

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

ZAVÁDĚNÍ NĚMECKÉHO JAZYKA
NA 1. STUPNI ZŠ NA PŘÍHRANIČNÍ ŠKOLE

DIPLOMOVÁ PRÁCE
PAVLÍNA SEDLÁKOVÁ
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Krbůšková
Plzeň, 2016

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 30. března 2016

.....
vlastnoruční podpis

Pavčina Sedláková

Poděkování:

Děkuji Mgr. Krbůškové za výbornou spolupráci, vedení, podněty, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Poděkování si samozřejmě zaslouží i rodiče, kteří mi pomáhali při mém výzkumu (dotazníková forma).

OBSAH:

Úvod:	7, 8
1 CÍLE RANNÉ VÝUKY NJ	10
1.1 Motivace k učení se cizímu jazyku	11
1.2 Jak vychovávat motivaci k učení	13
2 VZTAH ŽÁK NJ	14
2.1 Typy učení žáka ve vztahu k porozumění ČJ.....	15
3 ZPŮSOBY OVLIVŇOVÁNÍ A ŘÍZENÍ UČENÍ ČJ UČITELEM	17
3.1 Role poslechu při výuce NJ.....	19
3.2 Vztah poslechu k dalším řečovým dovednostem a jeho cíle	20
3.3 Stručná charakteristika poslechu při komunikaci ve třídě.....	21
3.4 Hlavní potíže a překážky při porozumění poslechu a jejich odbourávání.....	22
3.5 Formy výuky předcházející úspěšnému porozumění poslechu.....	24
3.6 Postavení poslechových cvičení v hodině a jejich fáze.....	25
3.7 Kontrola porozumění poslechu	28
4 ZPĚTNÁ VAZBY PŘI KONTROLE, ZPŮSOBY A FORMY KONTROLY POROZUMĚNÍ PŘI VÝUCE NJ	29
4.1 Způsoby kontroly formou písemných úloh	30
4.2 Způsoby kontroly vedené verbálními metodami	33
4.3 Způsoby kontroly s vizuální podporou	35
4.4 Kontrola spojená s pohybovou činností	36
4.5 Kontroly porozumění při používání jazyka ve třídě	37
5 HRAVÉ, ESTETICKÉ UŽÍVÁNÍ JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ	39

5.1 Zlatá pravidla dramatizace	40
5.2 Dramatickopedagogická cvičení – 3 fáze.....	41
Fáze 1: Důvěryhodností k divadelní hře - cesta fantazie	
5.3 Fáze 2 :Komplexní vývojové vyjádření	43
5.4 Fáze 3: Dramatické vyprávění, nezávislý vývoj obsahující <i>jazykové</i> ztvárnění	44
5.5 Výuka cizího jazyka pomocí her	45
PRAKTICKÁ ČÁST	51
6 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM A JEHO DRUHY	52
6.1 Vztah metody a předmětu výzkumu, příprava a organizace	53
6.2 Etapy výzkumu	54
6.3 Myšlenková cesta badatele při výzkumu.....	55
6.4 Výzkumné metody	56
6.5 Dotazníkové šetření	58
7 VÝZKUM	59
7.1 Vyhodnocení dotazníků	60
7.2 Ověření pravdivosti hypotéz	68
8 VÝVOJ SPOLUPRÁCE MEZI NAŠÍ A PARTNERSKOU ŠKOLOU V MANTELU OD ROKU 2014	70
9 ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
CIZOJAZYČNÉ RESUMÉ	77
Přílohy	79

Úvod

Jako téma rozšíření diplomové práce jsem si vybrala opět „Zavádění NJ na 1. stupni ZŠ na příhraniční škole“. Prioritou mých budoucích žáků vzhledem k lokalitě naší školy je na prvním místě znalost a ovládnutí řečových dovedností v NJ, je to velmi náročný úkol pro nás kantory NJ a samozřejmě nesmíme opomenout spolupráci rodičů našich žáků. Učitelé cizích jazyků by měli vycházet z poznatků učitelů ČJ, spolupracovat s nimi, u nichž mezi prioritní cíle patří učit co nejefektivněji a nejlépe. (Jestliže má žák problémy ve svém mateřském jazyce, tyto problémy jsou přenášeny i do výuky cizího jazyka).

Tímto tématem jsem se zabývala již před dvěma lety a chtěla bych jej rozšířit v teoretické části o motivaci k učení cizího jazyku (která dle mého názoru je prvotní při učení cizího jazyku), o učební typy žáků ke vztahu k porozumění cizímu jazyku, o úspěšnou komunikaci v ČJ jako základu dorozumívání a vytváření podmínek pro porozumění cizímu jazyku. Při výuce cizího jazyka je velká část věnována poslechu, kontrole porozumění poslechu, výuce prostřednictvím didaktických her (mluvíme o hravém a estetické užívání jazyka). Dále bych čtenáře mé DP seznámila s vývojem spolupráce naší partnerské školy v Mantelu od roku 2014.

Při vytlačování německého jazyka anglickým jazykem naše škola v návaznosti na rozhodnutí rodičů (menšina si vybrala jako základní jazyk ANJ) v tomto boji ustála. Vzhledem k lokalitě naší školy a výsledkům dotazníků daným rodičům žáků naší školy se ze 70 % potvrdilo, že předpokladem pro budoucí kariéru jejich dětí je znalost německého jazyka na prvním místě. Anglický jazyk je opět vyučován na naší škole tento školní rok 2015/2016 jako druhý cizí jazyk formou volitelného předmětu na 2. stupni. Původní paní učitelka ANJ, která docházela na 1/3 úvazku do naší školy skončila ze zdravotních důvodů k 31.12.2015 a v 2. pololetí vyvstal problém s novým kvalitním obsazením učitele výuky ANJ.

Doufám, že má práce přispěje začínajícím kantorům při zavádění prvního cizího jazyka na 1. stupni. Správné zvolení výukových jazykových metod povede ke zvládnutí prvních překážek, k motivaci učit se cizímu jazyku a k dalšímu vzdělávání, nepřetěžování žáků a k volbě správného obsahu v návaznosti na individuální zájmy dítěte. Jakým způsobem bude žák přistupovat k cizímu jazyku je odrazem osobnosti učitele. Jakým způsobem zajistí příjemného prostředí, ve kterém se žák bude cítit dobře, ve kterém

nepocítí žádný nátlak ani strach a tím přispěje k aktivnímu zapojování do učebního dění .
Věcný obsah učiva by měl být žákovi přiblížen hravým způsobem.

Celá má diplomová práce je složena ze tří částí. V první teoretické části se zabývám cíli, obsahem rané výuky cizích jazyků, motivací k učení cizímu jazyku, učebními typy, poslechem, porozumění poslechu, didaktickými hrami jako metodami a formami zavádění německého jazyka do výuky na 1. stupni.

V druhé praktické části práce jsou stanoveny mé hypotézy srovnatelné s postoji rodičů na různých školách k výuce německého a anglického jazyka, jejich důležitosti pro rozvoj a profesionální kariéru jejich dětí. S výsledky svého výzkumu Vám seznámím v závěru mé DP.

Ve třetí části Vám představím vývoj spolupráce partnerské školy v Mantelu od roku 2014 týkající se dvojjazyčné výuky, výměnných pobytů a projektů mezi oběma školami.

V práci byly stanoveny dva základní cíle:

- správné zavádění cizího (německého) jazyka na 1. stupni ZŠ
- odpověď na otázku, jaká kritéria při volbě prvního cizího jazyka na 1. stupni ZŠ jsou pro rodiče rozhodující

TEORETICKÁ ČÁST

1 CÍLE RANNÉ VÝUKY NJ

Mnoho faktorů má vliv na vyučování a učení se cizímu jazyku. Vycházíme především z mateřského a studovaného jazyka žáků i učitele, míru přirozeného jazykového prostředí, charakteristiky kurzu i jeho souběžných okolních podmínek, individualit jejich účastníků z hlediska věku a stupně pokročilosti (Choděra 2006, s. 24). V teoretické části se budu věnovat motivaci k učení, úspěšné komunikaci v ČJ jako základ dorozumívání a vytváření podmínek pro porozumění v cizím jazyce, poslechu, kontroly porozumění, hravému a estetickému užívání jazyky.

Vzhledem k nedostatečnému metodickému a didaktickému materiálu týkajícího se výuky NJ lze využít jako odrazový můstek Společný evropský referenční rámec (SERR). Na základě studií a zkušeností pedagogů z praxe je tento problém do detailů rozpracován. Hlavním úkolem Rámce je nastínit specifikaci užívání jazyka a aspektů jazykových kompetencí, konkretizovat nejrůznější cíle, zvládnutí učiva dle potřeb, vlastností a možností uživatelů jazyka/studentů. SERR je obecným základem pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek a učebnic v celé Evropě. Udává, co se studenti musí naučit, aby získané znalosti dokázali používat v komunikaci v daném jazyce, rozvíjet získanou dovednost. Svůj pokrok v každém stádiu učení si mohou srovnat s definicí úrovně ovládnutí jazyka, který těží z fyzických a psychických věkových zvláštností dítěte, zvědavosti a zvědavosti, potřeby komunikovat, ochoty a schopnosti napodobovat artikulační schopnosti. Může nabídnout dítěti další možnosti všestranného rozvoje, podporuje vztah k cizímu jazyku, působí příznivě na učení.

Cílem rané výuky je poskytnout žákovi základy cizího jazyka, orientaci v cizí kultuře, porovnání zkušeností s jinými kulturami, uvědomit si vlastní roli ve společnosti, do které se zapojí. Pohledem na vlastní i cizí realitu získává výuka cizích jazyků interkulturní dimenze.

Dále by měla přispět k celkovému rozvoji dítěte, vyváženě podporovat jeho tvořivé, citové, kognitivní, sociální a jazykové schopnosti. Probudit v něm zájem o jazyky, podnítit radost z jejich učení.

Raná výuka by měla dítěti sloužit jako komunikační prostředek, kdy komunikace probíhá v rámci určitých konvencí, ve kterých by mělo být schopné se dorozumět. Je třeba i určitá míra správnosti. Díky setkání s cizím jazykem by dítě mělo proniknout lépe do svého mateřského jazyka, porozumět technice učení, která mu pomůže pracovat samostatněji. (Norimberská doporučení, 2010)

Dalším cílem výuky jazyka na 1. stupni by mělo být směřování od elementární gramotnosti k funkční gramotnosti. Funkční gramotnost můžeme chápat jako rozvinutí komunikačních dovedností a následné využití při řešení životních situací. Dílčí cíl pro komunikační dovednost naslouchat je formulován jako „*osvojení si dovedností a návyků potřebných pro úspěšnou komunikaci, tedy naslouchat pozorně, s porozuměním a aktivně, přizpůsobit naslouchání konkrétní komunikační situaci.*“ (Palenčarová, 2008)

Na základě vlastní zkušenosti musím bohužel přiznat, že osvojení dovednosti „naslouchat“ je pro žáky velice náročné.

R. Choděra (2006) rozděluje cíle na jazykové, vzdělávací a výchovné. **Jazykový cíl** můžeme chápat jako kategorii řečových dovedností. Jazykový výcvik vede učitel od komunikativních dovedností až k způsobilosti (schopnosti) je realizovat. **Vzdělávací cíl** (poznávací) zahrnuje poznatky o jazyce jako součástí kultury jiného národa, porovnávání odlišností od mateřského jazyka. **Výchovný cíl** by měl směřovat k formování a utváření osobnosti a posilování kladného vztahu k cizímu jazyku.

Mezi **hlavní cíle** jazykového vzdělávání řadíme rozvoj celé studentovy osobnosti a jeho obohacení o zkušenosti s odlišnými kulturami. Úkolem a cílem jazykové politiky Rady Evropy bylo zajistit potřebné prostředky pro získání znalosti cizího jazyka všech vrstev populace, které napomáhají při vypořádání se s potřebami každodenního života v cizí zemi, při vyjádření svých myšlenek a pocitů, při porozumění způsobu života, myšlení jiných lidí i jejich kulturního dědictví. Důraz je kladen převážně **na motivaci**, na které by měli stavět učitelé svoji výuku, na jazykových potřebách a možnostech žáků.

1.1 Motivace k učení k cizímu jazyku

Proč se zabírat motivací? Při nedostatečné motivaci pravděpodobně neproběhne uspokojivé učení žáků ve škole, nedochází k uspokojování základní potřeby dle Maslowovy pyramidy. Řada psychologů vycházela z toho, že nejen zvířata, ale i lidé mají přirozený pud zvědavosti, který není zaměřen na hmotný výsledek, ale vede k podněcování spontánního zkoumání a objevování. Odezva na projev tohoto pudu pomáhá usměřovat vývoj dítěte a tvoření celého jeho osobnosti. Jestliže se při snaze dětí o zkoumání setkají pouze s netečností, s nesouhlasem ze strany dospělých, pak se tyto pokusy budou vyskytovat méně často a budou nahrazovány bezúčelnými činnostmi. Jestliže jsou naopak děti často odměňovány a zpevňovány učiněnými objevy, souhlasem dospělých a příjemným vzrušením, budou pokračovat ve své cestě bádání a zkoumání. Každého z nás, tak i děti zaujmou jiné věci, buď

nás baví či ne, ale odvádějí naši mysl od nepříjemných myšlenek, napomáhají k zvládnutí úkolů, k sebepoznání a vyprávání osobnosti. Ve školním vyučování je bohužel důležitost poznávání, bádání opomíjena. Jestliže učitel zná dokonale svůj předmět, své žáky, jejich potřeby, může učinit hodně proto, aby práce byla navozena k zájmům dítěte. Začínat od toho, co žáci již znají, reagovat na jejich otázky, ambice, problémy a naznačit jim, jaký vztah to má k vyučovacím předmětům.

Vnější motivace (pobídky, stimuly – poskytované okolím)

Při sebevětším podněcování studentů ze strany učitele mohou nastat situace, kdy jejich vnitřní motivace se stane nedostatečnou a je nutno ji obrátit k motivaci vnější povahy. Řadíme sem zvláště pochvalu, zkoušení a známkování. Úspěšnost v této oblasti napomáhá k rozvoji výkonové motivace, zjištění, že úspěch přináší odměny. Vnější motivace vyžaduje řadu ohledů, aby nedocházelo k tomu, že žák ztratí zájem o úkol, výsledek, jak jej vůbec zvládl. U některých studentů může dojít k selhání, které vede ke snížení sebevědomí, k odmítání školy jako „nudné“ a „hloupé“. Proto je pouze v rukou učitele, aby vyžadoval po těchto žácích takové úkoly, které jsou schopni zvládnout, zažili pocit úspěchu, budování si nových představ o sobě a tím je povzbuzoval do dalších úkolů. Dále by nemělo docházet k tomu, že žák **čeká příliš dlouho na výsledek své práce**. Čím delší je přestávka mezi výkonem a seznámením s výsledkem, tím je menší účinnost mezi učením a ztrátou zájmu o úkol, jeho zvládnutí. Mezi užitečný motivační činitel je zařazena **soutěž mezi žáky**: při silné intenzivitě může vést k nedobrym zážitkům a opět již zmiňovaným pocitem selhání, neúspěšnosti. Proto je někdy lepší, když žák soutěží sám se sebou a může kontrolovat zlepšování svého výkonu nebo volit spolupráci mezi žáky formou skupinových cílů, při kterých společně usilují o splnění cíle, rozdělení rolí dle možností žáků. Pozor!!! Při silném tlaku vnější motivace může docházet u žáků k podvádění. Někteří učitelé zapomínají na učitelské pochvaly, které napomáhají vytvářet produktivní vztah mezi žákem a učitelem. Jestliže jsou poskytovány za něco přímo pozorovatelné, může žáka přespříliš usměrňovat, vést žáka k soustředění se pouze na to, na co učitel kladně reagoval a vést k opuštění od vlastních nápadů. Uznání, pochvala by měla být poskytována za právě podaný výkon, vést k povzbuzení žáka, rozvíjet jeho činnost směřující k tvořivosti. **Nejmotivovanější studenti jsou ti**, kteří zvládají zadané úkoly, situace vlastní činností a přičiněním, správný výsledek přičítají svému vynaloženému úsilí, jsou vnímaví, rychle reagují na signály ukazující, že je třeba v určité oblasti vyvinout úsilí.

1.2 Jak vychovávat motivaci k učení?

- 1) ***Novost situace, předmětu nebo činnosti*** – žáka upoutá vše, v jakémkoliv věku, vše co nové, pud zvědavosti, poznávacích potřeb je uspokojován. Vstup do školy, nová pomůcka, učebnice, nástěnka, přechod na jinou školu, názorná prezentace učiva, předložení učiva jako hádanky. Naopak přílišná nepřehlédnutelnost, složitost může vést ke strachu z neporozumění.
- 2) ***Činnost a uspokojení z ní*** – jestliže student není odsouzen jen k pasivní roli diváka či posluchače, má možnost vlastní aktivity, jedná se vždy o příznivou motivaci k učení. Učební činnosti navazují na didaktické hry, na 1. stupni ZŠ to může být například kreslení, psaní.
- 3) ***Úspěch v činnosti*** – odměnou bývá vždy dobrý výsledek, slouží jako doklad o zvládnutí obtíží, překážek, zmobilizování vlastních zkušeností, schopností a dovedností, vůli a charakteru a dochází k uspokojování potřeby dobrého výkonu, společenského uznání, vyniknutí, což bývá dle některých autorů ***nejsilnější činitel v motivaci k učení***. Úspěch v nepřilíš náročné činnosti netěší tak, jak při náročné činnosti. Aby žák pocítil výsledek jako úspěch, na začátku procesu musí bojovat s obavami a možnostmi neúspěchu, překonání jistých obtíží a překážek. Příliš snadné zadání úkolu činí činnosti malo zajímavými. Obtížný úkol bývá spojen s vyšším vynaloženým úsilím, při kterém vzniká naději, že žák by mohl být v průběhu činnosti úspěšný. Opakovatelné neúspěchy žáka způsobené těžkými úkoly vedou k frustraci, ke ztrátě sebevědomí, jistoty a dochází ***k vážnému narušení motivace k učení***.
- 4) ***Při formování motivace k učení silně působí SOCIÁLNÍ MOMENTY, zejména:***
 - a) pozitivní hodnocení činnosti a předmětu
 - b) zhodnocení žákova úspěchu v učebních činnostech
 - c) společná činnost
- 5) ***Identifikační vzory a příjemné klima***

Každý z žáků má určité kamarády, identifikační vzory (rodiče, někoho z rodiny, oblíbeného učitele, literárního hrdinu). Bývá tedy ovlivněn tím, co oni kladně hodnotí, považují za zajímavé. Kladné hodnocení předmětu referenční skupinou (skupinou kamarádů) je silnou motivací. V příznivém, pozitivně laděném emočním klimatu společná činnost (učení, domácí příprava) formuje u žáků potřebnou motivaci k překonávání obtížných předmětů a úkolů.

6) *Souvislosti mezi zkušenostmi, zájmy studenta a známými činnostmi*

Na základě zájmu žáka – např. lásky k přírodě, sleduje televizní pořady o přírodě, čte časopisy s touto tematikou, dochází u žáka k vývoji zájmů, jeden zájem se zformoval na podkladě jiného, dřívějšího. Je to důležitý způsob formování motivace k učení.

7) *Souvislost s životními perspektivami* – nelze donekonečna opakovat žákovi, co bude potřebovat v budoucím životě, působivý je zážitek s emočním zabarvením, zkušenost. Dochází k prohloubení motivace k učení v návaznosti se souvislostí budoucí studentovy činnosti.

I přes různorodost jednotlivých činitelů lze v nich najít něco společného – prožití zkušenosti vedoucí k uspokojování důležitých potřeb, přiblížení se k cílům v určité oblasti a činnosti. Prvotní motivace k učení je u dětí probouzená velice snadno, podněcuje jí libovolný činitel z uvedených šesti skupin, stačí pouze navodit novost situace, pozměnit vnější znaky. Lze formovat motivaci k učení, k určitému předmětu a velice záleží na vlastní studentově činnosti, jeho předpokladech, charakterových vlastnostech a společenských podmínkách. Motivace k učení **se prohlubuje** v předmětech, v činnostech, v níž student získává uspokojení, libost, úspěch, kladné společenské hodnocení. Naopak **rušivě v motivaci k učení působí** nadměrné zabývání se stejnou učební činností, jediným předmětem bez přestávek bez vystřídání jiných činností. Žákovy opakované neúspěchy založené na vnějších podmínkách (materiálně technické podmínky školy- učebnice, pomůcky aj.), nedostatky v osobních vztazích (vztah mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem, zesměšňování), nedostatky v metodě vyučování.

2 Vztah žáka k NJ

Podle Rámcového vzdělávacího programu České republiky (RVP) v oblasti pojmenované Jazyk a jazyková komunikace je uváděno zavedení prvního cizího jazyka od 3. ročníku ZŠ Na naší škole se jedná o NJ, s kterým jsou seznamováni žáci zhruba od 8 do 12 let, tj. 3. - 5. ročník základních škol. Pro 1. stupeň ZŠ je výuka NJ rozdělena do dvou období. Očekávané výstupy 1. období odpovídají konci 3. ročníku a výstupy 2. období konci páté třídy, mluvíme o dosažení úrovně jazyka A1.

V tomto věku probíhá intelektualizace poznávacích procesů a významné záměrné, uvědomované pamětné učení a zaměřování pozornosti, orientování se na realitu (tzv. kritický realismus), dochází ke zdvojnásobení slovní zásoby společně s růstem řeči a myšlení. Žáci

samostatně plánují, organizují jednoduché aktivity, které jsou schopni splnit v rámci svých možností. Učí se spolupracovat se spolužáky navzájem, a proto je třeba je podpořit v jejich fázi plné píle, snaživosti. K významné součásti jejich života patří ještě stále hry (Novotná aj. 2012, s. 50-51). Některé hry lze použít i při kontrole porozumění ve výuce německého jazyka.

