

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

**Metody a organizační formy výuky v hodinách  
německého jazyka s přihlédnutím k věku žáků**

Autor: Hana Doležalová

Obor: NJ/AJ

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Dagmar Švermová

Místo a rok vydání: Praha 2007

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně a použila jsem pouze literaturu a jiné zdroje uvedené v seznamu. Souhlasím s dalším využitím poznatků obsažených v této práci za předpokladu řádné citace.

V Praze 16. 11. 2007

*Klára Doležalová*

Chtěla bych vyjádřit své poděkování všem, kteří mi při zpracování diplomové práce pomáhali, zejména PaedDr. Dagmar Švermové za odborné vedení práce a poskytování cenných rad a také pedagogům navštívených základních škol, středních škol a gymnázií, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat.

# OBSAH

Seznam grafů .....	2
Seznam zkratk .....	3
1 Úvod .....	4
2 Psychický a tělesný vývoj dětí a žáků .....	6
2.1 Dělení dětí a žáků do věkových skupin .....	6
2.2 Charakteristika psychického a tělesného vývoje dětí a žáků.....	7
2.2.1 Psychický a tělesný vývoj dětí předškolního období.....	7
2.2.2 Vstup dítěte do školy .....	9
2.2.3 Psychický a tělesný vývoj žáků na 1. stupni ZŠ (raný a střední školní věk) .....	11
2.2.4 Psychický a tělesný vývoj žáků na 2. stupni ZŠ (starší školní věk, raná adolescence, pubescence) .....	14
2.2.5 Psychický a tělesný vývoj žáků na SŠ (období adolescence).....	17
3 Metody výuky .....	20
3.1 Vymezení pojmu vyučovací metoda .....	20
3.2 Klasifikace metod .....	20
3.3 Metody v širším slova smyslu - výběrově .....	21
3.3.1 Gramaticko-překládová metoda.....	22
3.3.2 Přímá metoda (též hofmistrovská nebo guvernantská).....	23
3.3.3 Imerzní metoda .....	24
3.3.4 Komunikativní metoda .....	24
3.3.5 Alternativní metody .....	25
3.4 Metody v užším slova smyslu.....	26
3.4.1 Výběr a funkce výukových metod v užším slova smyslu.....	28
3.4.2 Charakteristika vybraných metod v užším slova smyslu.....	29
3.4.2.1 Metody slovní.....	29
3.4.2.2 Metody názorně demonstrační .....	29
3.4.2.3 Hra jako vyučovací metoda.....	31

3.4.2.4	Metody inscenační.....	32
3.4.2.5	Metody opakování a procvičování vědomostí a dovedností .....	32
4	Organizační formy vyučování a jejich uplatnění.....	33
4.1	Vymezení pojmu organizační formy vyučování.....	33
4.2	Charakteristika vybraných organizačních forem vyučování .....	34
4.2.1	Frontální vyučování (hromadné, masové vyučování) .....	34
4.2.2	Skupinové a kooperativní vyučování.....	35
4.2.3	Párové vyučování (partnerské vyučování).....	37
4.2.4	Problémové vyučování .....	38
4.2.5	Projektové vyučování .....	39
4.2.6	Činnostně orientované vyučování.....	41
5	Cvičení v procesu výuky cizích jazyků .....	43
5.1	Funkce nácviku v procesu výuky cizích jazyků .....	43
5.2	Druhy cvičení podle jejich zaměření na jazykové prostředky a řečové dovednosti.....	44
6	Úvod k praktické části .....	46
6.1	Cíl šetření.....	46
6.2	Problém šetření .....	46
6.3	Hypotézy.....	47
6.4	Strategie šetření .....	47
6.5	Vzorek šetření.....	47
6.5.1	Pozice německého jazyka na ZŠ.....	48
6.5.2	Pozice německého jazyka na SŠ.....	49
6.5.3	Charakteristika základního vzorku .....	49
6.5.3.1	Charakteristika ZŠ Kladská, Praha 2.....	50
6.5.3.2	Charakteristika ZŠ Brána jazyků, Praha 1 .....	50
6.5.3.3	Charakteristika ZŠ německo - českého porozumění, Praha 8 ....	51
6.5.3.4	Charakteristika Arcibiskupského gymnázia, Praha 1 .....	52
6.5.3.5	Charakteristika ZŠ Drtinova, Praha 5 .....	52
6.5.3.6	Charakteristika OA Vinohradská, Praha 2 .....	53
6.5.3.7	Charakteristika OA Kollárova, Praha 8.....	53
6.6	Pozorování .....	53

6.6.1	Výukové metody na I. stupni ZŠ .....	54
6.6.2	Organizační formy výuky a druhy interakcí na I. stupni ZŠ .....	57
6.6.3	Výukové metody na II. stupni ZŠ .....	58
6.6.4	Organizační formy výuky a druhy interakcí na II. stupni ZŠ .....	61
6.6.5	Výukové metody na SŠ .....	63
6.6.6	Organizační formy výuky a druhy interakcí na SŠ .....	65
6.7	Výukové metody na jednotlivých stupních škol – shrnutí .....	66
6.8	Organizační formy výuky a druhy interakcí na jednotlivých stupních škol - shrnutí .....	69
7	Dotazník .....	73
7.1	Vyhodnocení dotazníků .....	73
7.1.1	Organizační formy výuky .....	74
7.1.2	Výukové metody .....	75
7.1.3	Induktivní metoda .....	77
7.1.4	Deduktivní metoda .....	78
7.1.5	Učebnice se používá selektivně .....	78
7.1.6	Mimo učebnice se používají i jiné zdroje .....	79
7.1.7	Lavice jsou umístěny v řadách .....	80
7.1.8	Nábytek se podle potřeby přemísťuje .....	81
7.1.9	Rozložení odpovědí z dotazníku na I. stupni ZŠ .....	81
7.1.10	Rozložení odpovědí z dotazníku na II. stupni ZŠ .....	82
7.1.11	Rozložení odpovědí z dotazníku na SŠ .....	82
7.1.12	Rozložení odpovědí na jednotlivých stupních škol – shrnutí .....	83
7.1.13	Srovnání výsledků získaných z pozorování a z dotazníku .....	83
8	Závěr .....	86
9	Resumé .....	90
	Seznam literatury a jiných zdrojů .....	92
	Seznam příloh .....	95

## Seznam grafů

Graf 1 – Žáci učící se jazyky – ZŠ v letech 2000/01 – 2006/07 .....	48
Graf 2 – Žáci učící se jazyky – SŠ (G, SOŠ, SOU) v letech 2001/02 – 2006/07.	49
Graf 3 – Výukové metody na I. stupni ZŠ .....	55
Graf 4 – Organizační formy výuky a druhy interakcí na I. stupni ZŠ.....	57
Graf 5 – Výukové metody na II. stupni ZŠ .....	59
Graf 6 – Organizační formy výuky a druhy interakcí na II. stupni ZŠ .....	61
Graf 7 – Výukové metody na středních školách .....	63
Graf 8 – Organizační formy výuky a druhy interakcí na SŠ.....	65
Graf 9 – Výukové metody na jednotlivých stupních škol – shrnutí.....	67
Graf 10 – Organizační formy výuky a druhy interakcí na jednotlivých stupních škol – shrnutí.....	70
Graf 11 – Vyhodnocení dotazníku – Organizační formy výuky.....	74
Graf 12 – Vyhodnocení dotazníku – Výukové metody.....	75
Graf 13 – Vyhodnocení dotazníku – Induktivní metoda.....	77
Graf 14 – Vyhodnocení dotazníku – Deduktivní metoda .....	78
Graf 15 – Vyhodnocení dotazníku – Učebnice se používá selektivně.....	79
Graf 16 – Vyhodnocení dotazníku – Mimo učebnice se používají i jiné zdroje... 80	
Graf 17 – Vyhodnocení dotazníku – Lavice jsou umístěny v řadách .....	80
Graf 18 – Vyhodnocení dotazníku – Nábytek se podle potřeby přemísťuje.....	81
Graf 19 – Rozložení odpovědí z dotazníku na I. stupni ZŠ .....	81
Graf 20 – Rozložení odpovědí z dotazníku na II. stupni ZŠ .....	82
Graf 21 – Rozložení odpovědí z dotazníku na SŠ.....	82
Graf 22 – Rozložení odpovědí z dotazníku na jednotlivých stupních škol – shrnutí .....	83

## Seznam zkratk

DH	Didaktická hra
G	Gymnázium
IM	Inscenační metoda
MDP	Metody dovednostně praktické
MOPU	Metody opakování a procvičování učiva – celkem
MOPU JC	Metody opakování a procvičování učiva – jazyková cvičení
MOPU ŘC	Metody opakování a procvičování učiva – řečová cvičení
MOPU PC	Metody opakování a procvičování učiva – předřečová cvičení
MSP Ts	Metody samostatné práce – test
MSP Tx	Metody samostatné práce – text
MSP UK	Metody samostatné práce – učebnice a kniha
OA	Obchodní akademie
SM B	Slovní metoda – brainstorming
SM V	Slovní metoda – výklad
SM VR	Slovní metoda – výukový rozhovor
SOŠ	Střední odborné školy
SOU	Střední odborné učiliště
SŠ	Střední škola
U	Učitel
UK	Univerzita Karlova
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola
Ž	Žák



# 1 Úvod

Hlavním předmětem této diplomové práce jsou výukové metody a organizační formy výuky s přihlédnutím k věkovým kategoriím žáků. K výběru tohoto tématu mě vedl především věcně profesionální zájem. Jako budoucího učitele cizích jazyků mě zajímalo, jak probíhá výuka německého jazyka v českých základních a středních školách a jaké organizační formy vyučování a výukové metody se při ní používají.

Již během povinné pedagogické praxe jsem měla možnost hospitovat u některých vyučujících základních a středních škol a seznámit se tak s výukovými metodami a organizačními formami, jež tyto vyučující používali v hodinách německého jazyka. Tyto hospitace pro mě vždy byly velkým přínosem a inspirací pro mé vlastní vyučování, což byl také jeden z dalších důvodů, proč jsem si zvolila toto téma.

Práci rozděluji na dvě hlavní části, na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části nejprve charakterizuji psychický a tělesný vývoj dětí a žáků od předškolního období až do období adolescence. V následující kapitole vymezuji pojem vyučovací metoda a poté uvádím jejich klasifikaci a základní charakteristiku. Dále se zaměřuji na organizační formy vyučování a jejich uplatnění. Věnuji se však jen těm metodám a organizačním formám, které dle mého názoru měly či mají největší vliv na cizojazyčné vyučování, a jejichž prvky se objevují v běžné výuce cizích jazyků. V neposlední řadě popisuji význam a funkci cvičení v procesu výuky cizích jazyků a uvádím typologii cvičení podle zaměření na jazykové prostředky a řečové dovednosti.

Praktická část diplomové práce je založena na analýze výsledků šetření, které bylo realizováno na několika základních a středních školách, a na interpretaci dotazníku, který mi pomohl doplnit a zpřesnit údaje získané během vlastního pozorování. Cílem mého šetření bylo zjistit, jaké vyučovací metody a organizační formy výuky učitelé volí na jednotlivých stupních škol. V souvislosti s tímto cílem jsem si stanovila hypotézy, v nichž předpokládám, že vyučující volí různé výukové metody a organizační formy mimo jiné s přihlédnutím k věku žáků. Tyto hypotézy jsou ověřovány pomocí výzkumné metody pozorování a dotazníku. Výsledky šetření jsou dále znázorněny v sloupcových a koláčových grafech spolu s doplňujícím slovním komentářem. Souhrnné výsledky jsou pak formulovány v závěru a stručně shrnuty v resumé v německém jazyce.

Pro potřeby své práce jsem čerpala poznatky především z výběru dostupné české i zahraniční odborné literatury, pedagogických dokumentů a doplňkově i ze zdrojů přístupných na internetu. Diplomová práce dále obsahuje množství příloh, v nichž nalezneme dva vzory pozorovacích archů, dotazník a hospitační záznamy spolu s ukázkami učebních materiálů, které vyučující používali ve svých hodinách.

## **2 Psychický a tělesný vývoj dětí a žáků**

### **2.1 Dělení dětí a žáků do věkových skupin**

*„Každý člověk se v průběhu života po několika letech výrazně, kvalitativně mění: přechází do jiného věkového období, do jiného vývojového stádia“* (ČÁP, 1993, s 133). Pro každé stadium jsou typické určité biologické, sociologické a psychologické znaky, které působí ve vzájemném propojení. Čáp rozlišuje období předškolního věku, které trvá od tří do šesti let. Po něm následuje období školního věku, které se dělí na mladší (první až pátý ročník školní docházky), střední (pátý až devátý ročník školní docházky) a starší školní věk (věk střední školy). Ve školním věku se také vyčleňují dvě důležitá období: puberta (dospívání, u dívek okolo 13 let, u chlapců o rok později) a adolescence (mládí, od puberty přibližně do 20 let). Po něm již následuje období dospělosti.

Podobné dělení nabízí také Langmeier a Krejčířová, kteří rozlišují období předškolního věku (od tří do šesti let), mladší školní období (od 6-7 let do 11-12 let) a období dospívání, které se dále dělí na období pubescence (začíná 11. a končí 15. rokem) a období adolescence (začíná 15. a končí 20. rokem).

Vágnerová rozlišuje období předškolního věku, které trvá od 3 do 6 let. Po něm následuje období školního věku, tj. období základní školy, které je možno rozdělit na raný školní věk (od nástupu do školy do 8-9 let), střední školní věk (od 8-9 let do 11-12 let) a starší školní věk (od 11-12 let do ukončení základní školy, to znamená přibližně do 15 let). Po tomto období nastává období adolescence, které trvá přibližně od 15 do 20 let s určitou individuální variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální. Vágnerová dále vymezuje období dospívání – adolescence, které je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí a trvá v rozmezí od 10 do 20 let. Raná adolescence, označována též jako pubescence je časově lokalizována mezi 11. až 15. rok a koresponduje tak s obdobím staršího školního věku. Pozdní adolescence zahrnuje dalších pět let života a trvá přibližně od 15 do 20 let.

Jak ukazují členění výše uvedených autorů, nejsou hranice jednotlivých stadií přesné a stejné u všech jedinců a za všech podmínek. Autoři vždy počítají s určitou individuální variabilitou v oblasti biologické, psychické a sociální. S obdobím puberty se např. můžeme setkat dříve u dívek než u chlapců, nastává dříve u jižních národů a ve

velkých městech. Mezi dětmi se také vyskytují značné interindividuální rozdíly ve vývoji, např. v tom, kdy je dítě zralé pro soustavnou školní práci, kdy u něho nastává puberta nebo kdy dokáže odpovědně přistupovat k volbě zaměstnání. Rozlišuje se tudíž zralost biologická a sociální, která bývá u žáků jedné třídy stejného věku značně různá. Jedinci se zpožděným a také s urychleným vývojem mívají ve zvýšené míře konflikty se svým prostředím včetně učitelů a rodičů.

*„Učitel potřebuje důkladně znát věkové zvláštnosti svých žáků, tedy stadium vývoje, v němž se tito žáci nacházejí. Potřebuje dále znát i předchozí vývoj svých žáků, tedy vývojová stadia, kdy se připravovaly přítomné přednosti i nedostatky žáků, a konečně potřebuje znát i následující stadia, pro která se jeho žáci připravují. Poznanky o dospělosti a pokročilém věku jsou pro učitele nezbytné již proto, aby porozuměl rodičům a prarodičům svých žáků i sám sobě a svým kolegům, se kterými společně pracuje“ (ČÁP, 1993, s 134, 135).*

## **2.2 Charakteristika psychického a tělesného vývoje dětí a žáků**

Vágnerová (2000, s. 22) charakterizuje psychický vývoj jako zákonitý proces, v němž na sebe navazují jednotlivé vývojové fáze. Jedná se o celistvý proces, který zahrnuje somatickou i psychickou složku v jejich vzájemné interakci a který je za normálních okolností nezvratný. Dochází k postupné proměně od méně dokonalého k dokonalejšímu. Tato proměna však nebývá zcela plynulá a rovnoměrná. Proces vývoje je vždy individuálně specifický.

### **2.2.1 Psychický a tělesný vývoj dětí předškolního období**

Tříleté dítě zakončilo důležitou etapu vývoje. Umí již chodit a pohybovat se po způsobu dospělých. Jeho pohyby se a pohybová obratnost se dále zdokonalují a dítě získává zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. Čtyřleté a ještě lépe pětileté dítě dobře utíká, seběhne ze schodů, skáče, leze po žebříků a seskočí z nízké lavičky. Jeho zručnost se projeví v narůstající soběstačnosti a samostatnosti, která se projevuje v činnostech jako oblékání, obouvání, jedení. Cvičí svou zručnost v hrách s pískem, s kostkami a zejména při kresbě. Současně roste i jeho schopnost vyjádřit kresbou své představy. Koncem tohoto období se objevují dvě výrazné

tendence. Předně dítě vyrůstá z rámce rodiny: hledá a nachází nové vztahy k dějům odehrávajícím se mimo jemu dobře známé rodinné prostředí. Druhý velký pokrok je patrný v tom, že se ohlašuje potřeba specificky lidské činnosti – práce. Již ve čtyřech letech dítě rádo pomáhá v lehkých domácích pracích a vykonává drobné úkoly.

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Dítě uvažuje v celostních pojmech, avšak usuzování je zatím vázáno na vnímané či představované. Jeho myšlení tedy zatím nepostupuje podle logických operací, nýbrž je prelogické (předoperační). Toto myšlení je stále ještě úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se dělá).

Vnímání dětí zachycuje spíše celkový dojem a ulpívá navíc často na nepodstatných znacích, které se pak stávají signálem celého předmětu (lokomotiva musí mít především kouř, hnací mechanismus je buď vynechán, nebo naznačen pouze schématicky). Vnímání je tedy globální, neanalytické, orientované převážně jen na to, co dítě subjektivně a bezprostředně upoutá. Vjemy ovládá egocentričnost a vazba na prožitek, s dosud malou věcností přístupu k realitě. Fantazie pohotově doplňuje každou mezeru v poznání a pomáhá při interpretaci dění v reálném světě, „././ má v tomto období harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnosti“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 106).

Také slovní zásoba předškolních dětí se sestává jen z konkrétních pojmů. Děti si nezřídka s řečí hrají, často mluví, jen aby mluvily a mnohdy ještě nechápou dosah užívaných pojmů. Slovní zásoba vzroste během předškolního věku z počátečních cca 1000 slov asi na trojnásobek. Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých nebo starších dětí, s nimiž žijí a komunikují. Nenapodobují však všechno, co slyší. Zapamatují si určitou část sdělení, často jsou to věty, které obsahují nějaké nové slovo nebo známá slova v nové podobě a ty pak opakují bezprostředně poté, co je slyšely.

V předškolním období je nejvýznamnějším prostředím pro dítě rodina. Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je nutná pro zdravý duševní vývoj ve všech stádiích. „Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál,

*jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 125). Bez další diferenciacie dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, protože tato identifikace s významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení. Rodina plní funkci socializační, tj. uvádí dítě do společnosti lidí. V naší dnešní společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě pozvolna a postupně zejména od třetího věku a pak po celou dobu předškolního období. Socializaci dítěte podněcují a posilují především rodiče a lidé z nejbližšího okolí, se kterými dítě přijde do styku. Pod vlivem sociálních tlaků dochází jak k narůstající regulaci chování, tak i k útlumu okamžitých emočních reakcí a k přehodnocení situace. Vlastní pocity se zjemňují a diferencují a postupně se vyvíjejí i složitější emoce. Socializace ovšem probíhá po celou délku života, a to ve sledu různorodých interakcí jedince s druhými lidmi. Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře, která je hlavní činností dítěte předškolního období. Přispívá k rozumnému a účelnému životu. Dítě si jejím prostřednictvím osvojí dovednosti užitečné pro život, napomáhá k zotavení, obnovení sil, k uvolnění a k překonání sociálních nároků. Vedle primární adaptace v rodině však na dítě působí také vrstevnické skupiny, jejichž vliv je však ve srovnání s vlivem rodičů a dalších dospělých dosud poměrně malý. Vztahy k druhým dětem jsou v tomto období spíše nahodilé, přelétavé a málo trvalé. Předškolní dítě preferuje kamaráda, který má podobné či stejné potřeby a zájmy, a se kterým si může hrát. Výběr kamaráda ovlivňují hlavně zjevné znaky a situační faktory jako jsou pohlaví, zevnějšek dítěte, vlastnictví zajímavého předmětu a chování.*

### **2.2.2 Vstup dítěte do školy**

Školský systém určité země stanovuje věk pro zahájení školní docházky rozdílně. V České republice je povinná školní docházka stanovena pro děti, které dovršily prvního září šestý rok.

Vstup dítěte do školy představuje pro dítě velkou změnu a pro mnohé i značnou zátěž. Dítě, které nechodilo do mateřské školy, se má nyní po dobu vyučování obejít bez rodičů, zapojit se do kolektivu a podřídit se cizí autoritě. Pro dítě, které navštěvovalo mateřskou školku, může být přechod do školy méně náročný, ale i pro něj je organizace školní činnosti zcela odlišná. Velký počet dětí vykazuje po delší či kratší dobu po

vstupu do školy různě intenzivní a rozličně projevované známky nepřizpůsobení. Mnohé děti se nedokáží soustředit na vyučování, otáčejí se a mluví při výkladu učitelky. Později se mohou u některých projevit i potíže při výuce. Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v té době také postavení dítěte v kolektivu třídy, které je velmi významné pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému. Potíže s adaptací na školní prostředí mohou trvat jen v prvních týdnech školní docházky, ale mohou se také stupňovat a přetrvávat až do konce první třídy nebo i déle.

Dítě by mělo nastoupit povinnou školní docházku, když dosáhne školní zralosti. Odborníci z pediatrické a psychologické praxe si často kladou otázku, jak má vypadat dítě, které je pro školu zralé, a kterým dětem by měla být naopak školní docházka odložena nebo které by měly být zařazeny do přípravné třídy. Znaky školsky zralého dítěte jsou tyto:

a) Tělesná zralost. Posuzování výšky a hmotnosti je nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu souvisí jen velmi málo. Za známku tělesné zralosti byla dlouho považována tzv. první proměna tělesné stavby, kdy se nápadně mění tělesné proporce. Dochází k celkovému růstu postavy, prodlužují se končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy. Souhrnně lze říci, že tu sice existuje určitá kovariace, tj. že děti tělesně vyspělé jsou častěji také duševně vyspělé, ale zároveň se u velkého počtu dětí hodnocení odlišuje.

b) Kognitivní zralost. Kolem šesti let dochází k důležitým změnám v poznávací činnosti dítěte. Začíná chápat svět realisticky a logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech. Dítě je nyní schopno rozlišit části obrazce, který dříve vnímalo jako nedělitelný celek a umí vyjmout části z předloženého celku a opět je podle určitého hlediska složit. Zároveň začíná diferencovat zvukovou i vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což představuje důležitý předpoklad při učení čtení a psaní a počítání.

c) Emoční, motivační a sociální zralost. Emoční zralostí rozumíme, když je dítě schopno přiměřeně kontrolovat své city a impulsy. Jejich ovládnutí je předpokladem kázně, která je důležitá pro školní práci. S citovou zralostí souvisí zralost pracovní (motivační). Ve školním prostředí děti přecházejí od čistě hravého zaměstnání k občasné vytrvalejší a cílevědomější činnosti či se samy o práci hlásí. Pracují ve skupině spolužáků a musí se umět vzdát na čas svých osobních potřeb ve prospěch

společných cílů a společně prováděných úkolů. Schopnost sebeovládání a sebeřízení často chybí u velmi nadaných a předčasně do školy zařazených dětí, neboť je více závislá na biologickém zrání.

S citovou a motivační zralostí souvisí také zralost sociální. Dítě má pobývat delší dobu bez rodičů a být činné i bez jejich opory. Musí se podřídít cizí autoritě a přejmout novou roli – roli školáka, která má svá pravidla. Dítě vstupuje do nového kolektivu, ve kterém si hledá své místo ve skupině dětí, s nimiž má nejenom pracovat, ale i se bavit a navazovat kamarádské vztahy.

### **2.2.3 Psychický a tělesný vývoj žáků na 1. stupni ZŠ (raný a střední školní věk)**

Vstupem do školy se dítě výrazně začleňuje do lidského společenství. Některé děti mohou být zpočátku nesmělé, to však postupně mizí. Významnými osobami, podle kterých se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou již pouze rodiče, nýbrž nově také učitelé a spolužáci. Školní skupina dává dítěti příležitost k četnějším interakcím. Dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, zájmy i postavením mezi lidmi. Ve skupině spolužáků a kamarádů se dítě může naučit důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost. Dětem velmi záleží na tom, jak jsou hodnoceny svými vrstevníky, i když se dají tato hodnocení velmi rychle zvrátit hodnocením dospělého, který má pro dítě zatím ještě větší váhu.

Při vstupu na základní školu jsou děti již většinou z předškolního věku připraveny na nové sociální postavení, i když o něm nemívají jasnou představu. Na školu se většinou těší, protože očekávají, že budou dostávat pochvaly, pěkné známky a budou předmětem zájmu a pozornosti učitelky. Pokud se tato očekávání nesplní, je dítě zklamané a to může znesnadňovat jeho adaptaci na školu. Přizpůsobení může být také složitější v důsledku změny dominantní činnosti, kterou se nyní stává učení.

Tělesný růst je během tohoto období více či méně rovnoměrně plynulý. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika, pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a zlepšuje se koordinace pohybů celého těla. S tím souvisí rostoucí zájem o sportovní hry, které vyžadují rychlost, obratnost a sílu. Motorické výkony nejsou však pouze záležitostí věku, nýbrž závisí i na vnějších podmínkách. Jsou-li vhodně podporovány, vykazují



vzestupnou tendenci. Děti jsou si v tomto věku již dobře vědomy svých zdarů nebo nezdarů v této oblasti a poměřují své výkony s výkony ostatních dětí. Četné studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině a rozhodují o obdivu a oblíbenosti.

V mladším školním věku se dále vyvíjí smyslové vnímání. Ve všech oblastech vnímání, zejména zrakového a sluchového, pozorujeme ve školním věku výrazné pokroky. Dítě je vnímavější, pozornější a vytrvalejší. Všechno důkladně zkoumá, a proto je poměrně dobrým a stále častěji i kritickým pozorovatelem, který nevnímá věci už jenom vcelku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů. Stále větší měrou se školák odpoutává od vázanosti na to, co právě v daném okamžiku dělá a vnímá. Jeho svět se rozšiřuje v prostoru i v čase a slova jako brzy, později, zítra, včera apod. začínají mít pro dítě svůj konkrétní význam.

Hlavní činnost, prostřednictvím které dítě v předškolním věku poznávalo svět byla hra. Nyní je to hra i skutečná práce. *„Schopnost vykonávat úkoly, které nejsou samy o sobě příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb, ale jsou prováděny pro zamýšlený cíl, je jednou z charakteristik zralosti dítěte pro školu a rychle roste už od počátku školní docházky. Dítě, které začíná pracovat si ovšem nepřestává hrát. Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná a mají pro ni být vytvořeny podmínky. Formy hry školáka jsou sice podobné jako v období předchozím, ale její projevy jsou bohatší a diferencovanější.“* (KREJČÍŘOVÁ, LANGMEIER, 1996, s. 137). Přejít od hry k pravidelnému učení je poměrně rychlý a je provázen novými nároky na samostatnost dítěte a novým charakterem sociálních vztahů. Pokud má dítě adaptační potíže, kterým není věnována pozornost, mohou se upevnit a později vyvinout až v negativní vztahy ke škole a vzdělání. Zanedbání adaptačních potíží při výuce cizího jazyka může vést k tomu, že se ho dítě nebude učit rádo.

Langmeier a Krejčířová označují období mladšího školního věku jako období střízlivého realismu, ve kterém je školák zaměřen především na to, co je a jak to je. Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost. Takový realismus školáka do určité míry chrání, protože anticipace mnoha různých možností zvyšuje úzkost, nejistotu a pocit ohrožení. Toto platí i ve vztahu k roli školáka, kterou dítě přijímá tak, jak je mu dospělými prezentována. Stejně tak přijímá i

jejich názory na sebe sama, na svoji školní práci a chování. Sdělení názoru dospělého je pro dítě realitou, o které nepochybuje.

Celkový pozitivní postoj k procesu osvojování vědomostí a dovedností usnadňuje dětem adaptaci na školní prostředí. Děti ještě nemají zájem o konkrétní učební látku, protože se tento zájem rozvíjí teprve postupným pronikáním do učebních předmětů, ale mají zájem o získávání vědomostí a dovedností jako takových, což se projevuje zvědavostí v jakýchkoliv oblastech vědění. To učiteli umožňuje získat děti i pro činnosti, které jsou pro praktický život relativně nevýznamné, např. řazení písmen, čísel, skládání a rozkládání slabik atd.

Dítě chce také porozumět okolnímu světu. „*Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře. Školák se stále více zajímá o knihy, které ho poučují o věcech, lidech a zemích, a rozšiřuje tak vlastní poznání zkušenostmi uložených v cestopisech, v „robinzonkách“ a „indiánkách“, v historických a válečných povídkách, dobrodružných románech, ale i v dětských encyklopediích, v knihách o technických vynálezech apod.*“ (KREJČÍŘOVÁ, LANGMEIER, 1996, s. 115).

Děti chtějí být aktivní ve svém vztahu k okolí a ne vše jen pasivně pozorovat. Pokud pouze přejímají poznatky a způsoby chování, nevyhovuje to jejich psychickému zaměření a nejsou využity jejich vývojové možnosti. Dítě chce věci skutečně prozkoumávat, a proto mají děti ve veliké oblibě různé pokusy. „*Skutečně se ukázalo, že nejhůře se učily děti, kterým se dostalo jen slovního výkladu učiva (jak je často běžné ve škole), lépe již děti, které viděly vyložené vztahy na obrázcích konkrétně znázorněny, ale nejlépe ty děti, které kromě výkladu a ilustrací měly k dispozici ještě materiál, s nímž mohly aktivně samy experimentovat*“ (KREJČÍŘOVÁ, LANGMEIER, 1996, s. 116).

