

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ  
VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA**

*Diplomová práce*

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce:  
PhDr. Marta Franclová

Vypracovala:  
Martina Klimasová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Rozvoj komunikačních dovedností ve výuce cizího jazyka“ vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. V plném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly, v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1988 Sb., zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 26. 4. 2012

Podpis: .....

## **Poděkování**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Martě Franclové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

## **ANOTACE**

Diplomová práce se věnuje rozvoji komunikačních dovedností ve výuce cizího jazyka. Cílem je zjistit, jakými způsoby rozvíjejí učitelé komunikační dovednosti ve výuce cizího jazyka a jejich zpětnou vazbu u žáků. Teoretická část se soustředí na jednotlivé komunikační dovednosti z hlediska jejich obsahu, procesu, rozvoje a hodnocení. Dále se teoretická část zabývá jazykovými prostředky, bez nichž by nebylo možné komunikační dovednosti realizovat. V další řadě se pak věnuje zařazení cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. V praktické části se autorka zaměřuje na výsledky výzkumu, který zjišťuje názory žáků a učitelů na používání komunikačních dovedností v cizích jazycích dotazníkovým šetřením. Zjištěné výsledky jsou zachyceny v tabulkách a grafech.

Klíčová slova: gramatické minimum, jazykové prostředky, komunikační dovednosti, písemný projev, poslech

## **Abstract**

The diploma thesis is focused on the topic of development of communication skills in education of foreign languages. The aim is to find out about ways how teachers develop communication skills and their feedback on pupils. The theoretical part concentrates on individual communication skills from the point of their content, process, development and assessment. It also deals with the language subskills which are inseparable from the language skills. The theoretical part further contains the question of categorization of a foreign language in the Framework Education Programme for Basic Education. In the practical part the author focuses on the results of the research which finds out the teachers' and pupils' opinions of using communication skills in foreign languages. The research was accomplished by the method of a questionnaire and the results are in charts and graphs.

Key words: grammatical minimum, language subskills, communication skills, writing, listening

## **Obsah**

<b>Úvod</b> .....	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
<b>1. Komunikační dovednosti ve výuce cizího jazyka</b> .....	9
1.1. Jednotlivé komunikační dovednosti .....	9
1.2 Poslech.....	10
1.2.1 Proces poslechu .....	11
1.2.2 Formy poslechu .....	11
1.2.3 Předmět poslechu a jeho obtíže .....	12
1.2.4 Rozvoj poslechu.....	13
1.2.5 Kontrola a hodnocení poslechové dovednosti .....	16
1.3 Čtení.....	17
1.3.1 Proces čtení .....	18
1.3.2 Formy čtení .....	18
1.3.3 Druhy čtecích textů.....	20
1.3.4 Rozvoj čtení .....	21
1.3.5 Hodnocení čtecí dovednosti.....	22
1.4 Mluvení.....	23
1.4.1 Proces mluvení.....	24
1.4.2 Druhy ústního projevu a jeho nácvik.....	24
1.4.3 Rozvoj ústního projevu.....	26
1.4.4 Hodnocení ústního projevu.....	27
1.5 Psaní.....	28
1.5.1 Proces psaní .....	29
1.5.2 Druhy písemných cvičení .....	30
1.5.3 Rozvoj písemného projevu .....	31
1.5.4 Hodnocení písemného projevu .....	33
<b>2. Jazykové prostředky</b> .....	33

2.1 Slovní zásoba.....	33
2.2 Gramatika .....	35
2.3 Výslovnost .....	36
2.4 Pravopis .....	38
<b>3. Cizí jazyk v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).....</b>	<b>39</b>
3.1 Význam jazykové komunikace.....	39
3.2 Komunikativní kompetence.....	39
3.3 Konkrétní cíle týkající se rozvoje komunikačních dovedností.....	40
<b>4. Shrnutí teoretické části .....</b>	<b>42</b>
 <b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>43</b>
<b>5. Výzkum.....</b>	<b>43</b>
5.1 Téma a cíle výzkumu.....	43
5.2 Metodika práce .....	43
5.3 Zkoumaný vzorek .....	43
5.4 Popis a analýza výsledků zkoumání dotazníkem u žáků.....	44
5.4.1 Shrnutí dotazníkového šetření žáků.....	69
5.5 Dotazníkové šetření vyučujících .....	71
<b>Závěr.....</b>	<b>74</b>
<b>Použitá literatura.....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>80</b>

## Úvod

Téma mé diplomové práce, Rozvoj komunikačních dovedností ve výuce cizího jazyka, jsem si vybrala z několika důvodů. Jedním z nich je můj studovaný obor, kombinace anglického a německého jazyka, tedy zájem o dané téma z důvodu profesního zaměření. Dalším podnětem je význam znalosti cizího jazyka, který se v současné době stále více zdůrazňuje a neomezené možnosti komunikace se světem.

Cílem je zjistit, jakými způsoby rozvíjejí učitelé komunikační dovednosti ve výuce cizího jazyka a jejich zpětnou vazbu u žáků. Vlastní výzkum jsem prováděla na městské základní škole, kde jsem vykonávala souvislou pedagogickou praxi.

Diplomová práce se skládá ze dvou stěžejních částí, jimiž jsou teoretická a praktická část. V teorii vysvětluji pojem komunikační dovednosti ve výuce cizího jazyka a následně se zaměřuji na jednotlivé komunikační dovednosti z hlediska jejich obsahu, procesu, rozvoje a hodnocení. Věnuji se i jazykovým prostředkům, které realizují komunikační dovednosti. Teoretickou část uzavírá zařazení cizího jazyka a jeho vymezení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

V praktické části popisuji výsledky dotazníkového šetření. Problematika rozvoje komunikačních dovedností je zkoumána z pohledu žáků i učitele, výsledky jsou pro názornost zobrazeny pomocí grafů a tabulek. Ověření používání komunikačních dovedností jsem provedla i vlastní výukou využitím různých aktivit.



## I. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Komunikační dovednosti ve výuce cizího jazyka

„Podle Riese a Kollárové (2004, s. 29) je poznání jazyka především osvojováním a ovládnutím dovedností.“ Rozvoji komunikačních dovedností je tedy třeba věnovat značnou pozornost. Nejen z důvodu jeho ovládnutí, ale také proto, že jejich rozvoj přispívá k motivaci žáka k učení, čehož chceme také dosáhnout.

Pod pojmem komunikační dovednost se rozumí „schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním, nebo aktivním způsobem, jak uvádí Hendrich a kol. (1988, s. 186)“. „Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 94) ji definují jako schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely.“ Terminologie komunikačních dovedností není zcela jednotná, protože pojem schopnosti a dovednosti trpí mnohoznačností a nepřesností i v psychologii. V různých publikacích se proto můžeme setkat i s termíny řečová dovednost, pohotovost, zběhlost aj.

#### 1.1 Jednotlivé komunikační dovednosti

Rozlišují se receptivní (pasivní) komunikační dovednosti, do kterých patří *poslech s porozuměním* a *čtení s porozuměním*. Opačné jsou produktivní (aktivní) komunikační dovednosti, které zahrnují *mluvení* a *psaní*. Propojením těchto základních komunikačních dovedností vznikají dovednosti kombinované, které zahrnují čtení hlasité neboli převádění psané podoby do zvukové a psaní podle diktátu neboli převádění zvukové podoby do grafické.

K ovládnutí cizího jazyka jsou důležité řečové činnosti, dovednosti jsou cílem i prostředkem ve výuce cizího jazyka. Z toho vyplývá, že každá komunikační

dovednost se musí rozvíjet specifickými postupy a prostředky. Navíc může být jejich rozvoj podporován strategiemi učení. (Vlčková, 2007)

## 1.2 Poslech

Poslech je komunikační dovednost, která umožňuje člověku vnímat mluvenou cizí řeč a rozumět jejímu obsahu. Jedná se o dovednost receptivní, účastník komunikace v dané situaci mluvený projev přijímá (recipuje) na rozdíl od mluvčího, který sdělení vytváří (produkuje). Z toho vyplývá, že dovednost zahrnuje dvě základní složky. První je sluchové vnímání a druhá je zvuková podoba projevu a pochopení jeho obsahu, říká se jí také poslech s porozuměním (apercepcce).

Jedná se o pasivní dovednosti kladoucí na posluchače vysoké nároky a osobní aktivní zapojení při komunikaci. Přímou podmiňuje osvojení ústního projevu a ovlivňuje i osvojení ostatních dovedností.