Žák na 1. stupni ZŠ si musí přivykat na specifickou komunikaci se spolužáky i s učitelem. Pokud lze tuto specifickou komunikaci plynule přenést i do hodin vedených v německém jazyce, je to optimální. Osvojování si mateřského jazyka v raném dětství je velmi podobný procesu učení se cizímu. Podle Mary Slattery a Jane Willis (2001) se žáci tím, co kolem sebe slyší, přibližují k cizímu jazyku. Výhradní používání němčiny ve třídě hraje významnou roli. Tak jak žáci naslouchají v raném dětství svému pečovateli v rodném jazyce, naslouchají přirozeně učiteli cizího jazyka a snaží se pochopit smysl toho, co jim sděluje. Následuje fáze spontánního napodobování, co několikrát odposlouchali. Vracejí se přirozeně často k mateřskému jazyku a komunikují tak převážně mezi sebou. Vytrvale navazujeme na NJ a tyto situace v žádném případě nekomentujeme. Jako podpora slouží rodný jazyk pouze v nezbytných případech (pravidla nové aktivity atp.). Při výuce NJ u dětí od 7 do 12 let věku používáme mnohem širší řadu vstupního jazyka jako modelu pro žáky, než je od nich vyžadováno zpětně.

V dnešní době se setkávají děti již v raném věku s NJ i několikrát denně. V televizních pořadech, rádiu, na DVD, na internetu a dalších komunikačních médiích se to jen hemží tituly a názvy v NJ. Zvědavost u dětí napomáhá jazyku porozumět a přibližuje tím nenásilnou formou důležitost studia tohoto předmětu ve školách. Legální přístupnost k pohádkám, písničkám, dialogům atp. V NJ nám nabízí mnoho příležitostí pro vnesení kvalitních poslechových materiálů do výuky a tím i mnoho rozmanitých způsobů kontroly jejich porozumění.

2.1 Typy učení žáků ve vztahu k porozumění ČJ

Dovednost porozumění ČJ ovlivní i převažující typy učení každého žáka. Pedagogové by měli během výuky jednotlivé typy rozvíjet, správně ovlivnit, méně vhodné přiměřeně spíše usměrňovat (Sovák 1990).

Typologii osobností dle J. Linharta, které uvádí Choděra (2006, s. 53) zjednodušeně můžeme rozdělit na převažující komunikativní a nekomunikativní typy. Lze vyvodit

několik charakteristik ovlivňujících učení spojených s určitými vlastnostmi žáků.

Spíše nekomunikativní žák	Komunikativnější žák
<ul style="list-style-type: none"> - akcent na zrakové vjemy - akcent na jazykovou formu a systém - vysoká úroveň zpětné vazby - akcent na záměrnou paměť - kritický vztah k chybám -- komunikativní zdrženlivost - akcent na dedukci - sklon ke stálým analýzám 	<ul style="list-style-type: none"> - akcent na řečovou činnost a obsah - nízká úroveň zpětné vazby - akcent na sluchové vjemy - akcent na bezděčnou paměť - velkorysý vztah k chybám - komunikativní horlivost - akcent na indukci - nechut' ke stálým analýzám

Oba typy žáků jsou vhodné pro konkrétní dovednost poslechu ČJ, protože specifické formy učení se poslechu jsou převážně sociální i kognitivní. K praktické sociální dovednosti mají blíže komunikativnější žáci. Ti nekomunikativnější častěji více pozorují, využívají formy observačního učení.

Další typologie typů učení je dána přednostním vnímáním žáků. Neexistuje téměř vyloženě jednostranný typ, v charakteristice mluvíme především o pedagogických obrazech vycházející ze zkušeností učitelů.

Typ sluchově mluvní

Pro tohoto žáka není problém zapamatovat si slovní zásobu, ke zdokonalování v konverzaci dochází převážně sluchovým vnímáním. Těmto žákům pomáháme posilovat udržení znalostí v paměti tak, že jim umožníme opakovaně slyšené přeřikávat, odpovídat a aktivně reagovat na podrobnosti, které je zajímají a realizovat u nich vzájemnou konverzaci. V ČJ jsou aktivní a jazykově nadaní. Díky mluvní pohotovosti a sluchové paměti se většinou snadno německému jazyku učí. S úspěchem učí nahlas a často během vyučování cítíme tuto silnou potřebu (Sovák 1990).

Typ zrakový

Tito žáci s převahou zrakové paměti se nejraději učí čtením z knih a ze sešitů. Z vizuální paměti se jim při nácviu konverzace vybavuje přečtený text, ilustrace a průvodní schémata. Křivkou si v mysli znázorňují melodii jazyka. Vyznají se v nákresech a mají paměť na věci. Orientují se dobře v obrazových sledech, s obsahovou náplní poslechu mají většinou problém. Proto je pro tento typ žáků zdlouhavější poslechové cvičení bezpředmětné (Sovák 1990).

Typ hmatový a pohybový

Při hudebně pohybových aktivitách se využívá pohybový smysl spojený s poslechem při výuce německého jazyka. Tito žáci vydrží těžko sedět a učení ve všech živých činnostech je pro ně zábavou (Sovák 1990).

Typ slovně pojmový

Rozlišuje bravurně věci nepodstatné od podstatných, vnímá vzájemné vazby a vztahy, např. slovní fráze a spojení. Ukládá logicky do paměti a vyhovuje mu abstraktní myšlení. V první fázi nácviu poslechových cvičení se učitel NJ u těchto žáků vyplatí věnovat čas tomu, aby v první fázi nácviu předem představil okolnosti poslechového cvičení.

Způsob učení je u jednotlivých typů tak individuálně různý, málokdy shodný s jednou či dvěma formami výuky. Při jednostranné výuce, nezačleňování různorodých metod do výuky vede až k demotivaci některých žáků s vyhraněnějším typem učení ve vztahu nejen k německému jazyku (Sovák 1990). Nesmíme opomenout a respektovat specifické návykové učení a napomáhat při jeho utváření. Návyky jsou propojeny v otázkách paměti, potřeb, míře tvořivosti, pozornosti, představování, obrazotvornosti a mnohých jiných (Sovák 1990, s. 15-16).

3 Způsoby ovlivňování a řízení učení ČJ učitelem

Kdy je nejlepší čas (v jakém období) začít s cíleným řízením učení u dětí? Kdy je vůbec dítě dostatečně vyzrálé pro učení se ČJ? Děti jsou dostatečně připraveni ke školní docházce až na určitém individuálním stupni zralosti. Pojem „učení“ vyjadřuje vliv zkušeností na psychické jevy, které fungují především jako adaptační procesy (Novotná aj. 2012, s. 10).

Jakým způsobem by měl učitel ČJ řídit a ovlivňovat učení svých malých začínajících žáčků? Stejným způsobem jako komunikující rodič se svým dítětem, které začíná mluvit. Tímto způsobem napomáhat žákům porozumět NJ přirozenou cestou. Mezi efektivní způsob patří několikanásobné opakování frází a slov v daném momentě. Dětská pozornost je udržována pokládáním otázek. Učitel musí být připraven na vše a pozitivně naladěný na to, co žáci vysloví, i v případě pokud výslovnost nebo použití ČJ není korektní nějakým způsobem. Daný výraz může učitel Správně zopakovat otázkou nebo ho použít v jiném slovním spojení a navázat tak na další plánovanou aktivitu s pomocí mimiky, gest, dalších výrazů neverbální komunikace, které napomáhají pochopení významu. (Slattery a Willis 2001, s. 10-18).

Důležité je, aby učitel NJ vyhledával příležitosti k používání a fixování osvojených výrazů v NJ. Lze využít předměty ve třídě – popisovat je, pohyby dětí, používat vizuální pomůcky nebo vybízet. Všechny jednoduché, zažité a opakovatelné činnosti jsou hodné použití v NJ alespoň k porozumění jejich významu.

Velkou roli sehraje u žáků osobnost učitele a to i jakým způsobem dokáže podat učební látku, probouzet v nich zájem o ní. Žáci oceňují sympatické, přátelské učitele, kteří se nebojí humoru. Hlavní náplní učitele je řízení žákovo učení se cizím jazykům a způsoby ovlivňování. Učení se ČJ se stává postupem let na 1. st. ZŠ procesem uvědomovaným, směřujícím velmi pomalu k základním jazykovým poznatkům.

V současné době je vybaveno moderní vyučování počítačovými programy, vedoucí k interaktivnosti programů s žáky. Díky internetu je pro žáky přístupná obrovská zásoba informací, při jejichž zpracování zapojují všechny analyzátoři (to i auditivní, který je pro naši práci klíčový) a nabízí učitelům možnost individualizace výuky. Role vyučujícího se posouvá do role pozorovatele. S. D. Krashen nazývá čistě dohled nad výstupy „monitor“ (Choděra 2006, s. 58-59).

Dochází k ústupu od řízení učení, které je ovlivňováno jen učitelem. Moderní projektové vyučování nám to dnes umožňuje. V tomto procesu dochází k většímu osobnostnímu rozvoji. **Autonomní učení** - pojem pro učení bez učitele je pevným kamenem pro celoživotní vzdělávání. Míru autonomie na 1. stupni ZŠ ovlivňuje učitel. Prvořadým úkolem učitele je naučit žáky učit se chtít učit se sami, což považujeme pro zájem a motivaci k porozumění poslechu ČJ za klíčové (Choděra 2006, s. 59-60).

Na 1. stupni se pro zkoumanou oblast poslechu ČJ se nejčastější formou stává tzv.

přivykání (habitage). Je stimulované a ubývají v něm neopakované reakce na podněty. Další formou je tzv. **vtiskování**. Učení je omezeno časem i zaměřením. Výuka je vedena v NJ, spoléhá se na vybavenost a naši zkušenost, aplikaci během porozumění. Poslední zmiňovaná forma je významná pro asociativní učení. Mechanismem vytváření podmíněných reflexů, které lze využít např. při kontrole porozumění novým slovům, jestliže vyžadujeme jejich vyjádření pantomimou nebo gesty. U dětí do deseti let jsou všechny tyto i další způsoby, osobité návyky při učení se ČJ velmi rozmanité a výsledky průzkumů nejsou systematické (Novotná aj. 2012, s. 11).

3.1 Role poslechu při výuce u NJ

V této kapitole se seznámíme s charakteristikou poslechu ČJ. Komunikativní kompetence žáků směřují k porozumění poslechu. Jde o tzv. receptivní dovednost. Čím více němčiny žáci ve výuce slyší, tím se více učí. Prostředí školy by žáky mělo motivovat i k poslechu cizojazyčných médií v domácím prostředí. Jestliže se začneme učit cizí jazyk nejprve jeho posloucháním, poslech se stává prioritním prostředkem i cílem v učení se NJ. Pouhý poslech bez porozumění nemá ve výuce ČJ místo. Jak jazyk funguje, zjišťují žáci díky porozumění. Poslech má nepřímý vztah ke čtení a psaní, přímý vztah k mluvení. Patří mezi univerzální prostředky jazykového výcviku ve všech dovednostech. Poslech bývá nástrojem sebekontroly ústního vyjadřování. Tím, že nejprve vyslechneme zvukovou podobu nové slovní zásoby, si ji nejlépe osvojíme. Můžeme tedy s klidným svědomím říci, že žáci 1. st. ZŠ nepoužívají slova v německém jazyce, aniž by je předtím slyšeli z úst učitele nebo reproduktoru.

Podle Mary Underwood (1990, s. 1) je poslech popisován jako proces, kdy žák nejen pozorně naslouchá a současně se pokouší porozumět významu slyšenému. Osvojení dovedností a vědomostí z cizího jazyka pramení s porovnáváním s vlastním mateřským jazykem. Žák 3. třídy, začínající s cizím jazykem, vychází z bezprostředního a bezděčného spojování zvukové podoby jazykového jevu, s jeho významem, a to na bázi intuice. Podle F. Kainze: „Intuice je spjata s jazykovým citem, který lze charakterizovat jako bezprostřední a nezprostředkované, vědomě nekontrolovatelné přímé ovládní jazyka, tušení úzu a norem, opírající se o předchozí dlouhodobou a mnohonásobnou praktickou jazykovou zkušenost.“ (Choděra 2006, s. 56). Můžeme se o tom přesvědčit hned na prvních hodinách, kdy lze konverzovat v cizím jazyce bez použití vlastní mateřštiny za pomoci vhodných učebních pomůcek (karty s pokyny, slovní zásoba, tabule, hry, vtipy, soutěže).

3.2 Vztah poslechu k dalším řečovým dovednostem a jeho cíle

Mezi čtyři základní řečové dovednosti patří poslech (tj. mluvení, čtení, psaní, poslech). Jak popisuje S. House (1997, s. 7), poslech němčiny jako druhého jazyka je žákům nejprve prezentován ústní formou – žákům je přehráván nebo jej slyší z úst učitele. Další fází je pokus o reprodukci v individuálním rozsahu. To, co se z poslechu naučí, opakují, postupně se snaží začleňovat a používat v mluveném projevu. Získané znalosti postupně využívají při tvoření jednoduchých vět z osvojených výrazů. Mezi nejtěžší dovednost v řadě získávaných dovedností patří psaní. Během první fáze seznamování se s jazykem se u některých žáků stane, že mají zájem o psanou formu slov.

Nesmíme opomenout, že slova určená k recepci i produkci vyžadují pestřejší a náročnější repertoár cvičení než slova určená pouze k recepci. Slova využívaná pouze v oblasti pasivní slovní zásoby porozumění, musejí být někdy též aktivizovány (byť v menší intenzitě) podílem reprodukčním (Choděra 2006, s. 85).

Mnoha způsoby můžeme napomoci k porozumění poslechu CJ, přičemž nerozlišujeme cíle učitele a žáka. Jde o individuální aktivity řízené ze strany učitele, patří mezi tzv. samostatné autonomní způsoby učení. Páteří učení v jakémkoliv procesu cizojazyčného vyučování jsou cíle spolu s prostředky. Mezi prostředky ve vyučování řadíme především metody a učivo. Komunikativní a praktický cíl, tzn. jazykový, tkví převážně v dovednosti porozumění „zvukové řeči“ - mluvení a poslech, dále porozumění a ovládnutí „psané řeči“ - produkce i recepce (Choděra 2006, s. 74).

Užitečnou přípravou pro porozumění jazyka v reálném životě je poslech s co největší mírou porozumění, zároveň by poslechová praxe němčiny ve školách měla směřovat ke schopnosti porozumět NJ v pozdějším životě, mimo prostředí školy. U žáků musí dojít k rozvinutí myšlenkové tvořivosti při technice porozumění mluvenému projevu. Dochází k uplatňování dalších faktorů, jako jsou situační, nonverbální, kontextové, role poslouchajícího i mluvčího atp. (Choděra 2006, s. 77).

Žáci by měli být vystavováni co nejhojnějšmu poslechu během každodenního vyučování, než se začnou pokoušet o vlastní produkci projevu v cizím jazyce. Lze toho dosáhnout používáním pokynů v NJ, mluvením ve třídě, navozováním situací, jak už bylo řečeno. Můžeme se setkat i se školami, které nabízejí tzv. audio-orální kurzy pro děti před prvním nebo druhým rokem vzdělávání CJ ve škole. Žáci získávají během těchto hodin

přinejmenším náskok v návyku na interakci učitel – žák, a to je základním předpokladem úspěchu pro pozdější vzdělávání (Ur, 1991, s. 5).

I telefonní rozhovor, či náhodné spuštění muziky můžeme zařadit mezi neverbální projevy, které patří do praktického používání NJ v reálném životě. Ve vyučování máme dvě roviny dorozumívání: komunikace žák – učitel, nebo komunikace z poslechových cvičení.

3.3 Stručná charakteristika poslechu při komunikaci ve třídě

Mezi komunikaci ve třídě řadíme řeč z úst učitele. Poslech jazyka v německy mluvící třídě je více přiblížen reálnému životu.

Pro žáky má většinu těchto vlastností:

- okamžitě mohou reagovat na slyšené, na osobu, se kterou mluví, kterou vidí
- situace fungují jako klíč k porozumění slyšeného
- diskuze jsou neformální, více spontánní s příměsí nadbytečnosti běžné pro reálnou komunikaci např. „Ich weiß.“ atp. (Ur 1991, s. 9).

Pro odhalení jistých složitostí má významnou funkci poslech směřující k reálné věci našich životů. Jestliže poslechová cvičení suplující reálný rozhovor, jsou dostatečně správně připravena, není důvod pro neuspokojení všech zásad dobrého poslechu. Ve třídě je důvod pro poslech pouze jazykový - zlepšení poslechových dovedností žáků. Formou úkolů jsou překrývány nejazykové záměry. (Ur 1991, s. 23-26).

V poslechových cvičeních, která jsou ochuzena o neverbální pomůcky a při kterých jsme vtaženi do nespontánní komunikace mezi jinými lidmi, vyvstává otázka, zda pouze slova stačí pro porozumění a plné pochopení sdělovaného. Úroveň pasivní slovní zásoby v tomto případě je velmi důležitá. Velice záleží na předchozí znalosti obsahu látky (tj. klíčových slov i povědomí o tématu poslechu). Např. Sovák říká: „Žák si skládá myšlenkový postup přijímané informace a doplňuje si mezery rekonstrukcí podle vlastního zpracování a obsahu paměti.“ (Sovák 1990, s. 76).

Na 1. stupni je vhodné při poslechu používat krátké věty. Význam může být vyvozen i při komunikaci z mimiky, z řeči těla vyučujícího nebo za pomoci vizuálních pomůcek a

z kontextu při prezentaci nahrávek z reproduktorů. V každé fázi výuky najdou poslechová cvičení své uplatnění, důležité je dodržovat pravidlo, že poslech předchází čtecím a ústním aktivitám.

Prostřednictvím poslechových cvičení směřujeme k uložení jazykových jevů do žákovy dlouhodobé paměti. Cvičení bez opakování není cvičení, vede k základům poslechu a těmi jsou technika směřující k formě, výrazům. Technika porozumění mluvenému projevu směřuje k obsahu, významu a smyslu vět.

3.4 Hlavní potíže a překážky při porozumění poslechu a jejich odbourávání

Co řadíme mezi chyby v porozumění poslechu? Chybovosti se nevyhneme v žádném učebním procesu, proto je nutné výskyt chyb předvídat a dle možností je minimalizovat kontrolou. Respektujeme při tom didaktickou zásadu přiměřenosti. Z druhů a závažnosti chyb se odvíjí další aplikace vhodných metod a forem kontrol vedoucích k jejich odstranění. Bohužel poslech bývá dovedností často učitelem nechávanou na pospas sebevzdělávání a schopnostem žáků. Přitom interakcí s žáky a kontrolou porozumění během vyučování zjistíme, jak zlepšit tuto dovednost. Ve fázích odhalování probíhá práce se zjištěnými potížemi při poslechu, identifikací, interpretací příčin, následnou korekcí a nakonec neustálou prevencí chyb. Hned v první seznamovací fázi s německým jazykem se u žáků posluchačů mohou objevit první potíže při porozumění. Nastíníme ty nejfrekventovanější.

Negativní roli při procesu úspěšného řízení, osvojování si cizího jazyka hraje transfer – interference. Množství nově osvojených jevů při poslechu je ovlivňována mírou interference, příbuzností s jazykem mateřským, úrovní vědomostí studenta, jeho dovedností, špatných návyků při procesu porozumění cizímu jazyku. Při exponování nového učiva poslechem bude pravděpodobnost negativního transferu velmi vysoká. Např. slyší-li žák slovo poprvé, srovnává ho s mateřštinou, která nemusí být s německým jazykem vždy srovnatelná. Proto je tento transfer při nácvikové fázi poslechového vyučování absolutně škodlivý. Učitel cizích jazyků by měl preventivně aplikovat tzv. účelná kontrainterferenční cvičení v místech výskytu těchto tendencí (Choděra 2006, s. 49).

Žáci nemají problém to zvládat v rodném jazyce, ale v NJ vzniká problém s vnímáním a interpretováním těchto aspektů jako takových. Jestliže s žáky uskutečňujeme nadměrné aktivity plné těchto faktorů (např. neverbální popis emocí), nezlepšíme jejich schopnost porozumět cizojazyčné diskuzi v kontextu. Vnímaví a inteligentní žáci totiž odvozují kontext

pouze z těchto okolností a klíčů z prostředí a nepracují na dekodování poslechu jako takového (Ur 1991, s. 21).

Hrubou chybou pro žáky 1. st. ZŠ je dlouhá latentní doba během poslechu. U žáků tohoto věku by se měl učitel všeobecně vyvarovat těm aktivitám, které nevyžadují po delší dobu reakci žáka. Jak uvádí Penny Ur (1991), u mnoha používaných poslechových cvičení k porozumění není třeba delší dobu reakce žáků, otázkou zůstává, zda-li u nich nedochází ke zkoumání kapacity jejich paměti místo samotného porozumění. Tento druh poslechových cvičení by ve výuce NJ neměl převažovat, ale z druhé strany by neměl být zcela vyřazen. Učitel by měl zvážit vhodnost vůči věku žáka, využití v reálném životě (proslovy, přednášky apod. jsou však výsadou spíše pokročilejšího věku) (Ur 1991, s. 4).

Velkou překážkou při porozumění poslechových cvičení bývají nadbytečné zvuky a hluk. Může se jednat o šумы způsobené nekvalitní nahrávkou poslechového materiálu, akustikou ve třídě, zvuky z venkovního prostředí mimo třídu. Je třeba zajistit během poslechu klid ve třídě a je nutné snažit se předem těmito potížím předcházet a vyvarovat se jich (Anderson a Lynch 1988).