Ve školním věku také dochází k dalšímu výraznému rozvoji řeči. Roste slovní zásoba, délka a složitost vět a zdokonaluje se větná stavba a použití gramatických pravidel. Rychlý vývoj řeči podporuje také kvalitativní a kvantitativní rozvoj paměti, jenž se projevuje rozvojem záměrného zapamatování vzhledem k charakteru poznatků, které se mají žáci naučit. Paměť už tak nezávisí na okamžitých afektech. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnější. „*Zlepšování paměti ve školním věku je podmíněno jednak větší bohatostí již osvojených znalostí, do nichž se nové znalosti snáze integrují, a díky jejich větší propojenosti jsou i snáze reprodukovatelné, ale současně i tím, že*

*školní dítě začíná i samo využívat různých záměrných paměťových strategií“* (KREJČÍŘOVÁ, LANGMEIER, 1996, s. 121). Kolem šesti a sedmi let již začínají používat strategii opakování (tj. materiál určený k zapamatování si dítě pro sebe opakuje stále dokola) a s věkem přibývají i další strategie (např. logická organizace materiálu, užívání mnemotechnických pomůcek apod.), které se zdokonalují i v dospělosti. Jejich volba se současně stává v průběhu školního věku stále více závislá na povaze materiálu samého.

V průběhu školních let pokračuje emoční vývoj dítěte a narůstá schopnost seberegulace. Školák se dokáže věnovat někdy i spíše nudné školní práci a umí uspokojení svých potřeb odložit na pozdější dobu. Také city může podle potřeby vlastní vůlí potlačit nebo naopak zřetelně vyjádřit. Již rozumí svým vlastním pocitům v dané situaci a současně bere ohled na očekávání a požadavky a postoje sociálního okolí. Emoční kompetence má velký vliv i na úspěšnost dítěte v sociálních interakci či ve zvládnání školních nároků. Ve školním věku pak dítě poznává, že je možno pocity, přání či motivy skrývat před svým okolím, ale nikoliv před sebou samým.

Vývoj sociálních kontrol byl zahájen již v předškolním období a dítě si v této době internalizovalo ve formě svědomí příkazy a zákazy ukládané dospělými. Sociální kontroly i hodnotové orientace jsou zatím velmi nestálé a jsou závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit. Vnitřní kontroly dítěte jsou zpravidla velmi nepevné a je třeba je podporovat zvnějška. Během školního věku se začínají sociální normy morálního jednání stabilizovat a s příchodem logického myšlení a s rozšířením časové perspektivy je dítě schopno pochopit určité věci a jevy jako trvalé hodnotné cíle vlastního jednání.

#### **2.2.4 Psychický a tělesný vývoj žáků na 2. stupni ZŠ (starší školní věk, raná adolescence, pubescence)**

Období staršího školního věku spadá do období dospívání, které zahrnuje dekádu života, od 10 do 20 let. Vágnerová proto mluví o žácích 2. stupně již jako o dospívajících nebo pubescentech.

Raná adolescence, označovaná též jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání (11. až 15. rok). Nejnápadnější změnou tohoto období je tělesné dospívání,

spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. Tělesná proměna je významným signálem dospívání. Subjektivní význam zevnějšku vzrůstá a projevuje se větší zaměřeností na vlastní tělo, jež se mění a stává se podnětem ke změně sebepojetí i reakcí okolí. „*Reakce dospělých i vrstevníků mohou být velmi rozmanité podle toho, jaký subjektivní význam pro ně jeho proměna má a jaké asociace navozuje. Sociální reakce na tělesné změny podmíněné dospíváním ovlivňují sebepojetí pubescenta. Jestliže z chování lidí, s nimiž se setkává, vyplývá, že tato proměna má spíše negativní význam, zvýší se jeho nejistota a zhorší se sebehodnocení*“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 326).

Významné změny probíhají v tomto období také v oblasti citového prožívání. „*Emoční reakce pubescentů jsou ve srovnání s jejich dřívějšími prajevy nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přiměřené*“ (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 340). Jejich citové prožitky jsou intenzivní, mají krátkodobý a proměnlivý charakter, a proto lze jen velmi těžko předvídat jakým způsobem zareagují příště. Změna vlastních pocitů je často překvapí a jejich prožitky a proměny nálad jsou i pro ně samotné spíše nepříjemné. Často reagují podrážděně, rozmrzele a objevují se u nich výkyvy v chování.

Zpočátku tohoto období jsou pubescenti velmi vnímaví, přístupní všem vlivům, mají mnoho zájmů a zajímají se o okolní svět. Později dochází k výrazné diferenciaci chlapců a dívek po všech stránkách. V somatickém, sociálním a částečně i psychickém vývoji začínají dívky předbíhat chlapce. Dívky některé své nedostatky kompenzují neadekvátními projevy zvýšeného sebevědomí, různými formami sebeprosazování, urážlivostí, drzostí a tím násobí své konflikty okolím. V tomto období se také často střídají stavy zvýšené aktivity s malátností a únavou, která může být dospělými hodnocena jako neochota a lenost. V této době mívají učitelé více konfliktů s dívkami než s chlapci.

Chlapci ve stejném věku procházejí poměrně klidným vývojem. Mají mnoho energie a zájmů. Jejich činorodost, zručnost a samostatnost se uplatňuje při manuálních činnostech a tvořivých aktivitách. Jejich tvůrčí a praktické zaměření způsobuje, že je příliš nezajímá systematické získávání teoretických poznatků a tradičně vedené vyučování. Dívky jsou přístupné požadavkům školy a styl školní výuky jim vcelku

vyhovuje. Později dochází i u chlapců k vývojovým změnám, které mají negativní sociální odezvu a vedou ke snížení sebevědomí chlapců.

Dospívající často usilují o své zdokonalení a v tomto úsilí mají významné místo vzory, kterým se chtějí podobat. Jsou to osoby z blízkého okolí i mimo něj. Ideály mají celkem značný vliv na tvořící se hodnoty dospívajících v tom, že jim určují, které vlastnosti považovat za hodnotné a žádoucí. Na vytváření žebříčku hodnot se podílejí konkrétní sociální zkušenosti dítěte a podmínky, v nichž žije. Vedle rodiny se uplatňují i vrstevníci, mezi kterými se chce uplatnit a být akceptováno. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty, normy i preferovaný způsob života. Kamarádství již nevzniká na základě náhodných vnějších podmínek jako v mladším školním věku, ale na základě osobních vlastností. Vrstevníci začínají postupně mít pro pubescenta čím dál větší význam, protože mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení.

V období dospívání se dále vyvíjí motorika a dospívající získávají dovednosti vyžadující sílu, hbitost, pohybovou koordinaci a smysl pro rovnováhu. Většina z nich proto také velmi ráda sportuje. Kromě motoriky pokračuje významně vývoj vnímání, zejména vizuálního a také vývoj abstraktního myšlení. Výuka dospívajících by proto neměla být opřena jen o názornost a učitel by měl využívat i schopnost abstraktního myšlení žáků. Ti si nyní dokáží osvojit učební látku na základě logických souvislostí a nemusí ji pouze memorovat. Jejich přístup k učení i vybavování se stává systematictější. Dovedou si učivo časově rozvrhnout, rozčlenit je na menší části a zvýraznit důležité informace. Používají zralejšího způsobu selektivního opakování, při kterém se více zaměřují na obtížnější části učiva. Dospívající si rozšiřují a prohlubují své koníčky a zájmy. Věnují se především sportu, četbě, hudbě, filmům či divadlu. Jejich zájmy se často vyvíjí v úmyslném odporu k nucené či doporučené školní četbě a vůbec k produktům moderní konzumní společnosti.

V období dospívání narůstá počet úspěšně řešených problémů. Před 11. až 12. rokem dovede dítě logicky třídit, srovnávat a řadit různé konkrétní věci, ale selhává, když má uvažovat o něčem, co si nelze přímo představit, co je možné, fiktivní. Od počátků pubescence dosahuje většina dospívajících dalšího vyššího stupně logického myšlení a objevuje se u nich nový operační systém, systém formálních logických operací. Dospívající je schopen pracovat s abstraktnějšími a obecnějšími pojmy, jež jsou

vzdálené od bezprostřední smyslové zkušenosti. Při řešení problémů se dospívající nespokojí jen s jedním řešením, nýbrž uvažuje o alternativních postupech, které zkoumá a hodnotí. Tento abstraktní způsob myšlení je nezbytným předpokladem k pochopení školní látky mnoha předmětů. Kromě toho umožňuje kritický přístup k myšlení vlastnímu i cizímu a nespokojuje se jen poukázáním na to, co vidíme a slyšíme. Díky systému formálních operací dospívající dokáže pohlížet na sebe, na svůj život i na vlastní pocity a myšlenky zvnějšku, analyzovat je a kriticky posuzovat, což je důležitým znakem dospívání. Jedinec se dokáže dívat sám na sebe, ale také umí brát ohled na druhého a vidět věc či problém „i z druhé strany“.

V této době také dochází k rozhodování o dalším studijním zaměření. V důsledku psychické, sociální a charakterové nezralosti a malé životní zkušenosti jsou v závažných životních rozhodnutích dospívající závislí na hodnocení a doporučení dospělých, která se mohou lišit od jejich představ a přání. Dochází také k rozporům mezi očekáváním a zkušeností.

### **2.2.5 Psychický a tělesný vývoj žáků na SŠ (období adolescence)**

Přechodem na střední školu začíná období adolescence. Zahrnuje dalších pět let života a trvá přibližně od 15 do 20 let „*Vstup do fáze adolescence je biologicky ohraničen pohlavním dozráním. Adolescence je však především dobou komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho sociální pozice*“ (VÁGNEROVÁ, 2000, s. 253). Žáci přicházejí do nového sociálního prostředí, zvyšují se nároky na jejich samostatnost, organizaci práce a studia, kapacitu myšlení a paměti. Žáci se učí nové předměty, v poměrně krátké době si musí osvojit velké množství poznatků a získat odborné dovednosti. Ne každý se s těmito změnami rychle vyrovná a u některých jedinců se může projevit zvýšená citová labilita, výkyvy v sebepřeceňování a sebepodceňování, výkyvy v kázni i ve výkonu.

Na počátku tohoto období vrcholí přijetí specifické adolescenční kultury a stylu života. Sdílení stejných zážitků a hodnot slouží jako potvrzení k příslušnosti k věkově vymezené skupině. Tato druhá fáze dospívání je zaměřena na hledání a rozvoj vlastní identity, která by byla pro adolescenta subjektivně přijatelná a odpovídala jeho představám.

Tělesný vzhled je pro adolescenta důležitou součástí identity. Adolescent se svým vzhledem v hojně míře zabývá, někdy lze mluvit i o narcistickém zaměření. Zevnějšek se stává cílem i prostředkem. Adolescent se potřebuje líbit jiným i sobě, aby se ubezpečil o své hodnotě. *„Adolescent srovnává vlastní tělo s fyzickými kvalitami vrstevníků i aktuálně akceptovaným ideálem. Pokud odpovídá aktuálnímu ideálu, slouží mladému člověku jako opora sebevědomí. Podporuje jeho pocity jistoty, že bude sociálně akceptován, a pomáhá mu dosáhnout uspokojivé prestiže, zejména ve vztahu k druhému pohlaví. Jestliže je jedinec v této oblasti nějak znevýhodněn, bude se cítit méně sebejistý, bude mít nižší sebehodnocení, omezenější sebedůvěru, atd.“* (VÁGNEROVÁ, 2005, s. 328).

V tomto období dochází k harmonizaci a celkovému zklidnění. Biologický vývoj předchází vývoj psychický a sociální. I když jsou adolescenti biologicky dospělí, nemají zkušenosti a chybí jim citová a charakterová vyspělost. Psychický vývoj pokračuje rozvojem schopností. Intelektuální činnost je ustálenější a díky systematickosti poznatků efektivnější. Adolescenti umí používat formálních operací lépe a další zdokonalení poznávacích funkcí je možné především jejich cvičením a hromaděním zkušeností. Nejsou zatíženi zkušeností, která by jim pomáhala, ale zároveň je i omezovala k akceptaci jen obecně preferovaných a běžných řešení. Umí o problému uvažovat, i když ještě často neberou v úvahu komplexnost dané situace a její kontext. Adolescenční řešení mohou být nová a netradiční, ale občas bývají zbrklá a necitlivá. Snaha o vytvoření vlastního názoru se projevuje častými diskusemi s vrstevníky a dospělými. Adolescenti jsou hyperkritičtí a kvůli nedostatku zkušeností radikální a nekompromisní. Krajní varianty pro ně bývají přijatelnější pro svou jednoznačnost.

Pokud došlo ke kvalitativním změnám v jednání rodičů s adolescenty, jsou vztahy mezi nimi většinou přátelské. Rodiče respektují potřebu samostatného rozhodování v otázkách, které se adolescenta týkají, respektují právo na vlastní názory, vlastní záliby, přátele a způsob, jakým tráví volný čas. Je-li tomu naopak, může dojít k vzájemnému odcizení. U ostatních dospělých mladí lidé oceňují a respektují schopnosti, vědomosti a dovednosti a v tomto smyslu také autoritu dospělých uznávají. Sociální vztahy adolescenta jsou stále širší a mnohdy více záleží na hodnocení vrstevníků než na hodnocení dospělých.

Mnohostrannost a diferenciacie zájmů se odráží ve způsobu trávení volného času. Adolescenti se rádi zapojují do společensky významných akcí, ve kterých mohou uplatnit své schopnosti a dokázat, že jsou rovnocennými partnery dospělých.

Maximalismus, nekompromisnost, radikalismus a nedostatečná zkušenost adolescentům brání v reálném hodnocení skutečnosti. Mají tendence vidět jen negativní stránky. Preferují jednoznačná, zásadní a rychlá řešení, která vedou k jistotě. *„Kompromis je chápán jako řešení obecně méně kvalitní a nepřiliš jdoucí. Krajní varianty bývají akceptabilnější pro svou jednoznačnost. V tomto věku může být úsudek snadno ovlivněn emocionálně“* (VÁGNEROVÁ, 2000, s. 259). Dospělí by jim měli pomoci vymanit se z těchto kritických postojů. Během adolescence se mladistvý připravil na aktivní život ve společnosti dospělých, ale i v následujícím období mohou ještě doznívat některé rozpory.



## 3 Metody výuky

### 3.1 Vymezení pojmu vyučovací metoda

Pojem vyučovací metoda je klíčový pro podstatnou část mé práce, proto bych ho na tomto místě ráda upřesnila. V odborné literatuře existují různé definice pojmu metoda, avšak všichni autoři se shodují na tom, že se jedná o nějaký způsob činnosti. J. HENDRICH (1988, s. 70) vyučovací metody charakterizuje jako: „*././ způsoby, kterými se snažíme dosáhnout vyučovacích cílů.*“ J. Průcha aj. definuje metodu jako „*././ postup, cestu, způsob vyučování*“ (PRŮCHA aj., 1995, s. 265). Podle J. Skalkové jsou vyučovací metody „*././ způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ (SKALKOVÁ, 1999, s. 166). O něco konkrétnější definici nabízí BENEŠ (1970, s. 53): „*Vyučovací metodou rozumíme záměrný postup nebo způsob uspořádání vyučování a učení, činnosti učitele a žáků, který směřuje k dosažení daného cíle, a to v soulase s obsahem a podmínkami výchovně vzdělávací práce.*“

MOJŽÍŠEK (1988, s. 17) podobně obecnou definici ještě dále rozvádí, a to takto: „*Vyučovací metoda je ././ pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, zájmů a postojů.*“

### 3.2 Klasifikace metod

V cizojazyčném vyučování chápeme a rozlišujeme metody ve dvojím významu – širším a užším.

Za metodu v širším slova smyslu pokládáme „*././ globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, metodický směr*“ (CHODĚRA, 2006, s. 92). V této souvislosti jsou nejčastěji uváděny dvě protikladné metody – přímá a gramaticko-překladvá.

Za metodu v užším slova smyslu pokládáme „././ význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti“ (CHODĚRA, 2006, s. 92). Do této skupiny metod by patřily například metody slovní, názorně demonstrační, dovednostně praktické, hra jako didaktická metoda, metody opakování a procvičování vědomostí a dovedností aj.

### **3.3 Metody v širším slova smyslu - výběrově**

V této části práce uvádím základní přehled vybraných metod v širším slova smyslu získaným výtahem z publikace E. Beneše (1970) a R. Choděry (2006). Následně podrobněji charakterizují metodu gramaticko-překladovou a přímou, neboť se domnívám, že tyto dva přístupy ovlivnily cizojazyčné vyučování nejvíce. Dále se věnuji metodě komunikativní, jelikož právě tato metoda v současné době v našem prostředí zaujímá dominantní postavení a nakonec uvádím přehled některých nejznámějších alternativních metod.

#### **Základní přehled metod v širším slova smyslu:**

- gramaticko-překladová metoda
- přímá metoda
- imerzní metoda
- komunikativní metoda
- smíšená (eklektická) metoda
- audioorální (audiolingvální) metoda
- audiovizuální metoda
- zprostředkovací metoda
- situační metoda
- čtecí metoda
- uvědoměle praktická metoda

#### **Metoda gramaticko-překladová a metoda přímá**

*„V celém historickém vývoji metodických směrů ve vyučování cizím jazykům je patrná protikladnost dvou koncepcí, jež je možno ve své podstatě označit jako syntetickou a analytickou. V pedagogické literatuře je syntetická koncepce známa pod názvem metoda gramaticko-překladová, zatímco analytická koncepce ve své krajní*

*formě je obecně označována shrnujícím názvem metoda přímá*" (HENDRICH, 1988, s. 257).

V metodice cizích jazyků, zjednodušeně řečeno, dochází k soupeření mezi principy gramaticko-překladové metody a principy metody přímé. Jinými slovy mezi sebou soupeří přístup systémový na jedné straně a přístup komunikační na straně druhé.

### **3.3.1 Gramaticko-překladová metoda**

Gramaticko-překladová metoda je považována za první soustavný metodický systém vyučování cizím jazykům. Kořeny této metody sahají již do středověku, do latinské školy, v níž byla vyučována latina a později také řečtina. Ve školství se tato metoda používala k výuce živých jazyků bez větších změn téměř do konce 19. stol. a v různých variantách přežívá i do současnosti. Základním metodickým postupem gramaticko-překladové metody je dedukce a syntéza. Cizí jazyk žáci poznávají jako ilustraci gramatických pravidel a výjimek z nich. Hlavní důraz je kladen na vědomosti o jazyce, tj. na znalosti z morfologie, syntaxe a lexika. Je založena na mluvnickém systému a na překladu, a to nejen ve fázi primární sémantizace, nýbrž i ve fázi výcviku a upevňování učiva. Podle gramatických pravidel tvoří žáci abstraktní věty, jež spolu navzájem nespojují. Cílovými řečovými dovednostmi jsou především čtení a psaní. Mluvní výcvik je odsunut do pozadí. Gramaticko-překladová metoda nebyla přijímána bez kritiky. Kritizovali ji například M. de Montaigne, Ph. Melanchton, M. Luther, W. Rakte a jiní. Vytýkali jí přílišné zdůrazňování principu uvědomělosti a také přílišné užívání mateřského jazyka. I přes uvedené výhrady je třeba přiznat, že tento metodický směr sehrál v rozvoji didaktiky vyučování cizím jazykům též progresivní úlohu. Používání mateřského jazyka, které gramaticko-překladová metoda prosazuje, může studujícím pomoci lépe pochopit gramatická pravidla jazyka cizího. Překlad také umožňuje srovnání obou jazyků a díky tomu si studující uvědomuje jejich podobnosti a rozdíly. Problém však nastává, když je mateřský jazyk nadužíván a z vyučování cizímu jazyku se stane vyučování o cizím jazyce. Skutečnost, že gramatika je učena deduktivně a explicitně může vyhovovat především dospělým, kteří uplatňují logiku a rádi „věcem“ rozumí.

### 3.3.2 Přímá metoda (též hofmistrovská nebo guvernantská)

Vznik přímé metody je spjat se jménem W. Vietora, autora *Der Sprachunterricht muss umkehren* z roku 1882, a také se jménem psychologa W. Wundta, který zdůrazňoval význam počitků a asociací.

Na rozdíl od gramaticko-překladové metody, jež se soustředí zejména na psanou podobu jazyka, je pozornost přímé metody soustředěna na jeho mluvenou podobu: poslech a ústní projev. Přímá metoda staví na předpokladu, že cizí jazyk si člověk osvojuje stejným způsobem, jakým si dítě osvojuje svůj jazyk mateřský, tedy intuitivně. Osvojování jazyka by mělo probíhat pod vedením rodilého mluvčího, který mluví ve třídě výhradně tímto jazykem. Učitel se porovnávání s mateřštinou žáků záměrně vyhýbá a k vysvětlení používá opisů, synonym, antonym, demonstraci objektů a činností, nápovědy kontextem apod. Žákům se při hodinách nedovoluje mluvit mateřským jazykem, protože při míšení obou jazyků dochází k vzájemným interferencím, které jsou nežádoucí. Z tohoto důvodu je mateřština jako zprostředkující pomůcka z vyučování vyloučena, není dovoleno používat slovník ani překlad. Cílem této metody je dosáhnout dovednosti aktivního percepčního i recepčního ovládnutí mluvené formy jazyka. Proto zastánci přímé metody kladou důraz na výslovnost, kontext, dialog. Mluvnice je vyučována málo nebo vůbec. Pokud vyučována je, pak induktivně.

Ačkoliv přímá metoda přinesla do vyučování cizích jazyků řadu pozitivních prvků, nebyla přijímána bez výhrad. Jedním z nedostatků přímé metody je nesprávná představa, že osvojování cizího jazyka je stejný proces jako osvojování jazyka mateřského. Také úplné vyloučení překladu lze chápat negativně, protože vede k tomu, že si žáci neuvědomují rozdíly mezi mateřštinou a cizím jazykem a vyučování se tak spíše zdržuje a znesnadňuje. Další nevýhodou přímé metody je přeceňování rodilých mluvčích. Na vyučujícího jsou kladeny velice vysoké nároky a jeho znalost cílového jazyka i kulturního prostředí daného jazykového společenství musí být dokonalé.

Přímá metoda na rozdíl od metody gramaticko-překladové nebyla v souladu s evropskou tradicí školního vyučování, ve kterém hraje důležitou roli také rozvoj myšlení žáků. Metoda gramaticko-překladová svým systémovým, analytickým

přístupem ve svém důsledku logické myšlení rozvíjí, avšak metoda přímá zajišťuje „pouze“ komunikaci.

### 3.3.3 Imerzní metoda

Slovo imerze můžeme přeložit jako ponoření se do cizího jazyka. Jedná se o metodu, jež umožňuje dětem velmi intenzivní kontakt s prvním cizím jazykem. Je vhodná především pro děti předškolního a mladšího školního věku. V mateřských školách, ve kterých se tato metoda uplatňuje, pracují současně vychovatelky, jež mluví na děti jejich mateřským jazykem a vychovatelky, jež mluví na děti prvním cizím jazykem. Tyto vychovatelky jsou přitom rodilými mluvčími prvního cizího jazyka děti. Cizí jazyk zde ale není předmětem výuky, nýbrž předmětem každodenní komunikace. Na základní škole se může v imerzní metodě pokračovat. V praxi to znamená, že se některé školní předměty vyučují v prvním cizím jazyce žáků místo jazyka mateřského. S touto metodou se můžeme například setkat v příhraničních regionech Česka, Polska a Německa.

### 3.3.4 Komunikativní metoda

Komunikativní metoda vznikla v sedmdesátých letech 20. století, kdy se v samotné lingvistice začíná prosazovat komunikativně pragmatický přístup ke zkoumání jazyka. „*Termín někdy svádí k chápání metody pouze vzhledem ke komunikaci ústní, ba dokonce jen k ústnímu projevu. Ve skutečnosti komunikativní metoda platí pro všechny sekundární dovednosti bez rozdílu*“ (CHODĚRA, 2006, s. 96). Je rozšířena jak na školách, tak v soukromých kurzech. Její hlavní vlastností je systematické směřování výuky ke komunikaci, a to jak v produkci, tak v recepci. Komunikativní metoda odmítá permanentní paralelismus pravidla a jeho užití a univerzální nezbytnost vědomostí o jazyce jako předpokladu jejich transformace v dovednosti. Za nejdůležitější zásady, s kterými je tato metoda spojena, lze považovat:

1. Zásada respektování mateřského jazyka - mateřský jazyk z hlediska žáka vystupuje v cizojazyčném vyučování-učení permanentně a na vůli člověka nezávisle. Při výuce je proto třeba vliv mateřského jazyka co nejvíce potlačit tam, kde se oba jazyky

liší, nebo naopak využít tam, kde se shodují. Základní je tedy implicitní zřetel k mateřštině. Někdy je však třeba přistoupit k explicitní expozici mateřského jazyka (výklad, komentář, instrukce).

2. Zásada orálního základu – nácvik v cizím jazyce má probíhat na orálním základě. Žák by měl ve vyučování dostat co nejvíce příležitostí používat cílový cizí jazyk.

3. Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií – základem cizojazyčného vyučování má být používání cizího jazyka, nikoli jeho popis a interpretace.

4. Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti – přiměřené využití prvků uvědomělosti zkracuje a usnadňuje nácvik.

5. Zásada rozvoje řečových návyků – cizojazyčné vyučování má směřovat k vytváření řečových návyků.

6. Zásada priority zvukové názornosti před zrakovou – požadavek na preferenci vnímání jazyka v jeho zvukové podobě.

7. Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt (lingvorealie, realie) – jazykový systém je vždy spjat se sociokulturním prostředím.

8. Zásada komplexnosti – propojení rozmanitých aspektů (faktorů) v cizojazyčném vyučování, např. jazykový, vzdělávací a výchovný cíl; jednotky gramatické, lexikální, fonetické a grafické; jazykové prostředky a řečové dovednosti; pamětní procesy a faktory analogie.

*„Komunikativní metoda byla v r. 1982 prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků a je dnes metodou dominující, tj. tvoří konvenční paradigma. Jak však vyplývá ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002, s. 145), není dnes tento generální kurz brán dogmaticky, takže se připouští pestrost metod podle konkrétních podmínek výuky“ (CHODĚRA, 2006, s. 96).*

### **3.3.5 Alternativní metody**

Mezi metody v širším slova smyslu řadíme také alternativní metody, které vznikly jako reakce na klasické či zaběhlé metody, a to konkrétně na metodu gramaticko-překladovou a metodu přímou, i když ta sama byla uvedena do cizojazyčné výuky jako reakce na dominanci metody gramaticko-překladové. Alternativní metody se začaly

rozvíjet v době, kterou charakterizuje tzv. postmodernismus. Mezi nejznámější alternativní metody patří například sugestopedie, tichá metoda, přirozený přístup, vyučování jazyku v komunitě, waldorfská pedagogika, Nepustilova metoda a Montessori pedagogika.

Pro alternativní metody je společné, že vycházejí z lingvistického základu výuky, avšak jejich těžiště spočívá v jiných zřetelích než lingvistických, nejčastěji psychologických, antropologických, pedagogických, sociologických či filozofických. Alternativní metody jsou svým způsobem exkluzivní, specifické a pro tradiční školskou výuku v čisté podobě většinou nepoužitelné. Jsou zajímavou inspirací a vyučující může některé prvky a postupy těchto metod aplikovat v hodinách cizího jazyka, a proto by měl mít i o těchto metodách jistý přehled.

### **3.4 Metody v užším slova smyslu**

Pro názvy metod v užším slova smyslu vycházím z terminologie SKALKOVÉ (2007, kap. 8) a z terminologie MAŇÁKA a ŠVECE (2003, kap. 1.8). Pro úplnost uvádím ve stručném přehledu dělení jak podle Skalkové, tak podle Maňáka a Švece.

#### **Přehled 1: Názvy popisovaných metod (podle Skalkové)**

##### METODY slovní

- Monologické
- Dialogické
- Práce s učebnicí a knihou

##### METODY názorně demonstrační

##### METODY praktických činností žáků

##### Hra jako vyučovací METODA

##### METODY opakování a procvičování vědomostí a dovedností

### METODY diagnostické a klasifikační

- Systematické pozorování
- Ústní a písemné zkoušky
- Klasifikační
- Slovní hodnocení

### **Přehled 2: Názvy popisovaných metod (podle Maňáka a Švece)**

#### METODY slovní

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Přednáška
- Práce s textem
- Rozhovor

#### METODY názorně demonstrační

- Předvádění a pozorování
- Práce s obrazem
- Instruktaž

#### METODY dovednostně praktické

#### Aktivizující METODY

- Metody diskusní
- Metody heuristické, řešení problémů
- Metody situační
- Metody inscenační
- Didaktické hry

#### Komplexní výukové METODY



### 3.4.1 Výběr a funkce výukových metod v užším slova smyslu

Metod užívá učitel k tomu, aby soustředil pozornost žáků, aby aktivizoval jejich zájem, navozoval jejich vnímání, pozorování, myšlení, aby organizoval jejich praktické činnosti. Metody pomáhají upevnit a kontrolovat kvalitu a kvantitu získávání vědomostí. Vhodně vybrané a správně použité metody rozvíjejí poznávací schopnosti, působí na city žáků, jejich vůli a jednání. Mají tedy jak funkci vzdělávací, tak výchovnou. Jednostranné používání metod nevede obvykle k úspěšným výsledkům, a proto by měl vyučující v průběhu vyučovací hodiny metody měnit a několikrát vystřídat.

Součástí každé vyučovací metody jsou vyučovací techniky. Jsou to dílčí výkonové prvky, jisté opakující se promyšlené způsoby jako postoje, gestikulace, práce s pomůckami, ukazovátkem nebo s křídou a jiné. Vyučovací techniky se uplatňují při používání vyučovacích prostředků, jenž zahrnují všechny předměty a zařízení, které učitel používá ve vyučování. Souvisejí s didaktickou zásadou názornosti a ve vyučování bezprostředně korespondují s použitými vyučovacími metodami. Tyto prostředky usnadňují komunikaci a pomáhají objasnit danou látku.

