíme k hlubokým myšlenkám švédského učitelského národa. Nebyl to nikdo jiný, než právě Komenský, kdo se zasloužil o využití hry v procesu vyučování. Tato metoda byla detailněji zpracována v jeho SCHOLA LUDUS.

Tvořivostí se zabývali američtí psychologové J. P. Guilford nebo C. R. Rogers. S tvořivostí se pojí jména M. Montessoriové i R. Steinerja. Ze současnosti můžeme uvést jména jako: I. Lorková, J. Lorka, J. Marák, J. S. Dacey, K. H. Lennon a v neposlední řadě M. Jurková. Zdroji informací, které jsou v této práci použity, jsou rovněž díla některých z výše uvedených autorů.

Rok 1989 přinesl do českého vzdělávacího systému zásadní změny. Do tohoto roku země disponovala jednotným systémem, který neposkytoval prostor pro kreativitu. Možnosti učitelů byly značně omezeny. Ve srovnání s lety před rokem 1989 mají dnes pedagogové velkou svobodu.

Zastávám názor, že učitelé dávají přednost neotřelým postupům ve výuce. Bakalářská práce zkoumá takzvané kreativní výukové metody a zjistí, zda přispívají

ovlivní motivaci žáků. Kreativní přístupy by pro žáky měly být podnětné a měly by je pro daný předmět nadchnout. Zároveň by se ale díky nim měli žáci naučit němu novému. To znamená, že by mělo dojít ke spojení příjemného s užitečným. Bakalářská práce neopomíná zdůraznit, že by se ony přístupy neobešly bez motivace ze strany pedagoga. Nicméně předpokládáme, že se vynaložené úsilí vyplatí.

Bakalářská práce sestává ze dvou hlavních částí – z teoretické a praktické. V teoretické části se zabýváme termínem kreativita, poněvadž se jedná o termín pro dané téma zásadní; seznamujeme se s kreativitou obecně, s kreativitou u učitele a žáka. Dále je tato část věnována mj. objasnění, proč se v dotazníku objevují aktivizační metody. Praktická část se zaměřuje na výzkum, jehož nejvhodnější výzkumnou metodou je dotazník. Cílem této části je reflektovat hodiny o žákovi zjistit, jak se žáci gymnázia staví k vybraným aktivizačním metodám a k různým aktivitám, cvičením. Zároveň je také nastínit, co by mohlo být vhodnou náplní kreativní a efektivní hodiny německého jazyka, což by mohlo sloužit jako inspirace pro budoucí učitelské vyučování. Co je horší než tichá plná nezainteresovaných žáků, kteří jsou zduřeni, nespolupracují, vyrušují a jejich znalosti jsou špatné?

1 TEORETICKÁ ÁST

1.1 Citáty a výroky vztahující se ke kreativit

- *šTvo ivost d lá z oby ejných lidí lidi neoby ejné.*ö Reynold Bean
- *šTvo ivost je známý pojem, který se v-ak zvlá-tním zp sobem vymyká uchopení.*ö David Fontana
- *šZcela zvlá-tní komplex schopností p edstavuje tvo ivost.*ö Milan Nakone ný
- *šPodstatou tvo ivosti je proces, ne prost edek.*ö Reynold Bean
- *šU ení je efektivn j-í, kdyfl je to legrace.*ö Peter Kline
- *šKreativita jeí vid t n co, co dosud neexistuje.*ö Michele Sheaová
- *šNa-e hlava je kulatá, aby my-lení mohlo m nit sm r. Kreativita znamená vid t to, co vidí ostatní, ale n co jiného si u toho myslet.*ö Francis Picabi
- *šOdchýlit se od norem znamená, fle na to musíte mít. Nefl za nete být tvo iví, musíte být odvážní. Tvo ivost je osud, ale odvaha je cestou.*ö Joye Reiman
- *šNejlep-í cesta jak mít dobrý nápad, je mít hodn nápad .*ö Linus Pauling

1.2 Stručný nástin historie zkoumání tvořivosti

Pro prvotní zkoumání kreativity (tj. tvořivosti) byly zásadní významné, výjimečné osobnosti. Rozhodujícími faktory byly talent a nadání. Tato koncepce je dnes v-ak jifl p ekonána (Ma ák, 1997, 2001).

Novodobý po átek zkoumání problematiky kreativity, které se váfle (af) k padesátým lét m minulého století, inicioval svým zamý-lením se nad stavem bádání o kreativit americký psycholog J. P. Guilford, který prohlásil, *fle š za posledních 23 let (doba od za átku vydávání seznamu významných psychologických studií) bylo uve ejn no 121 000 titul ze v-ech oblastí psychologie. Av-ak pouze 186 se vztahovalo ke kreativit ō* (Pecina, 2008, str. 7).

Záslouhou nejen Torrance, Taylora a Termana do-lo k výrazné zm n situace - otázka tvořivosti se dostala do pop edí (Ma ák, 1997).

U nás (a na Slovensku) jsme se touto problematikou za ali zabývat je-t pozd ji. Významnými autory, jejichfl jména jsou s tímto tématem spojena, jsou nap . J. Ma ák, M. Kurelová, J. Hlavsa, V. Smékal, M. Jur ová, L. uri , manfleš M. a M. Zelinovi. V n kterých z jejich d l jsou jifl zahrnuty pedagogické aspekty (Ma ák, 1997; Pecina, 2008).

Pro novodobou pedagogiku je tvořivost velice d leflitá šzejména z pohledu *efektivní realizace celkového rozvoje fláka ve výchovn -vzd lávacím procesu. V posledních desetiletích je pedagogice nápomocna psychologie, která zkoumá tvořivé my-lení ō* (Pecina, 2008, str. 7).

Kreativita bude asem velmi nabývat na významu (Dacey, Lennon, 2000). Tudífl p edpokládáme, fle kreativita bude stále ast ji zkoumána, rozebírána a cen na.

1.3 Obecné vymezení pojmu š kreativitaõ

Jasn definovat pojem **kreativita** (tj. **tvo ivost**) je vskutku nelehké. R zní auto i jej definují dle rozli ných hledisek. Neexistuje proto jen jedna jediná správná formulace tohoto pojmu. Uvádíme pouze n kolik vybraných definic, díky kterým si m flujeme utvo it p edstavu o nelehkosti vymezení daného pojmu.

Nap . dle Ma áka (1998, str. 72): *štvo ivost (kreativita) p edstavuje na prvním míst proces vzniku nového jevu, zm nu n eho, tendenci k sebeaktualizaci ve smyslu uplatn ní vlastních nápad , koncepcí, postoj , my-lenek apod. Není jednoduché tvo ivost vymezit tak, aby se postihly v-echny oblasti innosti a formy realizace, v nichfl se projevuje.õ*

Spousta (2008, str. 29) míní, fltvo ivost je *šfascinující fenomén, který se uplat uje p i e-ení nového, neobvyklého a neznámého problému, hledání východiska ze slepé uli ky, konstruování projektu. Kde se v lov ku bere? Lze ji pojmenovat, v decky popsat, analyzovat a kategorizovat, ale vysv tlit její podstatu nedovedeme.õ*

áp (1997, str. 237) vnímá tvo ivost jako *šsouhrn vlastností osobnosti, které jsou p edpokladem pro tv r í innost, pop ípad tv r í e-ení problém . Zahrnuje v sob schopnosti, v etn intelektových schopností, ale nevy erpává se jimi.õ*

Podle Rogerse (1995, str. 280) je tvo ivost *šinný vznik novátorského vztahového produktu, který vyr stá na jedné stran z jedine ných kvalit jednotlivce a na druhé stran z materiál , jev , lidí nebo událostí jeho flivota.õ*

Ullrich (in Nakone ný, 1995, str. 107) míní, fltvo ivost je *šschopnost poznávat p edm ty v nových vztazích a originálním zp sobem, smyslupln je pouflvat neobvyklým zp sobem, vid t nové problémy tam, kde zdánliv nejsou, odchýlovat se od navyklých schémat my-lení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prost edí jestliffe se to vyplatí, nacházet n co nového, co p edstavuje obohacení kultury a spole nosti.õ*

šV t-inou se v-ak tvo ivost vymezuje jako *schopnost produkovat n co nového, co dosud neexistovalo.õ* (Linhart, 1979, str. 56)

1.3.1 D lení kreativity

Je d leflité uv domit si, fle tvo ivost v práci u itele a nap íklad v dce se dosti odli-uje. Zatímco u itel pot ebuje komunikovat s fláky a n emu je u it, v dec takovouto úlohu nemá. Stejn tak rozli-ujeme kreativitu i v dal-ích povoláních (Horák, 2009).

Tvo ivost m fleme rozd lit na specifickou a nespecifickou. **Specifická tvo ivost** se orientuje na r zné oblasti uplatn ní (v dci, um lci atp.), zatímco **nespecifická tvo ivost** konkrétní zam ení nemá a projevuje se mnofstvím *šhravých nápad bez konkrétní zam enosti na vy e-ení problému* (Ma ák, 1998, str. 73).

Tvo ivost d líme také na **subjektivní** (projevy jedince jsou nové pro n j, ne pro ostatní) nebo **objektivní** (projevy jedince jsou nové obecn). Toto d lení je významné z pedagogického pohledu (Ma ák, 1998).

Ma ák (1998) rozli-uje ty i stadia tvo ivosti z hlediska sloflitosti ó od jednodu-ího ke sloflit j-ímu (a také ve vztahu k rozvoji aktivity a samostatnosti). T mito stupni jsou:

- 1) **(spontánní) expresivní tvo ivost** ó je prvním stupn m v tomto modelu; p íkladem m fle být d tská kresba, okamflité nápady, jazykový novotvar atp.
- 2) **tvo ivost inovativní** ó pod tímto stupn m si m fleme p edstavit nap íklad r zné netradi ní výtvary ru ních prací
- 3) **inventivní tvo ivost** ó p edstavuje jifl vcelku vysokou úrove a pojí se nap . s um leckými výkony, v deckými objevy, technickými vynálezy
- 4) **emergentní (geniální) tvo ivost** ó jedná se o nejvy-í stupe v tomto modelu; podílí se na vzniku nových, doposud neznámých struktur poznání; pro p íklad m fleme uvést jména A. Einstein a P. Picasso (Tvec, 1998)

1.4 Aktivita a samostatnost a tvořivost

Tvořivost je komplikovaný soubor vlastností. Abychom jí mohli porozumět, musíme nejprve vysvětlit další pojmy, se kterými je ve škole neodlučitelně spjata. Úzce souvisí s aktivitou a samostatností. Tato vazba *šp edstavuje celý komplex závislostí* (Maňák, 1997, str. 16).

Maňák a Třvec (2003, str. 153) uvádí, že **aktivita žáka** je základním a nutným východiskem výchovně-vzdělávací práce. *šAktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu se rozumí zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvdomláinnost žáka, jejímž cílem je osvojit si příslušné v domosti, dovednosti, návyky, postoje a způsob chování. U žitelé vynakládají mnoho úsilí, aby žáky aktivizovali, tj. motivovali a získali pro angažovanou spolupráci.*

šSamostatná práce se vymezuje jako taková uvdomlá aktivita, kdy žáci pracují relativně bez cizí pomoci.

Na aktivitu a samostatnost navazuje tvořivost, která bývá charakterizována jako schopnost docházet k němu novému.

Předpoklad, že při výchově k tvořivosti jde o složitý proces, na němž se podílí jak samostatnost, tak aktivita žáka, se ukázal jako v rozhodný. (Maňák, 1997, str. 16)

Dle Maňáka (ibid., str. 17) *šaktivita a samostatnost představují předstupně tvořivosti.*

1.5 Kreativní jedinec

S tvůrčivostí se můžeme setkat v různých profesních oblastech. Za kreativního člověka můžeme označit člověka, jehož výkony jsou neotřelé a takové, s jakými se společnost doposud nesešla. Toto **hledisko** nazýváme **sociologické**. Oproti tomu můžeme za kreativního člověka považovat jedince, jehož výkony jsou nové pro něj samotného. Pak se jedná o **hledisko psychologické**, které využíváme hlavně u jedinců mladšího věku (Mašek, 1998).

Ví se, že kreativita není vrozená. Pravděpodobně jenom její určité zlomky jsou vrozené a určují naše tvůrčí hranice, naše tvůrčí předpoklady. Jinak se však kreativitu líme. Je-li se nám malé dítě kreativní, je to nemusí nutně znamenat, že bude disponovat vysokou dávkou kreativity i v dospělosti. (ibid.)

že je třeba kreativitu rozvíjet, uvádí například Holeček (2014). To znamená, že ani vysoce inteligentní jedinec nemusí nutně disponovat tvůrčími projevy.

Sommer (online) uvádí, že žijeme v éře, ve kterém se v ní ustavíme a vyvíjíme. Stará zavedená pravidla, která pouštěly ve výuce minulé generace a která zajišťovala úspěch, nejsou vhodné pro další generace. Dacey a Lennon (2000) uvádí velice důležitý poznatek a sice že doposud byla velice důležitou a ceněnou schopností jedince inteligence; ovšem **v budoucnu bude podstatná právě kreativita.**

1.6 Kreativita ve škole

Jak uvádí Prokopová (1997), tvorivost je u nás v dnešním tématem. Její význam je uznávaný, je vychvalovaná, bohužel se avšak hodnota kreativity nachází především v rovině teoretické.

Dle Holekové (2014) má avšak rozvíjení a uplatnění tvorivosti na školách rostoucí tendenci.

Maňák (2001) pro rozvoj tvůrčích jedinců zdrazuje v první řadě důležitost vhodného prostředí, avšak i atmosféry a klimatu sociálního prostředí. Uvádí bariéry a školské překážky tvorivosti, které rozvoj kreativity zpomalují. Tyto bariéry bychom se měli snažit minimalizovat, v lepším případě úplně odstranit. Vypořádává, že je pro tvorivou práci třeba důležitá důvěra, ve které by nemohla panovat napětí, děti by neměly být předmětem omezování, aby mohli v klidu přemýšlet a celkově by měla panovat pohoda.

Proces rozvoje tvorivosti vnímáme jako vrcholný proces výchovy (Kofluchová a Koráková, 1997).

1.6.1 Kreativita dětí

Kreativitu dětí bychom měli rozhodně podpořit, rozvíjet, podporovat. Problém je, že jsou tvůrčí děti mnohdy ztotožňovány s divnými, vybojujícími, zvláštními, drzími a často s tím, kdo mohou za narušení předpokládaného průběhu vyučovací hodiny (Prokopová, 1997).

Holeková (2014) na základě výzkumů uvádí, že tvůrčí děti u učitelů nemají příliš rádi a to napovídá kvůli zvláštním otázkám. Dodává, že tyto děti avšak zpravidla nebývají oblíbení ani ve třídním kolektivu.

Kreativitu u dětí snižuje pocit, že na děti mají reagovat jedině tak, jak tuší, že si vyučující přeje (Prokopová, 1977). *ŠD sledkem je často strach dítěte*

z vlastní iniciativy, myšlenkové originality, samostatnosti. (Helus, Z. in Prokopová, 1997, str. 66)

1.6.2 Kreativita u itele

Pro téma bakalářské práce je kreativita ze strany učitelů podstatná. Učitel je totiž ten, koho se týká příprava na hodinu. Práv učitel musí stanovit cíle hodiny, musí rozhodnout, jakou formou učivo zprostředkuje atp. V cílech, které musí při plánování vyučovací hodiny zohlednit, není rozhodně málo. Příprava může být mnohdy časově náročná a není samotná hodina. Kotrba a Lacina (2007) upozorují na fakt, že u učitele od kreativních přístupů může odradit třeba přístup editelství, které bazíruje na klasických frontálních formách výuky (a pokud to není jev obecný). Zpravidla bývají kreativní učitelé podporováni, ovšem nebývají nijak extra finančně ohodnoceni.

Problémem je, že nevíme, jak učitelé chtějí být kreativní, experimentovat s výukovými metodami, vymýšlet nová cvičení.

Těchto zprávkou z roku 1998 a 1999 vyplynulo, že zdaleka ne každý učitel se zajímá o nové metody, inovace (Maňák, 2001).

Tvořivost u učitele není přehlížena a naopak je jí věnována dlouhodobá pozornost jak ve sféře teoretické, tak ve sféře výzkumné (Horák, 2009, str. 19).

Tentýž autor uvádí, že a pokud se učitelé rozvíjejí (a učitelským množstvím zkušeností nebo například jejich předpoklady), nic se nemění na tom, že lze tvořivost systematicky cvičit.

Nelze přitom říct, jaký je tvořivý učitel, protože jeho tvořivost se projevuje rozdílně. Nemáme tedy vytvořit jednoznačnou definici tvořivého učitele (Petrová, 1999). Nicméně kreativní učitel by měl svým působením podněcovat kreativitu svých žáků; měl by volit takové přístupy, které kreativitu vyflaďují. Mezi takové přístupy patří mnozí auto i aktivizující (aktivizační) výukové metody. Aktivizujícími výukovými metodami se například dle Maňáka rozumí metody diskusní, heuristické,

situací, inscenací a didaktické hry, se kterými se budeme detailněji zabývat v kapitole 1.8 teoretické části a hlavně pak v praktické části.