Další problém vyvstává u začínajících studentů při přehlédnutí hlásek, které se v jejich rodném jazyce nevyskytují (ä, ë, ö, ü...). I při opakovaném procvičování výslovnosti nemusí docházet k viditelnému zlepšení. Potíže vznikají v důsledku splývavosti a posloupnosti hlásek německých slov. U většiny žáků vzniká problém při shlukování. Dochází k tomu např. při špatném pořadí souhlásek v porozumění, nebo dojde-li k vynechání některé hlásky ve slově. Mezi překážku v porozumění můžeme počítat i nesprávné vedení žáků ke správnému intonačnímu vzorci a důrazu ve slově (Ur 1991).

Je zajímavé, že slova, se kterými jsou žáci seznámeni v písemné podobě, v poslechu unikají jejich pozornosti. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že s nimi není dostatečně obeznámen v jejich fonetické podobě nebo se jedná o psychologický problém žáka. Při pomalé, opatrně vyslovované formální řeči dochází k překlenutí nadbytečností a zvuků v poslechu. Ustrne u nerozpoznatelných částí natolik, že nenavazuje plynule v porozumění kontextu poslechu jako celku. Při čtení, kdy se může vracet k jednotlivým částem, na pochopení obsahu má dostatek času, mu stačí někdy porozumět jednomu nebo dvěma slovům z věty, aby odvodil význam. Při poslechu je to obdobné. Je proto nevhodné ulpívat na nepřilíš jasných částech poslouchané řeči (Ur 1991).

Schopnost porozumět hovorové řeči záleží převážně na čase a praxi. Používání nové slovní zásoby, její rozpoznávání je dlouhodobý postupný proces. Již žáci na 1. st. ZŠ používají hovorový rozhovor, je rychlejší a obsahuje další aspekty mluvcích (nedbalá výslovnost, polykání koncovek slov, zkratky, splývavá výslovnost atp.) Nejčastější příčinou neporozumění žáků NJ řeči z úst jiného rodilého mluvčího, než je učitel, je jiný přízvuk. Učitel by se měl snažit, aby žáci během vyučování maximálně porozuměli procvičovanému tématu. (Ur 1991).

Pro žáky mladšího věku je velmi unavující dovednost čtení, psaní a mluvení, výhodou je, že si mohou volit své individuální tempo a přestávky. V poslechu NJ určuje tempo a pauzy někdo jiný – mluvčí. U každého žáka mladšího věku je efekt únavy velmi častým jevem, odráží se od doby plného soustředění ve vyučování. Jistý je ale fakt, že dlouhé poslechy by učitel na 1. stupni neměl téměř zařazovat z důvodu jejich nevhodnosti vzhledem k dlouhé době soustředění. Kontext žáci chápou lépe ze začátku a později se míra porozumění zhoršuje. Lidé všeobecně vnímají a zapamatovávají si první série vizuálních i auditivních stimulů lépe než ty pozdější (Ur 1991).

Žáci prvního stupně pokládají učitele za spolehlivého, hodného napodobení, proto je kladně hodnocen, když z jeho úst nezazní jazyková chyba. Interferencí vyvolané chyby při poslechu se žákům vtiskují do paměti bohužel velmi houževnatě, odstranění vyžaduje dlouhotrvající vyhasínající útlum, až po jeho odeznění může nastoupit fixace korektního spojení.

3.5 Formy výuky předcházející úspěšnému porozumění poslechu

Rozumět cizí řeči je komplex velkého množství různých dovedností a schopností. Je důležité neulpívat na těch částech poslechu, kterým jsme nerozuměli, snažit se a získat přehled o hlavní myšlence zprávy, která je důležitá pro efektivní poslech v komunikačních situacích. Tato schopnost je otázkou procvičování, času. Učitel by měl žákovi poskytovat podporu a pomoc při odhalování výhod, které přináší dovednost přenést se přes vlastní jazyk. Důležité je opět nenechat se rozptylovat od kontextu možným porovnáváním a očekáváním podobností s mateřským jazykem, např. slovosled otázek (Ur 1991, s. 15).

Péči o fonetickou výbavu nelze odkládat do vyšších stádií, jednalo by se o hrubou chybu. Nácvik poslechu, mluvení by měl být ve výuce CJ permanentní, hojný a všudypřítomný. Odráží se podle obratnosti v ústním projevu učitele a důrazu kladeném na

komunikaci v ČJ s žáky. To patří mezi základní formu nácviku poslechu. Východiskem pro nácvik fonetiky je opět poslech. Jedná se také o dovednost sloužící jako prostředek nácviku. Např. psaní podle diktátu patří mezi dovednost kombinovanou, tzn. předloha je dána, jestliže jde o diktát poslechový, v rovině zvukové, která má být transformována v psanou (Choděra 2006, s. 142). Výuka by měla být doplňována různými mediálními nahrávkami z důvodu úspěšného naučení se ČJ.

Představíme si aplikované metody nácviku poslechu podrobněji. Hra s kartami všech hlásek NJ (procvičovací metoda fonetiky) slouží ke zlepšení porozumění při poslechu. Žáci musí být seznámeni s těmi hláskami, které nejsou blízké mateřskému jazyku, správně se učit výslovnost izolovaných slov nebo hlásek. Na začátku každé vyučovací hodiny by měla být během 5 min. představena jedna nová hláska z NJ. Procvičují se ve slovech, kde se vyskytují a jsou co nejblíže úrovni žáků. Opakují je nespočetněkrát kvůli znovu vybavení jejich zvukové podoby a nakonec následuje seznámení i s jejich grafickou podobou pro pozdější samostatné vyhledávání výslovnosti nově osvojovaných slov. Po čase dochází k přechodu v rozpoznání i používání v další budoucí komunikaci.

Druhá metoda vedoucí ke zlepšení porozumění je kombinace čtení a poslechu. I tato metoda vede ke zlepšení porozumění. Vizuální typy žáků si z poslechu viděných vět mohou vytvářet pomyslnou křivku melodie a absorbovat tak intonaci a důraz procvičovaných slov a větných celků. Jedná se o podporu pro výslovnostní model (Harmer 2007, s. 133).

3.6 Postavení poslechových cvičení v hodině a jejich fáze

Výuka CJ prochází čtyřmi základními fázemi. Poslech je zařazován do každé z nich. V první fázi se jedná o expozici učiva (učitel učivo prezentuje, žák učivo přijímá), druhá fáze je fixace učiva (u učitele i žáka jde o nácvik na úrovni návyků), třetí fáze je implementace - aplikace učiva (u učitele i žáka jde o nácvik do úrovně sekundárních dovedností) a poslední fáze je kontrola a zpětná vazba probíraného učiva.

U poslechu podle J. Choděry (2006, s. 76) rozlišujeme tyto cílové kategorie:

Orientační poslech – jde o poslech úvodní části mluveného projevu, po níž se recipient rozhoduje na základě zájmu o dané téma, zda bude v poslechu pokračovat či nikoliv.

Selektivní, výběrový poslech – u žáka se jedná především o soustředění na předem stanovené

otázky (třídění otázek podle důležitosti, tj. co přesahuje, není již v předmětu pozornosti).

Kurzorický, letný poslech – zaměřuje se pouze na podstatné informace v mluveném projevu (převažující na 1. stupni ZŠ).

Totální, intenzivní, pozorný, detailní poslech – je závislý na drobných podobách poslechu, většinou se jedná o rozdíl v poslechu monologu nebo repliky dialogu, zda je poslech právě probíhající nebo záznamový atp.

Součástí jazykového cíle mohou být všechny tyto druhy poslechu.

Dále se zaměříme na vhodný postup a fáze nácviku poslechových cvičení ve výuce. Začínáme zahřívací a úvodní aktivitu, která předchází plánovanému poslechu (tzv. Warm-up). Cílem této aktivity je aktivace žáků a snaha připravit je na to, co by měli od poslechu očekávat, motivovat je a vzbudit u nich zájem o témata a úkoly. Jestliže je mozek a paměť žáka předem připravena na konkrétní zaměření, je poslech pro žáky mladšího věku o to snazší. Poslech, ve kterém nejsou žáci účastníci diskuze, je daleko složitější. Intervaly jsou delší, očekávané spektrum zůstává širší, než pokud bychom byli v interakci (Anderson a Lynch 1988). Proto příprava žáků na odhadování tématu, které jim bude předneseno, je velmi důležitá. Jestliže je posluchač předem obeznámen s tím, o čem bude následující věta, poslední slovo se pro něj stává nadbytečností. Dojde k ignoraci nepodstatných informací a soustředí se pouze na ty podstatné.

Během této fáze jde především o udržení pozornosti a vzbuzení zájmu u žáků ve vztahu ke klíčovým slovům poslechu. Aktivace žáků probíhá povzbuzením jejich předpovědi, jakým směrem mají zaměřit pozornost, aby porozumění poslechu bylo co nejúspěšnější. Pro tuto aktivitu je nejlepší forma aktivizující motivační rozhovor na dané téma. Složitě výrazy, které z této aktivity vznikají, učitel vypisuje na tabuli a vysvětluje. Předem by mělo být žákům sděleno, že nahrávku uslyší minimálně dvakrát za sebou. Následuje fáze plnění úloh vyplývajících z poslechu a další reakce žáka (Listen and respond). Porozumění poslechu lze lehce zkontrolovat reakcí žáků poté, co zadané téma slyšeli v mnoha různých variantách a formách. Mladším žákům školního věku je prezentováno třikrát s následujícími cíli.

První poslech by měl vést k zachycení hlavní myšlenky, stručného obsahu nahrávky. Již po první poslechu mohou žáci plnit některé úlohy, které nejsou spjaty s hlubšími detaily toho, co vyslechli. Abychom žáky mladšího věku neodradili hned na začátku, snažíme se nenarušit

jejich sebevědomí v poslechu, nevyžadujeme proto odpovědi ihned. Ze začátku je vhodné je nechat diskutovat, porovnávat odpovědi s názory druhých. Následuje fáze vyptávání se na odpovědi a názory hromadně.

Žáci mladšího věku zdokonalují především tyto mikrovednosti:

- vyhledávání specifických informací v textu (tzv. scanning)
- poslech hlavní myšlenky slyšeného sdělení (tzv. skimming)

(Hurtová 2012, s. 32 - 33)

Druhý poslech slouží žákům pro zachycení hlubších a detailnějších myšlenek řeči. Je důležitou praxí pro reálný poslech, např. čas, adresa, číslo nástupiště atp. Opět dochází ke kontrole mezi spolužáky a následnému zjištění správného řešení úloh.

Zlepšované mikrovednosti druhého poslechu jsou především:

- detailnější porozumění sdělovanému (tzv. intensive listening)
- k odhadu neznámé slovní zásoby dochází pomocí hlubšího porozumění kontextu sdělení
- žák je schopen předem odhadovat na základě pochopení kontextu sdělení, co může následovat a to napomáhá k jeho dalšímu celkovému porozumění

Poslední - třetí poslech slouží ke kontrole míry žákova porozumění, slouží jak zpětnovazebné reakci na případné chyby a jako nápomoc při jejich odstraňování. Klademe podrobnější otázky a jednotlivá poslechová cvičení procházíme po částech. Zpětná vazba a kontrola musí následovat bezprostředně. V této fázi se tedy zaměřujeme na odhalování potíží, složitostí, zaznamenání vlastních chyb žáka, pochopení příčin nepochopení.

Na závěr následují tzv. poposlechové aktivity (Follow up). Slouží k uvědomování a procvičování toho, co jim poslechové cvičení přineslo. Dochází k přechodu k individuálním úlohám a osobním odpovědím. Dle kontextu záměru nově probíraného jevu jazyka vybírá učitel druh aktivity.

Posloupnost těchto fází prokazatelně patří mezi nejúspěšnější formu vedoucí k úspěšnému porozumění poslechu a vytvoření dostatečně zpětné kontroly na reakce žáků. Podle L. Kollmannové (2003) tento postup patří mezi motivační, ekonomický a využitelný na všech stupních výuky. Pomalu můžeme přejít od komplexního pojetí poslechu ve vyučování

k podrobnější fázi kontroly žákova porozumění.

3.7 Kontrola porozumění poslechu

Jestliže nedochází ke kontrole míry porozumění poslechu u jednotlivých žáků, je úplně zbytečné používat poslechová cvičení nebo vést konverzaci v NJ v hodinách, protože právě kontrola napomůže při odhalování důvodů, v čem selhala struktura výkladu a následné nápravy. Dle mnoha autorů má kontrola řízeného procesu cizojazyčného učení ještě velké rezervy.

Kontrola je provázaná s hodnocením. Jedná se většinou o finální zveřejněnou podobu, např. klasifikaci, body, skóre atp. J. Choděra (2006, s. 158) uvádí: „Kontrola a klasifikace mají společné to, že porovnávají očekávanou učební činnost žáků danou vstupními schopnostmi a pílí s jejich učební činností skutečnou.“ Mnoho formálních ukazatelů ve výuce posuzuje celkové aspekty daného období nebo probírané látky, získání dovedností, ale i hodnocení má ve výuce velmi důležité postavení.

Kontrola dosažených výsledků žákova učení slouží k zefektivnění jeho učení. Při nácviku poslechu s porozuměním zmiňuje L. Kollmannová (2003, s. 90) důležitost střídání různých forem kontroly. Střídání by mělo respektovat různorodost způsobů učení žáků, ale i obsah textu a stupeň pokročilosti žáků. Lze je vést k nepřetržité sebekontrolě, která přebírá roli sebekontroly nutná k sebevýchově.

Zpětná vazba a kontrola má **dvě základní funkce** - kognitivní a následně regulativní.

Naším cílem bude chápat kontrolu porozumění žáků jako moment nalezení chyby a poskytování zpětné vazby ve formě způsobu její nápravy. Analýza je prováděna způsoby, které kontrolují žákovo porozumění NJ. Způsoby kontroly blíže popíši v následující kapitole.

Kontrolu tvoří dvě fáze. *V první fázi* posuzujeme žákův výkon a následně analyzujeme jeho chybovost. Lze ho ve spojení s poslechem zkontrolovat mnoha způsoby, všechny ale směřují ke stejnému cíli. Hlavním cílem je nabídnout aktuální, správné řešení úloh vyplývajících z poslechových cvičení, nalezení příčin chybovosti a zvolení správné varianty nápravy. Tento specifický proces povede naše žáky ke zlepšení, stává se přínosem pro sebereflexe samotného učitele.

Ve druhé fázi procházíme celé cvičení znovu, snažíme se uvědomit si vlastní chyby a poučit se z nich. Učitel by neměl opomenout pomáhat při nalezení příčin chyb a jejich opravy

vzhledem ke zlepšení schopnosti porozumění NJ, jedná se o způsoby a formy poskytnutí pomoci, které vedou k nápravě žákova momentálního neporozumění.

Pomoc bývá uskutečňována již od první fáze nácviku porozumění, přes zahřívací fázi před poslechovým cvičením až k poslednímu poslechu. Je důležité vysvětlovat příčiny chyby, poskytovat lepší techniky vedoucí k úspěšnějšímu porozumění a přizpůsobit formy a metody věku a úrovni žáků.

4.0 Zpětná vazba při kontrole, způsoby a formy kontroly porozumění při výuce

NJ

Během poslechu by neměla být opomíjena průběžná kontrola. Učitel při ní směřuje ve skupině hlavně k individuálnímu doporučení a sleduje zlepšující se tendence samotného žáka. Dovednost porozumění je třeba hodnotit u každého žáka samotného, jeho posun vzhledem k jeho typu učení. Zpětná vazba by měla být podávána v co nejmenším časovém odstupu, nejlépe okamžitě. To se liší oproti čtení a psaní, kde je tolerován zpětnovazebný komentář a odstup kontroly.

Při poslechu je zapojena krátkodobá paměť, která začíná vnímáním a přetrvávají sluchové vjemy jako tzv. echo. Kdyby nedocházelo k okamžité kontrole a nápravě, vybavování chyb by bylo mlhavé a neobjevila by se téměř žádná efektivita. Proto je nutná okamžitá kontrola poslechu, dokud je znějící někde v paměti žáků a je možnost si výsledek ještě znovu vybavit. Okamžitou zpětnou vazbou výkonu žáka dochází k vylepšování hodnot poslechových úloh. Někdy je vhodné nechat posoudit žáky jejich vlastní výkon tím, že správné výsledky uvedeme jako první. Tímto způsobem dochází k tomu, že do pasivní paměti žáka jsou zařazovány výrazy prostřednictvím výsledků zpětných vazeb (Kollmannová 2003)

Většina aktivit a cvičení při poslechu je zaměřena současně i na kontrolu jejich porozumění. Průběžné plnění úloh, na které jsou navázány další úlohy, slouží vlastně jako kontrola, do jaké míry zvládá žák to, co bylo v poslechu řečeno. Mezi nevhodné patří ty, které se zabývají jinými schopnostmi žáků, jako např. zapamatování, čtení atp., než samotným poslechem.

Výsledkem systémového procesu nácviku porozumění poslechu je zkušenost. Tato zkušenost patří mezi aktivní a individuálně specifický činitel. Aby docházelo k obsáhnutí co největšího rámce individualit žáků, je nutné, aby formy kontroly používané ve výuce byly co

nejvíce různorodé. Pobyt v cizojazyčném prostředí, rozvoj citu v ČJ může suplovat do určité míry poslech přiměřeně složitého textu. Je mnoho způsobů kontroly, které lze ve výuce používat, ale jsou závislé na mnoha faktorech. Uvádím takové, které lze aplikovat na všechny formy kontroly:

a) Podle J. Harmera (2007) je zaměření učitele na dojem, který v žácích poslech vyvolá, jeden z nejdůležitějších principů kontroly. Zjišťuje to pomocí otázek: „Přišlo Vám to cvičení důležité a proč? „, nebo „Rozuměli jste všemu, co říkali?“

b) Někdy dochází k neporozumění hlásek v poslechu, porozumění žáci odvozují z významu kontextu poslechové části. Je tedy důležité soustředit se po prvním poslechu na ta slova, která by mohla žákům dělat problémy a být pro ně matoucí. Měl by je vypsát na viditelné místo. Možnost přesně a správně slyšet tyto hlásky druhou osobou mohou vést k efektivnějšímu porozumění než trénink vyslovování studenty samotnými.

c) Další variantou může být poskytnut žákům psaný text ke kontrole a tím vzniká u žáků vizuální podpora pro úspěšné porozumění. Materiál by měl sloužit k zefektivňování porozumění poslechu a být správně vybrán a může vést k překonání bariéry v neporozumění některým artikulačním úkazům a zaváhání nad některými částmi proslovu (Harmer 1991, s. 212).

d) V paměti žáků zůstávají fráze a výrazy, které uzná učitel z poslechu za užitečné, nechá je zapsat do jejich slovníčků a v dalších hodinách s nimi pracuje, ověřuje, zda-li je správně pochopili, porozuměli výslovnosti a dokáží je vhodně použít.

e) Všeobecně by v CJ nemělo docházet ke striktnímu rozdělování učení jednotlivých jazykových dovedností, měl být brán zřetel na vyváženost uvědomovaných a neuvědomovaných cizojazyčných činností a jejich komplexnost.

Podle výzkumu L. Kollmannové (2003, s. 92) bylo zjištěno, že u slabších žáků dané třídy - skupiny je vhodnější provádět kontrolu jejich výkonu zpětnou vazbou již po prvním poslechu.

4.1 Způsoby kontroly formou písemných úloh

Patří ve výuce mezi ty nejfrekventovanější. Základním cílem poslechových cvičení ve výuce by mělo být procvičení a trénink porozumění. Kontrola slouží k ověření žákových

schopností a je odezvou na případnou chybovost. V žádném případě se nejedná o testování žákovy úspěšnosti, ale o získání další praktické zkušenosti vedoucí k následnému vylepšení. Proč patří písemné úlohy mez nejčastější způsob kontroly? Žáci tím demonstrují své porozumění. Patří sem např. vyjádření souhlasu a nesouhlasu s výroky, kreslení schémat či číslování obrázků, kreslení plánek podle instrukcí, seřazování děje nebo odpovídání na otázky atp. Úlohy by měly směřovat k jazykovému záměru. Jestliže je žák předem obeznámen s tím, co bude v daném úkolu požadováno, zaměří se během poslechu na druh informací, které jsou důležité pro vypracování dalších úloh. Vnímá pouze důležité pasáže, absorbuje poslech lehčeji než při soustředění na dlouhý, celkový, nepřetržitý poslechový obsah (Ur 1984, s. 25).

Všechna cvičení ale nejsou vhodná pro kontrolu porozumění žáků na 1. st. ZŠ, musíme volit ta, která nejsou náročná na orientaci v textu, nevyžadují mnoho času na čtení (např. otázky s obsáhlejšími možnostmi výběru správných odpovědí) nebo psaní dlouhých poznámek během poslechové aktivity. Podle P. Ur (1984) i L. Kollmannové (2003) platí, že při soustředění pouze na porozumění slyšeného jako takového u prvostupňových žáků jsou nejvhodnější takové úlohy, které jsou založeny na podpoře vizuálních materiálů (schémat, map, mřížek atp.), na jednoduché pohybové reakci nebo zaškrtnutí správného symbolu „R“ (richtig), „F“ (falsch), Ja“, „ Nein“. Méně používané, ale vhodné a snadné jsou zjišťovací otázky tázacími zájmeny nebo příslovci: wer, wie, was, woher, wann atp. Pozor je třeba dát na otázky začínající „warum“ a „wie“, protože i ty vyžadují hlubší zamyšlení v mateřském jazyce.

