Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

Zkvalitnění písemného projevu jako jedné z řečových dovedností ve výuce němčiny dospělých

Autorka: Ing. Petra Ležáková

Vedoucí práce: PaedDr. Dagmar Švermová

Praha 2011

Název:

Zkvalitnění písemného projevu jako jedné z řečových dovedností ve výuce němčiny dospělých

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá chybami v oblasti postavení slovesa v písemného projevu v němčině studentů kombinované formy studia na Vysoké škole manažerské informatiky a ekonomiky v Praze. Srovnávány jsou chyby v syntaktických jevech odpovídajících referenční úrovni A2 podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* v úlohách zaměřených na rozvoj písemného projevu. Dosažené výsledky ukazují, že průpravná cvičení vypracovaná za účelem zkvalitnění písemného projevu mají své opodstatnění. Po jejich aplikaci se zkvalitnil písemný projev studentů – snížil se počet chyb – v oznamovacích větách s nepřímým pořádkem slov, souvětích se spojkami ovlivňujícími i neovlivňujícími slovosled a ve slovosledu vět vedlejších.

Klíčová slova:

chyby v písemném projevu, referenční úroveň A2, syntax, výuka němčiny dospělých

Title:

Improvement of Writing as One of the Language Skills in Teaching German to Adults

Summary:

The thesis deals with errors in the position of verb in writing assignments of adult distance-studies students of College of Information Management and Business Administration in Prague. Errors are counted in writing assignments of students who reach level A2 according to the *Common European Framework of Reference for Languages*. Errors are considered with respect to training exercises. The results show that training exercises decreased the number of errors positively in case of sentences with indirect word order and in compound and complex sentences.

Key words:

errors in writing, level A2, syntax, teaching German to adults

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením PaedDr. Dagmar Švermové samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu.

Praha, 10. června 2011

…….

podpis

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní doktorce Dagmar Švermové za cenné rady, připomínky a odborné vedení při zpracovávání práce.

	Obsah	6
I.	**Úvod**	9
II.	**Teoretická část**	11
1.	Syntax: prostředky a cíle jejího osvojení	11
1.1	Syntax a její předmět	11
1.2	Cíle při osvojování cizího jazyka	12
1.3	Výběr gramatického minima	12
1.4	Hlediska pro zařazení jazykového materiálu do gramatického minima	13
1.5	Jak učit gramatiku cizího jazyka efektivněji	14
2.	Druhy německých vět a jejich slovosled	15
2.1	Druhy německých vět	15
2.2	Základní typy slovosledu v německé jednoduché větě	16
2.2.1	Určitý slovesný tvar na druhém místě	16
2.2.2	Určitý slovesný tvar na prvním místě	17
2.2.3	Rámcové konstrukce	17
2.3	Základní typy slovosledu v německém souvětí	18
2.3.1	Souvětí souřadné	18
2.3.2	Souvětí podřadné	18
3.	Metody výuky cizích jazyků	20
3.1	Metoda gramaticko-překladová	20
3.2	Metoda přímá	21
3.3	Metoda zprostředkovací	22
3.4	Metoda audioorální	22
3.5	Metoda audiovizuální	22
3.6	Metoda kognitivní	23
3.7	Metoda komunikativní	23
4.	Písemný projev	24
4.1	Charakter a specifika písemného projevu	24
4.2	Fáze písemného projevu	26
4.3	Druhy písemného projevu	26

4.4	Cvičení k písemnému projevu	27
4.5	Písemné domácí úkoly	28
5.	Problematika chyby a korektura písemného projevu	29
5.1	Postavení chyby v metodách výuky cizích jazyků	29
5.2	Definice chyby	30
5.3	Druhy chyb	31
5.4	Příčiny vzniku chyb	31
5.5	Hodnocení písemného projevu	32
5.6	Značení chyb	34
6.	Referenční úroveň A2 podle SERR	36
7.	Koncepce výuky druhých cizích jazyků na VŠMIE	38
III.	**Praktická část**	47
8.	Výuka němčiny na VŠMIE u studentů kombinované formy studia	47
8.1	Písemné úkoly zaměřené na vlastní produkci a jejich témata pro první semestr	49
8.2	Písemné úkoly zaměřené na vlastní produkci a jejich témata pro druhý semestr	49
8.3	Písemné úkoly zaměřené na vlastní produkci a jejich témata pro třetí semestr	50
9.	Dotazník studentům	52
9.1	Sebehodnocení studentů	52
9.2	Vlastní dotazník	52
9.3	„Jak se němčinu učíte nejlépe?“	53
9.4	„Dělá Vám problémy postavení slovesa v německé větě?“	54
9.5	„Pociťujete zábrany, když máte německy mluvit?“	55
10.	Analýza písemných domácích úkolů zaměřených na vlastní produkci	56
10.1	Vzorek studentů	56
10.2	Analyzované písemné úkoly a jejich syntaktické jevy	56
10.3	Metoda analýzy	57

10.4	Zjištěné výsledky	57
10.4.1	První semestr němčiny	58
10.4.2	Druhý semestr němčiny	59
10.4.3	Třetí semestr němčiny	61
IV.	**Závěr**	64
	Resumé	66
	Seznam literatury	67
	Seznam příloh	
Příloha č. 1	Ukázky navržené korekce v písemných úkolech studentů zaměřených na vlastní produkci	
Příloha č. 2	Gramatická cvičení pro první semestr němčiny	
Příloha č. 3	Gramatická cvičení pro druhý semestr němčiny	
Příloha č. 4	Gramatická cvičení pro třetí semestr němčiny	
Příloha č. 5	Dotazník studentům	
Příloha č. 6	Ukázky analyzovaných písemných úkolů studentů prvního semestru němčiny	
Příloha č. 7	Ukázky analyzovaných písemných úkolů studentů druhého semestru němčiny	
Příloha č. 8	Ukázky analyzovaných písemných úkolů studentů třetího semestru němčiny	

I. Úvod

Jako vyučující němčiny na Vysoké škole manažerské informatiky a ekonomiky v Praze (dále jen VŠMIE) jsem za dobu mého působení pozorovala, že dospělým studentům kombinované formy studia dělá v oblasti větné skladby problém postavení slovesa ve větách a to nejen v ústním, ale především písemném projevu.

Tato skutečnost mě inspirovala k volbě tématu diplomové práce: *Zkvalitnění písemného projevu jako jedné z řečových dovedností ve výuce němčiny dospělých*.

Cílem práce je zjistit, zda a do jaké míry mohou průpravná cvičení vedoucí k nácviku této řečové dovednosti zkvalitnit písemný projev studentů. Vycházím z premisy, že vhodně zvolená cvičení mohou kvalitu zlepšit. Jako formu ověření této premisy jsem zvolila dvě heterogenní skupiny, na kterých byl prováděn intenzivní výcvik a výsledek byl ověřen testem zaměřeným na sledované jevy.

Teoretická část diplomové práce v úvodní kapitole definuje syntax, pojednává o cílech při osvojování cizího jazyka a gramatickém minimu.

Druhá kapitola je věnována druhům vět a slovosledu v němčině. Diplomová práce se zabývá výukou německého jazyka u začátečníků, proto jsou zde zahrnuty pouze ty syntaktické jevy týkající se postavení slovesa v typech vět, s kterými se studenti seznámí během třísemestrální výuky němčiny na VŠMIE odvíjející se podle učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1*.

Kapitola třetí uvádí metodické koncepce, které nejvýznamněji ovlivnily didaktiku cizích jazyků a které se více či méně soustřeďují na znalost jazykových prostředků, jejichž automatizace přispívá ke korektnímu písemnému vyjadřování.

Písemný projev, jeho specifika, fáze a druhy jsou obsahem kapitoly čtvrté. Tato kapitola uvádí také různé typy cvičení vážících se k písemnému projevu a hodnotí význam písemných domácích úkolů.

Kapitola pátá se zabývá problematikou chyby a jejím postavením v metodických koncepcích výuky cizích jazyků. Předmětem kapitoly páté je rovněž korektura písemných prací a hodnocení písemného projevu studentů.

Šestá kapitola uvádí řečové dovednosti studentů úrovně A2 jak je definuje *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále jen SERR).

Kapitola sedmá se zabývá koncepcí výuky druhých cizích jazyků na VŠMIE a udává její cíle a výstupní kompetence studentů.

Osmá kapitola otvírá praktickou část diplomové práce. Specifikuje jazykovou výuku studentů kombinované formy studia na VŠMIE a uvádí písemné úkoly vedoucí k vlastní produkci.

Devátá kapitola obsahuje výsledky dotazníkového šetření mezi dvaceti studenty VŠMIE, které zjišťovalo jejich vztah k osvojování němčiny a identifikaci problematických jevů v německé syntaxi.

Závěrečná kapitola analyzuje chyby vyskytující se v německé syntaxi – primárně v postavení slovesa – ve sledovaných cvičeních studentů kombinované formy studia. Porovnávané skupiny tvoří studenti, kteří vypracovali speciální cvičení zaměřená na problematické jevy a ti, kteří touto průpravou neprošli.

II. Teoretická část

Teoretická část diplomové práce tvoří východisko k části praktické. Obsahuje kapitoly o německé syntaxi a druzích německých vět a jejich slovosledu. Uvádí také metodické koncepce výuky cizích jazyků a jejich vztah k znalosti jazykových prostředků a písemnému projevu. Analyzován je písemný projev a nejčastější chyby z oblasti větné skladby. Teoretickou část uzavírají požadavky SERR pro referenční úroveň A2 a charakteristika výuky druhých cizích jazyků na VŠMIE.

1. Syntax: prostředky a cíle jejího osvojení

Úvodní kapitola pojednává o postavení syntaxe v gramatice a předmětu jejího zájmu. Uvedeny jsou cíle při osvojování cizího jazyka a gramatické minimum. Kapitola je uzavřena doporučeními, jaké metody přispívají ke zvládnutí gramatiky cizího jazyka a které způsoby automatizace jsou efektivní.

1.1 Syntax a její předmět

Syntax je vedle morfologie součástí gramatiky, která je jedním z jazykových prostředků nutných ke zvládnutí řečových dovedností.

Německý lingvista Engel (2009, s. 15) rozumí pod pojmem syntax „spojování v řeči až k textu. Toto spojování na různých ‚rovinách' podléhá pevným a formulovatelným pravidlům."

Havránek a Jedlička (2002, s. 6) definují gramatiku a syntax následovně. „Mluvnice (gramatika) zjišťuje zákonitosti a podává pravidla, podle kterých se slova obměňují a spojují ve větách. (…) O stavbě vět a souvětí pojednává skladba."

Pojetí Povejšila více zohledňuje pohled lingvodidaktiky. Podle Povejšila (1999, s. 250) neprobíhá dorozumívání a komunikace pouze prostřednictvím jednotlivých slov, ale především jejich uspořádáním do mluvních celků – vět. Strukturní vlastnosti vět a uspořádání výrazových prostředků v nich zkoumá syntax, neboli skladba.

Dušková a Menšíková chápou mluvnickou stavbu jako gramatické struktury a významy jimi naznačené, které jsou nutné ke zvládnutí procesu dorozumívání (Beneš, 1970, s. 88).[1]

Dušková a Menšíková hovoří také o procesu osvojování cizího jazyka a jeho cílech. Zamýšlejí se nad hledisky zařazení jazykového materiálu do gramatického minima. O jejich zjištěních pojednávají následující podkapitoly.

1.2 Cíle při osvojování cizího jazyka

Cílem ovládnutí cizího jazyka jsou plně rozvinuté řečové dovednosti. V těsném vztahu k řečovým dovednostem stojí jazykové prostředky; gramatika, tedy i syntax, jsou jedním z nich.

V případě **cíl**e **aktivně mluvní**ho (Beneš, 1970, s. 88-95) jde o dorozumění se v nejběžnějších životních situacích. Při tomto cíli je dostatečné zvolit nemnoho gramatických kategorií, jejich užívání je však nutno velmi dobře zautomatizovat.

Další z cílů, **cíl receptivně čtecí**, klade svojí podstatou vysoké nároky na porozumění cizímu jazyku; studenti[2] by měli být seznámeni prakticky se všemi možnými větnými strukturami, které se mohou v psaných autentických textech vyskytovat. Na rozdíl od cíle aktivně mluvního však postačí těmto strukturám rozumět pasivně.

Cíl kombinovaný by měl rozlišovat mezi strukturami nutnými k produktivnímu a receptivnímu užívání.

1.3 Výběr gramatického minima

Cíl, jehož má být dosaženo, ovlivňuje výběr gramatického minima. Obecné gramatické minimum se člení na elementární, základní a souborné minimum.

[1] Povejšil i Havránek a Jedlička užívají pro syntax výrazu „skladba“, Dušková a Menšíková „mluvnická stavba“.
[2] I když autoři citovaných publikací hovoří o žácích, autorka uvádí slovo „studenti“, jelikož se diplomová práce zabývá výukou vysokoškolských studentů.

Elementární gramatické minimum koresponduje s požadavkem dorozumění se v základních situacích běžného hovoru.

Základní gramatické minimum vedle orientace v běžných denních situacích umožňuje orientaci při četbě lehčích textů.

Souborné gramatické minimum je určeno pro tzv. perfektní ovládání cizího jazyka slovem i písmem. Studenti jsou schopni číst obtížnější beletrii a hovořit o otázkách kulturního a politického života.

Vedle obecného gramatického minima stojí odborné čtecí gramatické minimum, které je specifické pro četbu odborné literatury.

1.4 Hlediska pro zařazení jazykového materiálu do gramatického minima

Jazykový materiál gramatického minima lze třídit podle různých hledisek. V případě mluvnické stavby je nutno uplatnit především hlediska následující:

Hledisko frekvenční určuje četnost jevů v určitém stylu. Gramatická frekvence syntaktických struktur je však dosud zjištěna pouze v malé míře. Podle mnoha autorů je právě hledisko frekvenční při sestavování gramatického minima rozhodující. Při výběru gramatických struktur je třeba klást důraz na jejich použitelnost a častost výskytu v komunikaci.

Hledisko systémovosti navrhuje při nižším a užším cíli (v případě elementárního a základního gramatického minima) výběr ze systémových kategorií, neobsáhne tedy např. všechny časy.