Tato bakalářská práce se zamůže na kreativní přístupy ve výuce německého jazyka. **Převládající výuce cizích jazyků je řídicí, aby učitel přiměl žáky k mluvení.** V současnosti je převládající výuce cizích jazyků zdůrazňována především komunikativní funkce (Krystýnková, 1997). Cizímu jazyku učíme žáky zejména proto, aby byli schopni dorozumět se v zahraničí. Samozřejmě je nezbytné, aby ovládali důležité části z gramatiky, nejdříve však je, aby se nebáli komunikovat v daném cizím jazyce. *Učitel by měl zaměřovat své úsilí k tomu, aby se žáci naučili užívat cizí řeč především ke sdělování myšlenek a k dorozumívání. K dosažení tohoto cíle je nutné aplikovat ve výuce efektivní metody, metodické postupy a cvičení.* (ibid., str. 60)

1.6.2.1 Motivace žáků k učení a jejich aktivizace

Výuka cizích jazyků, která se vztahuje k našemu tématu, prošla velkými změnami za posledních cca 23 let. Jak píše Koráková a Müllerová (2004, str. 116) v příspěvku z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 4. 6. 2003 na PDF UHK v Hradci Králové, *šk nejpodstatnější změnou nám patří zejména motivace a postoje mladých lidí ke studiu cizích jazyků.*

A k velmi důležitou roli hraje motivace ze strany učitele – jak dokáže své žáky pro studium německého jazyka nadchnout, **je nezbytné, aby sami žáci byli přesvědčeni, že učení je pro ně smysluplné.**

Petty (2008) na příkladech jasně demonstruje, že se pokud žáci nechtějí, nemají-li dostatečnou motivaci, látku si neosvojí, a učitel se učitel snaží sebevíce. Pokud však sami v učení, je nutné i jakkoli jinak přínosné snažit se, zdánlivě nenaučitelná látka se stává naučitelnou.

Úspěchy mají značný vliv na zvyšování sebevědomí. Pokud dá učitel žákovi z prvních testů špatné známky, pravděpodobně ho od studia německého jazyka úplně odradí. V žákovi bude vyvolán pocit, že v učení tu není dost dobrý. Naopak pokud bude nějakým způsobem pochválen nebo dostane dobrou známku, jeho sebevědomí

stoupne. P edm t bude flák vnímat pozitivn ji, na následující hodiny se bude více t –it. (ibid.) Tentýfl autor (2008, str. 43) uvádí nádhernou my–lenku: *šA ufl v íte, fle n co dokážete, nebo jste p esv d eni, fle n co nedokážete ó pokaflé máte pravdu!õ*

Billows (1995) spat uje závislost chuti i schopnosti u it se také na jakýchsi podv domých faktorech. Jak dále, opíraje se o svou vlastní zku–enost, uvádí, chu flák do u ení se mu jeví být v souvislosti také s ur itým respektem ze strany fláka k u iteli. To znamená, fle n jakým ned stojným zp sobem chovající se u itel pro své fláky není dostate ným vzorem, motivací.

Ma ák (1998, str. 25) uvádí, *fle šaktivizace fláka u itelem vytvá í d leflitý p edpoklad pro flákovu samostatnou práci i pro jeho tvo ivou innost, nebo aktivace a následná aktivita je základem, z nífl vyr stají v–echny innosti fláka, ve–keré jeho flivotní projevy. Proto z etel k aktivit flák je trvalou sou ástí u itelovy pedagogické práce, ale je nutno po ítat s tím, fle výsledky aktivity se projeví v r zných formách u ební innosti p i samostatné práci, p i e–ení problém , v tvo ivých innostech (samou elná aktivita je výchovn nefládoucí)õ.*

Mj. Buganová (1990) zkoumala zám rné rozvíjení tvo ivosti a dosp la k záv ru, fle implementace prvk , které rozvíjejí tvo ivé my–lení a konání flák , do vyu ování i ve –kolních podmínkách p sobí na postoje flák k u ení. Dále uvádí, fle motivováním flák k tvo ivým projev m ve vyu ování je vedeme k v–eobecnému rozvíjení osobnostních vlastností, schopností i poznávání, ke zm n postoj a vztahu k u ení, –kole i spole nosti.

Slovy Ma áka (ibid.) je pro aktivní projev flák nutné vytvá et vhodné situace a vybírat ú inné metody a prost edky, které umofl ují rozmanité u ební innosti. Vyu ující mají na výb r nespo et mořností, jeřl motivaci u flák vyvolávají a také posilují.

Ma ák (ibid., str. 35 ó 36) p ipomíná n které **osv d ené zku–enosti p i motivaci flák** :

- o *šMá-li se motivace pozitivn projevit, musí být uspokojeny základní psychologické pot eby flák , nap . pot eba pochvaly, nezávislosti, d stojnosti, p itařlivosti zam stnání, p im ené náro nosti atd.*

- *Nelze pustit ze z etele, fle kařdý řák je svébytné individuum, proto je třeba respektovat jeho specifické podmínky, zájmy apod.*
- *Motivaci posiluje, dostává-li řák co nejdíve po výkonu patřnou odpověď, hodnocení.*
- *Řák musí porozumět účelu, smyslu své práce, aby se mohl pro splnění cíle plně angažovat.*
- *Na zvýšení motivace působí pozitivní prostředí, podnětná atmosféra, nadšení učitele, které se projevuje i na řáky.*
- *Silný vliv na motivaci má též vyučování zajímavých metod, technik a prostředí.*

Podle těchto autora nestačí jenom aktivita sama o sobě na to, aby bylo zájmem efektivní učení. Pro to je, jak jsme již uvedli výše, nezbytné, aby se řáci chtěli učit, a to znamená, aby měli vnitřní vztah ke školní práci. To znamená, že vyučující nemůže pouze vzbuzovat aktivitu, ale musí rovněž docílit kladného postoje svých řáků ke školním činnostem. Pakliže se to nepodaří, výsledná aktivita by mohla být jen aktivitou výchovně než činnou.

1.7 Německý jazyk jako –kolní p edm t

Jako cizí jazyk bývá v naší republice na školách po angličtině hojně volen jazykem německý, což má zřejmě své opodstatnění, neboť německý jazyk je v Evropě (z hlediska rodilých mluvčích) druhým nejpoužívanějším jazykem.

Na gymnáziu se často krát učáci rozhodují, jaký cizí jazyk přidat k prvnímu zvolenému. Nezáleží tedy kdy zvolí (v soutěži k angličtině) právě německý.

Naučit se jakýkoli cizí jazyk je proces nelehký. Je to o to komplikovanější, pokud učíme-li se dva zároveň. Představme si, že jsme učitelé německého jazyka a naši učáci mají jako druhý jazyk angličtinu. V těchto dvou jazycích se vyskytují slovíčka, která vypadají stejně nebo podobně, nebo se shodně vyslovují, avšak jejich význam je zcela odlišný (např.: das Gift a gift: jed a dar, wer a where: kdo a kde, wo a who: kde a kdo, elf a elf: jedenáct a skálopek, der Rock a rock: sukno, skála). Pokud sami ovládáme oba výše zmíněné cizí jazyky, mohli bychom učákům předkládat různé mnemotechnické pomůcky, abychom jim jazykové složitosti ulehčili. Mezi německými prvky jsou jenom k učitelce.

Svým učákům bychom měli pomáhat překonávat nejrozličnější problémy, německý bychom jim měli zpřístupňovat, ulehčovat a poukazovat na její zajímavosti. **Dále je požadováno postarat se o kladný přístup učáků k německému učitelce, který sám hraje významnou roli. Je důležité učákům vysvětlit, že se učitel německy pro sebe, že jim jazyk bude jenom k učitelce.**

Bobáková (1996) uvádí, že gramatika ve výuce německého jazyka by měla stát oproti jiným aktivitám, které vedou k praktickému učení jazyka, v poměru zhruba jedna ku třem. V současné praxi se nezáleží tedy kdy můžeme setkat s testováním znalostí gramatiky vytržených z kontextu. Je však rozdíl, jestli učáci znají gramatiku, nebo zda ji dovedou prakticky používat. Učitelé německého jazyka dávají často gramatice velký význam. Svě místo ve výuce rozhodně má, ale měli bychom se snažit přizpůsobit se potřebám svých učáků a zbytečně se netrápit problémy gramatických jevů.

Cílem vyuování německého jazyka je naučit ho i jako prostředek mezinárodního dorozumívání. V neposlední řadě bychom měli flák m umoflnit poznání cizích zemí a jejich kultur (ulenová - Hanzlík, 1975).

Nejen německý jazyk jako takový, ale i reálie německy mluvících zemí m flame pojmout kreativn !

N m ina obecn nebývá považována za jazyk lib zn jící, tj. hezký. Nicmén n m iná i, kte í mají jazyk, kterému vyu ují, opravdu rádi, zajisté dokáflí své fláky p esv d it o tom, jak je e na-ich dvou soused hezká a zajímavá.

1.7.1 Jak oflivit, zefektivnit a zp íjemnit vyu ovací hodinu n meckého jazyka

Hodina německého jazyka m flé být pro fláky šza trestõ. P edstavme si hodinu n m iny, kdy u itel pouflívá klasické výukové metody, vyu uje nás gramatiku, íká, co si musíme zapamatovat, pracujeme s u ebnicí, ve které jsou r zné tabulky se sklo ováním, jejichfl obsah si máme do p í-tí hodiny osvojit a k tomu se nau it v-echna sloví ka k práv probírané lekci. Sta í ale vcelku málo, a stejných p ta ty icet minut m flé vypadat diametráln odli-n . V úvodu hodiny hrajeme hru, novou látku nám u itel zprost edkuje nev-edním zp sobem, procvi ujeme ji na jím vytvo ených pracovních listech, posloucháme německou písni ku, ve které máme za úkol vyhledat sloví ka vztahující se k jistému tématu a na konci hodiny procvi ujeme sloví ka v podob skupinové hry.

Hodinu německého jazyka lze flák m snadno zp íjemnit. Jak uvádí Petty (2008), drtivá v t-ina inností (za p edpokladu, flé p i nich bude pouflíván daný cizí jazyk), které si u itel pro fláky p ichystá, bude p ínosná, n co je nau í. Vý-e zmín ný autor považuje hry za velmi vhodnou nápl hodin cizích jazyk . Uvádí jich n kolik pro inspiraci a radí u itel m, aby se je nebáli sami vymý-let, nebo považuje hry za výbornou výukovou metodu.

Není dobré oblíbit si jen jednu, i n kolik málo výukových metod. Nem li bychom se bát s nimi experimentovat, m li bychom se snažit zkou-et nové a nové v ci.

Aby byly na-e hodiny oblíbené, musí být n ím výjime né. Nechceme ale pouze, aby byly oblíbené, protože fláky baví ó musí být pro n hlavn p ínosné. Kdyfl se nám poda í skloubit p íjemné s uflite ným (tedy aby na-e hodiny n meckého jazyka byly kvalitní, aby se v nich fláci do e a co mofná nejrychleji u ili a aby je m li rádi), m flíme na sebe být py-ní.

Co se gramatiky n meckého jazyka tý e, je vcelku komplikovaná a v t-ina u itel vyfladuje, aby fláci memorovali r zné tabulky. Jako p íklad uve me t eba len DER ve v-ech n meckých pádech. Bu to po flácích m flíme vyfladovat, aby se nau ili zpam ti: DER ó DES, DEM, DEN. Pro ale nebyt kreativní a nevymyslet n co, díky emu by si na-i fláci pot ebnou gramatiku hrav a šbezbolestn ō osvojili? (Jako nap . š len DER - **Se mnou** problém mít nebude-! ō ó kde ve slovech šse mnouō, vypustíme-li samohlásky, se nám odkrývají poslední, tj. rozhodující písmenka pro len DER v genitivu, dativu i akuzativu.)

Mofností, jak zp íjem ovat hodiny cizích jazyk je mnoho. Záleflí na vyu ujícím, ím své fláky p ekvapí.

1.7.2 Kreativní cvi ení v hodin n meckého jazyka

Jur ová (1990) uvádí, že **kreativní úloha je úlohou pro e-itele novou, neznámou**. Kreativní cvi ení obsahuje jakési prvky nejasnosti, neur itosti. Dále nejsou dané v-echny podmínky e-ení a od flák cvi ení tohoto typu vyfladují tvo ivý postup, aktivní poznávací ínnost ó hledání, zkoumání, experimentování, objevování. **Obdobnou úlohu není mofné vy e-it pomocí doposud osvojených poznatk í operací v nep etvo ené podob** . Od e-itele je vyfladováno uplatn ní tvo ivých my-lenkových schopností, vynalézavosti, nápaditosti apod.

Vn j-ím ukazatelem tvo ivého postupu je dle Jur ové (ibid.) produkt, e-ení, které je nové, objevné, netradi ní a zároveň vhodné. Nový m flé být rovn fl

postup, metoda řešení i početování postupu známého. Oproti tomu v netvořivých úlohách je řešení konvenční, reproduktivní a rutinní.

Rozvoj tvořivosti vyžaduje ve vyučování tvorbu a aplikaci takových úloh, které žákovi umožní volně nakládat s již osvojenými poznatky, vyúsťovat je v nových kontextech a přirodit nové problémy. **Kreativní cvičení mají prokazatelný rozvíjející význam.** Podněcování fantazie, vynalézavosti, důvtipu, odvahy a motivace otvírají cestu i budoucí reálné tvořivé činnosti žáků. (ibid.)

Slovy Jurkové je však navzdory možným výhradám ke kreativním úlohám dokázáno, že rozvoj tvořivosti žáků jejich prostřednictvím je možný, nevyhnutelný.

Metody kreativní výuky se hodí zvláště k vyzývání žáků k samostatnému experimentování o písemnému i ústnímu sdělení. Tedy aby je rozvíjeli, množí a objevovali její rozmanitost. Hravé a fantazii podněcující úkoly aktivují a motivují žáky a podporují je cíleně v jejich vývoji (Schmidt, online).

1.8 Kreativita ve spojitosti s aktivizačními metodami

Chceme-li se zabývat aktivizačními výukovými metodami, musíme nejprve aspoň nastínit, co v obecně rozumíme pod pojmem výuková metoda. Maňák a Třešňák (2003) vnímají výukovou metodu jako prostředek k dosažení educačních cílů. Jelikož se výuková metoda týká jak vyučovací aktivit učitele, tak učebních aktivit žáků, znamená to, že *široká soubor uplatnění výukových metod je závislý na žákovské stylu učení a u učitelovské stylu vyučování* (Maňák a Třešňák, 2003, str. 30). Stejně autoři rozdělují výukové metody do těchto tří skupin: klasické výukové metody, aktivizační metody a komplexní výukové metody.

Dle Maňáka a Třešňáka (2003) je někdy složitější realizace než zvolení výukové metody, nebo může být časově náročná, může vyžadovat použití různých pomůcek a pomocníků atp. *„Je třeba být připraven s tím, že zavedením nových, neobvyklých metod se může narušit zabývaný strnulý systém. K tomu je často nezbytná odvaha, vytrvalost, ale zejména tvořivá invence.“* (ibid., str. 51) Podle Mareš a Třešňáka (in Maňák a Třešňák, 2003) jsou při výběru metod zohledňovány zkušenosti a preference učitele. Učitel by měl používat více metod, měl by je sledovat.

Zaměřme se nyní na aktivizační (neboli aktivizační) metody. Jedná se o metody, které dle Maňáka, Jankovcové, Prácheňské a Koudely (1988) **plně podporují s aktivitou žáků**. Zpravidla dochází k vzájemnému působení vyučujícího a žáků. K těmto metodám máme k dispozici vcelku rozsáhlou literaturu.

Aktivizační metody můžeme dle Jankovcové, Prácheňské a Koudely chápat jako *„postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávací cíle dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, při čemž se klade důraz na myšlení a řešení problémů“* (in Maňák a Třešňák, 2003, str. 105).

Dle mnohých autorů obecné didaktiky a oborových didaktik, jak zmíní uje Horák (str. 24, 2009), jsou **aktivizační metody takové výukové metody, které podporují právě kreativitu (tj. tvořivost) žáků**.

Maňák a Třešňák (2003) uvádí, že tyto metody ve výuce pomáhají s překonáváním stereotypů.

Pod aktivizující metody patří například:

- **metody diskusí**
- **metody heuristické, řešení problému**
- **metody situace**
- **metody inscenace**
- **didaktické hry**

Aktivizačními metodami se dále zabýváme v části praktické této bakalářské práce, nebo jsou v obecné rovině například dle Peciny (2008) doporučovány k rozvoji tvořivého myšlení žáků. Právě ony jsou jádrem sestaveného dotazníku.

1.9 N které další metody související s tvořivostí

Cílem této bakalářské práce není uvést co nejvíce počet využitých metod, které mají co do činění s kreativitou. Praktická část se týká především aktivizačních metod. Povíme si proto je-tě, jaké další metody, o nichž se jich více zmínovat nebudeme, jsou ve spojitosti s tvořivostí známé.

Brainstorming patří mezi diskusní metody. Má široké uplatnění. Cílem jsou nové myšlenky, které mohou pomoci vyřešit daný problém. Při brainstormingu se uplatňuje zejména asociace (Kotrba a Lacina, 2007). Alex Osborn roku 1953 tuto metodu popsal jako metodu, která podporuje skupiny v tvorbě nových myšlení. Díky brainstormingu získáváme hodně nápadů a následně hodnotíme, zda jsou užitečné. Tuto metodu je možné využít spolu s dalšími metodami (Maňák a Tůvec, 2003).