Mezi spolehlivou formu kontroly nemůžeme řadit otázky. Může se stát, že žák porozumí poslechovému cvičení, jednotlivým detailům, ale má problémy s porozuměním dané otázce. Proto předcházíme těmto nedorozuměním tak, že před poslechem žáky seznámí učitel s jednotlivými otázkami, nebo jim dá dostatek prostoru (princip fáze warm-up), ve kterém se žáci s jednotlivými úlohami samostatně seznámí, přečtou si je a společně s pomocí učitele si osvětlí neporozuměné části. (Kollmannová 2003, s. 91). U žáků 8 – 12 let je tento způsob zpětné vazby však diskutabilní, jelikož je pro ně velmi náročné řešit jednotlivé otázky dostatečně konstruktivně a odpovědně.

Velmi náročná a nevhodná jsou cvičení, která vybízejí žáky k rozeznání chyby v poslechu, např. „slyš chybu ve větě“. Bohužel řídit se heslem „chybami se člověk učí“ je při osvojování cizího jazyka považováno jako nesmyslné. Místo rozpoznání chyby si žák může zafixovat její podobu do paměti jako správný výraz. Odbourání těchto zafixovaných

chyb je velmi náročné a jedná se o dlouhodobý proces. Žáci by se měli při poslechu zabývat takovou aktivitou, kterou jsou schopni plnit, aby se následná kontrola stala smysluplnou, žáka se podařilo učiteli úspěšně aktivovat a jednotlivá cvičení mu zajistila posun kupředu. Při posledním třetím poslechu zajistíme zpětnou vazbu tak, že text rozčleníme na odstavce, vyžadujeme okamžité odpovědi (tím nezatěžujeme paměť žáka) a ověříme úspěšnost porozumění.

Mezi další způsoby kontroly zahrneme vepisování do předloženého textu. Může se jednat o úkoly typu: Podle plánu dojdí na místo a doplň schéma (např. rodinný strom), doplň slyšený proces nebo postup, doplň chybějící slova v básni nebo písni atp.

Zanechání zprávy z poslechu patří mezi další způsob kontroly porozumění. Žáci slyší telefonní zprávu, po skončení mají na papírek zaznamenat stručný obsah pro člověka, kterému je určena. Úkolem poslechové cvičení může být i např. popis (např. řeč průvodce), v bodech popsat děj, zpravodajství, popsat postavu z poslechu, bodově popsat děj, na základě hlášení z nástupiště poznamenat požadované údaje. Velmi zajímavou aktivitou pro žáky je detektivní příběh. Žáci se stávají policisty, dělají si poznámky z výslechu svědků a jsou plně motivováni nalezením pachatele nebo vyřešením zločinu.

Žáci 1. stupně mají v oblibě doplňování a kreslení obrázků. Stávají se malíři, kteří kreslí na základě poslouchaných instrukcí, uskutečňují podobu popisovaného pokoje, vytvářejí děj. Při této aktivitě vznikají rozdíly mezi obrázky. Jednotlivá díla malířů se na konci aktivity společně porovnávají procházením mezi lavicemi, odhalují se chyby, komentují se výkony.

Velmi jednoduché je kontrolování doplňovacího cvičení, kde žáci po vyslechnutí poslechového cvičení píšou odpovědi „Ja/Nein“ nebo R/F (richtig/falsch).

Oblíbená forma kontroly je volba variant správných odpovědí nebo seřazování děje. Jde o kontrolu porozumění, ne orientaci v textu, volby by měly být co nejstručnější. Např. jednoduché věty, symboly, básně, obrázky, atp. Pro zmenšení procenta uhodnutí odpovědí volíme více variant výběru, na 1. stupni ZŠ máme připraveny maximálně 3 varianty kvůli tomu, aby to pro žáky nebylo příliš matoucí, nudné a demotivační. Velmi náročné bývá seřazování děje, proto by žáci měli mít předložený text, či obrázky a prodloužený čas seznámení.

Lze někdy hovořit o efektivním poslechu bez písemných úloh a cvičení? Určitě ano,

existují takové poslechové materiály, které zaujmou žákovu pozornost a zároveň urgují žákovo porozumění obsahu. Mluvíme o poutavých a srozumitelných příbězích, písničkách, anekdotách, rozhovorech o zajímavých tématech nebo filmech a představeních. Kontrola je prováděna následnou diskuzí a dalšími verbálními způsoby.

Zkušenosti zkoumané L. Kollmannovou (2003) naznačují, že zadání ústních kontrolních vět po vyslechnutí celého textu není dostatečně efektivní a přínosné. Je kladen důraz na paměť, který žákovi nedovoluje žákovi na dostatečně dlouhý paměťový interval danou informaci uložit nebo ji uložit, ale má problémy ji zpětně plnohodnotně vyhledat. Tato forma kontroly porozumění není zcela spolehlivá.

Jednu velkou výhodou má poslech bez záznamu a řešení jakýchkoliv úloh v průběhu poslechu pro žáky a to, že se musí bez přerušení soustředit pouze na porozumění. Jestliže mají čas jen na poslech samotný, paměťový přenos informací bude mít kladný výsledek, kontrola je pak objektivnější. Reprodukce zlepšuje zapamatování si nové slovní zásoby, stavby vět a vazeb.

4.2 Způsoby kontroly vedené verbálními metodami

Kontrola metodou komunikativní je dnes ve výuce NJ dominující a velmi oblíbenou metodou. Žáci mladšího školního věku nemají potřebu reagovat na porozumění verbálně, mnohem častěji dochází k ověřování především neverbální komunikací (Slattery a Willis 2001). Komunikativní výuka ČJ svým využitím některých rysů vede k „přirozenému osvojování jazyka“ ve třídě. Tato metoda patří k aktivizujícím metodám výuky CJ a je těsně spjata s diskuzí v problémovém vyučování (např. využití učební komunikace, kdy je proces řízen pokyny vyučujícího v NJ), teorií her, teorií činné školy spojované s projektovou metodou či k didaktickým hrám v CJ (tzv. komunikativní cvičení – cizojazyčná pseudokomunikace). Od učitelova nadání a temperamentu, jeho psycho-fyzické kondici se odráží tato metoda a na zajištění materiálních didaktických prostředků před vyučovací hodinou.

Podle L. Kollmannové (2003, s. 91) popíšeme správné pokládání otázek: „Žáci musí mít dostatečně dlouhou dobu, ve které musejí provést celou řadu operací, aby byli schopni otázku zodpovědět. Musí dekodovat její význam, vybavit si význam příslušné věty v textu a zformulovat odpověď. Po položení otázky již do jejich výkonu nezasahujeme. Přerušili bychom tak průběh těchto operací a student by pak nemusel být schopen na původní otázku

správně odpovědět.“

Základem komunikace je plynulost mluvení zároveň s poslechem. Dodržování zásady rozvoje řečových návyků u nácvičku porozumění, např. nových slovních spojení, bychom měli upřednostňovat nejprve poslech vzoru a následně opakování a používání.

J. Choděra (2006, s. 98 – 103) zmiňuje metodu audiolingvální. Při ní dochází k mnohanásobnému poslechu zvukového záznamu za účelem jejich automatizace, opakování řečových modelů, např. použití tzv. operátorů z poslechu (přídavných jmen spolu s předložkami atd.), které pak žáci používají s dalšími podstatnými jmény ve výuce.

Kontrola může být prováděna diskuzí mezi žáky navzájem, ve dvojicích nebo skupinkách. Využíváme ji nejvíce po prvním vyslechnutí poslechového materiálu. Řešení úloh či problémového úkolu je prováděno diskuzí. Patří mezi jednu z kategorií verbální kontroly porozumění. Její úskalí je v udržení žákovy komunikace v co největším možném poměru k německému jazyku. Po diskuzi přichází konečná zpětná vazba učitele, vedená kolektivně s celou skupinou (třídou) k vysvětlení a zdůvodnění jejich vhodného výběru (Harmer 1991, s. 189). Tento způsob kontroly porozumění je náročnější a hodí se pouze pro poslední ročník 1. st. ZŠ.

Po poslechu bývají velmi efektivní a vhodné metody tzv. „Role playing“. J. Choděra nás dále seznamuje (2006, s. 106) s vrcholem komunikativní metody, do které patří imitační modelování a simulace. Svě podněty čerpá nejen z didaktických her v elementárním vyučování, které vznikají z podnětů tzv. aktivizujících problémových didaktických metod ve vyučování. Mluvíme o vizuální opoře v podobě textu, který obsahuje hlavní myšlenku a žáci ho obdrží k poslechu, nebo se může jednat o podrobnější text, kde hlavním úkolem je doplňování chybějících údajů apod. Ale je třeba si uvědomit, že podstatná myšlenka kontroly porozumění poslechu tkví v něčem jiném. Jako zajímavá a zpětná vazba nám může sloužit aktivita, při které žáky po skončení poslechové aktivity vyzveme, aby improvizovali rozhovor více či méně s vlastní interpretací a fantazií, jádrem byla základní myšlenka poslechu, v případě potřeby je opravujeme. Učitel může představit třídě hlavní slova a vazby, které jsou opěrným bodem a podmínkou použití. Žákům se může tato aktivita zdát velmi obtížná, nesnadná z hlediska improvizace, nejistoty správného používání slovních obrátů, nejistoty při správném vyslovování. Je pravděpodobné, že ze začátku budou váhat, než se budou cítit jistější s textem rozhovoru v ruce. V této chvíli ale nemluvíme již o kontrole porozumění poslechového cvičení, ale nýbrž o nácvičku řízeného rozhovoru (Ur 1991, s. 24)!

Zajímavá varianta je tzv. skupinový rozhovor „přes bariéru“. U této varianty je důležité rozdělení dětí na dvě výkonově podobné skupiny, které představují jednu stranu bariéry. Každá strana formou rozhovoru musí adekvátně reagovat podle nastolené situace, např. konstruovat objednávání si v kavárně, kdy jedna strana pouze klade otázky, druhá pouze odpovídá a konstruuje interview s nějakou známou osobností, jejíž identifikaci na závěr hádají.

Vymyslet vtipné, zajímavé odpovědi ke každé odposlechnuté otázce, je velmi náročný úkol. Opět můžeme mluvit o možnosti kontroly porozumění a ještě simulaci do reálné konverzace dvou osob. Žáci se mohou vyjadřovat prostřednictvím individuálních odpovědí postupně, nebo na papír ve stejný čas, učitel může dát žákům k tomu prostor a příležitost. Kontrola je prováděna nejdřív mezi spolužáky, následně konzultována s učitelem. K tomu, abychom žáky přivedli k záměru poslechu, jeho následné kontrole a opravě, je nutné je nejprve nechat pracovat samostatně (Ur 1991).

4.3 Způsoby kontroly s vizuální podporou

V této kapitole se budeme věnovat způsobu kontroly porozumění poslechu, při kterém se budeme opírat o vizuální pomůcky. Jedná se o audiovizuální metodu, která klade důraz na strukturální modely mluveného jazyka v běžných denních situacích, na produkci jazyka a jeho intenzitu používání. Na druhé straně jí nelze věnovat přílišnou pozornost. Je vhodná jen jako obrazová podpora, protože na prvním místě upřednostňuje zvukovou názornost před zrakovou.

Správným výběrem předmětů, skic, obrázků, schémat atp. můžeme podpořit slovní zásobu a její zapamatování, podporu porozumění kontextu a tím usnadnění kontroly celkového porozumění. Žák chápe kontrolu motivační, vnáší život do slyšené situace. Jedná se z jeho pohledu o přiblížení podstatných okolností jako při komunikaci tváří v tvář (Ur 1991, s. 29). Výběr vizuální podpory má významnou roli vzhledem k jednoduchosti, funkčnosti, atraktivnosti a příznivé prezentaci a neměla by být ochuzena o dostatečné množství detailů. Dále lze použít různé plánky, tabulky, schémata, grafy, instrukce v mapách. Každá dvojice, skupina by měla mít vlastní materiál, jestliže touto aktivitou směřujeme ke kontrole porozumění děje a tím ji co nejsnadněji ověříme. Zpětná vazba učitele bývá průběžná, frekventovaná a stručná.

Mezi vizuální podporou může zařadit i samotného učitele, jeho mimiku, předvádění,

poutavou vizuální podporu spojenou s rozhovory žáků. Hlavní je ale držet se zásady, že prvotní je to, co žák uslyší a čemu porozumí, viděné by mohlo odvést jeho pozornost od vysloveného. Vrátime se opět ke konkrétním způsobům kontroly, ke kterým bezpochyby patří sledování videozáznamů, sledování pohádek a filmů v NJ, s německými titulky. Titulky pomohou pomoci porozumět dialogům, které slyší, zároveň to, co si žáci přečtou, absorbují rychleji díky poslechu (spojení s vizuální podporou). Patří mezi vhodné metody pro nácvik hovorovějšího jazyka, propojení diskuze s vizuálním kontaktem na mluvicí postavy (Harmer 2007, s. 134). Videozáznam můžeme spustit nejprve bez zvuku, diskutovat s žáky o tom, co vidí a co může být hlavním dějem nebo konverzací (plnění fáze warm-up). V druhé fázi spustíme zvuk a na základě poslechu žáci zaznamenají to, co předtím vynechali nebo špatně odhadli. Další variantou může být pouštět videozáznam po částech, průběžně ho stopovat a odhadovat další děj. Vizuální podpora slouží opět pouze jako nápomoc při porozumění, a pokud jsou studenti schopni odhadovat následující děj, jde o verbální formu kontroly porozumění. Nesmíme opomenout řazení série obrázků podle děje. Žákům jsou poskytnuty obrázky, které ve smyslu poslechu seřadí ve správném pořadí.

4.4 Kontrola spojená s pohybovou činností

Inovační alternativní metody, např. sugestopedie, se opírají hlavně o radost žáka z učení, o kreativitu, uvolnění, o používání hudby ve vyučování jako motivaci. U dětí mladšího věku to splňuje především pohybové zaměření výuky. S kinestetickou činností můžeme provádět kontrolu porozumění poslechu. Někteří autoři označují tuto metodu jako způsob kontroly porozumění pro výuku jazyka na 1. st. ZŠ jako nejvhodnější, nejrychlejší. Slouží jako okamžitá kontrola porozumění. Při nácviku je důležité kontrolovat žáky, kteří jen pozorující své spolužáky, neopírají se o vlastní porozumění významů z poslechu. Zpětná vazba je poskytována do momentu požadovaného zvládnutí. Aktivita musí být vysvětlena dostatečně v mateřském jazyce, v průběhu aktivity se k pravidlům již nevracíme. Někteří zdatní žáci časem přejdou k aktivnímu používání výrazů a v mnohých z těchto aktivit zvládnou někteří převzít roli vyučujícího.

Velmi vhodným a klasickým příkladem pro malé žáky je pokyn „Poslouchej a předved' význam“. Žáci předávají podobu slovům a frázím. Získávají jednotnou optimální představu o smyslu výrazu i zvuku. Tato forma kontroly porozumění je v hojném množství považována za nejlepší start začátku komunikace mezi žáky a učitelem. Zařazujeme ji v době, kdy jsou žáci již unaveni nebo kdy hodina má dlouhou statickou podobu. Učitel využívá intonace

k naznačování otázek (souhlasu, nesouhlasu), dále mimiku, gesta jako pomoc při porozumění. Konkrétní formy kontroly jsou např.: Žáci mohou předvádět, co učitel požaduje (hra „Simon says“), napodobovat obrázky a vyslovovat jejich význam, hádat, co ostatní žáci neverbálně vyjadřují. Aktivita může být zaměřena také na určování správného a špatného pohybu spojeného s instrukcí. Jako forma kontroly může být počet tlesknutí, kterým vyjadřujeme souhlas či nesouhlas atp.

Velmi oblíbené jsou na 1. stupni ZŠ říkanky a písničky s pohybem. Opět tuto hru zařazujeme do výuky ve chvíli, kdy již žáci nevydrží soustředění ve statické pozici. Jestliže jsou žáci dostatečně seznámeni s textem, mohou pomocí gest, mimiky píseň, říkanku interpretovat, propojit význam slova s pohybem, což přispívá k lepšímu zapamatování významu. Kontrola porozumění vzniká jen ve chvíli nácvičky, než dojde u žáků k preciznímu nadřilování, jaký pohyb bude přiřazen k dalšímu tónu, co bude následovat, fixují si tím dokonale kontext poslechového materiálu. Mluvíme pak více o pamětném znázorňování spojeným s recitováním či zpěvem.

S pohybem může být spjat i pokyn „Poslouchej a vyrob (vytvoř)“. Úkolem žáků je uskutečnit svá rozhodnutí a k tomu potřebují více času na přemýšlení. Tato formu kontroly řadíme mezi nejzdlouhavější. Její předností je velký prostor pro kooperaci, aniž by docházelo k narušení objektivní ověřování výkonů dětí. Důležité je ale mít přehled o míře porozumění u jednotlivých žáků, proto se musíme udržet v centru dění. Tato aktivita je velmi náročná na přípravu ze strany učitele nejen materiálně, ale na přesné, jasné a jednoduché vysvětlení úkolů a na případné reakce a na možné otázky ze strany žáků v zájmu efektivního poskytnutí zpětné vazby na jejich výkon. Ve výsledku mohou být úkoly zadané žákům prováděny v mnoha variantách. Je vhodné volit tuto variantu v období svátků (Velikonoce, Vánoce, Den matek, otců atp.), protože mezi jednu z jejich dalších výhod patří prezentace výrobků dětí.

4.5 Kontroly porozumění při používání jazyka ve třídě

Jestliže mluví ve vyučování více učitel než žáci, není to dobré. Mluvení je činnost, kterou se učíme, proto by žáci měli mluvit v systematických aktivitách v NJ co nejvíce během každé vyučovací hodiny. Měli by dostávat ze strany učitele co nejvíce možností a příležitostí nejen jazyk slyšet, ale i aktivně ho používat. Učitel slouží ve vyučování jako nositel informací a od učitele se žáci učí i mnohé další dovednosti (Anderson a Lynch 1988).

Během výuky by měly být nastoleny takové situace, kdy řeč učitele (později v některé

aktivitě třeba i ostatních žáků) slouží jako příležitost k porozumění NJ. Jestliže reakci dětí ověřujeme také v němčině, je to ideální aktivita. Probírané téma by se mělo vždy vztahovat ke konverzaci blízké reálnému životu. Mluvíme například o našich členech rodiny, místu, kde žijeme, bydlíme, našich koníčcích, filmech atp. Aktivita, při které jsou žákům podány informace, může poté vyústit v otázky na jejich zkušenost nebo názor. Opět to slouží zároveň jako kontrola jejich porozumění a udržení jejich vnímání během konverzace. B. a F. Gardnerovi (2000, s. 16) uvádějí, že hlavním způsobem kontroly tohoto porozumění je pozorování. Jestliže se rozhodneme položit žákům instrukci nebo otázku v NJ, pozorováním zjistíme, jestli reagují a odpovídají správně, tak jak jsme jim řekli. Pokud neporozumí všichni žáci, učitel by měl zareagovat a pokyn nebo otázku znovu zopakovat (pro zapamatování je vhodnější neměnit slova). Jestliže dojde k situaci, kdy nepochopí pokyn žádný žák, zopakuje postup od začátku, dokud nepřistoupí k použití mateřského jazyka. Někdy se jiná možnost kontroly než překlad nenabízí (např. otázkou: „Sagt mir bitte auf Tschechisch, was sage ich“). Navrácení se k NJ by mělo proběhnout tak brzy, jak je to jen možné.

Jak a kdy používat gesta a mimiku, pokud chceme objevit míru porozumění pokynu? Podle B. a F. Gardnerových (2000, s. 16) se použití řeči těla používá jako pomocná metoda. Žáci se musí naučit reagovat na otázky jako „Ist es richtig?“ nebo zavést pravidlo ve třídě, že na začátku každé hodiny se přihlásí jeden žák, který zopakuje sled zaběhlých instrukcí či otázek: „Wir wiederholen: Nehmt eure Bücher, Hefte, Komm zu mir, Lies bitte atp.“.

Dále přistoupíme k porozumění při konverzaci ve třídě s další osobou, čímž si ověříme opět míru překonaného bezprostředního porozumění. Hlavním pramenem poslechu je pro žáky hlas jejich učitele. Neměl by být ale pramenem jediným. Proto považujeme jako jeden z velmi efektivních způsobů kontroly žákova porozumění bez poslechu přizvání další osoby do výuky, tzv. německého rodilého mluvčího. Podle J. Harmera (2007, s. 135-136) je důležité žáky na jeho návštěvu, příchod předem a připravit si pro něj otázky v NJ, které je zajímají a připomenou žákům následující fráze typu: „Können Sie bitte langsam sprechen, Können Sie es noch einmal wiederholen“ Německý návštěvník by měl být obeznámen s jazykovou úrovní žáků a měla by mluvit zřetelně, nahlas, používat jen spisovný jazyk, aby tato návštěva nebyla pro žáky demotivující. Klíčovým přínosem této situace je plynulost rozhovoru. Žáci se ptají na otázky a navazují na předcházející odpovědi. Interakce je udržována žákovo touhou dozvědět se více. Tuto situaci lze nasimulovat zábavnou formou samotným učitelem, například na tajnou identitu, kterou musí během vyučovací hodiny odhalit prostřednictvím otázek,

tzv. interview.