Velmi významný a důležitý je vztah vyučovací metody k obsahu vyučování. Obsah vyučování naznačuje a často předurčuje okruh vyučovacích metod, které jsou vhodné pro dané téma. Jeden a týž obsah může být zároveň prezentován různými metodami. Některé z nich jsou zajímavé, poutavé a lze jimi rychle a srozumitelně prezentovat novou látku. Jiné aktivitu žáka ochuzují, demotivují ho a podávají neúplné poznatky.

Hlavním smyslem vyučovací metody je dosáhnout účinně a pokud možno trvale požadovaných změn ve vzdělání žáka. Kritéria hodnocení účinnosti vyučovacích metod lze stanovit podle různých hledisek: didaktického, morálně výchovného, psychologického, sociálního, ekonomického či administrativního.

O nejvhodnějších metodách se učitel rozhoduje při promyšlení a plánování vyučování. Výchozím bodem pro výběr metody je cíl výuky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, předpokládaný charakter procesu učení žáků, věk žáků, znalosti žáků, konkrétní situace, osobnost učitele a osobní zkušenosti. Jedná se tedy o celý soubor kritérií, který určuje a ovlivňuje volbu metod. Věk žáků je pro výběr vhodné metody

důležitou determinantou, ale není hlavním a jediným kritériem, podle kterého učitel volí vyučovací metody.

### **3.4.2 Charakteristika vybraných metod v užším slova smyslu**

V této části bych se ráda podrobněji zabývala především těmi metodami, se kterými jsem měla možnost se nejčastěji setkat během svých hospitací na školách. Zároveň se domnívám, že se jedná o metody, které jsou pro výuku cizích jazyků klíčové a nepostradatelné.

#### **3.4.2.1 Metody slovní**

*„V procesu vyučování má velký význam slovo učitele i žáka, slovo mluvené i psané“* (SKALKOVÁ, 2007, s. 186). Slovo je jedním z hlavních nástrojů v procesu poznávání a je nezbytným nástrojem lidského myšlení. Slovní metody vystupují samostatně nebo doplňují všechny ostatní metody založené na pozorování a samostatné a praktické činnosti žáků. Umožňují rychlý a přímý přenos poznatků, jsou bezprostřední a univerzální transportní cestou pro všechny druhy zkušeností. Při jejich využívání je třeba věnovat pozornost také technice ústního podání. Řeč učitele by měla být srozumitelná, jasná a dostatečně výrazná. Při výuce cizích jazyků je třeba dbát zejména na pečlivou výslovnost, správný přízvuk, rytmus a tempo.

Mezi slovní metody řadíme:

- Metody monologické - např. vyprávění, výklad, vysvětlování, školní přednáška.
- Metody dialogické – např. rozhovor, dialog, diskuse, brainstorming, brainwriting.
- Práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce.

#### **3.4.2.2 Metody názorně demonstrační**

*„Metody názorně demonstrační uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí“* (SKALKOVÁ, 2007, s. 195).

Mají své uplatnění v etapě smyslového zprostředkování učiva a vystupují ve spojení s metodami praktických činností žáků a s metodami slovními.

Mezi názorně demonstrační metody patří:

- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění předmětů, činností, pokusů, modelů
- Demontrace statických obrazů
- Statická a dynamická projekce

Ve výuce by se měl využívat celý rejstřík stupňů názornosti odrážející vzestupnou linii procesu poznání od konkrétního k abstraktnímu, od empirického kontaktu s realitou k jejímu teoretickému uchopení, tzn. od předvádění reálných předmětů a jevů, až po postihování reality prostřednictvím schémat, grafů, znaků, symbolů či abstraktních modelů.

Názorně demonstrační metody jsou spojeny s využitím rozmanitých pomůcek a technických zařízení, které mohou přispět ke zkvalitnění procesů vyučování. Nejčastěji se jich užívá na prezentaci nové látky, na procvičování látky, k simulaci a k didaktickým hrám. Při jejich výběru by měl učitel vycházet z jasných kritérií (sledovaný cíl, úroveň žáků, ovládnutí pomůcky, podmínky realizace aj.). K osvědčeným pomůckám patří především školní tabule, která je stále v mnoha ohledech nenahraditelná. V cizojazyčném vyučování se kromě ní uplatňují především reálné předměty, obrazy, statická projekce (např. zpětná projekce), dynamická projekce (např. film, televize, video), zvukové pomůcky (např. magnetofon, CD přehrávač), dotykové pomůcky (mapy), literární pomůcky (učebnice, slovníky, časopisy, knihy) a počítače.

Učitel by neměl podlehnout tlaku stále dokonalejších a modernějších pomůcek k tomu, aby jejich počet stále zvyšoval, ale měl by spíše uvažovat o jejich efektivním a smysluplném využití ve výuce. Přínos didaktických prostředků spočívá především v tom, že podněcují ke změnám tradičních postupů z hlediska obsahu, metod i organizačních forem vyučování.

### 3.4.2.3 Hra jako vyučovací metoda

Hra vždy působí na celou osobnost. Učení ve hře spojuje hlavu, srdce a ruku a rozvíjí i ty stránky psychiky, které tradiční výuka někdy opomíjí (představitivost, fantazii, prožívání). Hry všestranně podporují samostatnost, aktivitu a angažovanost žáků. Umožňují zapojit žáky velmi intenzivně do výuky a přimět je k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout pomocí žádné jiné metody. Díky zvýšenému zájmu a motivaci, jež jsou vyvolány hrou, mohou žáci získat k předmětu a k učiteli kladný vztah, který přetrvává týdny. Hry se přitom nehodí jenom pro malé děti, existuje velké množství her, které si rády zahrají i děti na gymnáziu a na střední škole.

V hodinách cizího jazyka se žáci při hrách cvičí v rychlém a pohotovém užívání cizího jazyka. Hra vytváří přirozenou komunikativní situaci a často nutí a strhne k bezprostřednímu jednání i ostýchavější žáky. Hry mají konverzační ráz, nebo se při nich procvičují jednotlivá slova, obměňují a tvoří věty. K jazykovým hrám také řadíme hry početní (spojené s počítáním), obrázkové (žáci při nich hovoří o obrázcích) a hry pohybové (žáci doprovází mluvení pohybem).

Příklady jazykových her:

- Řekni to jinak – synonymické vyjádření různých slov
- Scrabble – vytváření co největšího počtu slov z určitého počtu písmen
- Na básníka – hledání rýmů, tvorba básní
- Pohádka – vyprávění pohádky dle osnovy

Stejně jako u jiných vyučovacích metod jde i v případě didaktických her ze strany učitele o velmi náročnou činnost, při níž je třeba respektovat všechny okolnosti, které zařazení didaktických her do výuky ovlivňují a podmiňují. Jedná se především o tato hlediska: vytyčení cílů hry, diagnóza připravenosti žáků, ujasnění pravidel hry, stanovení způsobu hodnocení, příprava pomůcek a materiálu, určení časového limitu hry, promýšlení případných variant.

#### **3.4.2.4 Metody inscenační**

Inscenační metody používali již staří Římané při školení rétorů, v oblibě je měli jezuité a jejich stoupencem byl také J.A.Komenský. Podstata inscenačních metod spočívá v hraní rolí osob zúčastněných v určité modelové sociální situaci. Žáci se tak sami stávají hlavními aktéry předváděných situací. Vžívají do role, kterou předvádějí a tím získávají nové emocionální zkušenosti, postoje a osvojují si vhodné způsoby reakcí ve vybraných situacích. A právě proto se inscenační metody velmi dobře uplatňují ve výuce cizích jazyků, kde při nich dochází k rozvoji komunikativních dovedností a pohotovosti reagovat. Lze inscenovat např. návštěvu restaurace, lékaře, obchodu, představování se ve společnosti atd. Žáci si tak mohou nanečisto, bez strachu a stresu nacvičit vystupování a komunikaci v reálných životních situacích.

#### **3.4.2.5 Metody opakování a procvičování vědomostí a dovedností**

Tyto metody slouží k zautomatizování získaných poznatků a dovedností. Často působí nepřitažlivě, vzbuzují nezájem a žáci se při nich nudí. Předpokladem účinnosti těchto metod je proto navození aktivního vztahu všech žáků k procesům opakování. Prostředkem k tomu je používání přitažlivých forem a metod opakování, které umožňují různorodou činnost: frontální rozhovor s celou třídou, metody opakování pomocí učebnice, souvislý ústní projev ve formě žákova vyprávění, popisu, vysvětlování, využití hry, hraní rolí apod.

Podle časového rozvržení se ve vyučování využívá:

- Opakování po probrání učiva, jež slouží k jeho prvotnímu upevnování.
- Opakování po skončení větších úseků učiva, např. po probrání každé čtvrté lekce z učebnice.
- Opakování závěrečné (pololetní, závěrečné), jež slouží k shrnutí a systemizaci větších celků.
- Opakování na počátku školního roku.

## 4 Organizační formy vyučování a jejich uplatnění

### 4.1 Vymezení pojmu organizační formy vyučování

Pojem organizační forma vyučování<sup>1</sup> patří ke klíčovým otázkám teorie vyučování. Chápeme ji jako „*způsob uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka)*“ (SOLFRONK, 1995, s. 5). Podobnou definici uvádí také V. Václavík ve Školní didaktice, kde charakterizuje organizační formu vyučování jako „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování*“ (2002, s. 293). Zároveň má každá organizační forma vyučování svoji vnitřní strukturu systému řízení výuky. Zde uvádím základní přehled organizačních forem získaný výtahem z publikace J. Skalkové (2007) a z publikace J. Maňáka a V. Švece (2003)<sup>2</sup>:

- Frontální vyučování
- Skupinové a kooperativní vyučování
- Partnerské vyučování
- Individualizované a diferenciované vyučování
- Projektové vyučování
- Problémové vyučování
- Činnostně orientovaná výuka
- Otevřené učení
- Domácí učební práce žáků

Jednotlivé organizační formy vyučování se v praxi vzájemně prolínají a podporují. V praxi se proto můžeme často setkat např. s využitím frontálního vyučování, skupinového a párového vyučování při realizaci projektů, při problémovém nebo činnostně orientovaném vyučování. Při posuzování a výběru jednotlivých organizačních forem výuky by se měl vyučující zaměřit na to, do jaké míry napomáhají dosažení vytyčeného výchovného a vzdělávacího cíle a do jaké míry odpovídají

---

<sup>1</sup> V některých publikacích se můžeme setkat i s termínem organizační formy výuky.

<sup>2</sup> Tento výčet zdaleka není úplný, pro informaci obecnějšího rázu však postačí.

duševnímu a tělesnému vývoji dítěte. Díky těmto faktorům vykazují organizační formy různou účinnost.

## **4.2 Charakteristika vybraných organizačních forem vyučování**

V této části práce podrobněji charakterizují především ty organizační formy vyučování, o kterých se domnívám, že nacházejí své uplatnění při cizojazyčné výuce. Zároveň se jedná o organizační formy, se kterými jsem měla možnost se setkat během svých hospitací na školách.

### **4.2.1 Frontální vyučování (hromadné, masové vyučování)**

Frontální vyučování má v českém školství dlouhou tradici a od doby svého vzniku se stalo na dlouhá léta základní a určující organizační formou vyučování.

Při hromadném vyučování učitel pracuje s vymezenou skupinou žáků (celou třídou) plánovitě, soustavně a v určeném čase. Řídí učební činnost celé skupiny žáků najednou a zaujímá v třídně hodinovém systému vedoucí úlohu. Třidu tvoří žáci přibližně stejného věku a stejné mentální úrovně, kteří plní tytéž učební úkoly v tutéž dobu. Společná činnost žáků jedné třídy přitom nepředpokládá spolupráci žáků mezi sebou a nevyužívá sociálních vztahů mezi nimi. Procesy vzájemné komunikace a působení jsou založeny na osobním kontaktu učitele se třídou a učitele a jednotlivým žákem, popř. žáky. Nejčastější je obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem. Jedná se o dialog, který je typický pro opakování a zkoušení. Druhou nejběžnější strukturou je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě. Jde o monolog učitele při výkladu nové látky, hodnocení třídy, oslovování všech žáků apod. Třetí v pořadí je jednosměrná komunikace od učitele k žákovi jako jednotlivci. Učitel dává žákovi pokyn, příkaz, klade otázku, avšak žák slovně neodpovídá.

V hodinách cizího jazyka se mohou během frontální výuky uplatnit různé výukové metody, zejména výklad, výukový rozhovor, metody opakování a procvičování vědomostí, předvádění a individuální práce žáků. Učitel může frontálního uspořádání využít např. ke kontrole domácích úkolů, k vyložení a vysvětlení nové učební látky, k různým drilovým cvičením, jazykovým hrám, poslechovým cvičením, k nácviku korektní výslovnosti a k písemným pracím žáků. Hojně se při něm využívá

tabule, předvádějí se reálné předměty nebo jejich zobrazení, pracuje se s učebnicemi a sešity, k dispozici jsou také moderní technické prostředky (televize, zpětný projektor, počítač, CD přehrávač).

Výhodou této organizační formy je její jednoduchost, účelnost, efektivnost i hospodárnost, jelikož umožňuje obsáhnout s poměrně nízkými finančními náklady značný počet a žáků a značný rozsah poznatků. Učiteli se v této formě lépe organizuje komunikace, neboť v daném momentu hovoří pouze jeden člověk (učitel nebo žák), nedochází k paralelní komunikaci žáků a učitel lépe dokáže udržet disciplínu ve třídě. Nevýhodou této formy vyučování může být jistý sklon k uniformitě žáků a k potlačování jejich individuality zejména v myšlenkové sféře, v samostatnosti a tvořivosti. Systém hromadného vyučování se tak v současné době stále obtížněji vypořádává s rostoucími nároky především na kvalitu vzdělávání a dále s požadavky na diferenciaci v procesu vyučování a na práci učitele s menšími skupinkami žáků, při které má učitel lepší možnost žáky poznat a individuálně se jim věnovat.

Hromadné vyučování má ve výuce cizích jazyků své místo, ale nemělo by se stát převládající a jedinou organizační formou. Výhodou hromadné výuky je, že se celá třída soustředí na jednu určitou činnost, na určitý úkol a výborně se hodí pro jazyková cvičení zaměřená na přesnost. Nevýhodou tohoto uspořádání je, že poskytuje žákům málo prostoru k ústnímu procvičování jazyka.

#### **4.2.2 Skupinové a kooperativní vyučování**

*„Skupinové vyučování vychází z teorie sociálního učení. Jestliže jednotlivci pracují na společném úkolu a jsou vázání společným cílem, zvyšuje se jejich pracovní motivace. Tím pozitivně přispívají k výkonu skupiny, zároveň však pomáhají sami sobě. Začínají oceňovat práci ostatních členů skupiny“ (GAVORA, 2005, s. 119).*

Skupinové (kooperativní<sup>3</sup>) vyučování je vedeno snahou vytvářet interaktivní situace a podporovat tak příznivou atmosféru pro učení žáků. Učitel nemyslí pouze v kategorii učitel – žák. Myslí sociálně, psychologicky a pedagogicky. Při skupinovém

---

<sup>3</sup> Vedle pojmu skupinová výuka se v posledních několika letech objevuje pojem kooperativní výuka. Je založena na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Velmi často bývá realizována ve skupinách a s jistým zjednodušením ji lze považovat za formu skupinové výuky.



vyučování se v rámci třídy vytvářejí malé skupinky žáků, které se sdružují podle svých schopností, zájmů, kamarádství nebo o složení skupin rozhodne vyučující. Velmi časté jsou skupiny tří- až pětičlenné. Tvoří-li skupinu více než čtyři členové, obvykle se jeden z nich stane vůdcem nebo alespoň vznikne potřeba vůdce. Skupiny o více než sedmi členech už nebývají příliš výkonné. Pokud učitel nepřidělí každému velmi specifický úkol, bude zpravidla někdo ze skupiny jen pasivně přihlížet.

Skupina žáků tvoří sociální jednotku, má svoji vnitřní strukturu, vlastní vedení, společnou činnost a vlastní kontrolu své práce a výsledků. Má určitou volnost v učení, která se týká výběru učební látky a způsobu řešení problémů. Uvnitř skupiny mohou žáci pracovat individuálně a samostatně, pokud to úkol vyžaduje, nebo mohou na zadaném úkolu pracovat všichni společně. Skupinové vyučování má kladný vliv na výsledky žáků, kteří si navzájem pomáhají. Šanci uplatnit se mají i pasivní, méně výkonní a nesmělí žáci.

Práce ve skupinách je dynamická, aktivní a vede žáky k tomu, aby přejímali za svoji práci odpovědnost. Žáci mají možnost procvičovat si schopnosti jako je tvořivost, hodnocení, schopnost syntézy a analýzy. Rozvíjí a upevňuje se dovednost spolupracovat, navzájem si pomáhat, vést diskuze, vyměňovat si názory a organizovat společnou práci.

Při hodnocení činnosti žáků se u skupinového vyučování používá spíše slovní hodnocení, než klasifikace. Učitel slovně ohodnotí a porovná práci jednotlivých skupin nebo vyhodnotí práci s každou skupinou samostatně ihned po dokončení daného úkolu. Skupiny se většinou o svoji práci vzájemně zajímají, proto by měly (nejlépe všechny skupiny) představit výsledky své práce. Dále je třeba všechny výsledky komentovat a shrnout poznatky, které žáci při činnosti získali.

Forma skupinového vyučování je velmi náročná na přípravu učitele, neboť se mění jeho funkce. V jeho činnosti převládá prvek organizování činnosti skupin a přípravy učebního materiálu. Také žáky je třeba na společnou práci postupně zacvičovat. Nelze očekávat, že se budou umět společně učit, umět si rozdělit práci a správně nakládat s časem hned od začátku. Účinnost skupinového vyučování tak značně závisí na cílevědomém usměrňování práce skupin ve všech jejích etapách.

V hodinách cizího jazyka se mohou při skupinovém vyučování uplatnit různé výukové metody, zejména metody opakování a procvičování vědomostí, didaktické hry

a metody inscenační. Na rozdíl od frontálního vyučování při něm mají žáci lepší možnost hovořit cílovým jazykem a procvičovat při tom jak poslech tak ústní projev. Mohou se však také věnovat písemným úkolům, např. psaní básní, sestavování dotazníků, psaní dopisů, pohlednic atd. Skupinová práce dává výbornou příležitost užívat knihy, časopisy a zvláštní vybavení, s nimiž žáci normálně nepracují.

### **4.2.3 Párové vyučování (partnerské vyučování)**

Jeho podstatou je vzájemná spolupráce dvou žáků (nejčastěji sousedů v lavici), při níž si žáci vyměňují názory na řešení úloh, srovnávají své postoje, konverzují v cizím jazyce, opravují své chyby, kompenzují své nedostatky atd. Žáci pracují relativně samostatně, učitel pouze navodí jejich činnost, kterou průběžně kontroluje, a na konci zhodnotí dosažené výsledky. Párové vyučování někdy tvoří přechodový článek mezi hromadným a skupinovým vyučováním. Neklade nároky na prostorové uspořádání, a proto se snadněji organizuje. Důležité je přitom využívat problémové úlohy, metodu samostatného objevování a jiná zadání, která žáky motivují k učení a umožňují spolupráci. Párová práce se doporučuje především u mladších žáků, neboť nevyžaduje využití sociálních dovedností v tak velké míře, jako je tomu při skupinovém vyučování.

Pro partnerskou výuku se osvědčují různé učební aktivity, které nacházejí své uplatnění ve výuce cizích jazyků. Patří mezi ně například:

- Opakování, procvičování a upevňování učiva
- Příprava a formulace otázek pro následný rozhovor nebo diskusi
- Kontrola správnosti různých písemných elaborátů a domácích úkolů
- Shromažďování informací, údajů, příkladů aj.
- Partnerský dialog o zadaném problému
- Učební hry ve dvojicích

Partnerská výuka má v hodinách cizího jazyka své nezastupitelné místo, přesto bývá často opomíjena a učitelé ji obvykle nemají ve svém repertoáru. Výhodou práce ve dvojicích je podstatné prodloužení času věnovaného mluvení. Žák, který má strach mluvit před větším kolektivem, má šanci vyjadřovat se přirozeně a bez přímé učitelovy kontroly.

Na rozdíl od frontální výuky umožňuje v jedné chvíli více žákům současně procvičování určitého jevu. Žáci si navzájem mohou pomoci při vznikajících jazykových obtížích a vzájemně se doplňují.

Se skupinovou a párovou výukou jako organizační formou se můžeme setkat při problémovém, projektovém a činnostně orientovaném vyučování.

#### **4.2.4 Problémové vyučování**

Při problémovém vyučování se žákům nesdělují poznatky v hotové podobě, ale navozuje se problémová situace, kterou žáci řeší, čímž dospívají k novým znalostem. Platí přitom, že čím je problémová situace přirozenější, tím snadněji může upoutat pozornost žáků, apeluje na jejich zájmy a dosavadní zkušenosti a vzbuzuje jejich aktivitu. Problémové vyučování souvisí se snahou o zvýšení celkové účinnosti vyučovacího procesu a se zdůrazněním zřetele k učícímu se žákovi a k jeho psychické činnosti. Důraz se proto klade spíše na postupy kognitivní a na to, aby zapamatování bylo podloženo porozuměním.

Problém ve vyučovací hodině je vědomý nedostatek vědomostí a dovedností ze strany žáka, na jehož základě se u něho vytváří záměr tyto nedostatky překonat. Je to důležitý motivační činitel, který vyvolává u žáků zvědavost a nejistotu, jež vede k tomu, že se snaží problém vyřešit. Moment obtížnosti, nejasnosti, neukončenosti aktivizuje žákovo myšlení, které se zaměřuje na odstranění rozporu mezi znalostmi, které si žák dosud osvojil, a mezi novými fakty, k jejichž vysvětlení jeho dosavadní znalosti nestačí. Žák usiluje o překonání obtíže, a tím získává nové poznatky a zkušenosti.

Problémové vyučování může být organizováno ve formě kolektivní práce, kdy problém řeší celá třída, ve formě samostatné činnosti jednotlivců, případně v podobě skupinového vyučování. Všechny tyto způsoby na sebe mohou navazovat a vzájemně se doplňovat. Jejich volba závisí na stanoveném cíli, na učivu a na konkrétních podmínkách, v nichž vyučování probíhá.

Využití problémových postupů v hodinách cizího jazyka představuje jeden z cenných prostředků, který přispívá k posílení aktivity žáků, a tím ke zvýšení celkové efektivnosti vyučování. Prvků problémového vyučování lze využívat například při rozvíjení řečových dovedností. V aktivních řečových dovednostech, tj. při mluvení a

psaní, mají žáci často problémy při vyjadřování myšlenkového obsahu, protože jim chybí některé jazykové prostředky, jimiž by myšlenku vyjádřili. Je tedy třeba vést žáky k tomu, aby takovéto problémové situace řešili tzv. volným překladem, tzn. opisnými způsoby, jež jim umožní sdělit to, co daná situace vyžaduje, a obejít se bez jazykových prostředků, které neznají.

V receptivních řečových dovednostech, tj. při čtení a poslechu, jde hlavně o využití odhadu, při kterém se žák opírá o své lexikální a gramatické znalosti a např. na základě znalosti o tvoření slov se snaží porozumět některým novým výrazům.

V jazykovém vyučování je účinné, vyplývá-li formulace problému např. z rozboru textu, z poslechu magnetofonové nahrávky, nebo vzniká-li problém v průběhu cvičení. Žáci nejprve zřetelně zformulují, v čem spočívá obtíž (např. sdělí, co neumějí vyjádřit, kterému místu v textu nerozumějí apod.). Dále mají uvažovat o tom, jak tuto obtíž překonat. Docházejí tak nejen k vyřešení problému, ale zároveň k naznačení postupu řešení v analogických situacích.

Problémové postupy vedou ke komplexnímu pojetí jazykového vyučování, v němž se jednotlivé aspekty jazyka i jednotlivé řečové dovednosti rozmanitě prolínají a přirozeně na sebe navazují.

#### **4.2.5 Projektové vyučování**

Projektová výuka se začala rozvíjet v USA na přelomu 19. a 20. století v souvislosti s pragmatickou pedagogikou, jejíž hlavními představiteli byli J. Dewey a W. H. Kilpatrick. Projektové vyučování pomáhá překonávat nedostatky běžného vyučování (izolovanost a roztříštěnost vědění, odtrženost od životní praxe, pamětní učení, nízká motivace) a přináší korektivy jeho mezerám. V současnosti je chápáno jako jeho komplementární doplněk, který umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování.

*„Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků“* (SKALKOVÁ, 2007, s. 234). Orientuje se na pojem zkušenosti žáka a vychází přitom z předpokladu, že předměty získávají význam do té míry, do jaké se včleňují do lidských zkušeností. Jde zároveň o

takovou činnost, se kterou se děti ztotožňují a kterou prožívají. V kontaktu se životem, jež je dětem blízký, vznikají otázky a probouzí se přirozený zájem o poznávání.

V kontextu výuky cizích jazyků lze projekty definovat jako „*aktivity zaměřené na rozvoj mnoha dovedností a organizované ne podle určitých jazykových cílů, ale podle témat a tematických celků*“ (HAINES, 1989, s. 1). Projektové vyučování obsahuje integrované dovednosti: mluvení (diskuse ve skupinách); psaní (psaní poznámek, příprava konečné verze); poslech s porozuměním (jiných názorů, jiných prezentací); čtení (shromažďování informací); vyjádření souhlasu, nesouhlasu, vyjednávání, hledání kompromisu.

Práce na projektu zpravidla probíhá ve třech základních fázích: příprava, realizace a vyhodnocení výsledků. Přípravná fáze zahrnuje rozsáhlý komplex činností. Nejprve se jedná o teoretické úvahy o cílech projektu a volbě tématu, posléze o činnosti související s organizačním zajištěním projektu. Cíl projektu by měl být reálný, konkrétní, užitečný a zajímavý pro žáky. Téma musí být významné pro život a zájem dítěte a odpovídat věku žáků a jejich možnostem. Místem konání projektů bývá třída, avšak ke splnění některých dílčích úkolů je od žáků často vyžadována návštěva dalších míst. Dále je třeba vypracovat „kostru projektu“. Jedná se o výběr metod a forem práce na projektu a rámcové stanovení posloupnosti kroků a jejich časového rozvržení.

Fáze realizace projektu by měla být uvedena rozdělením žáků do týmů. Žáci by měli být seznámeni s úkolem, který mají v rámci projektu splnit, s časovým rámcem a s tím, co se od nich dále očekává. Žáci musí jasně porozumět důvodům, proč se projekt provádí, a všichni účastníci by měli mít vymezeny role a zodpovědnost.

Závěr projektu by měl mít formu prezentace výsledků práce (ústní prezentace, audio a video nahrávky, dotazníky na dané téma atd.) a zhodnocení práce na projektu. Vyhodnocení uskutečněného projektu se opírá o sebekritiku a objektivní posouzení přínosu jednotlivých žáků. Sebehodnocení žáka by mělo předcházet hodnocení učitele. Žáci by měli mít příležitost zhodnotit svůj výkon, interakci v rámci celku a přínosy projektu jako celku. Také by měli dostat prostor k vyjádření vlastních zážitků získaných v průběhu práce na projektu.

Projektové vyučování umožňuje volbu různých organizačních forem. Projekt se realizuje ve skupinách nebo jako individuální zadání, anebo nejčastěji kombinovaně oběma způsoby. Učitel má při projektovém vyučování úlohu poradce, koordinátora a

poskytovatele zpětné vazby. Učitel žáky podporuje a motivuje, přičemž odpovědnost za dosažení cíle přebírají žáci. Do realizační fáze zasahuje učitel jen okrajově tím, že koncipuje a spolu se žáky vyhodnocuje průběh a výsledky projektu.

Příklady témat, jež je možné zvolit pro projektové vyučování ve výuce německého jazyka:

- Malý průvodce městem – žáci vytvoří průvodce městem, ve kterém studují. Průvodce by měl být určen pro mladé německy mluvící studenty, jež se chystají město navštívit nebo v něm studovat.
- Vzdělávací návštěva v německy mluvící zemi – žáci se zaměří na nabídky vzdělání, jazykových kurzů a pobytů v jedné z německy mluvících zemí.
- Německé firmy v České republice – žáci se například mohou zaměřit na konkrétní německou firmu a na její činnost, produkty a pozici na trhu.
- Vazby mezi Českou republikou a Německem – žáci se mohou zaměřit na historii, kulturu, literaturu, politiku, sport, obchod atd.

#### **4.2.6 Činnostně orientované vyučování**

Činnostní pojetí vyučování je odvozeno z teorie činnostního učení a již dříve se uplatňovalo v koncepcích činné či pracovní školy. Při činnostním vyučování se vyučující a žáci snaží něco společně vytvářet hlavou, srdcem, rukama (nohama) a všemi smysly. Žáci se aktivně podílejí na tvorbě výsledku činností a na utváření činnostních procesů, které k výsledkům směřují.

Žáci jsou subjekty svých vlastních učebních procesů a mají možnost se identifikovat s průběhem a výsledky výuky. Tím může činnostně orientovaná výuka přispět např. k pozvednutí nízké úrovně akceptace odcizeného učiva nebo ke zvýšení zájmu o procesy učení u jednotlivých žáků či skupin.

Mezi nejznámější a nejvíce využívané varianty činnostně orientovaného učení lze zařadit např. projektové učení, hraní rolí, vymýšlení a předvedení scénky, vytváření novin, aranžování výstav, organizace sportovních utkání, rozhlasové hry, divadelní představení atd.