Hledisko shody a neshody cizího jazyka s mateřským je uplatňováno v závislosti na transferu či interferenci mateřského jazyka a jazyka studovaného. Tam, kde je korespondence obou jazyků velká (v případě mluvnické stavby se zjištění podobnosti či odlišnosti dosáhne např. překladem), je možné výklady mnohých gramatických kategorií vypustit, protože studenti jsou s nimi obeznámeni již z mateřštiny. Naopak při nulovém výskytu specifické struktury cizího jazyka v jazyce mateřském je třeba klást na vysvětlování gramatiky zvýšený důraz.

Při zařazení jevu do gramatického minima je tedy nutno brát v potaz jeho frekvenci, použitelnost v komunikativní situaci a obtížnost vzhledem k mateřskému jazyku.

1.5 Jak učit gramatiku cizího jazyka efektivněji

Lojová uvádí (*Cizí jazyky*, 2009/2010, č. 1, s. 7), že v důsledku výuky mateřského jazyka mají studenti dobře rozvinuté „gramatické myšlení“ a s ním související strategie a mechanismy učení, které automaticky využívají při učení cizího jazyka.[3] Studenti často vyžadují deduktivní postupy a cílené utváření gramatického systému.

Lojová však upozorňuje, že nelze očekávat, že studenti budou novou gramatiku plně chápat ihned. K plnému porozumění a bezchybnému užívání dospívají studenti až v průběhu času. Je nutné, aby učitel dbal na postupnou prezentaci učiva. Neměl by studenty zahrnovat nepřiměřeným množstvím pravidel v krátké době, což by vedlo k nedostatečné automatizaci; nové učivo je třeba přibírat pozvolna, aby byl dán automatizaci dostatečný prostor.

Studenti často rozumí jednotlivým pravidlům, avšak ne vždy je dokáží propojit, uvědomit si jejich podobnosti či rozdílnosti. Je úlohou učitele, aby tuto schopnost u studentů podporoval.

[3] Učební strategie studentů a rozvinutí jejich „gramatického myšlení“ budou ověřovány v dotazníku praktické části diplomové práce.

2. Druhy německých vět a jejich slovosled

Tato kapitola se věnuje dvěma pohledům na německou větu. Povejšilovo pojetí rozlišuje věty podle druhů a využívá konfrontačního přístupu, hledisko Berglové vychází ze slovosledu německé věty[4].

2.1 Druhy německých vět

Věty podle komunikativní záměru mluvčího je možno rozdělit následovně (Povejšil, 1999, s. 250-253):

- **věty oznamovací**, které jsou sdělením obsahu

  Heute ist mein Geburtstag.[5]

- **věty tázací**, prostřednictvím nichž se mluvčí táže na skutečnost či žádá informaci

  - **otázka zjišťovací** – ujištění mluvčího o správnosti představy nebo informace, odpovědí na ni je „ano“ nebo „ne“

    Ist sie verheiratet?

  - **otázka utvrzovací** – intonační odstínění věty oznamovací

    Du weißt das?

  - **otázka doplňovací** – mluvčí žádá doplnění údaje

    Was habt ihr heute in der Schule gemacht?

- **věty rozkazovací**, které vyjadřují příkaz, výzvu či zákaz

  Geh sofort hin!

- **věty přací** vyjadřující přání, afekt, nereálnou podmínku

  Es lebe der König!

[4] V případě hlediska Berglové jsou v potaz brány syntaktické jevy týkající se postavení slovesa ve větě, které odpovídají používané učebnici v třísemestrální výuce němčiny na VŠMIE *Sprechen Sie Deutsch? 1.*
[5] Příkladové věty této kapitoly uvedené kurzívou jsou sestaveny autorkou.

- **věty zvolací** formulující obdiv a údiv

  Die ist aber gewachsen!

2.2 Základní typy slovosledu v německé jednoduché větě

Jádro německé věty tvoří určitý slovesný tvar, tedy sloveso vyjádřené v určitém čase a určité osobě (Berglová, 2002, s. 202-229). Určitý tvar slovesa má ve větě pevně určenou pozici a ostatní větné členy jsou na něm závislé. Podle postavení určitého slovesného tvaru v jednoduché větě rozlišujeme následující typy slovosledu:

2.2.1 Určitý slovesný tvar na druhém místě (Kernstellung)

Ich <u>besuche</u> morgen seine Freundin.

Morgen <u>besuche</u> ich seine Freundin.

Seine Freundin <u>besuche</u> ich morgen.

Na základě uvedených typů slovosledu je možné definovat větný člen v němčině jakožto spojení slov, které může zaujímat ve větě první místo před určitým slovesným tvarem. Větný člen může být vyjádřen jedním i několika slovy.

Typy vět, kterých se postavení určitého slovesného tvaru na druhém místě týká, jsou

- **věta oznamovací** (na prvním místě může stát kterýkoli větný člen)

  Mein Bruder <u>kommt</u> erst in einer Stunde.

- **doplňovací otázka** (první místo zaujímá tázací slovo)

  Wann <u>hast</u> du Zeit?

- **utvrzovací otázka** (první místo náleží podmětu)

  Er <u>studiert</u> nicht mehr?

- **věta zvolací** (první místo pro kterýkoli větný člen)

  Das <u>ist</u> aber Schade!

2.2.2 Určitý slovesný tvar na prvním místě (Stirnstellung)

Určitý slovesný tvar může také stát na prvním místě a to u následujícího typu vět:

- **otázka zjišťovací**

  Ist sie eine gute Lehrerin?

- **věta rozkazovací**

  Spiel doch mit dem Kind!

- **věta přací** s vyjádřením nesplnitelného přání

  Wäre ich nur dorthin gegangen!

2.2.3 Rámcové konstrukce

Pro německé věty jsou typické rámcové konstrukce. Slova, jež patří k sobě, se ve větě oddělí a vytváří mezi sebou prostor pro jiné větné členy, které jsou jimi uzavřeny z obou stran.

Přísudkový větný rámec tvoří určitý slovesný tvar, který zaujímá první nebo druhé místo ve větě, a druhá část přísudku, která větu uzavírá. Výrazem stojícím na konci rámce mohou být

- **infinitiv slovesa**

  Ich kann dir mit der Hausaufgabe helfen.

- **odlučitelná předpona**

  Kaufst du gern in Einkaufszentren ein?

- **příčestí minulé**

  Er hat mir geholfen.

- **jmenná část přísudku**

  Das Essen ist meiner Meinung nach nicht frisch.

- **jiné neslovesné části přísudku**

  Im Sommer fahre ich gern Rad.

2.3 Základní typy slovosledu v německém souvětí

Souvětí představuje významový celek vzniklý spojením dvou a více vět jednoduchých. Souvětí se dělí na souřadná a podřadná podle toho, zda je mezi větami vztah rovnocennosti nebo podřízenosti.

2.3.1 Souvětí souřadné

V souvětí souřadném rozlišujeme **spojky**, které

- **slovosled neovlivňují**, tj. po spojce stojí jeden větný člen, zpravidla podmět, určitý slovesný tvar je na druhém místě; u tohoto typu slovosledu se jedná o spojky *und, aber, allein, auch, denn, je(doch), oder, sondern*

  Er liest ein Buch und sie sieht fern.

- **slovosled ovlivňují**, jedná se o tzv. nepravé souřadicí spojky, svým charakterem příslovce (často před nimi stojí spojka *und*), po kterých následuje určitý slovesný tvar; jde o tyto nejběžnější spojky: *außerdem, daher/ darum/ deshalb/ deswegen, danach, dazu, jedoch, sonst, trotzdem*, aj.

  Ich mag Reisen, deshalb fahre ich oft in den Urlaub.

2.3.2 Souvětí podřadné

V souvětí podřadném je podřazená vedlejší věta závislá na větě řídící. Vedlejší věta je uvozena spojkou, vztažným zájmenem nebo zájmenným příslovcem. Někdy může být věta vedlejší připojena také bez spojovacího výrazu. V takovém případě má slovosled jako věta hlavní.

Vedlejší věta může stát za hlavní větou i před ní. Pokud je uvozena spojkou, platí pro slovosled následující pravidla:

- určitý slovesný tvar je na konci věty, neurčitý slovesný tvar (příčestí nebo infinitiv) stojí před ním
- podmět ve větě vedlejší stojí většinou hned za spojovacím výrazem
- je-li vedlejší věta před větou hlavní, pak věta hlavní začíná určitým slovesným tvarem

  Als sie ihn gesehen hat, ist sie erschrocken.

  Frekventovanými spojkami vedlejších vět jsou výrazy *als, wenn, weil, da, dass, damit, (als) ob, wann, wie.*

3. Metody výuky cizích jazyků

Následující kapitola uvádí přehled nejvýznamnějších metodických koncepcí výuky cizích jazyků, jak jej představuje Podrápská (2008, s. 117-129).

Metodou/ metodickou koncepcí Podrápská (2008, s. 117) rozumí „pokus o jednotný koncept výuky moderních cizích jazyků, které se pragmaticky opíraly a opírají převážně o poznatky z lingvistiky, pedagogiky a psychologie."

Pro potřeby diplomové práce je u jednotlivých metod významné postavení gramatiky/ syntaxe, její prezentace ve výuce a vztah metod k písemnému projevu.

Tabulka ukazuje časové zařazení vybraných metod a jejich přiřazení k jednojazyčnosti či dvojjazyčnosti.

Tabulka č. 1 – Přehled nejvýznamnějších metodických koncepcí a jejich časové zařazení

	jednojazyčné metody	**dvojjazyčné metody**
polovina 19. stol.		m. gramaticko-překladová
konec 19. stol.	m. přímá	
počátek 20. stol.	m. zprostředkovací	
40.-60. léta 20. stol.	m. audioorální	
50.-60. léta 20. stol.	m. audiovizuální	
60. léta 20. stol.		m. kognitivní
70.-90. léta 20. stol.	m. komunikativní	

Zdroj: Podrápská, 2008, s. 118

3.1 Metoda gramaticko-překladová

Východisko této metody tvoří autentické literární texty. Důraz je kladem na čtení s porozuměním a psaní, poslech a ústní projev stojí v pozadí. Z jazykových

prostředků je zdůrazňována gramatika, ortografie a slovní zásoba. Metoda využívá překladová a transformační cvičení, která se soustředí na správnost užití gramatické kategorie, nikoli na kontext. Učitel nejdříve v mateřštině vysvětlí gramatiku (pracuje tedy deduktivním způsobem), která je následně procvičována.

Učebnice (představitelem této metody byl např. Gustav Langenscheidt, který byl také nakladatelem) obsahují slovní zásobu, gramatický oddíl, text, cvičení a překlad.

Pozitivum této metody představuje vědomé srovnání jazykových systémů, které je přínosné především tehdy, kdy se gramatické kategorie mateřského a cizího jazyka odlišují – interferují.

Negativem gramaticko-překladové metody je převaha gramatických pravidel nad samotnou praxí. Další nevýhodou je, že cvičné věty spolu nesouvisejí a nevedou tudíž významně k rozvoji produktivních dovedností.

Samostatnou formou gramaticko-překladové metody je metoda interlineární, která cizojazyčný text opatřuje jeho doslovným překladem mezi řádky.

3.2 Metoda přímá

Přímá metoda vychází z poznatku, že jazyk je jako každý jiný vjem vnímán. Opakované vjemy vytvářejí u studentů jazykový cit. Impulzem pro vznik této metody byl spis německého anglisty Wilhelma Viëtora *Der Sprachunterricht muss umkehren*, v němž kritizuje postupy metody gramaticko-překladové.

Metoda přímá vylučuje užívání mateřského jazyka a klade důraz na přímé spojení mezi jazykovým znakem a označovanou skutečností. Jazyk je chápán jako dorozumívací prostředek. Předpokladem je, že cizímu jazyku se lze naučit jako mateřštině. Gramatice se stejně jako v jazyce mateřském při prvotním osvojování neučí. Osvojování probíhá neuvědoměle, většinou imitativním způsobem, kdy si studenti osvojují celé větné struktury.

3.3 Metoda zprostředkovací

Tato metoda využívá toho nejlepšího z metody gramaticko-překladové a přímé metody. V Čechách ji ve 20. letech 20. století propagoval Jaroslav Hruška.

Metoda zprostředkovací staví na znalosti gramatického systému. Při vysvětlování gramatiky je užíván induktivní přístup a slovní zásoba uváděna v kontextu prostřednictvím souvislých textů. Překlad je užíván pouze jako kontrolní prostředek. Důraz je kladen na ústní projev studentů.

Zprostředkovací metoda teorii a praxi kombinuje. Nabádá, že by se nemělo očekávat dosažení komunikativního cíle pouhým praktickým nácvikem, současně je nutné poznání jazykových zákonitostí.

3.4 Metoda audioorální

Tato metoda je založena na poznatcích behaviorismu, na učení, že každý podnět vyvolá reakci. Byla rozvinuta americkým lingvistou Charlesem Friesem. Fries předpokládal, že jazyk funguje ve strukturách. Na tomto základě jsou sestaveny strukturní vzorce cizího jazyka, tj. gramatické modely opakujících se struktur. Jejich lexikální okolí se mění, ne však gramatická podstata.

V popředí této metody stojí poslech s porozuměním. Ústní projev má prokázat gramatickou správnost na základě větných vzorců, které žáci opakují. Texty vycházejí z autentických situací a jsou namluveny rodilými mluvčími.

3.5 Metoda audiovizuální

Audiovizuální metoda, rozvinutá jugoslávským psychologem Petarem Guberinem, doplňuje metodu audioorální. Impulz pro vznik metody představovala tvarová psychologie (gestaltismus), která přenesla teorii celostního vnímání i do procesu výuky cizích jazyků. Sluchový stimul metody audioorální je rozšířen o vizuální podněty. Cizojazyčnému textu předcházejí obrázky, jež vytvářejí u studentů pocit očekávání. Tato metoda upřednostňuje rovněž poslech s porozuměním.

3.6 Metoda kognitivní

Kognitivní metoda vznikla v reakci na metodu audioorální a audiovizuální. Těm bylo vytýkáno, že vyřazují uvědomělý přístup, kognici, což nebylo dobře přijímáno dospělými studenty, kteří vyžadovali explicitní uvedení pravidla. Audioorální metoda navíc přetěžovala paměť a byla kvůli stereotypnímu opakování struktur únavná.