Nyní víme, že žák na 1. st. ZŠ prochází složitým vývojem osobnosti. V této části mé DP jsem se snažila začínajícím učitelům přiblížit předmět NJ na tomto stupni vzdělávání a vztah žáka k poslechu, představit nové způsoby kontroly porozumění poslechu a tím i posunout mé žáky k dovednosti porozumění NJ a odstranit případné chyby, které by jim bránily při zdokonalování a porozumění NJ zábavnou formou. Snad se mi podařilo pomoci čtenářům mé DP se zorientovat v problematice porozumění poslechu, se zaměřením na žáky mladšího školního věku.

5 HRAVÉ, ESTETICKÉ UŽÍVÁNÍ JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Co je zvláštní na divadle? Zařadit divadlo do výuky cizího jazyka, proč ne? Na rozdíl od matematiky nebo chemie neexistují žádné prostředky, jak správně žáky naučit cizímu jazyku. S čistým svědomím můžeme říci, že se jedná o učení nazpaměť, např. že týden má sedm dní, to již sice víme, ale musíme přiřazovat českému názvu první den v týdnu výraz v cizím jazyce (pondělí – der Montag), že podlaha der Fußboden je dole, že die Decke – strop je nahoře. Inspirovat nás může metoda Platonova, která k výuce cizího jazyka využívá dialogy, kladení otázek a nacházení odpovědí na ně a tím aktivně zapojuje žáky do vyučovacího procesu. Jak správně odpovědět na žákovu otázku: „Kvůli čemu se učít cizímu jazyku?“ Že znalost cizího jazyka zvyšuje šanci získat lépe placené pracovní místo a že umožňuje bez obav cestovat a seznamovat se s kulturami cizích zemí, díky znalosti cizího jazyka zvládne překládat písně svých oblíbených autorů a zároveň jim i rozumět, na to musí přijít každý sám. Ale může se jednat o jakousi hybnou páku a motivaci k dalšímu vzdělávání. Následně vyvstává další otázka: „Proč se učít zrovna tomuto cizímu jazyku (v našem případě NJ) a ne jinému?“ Zájem o literaturu, jazyk našich sousedů a převážně láska učitele k cizímu jazyku, kterou dokáže svým žákům předat, promlouvá k nim v cizím jazyce a ne v žádném jiném. V tuto chvíli nastává vhodný okamžik pro použití divadelní hry, která nadchne žáky nejen po stránce estetické a kreativní, nýbrž vede žáky k tomu začít cizí jazyk prožívat. V dnešní přetechnizované době mohou žáci kontaktovat žáky různých německých škol prostřednictvím e-mailů, navzájem se navštěvovat a zažít mnohem více.

Jak může divadlo přispět k učení cizímu jazyku, když v žácích je zájem o cizí jazyk už probuzen a jakou formu divadla použít? Můžeme říci, že se jedná o hru sama sebe v každé formě oproti klasickému předvádění se v divadle. Nabízí vlastní pohled svobody a uvolnění se se zaměřením na řečové dovednosti, požaduje určitou úroveň jazyka, na jejíž rozvoj během

klasického vyučování není čas. Během určité doby se žáci naučí nenásilnou formou bezchybně používat cizí jazyk, využívat získanou a zafixovanou slovní zásobu, aniž by to plánovali nebo s tím dopředu počítali, beze strachu a ostychu používat řeč, aniž by přemýšleli nad tím, zda mluví chybně či ne. Učení se cizímu jazyku prostřednictvím cesty divadla může být považováno za výchozí vyučovací metodu a za začátek žákova zkoumání a experimentování (Brecht, 1967).

5.1 Zlatá pravidla dramatizace

1. Vyučování cizímu jazyku staví učitel na dramatické hře, když to uzná za vhodné pro splnění vytyčených didaktických cílů. Divadelní hra by měla sloužit k procvičení různých jevů, být aplikována do fiktivních kontextů, mezi její příjemný vedlejší efekt patří procvičení řeči.
2. Žáci by neměli být konfrontováni hned s komplexními cvičeními, měli by postupovat od jednodušších cvičení k náročnějším. Ke komplexním cvičením by měli přistupovat až na 2. stupni ZŠ. Jako aktivní účastníci divadla by měli být podporováni.
3. Po žácích by měl učitel vždy vyžadovat pouze to, co dokáží splnit sami a co jim přináší zábavu.
4. Divadlo má estetickou funkci, protože má co dočinění s cestou vnímání, umožňuje žákům – hercům prožít reálné skutečnosti nanečisto jiným způsobem. Na začátku mluvíme o hře ke hře. Žáci nejsou pouze spoluúčastníci nějakého rozhovoru v obchodě, hrají skutečnou roli zákazníka, který si chce např. koupit pouze jednu housku, nebo se žáci stanou pekařem, který se snaží vychválit staré housky svým zákazníkům.
5. I k divadlu je nutné žáky motivovat, na začátku vymýšlet krátké příběhy, to, co po nich vyžadujeme, musí odpovídat tomu, co jim jsme schopni nabídnout. Na samotných žácích je další utváření dramatického učebního procesu. V každém případě by se žáci neměli bát převzít jakoukoliv roli, učitel by jim měl vždy pomáhat prostřednictvím malé předlohy.

5.2 Dramatickopedagogická cvičení – fáze č. 1

Důvěryhodností k divadelní hře - cesta fantazie

V této fázi představíme metody, kterými se snažíme neodradit žáky od dramatické výchovy, naopak je povzbudit.

Na začátku hodiny učitel vypráví nějakou povídku, příběh nebo událost, jejíž zápletka se mění během vyprávění, např. herec přišel na fotbalový stadion mezi dav řvoucích fanoušků, do příběhu vstupují žáci, kteří vyjádří své spontánní myšlenky k této situaci. Např. všichni křičí: „Wir gewinnen, wir gewinnen!“ Další herec se může na stadionu pohádat s někým, kdo nefandí stejnému týmu nebo koho obtěžuje svým hlučným chováním atp. Ke každému tématu jsou napsána na tabuli **slova a věty**, které žáci zhudebňují různými způsoby, např. slova vyslovují podrážděně, autoritativně, postupně tak, jak si danou situaci příběh představují. Např. na tabuli je napsáno „dieser wundeschöne Baum“, žák odzvuční svůj hlas tak, že si nostalgicky povzdechne, ostatní se mu snaží poradit, jak by měl jiná slova, věty u tabule přednést. Jinou variantou je například vymýšlení příběhu k tématu jídlo. Potom se snaží zdramatizovat věty vlastního příběhu, např. „Uf, was für ein Fraß!“ Žák si brumlá: „Nebudu nikoho od jídla odrazovat, skutečně ne, mně je tak špatně!“ Ostatní žáci radí, do jaké části příběhu o jídle by měly být tyto fráze vloženy a jak by mohl příběh pokračovat dál. Herci se domluví na jednom společném návrhu, např. že maminka uvařila pro děti špenát, tatínek vaří poprvé, protože maminka je v nemocnici nebo že rodina jedla poprvé u McDonalda. Během představení se obměňují role, žáci jednou hrají děti, podruhé rodiče a snaží se říkat vše, co by jako děti jinak vyslovovali.

Gramatika dramatu

Druhy slov jsou představeny pantomimou prostřednictvím soch – podstatná jména, přídavná jména, zájmena, předložky ve spojení se slovesy, příslovce.

Varianty:

- **Místo nebo osoby**, které se např. ocitnou ve strašné čekárně, kde je ochraptělá zpěvačka, vlhký záchodový papír atp.
- **Celé věty musí být předvedeny**, jako např. „Muž, který dává každé ráno opicím cukr.“
- **Předvedení pasivní situace** – zmlácené dítě, ztvárnění stroje, který něco vyrábí, jednotlivé pracovní postupy jsou domyšlené herci (žáky)
- **Ztvárnění reklamní zásilky s důrazem na gramatické jevy** – přídavná jména,

významová slovesa, reklamní text by měl obsahovat možná mnoho gramatických jevů, např. přídavná jména hodící se obzvlášť v superlativní formě. Žáci vychvalují buď práci prostředek, marmeládu, tabulku čokolády, např. „Das ist das weißeste Weiß aller Zeiten“, „Die geschmackvollste, leckerste Marmelade auf ihrem Frühstückstisch“, der praktischste, kalorienärmste Schokoriegel auf der Welt“.

Cik cak dialog

Jeden účastnický pár navrhne začátek dialogu. Jako předloha dialogu může sloužit průběh rozhovoru, zdvořilostní slovní potyčka. Účastníci se postaví do řady naproti sobě, první pár začne se svým dialogem, ale pouze do prvních dvou vět, potom pokračuje další pár v dialogu opět pouze s dvěma větami, a to pokračuje až k poslednímu páru, který musí zakončit dialog. Dochází k obměně tak, že poslední pár se postaví dopředu do fronty a může začít nová hra. (Varianty: podmínky dialogu mohou být zdůrazněny pomaleji, potichu nebo hlučně.)

Sochy v kruhu

Domluvíme se na tématu „Werbung“. Všichni stojí v kruhu, až na účastníka, který si sám vybral pozici ve středu kruhu. Zobrazuje člověka, jehož vzhled slouží k rozpoznání jeho role, je silný a je kritizován účastníky, kteří ho obklopují. Každý, kdo mu chce něco sdělit, postupně vystoupí z kruhu k němu a dívá se kriticky na obvod jeho břicha, protože je např. zástupcem prostředku na štíhlost. Další účastník kruhu po levici má za úkol mu říci: „In zwei Wochen vier Kilo runter“. Následuje další účastník kruhu, vždy po levici předchozího účastníka, který vymýšlí argumenty proti jeho váze... Dramatizace končí tím, že účastník uprostřed kruhu si dá ruce před prsa a řekne: „Ich bin zwar dick, aber Ihre Pillen werde ich bestimmt nicht nehmen“.

West – Side- Story

Účastníci se nacházejí mezi dvěma velkými skupinami, které stojí v jedné místnosti naproti sobě. Všichni jsou hudební hvězdy. Každá skupina má u každé své hudební části jednoho tanečníka, který má na starosti předtančení. V první části tanečník udělá krok dopředu před svoji skupinu, odpovídajícími gesty ztvárňuje např. „Ich habe dich lange nicht mehr gesehen“ a přitom ukazuje na někoho v druhé skupině. Z druhé skupiny vystoupí jeden zástupce k němu a odpovídá: „Ich war fort!“ Při druhé části zpěvu ho následuje jeho skupina. Pak dochází k obměně. A tak vznikají muzikály. (Boal, 1989, s. 195)

Orchestr

Téma je předem dáno, např. práce. Učitel dramatu je dirigent, který diriguje jiné herce. Každý účastník orchestru předvádí nějaký hudební nástroj. Nástroje představují věty, které prezentují určité druhy tónů, např. „Ich bin so müde“ lehce zazpíváno, nebo „Schnell, schnell“, nebo Dieser Schweiß“. Dirigent pohybem svých rukou diriguje své nástroje (herce), udává tempo, délku představení hudebních nástrojů. Hezké je, když více nástrojů zazní společně a nakonec se rozezní jeden po druhém.

5.3 Fáze 2 - Komplexní vývojové vyjádření

Problematika soch

Herec potřebuje někdy zahrát i problematické téma, např. žárlivost. Učitel sestaví z žáků skupiny soch, které vyjadřují své názory k tomuto tématu. Potom se jednotliví herci uvnitř svých rolí ptají: „Jak se cítíš jako podvedená manželka?“ atp. Pak se účastníci domlouvají na situacích, které by mohli vylepšit, jak své chování změnit zevnějšku, zevnitř, např. postaví před podvedenou manželku jiného muže a nechají ji pouze se na něj dívat. Jednotlivé scény budou opakovat tak dlouho, až budou všichni spokojeni. (toto téma je na 1. stupni ZŠ velmi těžké na hraní).

Zrcadla

Herci se postaví do párů naproti sobě. Hlavní rolí je prezidentka, ostatní jsou její zrcadla. Role je dána jako projev prezidentky jedné země. Tato role je velmi obtížná a musí se samozřejmě cvičit před zrcadlem. Prezidentka pouze mluví a zrcadlo (herci) předvádějí gesta k jejímu projevu. To je zařazeno do přípravné fáze. Přichází na řadu nová scéna – prezidentka vystoupí dopředu a gestikuluje. Ostatní odzvučují její proslov jeden po druhém. (Boal, 1989, s. 226)

Problémy karet

Každý žák obdrží dvě různobarevné prázdné karty. Na první napíše krátkou formou problém, např. spalničky nebo mytí nádobí, na druhé kartě bude narýsováno řešení, např. jít do postele nebo myčka na nádobí. Karty jsou zamíchány a všechny jsou rozděleny tak, že každý obdrží dvě různobarevné, ale ne vlastní karty. Postupně každý prezentuje problém s řešením. Ostatní kontrolují, zda je vyřešení problému správné. Jestliže se jim vyřešení problému nelíbí, společně rozhodují o nejvhodnějším řešení.

Cizí rozhovory

Při milostných scénách, hádkách, rozhovorech prodavačky, různých projevech můžeme používat následující techniky, např. skupina (2 herci) mluví potichu, zrychleně, v těsné blízkosti.

5.4 Fáze 3: Dramatické vyprávění, nezávislý vývoj obsahující jazykové ztvárnění

Příběhy ze slov

Žáci v malých skupinkách vytvářejí z jednotlivých slov příběh k určitému tématu. Předem mají stanovený čas. Prezентují své příběhy a ostatní žáci se snaží domýšlet začátky a konce jejich příběhů.

Příběh se zápletkou

Žáci dostávají předlohu, např. pytlík bonbonů a zub ležící v umyvadle. Otázka zní: „Jak se to mohlo stát?“ Jejich úkolem je vymyslet příběh, který si nakonec zahrají. Další předlohou může být obraz, na kterém má kočka na sobě rukavici. Žákům jsou pokládány otázky: „Jak mohlo dojít k tomu, že kočka nosí rukavici? Jak asi vypadal příběh před tím?“

Začátek a konec

Herci mají pracovat s předlohou, že např. kamarádka Anna řekne: „Dneska mám konečně narozeniny.“ Konec příběhu je takový: „A tak se Anna cítila spokojená.“ Úkolem žáků je domyslet hlavní děj příběhu, své návrhy si představí a nejlepší z nich si zahrají.

Řetězový příběh

Herec vypráví příběh doprovázený různými gesty. Další herec pokračuje v jeho příběhu s jinými gesty. Pracují s detaily a každý herec musí navazovat na část příběhu předcházejícího herce. Např. jeden herec předvádí imaginárního psa, kterého krmí a češe, druhý herec předvádí, jak ho pes kousne, další herec představuje zavázanou ruku a pláč, atp. (Boal, 1989, s. 226)

Abecední dialog

Na tabuli se napíše písmena abecedy a na ně se musí vymýšlet příběh, písmena X a Y se vynechají. Písmeno A – „A-Isso gestern“, B- „B-ist du gefallen?“ a tak pokračuje celý příběh. Jestliže se někomu nepovede od dalšího písmene vymyslet smysluplné pokračování příběhu, ostatní žáci tuto roli přebírají a pomáhají mu, dokud není celý příběh hotový.

Dramatická diskuze

Každý žák dostane kartičku, na které vyplní údaje (jméno, věk, zaměstnání, co má rád, co nesnáší a znamení zvěrokruhu), karty se zamíchají, každý si vylosuje kartu a to, co má na kartě, musí předvést, zahrát a zbytek žáků musí uhodnout, co má na své kartě napsáno.

Od textu k obrázku, ke scéně a zpátky k textu

Žáci drží v ruce text:

„Šli do nejmenší restaurace v místě bydliště, míchali si kávy ve svých šálcích, večer tam ještě seděli sami, žádné slovo neprohodili a nemohli se ničeho chytit“.

Obrázek – na zemi leží obrázek jedné restaurace.

Přehrání scény – skupina dvou žáků vezme židle, stůl, prázdné hrnky, sedne si ke stolu, nemluví, míchají lžičky v prázdném hrnku.

Text - ve skupině diskutují o tom, co se mohlo daným lidem přihodit (smrt někoho blízkého, rozchod, nemoc).

V této kapitole je mnoho možností, jak žákům 1. stupně představit cizí jazyk nenásilnou formou, pomocí dramatu je vtáhnou do děje, při kterém si slovní cizí spojení zautomatizují a zároveň rozvíjí řečové a jazykové kompetence.

5.5 Výuka cizího jazyka pomocí her

Při hrách v kruhu nebo ve tvaru podkovy nepotřebujeme žádný materiál, ale hlavním předpokladem je, aby žáci na sebe viděli. Např. téma týdne začíná učitel tím, že řekne první větu, žáci jeden po druhém pokračují, říkají věty vztahující se k tématu a vzniká příběh. Jestliže žák neví, co má říkat, učitel mu šeptem napoví, nebo mu dá více času a mezitím vyvolá dalšího žáka a opravuje gramatické chyby. Žáci pak celý příběh zopakují bez chyb, buď společně, nebo jednotlivci. Na mluvený projev mají pouze 3 min. Při vypravování jsou

podněcování k plynulé řeči.

Existuje hra, která se nazývá „**Věty po pořádku**“. Žáci stojí vedle sebe v kruhu a vymýšlejí věty – souvětí, na 2. větu v souvětí musí začínat další souvětí, až se vystřídají všichni žáci. Např. jeden žák řekne: „Mé tváře jsou tak červené, jako kdybych byl nemocný“, druhý říká: „Jsem nemocný, protože jsem šel včera plavat při 12 stupních celsia“, třetí řekne: „Včera jsem šel plavat při 12 stupních celsia, protože...“.

Řetězová hra slov se používá při aktuální slovní zásobě, např. u tématu jídlo. Jeden řekne jedno jídlo, na zakončené písmeno musí vymyslet další žák jiný druh jídla a tak to pokračuje dál, např. Kuchen, Nuß, Sahne.....

Při hře „**Hadí věta**“ se základní výchozí věta prodlužuje: např. Oma verreis. Meine nette Oma verreist. Meine nette Oma heute verreist. Meine nette Oma heute mit dem Zug ...Proces můžeme obrátit, pro lepší zapamatování dochází k postupnému zkracování vět.

Další zajímavou aktivitou je **hra, která vychází z jedné věty**. První žák napíše: „Dieser Tag begann schom mit einer kleinen Katastrophe.“ Postupně každý žák dopisuje po jedné větě a pokračuje v příběhu. V příběhu by nemělo být více jak 7 vět, protože napsání příběhu by trvalo dlouho a ostatní by se nudili. Proto vytváříme pro tuto aktivitu sedmičlenné skupinky.

Proč si nezahrát **na známou osobnost**, zvíře nebo předmět a neprocvičit si u toho slovní zásobu? Skupinou žáků je vybrán jeden žák, který sedí před třídou, a spolužáci se snaží uhodnout, kdo nebo co dotyčný žák je. Žák odpovídá na otázky pouze „Ja“ oder „Nein“.

Ve hře „**Otázky bez konce**“ je vždy zvoleno jedno téma, např. „Ich liebe Haustier.“ Spolužáci vytváří spontánní otázky k tomuto tématu, které je napadnou, např.: „Wie oft gehst du mit deinem Hund zum Friseur?“ „Was hast du zu Hause für deinen Hund?“ „Wie heißt dein Hund?“ atp. Když už jsou všechny otázky vyčerpány, dochází k obměně hlavního tématu.

Ke hře „**Můj oblíbený předmět**“ potřebuje učitel 5 předmětů, které schová pod příkrývku. Žák má deset pokusů na uhodnutí schovaných předmětů, pak jsou předměty odhaleny. Může se vyučujícího nebo jiného spolužáka ptát na popis věcí, např. „Braucht man den Gegenstand zum Schreiben?“ „Zum Waschen?“ atp.

Ve hře „**Otázka za otázkou**“ je stanoveno jedno slovo, např. červená. Jeden spolužák je vybrán a sedí před třídou. Spolužáci vytvářejí otázky tak, aby odpověď na ně byla červená.

Cílem této hry je co nejrychleji sestavit otázku k základnímu tématu. Jakmile jsou všechny otázky k tématu vyčerpány, před třídu si sedá další žák a losuje si další téma.

Ke hře „**Pondělní malíř**“ je základní podmínkou příprava kartiček s určitými pojmy, nebo se slovesy, záleží na tom, jakou slovní zásobu chceme procvičit. Třída je rozdělena na dvě základní skupiny. U tabule stojí vždy jeden zástupce ze skupiny. Snaží se co nejrychleji namalovat slovo, sloveso, které má na kartičce. Má na to 15 sekund. Druhá skupina se snaží odhalit název ukrytý na kartičce. Jestliže je slovo uhodnuto, skupina získává kartu s pojmem. Jestliže v časovém limitu nedojde k odhalení pojmu, je na řadě druhá skupina. Vítězí ta skupina, která má nejvíce kartiček s pojmy.

Při **Asociativní hře** je stanoven vždy jeden pojem, např. „Torte“ pro jednu skupinu. Třída je rozdělena do skupin, a hlavní téma – pojem skupiny, není nikomu prozrazen. Úkolem žáků je co v nejkratší době vymyslet 5 dalších slov vztahujících se k základnímu pojmu, např. Geburtstag, Diät, Kerze, Mehl, Sahne. Po uplynutí 2 minut, zástupce skupiny přečte 5 vymyšlených slov a druhé skupiny se snaží uhodnout základní pojem.

Hra na „**Prominenty**“ vypadá tak, že žáci si sestaví listinu prominentních lidí – 10, které všichni dobře znají. Napíší jí na lístek, který leží obrácený na školní lavici. Pomocí otázek se snaží ostatní skupiny uhodnout známou osobnost napsanou na papírku. Např. „Hat er in Europa gelebt?“ Odpovědi mohou být pouze „Ja“, „Nein“. Ke každému jménu je položeno pouze 5 otázek, aby se hra nestala nudnou a příliš dlouhou.