Brainwriting je obdobou brainstormingu. Měme říci, že se jedná vlastně o brainstorming v psané podobě. Účastníci píší své myšlenky na papír, který si mezi sebou posílají. S touto variantou je doporučené seznámit účastníky dříve a teprve až účastníci nebudou stydliví, začít s brainstormingem (ibid.).

Crawford slip je zajímavá metoda, která učí účastníky přemýšlet do větší hloubky. Účastníci jsou vyzváni, aby se chopili papíru a propisky, že je čeká několik otázek. Účastník jim sdělí, kolik přesných otázek jim položí. Předem jim řekne, že mají pracovat samostatně a že se jejich odpovědi nesmí opakovat. Účastník pokládá první otázku, účastníci písemně odpovídají. Druhá otázka je totožná s otázkou první. Jenže odpovědi účastníků nesmí být totožné s jejich první odpovědí, proto musí vymýšlet odpovědi jinou. Těto otázky i všechny další jsou úplně stejné jako první. Jde o jednu otázku, která je položena několikrát. Odpovědi jsou proto čím dál tím propracovanější. (Černá, 2011, online).

Projektová výuka také poskytuje prostor pro tvořivost. Projekt může být zadán skupině i jednotlivci, je dokonce možné i kombinace obojího. Projektová výuka nemusí nutně probíhat v jedné třídě, může se týkat i celé školy. U nás iniciovala projektovou výuku J. Kaňková (Maňák a Tůvec, 2003).

2 PRAKTICKÁ ÁST

2.1 Hlavní cíle výzkumného –et ení a výzkumné p edpoklady

Bakalá ská práce si klade za cíl pomocí dotazníkového –et ení zjistit postoje flák ke kreativním p ístup m ve výuce n meckého jazyka.

Praktická ást má umofnit tená m, aby pohlédli na vyu ovací hodinu n meckého jazyka o ima flák ; aby se dokázali vflít do jejich pot eb, názor a pohledu na vhodnost, respektive nevhodnost daných výukových metod.

Výzkumné –et ení v podob dotazníku je primárn zam eno na aktiviza ní výukové metody, které velmi úzce souvisí s kreativitou. Za cíl si klade také ov ít, zda jsou níle uvedené domn nky v souladu s realitou, i nikoliv.

Hlavní výzkumnou otázkou tedy je:

šJsou fláci Jiráskova gymnázia naklon ní kreativním p ístup m?š

Výzkumný p edpoklad . 1:

fláci cht jí být v hodin kreativní a aktivní, baví je aktiviza ní metody.

Toto vplynulo i nap . z výsledk výzkumu Tikalské (online), který se zabýval tím, jaké výukové metody jsou v sou asné dob uflívány a jaký styl výuky fláci up ednost ují.

Výzkumný předpoklad . 2:

V třídu budou oslovují didaktické hry.

(Dle výše zmíněného výzkumu se právě hry a soutěže umístily na nejvyšší příčce.)

Výzkumný předpoklad . 3:

žáci mají zájem o skupinovou práci.

Výzkumný předpoklad . 4:

žáci upřednostují neotevřené aktivity před prací s učebnicí.

Výzkumný předpoklad . 5:

Konkrétní druhy aktivit dosahují různé míry oblíbenosti.

Zajímavým zjištěním bude, kterou z nabízených aktivit žáci budou nejvíce preferovat, tj. která z nabízených bude hodnocena nejlépe a kterou by naopak neuvítali.

2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Jak je z názvu této bakalářské práce patrné, výzkumné prostředí bylo prováděno na gymnáziu o konkrétně se jedná o Jiráskovo gymnázium, Náchod, ulice Kovařská 451.

Město Náchod je bývalé okresní město v Královéhradeckém kraji, ležící na severovýchodě České republiky. Má v něm okolo dvaceti tisíc obyvatel. Jiráskovo gymnázium je jediným gymnáziem v tomto městě. Jeho kapacita je 720 žáků. Město nabízí jak čtyřleté, tak i osmileté studium.

Německý jazyk je na této škole v současnosti vyučován v hojném počtu tříd. Dotazníky byly rozdány ve třídách (respektive v jejich spojených polovinách) osmiletého studia: 4. V + W, 6. V + W a 7. V a ve třídě 4. A (čtyřleté studium) o celkově 9 až 13 tříd (vyjma třídy desáté).

Vyplnění dotazníků ve všech třídách proběhlo v první polovině měsíce listopadu 2014. Žáci dotazníky vyplnili bez jakýchkoliv dotazů, poznámek či připomínek. (Pouze konstatovali, že jsou rádi, že to není v německém jazyce.)

Respondenti byli vybráni tak, aby bylo zahrnuto co možná nejširší věkové spektrum (cca 14 až 19 let).

2.3 Dotazník

Otázky v použitém dotazníku, jenž je k nalezení v příloze této bakalářské práce, korespondují s odbornou literaturou. Dotazník zahrnuje typy aktivizačních metod, pod nimiž rozumíme dle Maršála: metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry.

Jednotlivé metody jsou laicky vysvětleny; v tabulce je udán příklad, který může být považován za příklad reprezentující danou metodu. Respondenti pak mají jasnou představu, o co se jedná, a jsou tím pádem schopni adekvátně na otázky odpovídat.

V první části respondenti hodnotí jednotlivé možnosti –kolními známkami; druhá část nabízí dichotomické otázky, na něž respondenti mohou odpovědět: líbí se mi, eventuálně: nelíbí se mi. (Protože se nevěšichni respondenti spokojili pouze se dvěma možnostmi, nakolik z nich se rozhodlo pro vytvoření zcela nové kategorie „šetrně“ a zvolilo tuto odpověď.)

Poslední otázka je nepovinná a dává respondentům prostor pro vyjádření vlastního pohledu. V odpovědi na ni mají možnost uvést, jaká metoda, aktivita, hra či úloha by jim zpříjemnila hodinu německého jazyka.

Co se hodnocení týká, označování pomocí stupňů 1 je považováno za velice pozitivní, stupeň 2 reprezentuje hodnocení pozitivní, stupeň 3 neutrální, stupeň 4 negativní a poslední stupeň chápeme jako velice negativní. Pro vyhodnocování tedy ohodnocení pomocí stupňů 1 nebo 2 znamená, že jsou respondenti dané možnosti nakloněni. Znamka 3 symbolizuje neutralitu. Zbývající dva stupně reprezentují neztotožnění se s danou možností, neboli rezistenci.

2.4 Použitá metoda

Jak již bylo zmíněno výše, použitou metodou pro tento výzkum je dotazník. Konkrétně se jedná o dotazníky papírové. Na první pohled sestávají z deseti otázek, celkem však z dvaceti a k tomu jedné otázky dobrovolné.

Dotazník je pojmenován švédčina nemeckého jazyka tvými ořezávkami.

Dotazníci byli ujištěni, že jsou dotazníky anonymní, že odpovědi neuvídí jejich vyučující; a dále byli požádáni, aby odpovídali upřímně.

Na každý byl poskytnut čas pro vyplnění dohlíženo.

Celkem bylo zhotoveno 55 kopií dotazníku. Zpět se dotazník vrátilo všech 55 (= 100 %). Pět dotazníků (= cca 9,1 % ze všech rozdaných dotazníků) bylo následně vyřazeno z důvodu nesrozumitelného či jakkoliv chybného nebo neúplného vyplnění. Výsledky byly odečteny z padesáti řádně vyplněných dotazníků. Tedy z 50 dotazníků bude nadále považováno za 100 %.

Vyhodnocení tohoto výzkumného materiálu je provedeno především pomocí grafů, znázorňujících četnost odpovědí na dané otázky.

2.5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Odpovědi na otázky 1 až 9 byly nejprve odečteny ze všech dotazníků a zaznamenány do tabulky - viz níže.

1	a) 1 15x	2 18x	3 13x	4 3x	5 1x
	b) 1 6x	2 20x	3 14x	4 10x	5 6
	c) 1 28x	2 15x	3 5x	4 1x	5 1x
	d) 1 7x	2 11x	3 9x	4 11x	5 12x
	e) 1 22x	2 15x	3 6x	4 2x	5 5x
2	a) 1 14x	2 8x	3 12x	4 8x	5 8x
	b) 1 11x	2 17x	3 10x	4 6x	5 6x
	c) 1 5x	2 12x	3 13x	4 11x	5 8x
3	a) 1 17x	2 23x	3 7x	4 3x	5 6
	b) 1 25x	2 17x	3 7x	4 1x	5 6
4	a) 1 8x	2 24x	3 10x	4 5x	5 3x
	b) 1 18x	2 11x	3 10x	4 6x	5 5x
	c) 1 9x	2 27x	3 11x	4 1x	5 2x
	d) 1 15x	2 14x	3 16x	4 3x	5 2x
5	LÍBÍ SE MI 30x		NELÍBÍ SE MI 20x		
6	LÍBÍ SE MI 43x		NELÍBÍ SE MI 7x		
7	LÍBÍ SE MI 39x		NELÍBÍ SE MI 9x		NEUTRÁLNÍ 2x
8	LÍBÍ SE MI 30x		NELÍBÍ SE MI 18x		NEUTRÁLNÍ 2x
9 a)	LÍBÍ SE MI 13x		NELÍBÍ SE MI 34x		NEUTRÁLNÍ 3x
9 b)	LÍBÍ SE MI 42x		NELÍBÍ SE MI 7x		NEUTRÁLNÍ 1x

Tabulka . 1: četnost odpovědí na otázky 1 až 9

2.5.1 Otázka 1 o Výukové metody v hodině německého jazyka

Z kategorie aktivizačních výukových metod (metod diskusních, heuristických, situačních, inscenačních a didaktických her) byly všechny metody hodnoceny dle očekávání vcelku kladně. Úplně nejlépe (bereme-li v potaz pouze hodnocení stupni pozitivními, což je blíže vysvětleno v kapitole 2.3) se umístily metody situační. Naopak nejhorší se umístily metody inscenační.

2.5.1.1 Metody diskusní

Diskusní by uvítala velká většina z dotazovaných žáků. Pouze 8 % žáků hodnotilo tuto metodu negativně. Oproti tomu 66 % respondentů se vyjádřilo pozitivně. Pouze jeden jediný student klasifikoval diskusi nejhorším možným stupněm. Díky pozorování bylo zjištěno, že **učitelé tuto metodu do výuky obvykle nezařazují.**

Šprimárním cílem diskusních metod je naučit studenty komunikovat navzájem mezi sebou, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Vedlejším efektem těchto metod je rovněž splynutí kolektivu. Diskuse je založena především na existenci problému, rozporu, který vyvolá výměnu názorů účastníků diskuse. Podmínkou je však spontánnost a dobrovolnost diskutujících. Učitel nesmí dopustit, aby byl někdo v průběhu diskuse parodován, nebo dokonce zesměšněn. (Kotrba - Lacina, 2007, str. 101)

Diskuse se zdá být vhodnou náplní části vyučovací hodiny německého jazyka. Zajímavost zvoleného tématu bude jistě přímo úměrná nadšením žáků. Gymnazisté jsou schopni diskutovat i při docela vysoké úrovni. Jejich postavy mohou být leckdy velice zajímavé.

Až když je možné tuto metodu využít tak či tak kdykoliv, podle Kotrby a Laciny, (2007) se zdá být nejlepší na procvičování i při známém učivu.

Jenom učitel ví, jak má diskuse probíhat, jak má vypadat. Proto je jeho úkolem žáky usměrnovat, nenechat je překročit předem vytyčené pomyslné hranice.

Nechceme totiž, aby fláci diskutovali o emkoliv, nýbrfl o tématu, které jsme zadali. (ibid.)



Graf . 1 ó Metody diskusní

2.5.1.2 Metody heuristické, e-ení problém

šMetody heuristické jsou téfl ozna ovány jako metody samostatného e-ení problému. [í] Heuristická metoda vyufflvá dosavadních v domostí a dovedností studenta, který v zadané problémové úloze objevuje relativn nové poznatky. Pomoc u itele je minimální. Studenti samostatn hledají poznatky, objevují nové souvislosti, a tím si rozvíjejí své my-lení a poznávací procesy a získávají intelektuální dovednosti. (Kotrba ó Lacina, 2007, str. 87)

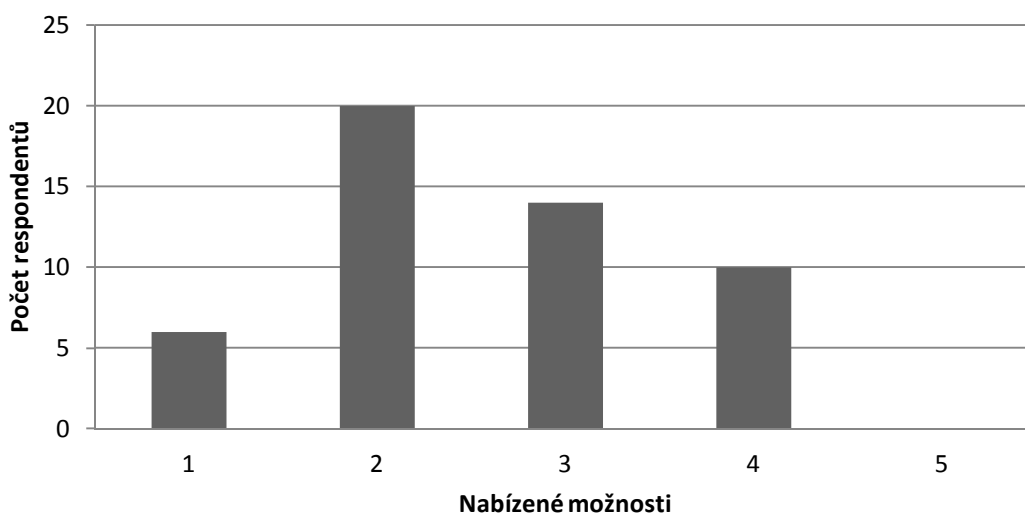
Zna ný počet respondent (40 %) nám ohodnotil tuto metodu stupn m 2. Druhá nej ast ji volená známka byla neutrální trojka, pro kterou se rozhodlo 28 % flák . P tku nezakroufkoval nikdo. ty ka byla také astou volbou; se svými 20 % se umístila na t etím míst . Jedni kou oznámkovalo heuristické metody zbylých 12 % respondent .

šHeuristická metoda je asov náro ná a kv li didaktické slofítosti vhodná pro zku-ené u itele. Nadaní studenti pracují rychleji, u itel je musí brzdit. Vzniká

disproporcionalita mezi studenty. Pro úspěšnou realizaci heuristické metody je velice důležité ležící správný postup samotného řešení problému. (ibid.)

Troufáme si tvrdit, že s touto metodou nemají žáci bohaté zkušenosti. Zjistili jsme, že tato metoda nepatří mezi často využívané. Bude to nejspíše zapříčineno faktem, který je uveden v citaci výše a sice že je tato metoda časově náročná a nevhodná pro nezkušené učitele.

SAMOSTATNÉ OBJEVOVÁNÍ



Graf 2.6 Metody heuristické, řešení problému

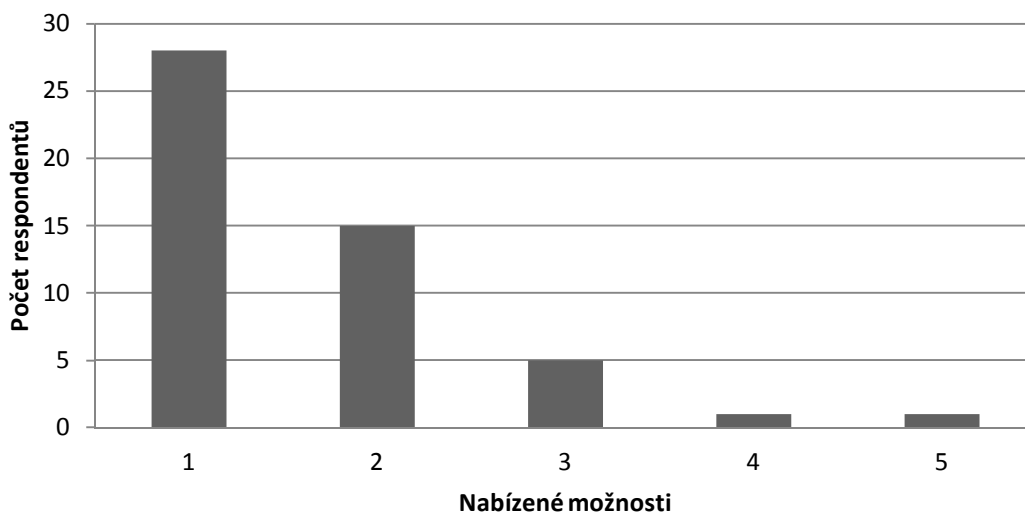
2.5.1.3 Metody situace

Jak již bylo zmíněno, situace metody jednoznačně předily ostatní aktivizující metody. Celých 86 % respondentů hodnotilo situace metody pozitivně, pouhá 4 % pak negativně. Více než polovina všech respondentů (56 % z nich) zakroužkovala jedničku.

Situace metody jsou založeny na přehledné, srozumitelné, přiměřené a vhodné problémové situaci. Jsou to vlastně modelové situace, vycházející z reálných událostí, které je třeba vyřešit. Problémová úloha má zpravidla více řešení. (Kotrba a Lacina, 2007, str. 121)

řáci by díky této kreativní vyu ovací metod upot ebili zna nou dávku vlastní tvo ivosti. Tato metoda se jeví být velmi p řhodnou.

PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA



Graf . 3 ó Metody situa ní

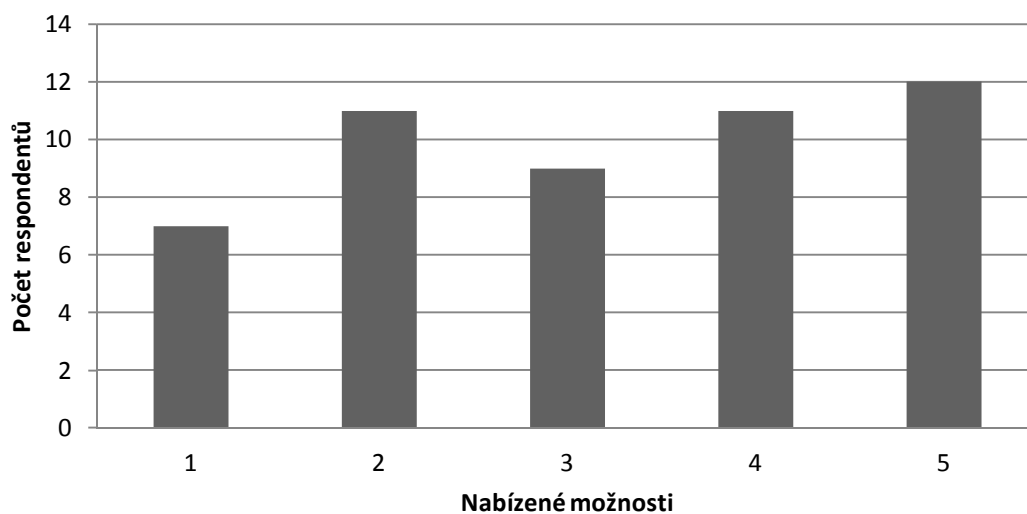
2.5.1.4 Metody inscena ní

šPodstata inscena níh metod spo ívá v hraní a p ípadn ve ztotožn ní se s p id lenými rolemi. Vychází se z p ímé zku-enosti, tj. z pravidla, že student se nau í mnohem více, když si danou roli zahraje, než když je mu jako vn j-ímu pozorovateli pasivn zprost edkována.õ (Kotrba ó Lacina, 2007, str. 127)

Na metody inscena ní nahlířlí řáci Jiráskova gymnázia spí-e skepticky. řáci tato mořnost p ílí- neoslovuje; umístila se na poslední p í ce. Více řák hodnotí tyto metody negativn , než pozitivn . Výsledek je z ejm zap í in n v kem respondent . Troufáme si tvrdit, že by tato metoda pravd podobn na-la více p řínivc mezi mlad-ími řáky.

P esto jsme díky pozorování zjistili, že se vyu ující této metod nebrání a n kdy ji vyuřívají.

INSCENACE



Graf . 4 ó Metody inscena ní

2.5.1.5 Didaktické hry

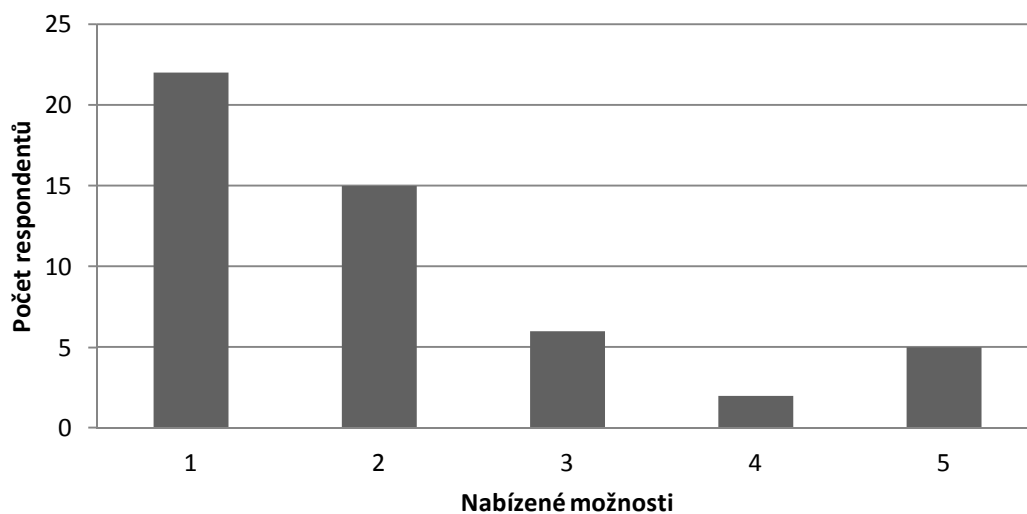
Didaktické hry se dle očekávání zdají být oblíbené. A pokud neskončily na nejlépe hodnocené pozici, 74 % hráčů se vyjádřilo pozitivně, zatímco celých 14 % respondentů zvolilo známky 4 nebo 5. Zbývajících 12 % dotazovaných hráčů zaujímá neutrální postoj.

Jelikož je otázka položena velmi obecně, musíme podle toho také pohlížet na výsledek. Obecně hráči didaktické hry rádi mají, je ale evidentní, že záleží na zvolené hře. Je zřejmé, že ne všechny jsou oblíbené.

Didaktické hry by měly být voleny s přihlédnutím k věku, schopnostem a možnostem hráčů. Záleží i na učitelích, jakou hru zvolí. Každá hra rozhodně vyžaduje minimálně jasně stanovená pravidla a cíle.

Jak píše Krystýnková (1997, str. 60), je hra *špejrovou inností dítěte a ve hře se může stát důležitým vzdělávacím a výchovným prostředkem, proispívajícím k probuzení a udržení zájmu o předmět, napomáhajícím usměrňování charakteru, rozvíjení logického myšlení a kreativity hráčů.*

HRY



Graf . 5 ó Didaktické hry

2.5.2 Otázka . 2 - Hry

Hry jako takové jsou pod první otázkou hodnoceny kladně. Nyní mají hráči možnost upravit, které z didaktických her by je zaujaly nejvíce atp.

2.5.2.1 Interakční hry

ŠInterakční hrou se rozumí typ hry, kdy účastníci jsou svým pojetím a rozhodnutím ve vzájemné interakci. Tj. vzájemně se svým jednáním ovlivňují. Reagují na tahy svých protivníků a přizpůsobují své chování okamžité herní situaci. (Kotrba a Lacina, 2007, str. 98)

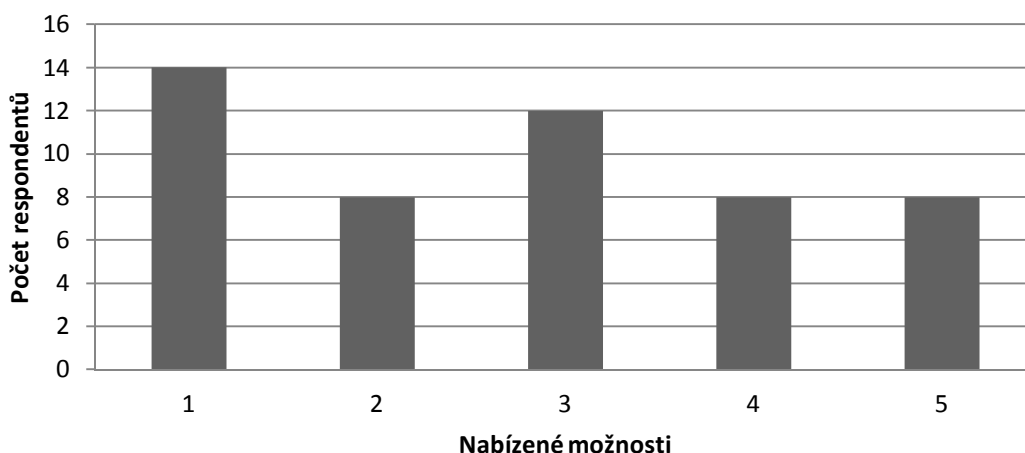
Jako zástupce pro interakční hry je vybrána hra, kterou pravděpodobně hráči znají, se kterou se nejspíše setkali – šJedu na dovolenou a s sebou si vezmuí .

Tato hra je velice známá, tím více nás zajímá výsledek. Budou se k ní hráči přiklánět? Baví je je-t v bec? Nebo by upřednostnili nějakou kreativnější, neotřelou?

Nejast j-í volbou je p ece jenom známka 1. Pro ni se rozhodlo 28 % d tí - ili více neff tvrtina v-ech dotazovaných volila nejpozitivn j-í variantu. 16 % se p iklonilo ke dvojce, ke ty ce a rovn fl p tce. Pom rn po etná skupina se rozhodla pro neutrální odpov ó konkrétn 24 %, což je srovnatelné s výsledkem jedni ky.

Tato hra má tedy více p íznivc neff odp rc , p esto není nikterak výrazn oblíbená. Bylo by na míst , kdyby u itelé nabídli n jakou kreativn j-í didaktickou hru. Existuje mnoho publikací, které p iná-í nespo et her a nápad pro výuku (nejen n meckého jazyka.

JEDU NA DOVOLENOU A S SEBOU SI VEZMU...

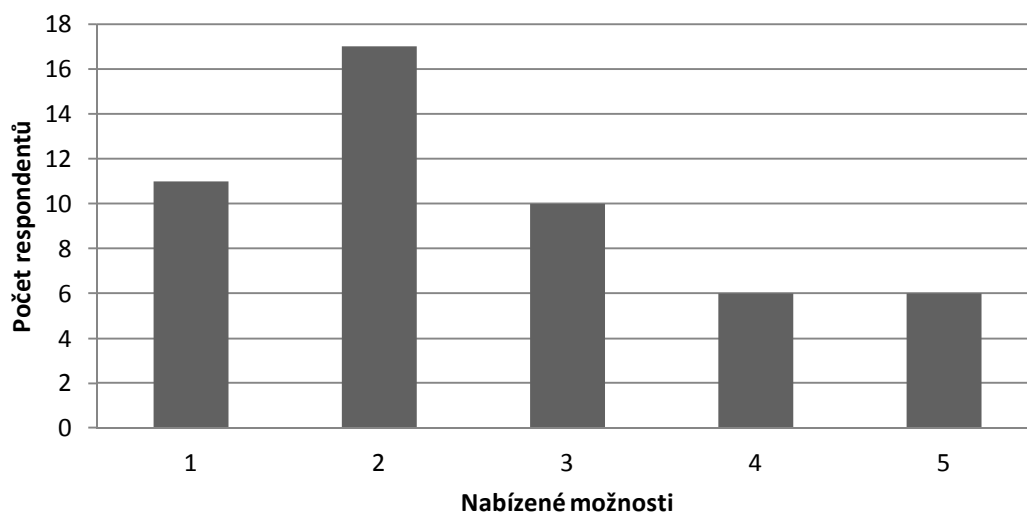


Graf . 6 ó Interak ní hry

2.5.2.2 Simula ní hry

Hry simula ní, reprezentovány v dotazníku scénkou, jsou z 56 % hodnoceny pozitivn . 24 % flák k nim zaujímá negativní postoj, což je srovnatelné s 20 %, které získala trojka. Simula ní hry by proto byly dobrým zpest ením n jakých vyu ovacích hodin. fiáci na Jiráskov gymnáziu by je p ijali celkem dob e. Av-ak bylo p edpokládáno, fe tato moffnost bude hodnocena je-t pozitivn ji, nebo jsme se zám rn pokusili nabídnout flák m vtipnou scénku.

SCÉNKA



Graf . 7 ó Simula ní hry

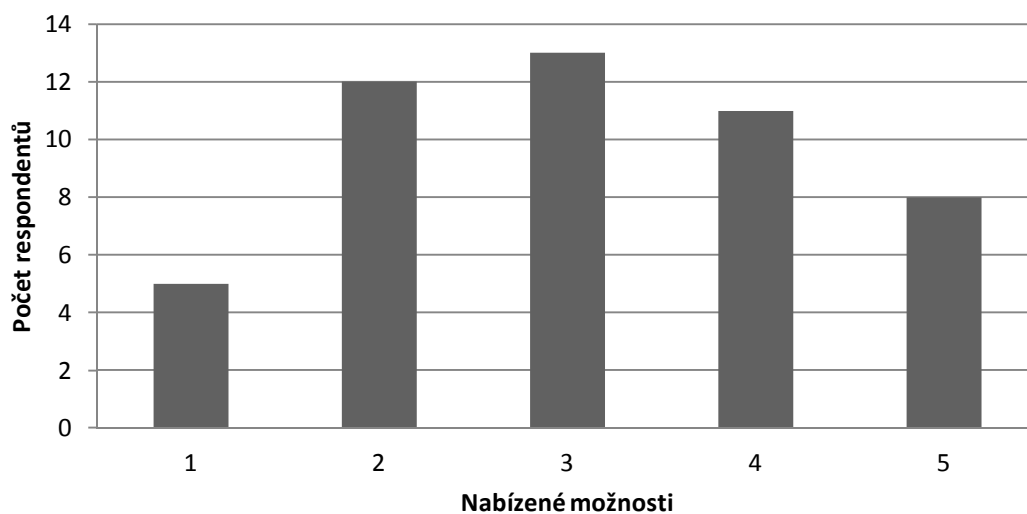
2.5.2.3 Scénické hry

šPodstatou t chto her je návaznost na divadelní hry.õ (Zormanová, 2012, str. 72)

fiák m byl podán návrh zdramatizovat n jakou pohádku. Díky otázce 1) d) jsme se jifl dozv d li, fe inscenace není to, po em fláci z daného gymnázia touffí. Tato otázka nám to potvrdila. Pouhých 10 % je výrazn pro. K tomu je-t 24 % hodnotí nabízenou moflnost pozitivn . Více flák je ale proti (= 38 %). Nej ast ji zvolená odpov je trojka (= 26 %).

Výsledek je pochopitelný, nebo , jak jsme jifl zmínili v kapitole 2.5.1.4 praktické ásti, tato metoda nadchne spí-e mlad-í fláky. Potvrdilo se, fe by pro gymnazisty bylo vhodn j-í zvolit metody jiné, k jejich v ku p im en j-í.

POHÁDKA



Graf . 8 ó Scénické hry

2.5.3. Otázka . 3 - Zp sob práce

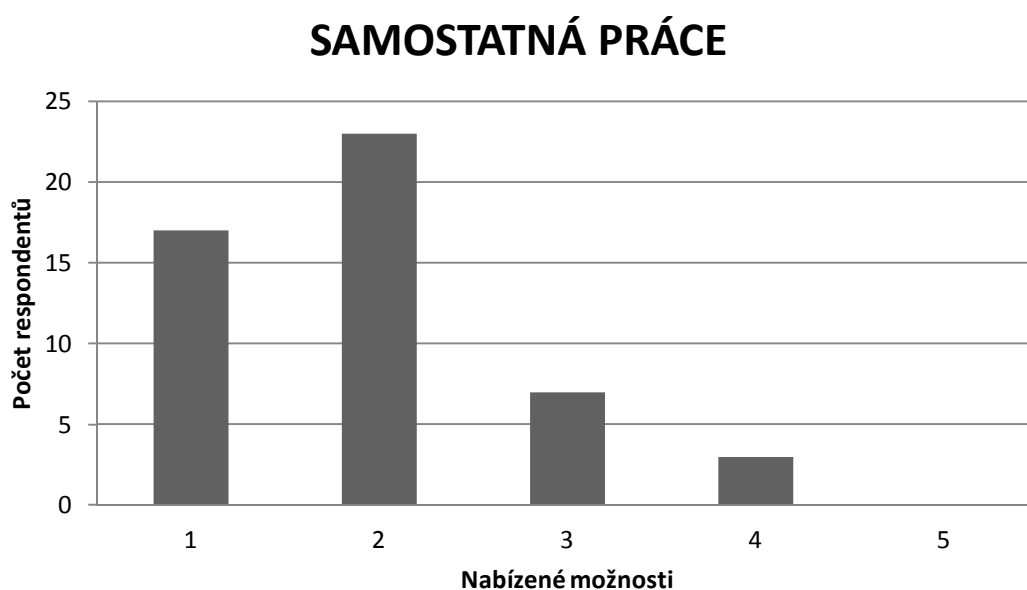
Jak samostatná práce, tak i práce ve skupině mají své své vlastní stránky. Uveďme si pouze některá pozitiva. Dle Zormanové (2012, str. 86 a 87) máme plynulost samostatné práce charakterizovat v tom, že se jedinci u jednotlivosti, organizaci, spoléhají pouze na vlastní síly, volí si vlastní tempo, u kterých se mohou individuálně vyvíjet v novém kterým z nich a mohou vyvíjet v domostech, dovedností a schopností. Zormanová (2012, str. 90 - 91) uvádí, že *špatněm skupinové práce je rozvoj spolupráce mezi členy ve třídě i skupině a jejich zpravidla náročných úloh, jedinci se u organizací například, že k naplnění cíle si sami naplánují celou činnost a rozdělí úkoly ve skupině. Jedinci získávají zkušenosti s týmovou prací, s týmovou komunikací, jelikož ve skupině a společné práci dochází k výměně názorů, postojů, zkušeností a profítků.*

2.5.3.1 Samostatná práce

Pracovat samostatně flák m Jiráskova gymnázia nevdí. Pouze 6 % dotázaných zaujímá negativní stanovisko. 80 % samostatnou práci spí-e vítá, z toho 34 % flák hodnotí samostatnou práci stupn m 1 a zbylých 46 % stupn m 2.