Při všech těchto činnostních formách lze dosahovat značné míry vizualizace nebo materializace. Proces utváření výrobků, produktů, konečných vizuálních a

materializovaných výsledků je velmi důležitý, protože zpracování obsahů výuky činí tuto produkci intenzivněji použitelnou, než je tomu v případě pouhé rozmluvy nebo ústního zkoušení. Materializované či vizualizované výsledky práce by se tak měly stát přirozenou součástí žákovského portfolia, umožňujícího mimo jiné například sebereprezentaci nutnou při různých příležitostech a situacích.

## 5 Cvičení v procesu výuky cizích jazyků

### 5.1 Funkce nácviku v procesu výuky cizích jazyků

Výuka cizích jazyků zpravidla probíhá ve čtyřech fázích (Choděra, 2006, s. 134):

1. expozice učiva
2. fixace učiva (nácvik primárních dovedností)
3. implementace, aplikace učiva (nácvik sekundárních dovedností)
4. kontrola

Hlavní metodou, jíž se utvářejí, procvičují a upevňují dovednosti, je nácvik (cvičení, procvičování). „Cvičení představují spojovací článek mezi prezentací učiva a ověřením úspěšnosti vyučování-učení na závěr edukativního cyklu, tj. kontrolou“ (CHODĚRA, 2006, s. 135). Cílem je upevňovat vědomosti, dovednosti a zautomatizovat návyky.

Rozsáhlý repertoár cvičení, kterým disponuje didaktika cizích jazyků, odráží výsledky, k nimž během vývoje cizojazyčného vyučování dospívaly rozmanité lingvodidaktické směry. V pokusech o klasifikaci cvičení převládá jejich rozlišování na základě protikladných a vzájemně se vylučujících znaků. Jde např. o dělení cvičení na jazyková a řečová, aspektová a komplexní, překladová a bezpřekladová, mechanická a kreativní. Ve skutečnosti se uvedené protikladné znaky ve cvičeních neprojeví v čisté, absolutní podobě, ale mezi jednotlivými protipóly existuje celá řada přechodných typů, mezistupňů a jejich variant, v nichž se uvedené rysy uplatňují v nestejně míře, čímž se původně ostré hranice mezi typy cvičení rozplývají a stírají.

Pro osvojení učiva je důležitý nejen dostatečný počet cvičení, ale také to, o jaká cvičení jde a v jaké posloupnosti za sebou následují. „Střídají-li se cvičení bez vzájemné návaznosti, může to sice navenek působit dojmem pestrosti, ale nahodilé přechody od jednoho cvičení ke druhému mohou snadnou přerůst v chaotičnost“ (JELÍNEK, 1996/97, s. 148).

„Významným úkolem je tedy hledání pokud možno optimální uspořádanosti cvičení, jejich seskupování do sekvencí (bloků) a navržení a ověřování jakýchsi „metodických řad“, jimiž by procházelo důkladné procvičování učiva od jeho



*prezentace (většinou v rámci poslechu a čtení s porozuměním) a prvotní fixace až po jeho užívání při samostatném ústním a písemném vyjadřování v komunikativních situacích“ (JELÍNEK, 1996/97, s. 148).*

## **5.2 Druhy cvičení podle jejich zaměření na jazykové prostředky a řečové dovednosti**

Cvičení lze třídit z různých hledisek, proto se i v odborné literatuře setkáváme s různými typologiemi. Zde vycházím z dělení S. Jelínka (1980, s. 111-112), J. Hendricha (1988, s. 317-320) a E. Beneše (1970, s. 147)

**1. cvičení jazykově zaměřená** – jsou určena k osvojování, rozvíjení a prohlubování znalostí slovní zásoby, gramatiky a zvukové a grafické stránky jazyka. Každé cvičení tohoto typu je zpravidla spjato se současným nácvikem některého z dalších jazykových prostředků, např. lexikální cvičení procvičuje zároveň výslovnost, popř. pravopis (je-li prováděno písemně) či gramatiku (jsou-li slova procvičována ve větách). Důležité je proto uvědomit si těžiště každého cvičení, jeho účel a cíl. Mezi jazyková cvičení patří např. cvičení imitační, substituční, transformační aj.

**2. cvičení předřečová** (nebo též jazykově řečová, předkomunikativní) – tvoří mezistupeň mezi jazykovými a řečovými cvičeními a slouží k automatizaci jazykových prostředků v komunikativních situacích. Žáci jsou při nich vedeni k samostatnější práci s danými jazykovými prvky a osvojují si tak zároveň i základy schopnosti užívat cizího jazyka jako prostředku k vyjadřování vlastních myšlenek. *„Jde tu o mluvní cvičení s plánovaným a řízeným užíváním jistých jazykových prostředků a zároveň s částečným zaměřením na komunikativní hodnotu ústního projevu“ (BENEŠ, 1971, s. 147).* Uplatňují se např. v tzv. mikrokonverzacích, což jsou krátké dialogy zaměřené na osvojení mluvnických jevů a slovní zásoby. Dále sem patří cvičení repliková, jež slouží k automatizaci určitých stereotypních prvků mluvené řeči. Jedná se o nácvik replik, které jsou reakcí na daný stimul, a o formulaci stimulů podněcujících k reakci.

**3. cvičení řečová** – slouží k nácviku, rozvíjení a upevňování receptivních a produktivních řečových dovedností, tj. poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní projev a písemný projev. *„Cílem těchto cvičení je dosáhnout automatizovaného vybavování všech osvojených struktur gramatických a lexikálně-frazeologických ve*

*zvukové nebo v psané podobě k vyjádření daného komunikativního záměru (obsahu) nebo k jeho pochopení při poslechu nebo čtení“ (HENDRICH, 1988, s. 317). Uvědomělá pozornost má být u těchto cvičení zaměřena na obsah sdělení, zatímco volba a příjem jazykových prostředků mají být těmito cvičeními již jen upevňovány a zautomatizovány.*

Mezi cvičeními zaměřenými na jazykové prostředky a řečové dovednosti by neměl být ostrý předěl. Naopak je třeba zabezpečit obousměrné pozitivní ovlivňování a účinné prolínání obou uvedených oblastí. Výcvik v poslechu a čtení s porozuměním mohou být vhodnými východisky k prezentaci nových jazykových jevů v kontextových souvislostech a i k jejich primárnímu procvičování. Rozvíjení produktivních řečových dovedností má být náležitě připraveno důkladným procvičením jazykového materiálu s uplatněním komunikativního a tématicko-situačního zřetele. Procvičování by nemělo končit provedením jazykových cvičení, ale má být dovedeno až do fáze, v níž žáci mají používat daných jazykových jevů na úrovni automatismů jako komponentů řečových dovedností.

Základním faktorem umožňujícím přiblížit cvičný materiál reálné komunikaci je zásada komunikativního a situačního zřetele. Dříve se tato zásada uplatňovala až ve cvičeních předřečových a řečových. V dnešní době se zdůrazňuje, že má být respektována již při nácvičku každého jazykového jevu od začátku výuky.

Z hlediska požadavku komplexnosti komunikační metody by měly být ve vyučovacím procesu rovnoměrně zastoupeny všechny tyto typy cvičení, aby studenti mohli rozvíjet jak dovednosti jazykové, tak řečové. Domnívám se, že uvedená cvičení nemusí po sobě vždy následovat lineárně, ale je možné je střídat.

## **6 Úvod k praktické části**

Poznatky, které jsem získala při psaní teoretické části mé diplomové práce, mi posloužily jako důležitý a potřebný základ, z něhož vycházím v části praktické. V teoretické části své diplomové práce jsem se zabývala dělením dětí a žáků do věkových skupin, charakteristikou jejich psychického a tělesného vývoje a uvedla jsem přehled a charakteristiku vybraných vyučovacích metod a organizačních forem výuky. Vycházím přitom z publikace J. Skalkové (2007) a z publikace J. Maňáka a V. Švece (2003). Přehledy organizačních forem výuky a vyučovacích metod získané z těchto publikací mi posloužily jako základ pro tvorbu pozorovacích archů, jež jsem používala během pozorování na jednotlivých školách. V neposlední řadě jsem rozebrala jednotlivé druhy cvičení dle jejich zaměření na jazykové prostředky a řečové dovednosti a jejich funkci v procesu výuky. V rámci praktické části jsem se proto také soustředila na druhy cvičení, kterými učitelé procvičují a upevňují učivo.

### **6.1 Cíl šetření**

Cílem šetření bylo zjistit, jaké metody výuky a jaké organizační formy jsou používány pro výuku německého jazyka na různých stupních škol. S organizačními formami výuky jsou úzce spojeny také druhy interakce, ke kterým v průběhu vyučování dochází například mezi vyučujícím a žáky, či mezi žáky navzájem. V rámci zjišťování užití jednotlivých organizačních forem výuky jsem proto pozorovala a zaznamenávala i druhy interakcí. Ze získaného materiálu potom bylo třeba ověřit, jakou roli hraje věk žáků při výběru výukové metody a organizační formy včetně druhů interakcí.

### **6.2 Problém šetření**

Ve své práci věnuji pozornost především těmto otázkám:

- Jaké výukové metody volí vyučující s přihlédnutím k věkovým kategoriím žáků?
- Jaké organizační formy a typy interakcí volí vyučující s přihlédnutím k věkovým kategoriím žáků?

### **6.3 Hypotézy**

Na základě analýzy problému šetření jsem stanovila následující hypotézy:

- Předpokládám, že vyučující volí výukové metody s přihlédnutím k věku žáků.

Hypotéza bude ověřována metodou pozorování při hospitacích v hodinách německého jazyka a formou dotazníku pro jednotlivé vyučující.

- Předpokládám, že vyučující volí organizační formy vyučování spolu s typy interakcí s přihlédnutím k věku žáků.

Hypotéza bude ověřována metodou pozorování při hospitacích v hodinách německého jazyka a formou dotazníku pro jednotlivé vyučující.

### **6.4 Strategie šetření**

#### **Pozorování**

- výběr vzorku šetření
- pozorování v rámci hospitací u jednotlivých vyučujících na vybraných základních a středních školách
- zpracování získaných údajů a jejich analýza
- grafické znázornění výsledků
- vyhodnocení a slovní shrnutí výsledků

#### **Dotazník**

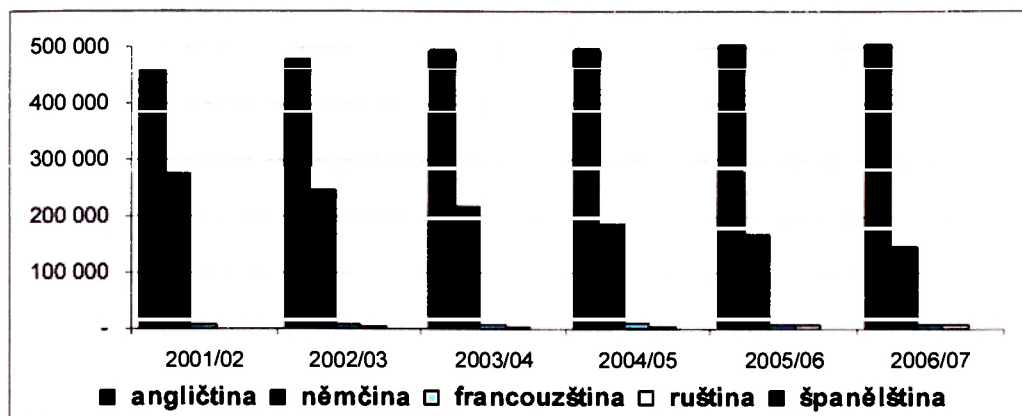
- výběr vzorku šetření
- sestavení dotazníku
- shromažďování dotazníků od jednotlivých vyučujících na vybraných základních a středních školách
- zpracování získaných údajů a jejich analýza
- grafické znázornění výsledků
- vyhodnocení a slovní shrnutí odpovědí

### **6.5 Vzorek šetření**

V rámci ověřování jsem v Praze navštívila čtyři základní školy, jedno osmileté gymnázium a dvě střední školy. Kromě dvou škol se vždy jednalo o fakultní základní a

střední školy, jež spolupracují s pražskou Pedagogickou fakultou. Všichni učitelé, se kterými jsem měla možnost spolupracovat, byli velmi ochotní a vstřícní. Po dohodě s ředitelkou či ředitelem školy a s konkrétním vyučujícím jsem na vybraném typu a stupni školy odhospitovala v průměru kolem osmi vyučujících hodin. Učitelé, u nichž jsem prováděla hospitace, také vyplňovali dotazník. Celkem jsem získala třináct dotazníků od jedenácti vyučujících, protože dva vyučující učili zároveň na I. a II. stupni základních školy a vyplňovali dotazník pro každý stupeň zvlášť.

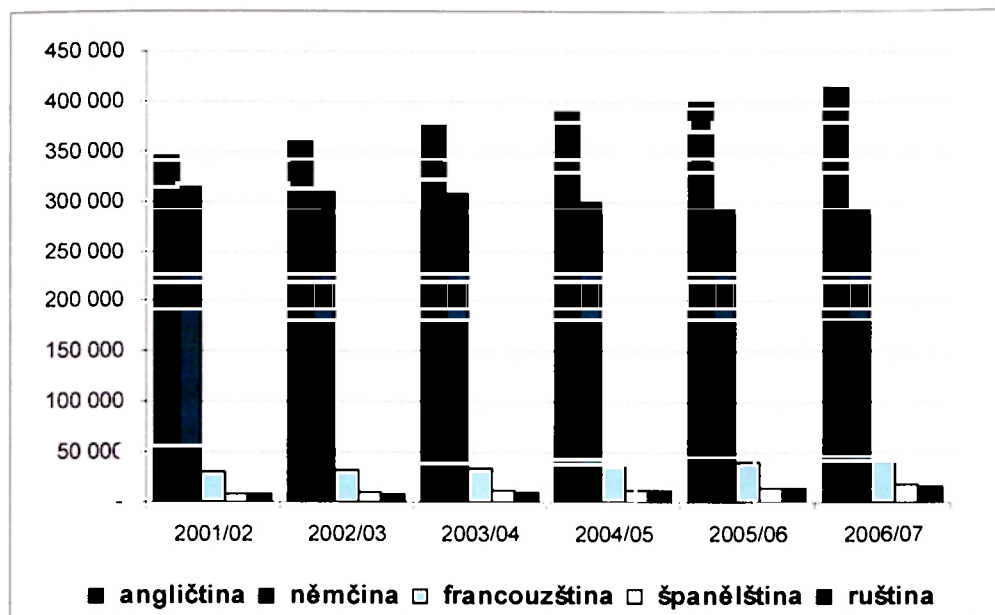
### 6.5.1 Pozice německého jazyka na ZŠ



Graf 1 – Žáci učící se jazyky – ZŠ v letech 2000/01 – 2006/07

Nejrozšířenějším cizím jazykem na základních školách je angličtina, u níž je v průběhu let patrná vzestupná tendence. Druhým nejčastěji voleným jazykem je němčina, u které je zřetelný značný pokles zájmu. Důvody oslabování pozice němčiny lze spatřovat, že nabídka cizích jazyků na základních školách je v dnešní době velmi široká a stále více žáků (resp. jejich rodičů) volí jiný cizí jazyk. Pozici třetího nejčastěji voleného jazyka obsadila v roce 2006/07 ruština, v předchozích letech byla na této pozici francouzština. Především u ruštiny je patrná silná vzestupná tendence a i pozice španělského jazyka se stále zlepšuje.

## 6.5.2 Pozice německého jazyka na SŠ



Graf 2 – Žáci učící se jazyky – SŠ (G, SOŠ, SOU) v letech 2001/02 – 2006/07

Nejrozšířenějším jazykem na středních školách je angličtina, u níž je patrná vzestupná tendence. Druhým nejčastěji voleným jazykem je němčina, u níž bohužel dochází k oslabování. Jedná se zde o stejnou situaci jako na základních školách. Z bohaté nabídky si stále více žáků volí jako další cizí jazyk například francouzštinu, ruštinu či španělštinu. Pokud si žák zvolí jeden z těchto jazyků již na základní škole, rozhodne se většinou pro stejný cizí jazyk i na škole střední.

Jako třetí nejčastěji volený jazyk je francouzština a dále následuje španělština a ruština. Ve srovnání s rokem 2001/2002 a 2006/2007 je nárůst u španělštiny a ruštiny více než 100%.

## 6.5.3 Charakteristika základního vzorku

Vzhledem k možnostem hospitací jsem se soustředila na I. a II. stupeň základních škol a na střední školy. Na I. stupni jsem prováděla šetření ve třech základních školách: ZŠ Kladská, ZŠ Brána jazyků, ZŠ českoněmeckého porozumění, na II. stupni ve čtyřech základních školách: ZŠ Kladská, Arcibiskupské gymnázium, ZŠ Brána jazyků a ZŠ Drtinova a na středních školách na dvou obchodních akademiích: OA Vinohradská a OA Kollárova. Na ZŠ Kladská jsem prováděla hospitace celkem u dvou vyučujících. U

prvního vyučujícího jsem hospitovala na I. stupni u žáků třetí až páté třídy a na druhém stupni u žáků osmé třídy. U druhého vyučujícího jsem hospitovala u žáků osmé třídy a jelikož tento vyučující učil i na Arcibiskupském gymnáziu, vykonávala jsem hospitace i na této škole. Na ZŠ Brána jazyků jsem hospitovala u jednoho vyučujícího, který učil na I. a II. stupni základní školy. Na I stupni jsem hospitovala u žáků třetí až páté třídy a na druhém stupni u žáků šesté a sedmé třídy. Na ZŠ Drtinova jsem prováděla hospitace u jednoho vyučujícího na druhém stupni u žáků šesté až osmé třídy. Na OA Vinohradská jsem prováděla hospitace u třech vyučujících ve třídách prvního, druhého a třetího ročníku. Na OA Kollárova jsem hospitovala u dvou vyučujících ve třídách prvního, druhého a třetího ročníku. Dohromady jsem tedy hospitovala u jedenácti vyučujících.

### **6.5.3.1 Charakteristika ZŠ Kladská, Praha 2**

Základní škola v Kladské ulici v Praze 2 byla založena roku 1902. Od školního roku 1965/1966 je školou s rozšířenou výukou jazyků, od roku 2000 je Fakultní školou Pedagogické fakulty UK Praha a ve školním roce 2005/2006 oslavila 40 let výuky německého jazyka od 3. ročníku. Vyučování probíhá podle učebních osnov vzdělávacího programu „Základní škola“. Žáci jsou přijímáni na základě přijímacího řízení do 3. ročníku. Od 3. ročníku se zde již také vyučuje německý jazyk – 3 hodiny týdně a 4. hodina formou kroužku pod hlavičkou Klubu rodičů a přátel školy (KRPŠ). Od 4. ročníku zde mají žáci německou konverzaci, kterou vyučuje rodilý mluvčí. K výuce německého jazyka učitelé používají učebnici Ping Pong.

Specialitou školy jsou výměnné zájezdy žáků. Žáci mají možnost vyjet do německy, anglicky a francouzsky mluvících zemí, kde žijí v rodinách. Partnerskými školami jsou Kooperative Gesamtschule na ostrově Norderney, Grundschule Delmenhorst a Talschule u Stuttgartu v Německu a Brøndby Strandskol v Dánsku. Škola je zapojena do projektu Socrates – Comenius a má za sebou dva roky spolupráce s Německem, Dánskem a Estonskem.

### **6.5.3.2 Charakteristika ZŠ Brána jazyků, Praha 1**

ZŠ Brána jazyků je fakultní školou s rozšířeným vyučováním jazyků. Angličtinu, němčinu, či francouzštinu se žáci učí jako první cizí jazyk od 3. třídy a další z těchto jazyků přibírají od 6. třídy. Na prvním stupni je hodinová dotace u prvního cizího

jazyka 4 hodiny týdně, na druhém stupni jsou to 3 hodiny týdně. Druhý cizí jazyk žáci přibírají v 6. třídě a jeho hodinová dotace činí 4 hodiny týdně. K výuce německého jazyka učitelé používají učebnice Start mit Max, Spaß mit Max a Ping Pong.

Do 3. třídy jsou přijímáni žáci po absolvování přijímacího řízení. Vzhledem k dlouhé tradici výuky jazyků tvoří zhruba třetinu rodičů bývalí žáci, kteří škole svěřují své děti. Od školního roku 2007/08 nabízí škola žákům 6. ročníků výuku 3. cizího jazyka formou jazykového kurzu (90 minut, či eventuelně 2×45 minut týdně). Žáci mají možnost výběru z francouzštiny, němčiny, ruštiny a slovenštiny.

V rámci výuky německého jazyka spolupracuje škola s partnerskou školou ve Vídni. První výměna se uskutečnila ve školním roce 2006/2007.

### **6.5.3.3 Charakteristika ZŠ německo - českého porozumění, Praha 8**

ZŠ německo-českého porozumění byla založena v roce 1991 Svazem Němců v Československu a řídí se učebními plány pro ZŠ s rozšířenou výukou jazyků a vlastními osnovami pro výuku němčiny.

Ve třídách spolu sedí děti s mateřským jazykem českým, menší počet žáků s mateřským jazykem německým a často i děti, které byly vychovány dvojjazyčně. Stále častěji přicházejí děti cizinců s dlouhodobým nebo trvalým pobytem v České republice, kteří si přejí, aby se jejich děti učily česky i německy. Výuka němčiny probíhá vždy ve skupinách s max. počtem 13 žáků, což umožňuje zavádění netradičních výukových forem a individuální přístup k potřebám a schopnostem žáka. Při hodinách němčiny se používá učebnice Tamburin.

V první třídě se učí německý jazyk 2,5 hodiny týdně, ve druhé již 4 hodiny a od 3. do 9. třídy se německý jazyk vyučuje pět hodin týdně. V rámci družiny a školního klubu mohou děti navštěvovat 12 různých zájmových kroužků (němčina hrou, německá konverzace, německý klub, dramatický, novinářský a výtvarný kroužek, rytmika, informatika, sportovní hry, angličtina, chytré hlavy a rozvoj komunikativních schopností).

Škola má partnerské styky s Schiller Gymnázium Pirna a organizuje zde pobyty žáků 4. a 5. tříd a návštěvu německé školy.



#### **6.5.3.4 Charakteristika Arcibiskupského gymnázia, Praha 1**

Arcibiskupské gymnázium je osmiletá církevní škola převážně všeobecného studijního zaměření. Není však vyhrazena pouze věřícím křesťanům, což platí jak o studentech, tak o učitelích.

Každý student se povinně učí dva cizí jazyky a latinu, (první jazyk 8 let, druhý 6 let, latinu 4 roky). Téměř všichni studenti volí angličtinu, velký zájem je rovněž o němčinu a dále se vyučuje francouzština a španělština. Na škole působí aprobovaní zahraniční učitelé a daří se zajišťovat výměnné zájezdy a studijní pobyty. K výuce němčiny se používá učebnice Themen.

Arcibiskupské gymnázium otvírá každoročně dvě nové třídy pro přibližně 60 studentů, kteří přicházejí z 5. třídy základních škol. Škola se účastní mezinárodních projektů jako jsou Fond budoucnosti, Socrates, Comenius a od roku 1995 je zapojena do projektu Německý jazykový diplom Stálé konference Ministerstva Kultury Spolkové republiky Německo. Studenti mají posílenou výuku německého jazyka a v maturitním ročníku skládají zkoušku s mezinárodní platností.

#### **6.5.3.5 Charakteristika ZŠ Drtinova, Praha 5**

ZŠ Drtinova je fakultní základní školou s rozšířenou výukou jazyků s téměř 40 letou tradicí. Od školního roku 2005/2006 zařadila škola výuku anglického jazyka již od 1. třídy. Kromě dvouhodinové dotace anglického jazyka v 1. a 2. třídě se zde používá metoda "napříč osnovami". Projekt jazykové výuky v 1. třídě byl připraven ve spolupráci s katedrou angličtiny na Pedagogické fakultě UK a vychází ze společného strategického vzdělávacího cíle EU zdůrazňujícího výuku cizích jazyků od raného věku.

Od třetí třídy se vyučuje intenzivně anglický jazyk (4 hodiny týdně) a od šesté třídy další světový jazyk - němčina nebo francouzština (3 hodiny týdně), dle přání rodičů. K výuce německého jazyka učitelé používají učebnice Heute haben wir Deutsch a Ping Pong. Třídy se na jazykovou výuku dělí na polovinu. Škola klade velký důraz na vypěstování pevných učebních návyků a vlastností vedoucích k zvládnutí náročného studia.

### **6.5.3.6 Charakteristika OA Vinohradská, Praha 2**

OA Vinohradská vznikla již v roce 1909 z podnětu Grémia Pražského obchodnictva. Škola nabízí svým studentům dva studijní obory: Obchodní akademie s možností zaměření buď na cestovní ruch nebo na ekonomiku a podnikání. Druhým studijním oborem je Ekonomické lyceum. Absolvent obchodní akademie získá vzdělání zakončené maturitou ve zvoleném ekonomickém oboru, možnost uplatnění ve středních pozicích podnikatelské i nepodnikatelské sféry a základ pro studium na VOŠ nebo VŠ ekonomického zaměření.

Každý student povinně volí dva cizí jazyky (anglický, německý, francouzský, španělský, ruský) a výuka navazuje podle možností na úroveň dosaženou na ZŠ. K výuce němčiny se používá učebnice Sprechen Sie Deutsch nebo Německy s úsměvem.

### **6.5.3.7 Charakteristika OA Kollárova, Praha 8**

Obchodní akademie Kollárova je čtyřletá veřejná škola s dlouholetou tradicí, jejímž zřizovatelem je Hlavní město Praha. Studium zaměřené na ekonomiku mezinárodního hospodářství je ukončeno maturitní zkouškou. Obchodní akademie posiluje pomocí speciálních odborných předmětů (např. Cizojazyčná obchodní korespondence) hodinovou dotaci předmětů povinného základu (cizí jazyky, výpočetní technika).

Co se týká výuky cizích jazyků, mají zde studenti možnost zvolit si dva cizí jazyky z bohatého výběru: anglický, německý, španělský, francouzský nebo ruský jazyk. K výuce němčiny se používá učebnice Sprechen Sie Deutsch.

## **6.6 Pozorování**

V rámci šetření jsem zvolila metodu strukturovaného pozorování. Před začátkem vlastního pozorování jsem si připravila dva pozorovací archy (viz. příloha 1 a 2), do kterých jsem zaznamenávala své pozorování. První arch obsahoval přehled vyučovacích metod a druhý arch obsahoval přehled organizačních forem výuky a druhy interakcí. V obou případech se jednalo o vyučovací metody a organizační formy výuky, jež jsou relevantní pro výuku cizích jazyků. V obou pozorovacích arších jsem si předem stanovila druhy jevů (tzv. pozorované kategorie), na které jsem chtěla zaměřit své

pozorování. Při výskytu dané kategorie jsem pak do pozorovacího archu udělala vedle pozorovaného jevu čárku.

V prvním pozorovacím archu jsem uvedla vybrané vyučovací metody a v průběhu pozorování jsem do archu zaznamenávala jednotlivé druhy metod, které byly během vyučovací hodiny použity včetně četnosti jejich výskytu. V druhém pozorovacím archu jsem uvedla základní typy interakcí a vybrané základní organizační formy výuky, jež probíhají ve vyučování. Druhy interakcí a organizační formy spolu úzce souvisí, a proto jsem je zařadila do jednoho pozorovacího archu. V průběhu pozorování jsem zaznamenávala, jakou organizační formu a jaký druh interakce vyučující volil pro konkrétní učební činnost. Kromě těchto dvou archů jsem si vždy dělala podrobné zápisky o průběhu celé vyučovací hodiny (viz. příloha 4). Tyto zápisky jsem používala pro zpětnou kontrolu záznamů z pozorování.

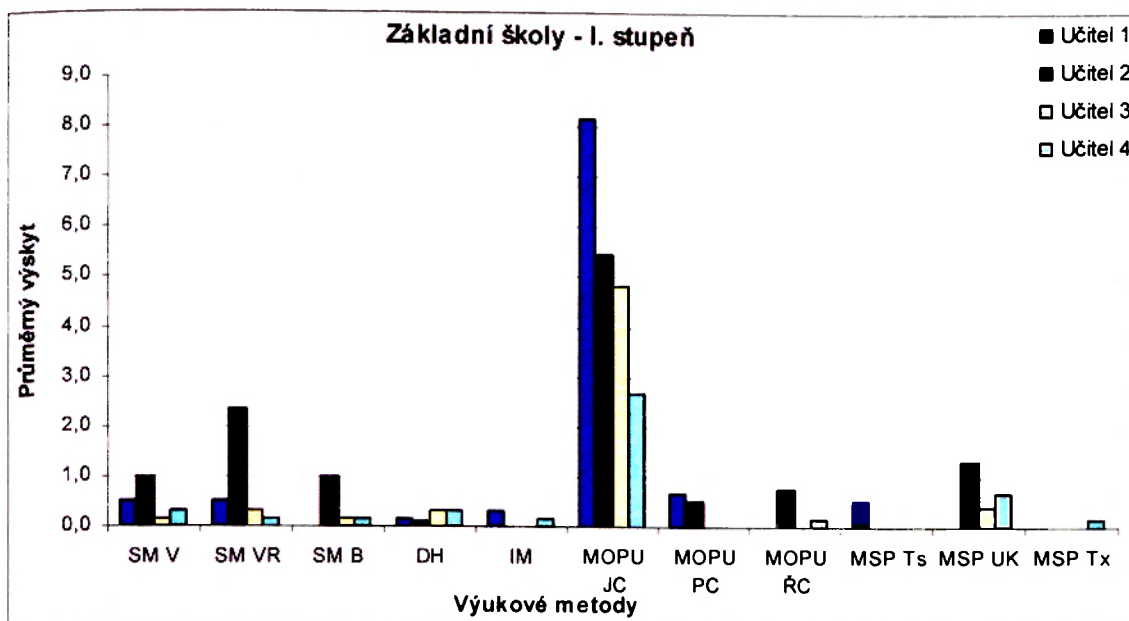
### **6.6.1 Výukové metody na I. stupni ZŠ**

Na prvním stupni ZŠ jsem hospitovala u čtyřech vyučujících. V grafu jsem je označila jako Učitel 1, Učitel 2, Učitel 3 a Učitel 4. Na ose X uvádím ve zkratkách názvy výukových metod<sup>4</sup>, které jsem během vyučování zaznamenala do pozorovacího archu<sup>5</sup>. Na ose Y uvádím jejich průměrný výskyt během jedné vyučovací hodiny.