Metoda kognitivní byla jako kompromisní metoda propagována americkým lingvistou Noamem Chomskym a opírala se o kognitivní psychologii. Zdůrazněny jsou pozitivní prvky metody gramaticko-překladové – vědomé osvojování jazykových struktur. Odmítán je názor, že jazyku se lze naučit pouze mechanickým verbálním opakováním. Písemný projev má stejnou váhu jako ostatní řečové dovednosti.

Nevýhodou kognitivní metody je její zaměření na dospělé studenty, u nichž je vyžadováno lingvistické vzdělání.

3.7 Metoda komunikativní

Komunikativní metoda, kterou prosazoval např. Němec Gerhard Neuner, znamenala odklon od frontálního vyučování. Jazyk je podle Neunera prostředkem jednání a cílem této metody to, aby jej studenti dokázali užít v reálných situacích. Měli by tak být jazykovou výukou připraveni na každodenní život.

Stejně jako v metodě přímé je do popředí kladen ústní projev. Lexikální minima a učební soubory jsou vytvářeny tak, aby studenty co nejvíce připravily pro výkon jejich profese. Gramatika je prezentována dle své funkce v komunikativních situacích.

Nejnověji je komunikativní metoda doplňována o rozvoj interkulturního myšlení a vnímání sociokulturních aspektů.

4. Písemný projev

Následující kapitola se věnuje specifikům písemného projevu. Pojednává o jeho charakteru, fázích a druzích. Uvádí druhy cvičení vážících se k písemnému projevu a zdůrazňuje důležitost písemných domácích úkolů.

4.1 Charakter a specifika písemného projevu

Beneš (1970, s. 182) udává, že „písemný projev je (…) jediným fixovaným běžně dostupným záznamem znalostí cizího jazyka.“ Písemný projev umožňuje předat informaci bez ohledu na čas i vzdálenost (Beneš, 1970, s. 174). Podle Beneše (1970, s. 173) „psát znamená užívat grafické podoby jazyka k předání jazykové informace.“

Hendrich (1988, s. 236) písemný projev definuje jako „aktivní řečovou dovednost, jíž se užívá k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace. Jde tedy o řečovou produkci, o kódování obsahu do písemné podoby jazyka.“

Vedle písemné podoby je to i ústní projev, kterým lze vyjádřit stejnou skutečnost (Beneš, 1970, s. 173). Písemný projev se však od ústního liší nejenom formou (grafické znaky), ale i slovní zásobou, výběrem gramatických struktur, délkou vět; tedy především oblastí syntaktickou.

Psaní je realizováno za jiných podmínek než ústní projev. Cizojazyčný projev lze sestavit s pomocí slovníků či mluvnických příruček. Toto při bezprostředním ústním projevu možné není.

Převážně dospělí studenti shledávají právě z důvodů možnosti používání různých pomůcek a individuálního tempa při písemném projevu psaní snazší než projev ústní. Užívání slovníků navíc vede studenty k samostatnému doplňování jazykových znalostí i ověřování správnosti vlastních projevů (Hendrich, 1988, s. 238).

Při psaní je současně aktivováno více smyslových **kanál**ů (Kast, 2003, s. 21):

- **optický** – pisatel vidí, co píše
- **akustický** – hlásky jsou při psaní realizovány písmeny

- **mluvně-motorický** – pisatel vnitřně artikuluje, co píše
- **motorický** – pohyby při psaní rukou

Výše uvedené poznatky vedou k tomu, že „u mnoha lidí je efekt vštípení a udržení obzvláště velký tehdy, když mají možnost nové informace písemně fixovat.“ Psaní napomáhá k uspořádání a strukturování myšlenek, může být pojmenováno jako „strukturalizace duševních dějů“ (Kast, 2003, s. 21).

Dovednost písemného projevu v cizím jazyce je podmíněna ovládáním techniky psaní a znalostí lexikálních a gramatických prostředků, napomáhá však také k jejich upevnění (Hendrich, 1988, s. 238-239).

Písemný projev není pouze jediným cílem; vedle jazykových prostředků podporuje i ostatní řečové dovednosti: projev ústní, čtení a poslech s porozuměním.

Tím, že člověk v cizím jazyce píše, se naučí v cizí řeči také myslet, míní Hermanns (Heid, 1989, s. 38).

Kast udává „desetibodový katalog k psaní v cizí řeči“ (Kast, 2003, s. 125):

- „Psaní v cizí řeči se odehrává na pozadí kompetencí rozvinutých v mateřštině.
- Tyto kompetence jsou při psaní v cizí řeči často ovlivněny jazykovým deficitem.
- Při psaní v cizím jazyce vzniká diskrepance mezi potřebou vyjádřit se a schopností vyjádřit se.
- Při psaní v cizí řeči by měli studenti psát orientováni na čtenáře, to znamená konkrétně si fiktivního čtenáře představit.
- Každý pisatel je svůj první kritický čtenář.
- Při psaní určitých textů dochází k interferencím s kulturně podmíněnými tradicemi psaní.

- Tak jak existují různé studijní typy, existují také různé „psací typy“.
- Každý student musí při psaní najít vlastní cestu.
- Kontrola, přepracování, odmítnutí a nové navržení jsou konstruktivní prvky procesu psaní.
- Aby došlo k zefektivnění procesu psaní v cizím jazyce, mohou být ve vyučování izolovaně a cíleně procvičovány jednotlivé řečové dovednosti.“

Diplomová práce bude v praktické části zkoumat nikoli ostatní řečové dovednosti, ale cílené procvičení jazykových prostředků (gramatiky a v ní obsažené syntaxe) v rámci průpravných cvičení a jejich vliv na kvalitu písemného projevu.

4.2 Fáze písemného projevu

Z hlediska psycholingvistického obsahuje písemný projev (obdobně jako projev mluvní) tři fáze (Beneš, 1970, s. 174). Jsou jimi

- **předjazykový koncept**
- **jazyková formulace**
- **grafická realizace**

Při spontánním ústním projevu všechny tři fáze splývají. V písemném projevu je mezi druhou a třetí fází časový odstup: pisatel může jak před grafickou realizací, tak po ní jazykovou formulaci obměňovat, aby lépe vystihla předjazykový koncept. Jazyková formulace je uskutečňována ve vnitřní řeči v podobě skryté (tiché) artikulace (Hendrich, 1988, s. 239). Z tohoto pohledu se jeví písemný projev snazší.

4.3 Druhy písemného projevu

Písemný projev nás obklopuje každodenně (Podrápská, 2008, s. 111). Ať se již jedná o zapsání vzkazu, poznámky k textu, odpověď na SMS či e-mail. Proto je nutné písemný projev v cizím jazyce rozvíjet a přispívat tak ke komplexnímu nácviku všech řečových dovedností.

Písemný projev lze rozdělit do těchto kategorií (Podrápská, 2008, s. 112):

- **expresivní psaní**, které zprostředkovává čtenáři prožití zážitku pisatele
- **informativní psaní** sdělující postupy, činnosti, obsahy
- **apelující psaní**, ve kterém se pisatel pokouší čtenáře ovlivnit, propagovat určitou věc
- **poznámkové psaní** sloužící k zapsání informace, ulevuje paměti

Vezmeme-li v úvahu provázanost písemného projevu s předlohou, lze podle Krumma (Podrápská, 2008, s. 113) rozdělit **psaní** na

- **reproduktivní**, které využívá písemný projev jako prostředek (psaní diktátu, opis z tabule)
- **řízené**, kdy je poskytnuta předloha, která je pisatelem převyprávěna
- **kreativní** (volné) umožňující volné ztvárnění myšlenek

4.4 Cvičení k písemnému projevu

Písemný projev podporují tři základní druhy cvičení (Hendrich, 1989, s. 241):

- **jazyková** (průpravná), která slouží k upevnění jednotlivých jazykových prostředků (gramatiky, slovní zásoby), vlastní písemný projev však přímo nerozvíjejí
- **předřečová** (jazykově řečová, reprodukční), tvořící předěl mezi cvičeními jazykovými a řečovými; jejich prostřednictvím se studenti učí užívat jazykové prostředky způsobem co nejbližším souvislému písemnému projevu
- **řečová** (vlastní produkční), jež rozvíjejí písemný projev v celé jeho komplexnosti

4.5 Písemné domácí úkoly

Kast zdůrazňuje (Heid, 1989, s. 118), že rozvoj písemného projevu musí mít své místo i ve výuce začátečníků. Psaní je však věnováno nemnoho prostoru; výuka je situována především na rozvoj poslechu s porozuměním, ústní projev a čtení s porozuměním.

Jelikož jsou v hodinách procvičovány především tři výše uvedené řečové dovednosti, je písemný projev studentům často ponecháván jako domácí úkol a to i z toho důvodu, že při něm není nutná přítomnost učitele (Heid, 1989, s. 140).

Drazyńska-Deja uvádí hlavní výhody písemných domácích úkolů při zohlednění úrovně studentů (Heid, 1989, s. 140):

- podpora silných studentů
- povzbuzení slabých studentů ke studijní aktivitě
- odstranění monotonie
- nemechanické vypracování úkolů
- neopisování od sebe navzájem
- individuální charakter písemných domácích úkolů
- větší aktivita studentů mimo vyučování
- rozvoj fantazie studentů
- motivace studentů

Písemné domácí úkoly zadávám také mým studentům; bude o nich pojednáno v praktické části diplomové práce.

5. Problematika chyby a korektura písemného projevu

Kapitola pátá blíže specifikuje jevy a problémové oblasti spojené s chybou. Nejprve je uvedeno postavení chyby v metodách výuky cizích jazyků. Zahrnuty jsou různé definice chyby a její druhy. Pojednáno je o příčinách vzniku chyb a hodnocení písemného projevu studentů.

5.1 Postavení chyby v metodách výuky cizích jazyků

Na chyby bylo dlouhou dobu pohlíženo jako na „nedostatek, slabinu, osobní selhání, deficit“ (Kast, 2003, s. 170). Tento pohled převažoval od druhé světové války až do šedesátých let (Kleppin, 2002, s. 50). Cílem bylo řídit studenty učebními impulsy, které měly zajistit studijní úspěch. Jednalo se především o metodu audioorální a audiovizuální. Chyby nebyly vůbec tolerovány a trestaly se dodatečnými cvičeními nebo úlohami typu „opiš x-krát“ (Kast, 2003, s. 170). Chyba rozhodovala o úspěchu a neúspěchu (Kleppin, 2002, s. 31).

Zastánci kontrastivní teorie osvojování (Lado, Fries) byli toho názoru, že chyby lze předvídat, když budou popsány rozdíly v mateřštině a cílové cizí řeči. Stoupenci tohoto postupu tvrdili, že jsou-li v určitém jazykovém jevu pravidla mateřské a cizí řeči stejná, chyby v cizím jazyce se neobjeví.

Od šedesátých let zaujímá ve vědeckém bádání chyba pozitivní roli (Kleppin, 2002, s. 51). U chybujících studentů je zřejmě vidět, jak o jazyce uvažují. Chyba však nemusí poukazovat pouze na studijní obtíže studentů; může být způsobena únavou nebo tím, že chtěl student vyzkoušet něco nového. V metodě kognitivní jsou korigovány chyby, které narušují formální přesnost projevu (Klarová, *Cizí jazyky*, 2008/2009, č. 5, s. 150).

Pohled na chybu však postoupil ještě dále (Kast, 2003, s. 170). Chyba je v metodě komunikativní považována za vývojově specifickou nutnost, jako něco samozřejmého. I malé děti dělají chyby, když se učí svou mateřštinu (Kleppin, 2002, s. 14). Jejich chyby jsou podobné chybám dospělého učícího se cizí jazyk. Chyby poukazují na fakt, že si studenti o jazyku vytvářejí vlastní hypotézy.

Jestliže studenti komunikují bez chyb, neznamená to ještě, že chybně neuvažují. Naopak, „nevyzkoušené“ chyby mohou zůstat v jejich hlavách a může dojít k fosilizaci, tedy uchování chyb po celý život.

Na chybu je nahlíženo jako na mezietapu v procesu učení, chyby poukazují na důležité učební problémy (Kast, 2003, s. 170). Chyba slouží jako pomoc ke stálému zlepšování se stejně jako k budoucímu vyhnutí se chybám. Krumm uvádí (Kast, 2003, s. 170): „Učitelé potřebují chyby, aby poznali, co mají ve výuce akcentovat.“ Zpětnou vazbu pro studenty ovšem představuje chyba pouze v případě, že je identifikována a korigována (Klarová, *Cizí jazyky*, 2008/2009, č. 5, s. 153).

Současný pohled na chybu však kriticky akcentuje chyby bránící nejen porozumění, ale i chyby v oblasti německé gramatiky, které jsou patrné obzvláště v písemném projevu.

5.2 Definice chyby

Na chybu lze pohlížet a definovat ji z těchto pohledů (Kleppin, 2002, s. 20-22):

- „Chyba je odchylkou od jazykového systému.
- Chyba je odchylkou od platné lingvistické normy.
- Chyba je to, čemu nerozumí komunikační partner.
- Chyba je to, čemu nerozumí rodilý mluvčí.
- Chyba je to, co by rodilý mluvčí v určité situaci neřekl.
- Chyba je to, co porušuje pravidla v učebnicích a gramatikách.
- Chyba je to, co učitel za chybu označí.
- Chyba je to, co porušuje normu v hlavě učitele.
- Chyby jsou relativní. Co u jedné studijní skupiny v určité fázi výuky platí jako chyba, může být u jiné skupiny v jiné fázi tolerováno.“

Podle Kuliče (Klarová, *Cizí jazyky*, 2008/2009, č. 5, s. 149) lze chybu definovat jako „odchylku od předepsané výkonové normy nebo od řešení, které vede k danému

cíli.“ Důsledkem chyby je odchylka od výsledku (cíle), kterou doprovází užití špatných prostředků při jeho dosažení.

Hendrich chápe gramatickou chybu jako odchylku od cíle psát dle jazykových pravidel (Klarová, *Cizí jazyky*, 2008/2009, č. 5, s. 149).