Z pozorování vyplývá, že samostatná práce je velmi astým jevem.

Ma ák a Tvec (2003, str. 154) uvád jí, že *šsamostatnou práci flák je možno za adit jako ú innou metodu do v-ech fází vyu ovacího procesu.*



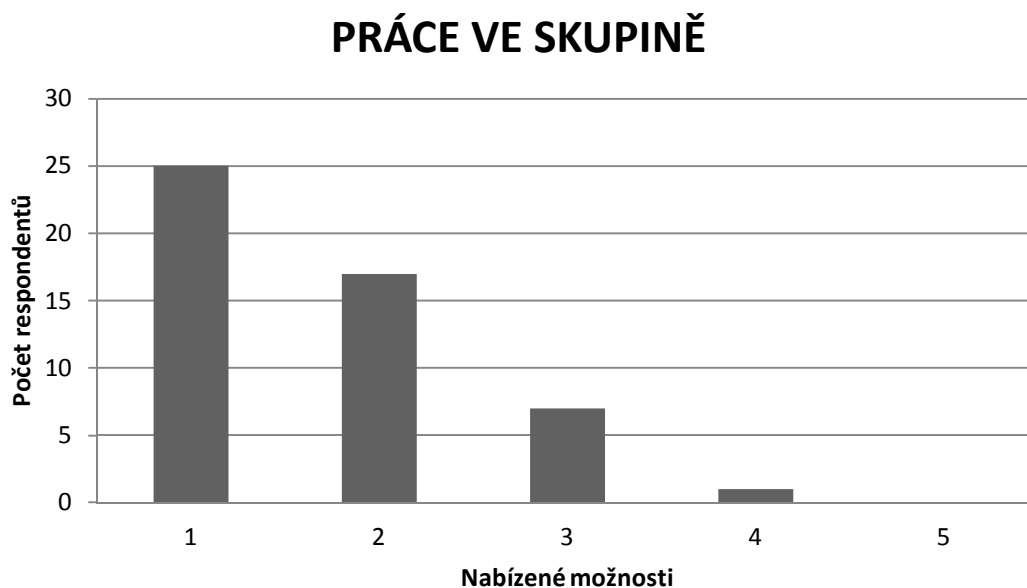
Graf . 9 ó Samostatná práce

2.5.3.2 Práce ve skupin

Skupinová práce je hodnocena o n co lépe nefl práce samostatná. Kladné hodnocení získala od 84 %, p í emfl 50 % v-ech flák hodnotí skupinovou práci nejlep-ím možným stupn m. Pouhá 2 % (tj. jediný respondent) by patr n nep íli-ráda pracovala společ n .

Zormanová (2012, str. 90) uvádí, že je vhodné výuku skupinovou kombinovat s jinými metodami aktivní práce flák a také s klasickými metodami výuky.

Práce ve skupině není ani na gymnáziu, na kterém jsme její provádění, ani tím neobvyklým.



Graf . 10 o Práce ve skupině

2.5.4 Otázka . 4 - Úkoly

Otázky vztahující se k úkolům mají za cíl prověřit, zda fláci upřednostují různorodé inovativní úkoly, či klasické, reprezentované úlohou z učebnice.

2.5.4.1 Úloha z učebnice

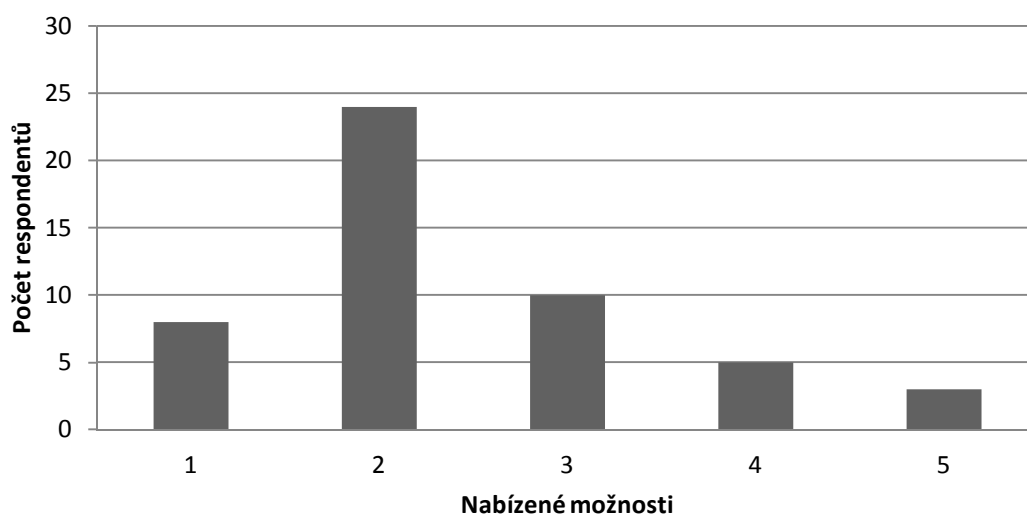
Jednoznačně nejpočetnější část respondentů (48 %) hodnotí tuto aktivitu známkou 2. Následována je známkou 3, pro kterou se rozhodlo 20 % fláků. Jen 16 % respondentů toto hodnotí jedničkou, což je v rovnováze s oběma negativními hodnoceními (stupni 4 a 5).

Akoliv tato metoda kreativitu postrádá, flákům pevně připadá – nevdí. Mflé to ale být zřejmě faktem, flé jsou na práci s učebnicí zvyklí a hodinu bez ní si jen stěží dovedou představit. Domníváme se však, flé by uvítali, kdyby práce

s u ebnicí byla minimalizována, a koliv o tom pravd podobn nev dí, nebo o tom doposud nep emý-leli.

Mleziva (2012) zkoumal výuku n m iny bez pouffítí u ebnic a dosp l k záv ru, fe u ebnice nejsou v hodinách cizího jazyka nepostradatelné. Dokonce potvrdil, fe výsledky bez jejího pouffívání jsou lep-í.

ÚLOHA Z UČEBNICE



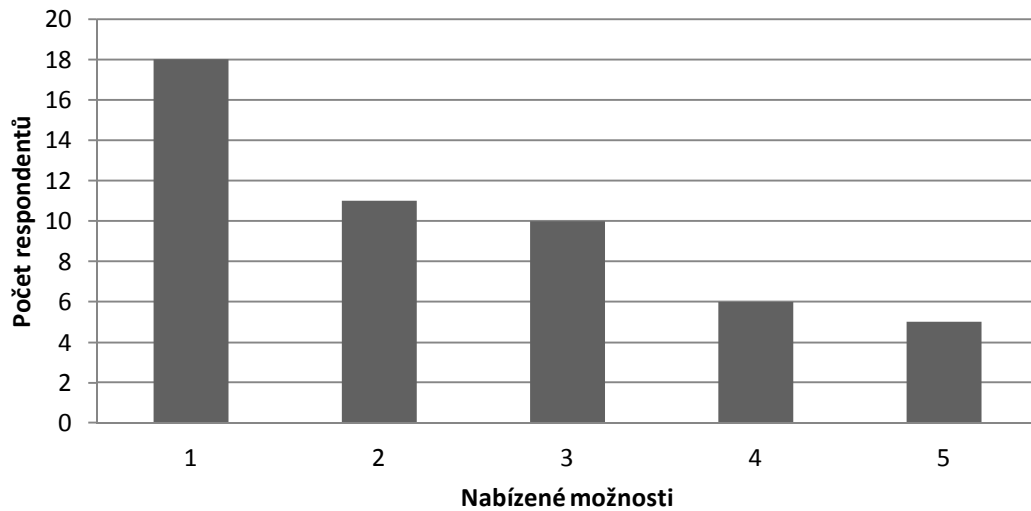
Graf . 11 ó Úloha z u ebnice

2.5.4.2 Kreslení

Úkol v podob na rtnutí jednoduché skici podle informací v textu hodnotí 58 % d tí pozitivn , 20 % zaujímá neutrální stanovisko a 22 % negativn . Nejvíce flák zvolilo jedni ku - a koliv se jedná o vysoké procento (38 %) ó oproti 16 % z otázky vý-e popsané, celkov vzato je pro v t-inu flák p ijateln j-í úloha z u ebnice.

Na druhou stranu má v-ak práv tato aktivita zna ný po et p íznivc . (Více nefl dvojnásobný oproti práci s u ebnicí.) P edpokládáme, fe by byl výsledek kladn j-í, kdyby byli respondenti více výtvarn zalofeni. Jak je nám známo, hodn z nich p ed výtvarnou výchovou up ednostnilo výchovu hudební (povinn volitelný p edm t na námi zkoumaném gymnáziu). Kafldopádn se tato úloha jeví jako zajímavé zpest ení.

KRESLENÍ



Graf . 12 ó Kreslení

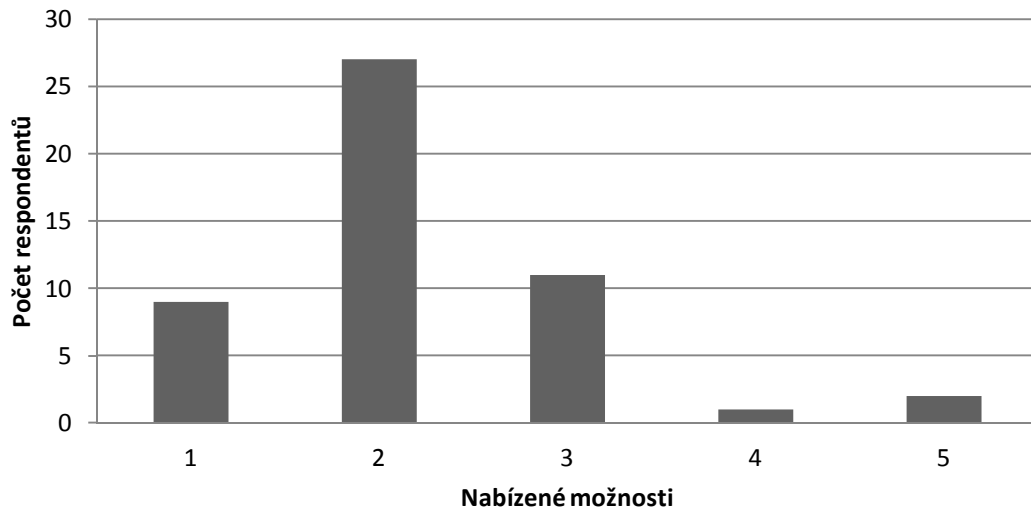
2.5.4.3 Transformace textu

Celých 54 % respondentů zakroužkovalo v dotazníku dvojku. Dále se 18 % rozhodlo zvolit jedničku. Poměrně hodně dotazovaných odpovědělo neutrálně (v tomto případě máme o 22 %).

Jelikož pouhých 6 % respondentů neshledává tuto aktivitu dle vlastních představ, zdá se, že je transformace textu vcelku vhodnou náplní hodiny německého jazyka, například nápadem pro domácí úkol.

Výhodou transformace textu především je, že se dá použít na širokou škálu témat. Dalším kladem je, že učitel stanoví, jaká slovíčka budou použita. Nestane se tak, že by někdo odevzdal text pouze se základní slovní zásobou a slovy stále se opakujícími, jako by tomu mohlo být při zadání klasické slohové práce. Díky textové podobě by žáci operovali s danými slovy, která by si nenásilnou formou (aspoň část z nich) mohli osvojit (a předpokládá se, že vskutku osvojili). Tato metoda se jeví jako doporučeníhodná.

TRANSFORMACE TEXTU



Graf . 13 ó Transformace textu

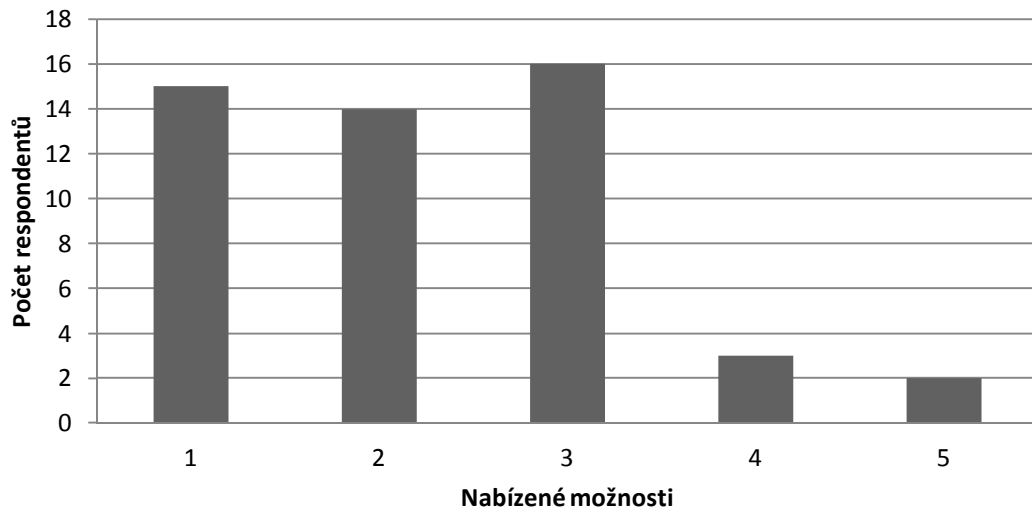
2.5.4.4 Tvo ení v t

Nej ast j-í odpov na tuto otázku je neutrální, následována jedni kou, ta potom dvojkou. Tyto t i odpov di dosahují velmi podobného skóre (od 28 % do 32 %). Naopak známky 4 a 5 skon ily na první pohled s daleko nížšími procentuálními výsledky (6 % a 4 %).

Jelikož tvo ení v t získalo 58 % pozitivních odpov dí a pouze 10 % negativních, shledáváme ho jako vítanou sou ástí výuky n meckého jazyka. Ze zvolených 4 typ úloh vy-la tato jako vícemén jednozna ný vít z.

Sta í vymyslet n kolik vhodných slov í ek, což pro u itele není nikterak zat flující ó nevyžaduje to asov náro nou p ípravu. fiáky to navíc bude bavit a procvi í pot ebnou látku a stavbu v t.

TVOŘENÍ VĚT

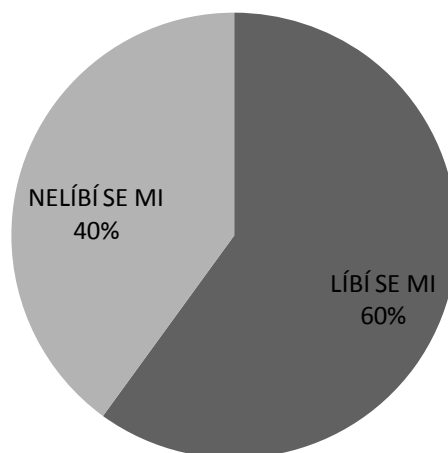


Graf . 14 ó Tvo ení v t

2.5.5 Otázka . 5

Popisovat obrázky z u ebnice není nic p evratného. Sami si jist dob e vzpomínáme na v ty typu: šNa tomto obrázkuí ð. Kreativn j-í je p i probírání vhodných sloví ek popisovat v ci skute né. fiáky u íme cizímu jazyku konec konc proto, aby ho dokázali pouflít v reálném sv t - ve skute ném prost edí.

POPIS DĚNÍ NA ULICI

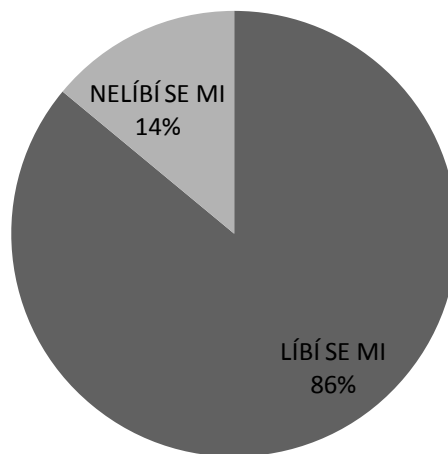


Graf . 15 ó Otázka . 5

2.5.6 Otázka . 6

Tvoje vyučovací hodiny se neobejdou bez jejich pomoci. K dispozici je mnoho materiál, které se vztahují k probíraným tematickým okruhům. Zpestření výuky kupříkladu písničkou fláckou rozhodně uvítají.

PÍSENIČKY, BÁSNIČKY, OBRÁZKY, ČASOPISY, A JINÉ POMŮCKY



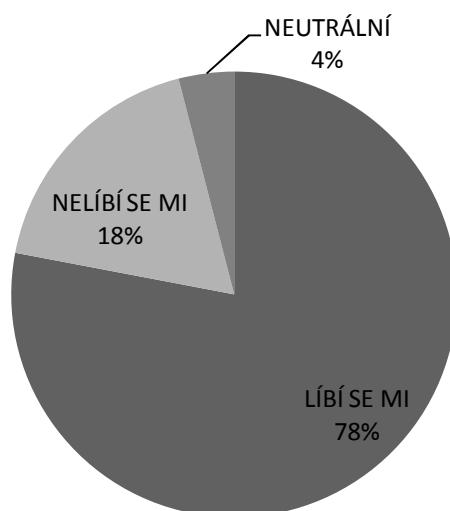
Graf . 16 k Otázce . 6

2.5.7 Otázka . 7

V dnešní moderní době nám v mnohých věcech bývá k dispozici technické vybavení. Za poslední roky se také popularita hlavně interaktivní tabule. Mnozí učitelé tvoří pro své žáky cvičení na slovní zásobu, gramatiku apod. přímo dle potřeb. Vhodně sestavené úkoly výuku zajistí obohatí.