Poslech slouží žákovi k tomu, aby bystřil svůj sluch a postupně si zvykal přesněji vnímat obsah promluvy a její rysy jako rytmus, přízvuk, intonaci apod. Pomáhá také rozvíjet ústní projev žáka a čtení nahlas. „Jak uvádí Timm (1998, s. 221) Hörverstehen ist die erste Grundfertigkeit, auf der jedes fremdsprachliche Lernen aufbaut, das später zu mündlicher Produktion führen soll.“ Poslech s porozuměním je základní jazyková dovednost cizojazyčného vyučování, na kterou by měl později navázat ústní projev.

Dokáže také motivovat, pokud žák rozumí ústnímu projevu v cizí řeči. Poslech má své nezastupitelné postavení nejen proto, že představuje jednu z hlavních cílových dovedností, ale i proto, že je nenahraditelným zdrojem poznávání zvukové podoby cizí řeči. Poslech s porozuměním je nejdůležitější předpoklad pro komunikaci v cizím jazyce. Při poslechu není třeba rozumět každému slovu, často stačí pochopit obsah slyšeného. (Janíková, 2008)

### 1.2.1 Proces poslechu

Člověk touto dovedností chápe obsah, který byl mluvčím zakódován jazykovými prostředky do ústního projevu. Produkce a percepce mluvené řeči plní primární funkci jazyka jako společenského jevu, který vznikl z potřeb lidské společnosti a který také má sloužit jako dosud nejdokonalejší nástroj člověka k sdělování myšlenek.

Poslech ústní komunikaci přímo podmiňuje i v její fázi produkční, jak při ústním projevu jedinců, kteří daný jazyk už ovládají, tak při osvojování samotné řeči. Sluch funguje jako kontrolní instance, mluvčí jen díky poslechu sebe sama je schopen si uvědomovat, že mluví, co mluví a jak mluví. Nerozhoduje, zda jde o užívání již osvojeného jazyka a nebo jazyka, kterého si teprve osvojujeme, bez ohledu k věku a k podmínkám, ve kterých se odehrává.

Je zřejmé, že poslech v procesu komunikace zaujímá klíčové postavení, a proto je mu třeba ve výuce cizího jazyka věnovat soustavnou pozornost v průběhu celého procesu.

### 1.2.2 Formy poslechu

Poslech má dvě různé formy, každá klade na posluchače odlišné nároky. První formou je *přímý* poslech, který je slyšitelný bez použití jakéhokoli technického prostředku. Vnímá současně mluvčího zrakem a spojuje auditivní percepci řeči s vizuální percepcí, odezírá artikulaci, mimiku, popř. gestikulaci. Charakteristickým rysem přímého poslechu je jeho neopakovatelnost (pokud ovšem mluvčí svůj projev neopakuje, je-li o to požádán).

Druhou formou je poslech *nepřímý*. Proniká od mluvčího k posluchači prostřednictvím technického zařízení, které dovoluje buď současný přenos projevu na nejrůznější vzdálenosti, nebo zvukový záznam sloužící k uchování zvukové podoby projevu. Tím tak umožňuje jeho poslech s různým časovým odstupem a s možností ho opakovat.

U poslechu se rozlišují čtyři cílové kategorie. *Orientační* poslech, kdy se recipient na začátku mluveného projevu rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat. *Selektivní* (výběrový) poslech se zaměřuje na předem stanovené otázky. *Kurzorický* (letmý) poslech se soustředí na to, co je podstatné. *Totální* (intenzivní, pozorný, detailní) poslech je zaměřen na všechno, co mluvčí říká. (Choděra, 2006)

### 1.2.3 Předmět poslechu a jeho obtíže

Předmětem poslechu jsou tyto druhy ústního projevu:

- konverzace každodenního života,
- informace různých druhů,
- vyprávění události, popis apod.,
- aktualita i ve formě reportáže,
- projev na veřejnosti,
- čtení nahlas,
- umělecký projev (film, zpěv, divadlo, zábavný program nejrůznějšího druhu).

Uvedené druhy se liší náročností na posluchače a jsou ovlivněny obsahem a jazykovou stránkou projevu a akustickou kvalitou projevu a prostředím. Tito činitelé sami nebo v kombinacích ovlivňují pozitivně či negativně percepci a apercepci projevu. Ve srovnání s ostatními řečovými dovednostmi, poslech cizí řeči nedovoluje posluchači vracet se podle potřeby k nepochopeným úsekům poslechu.

Příčiny obtíží mohou být na straně žáka. Mezi ně patří *porucha sluchu*, především různé druhy nedoslýchavosti. Ty ovlivňují žákův výkon i jeho psychiku včetně motivace učení. Učitel si má proto všimnout sluchových schopností každého žáka a podle okolností učinit vhodná opatření. Různé stupně jemnosti sluchu se mohou projevovat individuálně zejména v nepřesném rozlišování a

identifikaci fonetických nebo fonologických prvků. Další příčinou může být *nedostatečné soustředění* nebo *nepozornost* žáka. Proto by měl žák přibližně vědět, čeho se poslech týká a na které informace se má soustředit. Poslech je ztížen *žakovou nesprávnou výslovností v cizím jazyce*, protože poslech a výslovnost jsou vzájemně podmíněny. Při poslechu své vlastní výslovnosti vytváří žák ve své sluchové paměti stopy zvukové podoby cizího jazyka. Proto je třeba dbát na přesnou výslovnost už od samého začátku výuky. Je třeba brát v úvahu i žakovy intelektuální schopnosti pro osvojování cizího jazyka.

Zdrojem obtíží může být sám *cizí jazyk*. Mezi důležité faktory, které mají vliv na poslech, patří například vliv mateřského jazyka na cizí jazyk, jazyková, obsahová a stylistická stránka ústního projevu, rozsah ústního projevu nebo kvalita zvukové nahrávky.

Kvalitu a obtížnost poslechu ovlivňují *rozměry místnosti, umístění zdroje poslechu, místo posluchače vzhledem ke zdroji poslechu, hlučnost prostředí*.

Ztěžovat rozvoj poslechové dovednosti mohou *učitelovy metodické postupy a didaktické prostředky* například nedostatečným nácvikem poslechu, nepřiměřenou gradací náročnosti poslechu, nevhodnou volbou poslechového textu, nadbytečným užíváním mateřského jazyka.

#### **1.2.4 Rozvoj poslechu**

K rozvíjení poslechu patří i výběr učebního materiálu. Ten by měl plnit nejen funkci vzdělávací a výchovnou, ale i motivační. Obecně by měly texty určené k poslechu splňovat tyto kritéria:

- tematika a obsah přiměřený věku, znalostem i zájmům žáků
- přiměřená frekvence lexikálních a gramatických prostředků
- postupná a přiměřená gradace náročnosti v rozsahu i kvalitě jazykových prostředků
- přiměřený rozsah poslechového textu vzhledem k udržení pozornosti žáků a jejich auditivní paměti

- dobrá zvuková kvalita poslechového materiálu

Text musí především odpovídat cíli úlohy. Pro nácvik vyhledávání a zapamatování si důležitých informací z textu slouží texty faktografické povahy. Měl by být krátký, asi půlminutový, protože klade velké nároky na paměť. Učitel by měl myslet na to, že nemůže od žáka očekávat vyšší výkon, než by podal roditel mluví. Texty dialogické povahy jsou vhodné pro poznávání vztahů a postojů mluvčích, a proto by nemělo být cílem úlohy, aby si žáci zapamatovali podrobný obsah rozhovoru. Pro počáteční nácvik porozumění textu je vhodný narativní text. Má logickou i časovou strukturu a může i vzbudit zájem žáků o to, jak vše dopadne a tím aktivizuje jejich poslechovou činnost. (Kollmannová, 2003)

Rozvíjet poslech lze jen touto činností. Proto je nutné ve vyučování vytvořit dostatek vhodných a systematicky uspořádaných příležitostí k nácviku této dovednosti. K jeho rozvoji slouží tato poslechová cvičení:

- průvodní
- průpravná
- vlastní

*Průvodní* poslechová cvičení zahrnují poslech všeho, co učitel říká, např. pozdravy, pokyny, vysvětlení, opravování, zadávání domácích úkolů, reagování na výkony žáků, ukončení vyučovací hodiny atd. Všechny tyto učitelovy cizojazyčné projevy jsou velmi důležité, protože jejich poslech je funkční a tedy i motivuje a navíc dodává vyučovacím procesu jednotný cizojazyčný ráz.

*Průpravná* poslechová cvičení jsou zaměřena na osvojení jazykových prostředků, pokud je jejich nácvik spojen s poslechem. Dělí se na fonetická, lexikální, gramatická a kombinovaná (audioorální) cvičení. *Fonetická cvičení* jsou založena na auditivní percepci zvukové podoby výchozího vzoru cizího jazyka. K nim patří rozlišovací (diskriminační) cvičení, která jsou zaměřena na

rozeznávání fonologických a fonetických jevů cizí řeči. Pomáhají zdokonalovat žákův sluch při vnímání jednotlivých prvků zvukové podoby cizího.