Kolik gramatických jevů se dá procvičit **pomocí kartiček**? Např. časování pravidelných i nepravidelných sloves. Žáci v lavici dostávají kartičky, kde na jedné straně je napsáno sloveso v infinitivním tvaru a spolužákovým úkolem je dopsat tvar slovesa ve 3. os.č.j. Během psaní chodí učitel kolem a kontroluje správnost zapsaných slovesných tvarů.

K procvičení slovní zásoby a druhů zaměstnání slouží hra „**Zaměstnání a problém**“. Na jedné kartičce je napsán problém, např. „Ich bin viel zu dick.“ Jaké zvolit vhodné zaměstnání k tomuto problému? - např. „Diätassistentin.“ Po přečtení jednoho problému a výběru vhodného zaměstnání následuje přečtení dalšího problému na kartě. Každá skupina žáků má kartu se seznamem názvů zaměstnání, pouze problémy zapsané na kartičkách neznají.

Zpříjemnit výuku cizího jazyka můžeme i pomocí **pohybových her** a zároveň si procvičit slovní zásobu slov podřazených, např. jednotlivé druhy ovoce. Žáci sedí v kruhu a každý žák drží v ruce kartičku s názvem ovoce (vždy 2 žáci mají stejný druh ovoce). Učitel sedí

uprostřed kruhu a vypráví příběh. Jakmile v jeho příběhu žáci uslyší svůj druh ovoce, který mají napsané na kartičce, tak se zvednou ze židle a vymění se navzájem mezi sebou. Dalšími variantami této hry mohou být například dny v týdnu, nábytek apod.

Mezi další oblíbenou pohybovou hru patří hra „**Jedna věta je špatně.**“ Žáci sedí na koberci, vždy jeden z nich řekne 4 věty, ve které je vždy jedna nesmyslná. Při této nesmyslné větě žáci zvednou nohy do vzduchu. Např. „Leute laufen, Ameisen laufen, Tische laufen, Hunde laufen“.

Příkazové hry týkající se pohybu vypadají v praxi tak, že třída se rozdělí na 2 skupiny a pro druhou skupinu vymýšlí pohybový příkaz, který druhá skupina musí splnit, např. „Geht alle nach vorne und dreh euch im Kreis.“

Hlavním úkolem hry „**Autobus**“ je rozhovor 2 neznámých lidí, kteří jednou v autobuse. Tito cestující dostávají 2 slova od vyučujícího a musí na tato 2 klíčová slova vést rozhovor v autobuse, např. cirkus a králík. Rozhovor by vypadal asi takto: „Byl jste už v cirkuse?“ „Ne, nemám na to čas, mám doma hodně zvířat.“ „A jaké?“ „Jednoho psa, 2 kočky a králíka.“ Třída musí uhodnout 2 klíčová slova.

Převyprávění příběhu slouží k procvičení paměti. Ze třídy jsou vybráni 3 zástupci, kteří jdou za dveře. Učitel přečte krátký příběh a zavolá se jeden žák, který stojí za dveřmi. Zeptá se kohokoliv ze třídy, co učitel vyprávěl. Žák zreprodukuje spolužákovi učitelův příběh. Žák, který byl za dveřmi, zavolá dalšího spolužáka, který stojí za dveřmi a řekne mu, co se dozvěděl. Nakonec přichází poslední žák, který je za dveřmi a dozví se, co učitel vyprávěl od spolužáka. Učitel znovu řekne základní verzi příběhu, srovnávají se rozdíly.

Není od věci, snažit se **vytvořit konverzaci se spolužákem**, kdy jeden z nich se snaží být milý a druhý ne. Tématem jejich hovoru může být třeba počasí, kdy jeden z nich chce tomu druhému sdělit, jakýže je to dnes krásný den, a dostává pouze odpověď typu: „Ne, dnes je moc velké horko.“ atp.

Do výuky cizích jazyků lze zařadit i **hry na odposlouchávání**. Žáci jsou rozděleni do tříčlenných skupin, dostávají kartičku s trojslabičným slovem např. „AU-TO-BAHN“. Jeden po druhém přečtou svoji slabiku, pak celé slovo společně a pak jej všichni opakují.

I v cizím jazyce lze vyučovat metodou „**Dvojitého diktátu**“. Třída se rozdělí na 2 skupiny, jeden zástupce je vyzván k přečtení diktátu. Každá skupina se snaží napsat bezchybně diktát.

Vyhrává skupina, která se přiblížila nejbližšímu originálu.

Ve hře „**Diktátor**“ si žáci procvičují slova, která zní stejně, ale píšou se jinak. Žáci obdrží list se slovy, která činí žákům problémy při poslechovém porozumění a psaní, např. Weise-Wiese-Messe. Jeden zástupce jde před tabuli a diktuje slova v přeházeném pořadí, než jsou na listu, žáci je musí zapisovat podle toho, jak je slyší. Kontrola probíhá po odkrytí tabule, kde jsou slova zapsána bezchybně ve správném pořadí. (Spieler 1981, s. 114)

Nejen kartičky, ale i **obrázky** mohou sloužit k výuce cizího jazyka. Třída je rozdělena na dvě půlky. Jedna vidí nějaký obrázek a druhá skupina ne a ptá se skupiny, co je na jejich obrázku. Úkolem první skupiny je co nejpřesněji popsat obrázek. Na konci tohoto cvičení je obrázek odhalen a dochází ke srovnání. (Meyer 1991, s. 34)

I v cizím jazyce existují **hry na zapamatování**. Třída si prohlídne jeden velký plakát (30 sekund) Žáci pracují ve dvojicích a snaží se zapamatovat si co nejvíce předmětů z plakátu. Svůj seznam sepíší na papír. Po určitém čase dostávají další možnost si prohlédnout plakát (opět na 30 sekund), zkontrolovat se svým seznamem a doplnit jej o předměty, které při prvním zkoumání zapoměli. Vyhrává ta skupina, která si zapamatovala co nejvíce předmětů.

Při vizuálním diktátě pracují žáci ve dvojicích, kdy jeden žák má před sebou prázdný papír a tužku v ruce. Učitelem je zadáno známé téma a žák-malíř vytváří obraz ke zvolenému tématu 1-2 minuty. Když je obrázek hotov, začne malíř vyprávět druhému spolužákovi, co se kde na jakém místě obrázku nachází. Podle jeho návodu maluje přesně to, co slyší. Po 2 minutách dochází k odkrytí sousedova obrázku a výměně rolí.

Hra „**Salát z písmen**“ odpovídá našim přesmyčkám. Na kartičkách má učitel napsané slovo např. „TEKAZ“ správně má být „KATZE“. Pomocí doplňujících otázek se snaží žáky popostrčit k správné odpovědi.

Cílem **anagramů** je z jednoho slova, které je napsáno na tabuli, vytvořit během krátké doby ve skupinkách co největší počet slov, např. „Eis, sein, Eisen, Reis, Reiz“. Vyhrává skupina, která během co nejkratší doby sestaví co nejvíce slov.

Při **abecední soutěži** dostanou žáci do dvojice list s předtištěnou abecedou. Úkolem žáků je v co nejkratším čase vymyslet ke každému slovu z abecedy jedno slovo.

Jak už jsem Vám představila v této části, je mnoho zajímavých her, které nám umožní, ať už pomocí dramatizace nebo i bez ní, nenásilnou formou ukázat žákům, jak zábavné je učit se

cizímu jazyku, obohatit slovní zásobu, naučit se skládat věty, pokládat otázky a nemusí to být vždy náročné na učitelovu přípravu.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM A JEHO DRUHY

V minulosti byla pedagogika chápána jako popisná věda sloužící k shromažďování faktů a jejich popisu. V současné době rozvíjí především vědeckým zkoumáním výchovné jevy. Existuje mnoho definic výzkumu, ale mě zaujala tato:

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují dosavadní poznatky, anebo získávají nové.“ (Leedy, 1985, s. 4)

Výzkum je především způsob myšlení. Zaměřuje se hlavně na vážné, rozsáhlé problémy, které nelze rychle vyřešit. K vyřešení je třeba soustředěné a opakované činnosti. Proto definice uvádí, že se jedná o činnost systematickou. Výzkum snižuje nevědomost lidstva – slouží k jeho zmoudření. Má také korekční schopnost, proto se mluví o tom, že se jím potvrzují nebo vyvracejí poznatky. Je to způsobeno tím, že realita se mění a naše poznání ji musí dohánět. Výzkum zahrnuje cyklické řešení problému. Definitivní a konečné nikdy neexistuje.

Druhy pedagogických výzkumů

Každý výzkumný akt reprezentuje určitý typ vědeckého výzkumu. Lze jej rozčleňovat na základě rozdílných hledisek. Podává stručnou charakteristiku hlavních typů výzkumů, se kterými se lze setkávat v pedagogice.

(Skalková, 1983)

Teoretický výzkum je způsob vědeckého zkoumání, který pracuje s čistě teoretickými metodami – analýza, syntéza, indukce, dedukce aj., dospívá k teoretickým závěrům.

Empirický výzkum pracuje s konkrétními jevy edukační reality, dospívá ke konkrétním poznatkům.

Terénní výzkum se provádí v jiném edukačním prostředí nebo přímo ve školách.

6.1 Vztah metody a předmětu výzkumu, příprava a organizace

Vztah metody výzkumu a předmětu není náhodný. Mezi tím, co má být poznáno, a způsobem, cestou k poznání, existuje vnitřní souvislost. Proto povaha výchovných jevů a procesů určuje metodu a charakter pedagogických výzkumů. Známe-li určitou povahu předmětu, je snazší volit metodu a charakter pedagogických výzkumů. Předmětem pedagogického výzkumu může být výchovně vzdělávací proces ve škole i jiných výchovně vzdělávacích zařízeních. V závislosti na zkoumaném předmětu se projevuje specifickým způsobem výběr, systém i způsob použití výzkumných metod. Jednotlivé pedagogické disciplíny spolu s řešením své problematiky využívají metod v aplikaci na zvláštnosti předmětu, prohlubují a rozvíjí je prostřednictvím svých konkrétních výzkumů.

Výzkum můžeme rozdělit do několika etap, následujících po sobě, které se často překrývají. Proto je důležité předem promyslet organizaci a plánování. Výzkum trvá určitý čas, proto může být i pro začátečníky zklamáním, jestliže očekávají rychlý postup. Zklamání přijdou, jestliže začátečník:

1. Podcení časové proporce výzkumu – počítá s kratším časem, než který mu musí ve skutečnosti věnovat.
2. Sesbírání údajů, ale pak je neumí zpracovat, uspořádat a vyhodnotit,

„Chceme-li se pustit do výzkumné práce, je třeba si uvědomit, že výzkum stojí a padá s kvalitou vstupního projektu, který je podepřen studiem odborné literatury a empirickými zkušenostmi badatele.“ (Dittrich, 1994, s. 118)

6.2 Etapy výzkumu

Z odborné literatury jsem se dozvěděla, že výzkum se dělí na jednotlivé etapy. První - nejdůležitější fáze je samozřejmě **Stanovení výzkumného problému**. Každý z nás, by si měl přesně rozmyslet, co chce zkoumat. Rozmýšlela jsem se a vybrala si zavádění NJ na 1. stupni, protože mě toto téma velice zajímá. Naše škola je dlouhodobě zaměřená na spolupráci s partnerskými školami v SRN a jako jedna z mála vyučuje NJ jako hlavní cizí jazyk. Ve správném užívání německého jazyka, osvojení řečových dovedností a způsobilosti je realizovat v běžném životě vidím budoucnost svých žáků. Motivací žáků k výuce NJ slouží ta skutečnost, že naši čeští žáci se několikrát do roka navštěvují s německými žáky. Okamžitě prakticky porovnávají a srovnávají kulturu našich sousedů, porovnávají odlišnosti od mateřského jazyka. Uvědomuji si, jak je důležité ovládat cizí jazyk k tomu, aby se mohli se svými kamarády domluvit. Výzkumný problém je základem pro další kroky výzkumu. Je třeba stanovit co, koho, kdy a v jakých situacích chci zkoumat. Mým cílem bylo zjistit, jak funguje výuka cizích jazyků na ostatních základních školách.

K informační přípravě výzkumu jsem použila knihy zabývající se didaktikou cizích jazyků, dokumenty SERR a Norimberská doporučení a samozřejmě konzultace se zkušenými učiteli základních škol, kteří vyučují NJ.

Příprava výzkumných metod zahrnuje činnost, při které vybíráme vhodnou metodu a v jejím rámci výzkumný nástroj, jehož používání se musí nacvičit, posléze vyzkoušet na malém souboru lidí či vyučovacích hodin. Fázi, při které zkusíme funkčnost výzkumného nástroje, nazýváme **předvýzkum**. Tuto fázi jsem nejdříve konzultovala se zkušenými kolegyněmi u nás na škole, na základě diskuze a zkušenosti z praxe jsem sestavila své 4 hypotézy a dotazník s 15 otázkami a rozeslala jej do 33 ZŠ. Vrátilo se mi pouze 18 dotazníků. Na základě vrácených vyplněných dotazníků jsem mohla určovat pravdivost či nepravdivost svých hypotéz.

Při **interpretování údajů** je třeba dát údaje do vztahu s dosavadním poznáním a uvést jejich využití v praxi. (Skalková, 1983)

Zjištěné údaje jsem interpretovala ve své diplomové práci formou tabulek a grafů.

Psaní výzkumné zprávy má podobu výzkumné zprávy, kvalifikační studie, disertace, studie, článků apod.

6.3 Myšlenková cesta badatele při výzkumu

„STUDIUM – PŘÍPAD – SETKÁNÍ – ZKUŠENOSTI



TEORIE



VÝZKUMNÉ POLE



PROBLÉMOVÉ OTÁZKY



SPECIFIKACE PROBLÉMU



PROMĚNNÉ

- HYPOTÉZY -

KONKRETIZACE



DÍLČÍ POSTUPY -

METODY -

STATISTICKÉ TECHNIKY



MĚŘENÍ



VÝZKUMNÝ VZOREK



PŘEDVÝZKUM





TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ“ (Švec, 2004, s. 20)

6.4 Výzkumné metody

Mezi jeden z prostředků výchovy počítat metodu, kterou co učitel (vychovatel, rodič) použije k dosažení cíle.

Mluvíme převážně o těchto metodách výzkumu:

Historicko – srovnávací metody se zabývají sledováním vzniku, rozvoje, vývojového stupně a změny ve vývoji vědomostí, osobnostních vlastností žáka apod. Srovnávací metoda např. srovnává jevy v experimentální a kontrolní skupině žáků nebo srovnává školské systémy v různých státech apod.

Teoretické metody uplatňují myšlenkové procesy (syntéza a analýza, indukce a dedukce, kauzalita). Mohou zahrnovat i metody modelování. Mezi nejdůležitější teoretickou metodu řadíme myšlenkový experiment.

Statistické a matematické metody slouží k interpretaci výsledků výzkumu. Díky nim dochází ke kvalitativnímu i kvantitativnímu zpracování dat např. aritmetický průměr, průměrná odchylka, frekvenční tabulky atd.

EMPIRICKÉ METODY ZAHRNÚJÍ:

a) **Pozorování**, které se provádí ve 2 rovinách (pozorování jiných a sebepozorování).

Tato metoda se zabývá sledováním činnosti lidí, záznamem, její analýzou a vyhodnocením. Již na začátku pozorování pozorovatel ví, co a jak bude pozorovat. Druhy jevů, na které se pozorování zaměřuje, se nazývá **strukturované pozorování**. (Kasíková, 1994)

Co všechno lze u dětí zjišťovat? Jak jsou soustředěné na činnost, jak vnímají učitelku, spolužáky, vzájemné vztahy, vyrovnanost atd. Samozřejmě že pozorováním nemůžeme zjišťovat všechno. Jestliže se chceme přesvědčit, že pozorovaná osoba porozuměla situaci, našemu názoru, přání, nevystačíme pouze s pozorováním. Na řadě je **rozhovor**.

b) **Škálování** chápeme jako činnost, při které se posuzuje více škál. Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat intenzitu jevu nebo míru vlastnosti. Pozorovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále. Posuzovací škály mají obvykle 3, 5, 7, případně 9 stupňů. Počet stupňů ovlivňuje jemnost posouzení. S růstem počtů stupňů narůstá jemnost posouzení. Na škále bývá ještě označena možnost jako „N“, která znamená „neumím se vyjádřit“ nebo „nehodí se“.

c) **Rozhovor (Interview)** používáme, když nás zajímá bezprostřední reakce, jak se při odpovědích respondent tváří, chová, co říká, apod. Patří mezi nejobtížnější metody, protože se nedá naučit. Je zapotřebí empatie, sociální citění, lze se ji částečně naučit odpozorováním rozhovorů nebo odposlechu natočených rozhovorů.

- d) **Experiment nebo-li pokus**, zkoušení. Je to metoda, jejíž síla spočívá v možnosti manipulovat s proměnnými. Osoby, které se účastní experimentu, nazýváme subjekty. Ty se vybírají podle jistých znaků – pohlaví, věk, školní úspěšnost, neúspěšnost apod.
- e) **Dotazník** je způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Patří mezi nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Používáme jej pro hromadné získávání údajů. Výhodou je distribuce velkého množství dotazníků v jednom čase na velké ploše, ale je třeba vzít v úvahu efektivitu návratnosti. Bývá někdy i méně než 20%. Tuto empirickou metodu jsem si pro svůj výzkum zvolila já. Zpět se mi vrátily 2/3 dotazníků. Můžu říci, že efektivita návratnosti byla zdařilá.

6.5 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření je jedna z technik sběru informací v terénu. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.

V dotazníku se užívá různých typů otázek:

- 1) **Uzavřené** – nabízí hotové odpovědi, respondent musí čitelně zaznačit vhodnou odpověď. Předností těchto otázek je jejich snadná zpracovatelnost. Nevýhodou je zjednodušení odpovědi pro respondenta.
- 2) **Otevřené** – dávají respondentovi velkou volnost u odpovědi, otázka nasměruje respondenta na tázaný jev, neurčuje však alternativní odpovědi.
- 3) **Polouzavřené** – nabízejí nejprve alternativní odpověď, dále žádají vysvětlení a nebo objasnění v podobě otevřené otázky. (Gavora, 1996)

Nesmíme opomenout grafickou úpravu dotazníku. Měl by být přehledný, umožňovat respondentovi snadnou a rychlou orientaci. Musí být zřetelné, jak a kam se mají zaznamenávat odpovědi a naopak, kam se nesmí psát. Dotazník musí mít i určitou formální úpravu. Má být přiměřeně dlouhý. Neměl by respondenta odradit od spolupráce.

Formou vyplnění anonymního dotazníku jsem chtěla zjistit, jaké cizí jazyky se vyučují na 1. stupni na příhraničních školách (1. cizí jazyk, 2. cizí jazyk), jakým způsobem, v jakém prostředí a jaká je aprobovanost učitelů pro výuku NJ jazyka.

7 VÝZKUM

Ve svém výzkumu jsem se zabývala výzkumnou otázkou „**Zavádění NJ na 1. stupni ZŠ.**“ Na základě konzultací se svými zkušenými kolegyněmi jsem si stanovila 4 hypotézy a snažila jsem se potvrdit si jejich pravdivost či nepravdivost.

Hypotézy:

- 1) Aprobovanost učitelů NJ na ZŠ je dostačující.
- 2) Učitelé nemají dostatek metodického materiálu k zavádění NJ na 1. stupni ZŠ.
- 3) Spolupráce škol se zahraničními německými školami jsou časté a na dobré úrovni.
- 4) Upřednostňování hlavního cizího jazyka na školách (německého) je dáno vzdáleností od státních hranic a možností pracovních nabídek v budoucnosti.

Pro své šetření jsem použila dotazník, který jsem sama vypracovala. Obsahuje 15 otázek: 8 otázek s uzavřenou volbou odpovědi a 7 otázek otevřených.

Seznam otázek:

- 1) Jste aprobovaný učitel/ka na výuku německého jazyka?
- 2) Jak dlouho působíte v praxi?
- 3) Kterou formu výuky upřednostňujete?
- 4) Máte dostatek metodického materiálu ke své výuce?
- 5) Jaké materiály k výuce NJ na 1. stupni používáte?
- 6) Jaké výukové prostředí pro Vaše žáky nabízí škola?
- 7) Jak často zahrnujete do výuky poslechová cvičení?
- 8) S jakými problémy se nejvíce potýkají Vaši žáci při zavádění německého jazyka?
- 9) Jaký způsob zkoušení upřednostňujete?
- 10) Jak často zadáváte úkoly a jsou žáci schopni je vypracovávat bez pomoci rodičů?
- 11) Má Vaše škola uzavřenou spolupráci s nějakou jinou příhraniční německou školou?
- 12) Mají Vaši žáci možnost své znalosti využít v praxi?
- 13) Měli rodiče Vašich žáků možnost se podílet na rozhodování o zavedení hlavního cizího jazyka u Vás na škole?
- 14) Co bylo hlavním kritériem pro zvolení (NJ nebo AJ) jako hlavního cizího jazyka?
- 15) Kolik rodičů Vašich žáků mluví aktivně německy?

Po dvou letech jsem své dotazníky opět rozeslala do stejných 33 škol, vrátilo se mi pouze 18, což považuji za úspěch.