V učebním meckého jazyka na Jiráskově gymnáziu je k dispozici počítač i interaktivní tabule. Zdejší vyučující **s technikou pracují nezávadně** (zjistěte na základě pozorování). Z grafu můžeme vyčíst, že to drtivě většina dotázaných učitelů.

INTERAKTIVNÍ TABULE, POČÍTAČ

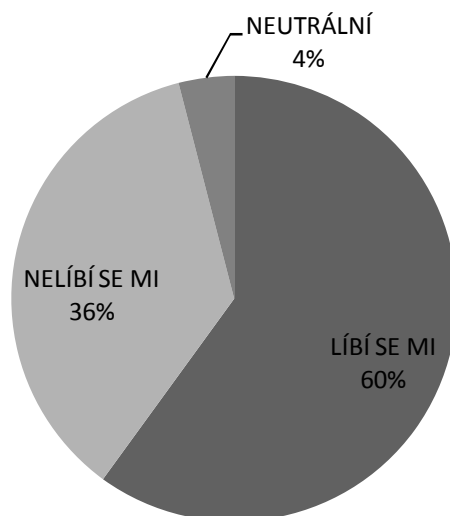


Graf . 17 ó Otázka . 7

2.5.8 Otázka . 8

Kdyfl ufl fláky u íme cizí jazyk, m li bychom jim p iblíflit i kulturu daného státu (stát). Na výklady i filmy o cizí kultu e nemusí být vfldy dostatek asu. Zajímavým nápadem m flé být vyu ovací hodina s prvky hodiny z cizojazy ného prost edí. Není to asov náro né a fláci by okusili ást cizí kultury na vlastní k flí.

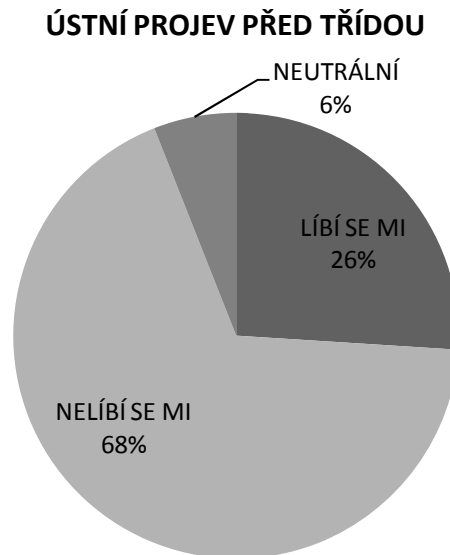
VYUČOVACÍ HODINA DLE NĚMECKÉHO VZORU



Graf . 18 ó Otázka . 8

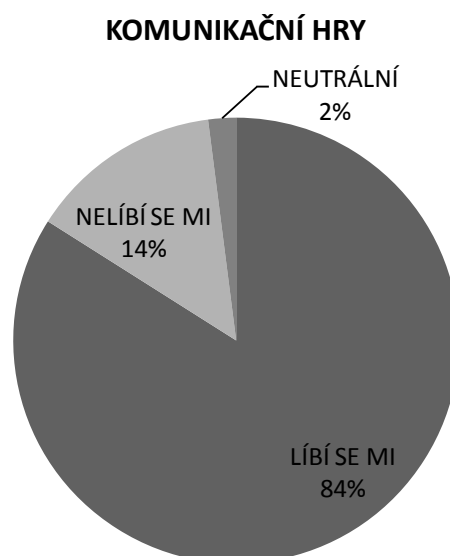
2.5.9 Otázka . 9

- a) Zde zkoumáme, jak fláci vnímají vlastní monolog před třídou. Dle očekávání jimi tato situace není příliš vítaná.



Graf . 19 ó Otázka íslo 9 a)

- b) Naopak ústní projev dovedně zamaskovaný do hry i soutěže fláků nemá žádné problémy. Pokud chceme, aby fláci hodně mluvili (což bychom při výuce cizích jazyků chtít měli), musíme k tomu vytvořit příhodné podmínky.



Graf . 20 ó Otázka íslo 9 b)

2.5.10 Post ehy flák

A koli nebylo povinné tuto otázku (= Jaká metoda/aktivita/hra/úloha by ti zp íjemnila hodinu n meckého jazyka?) zodpov d t, dostalo se nám n kolika odpov dí. Zde uvádíme v–echny smysluplné (n které mírn modifikované) odpov di:

- povídání a diskuse o tom, jaké jsou rozdíly mezi eskou republikou a N meckem
- týmová hra ó hádání sloví ek (4x)
- zpívání písni ek (3x)
- osmism rka
- práce s interaktivní tabulí
- inscenace
- kreslení
- sledování n meckých po ad ó na zlep–ení výslovnosti a celkov n meckého jazyka (2x)
- práce ve skupinách
- divadelní p edstavení (2x)
- hra na procvi ování len sloví ek
- u itelovy p íb hy (2x)
- zkou–ení sloví ek pomocí n jaké hry
- konverzace s rodilým mluv ím

Díky získaným odpov dím vidíme, že fláky nápl jejich vyu ovací hodiny zajímá, není jim lhostejná. P estofe nebylo nutné tuto otázku zodpov d t, ada respondent tak u inila. A koli jsou mnohé odpov di zna n inspirované obsahem dotazníku, nejsou nezajímavé.

2.6 Shrnutí

Z odpovědí v dotaznících celkově vyplývá, že na naší hlavní výzkumnou otázku: „Jsou fláci Jiráskova gymnázia nakloněni kreativním postupům?“, můžeme odpovědět kladně.

Nyní se budeme jednotlivě v novat výzkumným předpokladem o tom, zda jsou v souladu se získanými výsledky, či nikoli.

Výzkumný předpoklad . 1:

Předpoklad, že fláci chtějí být v hodině kreativní a aktivní, že je baví aktivizační metody, se potvrdil. Toto vyplývá z grafů, které jsou sestaveny na základě odpovědí z dotazníku. Většinu fláků by nevědní aktivity bavily.

Je však nutno podotknout, že aktivizační metody jsou zpravidla časově náročnější než metody klasické, navíc je nelze aplikovat na všechno učivo. Proto je nejvhodnější metody aktivizační a metody klasické kombinovat.

Jak píše Kotrba o Lacina (2007, str. 28) *šje d lefíté si uv domit, fe aktiviza ní metody nemohou pln nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze ofítit, vylep-ít a zatraktivnit.õ*

Výzkumný předpoklad . 2:

Obecně vzato se předpoklad, že fláky oslovují didaktické hry, potvrdil. 74 % respondentů se k této metodě v dotazníku vyjaduje kladně. Je však zřejmé, že záleží na zvolené hře, protože ne všechny jsou totiž oblíbené.

Jedná se o dobré pomocníky, což se projevilo v průběhu probíraného učiva; mnohdy fláky dokonce jak se patří

motivují a často se i mfe stát, fe se do hry tak vflíjí, fe zapomenou, fe d lají n co, co souvisí se -kolou, s jakousi nutností, povinností. **Dob e zvolená didaktická hra je rozhodn vhodnou náplní ásti vyu ovací hodiny.**

Jak zmi ují Kotrba ó Lacina (2007), nem lo by v-ak dojt k tomu, aby didaktické hry nahrazovaly u itel v výklad.

Výzkumný p edpoklad . 3:

P edpoklad, fe fláci mají zájem o práci ve skupin , se potvrdil. Skupinová práce je hodnocena (a koli jen o trochu) lépe nefl práce samostatná. Celá polovina respondent hodnotí práci ve skupin v na-em dotazníku nejlep-ím moflným stupn m (viz kapitola 2.5.3.2).

Výuka skupinová dnes bývá spojována s pojmem kooperativní výuka. Zahrani ní výzkumy, jak pí-e Pecina (2008, str. 59), *špotvrzují p edpoklad, fe kooperativní výuka vede k vy-ím výkon m flák nefl tradi ní metody a fe v kooperativní výuce se fláci více soust edí na cíl výuky a u ení nefl fláci t íd, ve kterých p evládá frontální výuka.õ*

Výzkumný p edpoklad 4:

P edpoklad, fe fláci nemají v oblib práci s u ebnicí, se nepotvrdil.

64 % flák hodnotí tuto aktivitu pozitivn , oproti tomu pouhých 16 % negativn (viz kapitola 2.5.4.1 a graf . 11).

Práce s u ebnicí zpravidla kreativitu postrádá, ale flák m p ekvapiv o ividn nevadí. Domníváme se v-ak, fe to je zp sobeno tím, fe jsou na práci s ní ve vyu ovacích hodinách velice zvyklí. Na základ

Mlezivova zkoumání (2012) si nicméně troufáme tvrdit, že by tuto aktivitu nepostrádali, kdyby jim namísto ní byla nabídnuta nějaká kreativní.

Výzkumný předpoklad 5:

Je patrné, že ne všechny nabízené aktivity jsou hodnoceny stejně. Tento předpoklad se proto potvrdil. Z nabídnutých úkolů se nejlépe umístilo tvoření v t, které spoívá v tom, že učitel zadá p t v t a fláci tvoření v ty, které tato slovíčka obsahují.

Z odpovědí dále vyplývá, že fláci vítají zpestření hodiny v podobě písni, básní, pouflití počítače, interaktivní tabule a dalších didaktických pomůcek. Jako ideální aktivita se zdá být nějaká komunikační hra. Bylo zjištěno, že se fláci rádi účastní i diskusí. Naopak příkladu metody inscenování v hodnocení nejlépe nedopadly.

2.7 Diskuse

Z dotazníkového –et ení vyplývá, že postoj flák ke kreativním postupům ve výuce německého jazyka je vcelku kladný, což je v souladu s naším očekáváním.

Výsledky tohoto –et ení mohou pomoci budoucím i současným pedagogům při volbě náplně vyučovací hodiny jazyka německého, nebo odtažují, jaké metody i aktivity fláci upřednostňují, a které naopak rádi nemají. Díky těmto výsledkům se můžeme (aspoň v jistých ohledech) vcítit do role fláků.

Je však nutno vzít v úvahu, že výsledky dotazníkového –et ení mohou být do jisté míry zkresleny. Ačkoliv třeba ne zcela správným pochopením otázky ze strany respondentů, možnými obecnými ledabylymi odpověďmi, nebo příliš vysokým počtem respondentů atp.; nicméně leccos se z nich vyvodit dá.

Z aktivizačních metod mají nejlepší hodnocení situační metody, následované didaktickými hrami a dále pak diskusí. Naopak metody inscenační se velké popularity netěší.

Dospěli jsme k závěru, že naše domněnka, že jsou didaktické hry fláků oblíbené, je správná. Nutno ale podotknout, že je potřeba dobře promyslet, jakou hru zvolíme. Vždy by měla být dobrým pomocníkem, fláci by se díky ní měla němu učit, zopakovat si již známou látku atp. Didaktickou hru vždy vybíráme mj. s přihlédnutím ke schopnostem a věku skupiny a předem stanovujeme jasná pravidla.

Práce samostatná i práce ve skupinách se jeví jako vhodná. Na místě by nejspíše bylo obě tyto formy studovat, aby byly vyučovací hodiny roznorodnější. Jak jsme již zmínili, obě mají jisté klady, ale i zápory. Proto musíme uvážit, pro jakou aktivitu se jaká forma hodí.

Pokud hledáme aktivitu aspoň nenáročnou na přípravu, můžeme zvolit štvorčlené texty. Stačí zadat několik slovíček a nechat fláky vytvořit kreativní texty, které budou obsahovat zvolená slovíčka. Z nabízených možností úkol vyšla právě tato jako nejvhodnější. Překvapivě se avšak fláci nebrání ani úkolům z učebnice.

Dobrovolná otázka, je-li dávat flák m prostor na uvedení n jakých metod i aktivit, které by jim zp íjem ovaly hodiny n meckého jazyka, nám dokazuje, že flák m toto téma není lhostejné. A koli se nám nemuselo dostat fládné odpov di, zna né procento respondent n jakou odpov uvádí. Hodn flák zmi uje hru. Uv dom le podotýkají, že mají na mysli hry, které by sloufily k procvi ování n meckých slov í ek. V odpov dích se vícekrát vyskytuje i zpívání písni ek. Pipome me je-t , že n kte í fláci o ividn erpali nápady z obsahu dotazníku. Možná by bylo bývalo chyt ej-í položit tuto otázku jako první (ne jako poslední). Na odpov di by to pravd podobn m lo zna ný vliv. Byly by nejspí- daleko nápadit j-í a dostalo by se nám jich z ejm je-t více.

Závěr

Předložená bakalářská práce v teoretické části svým tená m objasuje složitost pojmu škreativita, seznamuje je nejprve s tímto fenoménem obecně, postupně se dostává k jádru a zaměřuje se na kreativitu ve škole. Praktická část je v nově dotazníkovému šetření, kterého se zúčastnilo padesát žáků Jiráskova gymnázia. Dotazník je sestaven zejména na základě aktivizačních výukových metod, což nám umožňuje odvodit tím, že aktivizační metody patří k metodám, které jsou s kreativitou spjaté a podporují ji.

Z odpovědí vyplývá, že žáci vítají didaktické hry. Pro výuku německého jazyka lze vhodných her vymyslet mnoho. Jedná se o příjemné zpestření hodiny, které žáky potěší, bude-li hra vhodně vystavěna, určitě je něco naučí, nebo si něco zopakují, procvičí. Pokud jako vyučující nemáme odvahu sami hru vymyslet, můžeme si vzít na pomoc publikaci (k tomuto účelu vhodnou) a v té určité nalezneme nějakou vyhovující.

Záměrem bakalářské práce není uvést všechny výukové metody, které s tvořivostí souvisejí. Velice známá metoda na podporu kreativního myšlení je například Brainstorming, avšak tato práce se zabývá zejména aktivizačními metodami a tuto zmíní pouze okrajově. Nicméně existuje mnoho publikací, v nichž lze nalézt metody, bohatě rozebrané, nalezneme.

Tato práce si klade za cíl sdělit, jak by mohla vypadat kreativní a zároveň efektivní vyučovací hodina německého jazyka. Na základě odpovědí žáků jsme stanovili, které konkrétní aktivizační metody a které aktivity a činnosti jsou oblíbené (řádané) a které nikoliv, což nám může sloužit jako pomocný pohled pro učitele německého jazyka.

Obecně jsme dospěli k závěru, že **by vyučovací hodina v řádném případě neměla být zaměřena jednostranně. Nejvhodnější se zdá být kombinování různých metod a aktivit** (a to nejen aktivizačních, ale i klasických). Záleží na učitelích, na jejich postupu, jejich jazykových schopnostech a v neposlední řadě také na cílech hodiny. Nejen tyto aspekty by měly být při rozhodování o náplni vyučovací hodiny zohledněny.

Aby vyučovací hodiny německého jazyka byly pro žáky zábavné a plynulé, měli bychom se je snažit nějakým způsobem oživit, vnést do nich poutavé prvky. U učitelů cizích jazyků mají zpravidla tu výhodu, že vyučují polovinu žáků (v porovnání s ostatními pedagogy). I díky tomu je realizace mnohých aktivit snazší.

Na gymnáziu, na němž probíhalo dotazníkové šetření, se u učitelů (někteří více, jiní méně) snaží do svých hodin zavést techniku (interaktivní tabule nebo jeden z učitelů dokonce sám vytváří DUMY; používá e-learning, hraje si). Nechávají své žáky pracovat ve skupinách i samostatně. Žáci se občas mají zvednout ze své židle, v tichou neprovedí celých pět minut na jednom místě. Z aktivizačních metod jsou zde pravděpodobně (na základě pozorování) nejčastěji využívány didaktické hry. Na druhou stranu zaujímá pořád první příčku práce s učebnicí. A kdyby mohly být hodiny na zvoleném gymnáziu kreativnější, měli bychom mluvit o značném pokroku (na základě srovnání se stavem před pěti lety). Měli bychom konstatovat, že na této škole má kreativita rostoucí tendenci a to je jenom dobře.

Kreativita je pro budoucnost velice důležitá, bude brzy v podstatě nutností. U učitelů (a to nejen u učitelů německého jazyka) by za ni své žáky neměli kárat, naopak by se jim v nich měli snažit podívat. Toho mohou docílit kreativními přístupy a vhodně zvolenými metodami, cvičeními, úkoly, aktivitami, pohodovým prostředím, a poskytnutím jim také dostatek času.

Seznam poufíté literatury

BILLOWS, Frederic Lionel. *Kooperativní technika vyu ování cizímu jazyku*. Vyd. 2. Plze : Západo eská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-173-3.

BOBÁKOVÁ, Hanne-Lore. *Nové trendy ve výuce gramatiky n m iny*. In: Sborník prací Obchodn podnikatelské fakulty v Karviné. Díl 4. (1996), s. 213-215. ISBN 80-85879-47-6.

BUGANOVÁ, Zdenka. *Psychológia a výchovno-vzdelávací proces na -kole*. In: URI , Ladislav. *Psychológia a -kola XI: Tvorivé myslenie a psychológia*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladate stvo, 1990, 157 s.

ÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyu ování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ULENOVÁ, ůdmila ó HANZLÍK Ferdinand. *Nemecký jazyk v 1. ro níku gymnázia: odbornó-methodická príru ka pre u ite ov*. Vyd. 1. Bratislava: SPN, 1975.