5.3 Druhy chyb

Chyby, které studenti často dělají (Kleppin, 2002, s. 33) a které přitom nezpůsobuje přenos z mateřštiny, jsou

- **generalizace**, tedy rozšíření pravidla na jevy, kterých se netýká
- **zpravidelnění**, kdy je nepravidelný jev zaměněn za pravidelný
- **zjednodušení**, např. nedodržení struktury vedlejší věty

Chyby podle jazykových rovin můžeme roztřídit (Kleppin, 2002, s. 42) na

- **fonetické** – chyby ve výslovnosti nebo ortografii
- **morfosyntaktické** – chyby v morfologii (např. koncovky časovaných sloves) nebo syntaxi (chybné postavení slovesa ve větě)
- **lexikálně-sémantické** – např. chybné slovo v kontextu nebo změna významu
- **pragmatické** – např. vyjádření, které není úměrné situaci

Ve větné rovině lze posuzovat jazykovou správnost věty, její obsah a výrazové prostředky (Kleppin, 2002, s. 45).

5.4 Příčiny vzniku chyb

Chyby mohou vnikat z důvodu neznalosti příslušného jazykového pravidla a jazykových prostředků, jedná se o tzv. chyby kompetence (Klarová, *Cizí jazyky*, 2008/2009, č. 5, s. 150). Mohou také vzniknout v důsledku nedostatečné automatizace

jazykových prostředků, s nimiž jsou studenti již obeznámeni. Takovéto chyby se označují jako chyby performance. Tyto chyby se vyskytují v praktickém užití jazyka a student si je může opravit sám, neboť jejich příčinou jsou náhodné vlivy jako např. nesoustředěnost nebo výpadky paměti.

Prvotní příčinou chyb v písemném projevu je však nedostatečné osvojení cizího jazyka. Druhotnými příčinami mohou být interferenční vlivy – negativní transfer. Juhasz (Ries; Choděra, 1999, s. 30) rozumí interferencí „porušení jazykové normy a úzu způsobené jinými jazykovými prvky“. V tomto případě přenáší student pravidlo svého mateřského jazyka do cizího jazyka, které je v tomto nefunkční. Chyby v mezijazykové interferenci vznikají často doslovným překladem z mateřštiny; jedná se o tzv. translační performanci.

Při písemném projevu má pisatel čas na rozmyšlení, proto se také zvyšuje vliv interference (Beneš, 1970, s. 174-181). S narůstající mírou osvojení cizího jazyka slábne interference mezijazyková, vnitrojazyková interference se však zvyšuje (Hendrich, 1988, s. 367).

5.5 Hodnocení písemného projevu

V písemném projevu jsou chyby viditelné a „neprchavé“ (na rozdíl od projevu ústního), mají své trvání (Kast, 2003, s. 168). Tato skutečnost vybízí k jejich korekci.

Písemný projev je hodnocen podle typu jeho cvičení (Beneš, 1970, s. 174-181). U cvičení průpravných a reprodukčních je brán zřetel na ovládnutí jazykových prostředků; u cvičení produkčních je již hodnocen rovněž obsah, výstižnost a obratnost vyjadřování. Beneš uvádí, že není možno výborně hodnotit práci studenta, která sice neobsahuje jazykové chyby, ale je sestavena z jednoduchých vět s malou slovní zásobou. Naopak pokud písemný projev obsahuje rozmanité jazykové prostředky, mohou být tyto kompenzací jazykových chyb.

Co má a nemá být uznáno chybou závisí na úrovni výuky jazyka. Jazykové jevy, které jsou procvičovány a ve kterých studenti chybují, je třeba považovat za „hrubku“, avšak ty, které probírány ani procvičovány nebyly, za chybu považovat nelze.

Chyby by měly být posuzovány podle toho, zda narušují srozumitelnost, tedy předání informace (Beneš, 1970, s. 214-215). Na chyby lze také pohlížet z hlediska rodilého mluvčího.

V komunikativně pojaté výuce cizích jazyků je kritériem závažnosti chyb míra narušení komunikace (Hendrich, 1988, s. 370). Právě z tohoto důvodu je podstatné kritérium srozumitelnosti z hlediska rodilého mluvčího; je-li jím jazykový projev přijímám bez větších výhrad.

Chyby lze posuzovat jak kvantitativně, tak kvalitativně (Kast, 2003, s. 170). Kvalitativní pohled zhodnocuje, jakých chyb se studenti dopouštějí nejčastěji. Tyto chyby je třeba analyzovat a zjistit, z jakého důvodu k nim dochází.

Hendrich připomíná (1988, s. 371-373), že v didaktické literatuře je zdůrazňováno, že žádná chyba by neměla zůstat neopravena. Neopravená chyba působí jako rušivý element v učení; student považuje svoji produkci za správnou.

Chybu lze za opravenou považovat v případě, kdy student sám napíše správné řešení. Správnou verzi by měl učitel nadepisovat pouze v případě, kdy student z důvodů dosavadní znalosti nemůže chybu opravit sám. Učitel by měl provádět i kontrolu oprav. Učitel by si měl také vést o chybách studentů v písemném projevu záznam, čímž získá přehled o dosažených znalostech studentů.

U korektury písemného projevu je třeba rozlišit, zda se jedná o testově orientovanou nebo úkolově orientovanou korekturu chyb (Kleppin, 2002, s. 53). V testově orientované korektuře stojí v popředí měření výkonu, jako kladný je tedy považován co nejmenší výskyt chyb. Při úkolově orientované korektuře je kladen důraz na studijní proces a úspěch. Chyba je prostředkem k dalšímu učení.

Lexikální chyby brání porozumění více než chyby gramatické (Kleppin, 2002, s. 67-69). V případě chyby gramatické je většinou stále zřejmé, co chtěl student říct, v případě lexikální často nikoli.

Za „těžkou“ chybu bývá označováno porušení lexiky a morfosyntaxe, které jsou zohledněny v korektní němčině. Jsou to především jevy, týkající se často procvičovaného jazykového jevu.

Jako „lehká“ chyba by měl být považován pokus studenta vyjádřit dosud neprocvičené. Za „lehkou“ chybu by také měl být pokládán případ chyby, která by v mluveném projevu (po přečtení) nebyla slyšitelná a nebránila by komunikaci.

U písemného projevu a jeho korektury má jak student, tak učitel čas (Kleppin, 2002, s. 54). Student může vyzkoušet různé formulace, znovu posoudit svá rozhodnutí a nakonec se rozhodnout pro špatnou alternativu. Učitel může u písemné korektury poskytnout studentovi podložené a reflektované zdůvodnění.

I když by v případě písemného projevu neměla být hodnocena pouze jeho jazyková správnost, ale i obsahové uspořádání textu, jsou to především chyby gramatické, které jsou korigovány (Klarová, *Cizí jazyky*, 2008/2009, č. 5, s. 151). Pro tento fakt hovoří následující důvody:

- gramatické chyby jsou snadno zaznamenatelé
- studenti chtějí, aby gramatické chyby byly opravovány
- gramatické chyby lze lépe opravit a identifikovat než chyby obsahové a uspořádání textu

Klarová zkoumala hodnocení chyb v písemném projevu studentů mezi učiteli ruského jazyka. V písemném projevu považuje gramatické chyby za závažné 22 % dotazovaných učitelů (Klarová, *Cizí jazyky*, 2008/2009, č. 5, s. 152). První místo obsadily chyby pravopisné (36 %). Chyby bránící porozumění textu byly učiteli udávány v 19 %. Stylistické chyby považuje za závažné pouze 8 % respondentů.

5.6 Značení chyb

V písemném projevu je důležité, aby různé grafické značení chyb bylo dostatečně jasným signálem pro identifikaci, interpretaci a korekci chyb (Hendrich, 1988, s. 372). Je nutné, aby se učitel držel systému značení, který bude důsledně dodržovat a který bude srozumitelný i pro studenty.

Podtržení písmen značí například chybu pravopisnou; vlnovka chybu lexikální; rovné podtržení chybu gramatickou; přerušované podtržení méně vhodné vyjádření. Grafické značení je možno kombinovat s verbálními pokyny.

Také Kleppin (2002, s. 55) je na základě pozitivního vnímání chyby a její funkce jako nutného průběžného stádia učení se cizím jazykům toho mínění, že všechny chyby by měly být v písemném projevu označeny. Kleppin navrhuje barevné označení chyb:

- fialová pro chyby, které by student znovu již udělat neměl a které tedy může opravit sám
- zelená pro chyby, kdy se student pokusil vyjádřit něco nového a neozkoušeného
- modrá pro pravopisné chyby
- červená pro gramatické chyby
- zelená pro lexikální chyby

Ukázka mého značení chyb, respektive navedení ke korekci písemných úkolů zaměřených na vlastní produkci, je uvedena v příloze č. 1.

6. Referenční úroveň A2 podle SERR

Kapitola šestá shrnuje požadavky SERR pro referenční úroveň A2, která je úrovní studentů, jimiž se bude diplomová práce v praktické části zabývat.

SERR na globálně pojaté stupnici pro referenční úroveň A2 uvádí (s. 24): „Uživatel/ka základů jazyka rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejich nejnaléhavějších potřeb.“

Dále SERR k rozsahu všeobecných znalostí jazyka úrovně A2 udává (s. 112): „(Uživatel/ka) má základní repertoár, který umožňuje, aby se vyjadřoval(a) v rámci každodenních předvídatelných situací, ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova. (Uživatel/ka) ovládá užívání krátkých každodenních výrazů, pomocí nichž vyjadřuje jednoduché potřeby konkrétní povahy: osobní data, denní režim, potřeby a požadavky, požádání o informace. Umí používat základní typy vět a komunikovat o sobě a jiných lidech, o tom, co dělají, o místech, o vlastnictví atd. pomocí pamětně osvojených frází, skupin několika slov a formulací. Má omezený repertoár krátkých pamětně osvojených frází, které se týkají předvídatelných základních jazykových situací; v neobvyklých situacích dochází k častým selháním v jazykové komunikaci a nedorozumění.“

K rozsahu slovní zásoby je k úrovni A2 uváděno (s. 114): „(Uživatel/ka) má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby vyjadřoval(a) základní komunikativní potřeby. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vypořádal(a) s nejzákladnějšími jazykovými potřebami.“ K ovládání slovní zásoby je dodáváno: „(Uživatel/ka) ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám.“

Ke gramatické správnosti SERR říká (s. 116): „(Uživatel/ka) používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.“

K ovládání ortoepie SERR udává (s. 120): „(Uživatel/ka) dokáže opisovat krátké věty, které se týkají každodenního života – např. orientační pokyny, jak se někam dostat. Umí poměrně přesně foneticky napsat krátká slova, která jsou součástí jeho/její slovní zásoby (ale přitom nutně zcela neovládá jejich správný pravopis).“

7. Koncepce výuky druhých cizích jazyků na VŠMIE

Kapitola sedmá představuje Koncepci výuky druhých cizích jazyků na VŠMIE. Uvádí jazykové cíle, funkce jazyka, jazykové prostředky a řečové dovednosti studentů.

Výuka němčiny (stejně jako ruštiny a španělštiny) probíhá na VŠMIE jako výuka druhého cizího jazyka po angličtině. Studenti absolvují tři semestry druhého cizího jazyka, které jsou uzavřeny soubornou zkouškou.

Pro potřeby diplomové práce uvádím výňatky z *Koncepce výuky cizích jazyků*, dokumentu sestaveným učiteli jazyků VŠMIE, které se vztahují na druhé cizí jazyky. Jedná se o jazykové cíle, funkce jazyka, jazykové prostředky a řečové dovednosti osvojované během třísemestrálního studia začátečnického kurzu druhých cizích jazyků s výstupní úrovní odpovídající referenční úrovni A2 SERR.

Jako jeden z cílů studia druhého cizího jazyka *Koncepce výuky cizích jazyků* (2010, s. 22) uvádí „zvládnutí produktivních a receptivních řečových dovedností, které umožní jednoduchou, nikoli však bezchybnou komunikaci v cílovém jazyce."

Následující tabulka udává přehled jazykových cílů, funkcí jazyka, jazykových prostředků a řečových dovedností, které by měl student po absolvování tří semestrů druhého cizího jazyka zvládnout.

Tabulka č. 2 – Jazykové cíle, funkce jazyka, jazykové prostředky a řečové dovednosti osvojované během třísemestrálního studia druhých cizích jazyků na VŠMIE

JAZYKOVÉ CÍLE
Student začátečník končící studium v předmětu Druhý cizí jazyk I, II, III[6]:

[6] Římské číslice uvádějí semestr jazykové výuky.

- Zvládá využívat mluvené projevy a písemné texty v aktu komunikace k určitým funkčním účelům
- Ovládá použití základních jazykových prostředků k vyjádření určitých jazykových funkcí
- Umí navázat kontakt, požádat o informace, vyjádřit návrh, jednoduchými prostředky popsat svět okolo sebe, i když jeho jazykový projev je omezený malou slovní zásobou a neúplnou znalostí gramatických jevů daného cizího jazyka

FUNKCE JAZYKA

- Pozdravy, zdvořilostní obraty, vzájemné představování;
- Vyjádření nabídky („chceš/chcete?“), souhlas, záporná reakce;
- Popis osoby a odpovědi na otázky: Jaký je? Jak vypadá? Kolik je mu/jí let? Odkud je?;
- Dotaz na směr (cesty), základní orientace v prostoru;
- Telefonický rozhovor – základní a pro jazykový kontext příznačné obraty;
- Časová chronologie, datum, hodiny;
- Formulace žádosti, prosby a reakce na ně;
- Vyjádření názoru, postoje vůči oblíbeným a neoblíbeným věcem (líbí se, nelíbí se, mám rád, nemám rád apod.);
- Objednávka v restauraci a doprovodné fráze;
- Utvoření otázky a odpovědi;
- Konvenční obraty při nakupování (chtěl bych, nechtěl bych, máte?, nemáte?, apod.);
- Poděkování.

JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY

Student začátečník končící studium v předmětu Druhý cizí jazyk I, II, III má základní jazykový repertoár, jenž mu umožňuje, aby se vyjadřoval v rámci každodenních předvídatelných situací, ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova. V neobvyklých situacích nastane často selhání v jazykové komunikaci, případně nedorozumění.