Seznam škol, ze kterých se mi vrátily dotazníky:

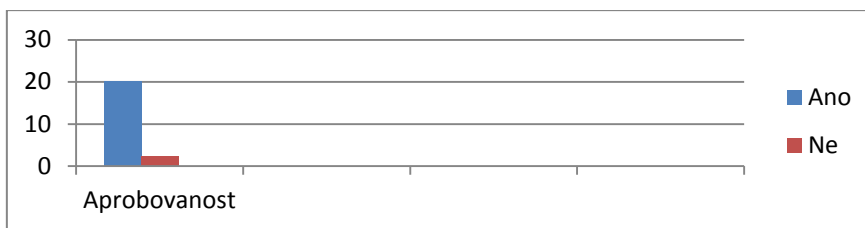
- 1) ZŠ Mariánské Lázně – Jih
- 2) ZŠ a MŠ Habartov
- 3) ZŠ Cheb – 6.
- 4) ZŠ Kaplice
- 5) ZŠ Plzeň – 1.
- 6) ZŠ Sokolov
- 7) ZŠ Františkovy Lázně
- 8) ZŠ Karlovy Vary
- 9) ZŠ Teplice
- 10) ZŠ Ústí nad Labem
- 11) ZŠ Děčín
- 12) ZŠ Liberec
- 13) ZŠ Tachov
- 14) ZŠ Klatovy
- 15) ZŠ Horšovský Týn
- 16) ZŠ Domažlice
- 17) ZŠ Horažďovice
- 18) ZŠ Sušice

7.1 Vyhodnocení dotazníků

- 1) **Otázka číslo 1** - Jste aprobovaný učitel/ka na výuku německého jazyka?

První otázka se týkala délky praxe ve školství. Dotazovaní si mohli vybrat ze 2 možných odpovědí. Pomocí této otázky jsem si chtěla ověřit hypotézu číslo 1.

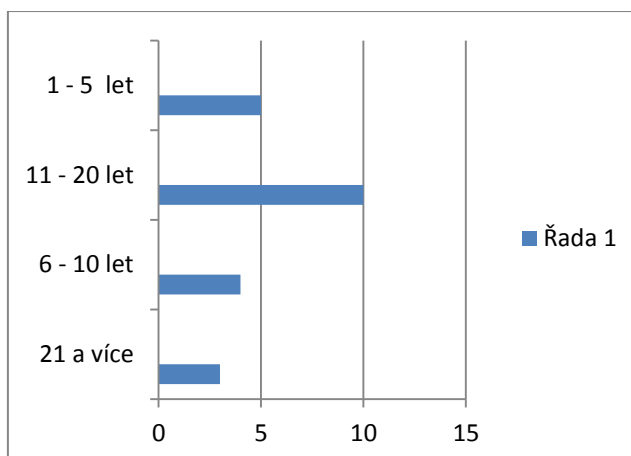
Aprobovanost	Počet učitelů
ANO	20
NE	5



Graf k otázce č. 1 – Aprobovanost učitelů k výuce NJ

2) **Otázka číslo 2** – Jak dlouho působíte v praxi?

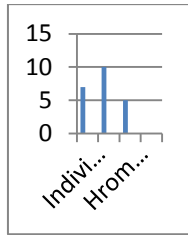
Jak dlouho působíte v praxi?	
1 - 5 let	5
6 - 10 let	4
11 - 20 let	10
21 a více	3



Graf k otázce č. 2 – Délka praxe učitelů NJ

3) **Otázka číslo 3** – Kterou formu výuky upřednostňujete?

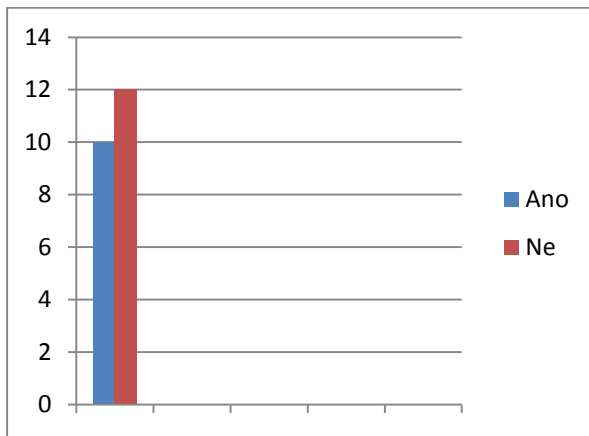
Kterou formu výuky upřednostňujete na 1. stupni?	
Individuální	7
Skupinovou	10
Hromadnou	5



Graf k otázce č. 3 – Upřednostňování jednotlivých druhů výuky

4) **Otázka číslo 4** – Máte dostatek metodického materiálu ke své výuce?

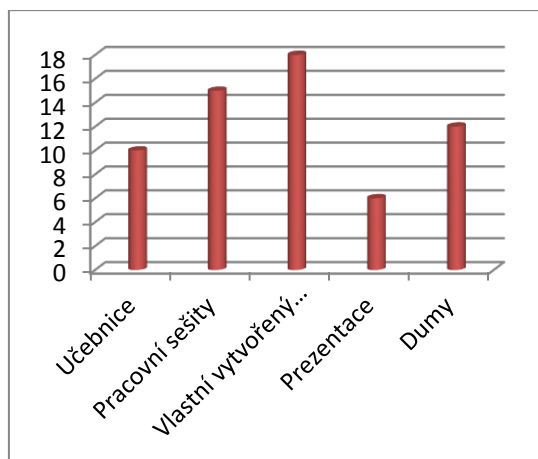
Máte dostatek metodického materiálu ke své výuce?	
ANO	10
NE	12



Graf k otázce č. 4 – Dostatečnost metodického materiálu k výuce NJ

5) **Otázka číslo 5** – Jaké materiály k výuce na 1. stupni používáte?

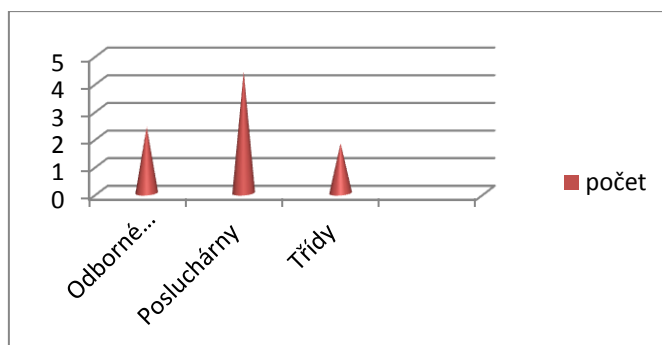
Jaké materiály k výuce na 1. stupni používáte?	
Učebnice	10
Pracovní sešity	15
Vlastní vytvořený materiál	18
Prezentace	6
Dumy	12



Graf k otázce č. 5 – Druhy používaného výukového materiálu

Otázka číslo 6 - Jaké výukové prostředí pro Vaše žáky nabízí škola?

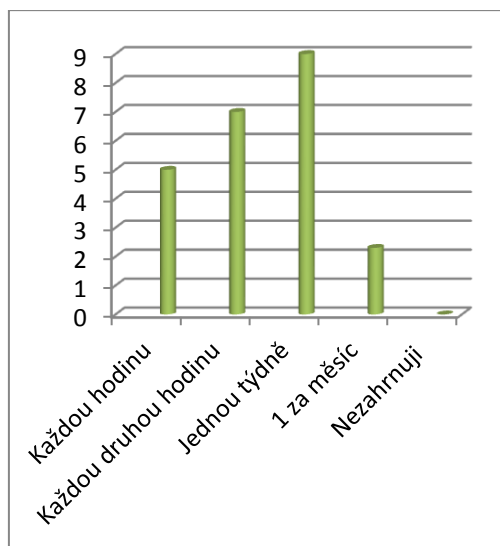
Jaké výukové prostředí pro Vaše žáky škola nabízí?	
Odborné učebny	7
Posluchárny	4
Třídny	16



Graf k otázce č. 6 – Výukové prostředí

Otázka číslo 7 - Jak často zahrnujete do výuky poslechová cvičení?

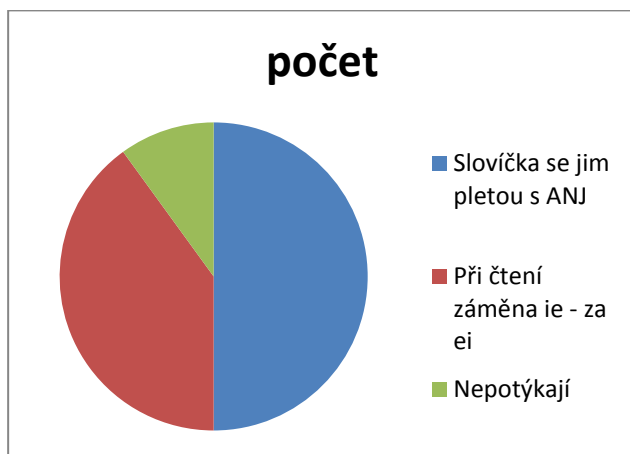
Jak často zahrnujete do výuky poslechová cvičení?	
Každou hodinu	5
Každou druhou hodinu	7
Jednou týdně	9
1 za měsíc	2,3
Nezahrnuji	0



Graf k otázce č. – Frekventovanost poslechových cvičení během výuky

Otázka číslo 8: S jakými problémy se nejvíce potýkají Vaši žáci při zavádění německého jazyka?

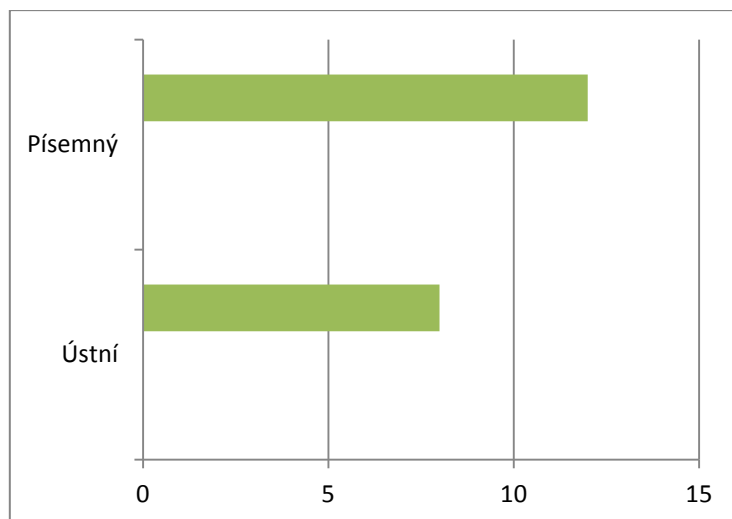
S jakými problémy se nejvíce potýkají Vaši žáci při zavádění NJ?	
Slovíčka se jim pletou s ANJ	10
Při čtení záměna ie - za ei	8
Nepotýkají	2



Graf k otázce č. 8 – Vzniklé problémy při osvojování řečových dovedností

Otázka číslo 9: Jaký způsob zkoušení upřednostňujete?

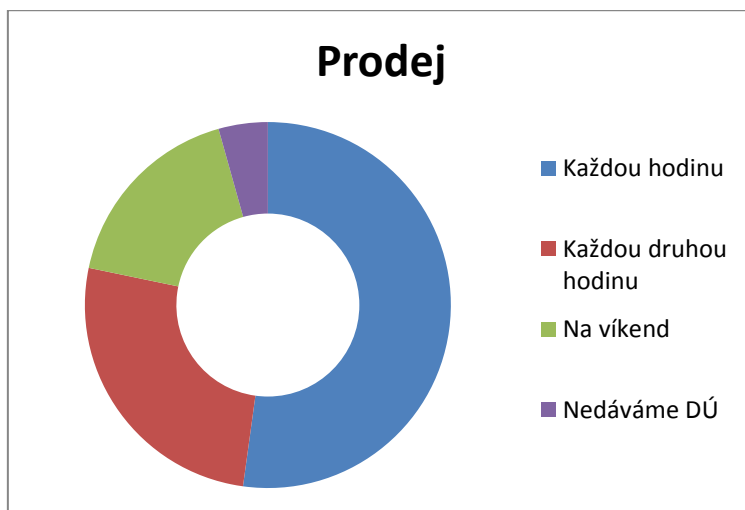
Jaký způsob zkoušení upřednostňujete?	
Ústní	8
Písemný	12



Graf k otázce č. 9 – Způsoby zkoušení

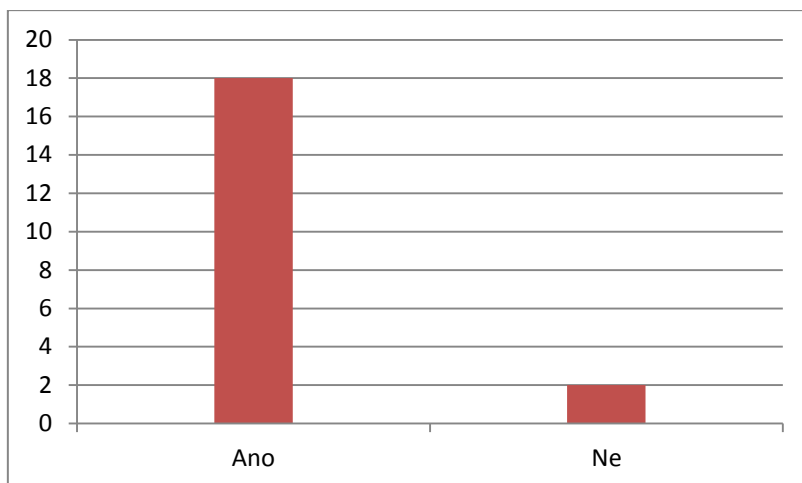
Otázka číslo 10: Jak často zadáváte úkoly a jsou žáci schopni je vypracovávat bez pomoci rodičů?

Jak často zadáváte domácí úkoly?	
Každou hodinu	12
Každou druhou hodinu	6
Na víkend	4
Nedáváme DÚ	1



Graf k otázce č. 10 – Frekventovanost DÚ

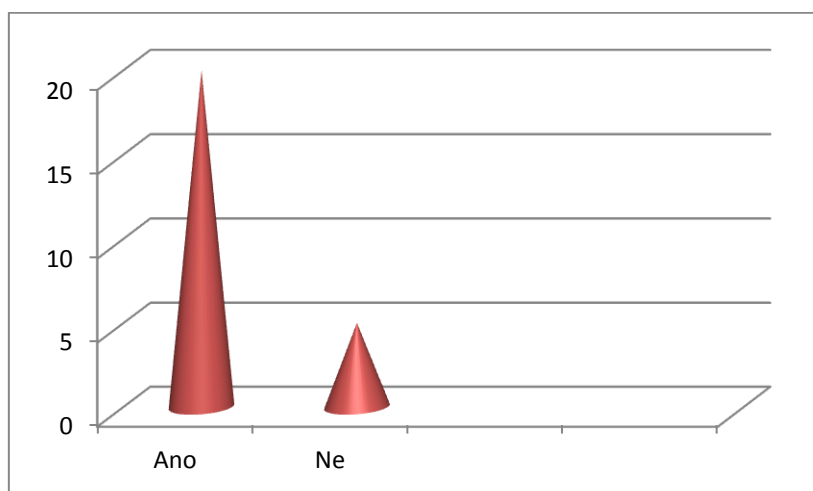
Jsou schopni je žáci vypracovávat bez pomoci rodičů?	
ANO	18
NE	2



Graf k otázce č. 12 – Samostatnost žáků při vypracovávání DÚ

Otázka číslo 11: Má Vaše škola uzavřenou spolupráci s nějakou jinou příhraniční německou školou?

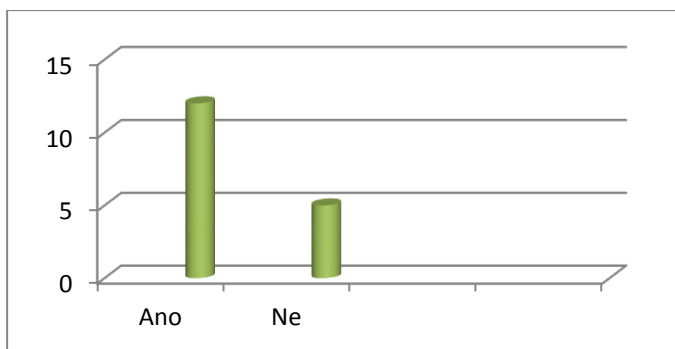
Má Vaše škola uzavřenou spolupráci s nějakou jinou příhraniční školou?	
ANO	20
NE	5



Graf k otázce č. 11 – Spolupráce škol s příhraničními zahraničními školami

Otázka číslo 12: Mají Vaši žáci možnost své znalosti využít v praxi?

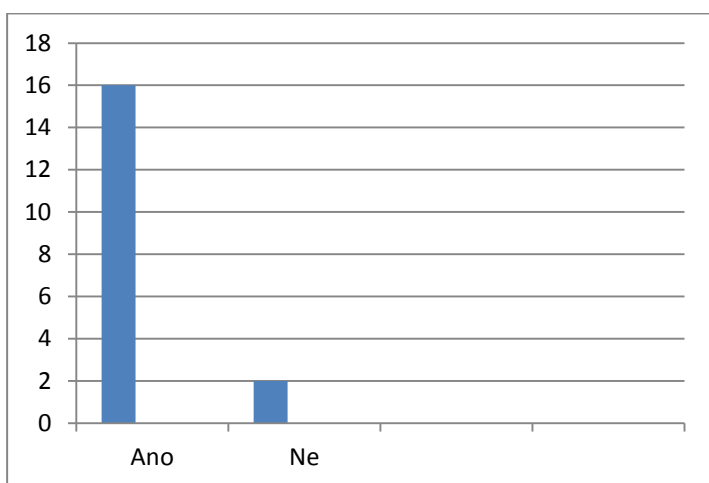
Mají Vaši žáci možnost své znalosti využít v praxi?	
ANO	12
NE	5



Graf k otázce č. 12 - Využití získaných znalostí v praxi

Otázka číslo 13: Měli rodiče Vašich žáků možnost se podílet na rozhodování o zavedení hlavního cizího jazyka u Vás na škole?

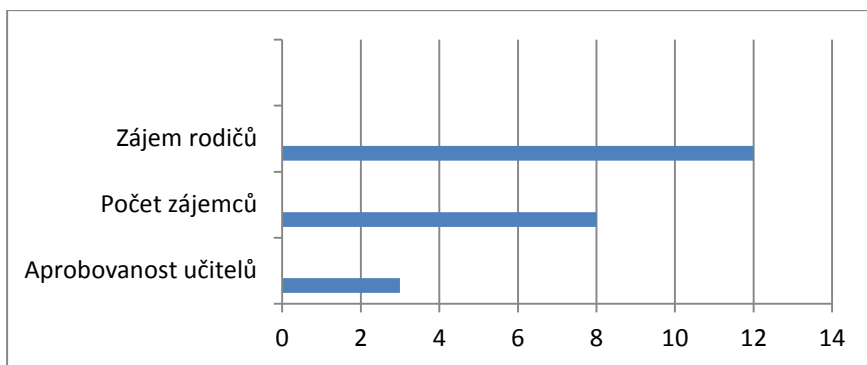
Měli rodiče Vašich žáků možnost se podílet na rozhodování o zavedení hlavního cizího jazyka?	
ANO	16
NE	2



Graf k otázce č. 13 - Spoluúčast rodičů při vybírání cizího jazyka

Otázka č. 14: Co bylo hlavním kritériem pro zvolení (NJ nebo AJ) jako hlavního cizího jazyka?

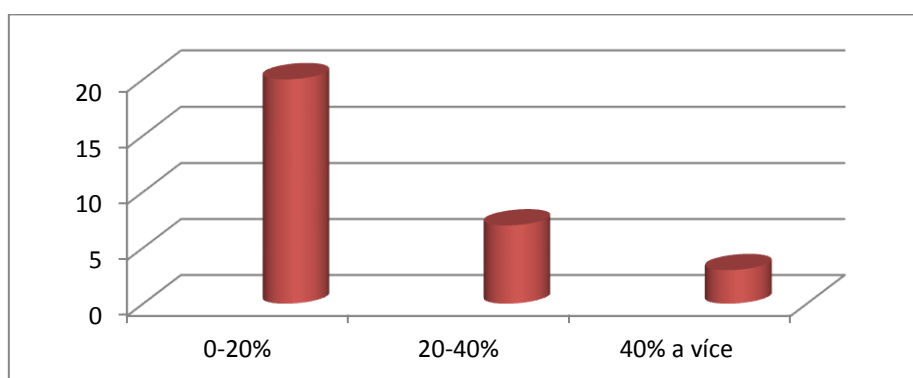
Hlavní kritéria AJ nebo NJ:	
Aprobovanost učitelů	3
Počet zájemců	8
Zájem rodičů	12



Graf k otázce č. 14 - Hlavní důvody zavádění cizího jazyka na školách

Otázka č. 15: Kolik rodičů Vašich žáků mluví aktivně německy?

Kolik rodičů mluví aktivně NJ:	
0-20%	20
20-40%	7
40% a více	3



Graf k otázce č. 15 - Aktivní znalost NJ u rodičů

7.2 Ověření pravdivosti hypotéz

Hypotéza číslo 1: Aprobovanost učitelů NJ na ZŠ zůstala po 2 letech opět dostačující.

Pravdivost hypotézy byla ověřena především pomocí otázky číslo 1. Na menších školách aprobovaní učitelé sestupují z 2. stupně na 1. stupeň, vedou si své žáky od útlého věku – 3. třídy. Některé školy zaměřené na jazykovou výuku začínají s výukou cizího jazyka již od 1. třídy v časové dotaci 1 h týdně. U některých škol lze využít možnost odpoledního vzdělávání cizího jazyka již od 1 třídy v časové dotaci 1 hodiny týdně.

Hypotéza číslo 2: Po dvou letech se situace v dostatku metodického materiálu k zavádění NJ na 1. stupni ZŠ nezměnila, pořád je ho nedostatek.