*Lexikální a gramatická cvičení* jsou zdrojem auditivní percepce, pokud jsou prováděna ústně. Zdrojem poslechu je učitelovo opakování věty či její části, což může sloužit jako vzor pro poslech nebo také pro opakovanou žakovu reakci. Účelem *kombinovaných cvičení* je vést žáka k automatickému ovládnutí jazykových prostředků. Žák by měl mít zautomatizované různé fonetické, lexikální a gramatické jevy včetně slovních spojení, která jsou běžná v každodenní komunikaci.

*Vlastní* poslechová cvičení, jejichž cílem je porozumění obsahu a tedy naučit žáka rozumět obsahu souvislých cizojazyčných projevů. V komunikaci pak následuje po poslechu odezva v podobě ústního nebo písemného projevu. Ve vyučování lze však využít i čtení poslechového textu. *Vlastní* poslechové cvičení slouží nejen k rozvoji této řečové dovednosti, ale i východisko k různým metodickým postupům. *Vlastní* poslechová cvičení mohou být analytická a kurzorická. *Analytická* se soustředí na přesné a podrobné porozumění ústního projevu. Jejich podkladem je psaný text nebo zvukový záznam. Z hlediska metodického postupu se rozlišuje auditivní uvedení textu, kdy žáci jen naslouchají hlasu učitele nebo zvukového záznamu bez nahlížení do textu. Text může být prezentován souvisle nebo po částech, aby žáci zachytili nejen hlavní myšlenku, ale i význam jednotlivých složek každé věty. Neznámé jazykové jevy učitel vysvětlí předem nebo nechá žáky, aby na ně přišli sami odhadem z kontextu či na základě analogie. Audiovizuální uvedení textu je navíc doprovázeno vizuální percepcí. Žák je veden k tomu, aby projev napodoboval. U audioorálního uvedení textu by měl žák pochopit obsah textu a zvládnout i ústní projev po jazykové stránce. Variantou audioorálního uvedení textu je rekonstrukce textu. Jde o komplexní analýzu poslechového textu. Žák má rozumět obsahu, upevnit a rozšířit své jazykové znalosti a to postupnou sémantickou analýzou a systémem odpovědí na otázky k obsahu jednotlivých vět i jejich částí. Účelem *kurzorických* poslechových cvičení je rozvíjet v žákovi dovednost rozumět hlavním

myšlenkám. Proto by vlastní poslech neměl být opakován. Tématem cvičení můžou být běžné konverzace každodenního života. K rozvíjení poslechu dochází formou opakování a upevňování dříve získaných znalostí.

### **1.2.5 Kontrola a hodnocení poslechové dovednosti**

Před každým nejen kontrolním poslechovým cvičením by žák měl být informován o tom, co se od něj bude očekávat, v čem bude spočívat jeho úkol. Tím se zvýší jejich sebedůvěra a naopak sníží jejich možná obava. Svůj význam má *motivační rozhovor* o tématu textu před jeho poslechem. Pomáhá zaktivizovat slovní zásobu žáků, vzbudí zájem o obsah textu a různými odkazy na jejich jazykové zkušenosti a znalosti tématu získané mimo třídu umožní přenos již osvojených schopností a znalostí na jiné výrazové prostředky. (Kollmannová, 2003)

Kontrola žákova výkonu se třídí podle žákovy reakce na úkonovou, cizojazyčnou kontrolu a kontrolu v mateřském jazyce.

*Úkonová kontrola* se uplatňuje především v počáteční fázi výuky, například při kontrole porozumění pokynům nebo příkazům. Může být kombinována s cizojazyčným ústním projevem, kdy žák provádí pokyn a zároveň ho vyjadřuje ústně.

*Cizojazyčná kontrola* může být provedena odpověďmi na učitelovy otázky, tvořením otázek a jejich kladení spolužákům, shrnutím hlavních myšlenek projevu atd.

*Kontrola v mateřském jazyce* žáka je rychlá, ale narušuje charakter výuky cizího jazyka. Žák má mít možnost reagovat v cizím jazyce ať už ústní nebo písemnou formou.

Při hodnocení musí učitel vycházet z cíle daného osnovami pro příslušnou školu, ročník a etapu výuky a posuzovat celkový žákův výkon i předpoklady k němu. Rozhodujícím kritériem je *komunikativní funkčnost*, neboli zda žák



cizojazyčnému projevu rozumí a jaká je míra přesnosti i pohotovosti tohoto porozumění.

### 1.3 Čtení

Čtení je receptivní dovednost, která předpokládá schopnost znovupoznávat jazykové prostředky a chápat smysl grafického textu. Ze čtyř řečových dovedností patří mezi nejsnazší. Čtenář si sám volí tempo čtení, může se kdykoli ve čtení zastavit či se vrátit k obtížnějším místům v textu.

Nácvik čtení nepřímo ovlivňuje poslech, mluvení a psaní. K dovednosti čtení naopak přispívají poslechová, ústní i písemná cvičení.

Čtení má velký vliv na osvojování jazykových prostředků. Seznamuje s novými slovními spojeními a ovlivňuje pravopis.

U mladších žáků by se mělo dávat přednost zvukové podobě jazyka. Žáci by měli nejdříve cizí slova osvojit poslechem a poté prakticky používat v jednoduché konverzaci. Teprve potom žáci přistupují ke čtení a psaní.

Naučit žáka číst v cizím jazyce znamená naučit ho *asociovat grafickou podobu slov s jejich zvukovou realizací*. Přitom je důležité rozlišovat výslovnost různých cizojazyčných grafémů a dbát na výslovnostní pravidla.

Technika čtení je spjatá s *chápaním obsahu textu*. Cílem čtení je pochopení písemné informace. Důležitá je tedy znalost jazykových prostředků. Čím větší slovní zásobu čtenář ovládá, tím rychleji a snadněji čte. Zároveň to ale nemusí znamenat, že žák se širokou slovní zásobou, umí efektivně číst. (Anderson, 1999)

Při čtení je možné předvídat u každé výpovědi její pokračování (predikci). Jazyková predikce je založena na struktuře jazyka. Zatímco pro obsahovou predikci je předpokladem smysl textu.

### 1.3.1 Proces čtení

Nejprve dochází k vizuálnímu vnímání textu, kdy čtenář na zlomek sekundy fixuje svůj zrak na určitý úsek řádku daného textu a přitom zachytí určité množství grafických signálů. Ke zpomalení čtení dochází tzv. regresivními pohyby očí, kdy se čtenář zastavuje a vrací se k tomu, co již předtím vnímal, ale nepochopil. To se děje při slabé čtecí dovednosti nebo při obtížnosti textu. K tomu se může přidat tzv. skrytá artikulace neboli vnitřní nehlasné vyslovování toho, co se čte. U začátečníků může být znatelný pohyb rtů.

Při *integrativním* (globálním) *vnímání* jsou zaznamenány jen části slov, která se doplňují na celá slova na základě znalosti jazyka.

Identifikace spočívá v poznávání jazykových prostředků, z nichž je text vytvořen a v uvědomění si jejich významu. Důležitá je *identifikace lexikálních prostředků* a pochopení struktury výstavby textu.

Rozhodující fází čtení je *interpretace*. Tím se rozumí pochopení smyslu toho, co se čte. (Hendrich, 1988)

„Podle Křivánka a Wildové (1998, s. 18) se z hlediska zrakového vnímání uplatňuje diferenciací a identifikací (poznávání stejnosti či podobnosti) optických tvarů písmen, částí a celků slov. Východiskem čtení je spojování těchto optických tvarů se zvuky hlásek, jejich skupin a slov. Pro čtení je tedy nezbytná určitá úroveň sluchové diferenciací. Dítě musí rozlišovat zvuky řeči. Kvalita paměti se uplatňuje v rychlosti, s jakou si začínající čtenář spojí prvky a celky optických znaků s jejich zvukovými ekvivalenty a správnými obsahovými významy.“

### 1.3.2 Formy čtení

Stejně jako u poslechu, i u čtení si musí žáci uvědomit funkci a cíl čtení.

- *Hlasité* čtení slouží jako příprava pro tiché čtení. Pomáhá upevňovat artikulací, akcentuační i intonační návyky. Je úkolem výuky především mladších žáků.