Zná pojmy k vyjádření běžných potřeb konkrétní povahy – osobní údaje, denní režim, identifikace osob a jejich aktivit, určení a popis místa, vlastnického vztahu atd.

Používá správně některé jednoduché struktury, nicméně se dopouští elementárních chyb – např. zaměňuje slovesné časy, opomíjí gramatickou shodu apod.

Gramatické struktury

- Osobní a přivlastňovací zájmena;
- Ukazovací zájmena;
- Tázací zájmena;
- Základy použití členu neurčitého a určitého;
- Rod a číslo podstatných a přídavných jmen, některé výjimky;
- Základní číslovky a jejich použití;
- Otázka na množství, vyjadřování množství;
- Základní přídavná jména, výběr nejčastějších opozit;
- Základní příslovce a odpověď na otázku Jak?;
- Základní pravidelná, nepravidelná, pomocná a způsobová slovesa (pro německý jazyk i rámcové konstrukce) a jejich časování;
- Formulace otázky a její syntax;
- Vyjádření záporu;

- Vyjádření přítomnosti – přítomný čas
- Vyjádření minulosti – minulý čas pravidelných a některých nepravidelných sloves;
- Vyjádření budoucnosti – budoucí čas pravidelných a některých nepravidelných sloves;
- Vyjádření myšlenky, že se „někde něco nachází“;
- Rozkazovací způsob;
- Specifické předložkové konstrukce (dle daného jazyka).

Lexikální struktury – témata

- Předměty každodenní potřeby;
- Základní osobní údaje (národnost, místo a země narození, věk, povolání, vzdělání… aj.);
- Státy a hlavní města, vyjádření cesty (předložek) „tam“ a „zpět“;
- Členové rodiny, příbuzní, rodinné vztahy, přátelé;
- Vzhled osoby, části těla, detailně hlava (obličej), oblečení;
- Charakterové rysy a duševní vlastnosti (přídavná jména);
- Denní program, činnosti osobní hygieny;
- Předměty každodenní potřeby;
- Zaměstnání, pracovní činnost, pracovní prostředí, popis bydliště/bytu/domu – základní charakteristika, odpovídající předměty;
- Domácí práce, volný čas, sport;
- Vyjádření pocitů libosti a nelibosti;
- Vyjádření vlastního názoru, osobního mínění – výrazy „myslím si“, „domnívám se“ apod.

- Stravovací zvyklosti;
- Doprava – dopravní prostředky, otázky Kudy? Kam? – popis města a orientace na ulici
- Základní číslovky a základní početní úkony.

ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Student začátečník končící studium předmětu Druhý cizí jazyk I, II, III ovládá základní slovní zásobu, která mu umožňuje vyjádřit, co potřebuje v běžném životě a v rámci všedních situací a témat.

Ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním činnostem. Užívá správně některé jednoduché struktury, nicméně se dopouští elementárních chyb.

Výslovnost má dostatečně jasnou, aby byla srozumitelná, ale účastníci promluvy občas vyžadují, aby se již řečené zopakovalo.

Dokáže se jednoduchým způsobem informovat, podat a vyřídit žádost, vyjádřit vlastní přesvědčení a v jeho smyslu reagovat.

Umí jednoduše, ale účinně udržet společenskou komunikaci prostřednictvím nejjednodušších běžných výrazů a zařídit se v promluvě podle osvědčených zvyklostí.

Rozumí hlavním bodům jednoduchého autentického textu, přestože více slov nezná a v zájmu porozumění musí použít slovník.

Rozumí hlavním bodům krátkého autentického ústního projevu, i když k porozumění často vyžaduje řečené opakovat.

Dovede napsat jednoduchý krátký text na známé téma – pozvánku, inzerát, poděkování.

Produktivní řečové dovednosti písemné

- Vyplnit jednoduchý formulář;
- Napsat krátký text na téma vlastní osoby;

- Jednoduše popsat cestu;
- Zformulovat krátký vzkaz;
- Vyjádřit radu;
- Informovat o svém zaměstnání;
- Napsat jednoduchý strukturovaný a tzv. epický životopis.

Produktivní řečové dovednosti ústní

- Představit se;
- Popsat svůj den a aktivity s ním spojené;
- Vystihnout charakter svého bydliště;
- Jednoduše identifikovat cestu a směr;
- Požádat o vysvětlení, radu, pomoc;
- Pohovořit o ději proběhlém v minulosti;
- Vyjádřit radost, ochotu, libost;
- Objednat si jídlo v restauraci;
- Popsat právě probíhající děj;
- Vyjádřit návrh a umět na něj reagovat;
- Vyjádřit zákaz nebo povolení;
- Zeptat se na cenu zboží a udržet jednoduchou konverzaci v obchodě;
- Popsat jednoduše své zaměstnání a zeptat se další osoby na její práci;
- Vyjádřit své rozhodnutí a plán;
- Vyjádřit pozvání/nabídku;
- Promluvit o známé osobnosti nebo o někom blízkém;
- Kontaktovat člověka, zeptat se na jeho zážitek nebo zkušenost;

• Vyjádřit poděkování a adekvátně v tom smyslu reagovat.
Receptivní dovednosti písemné
• Porozumění kratším informativním textům – informační leták, prospekt cestovní kanceláře, text v turistickém průvodci, jídelní lístek, rozhovor, příspěvek v internetové diskusi, informační vývěska, směrovka apod.
Receptivní dovednosti ústní
• Porozumění společenskému rozhovoru blízkých osob (přivítání, pozvání, plány na dovolenou, vyprávění apod.); • Porozumění tematicky orientovanému rozhovoru (pracovní rozhovor, informační kancelář, recepce hotelu, restaurace, nakupování); • Porozumění krátkému telefonickému rozhovoru; • Porozumění popisu (popis fotografie, popis osoby, významná památka, život ve městě apod.).

Zdroj: *Koncepce výuky cizích jazyků*, 2010, s. 23-25

Po absolvování tří semestrů studia druhého cizího jazyka na VŠMIE student (*Koncepce výuky cizích jazyků*, 2010, s. 22)

- „Rozumí nejběžnější slovní zásobě a základním frázím, které se vztahují k jeho osobě, rodině a bezprostřednímu okolí (např. národnost, věk, pracovní zařazení apod.);
- Dokáže pochopit smysl krátkých, jasných jednoduchých zpráv a hlášení;
- Je schopen identifikovat známá jména, rozumí slovům a velmi jednoduchým větám například na vývěskách, plakátech nebo v katalozích;
- Je schopen identifikovat a odvodit podobu mezinárodních slov a jejich formu v daném cizím jazyce;

- Umí číst krátké jednoduché texty a vyhledá konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech;
- Rozumí krátkým jednoduchým osobním i pracovním dopisům;
- Umí se jednoduchým způsobem domluvit, je-li jeho partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat;
- Umí klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají jeho základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mu důvěrně známé;
- Umí komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech (bydliště, národnost, práce, denní program apod.);
- Zvládne velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumí natolik, aby konverzaci sám dokázal udržet;
- Umí jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žije, svou rodinu a lidi, které zná, životní podmínky, dosažené vzdělání a své pracovní zařazení;
- Umí napsat stručný jednoduchý text, například jednoduchý osobní dopis – poděkování, pozvánku, pozdrav apod.;
- Umí vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, např. své jméno, národnost, adresu, přihlásit se v hotelu apod.;
- Umí vyhláskovat slova a slovní spojení, včetně specifických znaků (@,/,.,; apod);
- Umí napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se jeho základních potřeb.“

Zohledněním učebnice *Sprechen Sie Deutsch? 1.* používané v třísemestrální výuce začátečníků, vyplývají z *Koncepce výuky cizích jazyků* pro německý jazyk a jeho syntax pro výstupní úroveň A2 SERR k zautomatizování a procvičení následující gramatické jevy:

- pořádek slov ve větě oznamovací
- pořádek slov ve větě tázací: doplňovací a zjišťovací otázka

- rozkazovací způsob
- rámcová konstrukce způsobových sloves a infinitivu
- rámcová konstrukce sloves s odlučitelnou předponou
- rámcová konstrukce perfekta: pomocné sloveso a příčestí minulé
- rámcová konstrukce budoucího času: sloveso „werden“ a infinitiv
- souvětí se spojkami neovlivňujícími slovosled
- souvětí se spojkami ovlivňujícími slovosled
- věty vedlejší

III. Praktická část

Praktická část práce představuje výuku němčiny u studentů kombinované formy studia na VŠMIE. Specifikovány jsou písemné domácí úkoly studentů. Následují zjištění vyplývající z dotazníku položeného studentům, jehož hlavním cílem bylo zjistit vnímání problematičnosti postavení slovesa v německé větě. Praktická část je uzavřena analýzou písemných domácích úkolů zaměřených na vlastní produkci studentů kombinované formy studia se zohledněním vlivu průpravných cvičení na kvalitu písemného projevu.

8. Výuka němčiny na VŠMIE u studentů kombinované formy studia

Kapitola osmá popisuje výuku němčiny u studentů kombinované formy studia na VŠMIE. Uvádí písemné domácí úkoly studentů, které budou v následujících kapitolách analyzovány.

Studenti kombinované formy studia na VŠMIE navštěvují tzv. tutoriály. V případě cizího jazyka se jedná o čtyři devadesátiminutová setkání během semestru. Ve výukových hodinách jsou procvičovány především ty řečové dovednosti, které si studenti bez učitele mohou procvičit pouze obtížně; tedy mluvený projev a poslech s porozuměním.

Písemnému projevu je dán prostor ve cvičeních, které mají studenti za domácí úkol. Splnění těchto úkolů je vedle písemného testu, poslechu s porozuměním a konverzace podmínkou získání zápočtu. Písemné úkoly jsou obsaženy v dokumentech, které učitel elektronicky vloží do školního informačního systému.

Vypracované úkoly zasílají studenti učiteli v elektronické podobě prostřednictvím školního informačního systému zpět. Při první opravě učitel studenty v jejich textu na chyby upozorní – identifikuje místa, kde se nacházejí, případně studenta navede k řešení. Takto upravený úkol zašle zpět elektronicky studentovi. Oprava

identifikovaných chyb studenty je dobrovolná. V případě, že ji udělají, zašlou úkoly učiteli k celkovému uzavření. Při druhé opravě učitel znovu zkontroluje všechna cvičení a případné neopravené chyby opraví. Písemný úkol zašle elektronicky studentovi jako uzavřený.

Písemné úkoly pro začátečníky jsem při svém nástupu pro studenty vytvořila a v nezměněné podobě byly používány tři roky.[7] Obsahovaly gramatická, tedy průpravná cvičení, úkol na porozumění čtenému textu a dva písemné úkoly zaměřené na vlastní produkci.

Od akademického roku 2010/2011 byl pro studenty spuštěn e-learning, který jsem připravila. Přidanou hodnotou e-learningu jsou především poslechy textů s porozuměním namluvené rodilými mluvčími. Texty jsou zde následně transkribovány, takže si studenti mohou ověřit správné porozumění. E-learning obsahuje také cvičení na slovní zásobu i gramatická cvičení. Některá jsem nově vytvořila, či sem byly přesunuty z původních písemných úkolů.

Od akademického roku 2010/2011 obsahují dokumenty k domácímu vypracování již jen dva písemné úkoly zaměřené na vlastní produkci (původní jako byly před existencí e-learningu) a dva úkoly na porozumění čtenému textu. Vypracování písemných úkolů je pro studenty k získání zápočtu stále povinné, e-learning a jeho cvičení povinné nejsou.

Následující podkapitoly uvádějí výčet písemných úkolů zaměřených na vlastní produkci v jednotlivých semestrech německého jazyka. Vybrané z nich budou v závěrečné kapitole diplomové práce analyzovány.

Výuku pojímám komunikativním způsobem, proto se také písemné úkoly vztahují k praktickým tematickým oblastem života (tematická oblast je uvedena kurzívou).

[7] Od akademického roku 2007/2008, tedy od mého nástupu na VŠMIE na hlavní pracovní poměr, jsem na této škole jedinou vyučující německého jazyka jak pro studenty prezenční, tak kombinované formy studia.

8.1 Písemné úkoly zaměřené na vlastní produkci a jejich témata pro první semestr

Erste Kontakte

- K následujícímu obrázku „Na večírku“ napište dialog. Napište minimálně 6 vět. Neznámá slovíčka vyhledejte ve slovníku.[8]
- Napište minimálně 5 vět o sobě. (Zodpovězte např. následující otázky: Jak se jmenujete? Kde bydlíte? Kde pracujete? Jaké je Vaše povolání?)

Meine Familie/ Hobbys

- Popište tyto obrázky. Co dělá chlapec? Napište alespoň 6 vět.
- Máte sourozence? Kolik? Kolik je jim let? Jaké mají koníčky? A jaké koníčky máte Vy? Napište alespoň 6 vět. Čísla napište slovy.

Was ich alles mache

- Napište, co děláte s různými lidmi. Použijte přitom předložky, které jsme se naučili. Napište minimálně 5 vět.
- Jaké sporty děláte? Odkdy je děláte? S kterými lidmi je provozujete? Proč děláte právě tyto sporty? Jestliže neděláte žádný sport, proč? Napište minimálně 5 vět.

8.2 Písemné úkoly zaměřené na vlastní produkci a jejich témata pro druhý semestr

Essen

- Přestavte si, že jste v restauraci. Co si objednáte jako předkrm? Jako hlavní jídlo? Jako dezert? Co k pití? Napište minimálně 5 vět.

[8] K vyhledání neznámých slovíček ve slovníku jsou studenti vybízeni v každém písemném úkolu; ve znění dalších písemných úkolů uváděných v diplomové práci již tento pokyn neuvádím.

- Odpovězte na tyto otázky: Co obvykle snídáte? Co obědváte a co večeříte? Jíte rádi? Jaké je Vaše oblíbené jídlo?

Wohnen

- Prohlédněte si obrázek. Co na něm vidíte? Kde se nacházejí věci na obrázku? Napište minimálně 6 vět.
- Jaká je oblíbená místnost ve Vašem bytě/ domě? Jak vypadá? Jaké věci tam máte a kde v místnosti jsou? Napište minimálně 6 vět.