---

<sup>4</sup> Vysvětlení viz. Seznam zkratek

<sup>5</sup> Celkový přehled sledovaných výukových metod uvádím v příloze 1.



**Graf 3 – Výukové metody na I. stupni ZŠ**

Nejčastěji používanou výukovou metodou je metoda opakování a procvičování učiva prostřednictvím jazykových cvičení (MOPU JC). Jednalo se především o ústní jazyková cvičení zaměřena na slovní zásobu a gramatiku. Vyučující například přinesl do hodiny tašku s oblečením. Každý žák si vytáhl jeden kus oblečení a řekl německy, o jaký druh oblečení se jedná nebo v rámci gramatických jazykových cvičení na opakování množného čísla řekl učitel podstatné jméno v němčině a žáci pomocí prstové abecedy ukázali jakou koncovku toto podstatné jméno má. Vyučující věnovali opakování a procvičování jazykových prostředků obvykle podstatnou část hodiny a jeden a ten samý jazykový jev procvičovali prostřednictvím různých cvičení.

Vedle jazykových cvičení používali vyučující také cvičení předřečová a řečová (MOPU PC, MOPU ŘC), ale již v mnohem menší míře. U řečových cvičení se jednalo na příklad o čtení s porozuměním. Žáci si sami přečetli článek a učitel pak kladl k tomuto článku otázky, na které žáci odpovídali.

V rámci slovních metod se nejčastěji používala metoda výukového rozhovoru (SM VR) a metoda výkladu (SM V). Tyto metody jsou spolu v úzkém vztahu a v hodinách se vzájemně doplňovaly. Učitel pomocí výukového rozhovoru zopakoval se žáky nově probranou látku z předchozí hodiny a pokud bylo žákům něco nejasného, látku vyložil znovu. Jindy učitel použil výukového rozhovoru před výkladem zcela nové

látky, aby se žáky zopakoval to, co tvoří předpoklad pro pochopení látky nové. Učitel chtěl například od žáků vědět, jak tvoříme rozkazovací způsob v druhé osobě jednotného a množného čísla, což mu posloužilo jako základ, aby žákům vyložil, jak tvoříme rozkaz u sloves s odlučitelnými předponami. Samotný výklad učitele trval velmi krátkou dobu a učitel se vždy snažil co nejdříve aktivně zapojit žáky.

Brainstorming (SM B) učitelé používali především k zopakování slovní zásoby, jež se váže k určitým tématům. Žáci měli například za úkol popsat obrázek a učitel chtěl vyjmenovat, co nejvíce přídavných jmen, které by žáci mohli použít.

K procvičení látky také někteří učitelé volili metodu didaktické hry (DH) a inscenační metodu (IM). Žáci například inscenovali na základě článku v učebnici rozhovor mezi kouzelníkem a jeho učněm. Žák, který hrál kouzelníka dostal od vyučujícího kouzelnický plášť, klobouk a hůlku. Žák, který hrál učně dostal barevnou čepici, sešit a tužkou, jež byly součástí scénky. Dialog mezi kouzelníkem a učněm žáci nesměli jednoduše odříkat, nýbrž ho museli zahrát a zinscenovat.

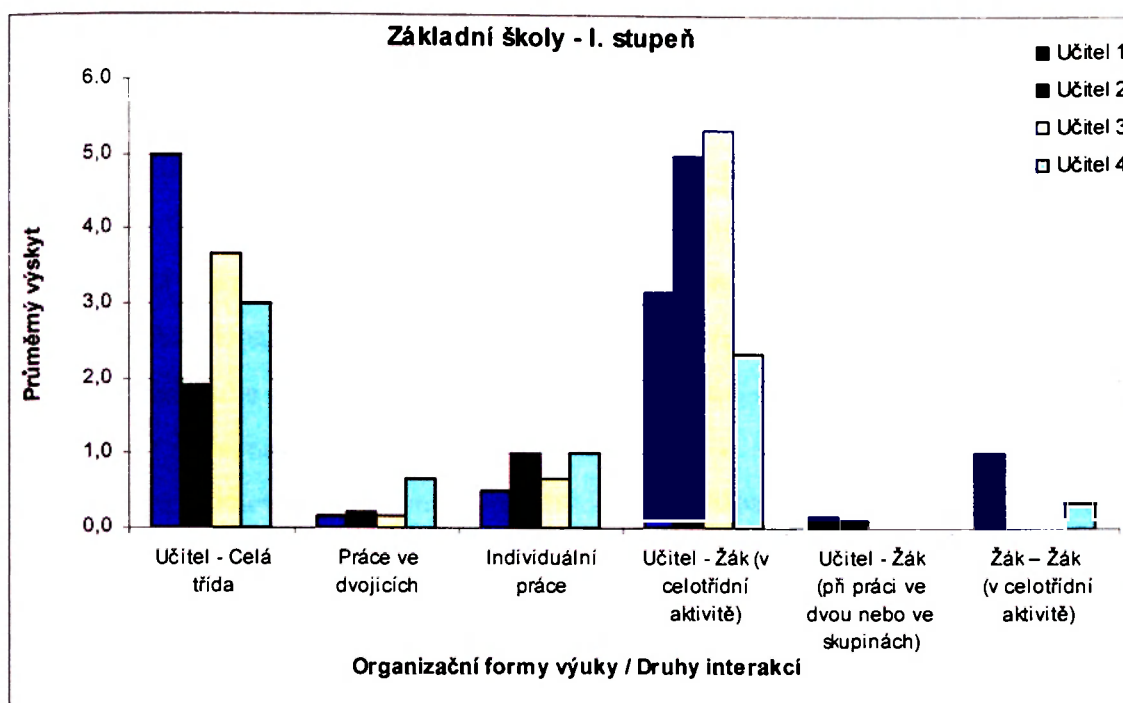
Z metod samostatné práce se v hodinách používala především metoda samostatné práce s učebnicí a knihou (MSP UK). V jedné hodině měli žáci za úkol samostatně přečíst článek z učebnice a učitel pak kladl doplňující otázky k článku, na které žáci odpovídali. Žáci v hodinách nedělali klasická písemná jazyková doplňovací cvičení z učebnice. Téměř všechna cvičení probíhala ústní formou.

Testy, které žáci v hodinách psali, byly zaměřeny především na slovní zásobu a na gramatiku. Při testech na slovní zásobu žáci písemně překládali izolovaná slovíčka nebo kratší věty z češtiny do němčiny. Dále se zkoušela slovní zásoba v tématických okruzích jako je rodina, oblečení atd. Z gramatiky se psaly například testy na členy a množné číslo podstatných jmen. Žáci dostali několik německých slovíček, k nimž měli dopsat člen a množné číslo.

Během svého pozorování jsem se s názorně demonstračními metodami v jejich čisté podobě nesešla. Vyučující však používali pomůcky dynamického či statického charakteru jako součást jiných výukových metod. Při metodě výkladu a především při metodách opakování a procvičování učiva používali učitelé reálné předměty (školní potřeby, pohlednice, oblečení), obrázky, mapy, CD přehrávač a školní tabuli.

## 6.6.2 Organizační formy výuky a druhy interakcí na I. stupni ZŠ

Na prvním stupni ZŠ jsem hospitovala u čtyřech vyučujících. V grafu jsem je označila jako Učitel 1, Učitel 2, Učitel 3 a Učitel 4. Na ose X uvádím organizační formy výuky a druhy interakcí, které jsem během vyučování zaznamenala do pozorovacího archu<sup>6</sup>. Na ose Y uvádím jejich průměrný výskyt během jedné vyučovací hodiny.



Graf 4 – Organizační formy výuky a druhy interakcí na I. stupni ZŠ

### Organizační formy výuky

Graf ukazuje, že nejčastěji používanou organizační formou je frontální vyučování (učitel – celá třída). Uplatňovalo se při sborovém pozdravu na začátku každé hodiny, při sborovém čtení slovíček, vět či kratších článků a při zpívání. Na začátku hodiny se frontální vyučování používalo při výkladu nové látky a na konci hodiny se používalo ke shrnutí, co se žáci ten den naučili.

Další organizační formou je individuální práce žáků. Žáci měli například za úkol přečíst si samostatně článek z učebnice a podtrhat novou slovní zásobu. V jiné hodině učitel napsal a nalepil na dveře jazykové učebny krátký článek a žáci ho měli za úkol

<sup>6</sup> Celkový přehled sledovaných organizačních forem výuky a druhů interakcí uvádím v příloze 2.

přepsat do svých sešitů. Jednalo se o takzvaný 'Laufdiktat'. Po skončení aktivity proběhla společná oprava a vyhodnocení. Hodnotila se přesnost (žáci nesměli mít příliš chyb) a rychlost, s jakou žáci článek přepsali do svých sešitů.

Nejméně často zaznamenanou organizační formou je práce ve dvojicích. Zde se jednalo například o práci s textem, ve kterém dvojice žáků doplňovala chybějící písmenka do slov. V jiné hodině si zase žáci nacvičovali krátké dialogy, které potom předvedli před třídou.

### **Druhy interakcí**

Z grafu vyplývá, že nejčastějším druhem interakce je interakce učitel – žák v celotřídní aktivitě, jež byla používána především při metodách opakování a procvičování učiva. Učitelé I. stupně se v rámci opakování soustřeďovali nejvíce na slovní zásobu. Opakovala se nejen izolovaná slovíčka, ale i celé věty. Učitel říkal slovíčka v češtině a žáci je překládali do němčiny nebo pokládal žákům různé otázky v němčině a ti na ně odpovídali.

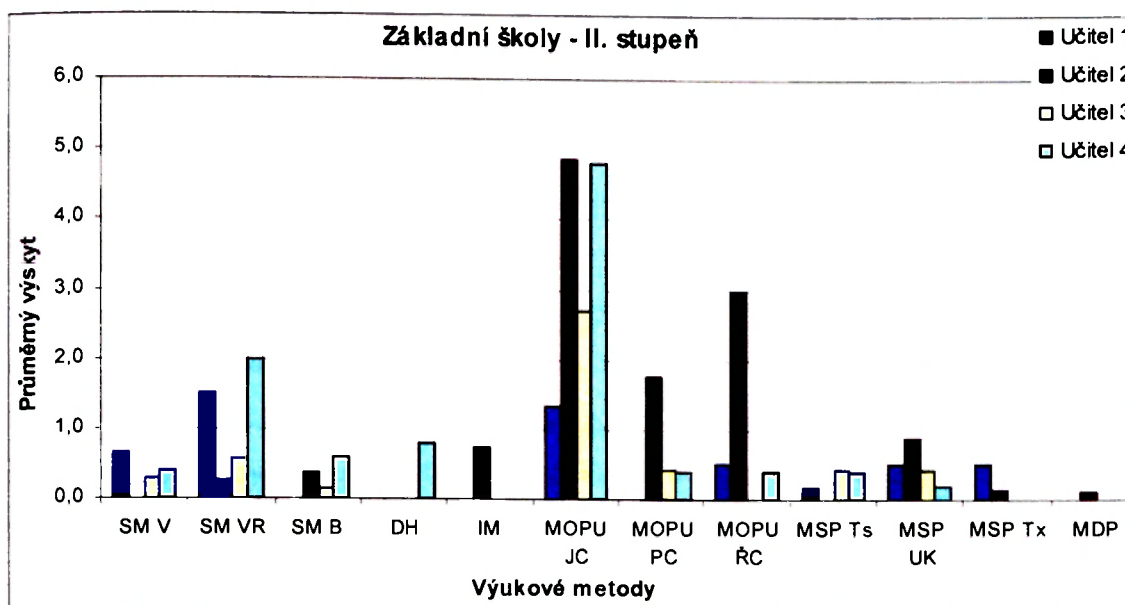
Dalším druhem zaznamenané interakce je interakce žák – žák/žáci v celotřídní aktivitě. Používala se například při řetězovém kladení otázek. První se vždy zeptal učitel jednoho konkrétního žáka. Ten odpověděl a zeptal se stejnou otázkou svého souseda, a takto se pokračovalo, dokud se nevystřídali všichni žáci. Někdy dal učitel žákovi malý míč a tento žák ho pak hodil komukoliv ve třídě a položil mu otázku. Žák míč chytil, zodpověděl otázku a hodil míč dále. Opět se takto pokračovalo, dokud nepřišli na řadu všichni žáci.

Posledním druhem interakce je interakce učitel – žák/žáci při práci ve dvou nebo ve skupinách. Žáci pracovali ve dvojicích s textem a doplňovali chybějící písmenka do slov. Učitel jednotlivé dvojice obcházel, radil, pomáhal a kontroloval jejich práci.

### **6.6.3 Výukové metody na II. stupni ZŠ**

Na druhém stupni ZŠ jsem hospitovala u čtyřech vyučujících. V grafu jsem je označila jako Učitel 1, Učitel 2, Učitel 3 a Učitel 4. Na ose X uvádím ve zkratkách

názvy výukových metod<sup>7</sup>, které jsem během vyučování zaznamenala do pozorovacího archu<sup>8</sup>. Na ose Y uvádím jejich průměrný výskyt během jedné vyučovací hodiny.



Graf 5 – Výukové metody na II. stupni ZŠ

Nejčastěji používanou výukovou metodou je metoda opakování a procvičování učiva prostřednictvím jazykových cvičení (MOPU JC). Učitelé ji používali k upevnování a procvičování nové látky a k opakování látky staré. Jednalo se jak o ústní, tak o písemná cvičení se zaměřením na jazykové prostředky.

Kromě jazykových cvičení používali učitelé k opakování a procvičování učiva cvičení předřečová a řečová. Ta však byla uplatňována v menší míře než jazyková. V rámci předřečových cvičení měli žáci nejčastěji za úkol naučit se ve dvojici dialog z učebnice, poté do něho dosadit nová slova a nakonec ho předvést před třídou. V neposlední řadě se v hodinách objevovala řečová cvičení. Jednalo se například o volnou konverzaci na určité téma, poslech s porozuměním, psaní souvislého vyprávění a o čtení s porozuměním.

V rámci metod samostatné práce žáků jsem se během svého pozorování setkala především s metodou samostatné práce s učebnicí a knihou. Nejčastěji se jednalo o

<sup>7</sup> Vysvětlení viz. Seznam zkratk

<sup>8</sup> Celkový přehled sledovaných výukových metod uvádím v příloze I.



jazyková cvičení, které měli žáci za úkol samostatně doplnit. Někdy také měli žáci za úkol přečíst si článek v učebnici a vypracovat k němu cvičení. Další metodou samostatné práce byla metoda práce s textem. Žáci například dostali mapu a text týkající se německých reálií. Za úkol pak měli text přečíst, vypracovat k němu otázky a najít německá města, jež byla v textu zmíněna na mapě. Posledním zaznamenaným typem samostatné práce je psaní testu. Jednalo se například o cvičení na slovní zásobu, kdy učitel diktoval slova v češtině a žáci je měli přeložit do němčiny, o překlad celých vět z češtiny do němčiny či test z reálií.

V rámci slovních metod byla nejčastěji používána metoda výukového rozhovoru, jehož prostřednictvím si učitel ověřoval, zda žáci ovládají látku i na teoretické úrovni. Kládl jim proto otázky tohoto typu: Kde se nachází sloveso ve větě vedlejší po spojce 'dass'? Co následuje po spojce 'dass'? Učitel tyto otázky kládl v češtině a žáci na ně česky odpovídali.

K vysvětlení zcela nové látky používal učitel slovní metodu výkladu (SM VR). Jednalo se například o výklad, jak tvoříme v němčině vedlejší věty se spojkou 'dass' nebo vztahné věty. Výklad učitele byl často spojen s výukovým rozhovorem. Učitel pomocí výukového rozhovoru zopakoval, co by již žáci měli znát, a na to potom navázal výkladem nové látky.

Brainstorming učitelé používali k opakování již probrané slovní zásoby k určitému tématu, např. jídlo, nemoci a jejich příznaky apod. Učitelé pak většinou přidali další slovíčka k danému tématu, aby slovní zásobu žáků rozšířili.

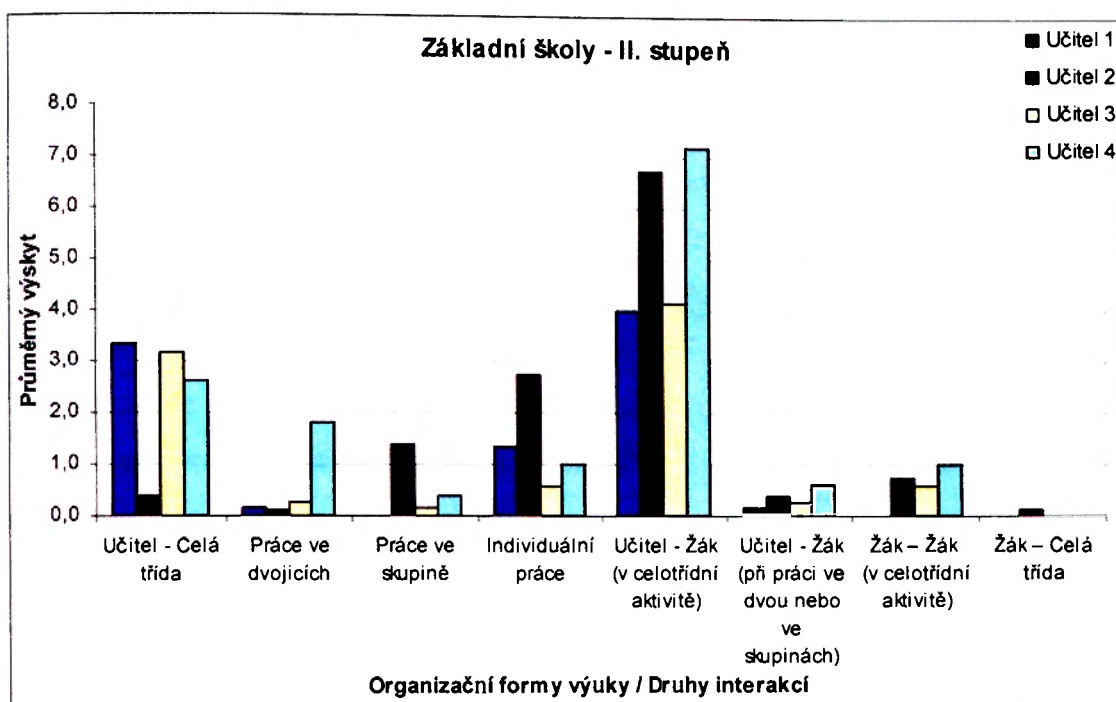
K procvičení látky také někteří učitelé volili metodu didaktické hry (DH) a inscenační metodu (IM). Jednalo se například o hru na číslovky, kdy žáci říkali číslovky. Pokud se jednalo o násobek tří, museli jednou tlesknout rukama a pokud se jednalo o násobek pěti, museli jednou plácnout rukama do kolen. Žák, který toto pravidlo porušil, vypadl ze hry. Inscenační metodu používali učitelé k předvádění scének, např. v restauraci, dražba předmětu, telefonní konverzace atd.

Během svého pozorování jsem se podobně jako na I. stupni ZŠ s názorně demonstračními metodami v jejich čisté podobě nesešla. Vyučující však používali pomůcky dynamického či statického charakteru jako součást jiných výukových metod. Při slovní metodě výkladu a především při metodách opakování a procvičování učiva

používali učitelé reálné předměty (školní potřeby), obrázky, mapy, CD přehrávač a školní tabuli.

#### 6.6.4 Organizační formy výuky a druhy interakcí na II. stupni ZŠ

Na druhém stupni ZŠ jsem hospitovala u čtyřech vyučujících. V grafu jsem je označila jako Učitel 1, Učitel 2, Učitel 3 a Učitel 4. Na ose X uvádím organizační formy výuky a druhy interakcí, které jsem během pozorování zaznamenala do pozorovacího archu.<sup>9</sup> Na ose Y uvádím jejich průměrný výskyt během jedné vyučovací hodiny.



Graf 6 – Organizační formy výuky a druhy interakcí na II. stupni ZŠ

#### Organizačních formy výuky

Nejčastěji používanou organizační formou je frontální vyučování (učitel – celá třída). Tato organizační forma byla používána k slovnímu výkladu nové látky, při poslechových cvičeních, při sborovém pozdravu, zpěvu, čtení, nácvičku slovní zásoby a výslovnosti, při zadávání instrukcí k různým činnostem, aktivitám a k jejich následnému společnému slovnímu vyhodnocení.

<sup>9</sup> Celkový přehled sledovaných organizačních forem výuky a druhů interakcí uvádím v příloze 2.

Druhou nejčastěji používanou organizační formou je individuální práce. Tato organizační forma se uplatňovala především při samostatných písemných jazykových cvičení, při testech, tichém čtení či při psaní krátkých příběhů.

Další organizační formou je práce ve dvojicích. Učitelé ji používali ke čtení a k nácvičku dialogů, které pak žáci předváděli před třídou, nebo k nejrůznějším písemným úlohám a úkolům. Velmi často se také uplatňovala při jazykových cvičení zaměřených na gramatiku či slovní zásobu.

Poslední organizační formou je práce ve skupině. Učitelé ji používali k realizování projektu, k nácvičku scének (např. v restauraci), ale i k písemným úkolům a úlohám, např. úlohy týkající se reálií německy mluvících zemí.

### **Druhy interakcí**

Nejčastěji používaným druhem interakce je interakce učitel – žák v celotřídní aktivitě. Tato forma interakce byla používána při výukovém rozhovoru, který učitel používal k zopakování probrané látky. Učitel kladl otázky typu: Jak tvoříme perfektum? Jak tvoříme rozkazovací způsob? Jaký je nejčastější tvar množného čísla v ženském rodě? atd. Dále se tento druh interakce uplatňoval při ústní kontrole jazykových cvičení z učebnice, které předtím žáci vypracovali samostatně, ke kontrole domácích úkolů a ke kontrole doplňovacích poslechových cvičení.

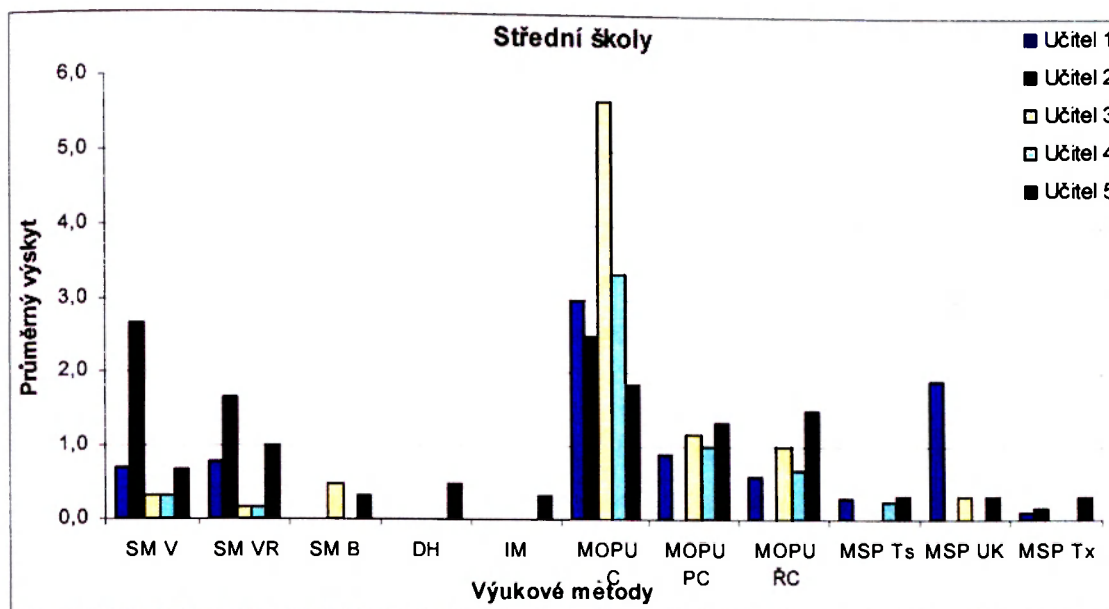
Druhým nejčastěji používaným druhem interakce je interakce žák – žák/žáci v celotřídní aktivitě. Například jedna dvojice či skupina žáků měla přidělené role a četla článek z učebnice, předváděla kratší dialog či scénku před třídou. V jiné hodině měli žáci za úkol klást otázky ostatním spolužákům a zaznamenávat jejich odpovědi.

Dalším typem interakce je interakce učitel – žák (při práci ve dvou nebo ve skupinách). Tento druh interakce se vyskytoval v závislosti na četnosti výskytu organizační formy práce ve dvojicích a práce ve skupinách. Žáci pracovali ve dvojicích či ve skupinách samostatně, ale v případě, že si nevěděli s něčím rady či něčemu nerozuměli, obrátili se na učitele, který jim pomohl a poradil.

Posledním druhem zaznamenané interakce je interakce žák – celá třída. Objevila se pouze v jednom případě, kdy žáci měli za úkol napsat krátký příběh, který se jim někdy stal, a jedna žákyně ho pak z paměti vyprávěla před třídou.

## 6.6.5 Výukové metody na SŠ

Na středních školách jsem hospitovala u pěti vyučujících. V grafu jsem je označila jako Učitel 1, Učitel 2, Učitel 3, Učitel 4 a Učitel 5. Na ose X uvádím ve zkratkách názvy výukových metod<sup>10</sup>, které jsem během vyučování zaznamenala do pozorovacího archu<sup>11</sup>. Na ose Y uvádím jejich průměrný výskyt během jedné vyučovací hodiny.



Graf 7 – Výukové metody na středních školách

Nejčastěji používanou výukovou metodou je metoda opakování a procvičování učiva prostřednictvím jazykových cvičení (MOPU JC). Uplatňovala se především při ústních a písemných cvičeních zaměřených na slovní zásobu, gramatiku a fonetiku. Při gramaticky zaměřených jazykových cvičeních učitel například diktoval silná slovesa a žáci měli za úkol tvořit préteritum a perfektum těchto slovesech. Při cvičeních zaměřených na slovní zásobu překládali žáci české výrazy do němčiny, tvořili slovní pole, přiřazovali slova k nadřazeným slovním pojmům, tvořili antonyma, hledali synonyma apod. Při fonetických cvičeních doplňovali žáci na základě poslechu začáteční písmena slov.

<sup>10</sup> Vysvětlení viz. Seznam zkratk

<sup>11</sup> Celkový přehled sledovaných výukových metod uvádím v příloze 1.

Vedle jazykových cvičení používali učitelé cvičení předřečová (MOPU PC). Žáci například dostali neúplný souvislý text a na základě poslechu měli doplnit chybějící informace. V jiné hodině si žáci přečetli vzorový dialog, který potom podle vzoru různě obměňovali, a nebo popisovali různé obrázky z učebnice.

V rámci řečových cvičení (MOPU ŘC) se jednalo o volnou konverzaci na určité téma, například kultura v Praze. Žáci se na toto téma bavili nejdříve ve dvojicích či v menších skupinkách a poté bylo téma probráno s celou třídou. Jindy dostali žáci za úkol napsat slohovou práci na určité téma.

V rámci slovních metod byly nejčastěji užívány metody výkladu (SM V) a výukového rozhovoru (SM VR). První z nich byla používána při vysvětlování nové látky, např. směrová příslovce, trpný rod apod. Výukový rozhovor sloužil především k zopakování teorie již probrané látky. Metody výkladu a výukového rozhovoru se v hodinách vždy vzájemně doplňovaly a střídaly, jelikož vyučující se snažil aktivně zapojit žáky co nejdříve.

Další zaznamenanou slovní metodou je brainstorming (SM B). Učitelé ji používali k opakování slovní zásoby k určitému tématu. Žáci říkali slova, která je k danému tématu napadla, a učitel je zapisoval na tabuli. S touto slovní zásobou pak žáci dále pracovali a použili ji například během předřečových a řečových cvičení.

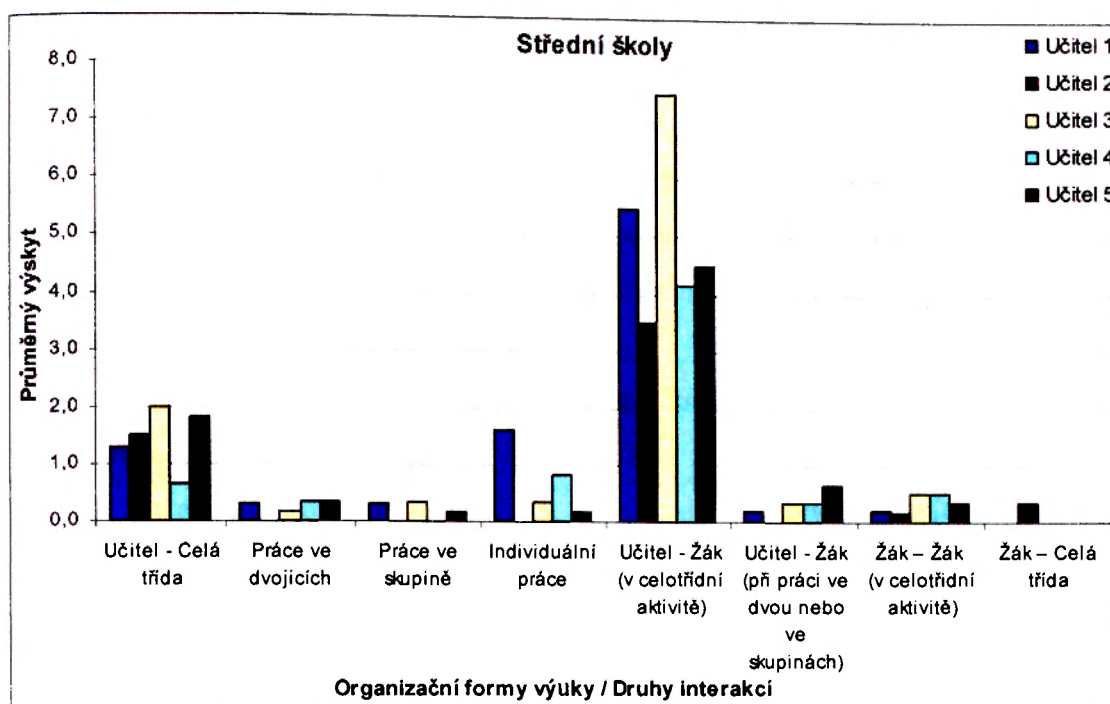
K procvičení a zopakování učiva volili někteří vyučující metodu didaktické hry (DH) a inscenační metodu (IM). Příkladem didaktické hry je například hra na procvičování předložek a zároveň i paměti, kdy učitel napsal na tabuli německou větu „Der Hund schläft“ a jeden žák řekl místo, kde pes spí a použil přitom předložku. Další zopakoval jeho větu a přidal další místo. Tímto způsobem pak hra pokračovala.