- Cílem *orientačního* čtení je co nejrychleji prohlédnout text a najít námi hledanou informaci. Je to nejběžnější druh čtení, je při něm zachyceno jen asi 10 – 15 % informace obsažené v textu.
- *Informativním* čtením dochází ke snaze postihnout hlavní informaci z textu (75 %). Takto se čtou např. noviny nebo beletrie.
- *Studijní* čtení je zaměřené na získání úplné a přesné informace z textu (100 %). To se týká především odborné literatury.
- Smyslem *selektivního* čtení je vyhledávání pouze vybraných informací.
- *Globálním* čtením se vyhledává hlavní dějová linie v textu.
- Při *totálním* (detailním) čtením jde o úplné porozumění textu. (Podrapská, 2008)
- Existuje i tzv. *rychlé* čtení (diagonální), které se ve výuce zatím neobjevuje. Jde o podobu kurzorického (letmého) čtení. (Choděra, 2006)
- Pokud čtenář překládá text v duchu, jde o *překladové* čtení. Děje se tak hlavně při menší znalosti jazyka. Výuka na základní a střední škole má směřovat k *bezpřekladovému* čtení, při kterém žák bezprostředně bez pomoci mateřského jazyka chápe čtený text.
- *Individuální* čtení slouží jako prostředek ke zjišťování úrovně čtecí dovednosti každého žáka.
- Vhodným prostředkem jak zapojit všechny žáky ve třídě a zintenzívnit výuku je *sborové* čtení. Může být však narušován rytmus, větná intonace, ale i artikulace hlásek u některých žáků. Proto je dobré rozdělit žáky do menších skupin při sborovém čtení.
- *Školní* čtení je bezprostředně organizováno a kontrolováno učitelem. Hlasité čtení může předvést sám učitel nebo použít ukázky čtení rodilých mluvčích za pomoci CD přehrávače nebo jiných pomůcek. Pomáhá navázat na práci s textem a plnit výchovné a vzdělávací cíle.
- Doplňkem školního čtení je *domácí* čtení. Má být jazykově přiměřené a odpovídat věku i zájmům žáků. Nezbytná je jeho kontrola např. stručnou reprodukcí přečteného odpověďmi na otázky.

### 1.3.3 Druhy čtecích textů

- Pro zpracování ve škole slouží texty v učebnicích. Nazývají se texty *výchozí*, protože jsou východiskem k výkladu jazykových jevů i k obsahové a tematické náplni lekce. Jsou na začátku nové lekce a obsahují nový jazykový materiál, který má být aktivně osvojen. Využívají se pro rozvoj všech čtyř řečových dovedností.
- *Doplňkové* texty zahrnují ostatní texty v učebnicích, články z časopisů nebo jiných materiálů.
- Východiskem k osvojení dialogické řeči jsou texty *dialogické*. Obsahují výrazy typické pro mluvený jazyk, aby se žáci naučili vést přirozený dialog.
- Opakem jsou *monologické* texty, které obsahují informace ve shodě s tematickými okruhy. (Solmecke, 1997)
- Texty, které obsahují dějovou linii (vyprávění), se nazývají *fabulovité*. Zatímco texty *popisné* často poskytují představu o realitách země studovaného jazyka.
- Na začátku výuky cizího jazyka jsou nutné texty *uměle vytvořené* autory učebnic. Bývají krátké a slouží nejen k nácviku čtení, ale i k osvojení základních fonetických, grafických, gramatických a pravopisných jevů.
- Později se využívá *původních* textů, které jsou *upravené* zkrácením nebo zbavením obtížných konstrukcí a málo frekventovaných výrazů.
- *Původní, neupravené* a vhodně vybrané texty je možné využít u pokročilých žáků. Při jejich četbě je často nutné odhadovat význam neznámých jazykových prostředků nebo používat slovník.
- Motivačně mohou na žáky působit *autentické* texty na autentických materiálech, např. různé prospekty, jízdenky, letenky apod.
- *Populárně vědecké* texty přináší poznatky z různých oborů (technika, biologie, medicína atd.).
- Pro školy s odborným zaměřením je typická četba *odborných* textů.

- *Umělecký* texty zahrnují četbu veršů, úryvků prózy a dramát.

Analytické a syntetické čtení se liší způsobem, jakým se pracuje s textem. *Analytické* čtení bývá někdy označováno jako stárické (podrobné) nebo diskurzivní. Využívá se u výchozích textů. Učitel se na začátku snaží vzbudit zájem o čtený text. Následuje jazyková příprava se zavřenou knihou. Cílem je seznámit žáky s neznámými klíčovými slovy a upozornit na nové gramatické jevy. Potom učitel přečte text při zavřených knihách. Tato fáze slouží jako poslechové cvičení. Následuje kontrola přečteného pomocí odpovědí na učitelovy kontrolní otázky. Poté čtou žáci. Proveďte se výběrový překlad a rozbor. V průběhu práce s textem učitel upozorní žáky na různé jevy s fonetickými, gramatickými nebo pravopisnými zvláštnostmi. Přečtený text se využívá k nácviku mluvení nebo také k písemnému vyjadřování.

*Syntetické* nebo také kurzorické či extenzivní čtení je tiché čtení, při kterém se čtenář snaží porozumět textu bez překládání a rozboru. Z toho vyplývá, že jde hlavně o obsah. Text má být snazší, obtížnější jazykové jevy vysvětleny pod textem. Počítá se s odhadem významu slov nebo i s použitím slovníku. Tento způsob čtení učí plynulosti ve čtení, rozvíjí slovní zásobu a zvyšuje žákovu sebedůvěru v jazyce. (Scrivener, 2005)

#### **1.3.4 Rozvoj čtení**

Člověk se učí číst čtením. Proto i rozvíjet čtení může učitel zase jen samotným čtením. Existují aktivity týkající se porozumění čtení, které mají probíhat ve 3 fázích.

- Před čtením textu by měl učitel žáky přivést k tomu, aby se vůbec nad tématem textu zamysleli, podnítil jejich myšlení, vzbudit v nich zájem o text. Učitel by měl mít promyšlené, jak bude zprostředkovávat obsah nebo i formální stránku textu, jak bude s dosavadními získanými znalostmi navazovat na nové a co má být cílem čtení.

- Práce s textem může spočívat v nacvičování technik čtení, k vyzdvižení nějakého nového jazykové jevu, rozboru obsahu apod.
- Po práci s textem následuje jeho vyhodnocení, a to komentářem, kritikou, stanoviskem, interpretací nebo srovnáním. Dále může být text za nějakým účelem modifikován, použit v rozhovoru nebo využit pro písemný domácí úkol. (Zajícová, 2002)

Spolu se čtením se rozvíjí dovednost odhadu. U jazykově nadaných žáků se vyvíjí spontánně. Přesto se má tato dovednost cílevědomě cvičit.

Odhad může být na bázi *mezijazykové*, kdy jeden jazyk pomáhá odhadovat význam slova jiného jazyka. Někdy může dojít k omylu u zrádných slov (*faux amis*).

Odhad na bázi *vnitrojazykové* se opírá o znalost kořenů slov a pravidel tvoření slov v daném jazyce. Velké možnosti odhadu poskytují také kompozita.

Odhad *kontextový* se uskutečňuje na základě kontextu a tématu, o kterém se v textu píše. A aby žák rozuměl tématu, musí o něm něco vědět.

Podle rozsahu se rozlišuje *mikrokontext* (úryvek věty, věta) a *makrokontext* (odstavce, celý text). Nejvíce se v praxi uplatňuje jazykově kontextový odhad, který zahrnuje jak faktor jazykový, tak i kontextový. Využívá se při určování významu polysémantických slov.

### **1.3.5 Hodnocení čtecí dovednosti**

Hodnocení čtecí dovednosti se týká hlasitého a tichého čtení. Hodnotí se formální stránka a hlavně porozumění obsahu.

U hlasitého čtení je jedním z kritérií fonetická správnost (výslovnost, rytmus, přízvuk, intonace, větná melodie) a plynulost vzhledem k pokročilosti žáka a obtížnosti textu.

U tichého čtení se kontroluje stupeň porozumění. To lze prověřovat otázkami k textu, stručnou reprodukcí, překladem do mateřského jazyka, pomocí testů s volitelnou odpovědí vztahující se k obsahu textu nebo písemnou formou.

Učitel má v průběhu výuky sledovat, jak se vyvíjí čtenářská dovednost u každého žáka. Proto je důležité, aby žáky podporoval ve čtení pomocí spíše jednodušších textů a vyvolat v nich tak pocit úspěchu a zájem o čtení. (Nuttall, 1982). Přihlíží se také k tomu, zda je žák schopen jazykového odhadu a jak umí pracovat se slovníkem.