Einkaufen

- Co všechno kupuje dívka na obrázku? Kde to nakupuje? Napište minimálně 6 vět.
- Co kupujete rádi a proč? Kde nakupujete? Které potraviny kupujete rádi a proč? Napište minimálně 8 vět.

8.3 Písemné úkoly zaměřené na vlastní produkci a jejich témata pro třetí semestr

Reisen

- Co všechno musí člověk mít, když cestuje? Co všechno se musí udělat, když se cestuje? Vymyslete alespoň 6 vět.
- Máte rádi cestovaní? Proč? Kam cestujete nejraději? Jaká je Vaše oblíbená země a proč? Které země byste chtěli navštívit a z jakých důvodů? Napište alespoň 6 vět.

Es war einmal…

- Napište životopis/ životní příběh ženy na obrázku. Co dělala nebo zažila? Napište minimálně 8 vět v préteritu nebo perfektu (s výjimkou sloves, která se používají častěji v préteritu). Pokuste se také sestavit souvětí.

- Napište Váš životopis/ životní příběh. Napište minimálně 8 vět v préteritu nebo perfektu (s výjimkou sloves, která se používají častěji v préteritu). Pokuste se také sestavit souvětí.

Gesundheit

- Co se stalo na obrázku? Napište příběh minimálně o 8 větách. Použijte přitom préteritum nebo perfektum (s výjimkou sloves, která se častěji užívají v préteritu). Pokuste se také sestavit souvětí.
- Co děláte pro své zdraví? Co by měl člověk dělat pro své zdraví? Napište minimálně 8 vět. Pokuste se také sestavit souvětí.

9. Dotazník studentům

Tato kapitola pojednává nejdříve teoreticky o sebehodnocení studentů. Následuje mnou vytvořený dotazník pro studenty kombinované formy studia a jeho vyhodnocení.

9.1 Sebehodnocení studentů

Je otázkou, zda student může objektivně posoudit své znalosti. Vědecky však bylo dokázáno, že studenti umí posoudit své jazykové dovednosti lépe, než by se dalo očekávat (Andrášová, *Cizí jazyky*, 2000/2001, č. 2, s. 49). Andrášová uvádí, že sebehodnocení studentů a hodnocení učitele vysoce korelují. Nutno však počítat s tím, že někteří studenti tíhnou k přeceňování, jiní zase k podceňování své osoby. Záleží na osobnostních rysech studenta a také na prostředí, ze kterého pochází.

Winter doporučuje (Andrášová, *Cizí jazyky*, 2000/2001, č. 2, s. 49), aby pro sebehodnocení studentů byly vybrány takové jejich výkony, kterým studenti přikládají závažnost a u kterých lze očekávat zjevný pokrok.

9.2 Vlastní dotazník

Dvaceti studentům kombinované formy studia jsem před soubornou zkouškou z německého jazyka, tedy po absolvování třetího semestru němčiny v zimním semestru 2010/2011, předložila krátký dotazník (uveden v příloze č. 5).

Jednalo se tedy o studenty, kteří již neměli vypracování gramatických cvičení povinné. Někteří z nich je však prostřednictvím e-learningu vypracovali.

V otázce č. 1 mě zajímalo, jak se studenti němčinu učí nejlépe. Z nabídnutých možností studenti označili ty, které se jich týkaly.

Otázka č. 2 se zabývala syntaxí, různého postavení slovesa v německé větě. Studenti volili ta postavení slovesa, která jsou pro ně problematická. Právě položení dotazníku studentům, kteří za sebou měli třísemestrální studium němčiny, zdůrazňuje smysl tohoto postupu; studenti již byli obeznámeni se všemi syntaktickými jevy

obsaženými v dotazníku a měli dostatečný čas na jejich procvičení. Mohli proto dobře zodpovědět, které jevy jsou pro ně problematické.

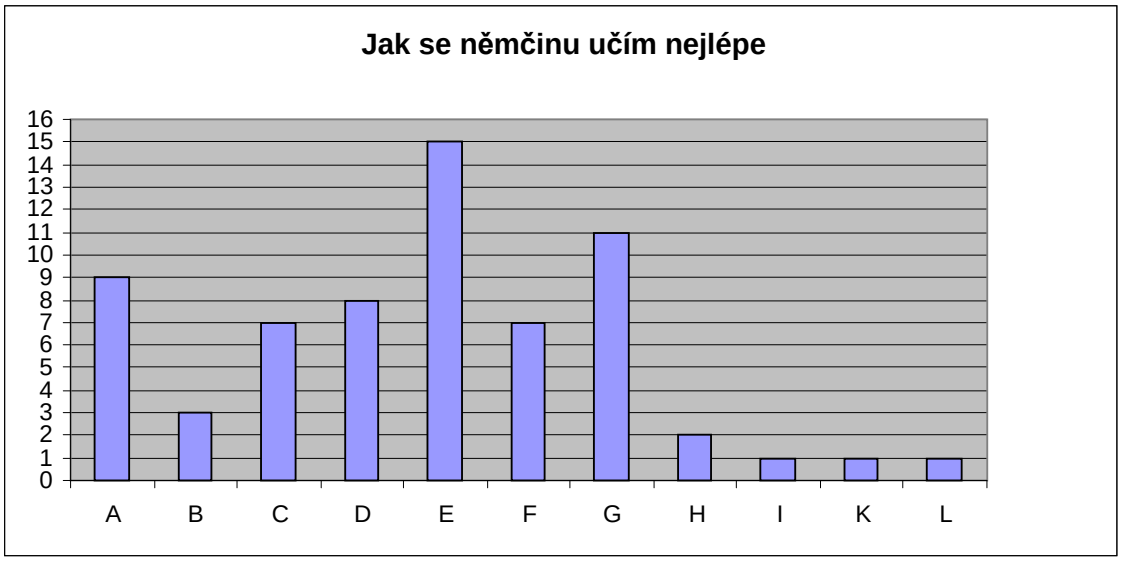
Otázka č. 3 se týkala zábran studentů v ústním projevu. I když tato otázka zkoumala ústní projev studentů, její odpovědi jsou význačné i pro projev písemný.

Grafické znázornění odpovědí a jejich analýza jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

9.3 „Jak se němčinu učíte nejlépe?“

Graf zobrazuje volby studentů při učení němčiny. Vodorovná osa představuje učební způsob (rozšifrování písmen viz. přiložený dotazník v příloze č. 5), svislá osa počet studentů, kteří danou možnost zvolili.

Graf č. 1 – Způsoby osvojování němčiny



Zdroj: zpracováno autorkou

U této otázky udávají tři čtvrtiny studentů, že jim při učení němčiny pomůže, když to, co se učí, vidí napsané. Toto zjištění podporuje hypotézu Kasta (2003, s. 21),

který tvrdí, že studenti si cizí jazyk snáze zapamatují, mají-li možnost učené písemně fixovat.

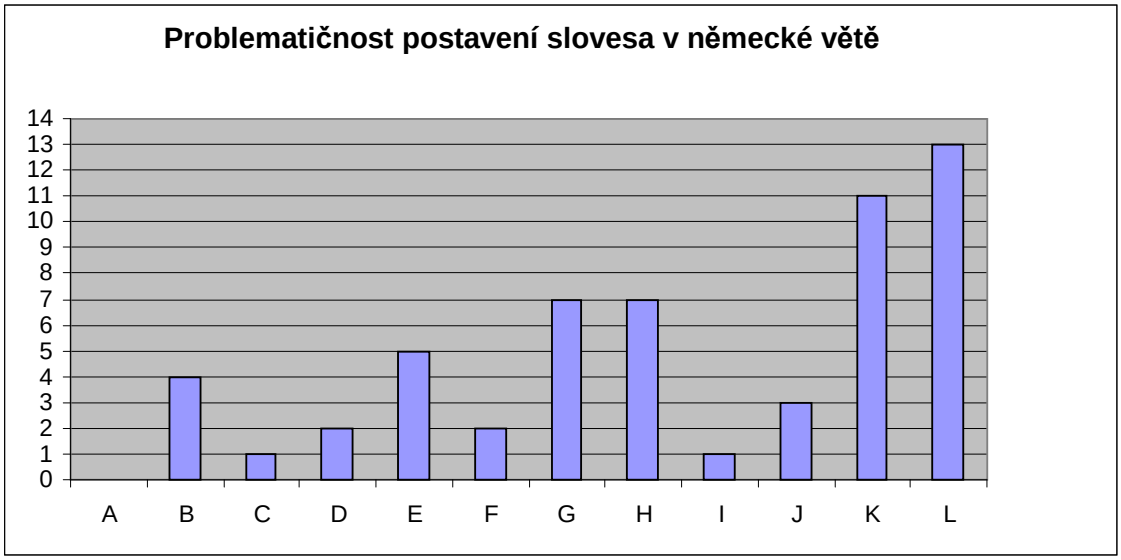
Druhou nejčetněji zastoupenou možností je učení němčiny ve spojení s češtinou. Jako třetí možnost vybírali studenti nejčastěji volbu „nahlas“.

9.4 „Dělá Vám problémy postavení slovesa v německé větě?“

V této otázce bylo studentům nabídnuto dvanáct typů německých vět vždy se vzorovým příkladem. (Syntaktický jev spolu s vzorovou větou je uveden v dotazníku v příloze č. 5. V grafu je syntaktický jev zastoupen písmenem z dotazníku.) Studenti měli identifikovat, kde jim postavení slovesa dělá problém.

Graf udává rozložení počtu studentů (svislá osa) u problematického postavení slovesa, které volili (vodorovná osa).

Graf č. 2 – Problematičnost postavení slovesa v německé větě



Zdroj: zpracováno autorkou

Jako nejvíce problematické studenti zvolili postavení slovesa ve větách vedlejších. Druhé místo zaujímá souvětí se spojkami ovlivňujícími slovosled. Třetí místo shodně obsadila rámcová konstrukce sloves s odlučitelnou předponou a slovosled perfekta.

9.5 „Pociťujete zábrany, když máte německy mluvit?“

Tuto otázku zodpovědělo devět studentů negativně, jedenáct pozitivně. Mezi důvody zábran v mluvení studenti uváděli

- bojím se, že nebudu rozumět
- stydím se
- jsem začátečník
- vkládám angličtinu
- potřebuji čas na rozmyšlenou
- málo mluvím, nemám s kým mluvit
- nejsem si jistý správností
- nevzpomínám si na základní slovíčka
- v duchu překládám, vyjadřování nemám zautomatizované, možná špatná slovní zásoba
- neumím pořádek slov, když je věta dlouhá, tak ji nesestavím správně

Za významné z hlediska učitele považuji především dvě poslední odpovědi. Pro následující analýzu písemných domácích úkolů studentů je důležitá odpověď poslední, která poukazuje na postavení slovesa v německé větě jako na problém.

10. Analýza písemných domácích úkolů zaměřených na vlastní produkci

Již Beneš uvádí (1970, s. 175), že „jazykové prostředky nezbytné k vypracování uloženého písemného úkolu mají být výukou pokud možno zautomatizovány.“

Následující kapitola zkoumá vliv automatizace jazykových prostředků prostřednictvím průpravných cvičení (uvedeny v přílohách č. 2-4) na vlastní samostatný písemný projev studentů.

10.1 Vzorek studentů

Pro zjištění toho, do jaké míry jsou chyby v písemných úkolech zaměřených na vlastní produkci ovlivněny seznámením studentů s gramatickými průpravnými cvičeními, jsem zvolila šest skupin čítajících po dvaceti studentech. Jednalo se vždy o dvě skupiny studentů kombinované formy studia prvního, druhého a třetího semestru němčiny.

Skupiny v rámci semestru se lišily tím, zda v nich studenti vypracovali či nevypracovali gramatická cvičení. Níže uvedené výsledky uvádím vždy nejprve pro skupinu, která průpravná cvičení vypracovala; srovnávanou skupinou k ní je skupina, která tato cvičení nevypracovala.

10.2 Analyzované písemné úkoly a jejich syntaktické jevy

V prvním semestru jsem k analýze zvolila písemný úkol z tematické oblasti *Was ich alles mache*. Zadání úkolu znělo „Jaké sporty děláte? Odkdy je děláte? S kterými lidmi je provozujete? Proč děláte právě tyto sporty? Jestliže neděláte žádný sport, proč? Napište minimálně 5 vět.“ V tomto úkolu jsem zkoumala chyby studentů v přímém a nepřímém pořádku slov ve větě oznamovací.

V druhém semestru jsem vybrala tematickou oblast *Einkaufen* a písemný úkol „Co kupujete rádi a proč? Kde nakupujete? Které potraviny kupujete rádi a proč?

Napište minimálně 8 vět.“ U studentů byly zkoumány chyby v rámcové konstrukci způsobových sloves a infinitivu a rámcové konstrukci sloves s odlučitelnou předponou.

V třetím semestru němčiny jsem zvolila oblast *Es war einmal…* a analyzovala jsem písemný úkol „Napište Váš životopis/životní příběh. Napište minimálně 8 vět v préteritu nebo perfektu (s výjimkou sloves, která se používají častěji v préteritu). Pokuste se také sestavit souvětí.“ Zde byly zkoumány chyby v rámcové konstrukci perfekta, slovosledu souvětí se spojkami neovlivňujícími slovosled, slovosledu souvětí se spojkami ovlivňujícími slovosled a slovosledu vět vedlejších.

Analýza nezahrnuje pořádek slov v německé tázací větě, postavení slovesa v rozkazovacím způsobu ani rámcovou konstrukci budoucího času (sloveso „werden“ a infinitiv) a to z toho důvodu, že v písemných domácích úkolech zaměřených na vlastní produkci se tyto typy vět nevyskytovaly.

Ukázky analyzovaných písemných domácích úkolů studentů jednotlivých semestrů jsou uvedeny v přílohách č. 6-8.

10.3 Metoda analýzy

Přečetla jsem domácí písemné úkoly vybraných studentů a počítala chyby, kterých se u zkoumaných syntaktických jevů dopustili. Některé syntaktické jevy jsem rozdělila na podskupiny, ve kterých se chyba vyskytovala.