Co se týká metod samostatné práce převažovala v hodinách metoda samostatné práce s knihou a učebnicí (MSP UK). Nejčastěji se však jednalo o písemná cvičení zaměřená na gramatiku a slovní zásobu, které žáci nejdříve samostatně vypracovali a pak společně zkontrolovali. Žáci například přečetli článek a zodpověděli k němu otázky.

Během svého pozorování jsem se s názorně demonstračními metodami v jejich čisté podobě nesetkala. Vyučující však používali pomůcky dynamického či statického charakteru jako součást jiných výukových metod. Mezi nejčastější pomůcky, které vyučující během hodin používali, patřily především tabule a CD přehrávač. Tabule se používala při slovních metodách výkladu, při výukovém rozhovoru a brainstormingu.

## 6.6.6 Organizační formy výuky a druhy interakcí na SŠ

Na středních školách jsem hospitovala u pěti vyučujících. V grafu jsem je označila jako Učitel 1, Učitel 2, Učitel 3, Učitel 4 a Učitel 5. Na ose X uvádím organizační formy výuky a druhy interakcí, které jsem během pozorování zaznamenala do pozorovacího archu.<sup>12</sup> Na ose Y uvádím jejich průměrný výskyt během jedné vyučovací hodiny.



Graf 8 – Organizační formy výuky a druhy interakcí na SŠ

### Organizační formy vyučování

Nejčastěji užívanou organizační formou vyučování je frontální vyučování (učitel – celá třída). Tato forma se uplatňovala při zadávání instrukcí, slovním výkladu gramatiky či slovní zásoby, při ústním diktování překladových vět a poslechových otázek.

Druhou nejčastější organizační formou je individuální práce žáků. Žáci pracovali samostatně s učebnicí, ze které četli články a vypracovávali cvičení. Žáci již také psali kratší vyprávění na různá témata každodenního života, např. lidé a jejich zájmy, móda,

<sup>12</sup> Celkový přehled sledovaných organizačních forem výuky a druhů interakcí uvádím v příloze 2.

kultura atd. Samostatná práce se dala uplatňovala při psaní testů a při písemných jazykových a poslechových cvičeních.

Další organizační formou je práce ve dvojicích. Žáci při ní vypracovávali gramatická cvičení, přiřazovali věty k obrázkům a sestavovali příběhy nebo si připravovali krátké dialogy, které následně předváděli před třídou.

Poslední zaznamenanou organizační formou je práce ve skupinách. Žáci při ní pracovali na náročnějších úkolech, např. měli vybrat několik hlavních památek v Praze a o každé z nich napsat krátké zajímavé povídání.

### **Druhy interakcí**

Nejčastěji používaným druhem interakce je interakce učitel – žák v celotřídní aktivitě. Byla používána při výukovém rozhovoru, při kontrole gramatických a poslechových doplňovacích cvičeních, při fonetických cvičeních a dále při ústním procvičování slovní zásoby a gramatiky.

Druhým nejčastěji uplatňovaným druhem interakce je interakce žák – žák/žáci v celotřídní aktivitě. Například dva nebo tři žáci ze třídy měli přidělené role a četli článek z učebnice pro ostatní spolužáky, kteří sledovali text v učebnici a poslouchali. Žáci si také v hodinách nacvičovali ve dvojicích či trojicích dialogy či mikrokonverzace, které potom předváděli před třídou.

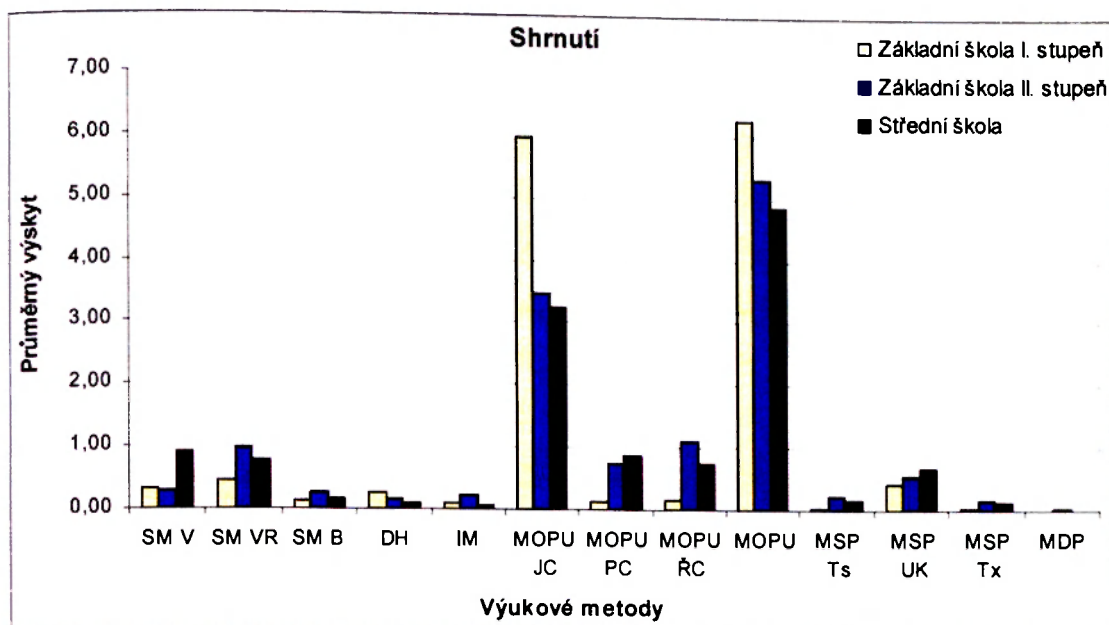
Dalším druhem interakce, který se při výuce uplatňoval je interakce učitel – žák při práci ve dvou nebo ve skupinách. Tento druh interakce se vyskytoval v závislosti na četnosti výskytu organizační formy práce ve dvojicích a práce ve skupinách. Učitel působil ve vztahu k žákům jako poradce a konzultant a zároveň kontroloval a usměrňoval jejich činnost.

Posledním druhem zaznamenané interakce je interakce žák – celá třída. Žák měl v tomto případě za domácí úkol zpracovat referát na určité téma a poté ho přednést před třídou.

## **6.7 Výukové metody na jednotlivých stupních škol – shrnutí**

Tento graf představuje shrnutí výsledků mého pozorování výukových metod. Nabízí porovnání výskytu jednotlivých výukových metod, jak byly používány vyučujícími na I. a II. stupni základních škol a na středních školách. Na ose X uvádím

ve zkratkách názvy výukových metod<sup>13</sup>, které jsem během vyučování zaznamenala do pozorovacího archu<sup>14</sup>. Na ose Y uvádím jejich průměrný výskyt během jedné vyučovací hodiny.



Graf 9 – Výukové metody na jednotlivých stupních škol – shrnutí

Nejčastější metodou vyskytující se na všech stupních škol byla metoda opakování a procvičování učiva prostřednictvím jazykových cvičení (MOPU JC). Z grafu vyplývá, že nejvíce byla používána vyučujícími I. stupně základních škol, mnohem méně pak vyučujícími II. stupně základních škol a středních škol. Na I. stupni základních škol se jednalo především o ústní cvičení zaměřená na slovní zásobu a v menší míře na gramatiku. Učitelé opakovali určitý okruh slovní zásoby a používali k tomu nejrozmanitější cvičení, hry, říkanky, písničky a básničky. Do sešitu psali žáci minimálně, veškeré procvičování probíhalo většinou ústní formou. Na II. stupni základní školy a na středních školách se kromě ústně zaměřených jazykových cvičení objevovala také písemná cvičení, která byla zaměřena na osvojování, rozvíjení a prohlubování znalostí slovní zásoby, gramatiky a zvukové a grafické stránky jazyka.

<sup>13</sup> Vysvětlení viz. Seznam zkratk

<sup>14</sup> Celkový přehled sledovaných výukových metod uvádím v příloze 1.



Kromě jazykových cvičení vyučující používali v hodinách cvičení předřečová (MOPU PC) a řečová (MOPU ŘC), která se naopak vyskytovala především na II. stupni základních škol a na středních školách. Učitelé I. stupně základních škol je používali v mnohem menší míře, protože se soustředili právě na cvičení jazyková. Při předřečových cvičení si žáci ve dvojicích či ve skupinách po třech nacvičovali různé dialogy a mikrokonverzace, které potom předváděli před třídou. V rámci řečových cvičení se jednalo o konverzaci na určité téma nebo psaní slohové práce. Tato cvičení již ale byla, vzhledem ke své náročnosti, určena spíše pro žáky střední školy.

Ze slovních metod používali vyučující všech stupňů škol především metodu výkladu (SM V) a výukového rozhovoru (SM VR). Tyto metody se vzájemně doplňují a prolínají. Učitelé vždy během výkladu nové látky kladli otázky žákům, aby je aktivně zapojili. Výkladovou metodu nejvíce používali učitelé středních škol. Na I. stupni základních škol a na II. stupni základních škol se učitelé během mých hospitací více věnovali spíše opakování a procvičování. Na středních školách byla věnována pozornost teorii gramatiky více a učitelé se ji snažili žákům vysvětlit, utřídit a systematizovat.

Slovní metoda brainstormingu (SM B) se používala na všech stupních škol, nejvíce však na II. stupni. Je to jedna z metod k procvičování a opakování slovní zásoby, takže záleželo především na vyučujících, zda si tuto metodu vybrali.

K procvičování a opakování probrané látky volili vyučující metodu didaktické hry (DH) a inscenační metodu (IM). Didaktická hra našla své uplatnění především u vyučujících I. stupně základních škol a nejméně ji používali vyučující středních škol. Především u menších žáků je hra důležitou součástí výuky a jedním z prostředků, jak poznat svět. Rozvíjejí jejich představivost, fantazii a prožívání. Hry mají motivační charakter a vyvolávají u žáků kladný vztah k předmětu. V první třídě základní školy vyučující použil hru, při které žáci měli hádat jednotlivé druhy ovoce a zeleniny podle učitelova popisu. Za správnou odpověď dostal žák samolepku a za špatnou odpověď knoflík. Tato hra měla i mimojazykový dopad, protože se při ní žáci seznámili s jednotlivými druhy ovoce a zeleniny a zároveň se mezi nimi naučili rozlišovat. Na druhém stupni v osmé třídě vyučující použil hru, při které žáci museli, co nejrychleji sečíst, odečíst, vynásobit či vydělit čísla mezi sebou a ten nejrychlejší vyhrál. Na střední škole přiřazovali žáci k obrázkům správné věty se způsobovým slovesy a byli bodově

ohodnocení za správnost a rychlost. Náročnost didaktických her je vždy volena s ohledem na věk a stupeň psychického vývoje žáků.

Inscenační metody (IM) používali nejvíce vyučující na II. stupni základních škol a jen velmi málo učitelé na I. stupni a na středních školách. Při volbě této metody hraje důležitou roli charakter právě probírané látky, ale záleží zároveň i na učiteli, zda se pro tuto metodu rozhodne.

Metody samostatné práce s učebnicí a knihou (MSP UK) se vyskytují nejvíce u vyučujících středních škol a v o něco menší míře na II. stupni základních škol. Při této metodě se jednalo nejčastěji o písemná gramatická cvičení z učebnice či pracovního sešitu. Žáci úlohy sami vypracovali a poté následovala společná kontrola. Na I. stupni základních škol jsem se s tímto typem cvičení setkala především v páté třídě. Na nižších stupních se samostatná práce s učebnicí a knihou vyskytovala velmi zřídka. V jejím rámci si žáci měli například přečíst krátký článek, podtrhnout v něm neznámá slova a snažit se uhádnout jejich význam.

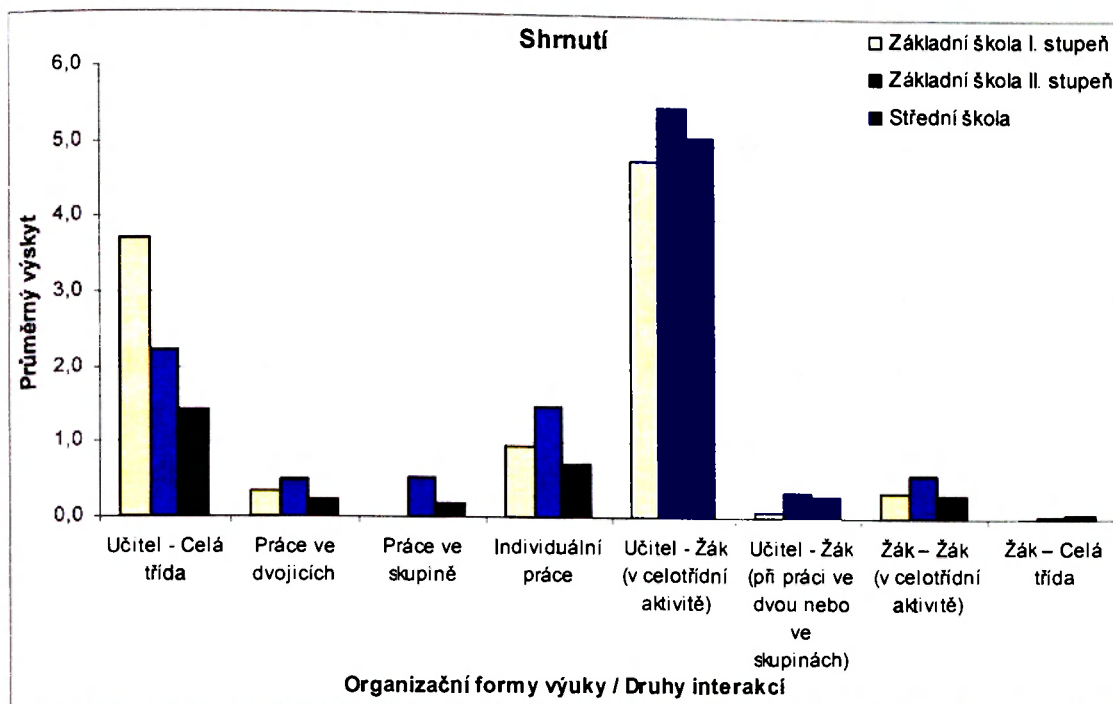
Metody samostatné práce s textem (MSP Tx) se vyskytovaly nejvíce u vyučujících II. stupně základních škol a u vyučujících středních škol. Na II. stupni se objevila například v rámci reálií, kdy žáci vyhledávali informace z textu a zároveň pracovali s mapou. Na I. stupni se tato metoda vyskytovala jen velmi zřídka.

Testy (MSP Ts) se nejvíce objevovaly u vyučujících II. stupně základních škol a nejméně u vyučujících I. stupně. Většinou se jednalo o krátký test na zopakování slovní zásoby a gramatiky. Učitel diktoval slovíčka nebo celé věty v češtině a žáci je překládali do němčiny. V těchto případech velmi záleželo na konkrétním vyučujícím.

## **6.8 Organizační formy výuky a druhy interakcí na jednotlivých stupních škol - shrnutí**

Tento graf představuje shrnutí výsledků mého pozorování organizačních forem výuky a druhů interakcí. Nabízí porovnání výskytu jednotlivých organizačních forem výuky a druhů interakcí, jak byly používány vyučujícími na I. a II. stupni základních škol a na středních školách. Na ose X uvádím organizační formy výuky a druhy

interakcí, které jsem během pozorování zaznamenala do pozorovacího archu.<sup>15</sup> Na ose Y uvádím jejich průměrný výskyt během jedné vyučovací hodiny.



**Graf 10 – Organizační formy výuky a druhy interakcí na jednotlivých stupních škol – shrnutí**

### Organizační formy výuky - shrnutí

Na všech stupních škol je nejčastější organizační formou frontální vyučování. Jednoznačně nejvíce se však uplatňuje u vyučujících na I. stupni základních škol a nejméně u vyučujících středních škol. Obecně ji vyučující používali při zadávání instrukcí, vysvětlování nové látky, poslechových cvičení, diktování překladových vět či společném vyhodnocování práce třídy. Na I. a částečně i na II. stupni základních škol se navíc velmi často používala při sborovém zpěvu, sborovém čtení a sborovém nácviku výslovnosti.

Druhou organizační formou, která se uplatňovala na jednotlivých stupních škol, byla individuální práce. Nejčastěji ji používali vyučující II. stupně základních škol a nejméně vyučující středních škol. Rozdíl v poměru jejího používání na II. stupni

<sup>15</sup> Celkový přehled sledovaných organizačních forem výuky a druhů interakcí uvádím v příloze 2.

základní škol a na středních školách je již celkem značný, ale pro správné posouzení je třeba brát v úvahu i samotný charakter individuální práce. Žáci středních škol pracovali na komplexnějších a složitějších úkolech, které byly zároveň časově náročnější. Žáci měli například za úkol přečíst delší článek z učebnice a vypracovat k němu řadu cvičení. V jiné hodině psali žáci v rámci testu slohovou práci. Tento druh samostatné práce zabral žákům více než 20 minut. Na II. stupni základních škol zadávali učitelé v průběhu hodiny spíše kratší samostatné úkoly, které nebyly tolik časově náročné. Charakter úkolů na I. stupni základních škol byl spíše bližší II. stupni základních škol. Jednalo se většinou o samostatnou práci s učebnicí. Žáci měli například za úkol naučit se v hodině krátkou básničku nebo si přečíst krátký článek a podtrhat neznámá slova.

Třetí organizační formou je práce ve dvojicích. Ta převládala především u vyučujících II. stupně základních škol, i když rozdíly mezi jednotlivými stupni jsou velmi malé. Záleželo zde především na vyučujícím, zda nechá žáky pracovat samostatně či ve dvojicích. Charakter úkolů většinou umožňoval většinou obě organizační formy. Především na II. stupni základních škol a na středních školách dal učitel žákům na výběr, zda pracovat jednotlivě či ve dvojicích. Jindy vyučující zadal úlohu a k organizační formě se explicitně nevyjádřil. V těchto případech žáci nejčastěji pracovali samostatně nebo ve dvojici se sousedem v lavici.

Poslední organizační formou je skupinová práce. Ta se nejvíce uplatňovala u vyučujících na II. stupni základních škol a o trochu méně i na středních školách. Na I. stupni základních škol jsem ji během svého pozorování nezaznamenala. Může se samozřejmě vyskytovat i zde, ale vzhledem k její větší náročnosti na samostatnost a organizaci práce ji lze očekávat spíše u žáků vyšších ročníků. Na II. stupni základních škol se objevovala především při inscenačních metodách, např. dražba předmětů, návštěva restaurace apod. a dále v rámci projektu. Na středních školách se jednalo například o práci s textem či volnou konverzaci ve skupinkách na určité téma.

### **Druhy interakcí – shrnutí**

Vůbec nejčastějším druhem interakce, který se v průběhu výuky vyskytoval na všech stupních škol, byla interakce učitel – žák v celotřídní aktivitě. Rozdíl mezi jednotlivými stupni škol je u této interakce velmi malý a používali ji všichni vyučující. Nejvíce se vyskytovala u vyučujících II. stupně základních škol a nejméně u

vyučujících I. stupně základních škol. Na všech stupních škol byla používána především při výukovém rozhovoru, při ústní kontrole písemných gramatických a poslechových doplňovacích cvičeních, při fonetických cvičeních a dále při ústním procvičování slovní zásoby a gramatiky.

Druhým nejčastěji užívaným druhem interakce byla interakce žák – žák/žáci v celotřídní aktivitě. Objevovala se především u vyučujících II. stupně základních škol a o něco méně na I. stupni základních škol a na středních školách. Tato forma interakce byla používána, když jedna dvojice či skupina žáků měla přidělené role a četla článek z učebnice či předváděla kratší dialog či scénku před třídou. Jindy měli žáci za úkol klást otázky a zjišťovat odpovědi od ostatních spolužáků a nebo se jednalo o tzv. řetězové kladení otázek. Tuto aktivitu začínal většinou učitel tím, že dal konkrétní otázku jednomu žákovi. Ten na dotaz odpověděl a zeptal se svého souseda. Takto se pokračovalo, dokud nepřišli na řadu všichni žáci.

Třetím druhem interakce je interakce učitel – žák při práci ve dvou nebo ve skupinách. Nejčastěji se vyskytovala na II. stupni základní školy a nejméně na I. stupni základní školy, i když rozdíly mezi jednotlivými stupni nejsou nijak propastné. Užití toho druhu interakce je závislé na četnosti výskytu práce ve dvojicích a ve skupinách. Jelikož se práce ve dvojicích a ve skupinách nejčastěji používala na II. stupni základní školy, je tento druh interakce na tomto stupni nejčastější. Učitel fungoval především jako rádce a pomocník a snažil se vést práci žáků tím správným směrem.

Posledním druhem interakce je interakce žák – celá třída. Vyskytovala se především na středních školách a v menší míře na II. stupni základních škol. Nejčastěji se jednalo o samostatný výstup žáka před třídou během referátu. Příprava a přednes referátu je pro žáky již celkem náročnou činností vyžadující schopnost samostatné práce s knihami, internetem a slovníkem, a proto se hodí spíše pro starší žáky. Na I. stupni základních škol jsem ji během svého pozorování nezaznamenala.

## 7 Dotazník

Druhou výzkumnou metodou, kterou jsem zvolila byl dotazník (viz. příloha 3). Byl to velmi užitečný prostředek, jak získat širší a komplexnější informace k výzkumnému problému, a pomohl mi doplnit údaje k výzkumné metodě pozorování. Vyplnil ho každý vyučující, u něhož jsem prováděla hospitační činnost. Pokud vyučující učil na prvním i druhém stupni základní školy, vyplnil dotazník pro každý stupeň zvlášť. Celkem jsem tedy shromáždila třináct dotazníků od jedenácti vyučujících. Na I. stupni ZŠ vyplnili dotazník čtyři vyučující, na II. stupni ZŠ vyplnili dotazník rovněž čtyři vyučující (dva z těchto vyučujících učili zároveň na I. stupni ZŠ) a na SŠ vyplnilo dotazník pět vyučujících. Dotazník obsahoval celkem 21 otázek, které zjišťovaly používání a frekvenci užití vybraných vyučovacích metod, organizačních forem vyučování, používání učebnice a jiných zdrojů a používání deduktivní a induktivní metody. V rámci dotazníků jsem se soustředila především na frekvenci používání induktivní a deduktivní metody. Jsem si však vědoma, že se v úvodu výuky cizího jazyka používají i jiné metody, například metody imitativního osvojování učiva či metody lexikálního osvojování gramatických jevů.

Nakonec jsem k dotazníku sestavila posuzovací škálu o šesti stupních, na které jednotliví respondenti zakroužkovali odpověď, která nejlépe vystihovala danou skutečnost. Písmeno A znamenalo odpověď *nikdy*, písmeno B odpověď *velmi zřídka*, písmeno C odpověď *občas*, písmeno D odpověď *často*, písmeno E *vždy* a písmeno N *neumím se vyjádřit*.

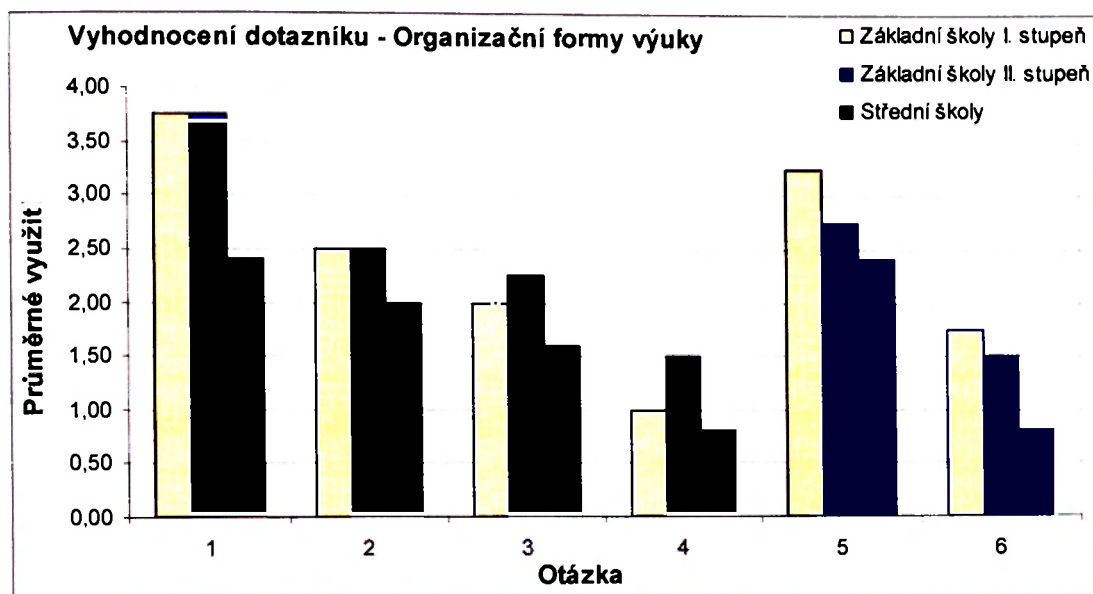
### 7.1 Vyhodnocení dotazníků

Při kvantitativním vyhodnocení škály jsem jejím jednotlivým stupňům přiřadila číselné hodnoty, což mi umožnilo její matematické zpracování a vyjádření pomocí grafů. Odpovědi A – *nikdy* jsem přiřadila hodnotu 0, odpovědi B – *velmi zřídka* hodnotu 1, odpovědi C – *občas* hodnotu 2, odpovědi D – *často* hodnotu 3 a odpovědi E – *vždy* hodnotu 4. Odpověď N – *neumím se vyjádřit* nezaškrtl žádný z vyučujících a proto jsem ji při zpracování nijak nezohlednila. Dále jsem pro větší přehlednost rozdělila otázky v dotazníku do osmi skupin. První skupina obsahuje otázky 1 až 6 a v grafu je uvádím pod názvem organizační formy výuky. Druhá skupina obsahuje

otázky 7 až 15 a v grafu je uvádím pod názvem výukové metody. Pro otázky číslo 16 až 21 uvádím vždy samostatný graf, který má stejný název jako otázka v dotazníku.

### 7.1.1 Organizační formy výuky

Tento graf znázorňuje odpovědi vyučujících I. a II. stupně základních škol a středních škol, na kterých jsem prováděla pozorování. Na ose X uvádím čísla, pod kterými jsou jednotlivé otázky uvedeny v dotazníku. Na ose Y uvádím průměrné využití jednotlivých stupňů na škále. Čím větší je hodnota na ose Y, tím častější je využití dané organizační formy.



Graf 11 – Vyhodnocení dotazníku – Organizační formy výuky

Otázka 1: Frontální vyučování, při kterém vyučující pracuje najednou s celou třídou, nejvíce používají vyučující na I. a II. stupni základní školy a naopak nejméně vyučující na středních školách.

Otázka 2: Práce ve dvojicích taktéž převládá u vyučujících na I. a II. stupni základních škol a nejméně se objevuje u vyučujících středních škol.

Otázka 3: Skupinová práce převládá u vyučujících na II. stupni základních škol a nejméně se vyskytuje u vyučujících na středních školách.

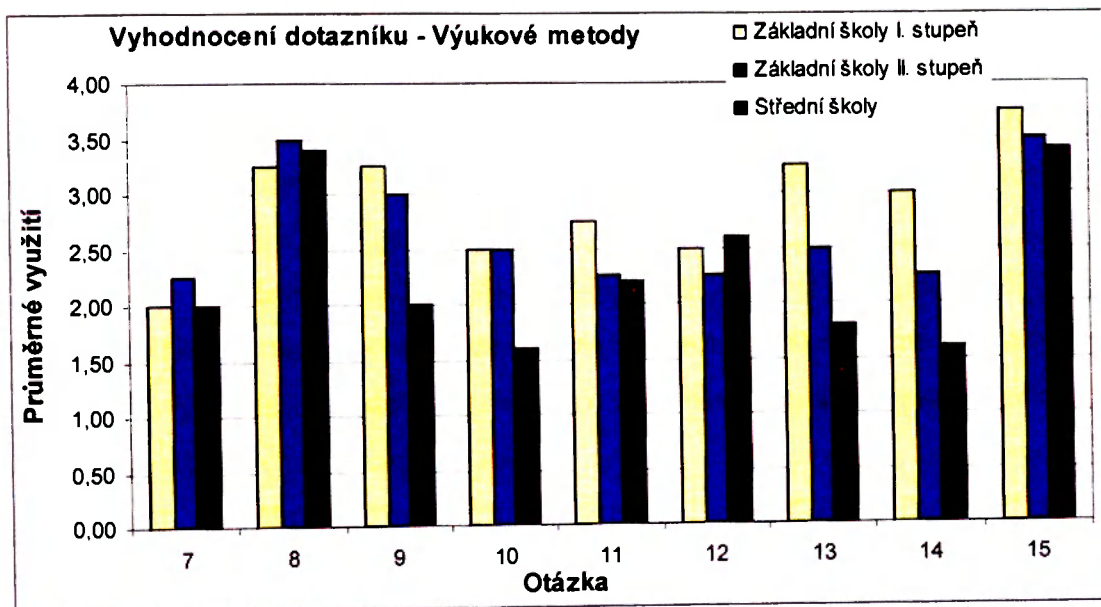
Otázka 4: Práce žáků na různých úlohách ve stejném čase se nejvíce vyskytuje u vyučujících na II. stupni základních škol.