DACEY, John S. ó LENNON, Kathleen H. *Kreativita*. Z anglického originálu p elofil Jan Adámek. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.

HORÁK, Josef. *Tvo ivost ve vyu ování*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-80-7372-476-4.

JUR OVÁ, Marta. *Rozvíjanie tvorivosti flakov vo vyu ování*. In: KLINDOVÁ, ůboslava et al. *Aktivita a tvorivos v -kole*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladate stvo, 1990. ISBN 80-08-00399-5.

KOR ÁKOVÁ, Jana - MÜLLEROVÁ, Marie. *Znalost cizích jazyk - otázka jednotlivce?* In: Didaktika - opora prom n výuky. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004 Didaktika - opora prom n výuky, s. 116 ó 119.

KOTRBA, Tomá-ó Lubor LACINA. *Praktické využití aktiviza ních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Spole nost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOůUCHOVÁ, Mária ó KOR ÁKOVÁ, Eva. *Proces výchovy k tvo ivosti*. In: Tvo ivostí u itele k tvo ivosti flák : sborník z celostátního seminá e k problematice tvo ivosti v práci u itele a fláka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakult MU v Brn . Brno: Paido, 1997. s. 56 ó 59.

KRYSTÝNKOVÁ, Jarmila. *Jazyková hra jako jeden z prost edk rozvíjení tvo ivosti flák* . In: Tvo ivostí u itele k tvo ivosti flák : sborník z celostátního seminá e k problematice tvo ivosti v práci u itele a fláka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakult MU v Brn . Brno: Paido, 1997. s. 60 ó 62.

LINHART, J. *O podstatě tvořivosti*. In: Příprava v deckých pracovníků a specialistů s vysokoškolským vzděláním k tvůrčivosti. Praha, 1979, s. 53-67.

MAŠÁK, Josef. *Proces výchovy k tvořivosti*. In: Tvořivost učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Paido, 1997. s. 15-18.

MAŠÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáka*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MAŠÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

MAŠÁK, Josef a TOMEČEK, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MLEZIVA, Jan-Michal. *Pro nepoužívám práci v učebnici*. In: Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele. Praha: SPN, 1955-. Ročník 59 (7) 2012, s. 21. ISSN 0035-7766.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-1283-3

PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáka*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. 111. ISBN 978-80-210-4551-4.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

PROKOPOVÁ, Alice. *Škola (ne)tvořivosti*. In: Tvořivost učitele k tvořivosti žáků: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16. 9. 1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Paido, 1997. s. 65-69.

ROGERS, C. R. *Ako by sám sebou*. Bratislava, 1995.

SPOUSTA, V. (2008). Invence, intuice a tvořivost v umění, ve výtvarné a v edukologii. *Pedagogická orientace*, 18(3), 236-37.

TOMEČEK, Štefan. *Pojetí kreativity a tvorivá škola*. In: Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16. 9. 1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-x.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

- ERNÁ, Monika. *Jak podpořit kreativní myšlení flák ?* Metodický portál RVP.CZ. Publikován: 14. 09. 2011. [cit. 2015-03-02]
Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/13461/JAK-PODPORIT-KREATIVNI-MYSLENI-ZAKU.html/>
- HOLE EK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
Dostupné z:
<https://books.google.cz/books?id=qBGVBgAAQBAJ&pg=PA1&dq=hole%204%20dek+psychologie&hl=cs&sa=X&ei=9fb-VMvQD6v7ygOA3YDwCA&ved=0CCgQ6AEwAQ#v=onepage&q=hole%204%20dek%20psychologie&f=false>
- SCHMIDT, Torben. *Kreativität im Englischunterricht*. The English Academy. [cit. 2015-02-02]
Dostupné z:
<http://www.the-english-academy.de/181.0.html>
- SOMMER, Leonard. *How To Foster More Creativity In 21st Century Education*. Forbes. Publikován: 5/21/2014, 12:12.
Dostupné z:
<http://www.forbes.com/sites/berlinschoolofcreativeleadership/2014/05/21/how-to-foster-more-creativity-in-21st-century-education/>
- TIKALSKÁ, Soňa. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* Metodický portál RVP.CZ. Publikován: 02. 09. 2008. [cit. 2014-11-09]
Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/jake-metody-a-organizacni-formy-pouzivaji-ucitele-v-soucasne-dobe-na-nasich-skolach.html/>

Internetové stránky JGN:

<http://www.gymnachod.cz/index.php?stranka=informace-o-skole>

Další prameny vztahující se k tématu

DRKULA, Petr. *Co je to vlastně kreativita?* 1. část. (online) Metodický portál RVP.CZ. Publikován: 22. 03. 2011

Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/10919/CO-JE-TO-VLASTNE-KREATIVITA---1-CAST.html/>

KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvo ivost = kreativita*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-85899-71-x.

LOKTOVÁ, Irena - LOKTMA, Jozef. *Tvo ivé vyu ování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. 208 s. Výchova a vzd lávání. ISBN 80-247-0374-2.

POLÁK, Vlastimil. *Nové formy výuky a výchovy jako d sledek výzkumu OECD PISA*. In: Didaktika - opora prom n výuky. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004 Didaktika - opora prom n výuky, s. 20-23

Schule. *Kreativität wichtiger als Wissen*. Focus online [online]. Publikován: Dienstag, 23.10.2007, 15:55. [vid. 18. 3. 2015]

Dostupné z:

http://www.focus.de/familie/schule/unterricht/kreativitaet-wichtiger-als-wissen-schule_id_1800814.html#

Seznam tabulek a graf

Tabulka . 1: četnost odpovědí na otázky 1 ó 9

Graf . 1 ó Metody diskusní

Graf . 2 ó Metody heuristické, řešení problém

Graf . 3 ó Metody situa ní

Graf . 4 ó Metody inscena ní

Graf . 5 ó Didaktické hry

Graf . 6 ó Interak ní hry

Graf . 7 ó Simula ní hry

Graf . 8 ó Scénické hry

Graf . 9 ó Samostatná práce

Graf . 10 ó Práce ve skupin

Graf . 11 ó Úloha z učebnice

Graf . 12 ó Kreslení

Graf . 13 ó Transformace textu

Graf . 14 ó Tvo ení v t

Graf . 15 ó Otázka . 5

Graf . 16 ó Otázka . 6

Graf . 17 ó Otázka . 7

Graf . 18 ó Otázka . 8

Graf . 19 ó Otázka íslo 9 a)

Graf . 20 ó Otázka íslo 9 b)

Seznam příloh

Příloha A – Použitý dotazník

Příloha B – Ukázky vyplněných dotazníků

Příloha A – Použitý dotazník

pohlaví:

titul:

HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA TVÝMA OČIMA

Dotazník je anonymní; vyučující tvé odpovědi nevidí.
Tento dotazník slouží pro výzkumné účely, odpověď proto upřesni. Děkuji za vyplnění!

OHODNOŤ JEDNOTLIVÉ MOŽNOSTI ŠKOLNÍMI ZNÁMKAMI (hodící se zakroužkuj)

- přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila

1 = nejlepší 5 = nejhorší (každou odpověď můžeš obohatit krátkým komentářem)

1) Výukové metody v hodině německého jazyka

a) **DISKUSE** (učitel a žáci komunikují, vyměňují si názory na dané téma, uvádí argumenty a společnými silami nacházejí řešení)

1 2 3 4 5

b) **SAMOSTATNÉ OBJEVOVÁNÍ** (žáci jsou učitелеm vedeni k tomu, aby přicházeli na dané problémy sami a učitel neprozrazuje poznatky přímou formou)

1 2 3 4 5

c) **PŘÍKLADY ŽIVOTA** (učitel seznámí žáky s nějakou reálnou situací, která ovšem nemá jednoznačné řešení a žáci situaci řeší, navrhnou řešení - v diskusi dochází k výběru nejlepší varianty)

1 2 3 4 5

d) **INSCENACE** (žáci ztvární zadané role ošhrají divadlo)

1 2 3 4 5

e) **HRY** (kvízovky, scénky, doplňovačky)

1 2 3 4 5

2) Hry

- a) JEDU NA DOVOLENOU A S SEBOU SI VEZMUÍ (první flák ekne: šIch fahre in den Urlaub und nehme mit a p idá libovolnou v c - dal-í flák zopakuje výrok p edchozího fláka/p edchozích flák a p idá dal-í v c)
1 2 3 4 5
- b) SCÉNKA (nap . dvojice p ipraví krátkou scénku ó p íklad: rozhovor í-níka a hosta, který si st fluje, fle má vlas v polévce)
1 2 3 4 5
- c) POHÁDKA (fláci p ed tabulí zdramatizují pohádku ó nap . Brém-tí muzikanti)
1 2 3 4 5

3) Zp sob práce

- a) SAMOSTATNÁ PRÁCE (flák pracuje vlastním tempem, má zodpov dnost, realizuje své my-lenkyí)
1 2 3 4 5
- b) PRÁCE VE SKUPIN (týmová práce n kolika flák)
1 2 3 4 5

4) Úkoly

- a) ÚLOHA Z U EBNICE (nap .: p e íst láněk v u ebnici a vypracovat t i cvi ení, která se k n mu vztahují)
1 2 3 4 5
- b) KRESLENÍ (úkol v podob na rtnutí jednoduché skici podle informací v textu ó nap .: šUnter einem Tisch sitzt eine Katze. Auf dem Tisch liegt ein Glas. Neben dem Tisch befindet sich ein Sofa. Das Sofa ist ziemlich groß und grün...ö)
1 2 3 4 5
- c) TRANSFORMACE TEXTU (fiáci dostanou text, který p epí-í dle pravdy o sob ó nap .: šIch heiße Monika. Ich bin ein Mädchen. Ich bin vierzehn Jahre alt. Ich habe eine Schwester. Zu meinen Hobbies gehört Sport und Kochen. Ich habe einen Hund. Morgens stehe ich um sieben Uhr auf. Mein Lieblingsfach in der Schule ist Deutsch!ö)
1 2 3 4 5
- d) TVO ENÍ V T (fiák m je zadáno p t sloví ek - nap .: Süßigkeiten, Sonnenbrille, schlafen, Deutschlehrer, Affe - mají vytvo it p t v t ó v kařdē z nich pouřít alespo jedno ze zadaných sloví ek)
1 2 3 4 5

hodící se zakroužkuj – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila

- 5) Celá skupina se shromáždí u okna a nemecky popisuje dění na ulici.
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 6) písničky, básničky, obrázky, časopisy, pomůcky atp. ve výuce
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 7) práce s interaktivní tabulí/počítačem
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 8) hodina nemeckého jazyka, která se podobá vyučovací hodině v Německu (např. :
fláci při vstupu vyučujícího do třídy nevstávají; učitel hodnotí práci fláků po každé
vyučovací hodině a nemůže se tak stát, že flák dostane špatnou známku na
výsledení, protože se mu jeden den nedá ilovat atp.)
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 9) a) mluvení před celou třídou (např. referát, čtení textu, odpovídání na otázky)
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
b) komunikační hry (např. : Učitel vymyslí věc, fláci se ptají a hádají, co to je)
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI

Dobrovolné:

- 10) Jaká metoda/aktivita/hra/úloha by ti zjemnila hodinu nemeckého jazyka?

P íloha B ó ukázka vypln ného dotazníku (. 1)

pohlaví: žena

třída: kvarta B

HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA TVÝMA OČIMA

Dotazník je anonymní, vyplnění své odpovědi navrhuji. Tento dotazník slouží pro vyzkoušení šetření, odpovídej proto upřímně. Děkuji za vyplnění!

OHODNOTĚ JEDNOTLIVÉ MOŽNOSTI ŠKOLNÍMI ZNÁMKAMI (hodící se zakroužkuj) – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila 1 = nejlepší 5 = nejhorší (každou odpověď můžeš obohatit krátkým komentářem)

- 1) Výukové metody v hodině německého jazyka
 - a) DISKUSE (učitel a žáci komunikují, vyměňují si názory na dané téma, uvádí argumenty a společnými silami nachází řešení)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - b) SAMOSTATNÉ OBJEVOVÁNÍ (žáci jsou učitelem vedeni k tomu, aby přicházeli na dané problémy sami – učitel neprozrazuje poznatky přímo, žákům však radí)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - c) PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA (učitel seznámí žáky s nějakou reálnou situací, která ovšem nemá jednoznačné řešení – žáci situaci řeší, navrhnou různá řešení - v diskusi dochází k výběru nejlepší varianty)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - d) INSCENACE (žáci ztělesňují zadané role – „hrají divadlo“)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - e) HRŮ (křížovky, scénky, doplňovačky...)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 2) Hry
 - a) JEDU NA DOVOLENOU A S SEBOU SI VEZMU... (první žák řekne: „Ich fahre in den Urlaub und nehme mit“ a přidá libovolnou věc - další žák zopakuje výrok předchozího žáka/předchozích žáků a přidá další věc)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - b) SCĚNKA (např. dvojice připraví krátkou scénku – příklad: rozhovor číšníka a hosta, který si stěžuje, že má vlas v polévce)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - c) POHÁDKA (žáci před tabulí zdramatizují pohádku – např. Brémští muzikanti)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 3) Způsob práce
 - a) SAMOSTATNÁ PRÁCE (žák pracuje vlastním tempem, má zodpovědnost, realizuje své myšlenky...)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - b) PRÁCE VE SKUPINĚ (týmová práce několika žáků)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 4) Úkoly
 - a) ÚLOHA Z UČEBNICE (např.: přečíst článek v učebnici a vypracovat tři cvičení, která se k němu vztahují)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - b) KRESLENÍ (úkol v podobě nařtnutí jednoduché scény podle informací v textu – např.: „Unter einem Tisch sitzt eine Katze. Auf dem Tisch liegt ein Glas. Neben dem Tisch befindet sich ein Sofa. Das Sofa ist ziemlich groß und grün.“)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - c) TRANSFORMACE TEXTU (Žáci dostanou text, který přepíšou dle pravdy o sobě – např.: „Ich heiße Monika. Ich bin ein Mädchen. Ich bin vierzehn Jahre alt. Ich habe eine Schwester. Zu meinen Hobbies gehört Sport und Kochen. Ich habe einen Hund. Morgens stehe ich um sieben Uhr auf. Mein Lieblingsfach in der Schule ist Deutsch!“)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - d) TVOŘENÍ VĚT (Žákům je zadáno pět slovíček - např.: Süßigkeiten, Sonnenbrille, schlafen, Deutschlehrer, Affe - mají vytvořit pět vět – v každé z nich použít alespoň jedno ze zadaných slovíček)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

hodící se zakroužkuj – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila

- 5) Celá skupina se shromáždí u okna a německy popisuje dění na ulici.
 LÍBÍ SE MI NELÍBÍ SE MI
- 6) písničky, básničky, obrázky, časopisy, pomůcky atp. ve výuce
 LÍBÍ SE MI NELÍBÍ SE MI
- 7) práce s interaktivní tabulí/počítačem
 LÍBÍ SE MI NELÍBÍ SE MI
- 8) hodina německého jazyka, která se podobá vyučovací hodině v Německu – např.: žáci při vstupu vyučujícího do třídy nevstávají; učitel hodnotí práci žáků po každé vyučovací hodině – nemůže se tak stát, že žák dostane špatnou známku na vysvědčení, protože se mu jeden den nedařilo atp.
 LÍBÍ SE MI NELÍBÍ SE MI
- 9) a) mluvení před celou třídou (např. referát, čtení textu, odpovídání na otázky)
 LÍBÍ SE MI NELÍBÍ SE MI
 b) komunikační hry (např.: Učitel vymyslí věc, žáci se ptají a hádají, co to je...)
 LÍBÍ SE MI NELÍBÍ SE MI

Dobrovolně:

10) Jaká metoda/aktivita/lhra/úloha by ti zpříjemnila hodinu německého jazyka?

Občasní sledování německých „kanálů“ pro zlepšení mluvení.

P íloha B ó ukázka vypln ného dotazníku (. 2)

pohlaví:

MLŽ

třída:

7.V

HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA TVÝMA OČIMA

Dotazník je anonymní; vyhodnocení tvoří učitel. Tento dotazník slouží pro vyzkoušení šetření, odpovídá proto upřímně. Děkuji za vyplnění!