## **1.4 Mluvení**

Mluvení je řečová produktivní dovednost k vyjadřování myšlenek v procesu komunikace pomocí jazykových prostředků v jejich zvukové podobě. Je to základní forma dorozumění. Zaujímá stejně důležité místo jako poslech. Je to dáno nejen tím, že je s ním spjat, nýbrž i tím, že poslech je pro ústní vyjadřování nástrojem sebekontroly. Je i prostředkem pro rozvoj ostatních dovedností. Jeho realizace zahrnuje vytvoření sdělení, předání a interakci nejméně dvou jedinců. Má formu monologu nebo dialogu. Monolog může mít mluvčí připraven, zatímco v dialogu je obsah rozhovoru závislý na odpovědi posluchače/spolumluvčího.

Cílem cizojazyčného vyučování je schopnost dohovorit se s rodilým mluvčím v situaci každodenního nebo profesního života a zároveň být schopen podat informace o vlastní zemi. Cíl každé výuky cizích jazyků je dnes založen na dosažení určité komunikativní úrovně od A1, A2, B1, B2, C1 po C2, kterou dnes ukládá Evropský jazykový referenční rámec schválený Radou Evropy.

Všeobecné stupnice pro jednotlivé komunikační dovednosti (Společný evropský referenční rámec pro jazyky 2002, s. 68): viz Příloha č. 1.

### 1.4.1 Proces mluvení

Proces mluvení má tři fáze, a sice plán, výpověď v mateřském jazyce a výpověď v cizím jazyce. Úkolem výuky je mezistadium mateřského jazyka co nejdříve odstranit a učít automatizace v cizím jazyce.

Z psychologického hlediska má proces dvě fáze. Ve *vnitřní fázi* (přípravné) jde o obsah a užití řečových prostředků. *Vnější fázi* tvoří samotný rozhovor, ve kterém jde o vyjádření myšlenek, názorů apod.

Osvojování ústního projevu zahrnuje tři komponenty jazykové kompetence mluvčího, a sice *znalost zvukové stránky* cizího jazyka, jeho *lexika* a *gramatiky*. Ve výuce jde však jen o osvojení redukované formy cizího jazyka. Proto je nutné vycházet z fonologického, lexikálního a gramatického minima ke splnění vytčeného cíle.

Rozlišuje se *mluvená a psaná forma* cizího jazyka. Při rozvíjení ústního cizojazyčného projevu je nutné dodržovat princip ústní báze. To znamená vycházet při výuce z mluvené podoby cizího jazyka. Mluvním cvičením se má věnovat co nejvíce času.

Komunikaci můžou komplikovat různé obtíže. Jazykové zábrany vyplývající z omezené znalosti jazykových prostředků v cizím jazyce. Zábrany pedagogicko-psychologického charakteru vznikající z ostychu mluvit cizím jazykem, napodobovat cizí výslovnost, obavy z dělání chyb, ze strachu stát se směšným. Ovlivňovat komunikaci může i sociální vztah mezi mluvčím a posluchačem. Snad nejdůležitější je mezilidský vztah mezi učitelem a jeho studenty, který si budou uvědomovat.

### 1.4.2 Druhy ústního projevu a jeho nácvik

Z hlediska nácviku hovoru lze ústní projev klasifikovat podle různých kritérií.

Podle stupně samostatnosti (Veselý, 1984):



- iniciativní (spontánní, z vlastního popudu)
- reaktivní (jako odpověď na otázku)
- imitativní (doslovné opakování slyšeného)

Podle míry řízenosti člení (Desselmann, Hellmich, 1981):

- reproduktivní (k opakování textů, písní, básní)
- řízený (ústní projev vzniká na základě vzorového rozhovoru)
- volný (ústní projev je omezen pouze tématem, nikoliv jeho formální stránka)

Žáci musí procvičovat jak produkci řeči, tak interakci. Existují cvičení, která se zaměřují na procvičování plynulosti vyjadřování a cvičení, která se soustředí spíše na správné užití jazyka. Učitel by měl udržovat rovnováhu mezi těmito dvěma stránkami jazyka. Navíc může žákům usnadnit porozumění zjednodušením řeči, užíváním mimiky, gest a povzbudit je tak k mluvení.

Cvičení zaměřená na produkci zvuků, slovních spojení či gramatických jevů je mnoho. Patří mezi ně cvičení kontrolovaná učitelem, která se zaměřují se na produkování správného jazyka. Cvičení, při nichž mají žáci větší volnost ve volbě užitého jazyka, rozvíjejí plynulost promluvy.

- Pro nácvik ústního projevu, který je kontrolován učitelem, slouží *metoda drilu*. Spočívá v tom, že žáci odpovídají správně podle předlohy. Můžou nahrazovat jedno slovo ze vzorové věty jiným slovem nebo přetváří strukturu věty (např. kladnou větu na zápornou). Nevýhodou je, že někteří žáci si můžou osvojit správnou jazykovou strukturu, které nerozumí. Dril může být obohacen užitím skutečných předmětů a obrázků.
- Podstatou *aktivit s informační mezerou* je, že žáci mají k dispozici rozdílné informace a jejich úkolem je, zjistit chybějící informace od svých spolužáků. Mezi příklady těchto aktivit patří úkoly, kdy žáci mají navzájem popsat a nakreslit obrázek, vzájemně popsat a uspořádat předměty podle instrukcí, vybrat z několika obrázků, ten, který mu je

popisován, vzájemně popsat obrázek a zjistit rozdíly, vzájemně zjišťovat informace z jízdniho řádu či vzájemně zjišťovat směr z mapy.

- Základním znakem *rozhovoru* je kladení otázek a jejich odpovědi na ně. Předpokládá aktivitu učitele i žáků. Má žáky aktivizovat a povzbuzovat ke spolupráci. (Kalhous, Obst, 2002)
- Metoda *diskuze* slouží k vyjádření myšlenek a názorů. Jeho téma má být pro žáky zajímavé. Učitel ho vybírá dostatečně dopředu, aby žáci měli dostatek času si ho promyslet.
- *Hraní rolí* je mini-drama, ve kterém žáci předstírají, že jsou někým jiným. Může se odehrát pomocí scénáře nebo improvizace.
- Pokud učitel popíše žákům problém, jehož řešení mají žáci navrhnout, jde o metodu *řešení problémů*. Pomáhá rozvíjet tvořivost, řešit reálné situace a spolupracovat.
- *Krátká spontánní konverzace* je vhodná v úvodu hodiny pro navození atmosféry před určitým úkolem. Tématem bývají různé plány žáků apod.
- Pro oživení hodiny jsou vhodné *hry*.

### 1.4.3 Rozvoj ústního projevu

K rozvíjení cizojazyčného ústního projevu patří vytváření cizojazyčné atmosféry. Jde o využití situačních a situačně verbálních stimulů, které poskytuje učebna a v ní se vyskytující předměty a osoby i jejich činnost.

Žáci se mají naučit vyjadřovat obsah, který ještě nedovede přesně zformulovat, přiměřenými lexikálními nebo gramatickými prostředky. Tímto kompenzačním vyjadřováním se učí hledat v obsahu to, co je podstatné.

Aby byl ústní projev plynulý, potřebuje mluvčí čas na rozmyšlení. Lze ho vyplnit tzv. výplňkovými slovy (well, nicht wahr, eh bien atd.), protože je známo, že ticho dovede psychologicky narušit jazykový projev.

Základním zdrojem pro osvojení ústního projevu je učitelova řeč. Učitel ji rozvíjí na základě řečových vzorců, které často opakuje, doplňuje a dále rozvíjí.

Dále pak texty učebnic a pomocných materiálů a zvukové záznamy mluvené podoby cizího jazyka.

K rozvoji ústního projevu slouží tři základní typy cvičení:

*Průpravná* cvičení slouží k osvojení jazykových mechanismů. Dělí se dále na jazyková cvičení (fonetická, lexikální, gramatická), kombinovaná cvičení jazykově řečová s cílem osvojit si jazykové prostředky zaměřené na komunikativní hodnotu projevu a na speciální předřečová cvičení zaměřená na automatizaci jazykových struktur, stereotypních prvků mluvené řeči, vyjadřování postojů mluvčího, osvojení idiomatických frazeologismů apod.

*Reprodukční* řečová cvičení zahrnují otázky a odpovědi, souvislý monolog a reprodukci dialogů.

*Produkční* řečová cvičení jsou zaměřená na vyjadřování vlastních myšlenek. Zahrnují individualizované otázky a odpovědi, individualizované obměny monologických projevů a samostatné dialogy.