Otázka 5: Samostatná práce žáků převládá u vyučujících I. stupně základních škol a nejméně se vyskytuje u žáků středních škol. Tento výsledek mě velmi překvapil, protože jsem očekávala poměr zcela obrácený. Příčiny lze spatřovat v tom, že na středních školách řeší žáci komplexnější a časově náročnější úlohy.

Otázka 6: Projektové vyučování převládá u vyučujících II. stupně základních škol. Během svého pozorování jsem měla možnost vidět tuto organizační formu právě na II. stupni základních škol.

### 7.1.2 Výukové metody

Tento graf znázorňuje odpovědi vyučujících I. a II. stupně základních škol a středních škol, na kterých jsem prováděla pozorování. Na ose X uvádím čísla, pod kterými jsou jednotlivé otázky uvedeny v dotazníku. Na ose Y uvádím průměrné využití jednotlivých stupňů na škále. Čím větší je hodnota na ose Y, tím častější je využití dané výukové metody.



Graf 12 – Vyhodnocení dotazníku – Výukové metody



Otázka 7: Samostatná práce žáků s textem převládá u vyučujících na II. stupni základních škol. U této otázky bych očekávala, že samostatná práce s textem bude převládat spíše u žáků středních škol, než na II. stupni. Zároveň mě překvapil i poměrně častý výskyt na I. stupni základních škol.

Otázka 8: Výukový rozhovor je jednou z velmi častých metod uplatňovaných ve vyučování. Poměr výskytu na jednotlivých stupních škol je velmi vyrovnaný a z grafu je vidět, že se tato metoda hodně používá.

Otázka 9 a 10: Výskyt názorně demonstračních metod nejčastěji převládá u vyučujících na I. a II. stupni ZŠ. Osobně jsem se během svého pozorování s názorně demonstračními metodami v jejich čisté podobě nesetkala. Vyučující však používali pomůcky dynamického či statického charakteru jako součást jiných výukových metod, např. při metodě výkladu a především při metodách opakování a procvičování učiva. Z široké nabídky pomůcek statického charakteru učitelé nejvíce používali v hodinách reálné předměty, obrázky, pohlednice a mapy. Co se týká pomůcek dynamického charakteru používali nejčastěji CD přehrávač.

Otázka 11: Dovednostně praktické metody uplatňují vyučující na všech stupních škol vcelku rovnoměrně. Patří mezi ně například projektové vyučování, vytváření novin, divadelní představení apod.

Otázka 12: Diskusní metody používají nejvíce učitelé středních škol. Tato metoda již klade větší nároky na jazykovou vybavenost žáků a na jejich obecné znalosti a přehled, které jsou důležitým předpokladem pro zdárný průběh diskuse. Očekávala bych proto mnohem menší výskyt na I. stupni ZŠ.

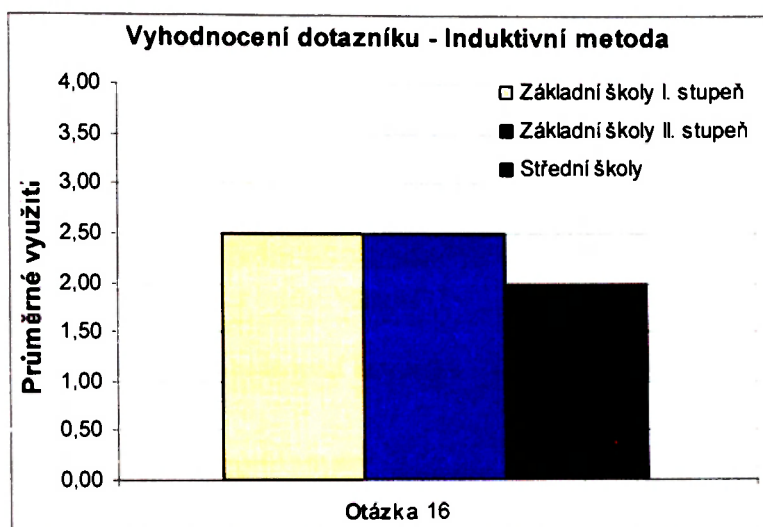
Otázka 13: Inscenační metody převládají nejvíce u vyučujících I. stupně základních škol a naopak nejméně u žáků středních škol. Tyto metody mají mimojazykový dopad, protože představují pro žáky možnost, jak si nacvičit chování a komunikaci v běžných životních situacích.

Otázka 14: Didaktické hry převládají nejvíce u vyučujících I. stupně základních škol a s přibývajícím věkem dětí klesá pozvolna frekvence jejich výskytu. Podle mého názoru však existuje široký repertoár her i pro starší žáky a záleží proto především na učiteli, zda se pro tuto metodu rozhodne.

Otázka 15: Metody opakování a procvičování učiva převládají nejvíce u vyučujících I. stupně základních škol a s přibývajícím věkem dětí jejich frekvence pozvolna klesá ve prospěch jiných výukových metod.

### 7.1.3 Induktivní metoda

Tento graf znázorňuje odpověď vyučujících I. a II. stupně základních škol a středních škol, na kterých jsem prováděla pozorování. Na ose X uvádím číslo, pod kterým je otázka uvedena v dotazníku. Na ose Y uvádím průměrné využití jednotlivých stupňů na škále. Čím větší je hodnota na ose Y, tím častěji používá vyučující induktivní metodu.

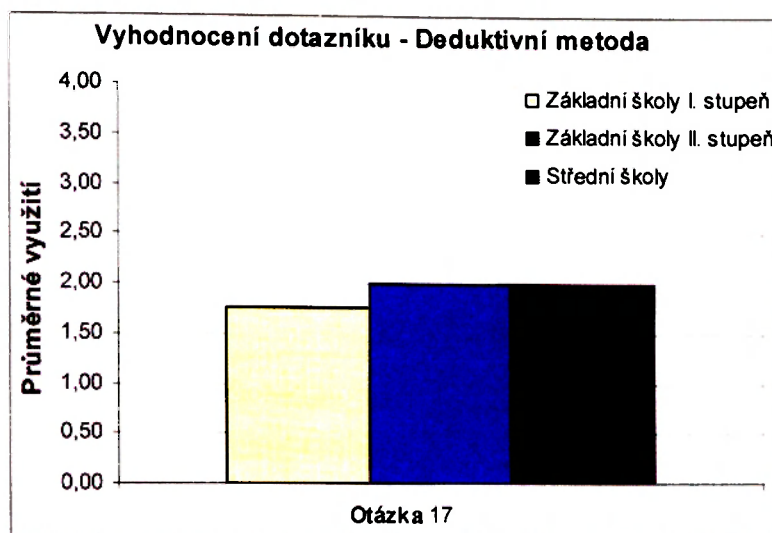


Graf 13 – Vyhodnocení dotazníku – Induktivní metoda

Otázka 16: Učitelé I. a II. stupně základních škol seznamují žáky s novou látkou pomocí induktivní metody častěji než vyučující středních škol. U této otázky mě výsledek velmi překvapil, protože bych očekávala, že induktivní metoda, která vede žáky k vyvozování pravidel o jazyku a k samostatnému uvažování, bude více používána vyučujícími středních škol. Na druhé straně jsem se během svého pozorování setkala s častým použitím induktivní metody právě na I. a II. stupni základních škol.

### 7.1.4 Deduktivní metoda

Tento graf znázorňuje odpověď vyučujících I. a II. stupně základních škol a středních škol, na kterých jsem prováděla pozorování. Na ose X uvádím číslo, pod kterým je otázka uvedena v dotazníku. Na ose Y uvádím průměrné využití jednotlivých stupňů na škále. Čím větší je hodnota na ose Y, tím častěji používá vyučující deduktivní metodu.

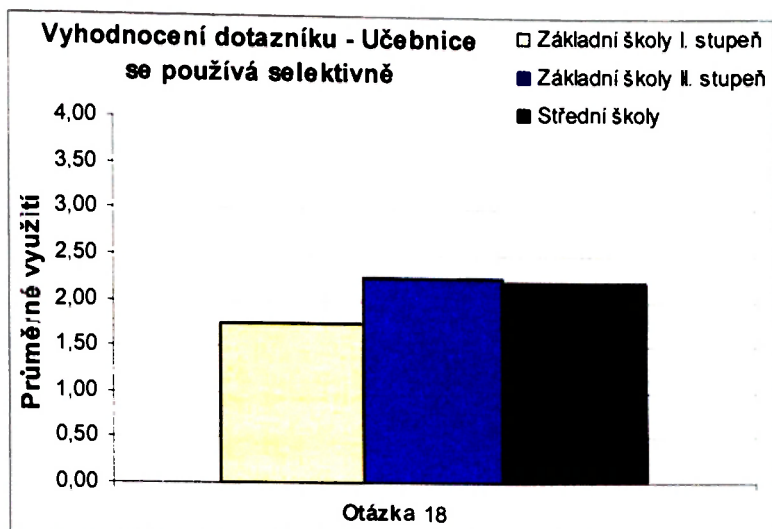


Graf 14 – Vyhodnocení dotazníku – Deduktivní metoda

Otázka 17: Výsledek tohoto grafu navazuje na předchozí otázku (použití induktivní metody). Učitele II. stupně základních škol a učitelé středních škol používají deduktivní metodu pro výklad nové látky častěji než vyučující I. stupně základních škol, u nichž naopak převládá metoda induktivní. Osobně bych nejčastější výskyt deduktivní metody očekávala na I. stupni základních škol, a proto mě výsledek grafu velmi překvapil.

### 7.1.5 Učebnice se používá selektivně

Tento graf znázorňuje odpověď vyučujících I. a II. stupně základních škol a středních škol, na kterých jsem prováděla pozorování. Na ose X uvádím číslo, pod kterým je otázka uvedena v dotazníku. Na ose Y uvádím průměrné využití jednotlivých stupňů na škále. Čím větší je hodnota na ose Y, tím častěji používá vyučující učebnici selektivně.

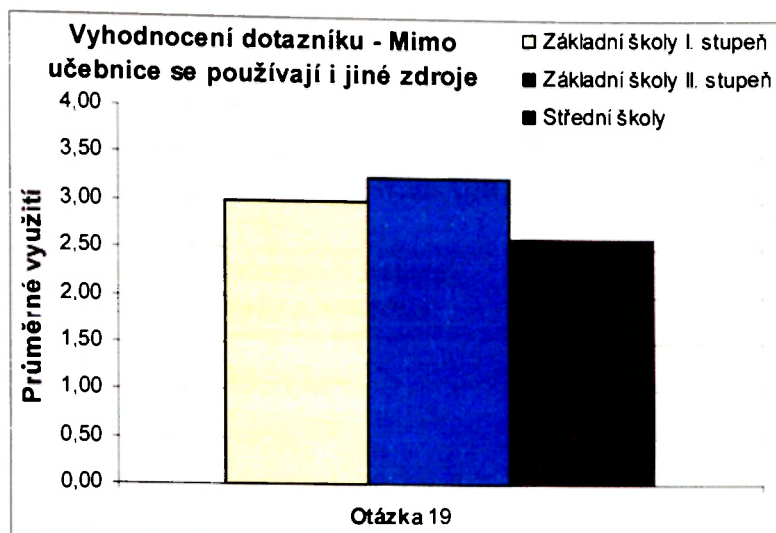


Graf 15 – Vyhodnocení dotazníku – Učebnice se používá selektivně

Otázka 18: Učebnici používají selektivně především učitelé na II. stupni základních škol a na středních školách, mnohem méně pak učitelé na I. stupni základních škol. Odpovědi na tuto otázku jsou vždy závislé na typu učebnice, se kterou jednotliví vyučující pracují.

### 7.1.6 Mimo učebnice se používají i jiné zdroje

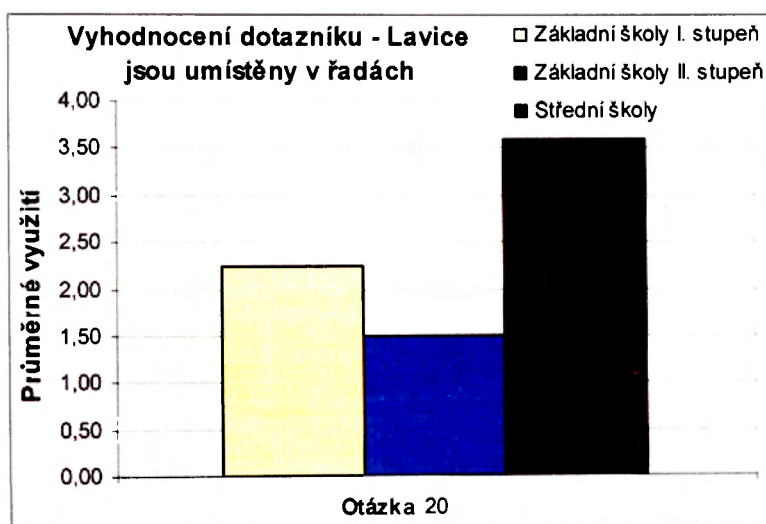
Tento graf znázorňuje odpověď vyučujících I. a II. stupně základních škol a středních škol, na kterých jsem prováděla pozorování. Na ose X uvádím číslo, pod kterým je otázka uvedena v dotazníku. Na ose Y uvádím průměrné využití jednotlivých stupňů na škále. Čím větší je hodnota na ose Y, tím častěji používá vyučující mimo učebnice i jiné zdroje.



**Graf 16 – Vyhodnocení dotazníku – Mimo učebnice se používají i jiné zdroje**

Otázka 19: Z grafu vyplývá, že učitelé všech stupňů škol používají často i jiné výukové materiály. Během mých hospitací žáci pracovali především s texty, slovníky a mapou.

### 7.1.7 Lavice jsou umístěny v řadách

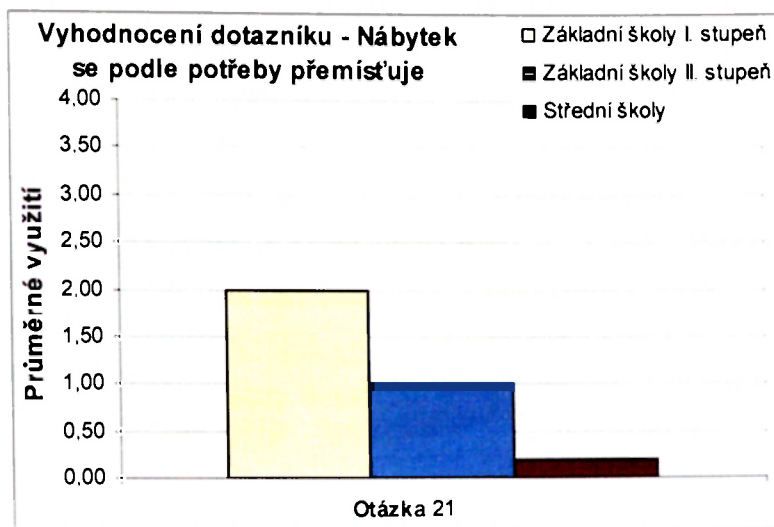


**Graf 17 – Vyhodnocení dotazníku – Lavice jsou umístěny v řadách**

Otázka 20: Odpovědi na tuto otázku hodně záležely na druhu učebny, ve které vyučující pracovali. Na některých školách byli přímo učebny německého jazyka, do kterých žáci za učitelem docházeli. Zde potom byly lavice seřazeny například do tvaru

podkovy nebo žáci seděli u spojených stolků po čtyřech. Pokud učitelé učili v běžných třídách, lavice byly většinou umístěny v řadách.

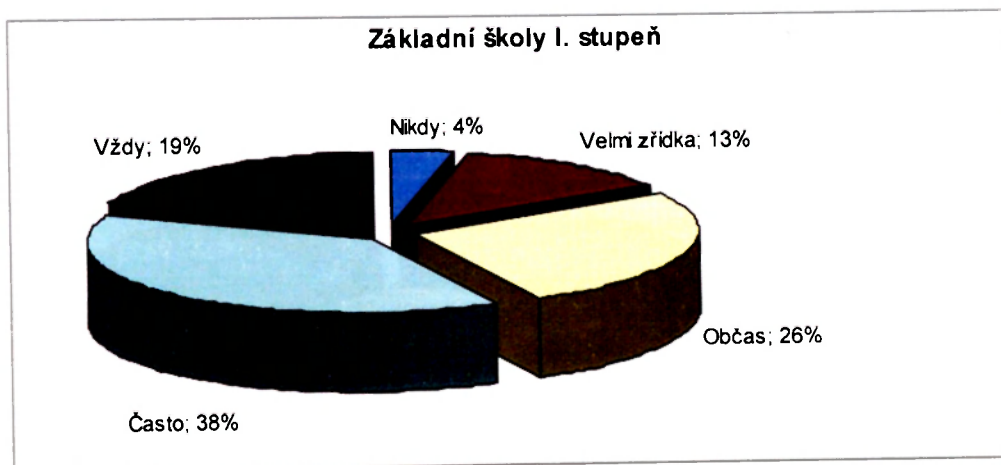
### 7.1.8 Nábytek se podle potřeby přemísťuje



Graf 18 – Vyhodnocení dotazníku – Nábytek se podle potřeby přemísťuje

Otázka 21: I zde odpovědi záležely na druhu učebny, ve které vyučující pracovali. Některé učebny byly tak malé, že by přemístění nábytku ani nebylo možné.

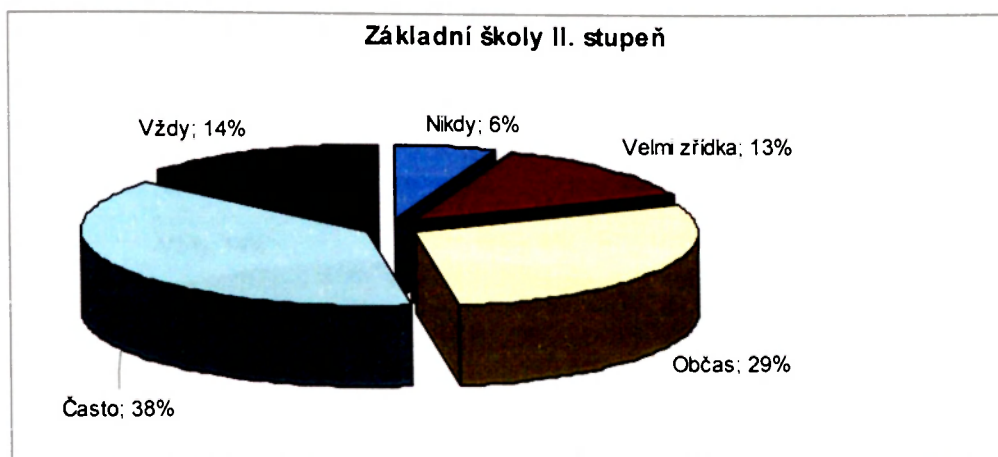
### 7.1.9 Rozložení odpovědí z dotazníku na I. stupni ZŠ



Graf 19 – Rozložení odpovědí z dotazníku na I. stupni ZŠ

Nejčastější odpovědi, které vyučující I. stupně zaškrtnuli byly odpověď D – často a C – občas. Odpověď A – nikdy má pouze čtyři procenta, což znamená, že je jen málo činností, které vyučující s žáky vůbec nedělají.

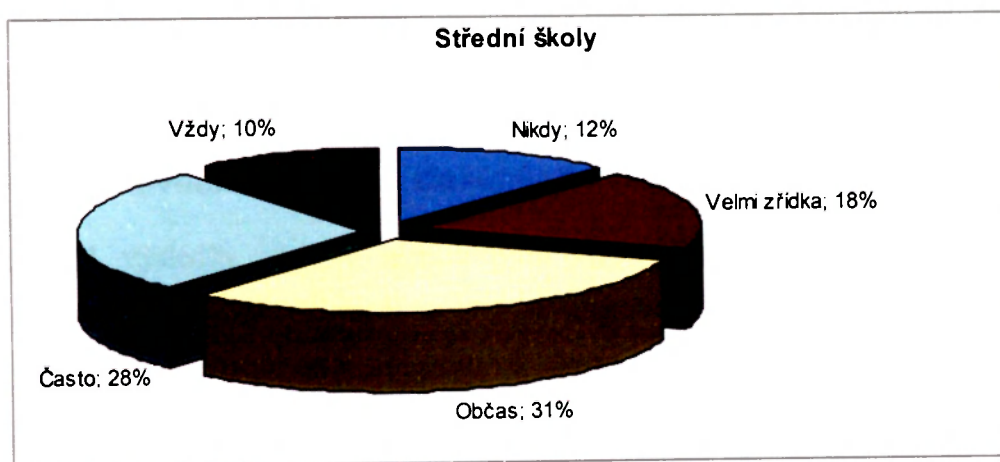
### 7.1.10 Rozložení odpovědí z dotazníku na II. stupni ZŠ



Graf 20 – Rozložení odpovědí z dotazníku na II. stupni ZŠ

Z grafu vyplývá, že nejčastější odpovědi, které vyučující II. stupně zaškrtnuli byly odpověď D – často a C – občas. Odpověď A – nikdy má pouze šest procent, což znamená, že je jen málo činností, které vyučující s žáky vůbec nedělají.

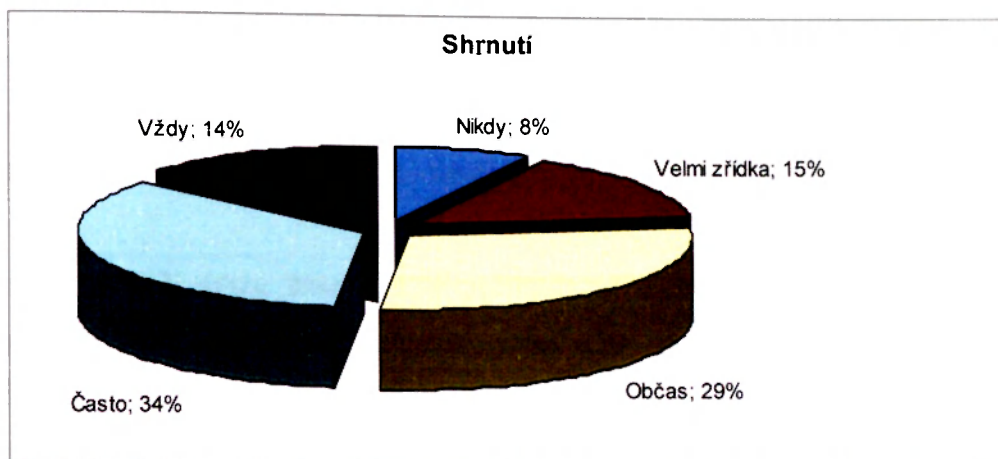
### 7.1.11 Rozložení odpovědí z dotazníku na SŠ



Graf 21 – Rozložení odpovědí z dotazníku na SŠ

Z grafu vyplývá, že nejčastější odpovědi, které vyučující středních škol zaškrtili byly odpověď D – *často* a C – *občas*. Odpověď B – *velmi zřídka* má deset procent a odpověď A – *nikdy* má dokonce dvanáct procent. Na středních školách je již více činností, které vyučující s žáky nedělají nikdy nebo jen velmi zřídka.

### 7.1.12 Rozložení odpovědí na jednotlivých stupních škol – shrnutí



Graf 22 – Rozložení odpovědí z dotazníku na jednotlivých stupních škol – shrnutí

Nejčastější odpovědi, které vyučující zaškrtili v dotazníku byly odpověď D – *často* a C - *občas*. Skutečnost, že u většiny otázek vybírali odpovědi *často* a *občas* znamená, že vyučující využívají v hodinách rozmanité výukové metody a organizační formy. Odpověď A – *nikdy* má pouze osm procent, což znamená, že je jen málo činností, které vyučující s žáky vůbec nedělají.

### 7.1.13 Srovnání výsledků získaných z pozorování a z dotazníku

Konečné výsledky získané z pozorování (graf 9 – Výukové metody na jednotlivých stupních škol – shrnutí a graf 10 Organizační formy výuky a druhy interakcí na jednotlivých stupních škol - shrnutí ) jsem se snažila porovnat s konečnými výsledky získanými z dotazníku (graf 11 – Vyhodnocení dotazníku – Organizační formy výuky a graf 12 – Vyhodnocení dotazníku – Výukové metody).



Vzhledem k tématu diplomové práce jsem se soustředila především na otázky týkající se použití organizačních forem výuky (otázky 1-6) a výukových metod (otázky 7-15).

Výsledky u otázky 1 souhlasí s výsledky zaznamenanými u organizační formy učitel – celá třída (frontální výuka)

Výsledky u otázky 2 souhlasí s výsledky zaznamenanými u organizační formy práce ve dvojicích.

Výsledky u otázky 3 jsou shodné s výsledky zaznamenanými u organizační formy práce ve skupinkách v tom, že se tato organizační forma nejvíce používá na II. stupni základní školy. Na I. stupni základní školy jsem ji během svého pozorování nezaznamenala, což je vidět i v grafu, ale vyučující v dotazníku uvádějí její občasný výskyt.

Otázka 4 – V témže čase pracují jednotliví žáci na různých úlohách. Tuto organizační formu jsem během svého pozorování nezaznamenala u žádného z vyučujících.

Výsledky otázky 5 se liší od výsledků zaznamenaných u organizační formy individuální práce. Během svého pozorování jsem nejčastější výskyt této formy zaznamenala na II. stupni základní školy a o něco méně se vyskytovala na I. stupni základní školy. V dotazníku však převažuje individuální práce právě u vyučujících I. stupně základních škol.

Otázka 6 – žáci pracují na projektu. S projektovým vyučováním jsem se setkala pouze na II. stupni základní školy a výsledky proto nemohu nijak blíže porovnávat.

Výsledky otázky 7 se shodují s výsledky zaznamenanými u výukové metody samostatná práce s textem.

Výsledky otázky 8 se shodují s výsledky zaznamenanými u výukové metody výukový rozhovor u vyučujících II. stupně základních škol a u vyučujících středních škol. Mírně se liší pouze u vyučujících I. stupně základních škol. V dotazníku vyučující tohoto stupně označili vyšší výskyt, než jsem zaznamenala během pozorování.

Otázka 9 a 10 – Učitel používá názorně demonstrační metody. Během svého pozorování jsem se s názorně demonstračními metodami v jejich čisté podobě nesešla a proto výsledky nemohu nijak blíže porovnat. Vyučující však používali pomůcky

dynamického či statického charakteru jako součást jiných výukových metod, např. při metodě výkladu a především při metodách opakování a procvičování učiva.

Otázka 11 – Učitel používá dovednostně-praktické metody. S touto metodou jsem se setkala pouze na II. stupni základní školy během projektového vyučování a výsledky proto nemohu nijak blíže porovnávat.

Otázka 12 – Učitel používá metody diskusní. Během svého pozorování jsem se s diskusní metodou nesečkala a výsledky proto nemohu nijak blíže porovnávat.

Výsledky otázky 13 se liší od výsledku zaznamenaného u inscenační metody. Během svého pozorování jsem nejčastější výskyt této formy zaznamenala na II. stupni základních školy, ale v dotazníku převažuje u vyučujících I. stupně základních škol.

Výsledky otázky 14 se shodují s výsledky zaznamenanými u výukové metody didaktická hra.

Výsledky otázky 15 se shodují s výsledky zaznamenanými u výukové metody opakování a procvičování učiva.

Souhrnně lze říct, že se výsledky u většiny otázek z dotazníku shodují s výsledky získanými z pozorování.

## 8 Závěr

Ve své práci jsem se zabývala metodami a organizačními formami výuky v hodinách německého jazyka s přihlédnutím k věkovým kategoriím žáků. V rámci teoretické části jsem uvedla základní charakteristiku psychického a tělesného vývoje žáků, klasifikaci a charakteristiku vybraných výukových metod a organizačních forem vyučování a v neposlední řadě typologii cvičení. Tato část mi pomohla ve stanovení hypotéz a při určení způsobu šetření.

V praktické části jsem se v rámci šetření snažila zmapovat, jaké konkrétní metody a organizační formy výuky včetně interakcí vyučující používají v praxi na jednotlivých stupních škol. Šetření jsem prováděla na čtyřech základních školách, na jednom osmiletém gymnáziu a na dvou středních školách, celkem u jedenácti vyučujících. Ačkoliv nebyl vzorek vyučujících příliš rozsáhlý, bylo možno vysledovat určité výukové metody a organizační formy spolu s druhy interakcí, jež jsou typické pro mladší (první až pátý ročník), střední (pátý až devátý ročník) a starší (věk střední školy) školní věk.