Chyby jsem udávala vždy jako souhrn pro příšlušnou skupinu, tj. jako výsledek všech dvaceti studentů (viz. příslušné výsledky uvedené v grafech). Opakoval-li se stejný typ chyby v případě jednotlivého studenta, byl tento typ chyby počítán pouze jednou.

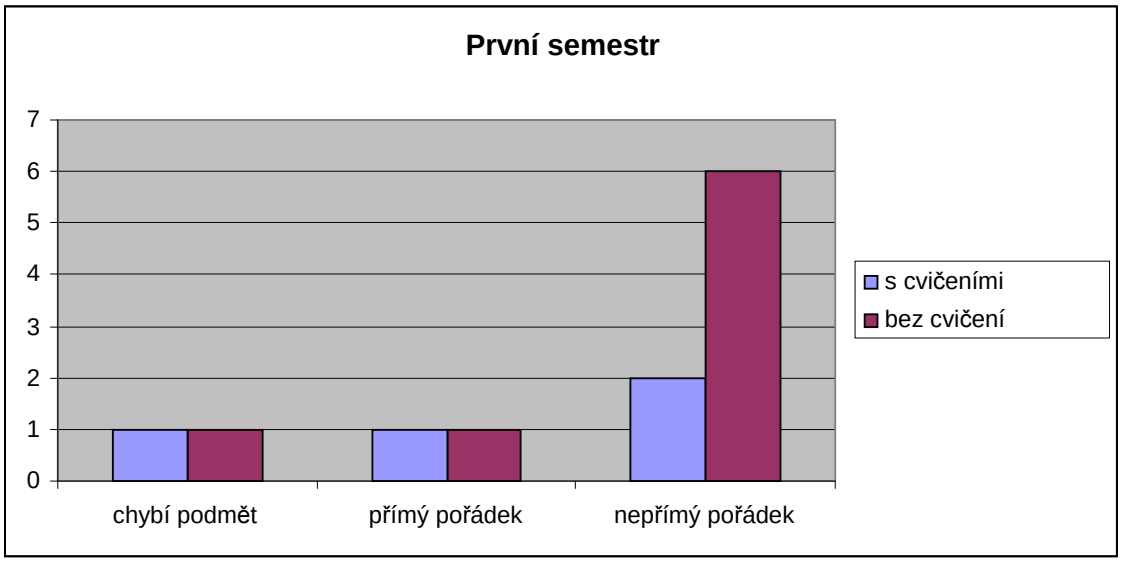
10.4 Zjištěné výsledky

Následující podkapitoly graficky zobrazují a komentují typ syntaktického jevu a počet chyb ve zkoumané skupině.

Vodorovná osa grafu uvádí syntaktický jev, svislá osa počet chyb ve skupině. Světlejší sloupec grafu označuje skupinu, která vypracovala průpravná cvičení, tmavší sloupec skupinu bez průpravných cvičení.

10.4.1 První semestr němčiny

Graf č. 3 – Chyby skupin prvního semestru němčiny



Zdroj: zpracováno autorkou

V obou srovnávaných skupinách byl případ, kdy studentovi ve větě chyběl podmět. Taktéž jedna chyba v obou skupinách se vyskytla v případě přímého pořádku slov ve větě oznamovací.

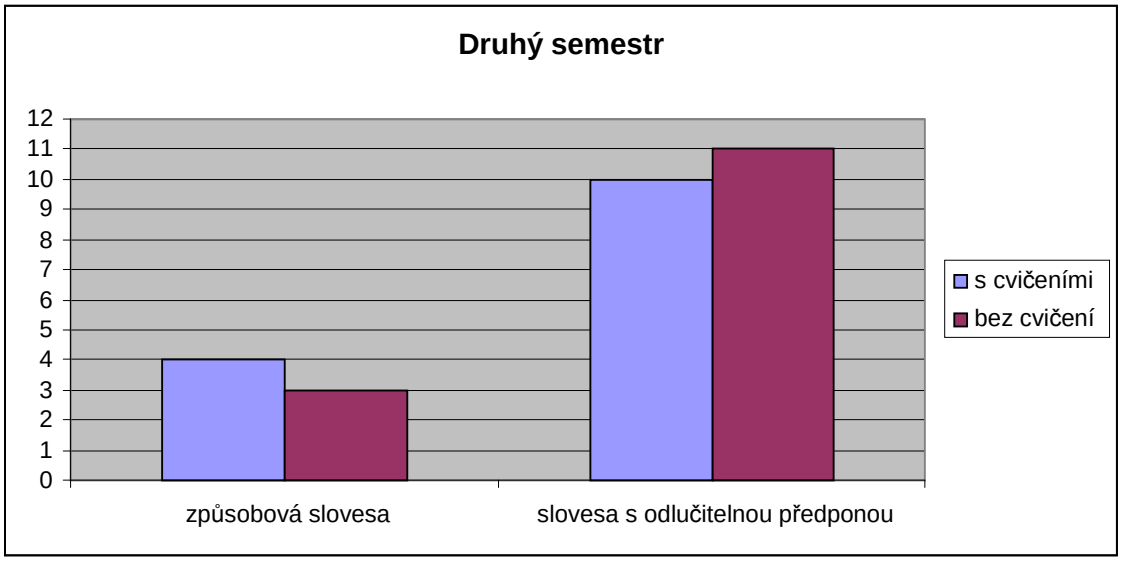
Kde se však již obě skupiny značně liší, jsou chyby v nepřímém pořádku slov ve větě oznamovací: skupina, která vypracovala průpravná cvičení, chybovala v tomto jevu pouze dvakrát; skupina bez průpravných gramatických cvičení šestktrát.

Srovnáme-li dosažené chyby s výsledky dotazníkového šestření, zjistíme, že žádný ze studentů, kteří zodpovídali dotazníkové otázky, neuvedl přímý pořádek slov ve větě oznamovací za problematický.

Oproti tomu k nepřímému pořádku slov jako problému při tvorbě německé věty se v dotazníku vyjádřili čtyři studenti. Lze tedy říci, že aritmetický průměr chyb v tomto jevu v obou skupinách studentů, jejichž písemné domácí úkoly jsem hodnotila, odpovídá problematičnosti tohoto jevu uváděné studenty v dotazníku.

10.4.2 Druhý semestr němčiny

Graf č. 4 – Chyby skupin druhého semestru němčiny



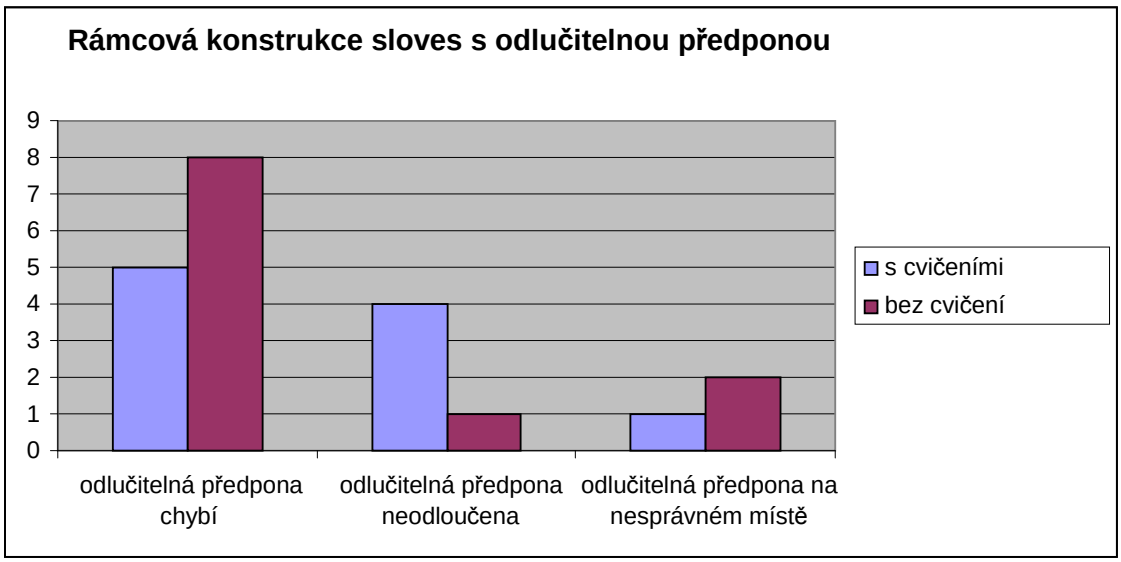
Zdroj: zpracováno autorkou

V druhém semestru se převažující chyby v obou zkoumaných jevech v písemných úkolech rozdělily. Studenti, kteří gramatická cvičení vypracovali, chybovali v rámcové konstrukci způsobových sloves a infinitivu častěji – čtyři případy oproti třem případům ve skupině, která gramatická cvičení nevypracovala. Průměrný počet chyb v obou skupinách je tedy vyšší než jak problematičnost tohoto jevu uváděli studenti v dotazníku (dva případy).

V rámcové konstrukci sloves s odlučitelnou předponou chybovali častěji studenti, kteří gramatická cvičení nevypracovali, to však oproti srovnávané skupině s

gramatickými cvičeními pouze nepatrně – v jedenácti oproti deseti případům. Aritmetický průměr obou skupin je tedy opět vyšší než počet studentů, kteří se k problémovosti tohoto jevu vyjádřili v dotazníku; za problémový jej zde považovalo sedm studentů.

Graf č. 5 – Chyby skupin v rámcové konstrukci sloves s odlučitelnou předponou



Zdroj: zpracováno autorkou

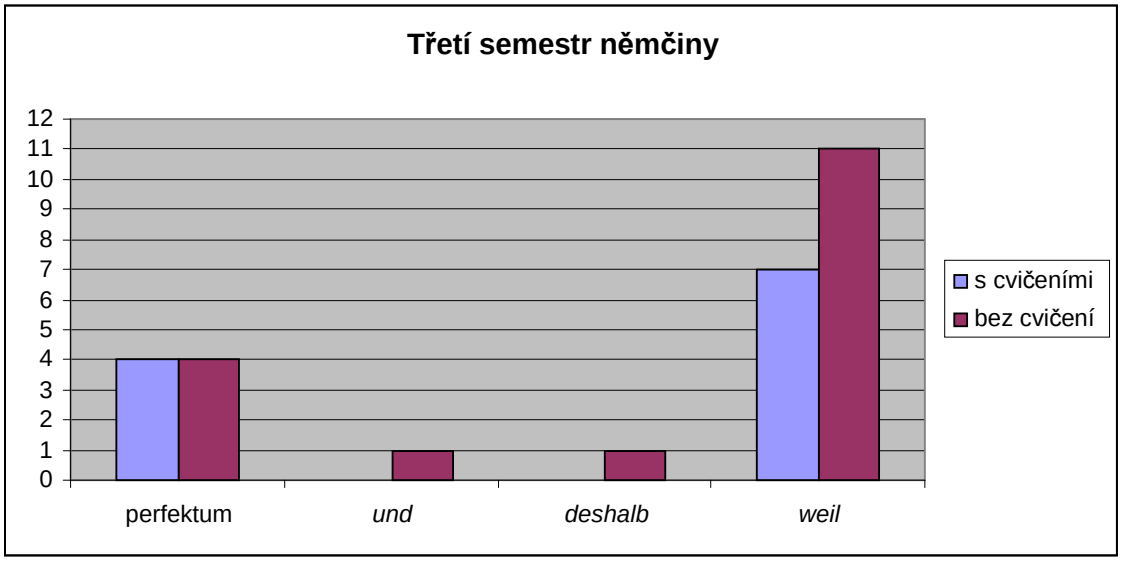
Zajímavé je rozdělení chyb v rámcové konstrukci sloves s odlučitelnou předponou. U skupiny s gramatickými cvičeními studenti ve čtyřech případech odlučitelnou předponu neodloučili, kdežto ve skupině bez gramatikých cvičení došlo k tomuto případu pouze jednou.

Na druhou stranu ve skupině bez gramatických cvičení odlučitelná předpona u slovesa studentům častěji chyběla (jednalo se především o sloveso „einkaufen“) než ve druhé skupině: osm oproti pěti případům.

Odlučitelnou předponu na nesprávném místě, tedy ne na konci věty, měl ve skupině s gramatickými cvičeními jeden student; ve skupině bez gramatických cvičení se jednalo o dva studenty.

10.4.3 Třetí semestr němčiny

Graf č. 6 – Chyby skupin třetího semestru němčiny



Zdroj: zpracováno autorkou

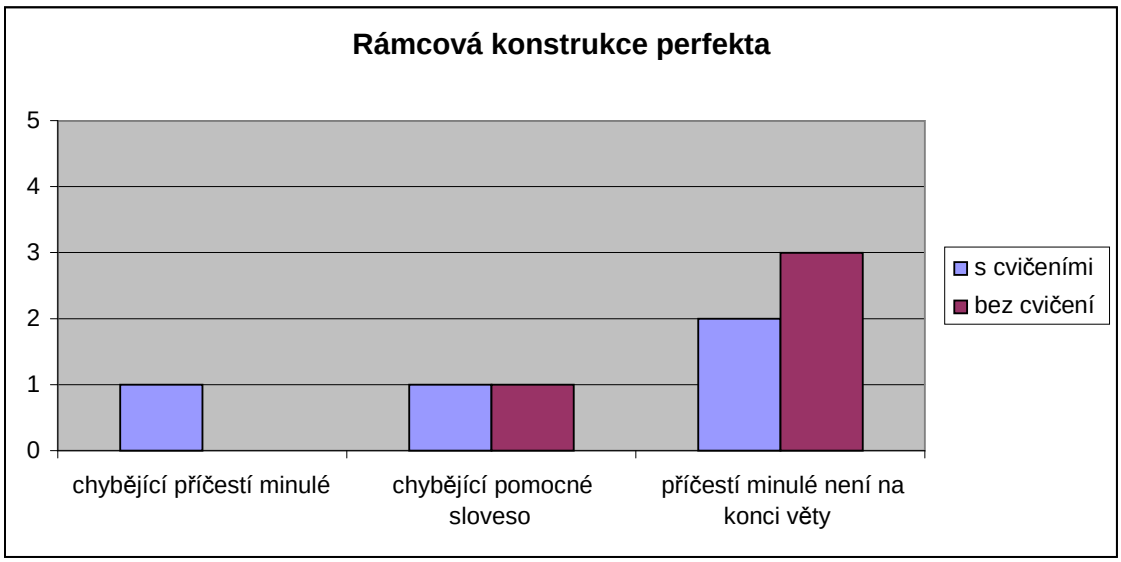
V třetím semestru se dopustily obě skupiny v rámcové konstrukci perfekta stejného počtu chyb – čtyř. Průměrně udělaly testované skupiny méně chyb ve srovnání s problematičností tohoto jevu uvedené studenty v dotazníku; těm připadala rámcová konstrukce perfekta problematická v sedmi případech.