Pro rozvoj dovednosti mluvení je tedy důležité nejen procvičování mluvení, ale i výslovnosti, nových výrazů a gramatických tvarů i napodobování rodilých mluvčích. (Cohen, Weaver, 2006)

V neposlední řadě je nutné si osvojit následující schopnosti:

- schopnost produkovat souvislou řeč
- schopnost interakce
- schopnost mluvit i přes mezery ve znalostech
- schopnost mluvit v různých souvislostech
- udržovat rovnováhu mezi plynulostí a přesností v užívání jazyka (Lindsay, Knight, 2006)

#### **1.4.5 Hodnocení ústního projevu**

Chyby v ústním cizojazyčném projevu by se měly opravovat taktně ať už z psychologických nebo didaktických důvodů. Učitel by neměl přehnaně zasahovat do ústního projevu žáka, jinak znemožňuje už tak složitý proces

vyjadřování v cizím jazyce. Proto se chyby opravují hned jen u průpravných cvičení, zatímco u reprodukčních a produkčních cvičení až po jazykovém projevu.

Předmětem hodnocení by měl být především *pokrok v rozvoji ústního projevu*, a to v jeho srozumitelnosti, plynulosti, bohatosti slovní zásoby, gramatické správnosti a také ve schopnosti komunikace. V praxi bývá této dovednosti věnováno málo času především proto, že si většina učitelů myslí, že bez znalosti gramatiky a s malou slovní zásobou žáci mluvit nemohou.

Učitel by neměl zapomenout žáky *chválit* a to nejen při hodnocení a to tak, aby věděli, za co jsou pochváleni a proč. Může jít jen o výslovnost některé hlásky, kterou žák dobře vyslovil. Teprve pak bude chválený žák spolu s ostatními ve skupině vědět, jak to má být správně. (Petty, 2002)

## 1.5 Psaní

Psaní je aktivní řečová dovednost k vyjadřování myšlenkových obsahů do písemné podoby jazyka. Pro žáky má nejen praktický význam, ale i všeobecně vzdělávací a výchovný. Ve výuce je úzce spjat se všemi třemi řečovými dovednostmi, pozitivně je ovlivňuje a je jimi sám kladně ovlivňován. Vyžaduje hlubší promýšlení obsahu, logické uspořádání myšlenek a uvážlivou volbu výrazových prostředků. To přispívá k rozvíjení rozumových schopností žáků.

Každý, kdo se naučí mluvit a rozumět mluvenému slovu nemusí být také gramotný neboli umět číst a psát. Psaní je totiž výsledkem procesu učení, zatímco mluvení je výsledkem procesu růstu ve společnosti.

Dříve bylo psaní ve výuce cizího jazyka odsouváno na okraj, v poslední době je považováno za stále důležitější. Upevňuje slovní zásobu, gramatiku a podporuje proces zapamatování. „Podle Janíkové (2008, s. 134) je písemný projev komplexní aktivitou a představuje v procesu osvojování cizího jazyka vysoký stupeň jazykové kompetence.“

### 1.5.1 Proces psaní

Písenný projev je reakcí na podněty, které nejsou příliš naléhavé. To umožňuje pisateli volit si vlastní tempo psaní, vyjadřovat se promyšleně a uceleně a podle potřeby používat slovník. Je formou nepřímé komunikace. Adresát bývá nepřítomen, není přímo zapojen do komunikace, proto nelze užívat intonaci, mimiky a gest. Důsledkem toho je nezbytné v písenném projevu vyjádřit vše, co je při ústní komunikaci zřejmé ze samotné situace.

V písenném projevu se postupuje od myšlenkového obsahu k jeho jazykovému vyjádření. Výchozím momentem je motiv, záměr sdělení, který se opírá o dosavadní řečové zkušenosti pisatele. Dále jde o lexikální a gramatickou realizaci neboli o jazykové ztvárnění plánovaného sdělení ve vnitřní řeči. Při mluvení splývá vnitřní řeč se zvukovou materializací sdělení. V písenném projevu má často vnitřní řeč předstih, který umožňuje formulovat myšlenky promyšleně. Poslední fází je jeho grafická materializace.

Úroveň psaní je ovlivněna nervovými mechanismy, poznávacími funkcemi jedince, kvalitou smyslového vnímání, koordinací a rozvojem svalů ruky a celého těla, prostředím, jak školním, rodinným tak volnočasovým a také didaktickým vedením při výuce psaní. K tomu, aby byl jedinec schopen zvládnout požadovaný vývoj ve psaní, musí u něj docházet k souhře základních mozkových funkcí a motoriky (Doležalová, 1996, s. 4):

- „analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové
- diferenciatní činnosti akustické a vizuální (sluchového rozlišování hlásek a slabik a zrakového rozlišování tvarů)
- orientace prostorová (především pravolevá) a orientace časová
- zraková a sluchová paměť
- smysl pro rytmus
- schopnost slučovat jednotlivé složky

- myšlení
- grafomotorické a optické činnosti jedince (senzomotorická koordinace)“

### 1.5.2 Druhy písemných cvičení

Při opisování souvislých textů je třeba dbát na to, aby žáci opisovali s porozuměním a bez chyb. Náročnější je opisování spojené např. s doplňováním vynechaných prvků, s lexikálními či gramatickými obměnami. K dalším variantám opisování patří vyhledávání některých myšlenek v textu a vypisování příslušných míst, logické řazení a opisování vět v přeházeném pořadí, opisování textu, který žáci četli na tabuli a poté učitel smazal některá místa, opisování textu se samotným dopisováním nedokončených vět, opisování textu, ve kterém žáci sami formulují vynechané začátky vět.

- *Převážně reproduktivní* cvičení zahrnují písemné formulování nadpisu, který vystihuje obsah přečteného nebo vyslechnutého textu, psaní osnovy textu nebo písemné vyjádření obsahu textu, se kterým se žáci seznámili, písemné formulování otázek ke známému textu nebo odpovědi na otázky na základě textu.
- *Souvislá písemná reprodukce* textu může mít podobu reprodukce, která je zadána žákům po ústním probrání výchozího textu, reprodukce na základě osnovy, klíčových otázek nebo obrázků, reprodukce obsahu přečteného nebo vyslechnutého textu, doslovné reprodukce úryvku, který žáci znají z paměti či reprodukce textu, který žáci četli doma nebo v minulé hodině.
- *Překládová* cvičení vedou k písemnému vyjadřování myšlenek, které jsou předem dány a uspořádány, a proto při rozvíjení písemného projevu mají být omezena. Žáci se mají naučit používat jazyk bezprostředně v cizím jazyce a ne přes mateřský jazyk.
- *Základním produktivním* cvičením je písemné tvoření vět na daná slova. Další cvičení produktivního typu jsou založena na kombinaci čtení a

písemného vyjadřování. Například mají žáci písemně odpovědět na dotazy v přečteném dopise, písemně zformulovat otázky, které vyvolává přečtený text, vyjádřit vlastní názor k jednotlivým faktům nebo na obsah textu jako celku.

- Jako *rozsáhlejší produktivní* cvičení slouží psaní dopisů, vyprávění, popisy, charakteristika. Žáci se mají naučit opisnému vyjadřování a vyhnout se tak neznámým jazykovým prostředkům.
- Druhy písemných projevů mohou být rozděleny podle toho, do jaké míry jsou omezovány nebo kontrolovány učitelem. Na základě toho se rozlišuje *opisování*, kdy žáci procvičují psaní písmen, opisují z učebnice nebo tabule. Pokud žáci píšou jednoduché věty, plní jednoduché úkoly, jejichž možnosti řešení, tvořivosti a špatných odpovědí jsou omezené, mluví se o *prováděném cvičení*. Tyto dva druhy cvičení nezajišťují samotný rozvoj psaní, ale spíše pomáhají při nácviku gramatiky.
- Při *psaní s vedením* vede učitel žáky při psaní delších textů, úkoly jsou omezené a kontrolované a nabízejí ukázky a užitečná jazyková spojení. Když si žáci zvolí téma, shromáždí informace a utřídí myšlenky s pomocí a podporou učitele, jde o *procesuální psaní*.
- *Psaní bez vedení* znamená, že žáci píšou samostatně bez vedení učitele. (Scrivener, 2005)

### 1.5.3 Rozvoj písemného projevu

Předpokladem pro rozvíjení písemného projevu je *řízený nácvik* této dovednosti. Proto má učitel znát zásobu různých druhů cvičení. Každé písemné cvičení přispívá k rozvoji písemného projevu a plní jinou funkci. Některá slouží k upevňování znalostí slovní zásoby, mluvnice nebo pravopisu. Jsou jen jazyková, a tak sama o sobě nemohou stačit k písemnému vyjadřování vlastních myšlenek. Proto je nutné užívat řečových cvičení, jejichž cílem je rozvoj písemného projevu jako jedné z cílových řečových dovedností. „Hamer (1983, s. 16) poznamenává,