Všichni učitelé, u kterých jsem hospitovala, používali ve vyučování mimo jiné metody opakování a procvičování učiva, metodu slovní, metodu didaktické hry a metody samostatné práce. Tyto výukové metody však měly na jednotlivých stupních škol odlišnou frekvenci výskytu. Z toho lze usuzovat, že vyučující brali věk žáků jako jeden z faktorů ovlivňujících volbu výukové metody. Metody opakování a procvičování učiva v rámci jazykových cvičení se nejvíce vyskytovaly na I. stupni ZŠ a nejméně na SŠ. Předřečová cvičení naopak převládala u vyučujících SŠ a nejméně se vyskytovala na I. stupni ZŠ. Řečová cvičení jsem zaznamenala nejčastěji u vyučujících II. stupně ZŠ a nejméně u vyučujících I. stupně ZŠ. Slovní metody a metody samostatné práce převládaly u vyučujících SŠ a u vyučujících II. stupně ZŠ. Metoda didaktické hry naopak převládala u žáků I. stupně ZŠ atd.<sup>16</sup>

Z organizačních forem se nejčastěji používaly frontální výuka, individuální výuka, a práce ve dvojicích. Tyto organizační formy však také měly na jednotlivých

---

<sup>16</sup> Celkový přehled výskytu jednotlivých výukových metod včetně jejich detailního členění uvádím v grafech v praktické části.

stupních škol odlišnou frekvencí výskytu, z čehož lze odvozovat, že vyučující brali věk žáků i v tomto případě jako jeden z faktorů ovlivňujících volbu organizační formy. Frontální výuka se nejvíce uplatňovala u vyučujících I. stupně ZŠ a nejméně u vyučujících SŠ. Individuální práce a práce ve dvojicích se nejčastěji vyskytovala u vyučujících II. stupně ZŠ a nejméně u vyučujících SŠ. Práce ve skupině se nejvíce uplatňovala na II. stupni ZŠ a naopak jsem ji vůbec nezaznamenala u vyučujících I. stupně ZŠ.<sup>17</sup>

U všech vyučujících, u kterých jsem hospitovala, jsem zaznamenala mimo jiné následující druhy interakcí: učitel – žák v celotřídní aktivitě, žák – žák/žáci v celotřídní aktivitě, učitel – žák při práci ve dvou nebo ve skupinách. Hlavní rozdíl mezi jednotlivými stupni škol tak spočíval opět ve frekvenci výskytu výše zmíněných interakcí. Proto lze usuzovat, že i v případě druhů interakcí v cizojazyčné výuce byl věk jedním z faktorů ovlivňujících jejich volbu. Interakce učitel – žák v celotřídní aktivitě se nejvíce uplatňovala u vyučujících na II. stupni ZŠ a nejméně u vyučujících I. stupně ZŠ. Interakce žák – celá třída se nejvíce vyskytovala u vyučujících SŠ, na I. stupni ZŠ se naopak nevyskytovala vůbec.<sup>18</sup>

Výsledky získané z hospitací jsem dále porovnávala s výsledky získanými z dotazníku. Ve většině případů byly ve vzájemném souladu.

Skutečnost, že frekvence výskytu výše zmíněných výukových metod a organizačních forem spolu s typy interakcí je na jednotlivých stupních škol různá, potvrzuje hypotézy stanovené na začátku šetření. Můžeme tedy souhrnně konstatovat, že vyučující jednotlivých stupňů škol volí různé výukové metody a organizační formy včetně interakcí s přihlédnutím k věku žáků. Na nejnižších stupních škol byla zaznamenána výrazně vyšší frekvence výskytu jazykových cvičení k upevnění jazykových prostředků. Na vyšších stupních škol byla naopak zaznamenána vyšší frekvence výskytu předřečových a řečových cvičení. Na příkladech metod, které jsem zaznamenala v průběhu hospitací, lze s rostoucím věkem žáků (na II. stupni ZŠ a na SŠ) pozorovat klesající podíl výskytu her a jejich měnící se charakter. U starších žáků

---

<sup>17</sup> Celkový přehled výskytu jednotlivých organizačních forem výuky včetně jejich detailního členění uvádím v grafech v praktické části.

<sup>18</sup> Celkový přehled výskytu jednotlivých druhů interakcí včetně jejich detailního členění uvádím v grafech v praktické části.

naopak přibývá samostatná práce s učebnicí a knihou a samostatná práce s textem. Z odpovědí z dotazníku pro učitele je u vyučujících jednotlivých stupňů škol s přibývajícím věkem žáků patrný odklon od konkrétního a příklon k abstraktnímu, např. klesající podíl demonstračních a inscenačních metod na SŠ a na II. stupni ZŠ.

Mnohdy až velmi rozdílnou frekvenci výskytu jednotlivých výukových metod a organizačních forem včetně interakcí můžeme pozorovat i mezi vyučujícími stejného stupně školy. Na I. stupni ZŠ jsou mezi vyučujícími v rámci výukových metod značné rozdíly v používání jazykových cvičení a metod samostatné práce s učebnicí a knihou. Na II. stupni ZŠ se mezi vyučujícími vyskytuje značně nerovný poměr výskytu jazykových a předřečových cvičení a interakce učitel – žák v celotřídní aktivitě. Na SŠ je mezi učiteli rozdíl ve frekvenci používání jazykových cvičení a výukového rozhovoru a interakce učitel – žák v celotřídní aktivitě.

Proto je třeba si uvědomit, že věk žáků je pouze jedním z mnoha faktorů, jež ovlivňují výběr určité výukové metody a organizační formy spolu s typy interakcí. Dalšími faktory jsou především cíl výuky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, učitel – jeho osobnost, odborné znalosti a pedagogické dovednosti, vedení vyučovací hodiny atd. Někteří učitelé upřednostňovali například práci ve dvojicích před samostatnou prací žáků. Jednalo se přitom o úkoly, které opravdu mohli žáci splnit buď sami nebo ve dvojicích, a proto záleželo na rozhodnutí učitele. Jiní učitelé naproti tomu nezařazovali do vyučování didaktické hry, inscenační metody či projektové vyučování.<sup>19</sup> Přitom lze tyto výukové metody aplikovat na všech stupních škol.

Na četnost výskytu jednotlivých výukových metod a organizačních forem včetně interakcí mělo také vliv vedení vyučovací hodiny ze strany učitele. Někteří učitelé zvládli během jedné vyučovací hodiny provést se žáky až patnáct různých aktivit. Pracovní tempo a nasazení jak žáků, tak učitelů bylo v těchto hodinách obrovské. Žáci museli dávat během celé hodiny opravdu dobrý pozor, aby vůbec věděli, co mají dělat, protože se jednotlivé aktivity střídaly velmi rychle. Naproti tomu stihli jiní učitelé při podobných podmínkách provést za hodinu pouze sedm různých aktivit. Žáci měli na každou aktivitu spoustu času, mnohdy až zbytečně, a celá hodina tak měla mnohem pomalejší spád.

---

<sup>19</sup> Tito vyučující zaškrtili v dotazníku u těchto otázek odpověď *nikdy*

Na základě pozorovaných skutečností se tedy lze domnívat, že při těchto rozhodnutích o způsobu výuky hraje primární roli právě osobnost učitele a jeho osobní preference. Žák (a tedy i jeho věk) v těchto případech ustupuje na druhé místo.

V případě individuální práce žáků byla frekvence výskytu spojena naopak spíše s charakterem daného úkolu, než s osobností učitele. Žáci SŠ pracovali na komplexnějších a složitějších úkolech, které byly zároveň časově náročnější. Na I. a II. stupni ZŠ zadávali učitelé v průběhu hodiny spíše kratší samostatné úkoly, které nebyly tolik časově náročné a lépe odpovídaly stupni vývoje žáků.

Výuku dále ovlivňují žáci (jejich osobnost, dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické a somatické, intelektuální předpoklady, jejich vztah k předmětu, zájmy, atd.) a třídní kolektiv (počet studentů ve třídě, složení třídy, vztahy ve třídě: kooperace, rivalita atd.).

Konečné rozhodnutí, jaké výukové metody a organizační formy používat, však vždy leží na vyučujícím, který je hlavním organizátorem vyučovacího procesu a který při volbě výukových metod a organizačních forem včetně druhů interakcí musí vzít v úvahu všechny výše zmíněné faktory, přičemž věk žáků je prokazatelně jedním z nich.

Budu velmi ráda, pokud teoretická východiska a výsledky šetření mé práce povedou učitele i studenty učitelství k zamyšlení nad výběrem a efektivností vyučovacích metod a organizačních forem vyučování s přihlédnutím k věku žáků jako k jedné z determinant, jež ovlivňují učitelovo rozhodnutí, jakou výukovou metodu a organizační formu použít.

## 9 Resumé

In meiner Arbeit befasse ich mich mit Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen im Deutschunterricht im Bezug auf das Alter der Kinder. Mein Ziel dabei war die an der ersten und zweiten Stufe der Grundschulen und an Mittelschulen angewendeten Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen zu beschreiben und zu vergleichen.

Ich verteile die ganze Arbeit in zwei Teile. Im theoretischen Teil beschreibe ich die psychische und physische Entwicklung der Kinder und der Schüler vom Vorschulzeitalter bis zum Adoleszenzzeitalter. Im nächsten Kapitel definiere und klassifiziere ich die ausgewählten Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen. Ich beschäftige mich dabei nur mit solchen Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen, die für Fremdsprachenunterricht relevant sind. Nicht zuletzt gebe ich die Typologie der Übungen nach ihrer Zielrichtung auf Sprachmittel und Sprachfertigkeiten an.

Der praktische Teil meiner Arbeit besteht in der Ergebnisanalyse der Untersuchungen, die ich in ausgewählten Grundschulen und Mittelschulen in Prag verwirklicht habe. Für diese Untersuchung habe ich zwei Methoden angewendet: eigene Beobachtungen und einen Fragebogen. Im Rahmen der Beobachtungen habe ich vier Grundschulen, ein mehrjähriges Gymnasium und zwei Mittelschulen besucht. Insgesamt habe ich bei elf Lehrern hospitiert. Die Endergebnisse veranschauliche ich in Säulen- und Kreisgrafiken, zu denen ich einen Wortkommentar hinzufüge.

Beim ersten Anblick verwenden die Lehrer in einzelnen Klassenstufen dieselben Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen. Der Hauptunterschied liegt jedoch in der Frequenz, mit der die einzelnen Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen in verschiedenen Klassenstufen im Deutschunterricht vorkommen. Man muss sich jedoch bewusst werden, dass das Alter der Kinder nur einer der Faktoren ist, der die Auswahl der Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen beeinflusst. Die anderen Faktoren sind vor allem das Ziel des Unterrichts, der Lernstoff und seine Analyse, der Lehrer – seine Persönlichkeit, Fachkenntnisse, pädagogische Fertigkeiten und sein Unterrichtsstil. Es sind auch die Schüler – ihre Persönlichkeit, Interesse, ihr Bezug zu dem Fach usw. und die Klassengemeinschaft. Die Hauptentscheidung, welche Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen verwendet werden, muss aber trotzdem der Lehrer treffen, der der

Hauptorganisator des Lernprozesses ist und der auch alle oben genannte Faktoren in Betracht ziehen sollte.



## Seznam literatury a jiných zdrojů

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha : SPN 1970. ISBN 14-458-70.

BOOTH, D. *Project Work. 4. impression*, Oxford : Oxford University Press, 1990. ISBN 0-19-437092-5.

BULEJČÍKOVÁ, P. *Funkce cviční ve vyučování češtiny jako cizího jazyka*. Praha, 2003. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí práce Prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. vydání. Tišnov : SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FONTÁNA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HAINES, S. *Projects for the EFL Classroom*. Walton-on-Thames : Nelson, 1989. ISBN 0-17-555736-5.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.

CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*, Ostrava : Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků : Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.

JELÍNEK, S. a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

- JELÍNEK, S. *Procvičování jako základ vyučování – učení cizímu jazyku*. Cizí jazyky, 1996/1997, roč. 40, č. 9-10, s. 146-148. ISSN 1210-1811.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KUBÍK, M., SCHMIDT, W. *Jazykověda a příprava učitelů jazyků: teoretické problémy (II)*. Praha : Univerzita Karlova, 1980.
- LANGMEIER, J., KŘEJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGOVÁ, M. *Úvod do obecné a vývojové psychologie pro studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha : SPN, 1982.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NEČASOVÁ, P., PODHAJSKÁ, E. *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům*. Praha : Karlova univerzita, 2006. ISBN 80-7290-281-4.
- PĚTTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-334-0.

SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1995.

SPÁČILOVÁ, L. *Ústní projev žáků v současném cizojazyčném vyučování*. Cizí jazyky, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 170-175. ISSN 1210-1811.

SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* 1. vyd. Praha : Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-2-3.

SPIPKOVÁ, V., VYSKOČILOVÁ, H., TUČEK, A., UHLÍŘOVÁ, J. *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-920-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství, dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

*Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen oder Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann*. München : Dürr + Kessler Verlag, 1996. ISBN 3-8081-9200-4.

*K reálnému pojetí činnostního učení* [online], [cit. 13. října 2007], dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], [cit. 30. října 2007], dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz>

*Čím dříve, tím lépe pro budoucnost: Vícejazyčná výchova ve školkách* [online], [cit. 1. listopadu 2007], dostupné na WWW: <http://www.hca-deutschesektion.de>

## Seznam příloh

1. Pozorovací arch – Výukové metody
2. Pozorovací arch – Organizační formy výuky / Druhy interakcí
3. Dotazník pro učitele
4. Hospitační záznamy

## **Příloha 1**

### **Pozorovací arch – Výukové metody**

## POZOROVACÍ ARCH - VÝUKOVÉ METODY

Datum:

Škola:

Třída:

Počet žáků:

Vyučující:

Učebnice:

### *Slovní*

Výklad

Výukový rozhovor

Dialog

Diskuse

Brainstorming

Brainwriting

### *Názorně demonstrační*

### *Didaktická hra*

### *Inscenační metoda*

### *Metody opakování a procvičování učiva*

#### ***Druhy cvičení***

Jazyková cvičení

Předřečová cvičení

Řečová cvičení

### *Metody samostatné práce žáků*

Samostatná práce s učebnicí a knihou

Samostatná práce s textem

### *Metody dovednostně praktické*

## **Příloha 2**

### **Pozorovací arch**

#### **Organizační formy výuky / Druhy interakcí**

## Pozorovací arch – Organizační formy výuky / Druhy interakcí

Datum:

Škola:

Třída:

Vyučující:

Počet žáků:

Učebnice:

<b>Činnosti/Organizační formy</b>	<b>Počet</b>	<b>Činnost</b>
Učitel – Celá třída		
Práce ve dvojicích		
Práce ve skupině		
Individuální práce		
Ostatní		



Interakce	Počet	Činnost
Učitel – Žák (v celotřídní aktivitě)		
Učitel – Žák (při práci ve dvou nebo ve skupinách)		
Učitel – Skupina žáků		
Žák – Žák/Žáci (v celotřídní aktivitě)		
Žák – Celá třída		
Ostatní		

**Příloha 3**  
**Dotazník pro učitele**

## Dotazník pro učitele

### Škála na používání vybraných vyučovacích metod a forem vyučování

Tento dotazník zjišťuje používání a frekvenci užití vybraných vyučovacích metod a forem vyučování. Zamyslete se nad každým výrokem a potom zakroužkujte odpověď, která nejlépe vystihuje skutečnost. Jednotlivá písmena znamenají tyto odpovědi:

A = nikdy

B = velmi zřídka

C = občas

D = často

E = vždy

N = neumím se vyjádřit

Jméno učitele:

Počet roku pedagogické praxe:

Škola:

Ročník:

Datum:

Předmět:

- |  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1) Učitel pracuje najednou s celou třídou                              | A | B | C | D | E | N |
| 2) Žáci pracují ve dvojicích   | A | B | C | D | E | N |
| 3) Žáci pracují v malých skupinkách                                    | A | B | C | D | E | N |
| 4) V témže čase pracují jednotliví žáci na různých úlohách             | A | B | C | D | E | N |
| 5) V témže čase pracují jednotliví žáci samostatně na stejných úlohách | A | B | C | D | E | N |
| 6) Žáci pracují na projektu  | A | B | C | D | E | N |
| 7) Žáci pracují samostatně s textem                                    | A | B | C | D | E | N |
| 8) Učitel používá výukový rozhovor (otázka-odpověď)                    | A | B | C | D | E | N |
| 9) Učitel používá názorně-demonstrační metody                          | A | B | C | D | E | N |

(využívá přitom pomůcky statického charakteru, např. obrázky, fotky, mapy, schémata, abstraktní modely, zpětný projektor atd.)

- |  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 10) Učitel používá názorně-demonstrační metody<br>(využívá přitom pomůcky dynamického charakteru, např. televizi, video, počítač, CD přehrávač atd.) | A | B | C | D | E | N |
| 11) Učitel používá dovednostně-praktické metody  | A | B | C | D | E | N |
| 12) Učitel používá metody diskusí  | A | B | C | D | E | N |
| 13) Učitel používá metody inscenační   | A | B | C | D | E | N |
| 14) Učitel používá didaktické hry  | A | B | C | D | E | N |
| 15) Učitel používá metody opakování a procvičování učiva (jazyková, předřečová, řečová cvičení)  | A | B | C | D | E | N |
| 16) Učitel seznamuje žáky s novou látkou pomocí induktivní metody  | A | B | C | D | E | N |
| 17) Učitel seznamuje žáky s novou látkou pomocí deduktivní metody  | A | B | C | D | E | N |
| 18) Učebnice se používá selektivně   | A | B | C | D | E | N |
| 19) Mimo učebnice se používají i jiné zdroje informací (texty, slovníky, video, reálné objekty, mapy)  | A | B | C | D | E | N |
| 20) Lavice jsou umístěny v řadách  | A | B | C | D | E | N |
| 21) Nábytek se podle potřeby přemísťuje  | A | B | C | D | E | N |

**Příloha 4**  
**Hospitační záznamy**

V rámci pozorování jsem průběh jednotlivých vyučovacích hodin popsala v hospitačních záznamech. Frekvenci výskytu pozorovaných kategorií jsem zaznamenávala pomocí čárek v pozorovacích arších Výukové metody a Organizační formy výuky / Druhy interakcí. U zaznamenané frekvence výskytu odkazuji na aktivitu z hospitačního záznamu, která je s tímto spojena.

## Hospitační záznam č. 1

Datum: 3. 10. 07 Škola: ZŠ DŘEMOVA Třída: 6.A. Počet žáků: 13 (10 dívek, 3 chlapci) Vyučující:

Téma: Časování slova

Cíl hodiny: Žáci se naučí časovat některá slova a budou je používat ve větách

Čas	Aktivita	Metody	Poznámky
2 min	1) Společný pozdrav		
4 min.	2) Společně čteme písmičky		
30 sec.	3) R. P. Ž. V		
30 sec.	4) Vysvětlíme slova schrappen	- U se děky navíc je správnou výslovností - U a ž apřívají společně písmičku "y schrappi" - U se pta ž, ada vidí co slovo "schrappen" Rozmnožen	
30 sec.	5) Časování slova	- U se pta ž, jak časujeme slova	
1 min.	6) shrnutí o časování slova	- U v rámci opakování znovu vložil jak časujeme slova	
30 sec.	7) Časování slova "warten"	- U vježd ž a tím časuje slovo. U provádí nápis na tabuli.	

Čas	Aktivita	Metody	Poznámky
5 min.	8) přebídat větu	- U bídel míč a říkát přiborn věty věty Ž je přebídati do němčin	
30 sec.	9) řadaú slova	- U se pta, jaká řadaú slova Ž anaaji a piše je ma tabuli	
3 min.	10) psaní vět s řadaúmi slovy	- Ž praví ve skupinách, řadaú skupina ma na úkol vy myslet odáček s konkrétním řadaúm slovam	
1. min.	11) spolikma konivola	- U zvolá Ž a řadaú skupiny a ten přečte větu, ja skupina vy my slova	
4. min.	12) přebídat vět	- U modikuje <del>sta</del> věty v ústní a Ž je přečte - ústně	
4. min	13) koberdmi a odpovidáni na odáčeky	- U kade odáčeky v němčině, Ž odpovidaji	
3 min	14) přebídat vět	- Ž praví ve dvojicích a přebídati věty a ústně do němčin - písemně.	



Čas	Aktivita	Metody	Poznámky
2 min	15) Společná konverzace	- Užívá se ž a ti žbu přibírají věty	
10 min	16) Volná konverzace	- Ž praví ve dvojích a první část si v němčině. Úkolům je většinou skupinový rozhovor	Žadů si pomáhají, např. se svými tělesy a opravují si vzájemně chyby
5 min	17) Ž předvádí děj dialog před třídou	- Můžou dvojice předvádět scénickou konverzaci před třídou	
7 min	18) Hra na čísla	- Hra na čísla: 2 muži vsbívat nosičky žvi a pěti. Místně toho školení.	
50 s	19) Rozborům.		

# Schnappi

Ich bin Schnappi, das kleine Krokodil,  
komm' aus Ägypten, das liegt direkt am Nil.  
Zuerst lag ich in einem Ei,  
dann schni-schna-schnappte ich mich frei.

Schni-schna-schnappi schnappi schnappi schnapp  
Schni-schna-schnappi schnappi schnappi schnapp

Ich bin Schnappi, das kleine Krokodil,  
hab' scharfe Zähne, und davon ganz schön viel.  
Ich schnapp' mir, was ich schnappen kann,  
ja, ich schnapp' zu, weil ich das so gut kann.

Schni-schna-schnappi schnappi schnappi schnapp  
Schni-schna-schnappi schnappi schnappi schnapp

Ich bin Schnappi, das kleine Krokodil,  
ich schnappe gern, das ist mein Lieblingsspiel.  
Ich schleich' mich an die Mama ran  
und zeig' ihr, wie ich schnappen kann.

Schni-schna-schnappi schnappi schnappi schnapp  
Schni-schna-schnappi schnappi schnappi schnapp

Ich bin Schnappi, das kleine Krokodil,  
und vom Schnappen, da krieg' ich nicht zuviel.  
Ich beiß dem Papi kurz ins Bein,  
und dann, dann schlaf' ich einfach ein.

Schni-schna-schnappi schnappi schnappi schnapp  
Schni-schna-schnappi schnappi schnappi schnapp

© Rosita Bisslerbach/Iris Gruffmann



## POZOROVACÍ ARCH - VÝUKOVÉ METODY

Datum: 3. 10. 07

Třída: 6.A

Vyučující:

Škola: ZŠ Dvřkova

Počet žáků: 13

Učebnice: Píng Pong

### Slovní

Výklad / ad 6

Výukový rozhovor / ad 4 / ad 5 / ad 9

Dialog

Diskuse

Brainstorming

Brainwriting

### Názorné demonstrační

### Didaktická hra

/ ad 18

### Inscenační metoda

### Metody opakování a procvičování učiva

#### Druhy cvičení

Jazyková cvičení / ad 2 / ad 3 / ad 7 / ad 8 / ad 10 / ad 12 / ad 13 / ad 14

Předřečová cvičení

Řečová cvičení / ad 16 / ad 17

### Metody samostatné práce žáků

Samostatná práce s učebnicí a knihou

Samostatná práce s textem

### Metody dovednostně praktické

## Pozorovací arch – Organizační formy výuky / Druhy interakcí

Datum: 3.10.07

Škola: ZŠ Dalkinova

Třída: 6A

Vyučující:

Počet žáků: 15

Učebnice: Pimpony

Činnosti/Organizační formy	Počet	Činnost
Učitel – Celá třída	////	ad1, ad2, ad3, ad6 ad11
Práce ve dvojicích	//	ad14, ad16, . . .
Práce ve skupině	/	ad10
Individuální práce		
Ostatní		

Interakce	Počet	Činnost
Učitel – Žák (v celotřídní aktivitě)	////////	ad 4, ad 5, ad 7, ad 8, ad 9, ad 11, ad 12, ad 13, ad 15
Učitel – Žák (při práci ve dvou nebo ve skupinách)		
Učitel – Skupina žáků		
Žák – Žák/Žáci (v celotřídní aktivitě)	//	ad 17, ad 18
Žák – Celá třída		
Ostatní		

## Hospitační záznam č. 2

Datum: 10.4.07 Škola: ZŠ KLADSKÁ

Třída: 3.C

Počet žáků: 15

Vyučující: \_\_\_\_\_

Téma: Jarní květening

Cíl hodiny: Procvičení nově slovních zásob, řadí budou mít v jarním nově slovních zásob je umět správně vyslovovat

Čas	Aktivita	Metody	Poznámky
5. 5 min	1) Společný pozdrav 2) opakování slovních zásob vukikemou	- U vyučující obrázky na nástěnce, na které ukazuje a žijemují, co vidí na obrázcích	Klubová hodina
5 min	3) opakování slovních zásob vukikemou	- U řeká slovíčka v ústině a řadí je přikládají do němčiny	
15 min	4) slovní zásoba jarní květening	- U mapíše nová slovíčka na tabuli v němčině která je kladen na výslovnost. Žáci ji opisují	- U doprovází koriguje nové slovíčko 3x
3 min	5) nácvik výslovnosti	- sborový nácvik výslovnosti - U jako vzor	
2 min	6) individuální nácvik výslovnosti	- U vy volá jednotlivé řady a ti po něm opakuji jednotlivá slovíčka	- U opravuje ž

Čas	Aktivita	Metody	Poznámky
5 min.	7) přidání významu slovíček	- ž abovši odhadnout význam slovíček	- U vybrat abnormní slova, která jsou podobná s ústřnou ž jsou úspěšná!
5 min.	8) nácvik výslovnosti	- sbovej nácvik výslovnosti slovíček	U dáva příklad
5 min.	9) výmýšlení přílovných jmen	- ke každé květině musí ž vymyslet 2 přílovná jména.	
1 min.	10) domácí úkol	- vysvětlitnou jarní květinu a popsat ji pomocí 2 přílovných jmen.	
50. sek.	11) Rozloučení.		

## POZOROVACÍ ARCH - VÝUKOVÉ METODY

Datum: 10. 4. 07  
Třída: ~~3. C~~ 3. C  
Vyučující: . . .

Škola: ZŠ KLADSKÁ  
Počet žáků: 15  
Učebnice: Ping Pong

### Slovní

Výklad  
Výukový rozhovor  
Dialog  
Diskuse  
Brainstorming  
Brainwriting

### Názorně demonstrační

### Didaktická hra

### Inscenační metoda

### Metody opakování a procvičování učiva

#### Druhy cvičení

Jazyková cvičení /ad2 /ad3 /ad5 /adb /ad7 /ad8 /ad9  
Předřečová cvičení  
Řečová cvičení

### Metody samostatné práce žáků

Samostatná práce s učebnicí a knihou  
Samostatná práce s textem

### Metody dovednostně praktické



## Pozorovací arch – Organizační formy výuky / Druhy interakcí

Datum: 10. 4. 07

Škola: ZŠ KLADSKÁ

Třída: 3. C

Vyučující: . . .

Počet žáků: 15

Učebnice: Pingpong

Činnosti/Organizační formy	Počet	Činnost
Učitel – Celá třída	////	ad1, ad4, ad5, ad8, ad10, ad11
Práce ve dvojicích		
Práce ve skupině		
Individuální práce		
Ostatní		

Interakce	Počet	Činnost
Učitel – Žák (v celotřídní aktivitě)	//////	ad2, ad3, adb, ad7 ad 9
Učitel – Žák (při práci ve dvou nebo ve skupinách)		
Učitel – Skupina žáků		
Žák – Žák/Žáci (v celotřídní aktivitě)		
Žák – Celá třída		
Ostatní		

## Hospitační záznam č. 6

Datum: M. 6. 07 Škola: OA Vimohradská

Třída: 3.E Počet žáků: 11 dívek

Vyučující: Z. ...

Téma: Německo - slovní zásoba

Cíl hodiny: procvičit a upravit novou slovní zásobu

Čas	Aktivita	Metody	Poznámky
1 min.	1) pozdrav 2) formální cvičení	- Ž poslouchají pátku a doplňují písmena ff, v, w do slov	
4 min.	3) Společná kontrola	- U - volává ž a tičeby jednotlivá slova	
10 min.	4) páru s článkem v učebnici	- U hledá otázky k článkům, v kterým řádku pracovali minulou hodinu	
2 min.	5) poslech	- Ž napíší izolovaná slova k tímto Německo.	
1 min.	6) Společná kontrola	- U - volává jednotliví ž a tičeby slova, již si zapísali	
2 min.	7) formální cvičení	- Ž napíší počáteční písmena (p, b, z, d, k, g)	

Čas	Aktivita	Metody	Poznámky
1 min.	8) Společná konsonanta	- Z čtení jednotlivá slova	
5 min.	9) Označování přípon	- Ž označují přízvukem a nepřívukem přípony ve cvičení a učbu	dávka je kladem na správný přízvuk
2 min.	10) Společná konsonanta	- Ž čtení jednotlivá slova	
10 min.	11) přepisování nové slovní zásoby	- Ž U vyvolává Ž a li čtení nové slovní zásoby a učbu	slovička mají šibog
4 min.	12) procvičování nové slovní zásoby	- Ž imitují a přivukem si nové mají mají v Tramp - v Ochotník	přivuk - v učbu mají jsou ústní nářevy
5 min.	13) procvičování nové slovní zásoby	- Ž vybitují vhodné slova do kletky, aby věty dávaly smysl	jedná se o cvičení z učbu
	14) Rozhodnutí,		jedná se o cvičení z učbu

## POZOROVACÍ ARCH - VÝUKOVÉ METODY

Datum: 11. 6. 07  
Třída: 3. E  
Vyučující:

Škola: OA Vinohradská  
Počet žáků: 11 dětí  
Učebnice: Spruehen seit Deutsch II

### Slovní

Výklad  
Výukový rozhovor  
Dialog  
Diskuse  
Brainstorming  
Brainwriting

### Názorně demonstrační

### Didaktická hra

### Inscenační metoda

### Metody opakování a procvičování učiva

#### Druhy cvičení

Jazyková cvičení / ad. 2 / ad. 4 / ad. 5 / ad. 7 / ad. 11 / ad. 12  
Předřečová cvičení / ad. 13  
Řečová cvičení

### Metody samostatné práce žáků

Samostatná práce s učebnicí a knihou / ad. 9  
Samostatná práce s textem

### Metody dovednostně praktické

## Pozorovací arch – Organizační formy výuky / Druhy interakcí

Datum: 11. 6. 07

Škola: OA Vimochradská

Třída: 3. E

Vyučující: ...

Počet žáků: 11 dětí

Učebnice: Správně sít Němčin II.

Činnosti/Organizační formy	Počet	Činnost
Učitel – Celá třída	////	ad 1, ad 2, ad 5, ad 7, ad 14
Práce ve dvojicích		
Práce ve skupině		
Individuální práce	1	ad 9.
Ostatní		

Interakce	Počet	Činnost
Učitel – Žák (v celotřídní aktivitě)	!!!!!!!	ad 3, ad 4, ad 6, ad 8, ad 10, ad 11, ad 12, ad 13
Učitel – Žák (při práci ve dvou nebo ve skupinách)		
Učitel – Skupina žáků		
Žák – Žák/Žáci (v celotřídní aktivitě)		
Žák – Celá třída		
Ostatní		