V souvětích se spojkami ovlivňujícími a neovlivňujícími slovosled (spojky neovlivňující slovosled značím v grafu zástupecem této skupiny *und*; spojky slovosled ovlivňující zástupcem *deshalb*) neudělala skupina s gramatickými cvičeními žádnou chybu; skupina bez cvičení po jedné chybě v obou syntaktických jevech. Počet chyb studentů byl tedy daleko nižší, než jak se k problematičnosti vyjádřili studenti v dotazníku: ti uvedli ve třech případech jako problematický slovosled souvětí se spojkami neovlivňujícími slovosled, v jedenácti případech souvětí se spojkami ovlivňujícími slovosled.

Za nejvíce problematický jev byl studenty dotazníku označen pořádek slov ve větách vedlejších. Jako problematický jej zvolilo třináct studentů. Skupina s

gramatickými cvičeními se v tomto jevu dopustila sedmi, skupina bez gramatických cvičení jedenácti chyb. (V grafu jsou věty vedlejší zastoupeny spojkou *weil*.) Průměrný počet chyb v obou skupinách je tedy nižší, než problematičnost tohoto jevu udávaná studenty v dotazníku.

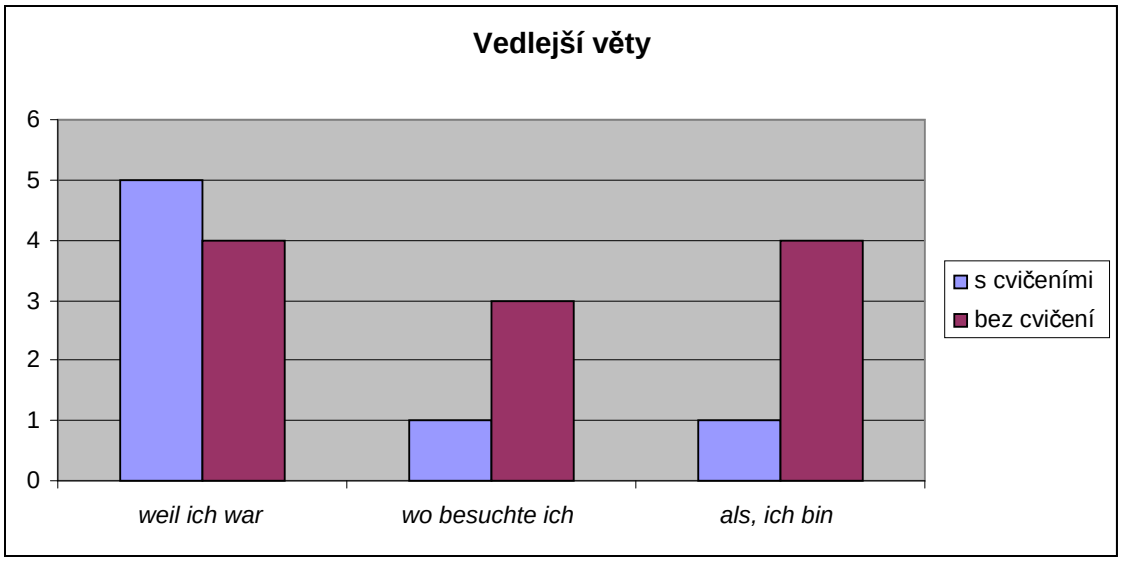
Graf č. 7 – Chyby skupin v rámcové konstrukci perfekta



Zdroj: zpracováno autorkou

V případě rámcové konstrukce perfekta se ve skupině s gramatickými cvičeními vyskytl jeden případ chybějícího příčestí minulého. Po jednom případě chybělo v obou skupinách pomocné sloveso. Skupina bez gramatických cvičení uděla tři chyby v postavení příčestí minulého, které nebylo na konci věty, oproti dvěma chybám skupiny s gramatickými cvičeními.

Graf č. 8 – Chyby skupin ve slovosledu vedlejších vět



Zdroj: zpracováno autorkou

Chybné postavení slovesa ve větách vedlejších je uvedeno na příkladu spojky věty vedlejší a chybného postavení zástupného slovesa.

Časované sloveso ve větách vedlejších v postavení přímého slovosledu (jako v souvětí se spojkami neovlivňujícími slovosled) mělo ve skupině s gramatickými cvičeními pět studentů, ve skupině bez gramatických cvičení čtyři studenti.

Časované sloveso ve vedlejších větách v postavení nepřímého pořádku slov (jako v souvětí se spojkami ovlivňujícími slovosled) měli ve skupině bez průpravných cvičení tři studenti; ve skupině s průpravnými cvičeními jeden student.

Nepřímý pořádek slov ve větě hlavní po větě vedlejší neměli studenti ve skupině s gramatickými cvičeními pouze v jednom případě, ve skupině bez gramatických cvičení se jednalo o čtyři studenty.

IV. Závěr

Během pedagogické praxe při výuce němčiny na VŠMIE jsem dospěla ke zjištění, že velkým problémem dospělých studentů je postavení slovesa v německé větě.

Pozorovala jsem, že i v písemném projevu dělá studentům problém postavení slovesa v německé větě a to napříč celým spektrem německé syntaxe odpovídající výstupní úrovni A2 podle SERR.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký vliv mají průpravná cvičení na vlastní písemný projev studentů.

K dosažení cíle jsem zvolila porovnání chyb v písemných domácích úkolech studentů kombinované formy studia na VŠMIE, kteří absolvovali třísemestrální výuku německého jazyka. Porovnávané mezi sebou s ohledem na příslušné syntaktické jevy byly v daném semestru vždy dvě skupiny dvaceti studentů, které se lišily tím, zda jejich studenti vypracovali či nevypracovali průpravná gramatická cvičení. Dosažené výsledky jsem také porovnala s nahlížením studentů na problematičnost zkoumaného jevu, které vyplývalo z dotazníkového šetření.

K problematickým syntaktickým jevům, ve kterých studenti v písemném projevu chybují, patří nepřímý pořádek slov ve větě oznamovací. V tomto syntaktickém jevu chybovala skupina studentů bez průpravných cvičení třikrát více než skupina s průpravnými cvičeními.

Rámcová konstrukce způsobových sloves a infinitivu je dalším problematickým jevem v německé syntaxi. V porovnávaných skupinách vyšel překvapivě nepatrně větší počet chyb ve skupině studentů s průpravnými cvičeními. Důvodem může být větší zkušenost studentů úspěšnější skupiny s daným jevem. Tento výsledek mě jako učitele vede ke zvýšené pozornosti při výkladu a procvičování tohoto jevu.

V počtu chyb rámcové konstrukce sloves s odlučitelnou předponou dopadla lépe skupina s průpravnými cvičeními. Tato skupina však čtyřikrát častěji odlučitelnou předponu od slovesného kmene neodloučila. Uvedená skutečnost mě upozorňuje na problematičnost postavení odlučitelných předpon ve větě a na nutnost důkladnějšího nácviku tohoto jevu.

Počet chyb v rámcové konstrukci perfekta se v porovnávaných skupinách nelišil.

Nulový počet chyb vykazovala skupina s průpravnými cvičeními v případě souvětí se spojkami neovlivňujícími i ovlivňujícími slovosled.

V počtu chyb slovosledu vedlejších vět dopadla skupina s průpravnými cvičeními o třetinu lépe. O jeden případ více zde však studenti zaměnili postavení časovaného slovesa na konci věty s jeho postavením jako po spojkách neovlivňujících slovosled. Tento fakt mě upozorňuje na kladení většího důrazu při vysvětlení a důkladnější procvičení postavení slovesa ve větě vedlejší.

Nejvíce chyb udělali studenti obou skupin v případě sloves s odlučitelnou předponou a ve slovosledu vět vedlejších.

Z uvedených výsledků plyne, že svůj význam a účel splnila průpravná cvičení především v případě písemných domácích úkolů zaměřených na vlastní produkci s hodnoceným nepřímým pořádkem slov ve větě oznamovací, u souvětí se spojkami ovlivňujícími a neovlivňujícími slovosled a v případě slovosledu vět vedlejších.

U přímého pořádku slov v oznamovací větě a rámcové konstrukce perfekta neměla průpravná cvičení na počet chyb v písemných domácích úkolech vliv.

Zvýšenou pozornost bude třeba klást na ozřejmění a procvičení rámcové konstrukce způsobových sloves a sloves s odlučitelnou předponou.

V dotazníkovém šetření studenti za výrazně problematickou rámcovou konstrukci způsobových sloves neuvedli; rámcová konstrukce sloves s odlučitelnou předponou spolu s rámcovou konstrukcí perfekta však obsadila v problematičnosti třetí místo. Místo druhé v problematičnosti postavení slovesa získala souvětí se spojkami ovlivňujícími slovosled. Jako nejproblematičtější uvedli dotazovaní studenti postavení slovesa ve větách vedlejších.

Věřím, že zjistěné výsledky diplomové práce mohou inspirovat učitele němčiny při výuce německé syntaxe a přispět tak k nižšímu počtu chyb v produktivním vyjadřování studentů.

Resumé

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks im Deutschunterricht bei Erwachsenen, die ein kombiniertes Studium an der Hochschule für Managerinformatik und Betriebswirtschaftslehre in Prag (weiter nur VSMIE) absolvieren.

Beim Unterrichten erwachsener Studenten an der VSMIE habe ich festegestellt, dass die Studenten mit der Stellung des Verbs in verschiedenen Satzstrukturen Probleme haben.

Der theoretische Teil der Diplomarbeit befasst sich mit der Syntax und der Verbstellung im Deutschen. Es werden auch verschiedene methodische Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts, schriftlicher Ausdruck und Korrektur der schriftlichen Aufgaben behandelt.

Im praktischen Teil der Diplomarbeit stelle ich den Deutschunterricht an der VSMIE vor. Außerdem habe ich die problematischen Erscheinungen in der deutschen Syntax identifiziert, indem ich den Studenten einen Fragebogen gegeben habe.

Schließlich habe ich die Fehler in den schriftlichen Hausaufgaben der Studenten analysiert. Dazu habe ich in allen drei Semestern des Deutschunterrichts bei Anfängern jeweils zwei Gruppen von zwanzig Studenten ausgewählt. Diese Gruppen haben sich darin unterschieden, dass immer nur eine der zwei Gruppen die grammatischen Übungen für die dazugehörigen Syntaxerscheinungen gemacht hat. Ich habe vorausgesetzt, dass die grammatischen Übungen den schriftlichen Ausdruck der Studenten verbessern.

Die Resultate haben gezeigt, dass die grammatischen Übungen den schriftlichen Ausdruck im Falle der indirekten Wortstellung in Aussagesätzen und in Satzverbindungen, Satzgefügen und Nebensätzen verbessern.

Seznam literatury

BENEŠ, E. aj. *Metodika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 267 s.

BERGLOVÁ, E.; FORMÁNKOVÁ, E.; MAŠEK, M. *Moderní gramatika němčiny*. 2. vyd. Plzeň : Fraus, 2002. 311 s. ISBN 80-7238-144-X.

DOBEŠOVÁ, V. aj. *Koncepce výuky cizích jazyků 2010 : Vysoká škola manažerské informatiky a ekonomiky, a. s.* Praha : Vysoká škola manažerské informatiky a ekonomiky, 2010. 26 s.

DRAZYŃSKA-DEJA, M. Schriftliche Hausaufgaben und die Entwicklung der Schreibfertigkeit. In HEID, M. *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München : iudicium verlag, 1989. 164 s. ISBN 3-89129-242-2.

ENGEL, U. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. 4. zcela přeprac. vyd. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2009. 309 s. ISBN 978-3-503-09882-8.

HAVRÁNEK, B.; JEDLIČKA, A. *Stručná mluvnice česká*. 26. vyd. Praha : Fortuna, 2002. 246 s. ISBN 80-7168-555-0.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s.

HERMANNS, F. Schreiben als Lernen : Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In HEID, M. *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München : iudicium verlag, 1989. 164 s. ISBN 3-89129-242-2.

CHODĚRA, R.; RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Rudná u Prahy : EDITPRESS, 1999. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.

KAST, B. *Fertigkeit Schreiben*. 5. vyd. Berlin : Langenscheidt, 2003. 232 s. ISBN 3-468-49666-4.

KAST, B. Schreiben im Anfängerunterricht. In HEID, M. *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München : iudicium verlag, 1989. 164 s. ISBN 3-89129-242-2.

KLEPPIN, K. *Fehler und Fehlerkorrektur*. 5. vyd. Berlin : Langenscheidt, 2002. 143 s. ISBN 3-468-49656-7.

PODRÁPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec : Bor, 2008. 135 s. ISBN 987-80-7372-293-7.

POVEJŠIL, J. *Mluvnice současné němčiny*. 3. vyd. Praha : Academia, 1999. 313 s. ISBN 80-200-0076-3.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky : Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

Odborné časopisy

ANDRÁŠOVÁ, H. K sebehodnocení žáků v hodinách cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 2000/2001, roč. 44, č. 2, s. 49–50. ISSN 1210-1811.

KLAROVÁ, Š. Problematika chyby v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*. 2008/2009, roč. 52, č. 5, s. 149–153. ISSN 1210-0811.

LOJOVÁ, G. Ako učiť gramatiku cudzieho jazyka efektívnejšie? (I). *Cizí jazyky*. 2009/2010, roč. 48, č. 1, s. 6–8. ISSN 1210-0811.

Učebnice

DUSILOVÁ, D. aj. *Sprechen Sie Deutsch? 1*. 2. vyd. Praha : Polyglot, 2000. 265 s. ISBN 80-86195-09-0.

FUNK, H. aj. *Studio d A2*. Plzeň : Fraus, 2009. 313 s. ISBN 978-80-7238-882-0.