že existuje mnoho různých přístupů k praxi psaných dovedností jak vně tak uvnitř třídy. Potřebujeme si mezi nimi vybrat a rozhodnout se, zdali chceme, aby se naši studenti zaměřili více na psaní, než na jeho výsledek, zda chceme, aby studenti studovali různé žánry psaní, nebo jestli je chceme povzbudit k tvořivému psaní - ať již individuálně nebo kooperativně a jak mohou využít počítače jako užitečného nástroje k psaní. Potřebujeme si uvědomit různé role, které můžeme a měli bychom při psaní zaujímat.“

Ve výuce se často uplatňují jazyková cvičení na úkor řečových. Mezi těmito cvičeními bývá ostrá hranice. Žákům se ukládají písemné úkoly založené na práci s jazykovými prvky a pak se od nich požaduje samostatné písemné vyjadřování myšlenek bez organizovaného promyšleného přechodu. Tento postup oslabuje rozvíjení písemného projevu žáků. K překlenutí hranice přispívají *předřečová* (jazykově řečová) *cvičení*, ve kterých se lexikální, gramatické a pravopisné jevy procvičují způsobem, který se je blízký písemnému vyjadřování myšlenek. Snahou má být, aby se komunikativní a situační aspekty vyskytovaly v jazykových cvičeních. Docílí se toho nácvikem *kontextualizace*. To znamená, že se dává přednost cvičením v podobě souvislých obsahových celků před nácvikem jazykových jevů v izolovaných větách nebo slovních spojeních.

Jako cílová dovednost má psaní *podobu reprodukce na základě nějakého vzoru a produkce na základě formulování vlastních myšlenek*. Dovednost písemného vyjadřování se osvojuje pomocí grafických textů, které obsahují jazykový materiál typický pro psanou řeč.

Pro rozvoj dovednosti psaní je důležité, aby se aktivity vztahovaly k reálnému životu, a tak žáky dostatečně motivovaly. Mohou zahrnovat psaní pohlednic, dopisů, vyplňování formulářů, vypravování, básně apod. Pokud žáci vědí, proč daný text píšou, získají tak lepší představu o obsahu, což ovlivní jejich myšlení a rozhodování během psaní.



### 1.5.4 Hodnocení písemného projevu

Kvalita žákova výkonu se posuzuje komplexně. Při hodnocení písemného projevu jde o nejen o jazykovou správnost, ale i o přesnou formulaci myšlenek, rozsah a rozmanitost jazykových prostředků včetně frazeologismů a typických slovních spojení, stylistická úroveň odpovídající obsahu a účelu písemného projevu. Jedním z kritérií je srozumitelnost projevu.

Písemné projevy žáků se mají hodnotit i v souvislosti s jejich předchozími výkony. Hodnocení může být doplněno o komentář učitele, který poskytne informace o jeho písemném projevu a případně vyzdvihne eventuální pokroky. Nakonec je důležité, aby jev, ve kterém žáci chybovali, učitel dostatečně vysvětlil.

## 2. Jazykové prostředky

Základnou jazykových dovedností jsou jazykové prostředky. Pod tímto pojmem se rozumí lexikální prostředky (slovní zásoba), gramatické prostředky (mluvnice), zvukové prostředky (výslovnost) a grafické prostředky (pravopis). „Podle Liškaře (1987, s. 97) teprve integrací jazykových prostředků s řečovými dovednostmi, tj. používání jazykových jevů při poslechu, hovoru, čtení a psaní v cizím jazyce je projevem komunikativního ovládnutí jazyka.“

### 2.1 Slovní zásoba

Slovní zásoba tvoří *pojmenovávací složku* v procesu komunikace. Její osvojení je záležitostí paměti a analogie. Prolíná se spolu s gramatikou, např. vedle velkého množství významových slov má každý jazyk malý počet gramatických slov, které vyjadřují vztahy mezi pojmy vyjádřenými významovými slovy. Rozlišuje se aktivní – *produktivní slovní zásoba*, kterou žák aktivně užívá ve svém ústním či písemném projevu, a pasívní – *receptivní slovní zásoba*, kterou žák neuvžívá aktivně, ale je schopen si ji vybavit vnímáním smysly.

Slovní zásoba by se měla vybírat vzhledem k její účelnosti, to znamená zaměřená na cíl osvojení a vzhledem k její efektivitě, obsahuje-li jevy pro dosažení stanoveného cíle.

Z hlediska vyučovací praxe se rozlišují 4 typy *lexikálního minima*:

- *elementární* lexikální minimum, které je nutné pro komunikaci v základních situacích, zahrnuje 800 – 1000 slov
- *základní* lexikální minimum pro dorozumění v základních běžných situacích, obsahuje 1400 – 2000 slov
- *souborné* lexikální minimum, které je potřebné pro komunikaci o tématice týkající se kultury, ekonomiky nebo politiky, obsahuje 5000 – 6000 slov
- *odborné čtecí* lexikální minimum, které zahrnuje odbornou slovní zásobu, jde asi o 2300 slov

Způsob seznámení s novým slovem může ovlivnit kvalitu slovní zásoby. Pro začátečníky může učitel nová slova názorně demonstrovat. Výhodou je, že se učitel vyhne použití mateřského jazyka a přispívá k aktivizaci učebního procesu.

Důležitou roli hraje *sémantizace v cizím jazyce*. Někdy může význam slova vyplynout z kontextu. Často však musí učitel význam slova opsat, a sice definicí, synonymem nebo antonymem. Pozitivní je na tom také to, že se při výkladu opakuje známá slovní zásoba a že je výklad současně i poslechovým cvičením. Se zvažováním by se měla využívat *sémantizace v mateřském jazyce*, aby se neposilovalo její užívání v hodině cizího jazyka. Překlad cizího slova do mateřštiny je však rychlý, přesný a úsporný.

Učitel se má držet zásady, že žák musí nejdříve slovo slyšet, poté se seznámit s jeho významem, pak se ho naučit vyslovovat, nakonec psát, a to nezávisle na vyučovacím cíli, protože všechny tyto činnosti podporují jeho zapamatování. (Liškař, 1987)

## 2.2 Gramatika

Gramatika se zabývá zkoumáním jazykových struktur a jejich významem. Jejím předmětem je *struktura slov a vět*. Proto se gramatika dělí na morfologii (tvarosloví) a syntax (skladbu). Morfologie přináší pravidla a modely, díky nimž se tvoří gramatické tvary slov. Syntax se zabývá usouvztažňováním slov ve vyšší jednotky a modely syntaktických struktur a vztahy mezi nimi. Jedná se o relativně samostatné oblasti gramatické roviny jazyka, které jsou ve vzájemné interakci. Morfologie se projevuje v syntaktických vztazích a syntaktické vztahy mohou určovat morfologickou stránku slov.

Při ústním či písemném projevu má gramatika *kódovací funkci*. Ta je realizována usouvztažňováním jazykových pojmenování v rámci vyšších jednotek jako např. slovních spojení a vět. Při poslechu nebo čtení má gramatika *dekódovací funkci*. To znamená, že umožňuje příjemci sdělení chápat vztahy a souvislosti jednotlivých slov a tím pochopit obsah sdělení. Z funkcí gramatiky vyplývá, že nácvik receptivního i produktivního ovládnutí gramatiky má své opodstatnění jako důležitý prostředek k dosažení komunikativního cíle výuky.

Cílem gramatiky ve vyučování je *zautomatizované ovládnutí gramatických jevů a struktur*. Produktivní osvojení gramatiky je schopnost tvořit gramaticky správné věty a věty přiměřené z hlediska komunikativní situace a z hlediska stupně pokročilosti výuky. Receptivní osvojení gramatiky vede k ovládnutí gramatických jevů a to tak, že umožňují správně chápat význam přijímaného sdělení. Rozsah receptivních znalostí gramatiky bývá vždy větší než u znalostí produktivních, protože při poslechu nebo čtení příjemce je nucen dekódovat ty gramatické prostředky, které mluvčí nebo pisatel zvolil, a které mohou být rozsáhlejší než příjemcovy produktivní znalosti.

Produktivní a receptivní osvojení gramatiky představuje pouze jednu složku jazykových prostředků. Proto je jí třeba věnovat přiměřenou pozornost, která umožňuje cílevědomou integraci gramatiky s ostatními jazykovými prostředky.