OHODNOŤ JEDNOTLIVÉ MOŽNOSTI ŠKOLNÍMI ZNÁMKAMI (hodící se zakroužkuj) – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila 1 = nejlepší 5 = nejhorší (každou odpověď můžeš obohatit krátkým komentářem)

1) Výukové metody v hodině německého jazyka

- a) DISKUSE (učitel a žáci komunikují, vyměňují si názory na dané téma, uvádí argumenty a společnými silami nachází řešení)
1 2 3 4 5
- b) SAMOSTATNÉ OBJEVOVÁNÍ (žáci jsou učitelem vedeni k tomu, aby přicházeli na dané problémy sami – učitel neprozrazuje poznatky přímo, žákům však radí)
1 2 3 4 5
- c) PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA (učitel seznámí žáky s nějakou reálnou situací, která ovšem nemá jednoznačné řešení – žáci situaci řeší, navrhnou různá řešení - v diskusi dochází k výběru nejlepší varianty)
1 2 3 4 5
- d) INSCENACE (žáci ztělesňují zadané role – „hrají divadlo“)
1 2 3 4 5
- e) HRŮY (křížovky, scénky, doplňovačky...)
1 2 3 4 5

2) Hry

- a) JEDU NA DOVOLENOU A S SEBOU SI VEZMU... (první žák řekne: „Ich fahre in den Urlaub und nehme mit“ a přidá libovolnou věc - další žák zopakuje výrok předchozího žaka/předchozích žáků a přidá další věc)
1 2 3 4 5
- b) SCÉNKA (např. dvojice připraví krátkou scénku – příklad: rozhovor číšníka a hosta, který si stěžuje, že má vlas v polévce)
1 2 3 4 5
- c) POHÁDKA (žáci před tabulí zdramatizují pohádku – např. Brémští muzikanti)
1 2 3 4 5

3) Způsob práce

- a) SAMOSTATNÁ PRÁCE (žák pracuje vlastním tempem, má zodpovědnost, realizuje své myšlenky...)
1 2 3 4 5
- b) PRÁCE VE SKUPINĚ (týmová práce několika žáků)
1 2 3 4 5

4) Úkoly

- a) ÚLOHA Z UČEBNICE (např.: přečíst článek v učebnici a vypracovat tři cvičení, která se k němu vztahují)
1 2 3 4 5
- b) KRESLENÍ (úkol v podobě načrtnutí jednoduché skici podle informací v textu – např.: „Unter einem Tisch sitzt eine Katze. Auf dem Tisch liegt ein Glas. Neben dem Tisch befindet sich ein Sofa. Das Sofa ist ziemlich groß und grün...“)
1 2 3 4 5
- c) TRANSFORMACE TEXTU (Žáci dostanou text, který přeapiší dle pravdy o sobě – např.: „Ich heiße Monika. Ich bin ein Mädchen. Ich bin vierzehn Jahre alt. Ich habe eine Schwester. Zu meinen Hobbies gehört Sport und Kochen. Ich habe einen Hund. Morgens stehe ich um sieben Uhr auf. Mein Lieblingsfach in der Schule ist Deutsch!“)
1 2 3 4 5
- d) TVOŘENÍ VĚT (Žákům je zadáno pět slovíček - např.: Süßigkeiten, Sonnenbrille, schlafen, Deutschlehrer, Affe - mají vytvořit pět vět – v každé z nich použít alespoň jedno ze zadaných slovíček)
1 2 3 4 5

hodící se zakroužkuj – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila

- 5) Celá skupina se shromáždí u okna a německy popisuje dění na ulici.
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 6) písničky, básničky, obrázky, časopisy, pomůcky atp. ve výuce
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 7) práce s interaktivní tabulí/počítačem
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 8) hodina německého jazyka, která se podobá vyučovací hodině v Německu – např.: žáci při vstupu vyučujícího do třídy nevstávají; učitel hodnotí práci žáků po každé vyučovací hodině – nemůže se tak stát, že žák dostane špatnou známku na vysvědčení, protože se mu jeden den nedařilo atp.
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 9) a) mluvení před celou třídou (např. referát, čtení textu, odpovídání na otázky)
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
b) komunikační hry (např.: Učitel vymyslí věc, žáci se ptají a hádají, co to je...)
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI

Dobrovolně:

10) Jaká metoda/aktivita/hra/úloha by ti zpríjemnila hodinu německého jazyka?

Dimedeln' Nachrichten - für ...

Příloha B – ukázka vyplněného dotazníku (. 3)

pohlaví: ŽENA

třída: 7.U.

HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA TVÝMA OČIMA

Dotazník je anonymní; vyučující své odpovědi nevidí. Tento dotazník slouží pro výzkumné šetření, odpovídáj proto upřímně. Děkuji za vyplnění!

OHODNOTĚ JEDNOTLIVÉ MOŽNOSTI ŠKOLNÍMI ZNÁMKAMI (hodící se zakroužkuj) – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila 1 = nejlepší 5 = nejhorší (každou odpověď můžeš obohatit krátkým komentářem)

1) Výukové metody v hodině německého jazyka

- a) DISKUSE (učitel a žáci komunikují, vyměňují si názory na dané téma, uvádí argumenty a společnými silami nachází řešení)
1 2 3 4 5
- b) SAMOSTATNÉ OBJEVOVÁNÍ (žáci jsou učitelem vedeni k tomu, aby přicházeli na dané problémy sami – učitel neprozrazuje poznatky přímo, žákům však radí)
1 2 3 4 5
- c) PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA (učitel seznámí žáky s nějakou reálnou situací, která ovšem nemá jednoznačné řešení – žáci situaci řeší, navrhnou různá řešení - v diskusi dochází k výběru nejlepší varianty)
1 2 3 4 5
- d) INSCENACE (žáci ztělesňují zadané role – „hrají divadlo“)
1 2 3 4 5
- e) HRŮY (křížovky, scénky, doplňovačky...)
1 2 3 4 5

2) Hry

- a) JEDU NA DOVOLENOU A S SEBOU SI VEZMU... (první žák řekne: „Ich fahre in den Urlaub und nehme mit“ a přidá libovolnou věc - další žák zopakuje výrok předchozího žáka/předchozích žáků a přidá další věc)
1 2 3 4 5
- b) SCÉNKA (např. dvojice připraví krátkou scénku – příklad: rozhovor číšníka a hosta, který si stěžuje, že má vlas v polévce)
1 2 3 4 5
- c) POHÁDKA (žáci před tabulí zdramatizují pohádku – např. Brémští muzikanti)
1 2 3 4 5

3) Způsob práce

- a) SAMOSTATNÁ PRÁCE (žák pracuje vlastním tempem, má zodpovědnost, realizuje své myšlenky...)
1 2 3 4 5
- b) PRÁCE VE SKUPINĚ (týmová práce několika žáků)
1 2 3 4 5

4) Úkoly

- a) ÚLOHA Z UČEBNICE (např.: přečíst článek v učebnici a vypracovat tři cvičení, která se k němu vztahují)
1 2 3 4 5
- b) KRESLENÍ (úkol v podobě načrtnutí jednoduché skici podle informací v textu – např.: „Unter einem Tisch sitzt eine Katze. Auf dem Tisch liegt ein Glas. Neben dem Tisch befindet sich ein Sofa. Das Sofa ist ziemlich groß und grün...“)
1 2 3 4 5
- c) TRANSFORMACE TEXTU (Žáci dostanou text, který přepíšou dle pravdy o sobě – např.: „Ich heiße Monika. Ich bin ein Mädchen. Ich bin vierzehn Jahre alt. Ich habe eine Schwester. Zu meinen Hobbies gehört Sport und Kochen. Ich habe einen Hund. Morgens stehe ich um sieben Uhr auf. Mein Lieblingsfach in der Schule ist Deutsch!“)
1 2 3 4 5
- d) TVOŘENÍ VĚT (Žákům je zadáno pět slovíček - např.: Süßigkeiten, Sonnenbrille, schlafen, Deutschlehrer, Affe - mají vytvořit pět vět – v každé z nich použít alespoň jedno ze zadaných slovíček)
1 2 3 4 5

hodící se zakroužkuj – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila

- 5) Celá skupina se shromáždí u okna a německy popisuje dění na ulici.
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- 6) písničky, básničky, obrázky, časopisy, pomůcky atp. ve výuce
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- 7) práce s interaktivní tabulí/počítačem
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- 8) hodina německého jazyka, která se podobá vyučovací hodině v Německu – např.: žáci při vstupu vyučujícího do třídy nevstávají; učitel hodnotí práci žáků po každé vyučovací hodině – nemůže se tak stát, že žák dostane špatnou známku na vysvědčení, protože se mu jeden den nedařilo atp.
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- 9) a) mluvení před celou třídou (např. referát, čtení textu, odpovídání na otázky)
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- b) komunikační hry (např.: Učitel vymyslí věc, žáci se ptají a hádají, co to je...)
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI

Dobrovolně:

10) Jaká metoda/aktivita/hra/úloha by ti zpříjemnila hodinu německého jazyka?

Interaktivní hra na procvičování čtení slovíček
- Mnohem větší gramatika se v němčině neobejde bez znalosti
čtení -> jazyk neumíme.

P íloha B ó ukázka vypln ného dotazníku (. 4)

pohlaví: Muž
třída: 4.V

HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA TVÝMA OČIMA

Dotazník je anonymní, vyhodnotí se odpovědi naivě. Tento dotazník slouží pro vzájemné seřazení, odpovídá proto upřímně. Děkuji za vyplnění!

OHODNOTĚTE JEDNOTLIVÉ MOŽNOSTI ŠKOLNÍMI ZNÁMKAMI (hodící se zakroužkujte) – přemýšlejte, jak by tě daná možnost bavila/nebavila 1 = nejlepší 5 = nejhorší (každou odpověď můžeš obohatit krátkým komentářem)

- 1) **Výukové metody v hodině německého jazyka**
 - a) DISKUSE (učitel a žáci komunikují, vyměňují si názory na dané téma, uvádí argumenty a společnými silami nachází řešení)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - b) SAMOSTATNÉ OBJEVOVÁNÍ (žáci jsou učitelem vedeni k tomu, aby přicházeli na dané problémy sami – učitel neprozrazuje poznatky přímo, žákům však radí)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - c) PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA (učitel seznámí žáky s nějakou reálnou situací, která ovšem nemá jednoznačné řešení – žáci situaci řeší, navrhnou různá řešení - v diskusi dochází k výběru nejlepší varianty)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - d) INSCENACE (žáci ztělesňují zadané role – „hraní divadlo“)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - e) HRŮ (křížovky, scénky, doplňovačky...)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 2) **Hry**
 - a) JEDU NA DOVOLENOU A S SEBOU SI VEZMU... (první žák řekne: „Ich fahre in den Urlaub und nehme mit“ a přidá libovolnou věc - další žák zopakuje výrok předchozího žáka/předchozích žáků a přidá další věc)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - b) SCÉNKA (např. dvojice připraví krátkou scénku – příklad: rozhovor číšníka a hosta, který si stěžuje, že má vlas v polévce)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - c) POHÁDKA (žáci před tabulí zdramatizují pohádku – např. Brémští muzikanti)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 3) **Způsob práce**
 - a) SAMOSTATNÁ PRÁCE (žák pracuje vlastním tempem, má zodpovědnost, realizuje své myšlenky...)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - b) PRÁCE VE SKUPINĚ (týmová práce několika žáků)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 4) **Úkoly**
 - a) ÚLOHA Z UČEBNICE (např.: přečíst článek v učebnici a vypracovat tři cvičení, která se k němu vztahují)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - b) KRESLENÍ (úkol v podobě načrtnutí jednoduché skici podle informací v textu – např.: „Unter einem Tisch sitzt eine Katze. Auf dem Tisch liegt ein Glas. Neben dem Tisch befindet sich ein Sofa. Das Sofa ist ziemlich groß und grün.“)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - c) TRANSFORMACE TEXTU (Žáci dostanou text, který přeapiš dle pravdy o sobě – např.: „Ich heiße Monika. Ich bin ein Mädchen. Ich bin vierzehn Jahre alt. Ich habe eine Schwester. Zu meinen Hobbies gehört Sport und Kochen. Ich habe einen Hund. Morgens stehe ich um sieben Uhr auf. Mein Lieblingsfach in der Schule ist Deutsch!“)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
 - d) TVOŘENÍ VĚT (Žákům je zadáno pět slovíček - např.: Süßigkeiten, Sonnenbrille, schlafen, Deutschlehrer, Affe - mají vytvořit pět vět – v každé z nich použít alespoň jedno ze zadaných slovíček)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

hodící se zakroužkuj – přemýšlejte, jak by tě daná možnost bavila/nebavila

- 5) Celá skupina se shromáždí u okna a německy popisuje dění na ulici.
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- 6) písničky, básničky, obrázky, časopisy, pomůcky atp. ve výuce (HRŮ)
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- 7) práce s interaktivní tabulí/počítačem
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- 8) hodina německého jazyka, která se podobá vyučovací hodině v Německu – např.: žáci při vstupu vyučujícího do třídy nevstávají; učitel hodnotí práci žáků po každé vyučovací hodině – nemůže se tak stát, že žák dostane špatnou známku na vysvědčení, protože se mu jeden den nedařilo atp.
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
- 9) a) mluvení před celou třídou (např. referát, čtení textu, odpovídání na otázky)
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI
b) komunikační hry (např.: Učitel vymyslí věc, žáci se ptají a hádají, co to je...)
LÍBÍ SE MI / NELÍBÍ SE MI

Dobrovolně:

10) Jaká metoda/aktivita/hra/úloha by ti zpríjemnila hodinu německého jazyka?

ZPĚV, HRA -
#LENAŇI SLOV V OSMISMĚRCE

P íloha B ó ukázka vypln ěného dotazníku (. 5)

pohlaví: ♀

třída: 4. A

HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA TVÝMA OČIMA

Dotazník je anonymní, vyhodnocení i ve odpovědi neuvídí. Tento dotazník slouží pro vyzkoušení šetření, odpovídej proto upřímně. Děkuji za vyplnění!

OHODNOŤ JEDNOTLIVÉ MOŽNOSTI ŠKOLNÍMI ZNÁMKAMI (hodící se zakroužkuj) – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila 1 = nejlepší 5 = nejhorší (každou odpověď můžeš obohatit krátkým komentářem)

- 1) Výukové metody v hodině německého jazyka
 - a) DISKUSE (učitel a žáci komunikují, vyměňují si názory na dané téma, uvádí argumenty a společnými silami nachází řešení)
1 2 3 4 5
 - b) SAMOSTATNĚ OBJEVOVÁNÍ (žáci jsou učitelem vedeni k tomu, aby přicházeli na dané problémy sami – učitel neprozrazuje poznatky přímo, žákům však radí)
1 2 3 4 5
 - c) PŘÍBĚHY ZE ŽIVOTA (učitel seznámí žáky s nějakou reálnou situací, která ovšem nemá jednoznačné řešení – žáci situaci řeší, navrhnou různá řešení - v diskusi dochází k výběru nejlepší varianty)
1 2 3 4 5
 - d) INSCENACE (žáci ztělesňují zadané role – „hrají divadlo“)
1 2 3 4 5
 - e) HRY (křížovky, scénky, doplňovačky...)
1 2 3 4 5
- 2) Hry
 - a) JEDU NA DOVOLENOU A S SEBOU SI VEZMU... (první žák řekne: „Ich fahre in den Urlaub und nehme mit“ a přidá libovolnou věc - další žák zopakuje výrok předchozího žáka/předchozích žáků a přidá další věc)
1 2 3 4 5
 - b) SCÉNKA (např. dvojice připraví krátkou scénku – příklad: rozhovor číšníka a hosta, který si stěžuje, že má vlas v polévce)
1 2 3 4 5
 - c) POHÁDKA (žáci před tabulí zdramatizují pohádku – např. Brémští muzikanti)
1 2 3 4 5
- 3) Způsob práce
 - a) SAMOSTATNÁ PRÁCE (žák pracuje vlastním tempem, má zodpovědnost, realizuje své myšlenky...)
1 2 3 4 5
 - b) PRÁCE VE SKUPINĚ (týmová práce několika žáků)
1 2 3 4 5
- 4) Úkoly
 - a) ÚLOHA Z UČEBNICE (např.: přečíst článek v učebnici a vypracovat tři cvičení, která se k němu vztahují)
1 2 3 4 5
 - b) KRESLENÍ (úkol v podobě načrtnutí jednoduché scény podle informací v textu – např.: „Unter einem Tisch sitzt eine Katze. Auf dem Tisch liegt ein Glas. Neben dem Tisch befindet sich ein Sofa. Das Sofa ist ziemlich groß und grün...“)
1 2 3 4 5
 - c) TRANSFORMACE TEXTU (Žáci dostanou text, který přepiší dle pravdy o sobě – např.: „Ich heiße Monika. Ich bin ein Mädchen. Ich bin vierzehn Jahre alt. Ich habe eine Schwester. Zu meinen Hobbies gehört Sport und Kochen. Ich habe einen Hund. Morgens stehe ich um sieben Uhr auf. Mein Lieblingsfach in der Schule ist Deutsch.“)
1 2 3 4 5
 - d) TVOŘENÍ VĚT (Žákům je zadáno pět slovíček - např.: Süßigkeiten, Sonnenbrille, schlafen, Deutschlehrer, Affe - mají vytvořit pět vět - v každé z nich použít alespoň jedno ze zadaných slovíček)
1 2 3 4 5

hodící se zakroužkuj – přemýšlej, jak by tě daná možnost bavila/nebavila

- 5) Celá skupina se shromáždí u okna a německy popisuje dění na ulici.
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 6) písničky, básničky, obrázky, časopisy, pomůcky atp. ve výuce
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 7) práce s interaktivní tabulí/počítačem
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 8) hodina německého jazyka, která se podobá vyučovací hodině v Německu – např.: Žáci při vstupu vyučujícího do třídy nevstávají; učitel hodnotí práci žáků po každé vyučovací hodině – nemůže se tak stát, že žák dostane špatnou známku na vysvětlení, protože se mu jeden den nedařilo atp.
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
- 9) a) mluvení před celou třídou (např. referát, čtení textu, odpovídání na otázky)
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI
b) komunikační hry (např.: Učitel vymyslí věc, žáci se ptají a hádají, co to je...)
LÍBÍ SE MI/NELÍBÍ SE MI

Dobrovolné:

10) Jaká metoda/aktivita/hra/úloha by ti zprjemnila hodinu německého jazyka?

ZHOŘENÍ SLOVÍČEK PODOLÍ NĚJAKÉ HRY.