Pravdivost této hypotézy jsem si ověřila především pomocí otázky číslo 4. Sehnat více zdrojů metodického materiálu k zavádění NJ na 1. stupni pro psaní mé DP byl problém. I naše škola s tím má obtíže. Paní učitelky dle výzkumu vyučují NJ převážně na základě svého vlastnoručně sestaveného výukového materiálu, ICT techniky, poslechových nahrávek, slovní zásobu osvojuje převážně formou hry.

Hypotéza číslo 3: Spolupráce škol se zahraničními německými školami jsou časté, dotované evropskými fondy a na dobré úrovni.

Pravdivost této hypotézy jsem si ověřila především pomocí otázky číslo 15. Téměř na všech dotazovaných školách funguje spolupráce s příhraničními školami formou výměnných pobytů, dvojjazyčných výukových programů a tím jsou žáci motivováni k učení se cizímu jazyku. Žáci zažijí běžnou vyučovací hodinu v jiném cizojazyčném prostředí. O tom jak tyto výukové hodiny fungují se zmíním podrobněji v 3. části své diplomové práce.

Hypotéza číslo 4: Volba hlavního cizího (německého) jazyka na školách je podmíněna pracovními příležitostmi do budoucna a lokalitou, kde se škola nachází např. vzdáleností od státních hranic.

K mému překvapení se pravdivost této hypotézy jako jediná nepotvrdila. Dotazníky jsem úmyslně rozesílala do měst blízko hranic se SRN. Předpokládala jsem a vycházelo z toho, že většina škol bude vyučovat vždy jako 1. cizí jazyk NJ, vzhledem k lokalitě školy a budoucímu uplatnění žáků. Ale bylo tomu naopak. Důležitým aspektem pro zavádění NJ na školách bylo zastoupení německých firem ve městech, poptávkou po pracovních místech se znalostí NJ. To bylo zajisté také důležitým faktorem při výběru cizího jazyka rodiči pro své dítě. Menší školy upřednostňují vyučování od 3. třídy vždy AJ, nabízejí výuku NJ formou odpoledního kroužku a v 7. třídě přibírají žáci povinně 2 cizí jazyk – NJ. Rozhodnutí o volbě 1. cizího jazyka je na rodičích, kteří dostávají lísteček s výběrem, kde se mohou rozhodnout, jakým cizím jazykem se bude jejich dítě od 3. třídy vzdělávat (NJ nebo AJ). V současné době se na příhraničních školách nabízí jako 2. cizí jazyk ruština. Na některých školách se cizojazyčnost řeší již od 1. třídy formou nepovinného kroužku, v časové dotaci 1 hod./týden. Naše malá škola jako jedna z mála v porovnání s ostatními školami upřednostňuje výuku 1. cizího jazyka NJ.

8 Vývoj spolupráce mezi naší a partnerskou školou v Mantelu od roku 2014

Už dříve jsem Vás seznámila s naší partnerskou školou a nyní bych se s Vámi chtěla podělit o zážitky z naší společné spolupráce. V březnu **13. 3. 2014** proběhl **třetí** společný jednodenní poznávací **výlet**, který se uskutečnil v Karlových Varech. V 11.00 h byla domluvena společná prohlídka muzea a sklárny firmy Moser. Celá prohlídka trvala 1 hodinu a na vlastní oči mohli žáci obdivovat ruční výrobu křišťálového skla a výrobu různých druhů skleniček určených pro náš i zahraniční trh. Během dvojjazyčného výkladu se v muzeu seznámili se zakladatelem sklárny, jednou z nejschopnějších a nejvýznamnější postav historie sklářského podnikání Ludwigem Mooserem, po kterém je dnes sklárna pojmenována. Po prohlídce následoval společný oběd (polévka – kuřecí vývar, hl. oběd - svíčková s typickým českým houskovým knedlíkem, brusinkovou omáčkou a šlehačkou, jako dezert na ně čekal jablečný závin). Příjemně posílnění se vydali na okružní procházku městem, která trvala 2 hodiny. Obdivovali památky v Karlových Varech, ochutnávali lázeňské prameny, lázeňské oplatky a neobyčejným zážitkem pro ně bylo samozřejmě karlovarské vídlo. Všichni opouštěli Karlovy Vary naplněni nezapomenutelnými dojmy v 16.00 h a domů dorazili kolem 17.00 h.

9. dubna 2014 se uskutečnil **čtvrtý** a poslední výlet ve školním roce 2013/2014. Tentokrát se jednalo o příhraniční městečko Waldsassen. Žáci se zúčastnili tříhodinové prohlídky ve Stanici životního prostředí, kde se zapojili do výukového programu týkajícího se činnosti při jarních zahradnických pracích a na chvíli si vyzkoušeli roli malých zahradníků. Mohli přepichovat sazeničky různých odrůd zeleniny a letniček. Výklad probíhal dvojjazyčně, v německém a českém jazyce. Od jedné hodiny byl pro ně v místní restauraci připraven klasický německý oběd – Gemüse Suppe, Eintopf, jako desert Apfelstrudel. Dále následoval nabitý program - prohlídka baziliky a městské knihovny. Žáci dorazili domů až po 18.00 hodině.

Předvánoční spolupráce se odehrála v základní škole v Lázních Kynžvartu **12. 12. 2014**. Tématem bylo „Půjdeme spolu do Betléma“. V té době v naší škole probíhala výstava výtvarných děl žáků školy, všichni zúčastnění se mohli zapojit do soutěže „ O nejhezčí Betlém“ svým hlasem. Ve školní jídelně proběhlo vystoupení pěveckého sboru 1. stupně na toto téma. Němečtí žáci přispěli svým pěveckým vystoupením písní „Heilige Nacht“, kterou si s nimi zazpívali i naši žáci. Vystoupení našich žáků mělo velký úspěch“. Po obědě (kuřecí polévka a bramborová kaše s kuřecím řízkem) odjížděli žáci z Mantelu zpět domů.

Další společná návštěva proběhla **20. 4. 2015**. Pro tento ten byl objednáno dvojjazyčný návštěvní okruh Státního zámku Kynžvart, při kterém jsme společně prošli a obdivovali pětadvacet místností, např. zelený salónek s portréty Habsburků a Metternichů, kulečnickový salón s ruským kulečnickovým stolem (dar od cara Mikuláše I.), Richardovu knihovnu, zámeckou jídelnu s rodinnými portréty a unikátním zlaceným stolním servisem Thomire naaranžovaným na mahagonovém nábytku. Žákům se nejvíce líbila expozice Karla Husa, zakladatele zámeckého muzea, která obsahuje památky chebského kata. Po prohlídce bylo pro nás nachystáno v zámecké cukrárně malé občerstvení – teplý ovocný čaj s jablečným závinem. Příjemně odpočinuti jsme se vrhli na výšlap k zámecké kapli, která se rozprostírá ve vzdálenosti 200 m od zámku na svahu smrkového lesa. Unikátní dřevěná Křížová pseudogotická kaple byla vybudována v roce 1835 hrabětem Metternichem. Oltář se nachází na západní straně, levou a pravou stranu tvoří kamenné sloupy. Žáci německé školy odjízďeli domů s nezapomenutelnými zážitky spojenými s kulturními památkami našeho kraje a okolí naší školy.

Zatím poslední návštěva naší partnerské školy proběhla **23. 11. 2015**. V podzimním čase se žáci naší školy vydali do partnerské školy, kde pro ně byla připravena dvojjazyčná výuka ve 2 blocích. „Basteln a Sportunterricht.“ Do Mantelu jsme dorazili v 9.15, v aule školy bylo již nachystáno občerstvení - obložené housky plněné plátkovým sýrem, zeleninové talíře s mrkví, okurkou, paprikou a k pití jemně perlivá minerální voda. Vše bylo připraveno dobrovolným svazkem rodičů a 2 maminky dokonce přišly pomoci. Po občerstvení došlo ke společnému přivítání, zazpívání německých i českých písní. Paní učitelky obou škol se předem domluvily na písních, které žáci znají a zvládnou společně zazpívat. Jako projev díky za výbornou a příjemnou spolupráci vyrobili žáci z 2. stupně naší školy v keramické dílně adventní věnec, který jsme předali učitelskému sboru a který v předvánoční době zdobí jejich sborovnu. Nastal čas se společně vzdělávat. Výuka trvala 90 minut, žáci byli rozděleni do 2 namíchaných skupin (čeští a němečtí žáci). K rozlišení jednotlivých skupin sloužila svítila oranžová a zelená kolečka, která jim byla nalepena na ramena. Každá skupina měla zhruba 35-40 žáků a během 90 minut navštívili obě stanoviště, tělocvičnu a učebnu výtvarné výchovy. U každé skupiny byla jedna paní učitelka z naší školy, aby fungovala jako překladatelka jednotlivých pokynů, snížila a odbourala pocit strachu u našich žáků z cizího prostředí, pobytu s cizími lidmi atp. Na hodině pracovního vyučování si žáci vyráběli **náramek přátelství** metodou drhnutí. Svůj vyrobený náramek si vezli domů jako vzpomínku na tento den.

V tělocvičně bylo připraveno sedm stanovišť. Téma hodiny bylo nazváno „Veverčí stezka- podzim“. Žáci si během 45 minut hráli na veverky, učební pomůcky (míčky) a pohybové hry jim měli přiblížit život veverek v lese - šplhání, podlézání, sbírání míčků, které představovaly oříšky. Na zafóliovaných kartičkách byly připraveny obrázky se slovní zásobou, kterou znají naši žáci v německém jazyce, ale i němečtí žáci v českém jazyce. Během výuky se zábavnou formou trénovaly nejen pohybové schopnosti, pozornost, soustředění, ale i výslovnost již známé slovní zásoby s rodilými mluvčími. Žáci po 90minutovém bloku odjížděli s mnoha pozitivními dojmy, mnoha zážitky, vyzkoušeli si jiné výukové metody a poznali nové kamarády, se kterými měřili své síly, schopnosti, dovednosti. Nenásilným způsobem došli k poznání, že i s malou slovní zásobou se lze domluvit, a to je mohlo motivovat učit se cizímu jazyku. Žáci naší školy obdivují u našich sousedů vybavení učeben, náradí v tělocvičně, chutnají jim jejich svačiny a vždy si z těchto zážitkových dnů odváží nějaký dáreček (jejich vlastní výrobek). Po náročném výukovém dopoledni cestu domů (60 minut) téměř všichni prospali.

Připravované akce: Vzhledem k velmi dobře se rozvíjející česko-německo spolupráci je na konci dubna 2015 připraven návrh pro zasedání Euroregionu na pokračování a financování projektu „Pojedme společně“. Během roku 2016 by se uskutečnily 4 poznávací zájezdy (2 v ČR, 2 v SRN) opět se zaměřením na rozvoj již výborné spolupráce mezi našimi školami. V květnu 2016 by měli přijet němečtí žáci k nám do školy. Hlavním tématem bude seznámení s historickou, celosvětově uznávanou osobností - Karlem IV. Do tohoto termínu by žáci měli vytvářet se svými učiteli ČJ v ČR a NJ v SRN krátký příběh o Karlu IV. Nejlepší práce budou přeloženy jak do českého, tak do německého jazyka a k 700. výročí narození Karla IV. bude vydána česko-německá knížka složená z nejlepších prací našich žáků. Můžeme tedy říci, že v květnu dvojjazyčná výuka proběhne v rámci vzájemného výrazného čtení.

Věřím, že vzájemná práce mezi našimi školami bude opět podpořena ze strany Euroregionu a nebude omezena a závislá na dofinancování z rozpočtů Městských úřadů. O tom, že spolupráce funguje, svědčí i to, že se na každou návštěvu s učiteli z německé školy vzájemně domlouváme, volíme témata návštěvy, výukové metody a snažíme se co nejzábavnější a nejlehčí formou přiblížit žákům cizí jazyk

ZÁVĚR

Na základě provedeného výzkumu bych svým kolegům doporučila, aby při zavádění NJ na 1. stupni propojovali všechny cíle, které si předem stanoví. Na 1. stupni mezi hlavní cíl zařadili motivaci k učení se cizímu jazyku a hned na začátku své žáky neodrazovali. Je to velmi náročný úkol. Podpořili rozvoj žákovy osobnosti, obohatili jeho zkušenosti s různými jazyky a vedli žáky k tomu, aby se dokázali vypořádat s potřebami každodenního života. Při sestavování příprav na hodiny vycházeli opravdu z toho, co ve svém budoucím životě žáci budou potřebovat. Ve svých hodinách věnovali dostatek času poslechu a následnému porozumění, tomu jsem se myslím v dostatečné míře věnovala ve své DP.

Aby přibližovali výuku formou didaktických her a tím měli žáci výuku propojenou se zážitkem, např. opravovat příběhy s chybami, sestavování rébusů, vymýšlet divadelní představení, zkrátka možnost uplatňovat vlastní fantazii. Vedme žáky k tomu, aby se stali spoluaktéři našich hodin, ne jenom pasivními diváky. Téma rodiny může vést k prohlížení vlastních fotek, při učení čísel mohou vymýšlet své vlastní telefonní číslo, při procvičování slovní zásoby o počasí se mohou na chvíli stát rosníčkami, které předpovídají počasí. Těch možností je mnoho, v hodinách VV vytvářet pexeso se známými slovíčky apod.

Při výuce by měl žák využívat své kompetence jak obecné (jeho zkušenosti s okolním světem a zkušenosti z každodenního života), tak existenciální (účast na společné interakci s ostatními spolužáky). Komunikovat se svými žáky by měl učitel již od začátku v němčině (ze začátku s překladem) a pak jej odbourat. Žáci se tím naučí používat každodenní výrazy, základní fráze, pokládat otázku a domluvit se. Během výuky si mají žáci osvojit základní slovní zásobu. Nesmí být opomenutý ani duševní obzor žáka týkající se ústrojí smyslového vnímání, mechanismů řídicích jeho soustředěnost, jeho myšlenkové pochody, které se zakládají na předchozích zkušenostech. Učit své žáky zábavnou formou se domluvit, tato dovednost by měla být osvojována na opakovaném pomalém tempu až k fázi automatizace. Učitelé by měli při své výuce využívat dostupná média, kombinovat vizuální a auditivní materiál, vybírat metody, při kterých by byly zaměstnány všechny smysly, opřené o potřeby dítěte. V počáteční fázi hodnocení bychom žáky neměli odrazovat od výuky NJ, využívat spíše slovní hodnocení, nekritizovat, spíše ho seznamovat s jeho pokroky. Domluvit se s učitelem informatiky, založit každému žákovi jeho vlastní profily na Evropském jazykovém portfolio, který mu může sloužit k porovnání svého výkonu s výkony ostatních spolužáků, může zde prezentovat své diplomy, písemné práce, sbírky atd. Zadávání domácích úkolů

takových, které dokáží žáci zpracovat bez pomoci svých rodičů, na základě dostatečně procvičeného učiva. Při zkoušení je lepší preferovat spíše písemné prověřování, při kterém mají dostatek času na opravy. Při skupinové práci vést žáky ke kooperaci a podporování slabších žáků, dát příležitost uplatnění i dětem méně pokročilým. Vycházet z jednoduchých úkolů, přibírat složitější až k úplnému zautomatizování. Respektujeme individualitu dítěte.

Snažme se podporovat spolupráci mezi příhraničními školami proto, aby žáci mohli pracovat s rodilými mluvčími, respektovat jejich zvyky, tradice, učit se od nich, všímat si a porovnávat rozdíly v odlišných kulturách. Svým výzkumem jsem chtěla poukázat na to, že naše příhraniční školy by se neměly otevírat světu AJ, ale NJ, protože zhodnotit své řečové dovednosti mohou žáci zjistit okamžitě po přejetí státních hranic nebo při návštěvě žáků partnerských škol na našich školách. V budoucnu mají určitě větší šanci pracovat v SRN než v Anglii.

Seznam použité literatury:

1. Kolektiv autorů. *Společný evropský referenční rámec*. : 2001.
2. JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 175 s. ISBN 978-80-210-5035-8.
3. JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 49 s. ISBN 80-210-3782
4. Kopřiva Pavel, Jana Nováčková, Dobromila Nevolová, Tatjana Kopřivová. *Respektována a být respektován*. Český Těšín: FINIDR, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
5. JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. In Janíková, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2
6. CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.
7. Palenčárová Jana, Karel Šebesta. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha : Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-527-1
8. EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND. *EJP Evropské jazykové portfolio* [online]. [cit. 2. 3. 2014]. Dostupný na WWW: <http://ejp.rvp.cz/>
9. SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
10. ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, 78 s. ISBN 80-731-5078-6.
11. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994, 124 s. ISBN 80-858-6605-06.
12. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 1996, ISBN 80-85931-79-6.
13. HARMER, J. *How to teach English*. Harlow: Longman.2007, ISBN 978-1-4058-4774-2.
14. HURTOVÁ, D. *Methodology CME 2 a 3*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012
15. KOLLMANNOVÁ, L. *Jak porozumět cizí řeči*. 1. vyd. Voznice: LEDA spol. s r. o, 2003, ISBN 80-7335-015-7.

16. NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana, *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Vydavatelství, 2012, ISBN 978-80-261-0115-4. "
17. Rámcový vzdělávací program, MŠMT, 2013 .
18. SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990 , ISBN 80-04-24306-1.
19. UR, Penny, *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, ISBN 0-521-28781-2.
20. BURGERSTEIN, J. *Spielerische Unterrichtshilfen*, ZČU Pedagogická fakulta, 2016 ISBN 80-7043-208-X

Cizojazyčné resumé

Moje diplomová práce se zabývá problémem „Zavádění NJ na 1. stupni ZŠ.“

Tato otázka mě velice zajímala vzhledem k tomu, že učím na příhraniční škole, která vyučuje jako 1. cizí jazyk NJ a spolupracuje s německou školou. Mým cílem je, aby moji žáci ovládali NJ a uměli jej použít v praxi. Budou lépe připraveni pro své budoucí zaměstnání.

V první části DP jsem se zabývala cíli rané výuky, motivací k učení, rolí poslechu ve vyučování, porozumění a kontrole porozumění poslechu, didaktickými hrami ve vyučování.

V druhé části DP jsem prováděla výzkum na 18 příhraničních školách a o získané informace bych se chtěla se s mými kolegy/ učiteli podělit.

Ve třetí části DP jsem Vás chtěla seznámit s vývojem spolupráce mezi naší partnerskou školou v Mantelu od roku 2014.

Svoji práci jsem chtěla přispět k obeznámení s tímto problémem, který je v dnešní době velice aktuální. Všude na školách se musí učit 2 cizí jazyky. Doufám, že některým kolegům přispějí svoji práci.

Fremdsprachiges Resümé

Meine Diplomarbeit behandelt das Problem „Wie sollte man richtig Deutsch an der ersten Stufe der Grundschule in Tschechien lehren.“

Diese Frage war für mich sehr interessant, weil ich in einer Grundschule an der Grenze als Lehrerin tätig bin. Hier lehrt man als die erste fremde Sprache Deutsch. Unsere Schule arbeitet mit einer Grundschule in Mantel zusammen. Mein Ziel ist, meine Schüler zur Beherrschung der deutschen Sprache zu führen. Sie sollten ihre Sprachfertigkeiten außer der Schule in Deutschland oder in einem weiteren deutschsprachigen Land ohne Probleme benutzen. Sie werden damit für ihre Zukunft besser vorbereitet.

Im ersten Teil meiner Diplomarbeit interessiere ich mich für den Rolle des Deutschunterrichtes, die Motivation im Deutschunterricht, die Rolle von Deutschhörübungen, das Verständnis, die Kontrolle, die Didaktischenspielen im Deutschunterricht.

Im zweiten Teil meiner Diplomarbeit führe ich wissenschaftliche Forschung in zwanzig Grundschulen an der Grenze durch und ich möchte erworbene Informationen mit meinen Kollegen teilen.

Im dritten Teil meiner Diplomarbeit möchte ich Sie die Entwicklung der Zusammenarbeit unserer Partnerschule in Mantel von 2014 Jahr kennenlernen.

Mit meiner Diplomarbeit möchte ich zur Vorstellung dieses Problems beitragen, das in dieser Zeit sehr aktuell ist, überall in den Schulen soll man heute 2 Fremdsprachen lehren. Ich hoffe, dass ich mit den Ergebnissen meiner Diplomarbeit zu meinen Kollegen beitrage und ihnen am Anfang ihres Unterrichtspraktikums helfe.

Přílohy:



Foto č. 1: Muzeum L. Moosera v Karlových Varech



Foto č. 2: Kolonáda v Karl.Varech



Foto č. 3: Karlovarské vřídlo



Foto č. 4: Stanice živ.prostředí – Waldsassen



Foto č. 5: Městská knihovna ve Waldsassenu



Foto č. 6: Basilika ve Waldsassenu



Foto č. 7: Stanice živ.prostř. – Waldsassen



Foto č. 8: Výstava Betlémů škola L.Kynžvart



Foto č. 9: Výstava Betlémů škola L. Kynžvart



Foto č. 10: Výstava Betlémů škola L. Kynžvart



Foto č. 11: Předvánoční vystoupení
ve školní jídelně L. Kynžvart



Foto č. 12: Zámek L. Kynžvart



Foto č. 13: Zámek L. Kynžvart



Foto č. 14: Zámek L. Kynžvart



Foto č. 15: Zámecká cukrárna



Foto č. 16, 17, 18: Křížová kaple L. Kynžvart



Foto 19: ZŠ Mantel - oficiální přivítání



Foto 20: ZŠ Mantel - oficiální přivítání



Foto 21: ZŠ Mantel - oficiální přivítání



Foto 22: Adventní věnec (dárek pro pedag.sbor)



Foto 23, 24 : Hodina Basteln v ZŠ Mantel (výroba náramků přátelství)



Foto 25, 26, 27 : Hodina TV v ZŠ Mantel