Vedle lexikálního minima zmíněného v předešlé kapitole existuje také *gramatické minimum*. „Pod tímto pojmem se podle Nigrina (1990, s. 86) rozumí účelný výběr mluvnických jevů daného cizího jazyka, jejichž receptivní či dokonce produktivní zvládnutí je pro žáka k dosažení vytčeného komunikativního cíle výuky.“

Obecné gramatické minimum má 3 stupně:

- *elementární* gramatické minimum, které je nutné pro elementární znalost cizího jazyka.
- *základní* gramatické minimum, nezbytné pro zvládnutí spolehlivých základů cizího jazyka.
- *souborné* gramatické minimum, které je potřebné pro spolehlivé a všestranné ovládnutí cizího jazyka (Nigrin, 1990)

## 2.3 Výslovnost

Jazyk ve své zvukové podobě slouží *bezprostřední komunikaci* mezi mluvčím a posluchačem, a sice pomocí zvukových signálů. Zvukově se jazyk uplatňuje buď při mluveném projevu, nebo při předčítání písemného textu. Užívá se při tom základních jednotek zvukové podoby a specifických zvukových prostředků zvaných prozodické, které zahrnují slovní přízvuk, větnou melodii, větný přízvuk, rytmus a tempo řeči, zabarvení hlasu. Jejich pomocí lze vyjádřit citový postoj (hněv, úlek, obdiv atd.). Navíc se mohou uplatnit i mimojazykové prostředky, mimika a gestikulace.

Základní jednotkou výslovnosti je foném, který je charakterizován určitými podstatnými rysy umožňující jeho identifikaci a odlišení od ostatních fonémů. Fonémy a jejich realizace jsou pro produkci a recepci zvukové podoby jazyka důležité, nepokrývají však celé spektrum zvukové podoby jazyka. V proudu mluvené řeči nefungují fonémy jako izolované jednotky, ale podléhají změnám, které vyplývají ze vzájemného sledu a návaznosti hlásek, protože artikulace probíhá po slabikách a taktech.

Mělo by se brát v úvahu, že výslovnost cizího jazyka může být mnohotvárná a variabilní. To je způsobeno tím, že mluvčí může mluvit např. spisovným jazykem, běžnou mluvou a dialekty a může je rozmanitě kombinovat. Mluvčí může ve výslovnosti uplatnit sociálně podmíněné zvláštnosti nebo i své individuální zvláštnosti.

Pro učitele jsou důležitým měřítkem pro nácvik výslovnosti normy výslovnosti. Žádná kodifikace nemůže odstranit proměnlivost spisovné výslovnosti ani zastavit její nepřetržitý vývoj. Přesto se projevuje snaha, aby určitá všeobecně uznávaná výslovnostní norma byla kodifikována jako vzorová a závazná. V poslední době je tendence k odklonu od ideálního vzoru výslovnosti k výslovnosti standardní, pod kterou se rozumí výslovnost nezabarvená dialektem, vybrána společenskou praxí.

Existují 4 různé přístupy k vytyčování cíle při stanovení požadavků na aktivní ovládnutí zvukové podoby jazyka. Tyto přístupy zahrnují osvojení kodifikované, fonologické, „skutečné“ výslovnosti a osvojení výslovnosti zaručující komunikaci s rodilým mluvčím cizího jazyka. První tři způsoby však mají své nevýhody:

- jazyk má často několik různých kodifikací výslovnostní normy
- při učení cizímu jazyku nestačí, aby žák věděl, které fonémy má v cizím jazyce rozlišovat
- „skutečná“ výslovnost je zase příliš rozmanitá a proměnlivá

Cílem aktivního osvojení výslovnosti by tedy měla být *výslovnost, která zaručuje úspěšnou komunikaci s rodilým mluvčím*. V praxi se dá snadno ověřit, což odpovídá moderní orientaci cizojazyčného vyučování na komunikativní cíl.

## 2.4 Pravopis

Psaný jazyk umožňuje *zprostředkovat komunikaci* mezi pisatelem a čtenářem. Opírá se o lingvistické poznatky o jazyku jako systému jazykových prostředků, znaků, které jako signály spojené s významem slouží ke komunikaci.

Základní jednotkou psaného jazyka je písmeno a grafém. Problémem grafického systému je, do jaké míry si odpovídají grafémy a fonémy. Tato míra je výsledkem dlouhého a složitého historického vývoje. Jejich vztah je normován a kodifikován pravidly pravopisu. Na rozdíl od výslovnostní normy platí pravopisná norma jako autoritativní předpis.

Při osvojování mateřského jazyka si dítě osvojuje psanou podobu jazyka až v pozdější fázi socializace, a sice poté, co si již osvojilo zvukovou podobu jazyka. Ve výuce cizího jazyka je tento předstih omezen na poměrně krátkou dobu. Při stanovování cílů výuky týkající se pravopisu je třeba samostatně formulovat požadavky na produktivní a na receptivní ovládnutí písemné podoby cizího jazyka.

Předpokladem pro psaní v cizím jazyce je, aby žáci ovládli *v přiměřené míře pravopis*, to znamená, aby dovedli správně reprezentovat zvukovou podobu jazyka grafickými jednotkami. Žák má ovládat správné psaní všech osvojených slov. Navíc je znalost psané podoby jazyka nezbytná pro rozvoj čtení, psaní a mluvení, ale je i prostředkem k upevnění ostatních jazykových složek, a sice slovní zásoby a gramatiky. (Hendrich, 1988)

## **3. Cizí jazyk v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)**

### **3.1 Význam jazykové komunikace**

Ve výchovném vzdělávacím procesu zaujímá stěžejní postavení jazyk a jazyková komunikace. Dobrá úroveň jazykové kultury ať už v mateřském či cizím jazyce patří k podstatným znakům vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují nejen správně vnímat různá jazyková sdělení a rozumět jim, nýbrž také umět se vhodně vyjadřovat a uplatňovat výsledky svého poznávání.

Cizí jazyk navíc přispívá k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytuje živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojením si cizího jazyka se snižuje jazyková bariéra a zvyšuje mobilita jednotlivců. Tím přispívá k možnosti poznávat různé odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich kulturní tradice. V neposlední řadě prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol.

### **3.2 Komunikativní kompetence**

Dobré komunikační dovednosti jsou pro člověka žijícího ve společnosti nutností, a proto je jejich rozvoj rozebrán i v RVP ZV. Komunikační dovednosti jsou obsahem jedné ze šesti klíčových kompetencí, a to kompetence komunikativní. V Evropském referenčním rámci pro jazyky jsou formulovány její čtyři základní aspekty. Jsou jimi *lingvistické* komponenty, které zahrnují jazykové prostředky a dovednosti, *sociolingvistické* komponenty, které se vztahují ke znalostem a dovednostem, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských norem

užívání jazyka, *pragmatické* komponenty, které představují znalosti a dovednosti, které se vztahují k tomu, jak jazyka užívat v praxi a *strategické* komponenty, které umožňují mluvčímu kompenzovat jazykové nedostatky. (Janíková, 2010)

V rámci komunikativní kompetence jsou stanoveny následující cíle (RVP ZV 2005, s. 15):

„Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“

### **3.3 Konkrétní cíle týkající se rozvoje komunikačních dovedností**

Cíle související s rozvojem komunikačních dovedností najdeme téměř ve všech vzdělávacích oborech RVP ZV. Komunikační dovednosti by měly být rozvíjeny ve výuce jak v rámci rozvoje klíčové kompetence komunikativní, tak v rámci průřezového tématu osobnostní a sociální výchova, které se věnuje komunikaci jako jednomu ze svých tematických okruhů. Průřezová témata v RVP ZV tvoří povinnou součást základního vzdělávání a propojují vzdělávací obsahy různých oborů. Tím umožňují přistupovat komplexně ke vzdělávacímu obsahu.

Mezi konkrétní cíle týkající se rozvoje komunikačních dovedností ve výuce cizího jazyka patří (RVP ZV 2005, s. 15):



## „1. stupeň

### Žák

- rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje
- pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění
- rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrázkové a poslechové materiály) a využívá je při své práci
- vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku
- reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace
- obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu
- aktivně se zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci

## 2. stupeň

### Žák

- rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky
- rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci
- odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu
- sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy)
- stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace
- vyžádá jednoduchou informaci. “

## **4. Shrnutí teoretické části**

Úvodní teoretická část se zabývá jednotlivými komunikačními dovednostmi ve výuce cizího jazyka. Soustředí se na jejich obsah, proces, možnosti rozvoje a hodnocení v návaznosti na výzkum, který je předložen v navazující části práce. Komunikační dovednosti by nemohly být realizovány bez jazykových prostředků, proto se jimi zabývám v následujících kapitolách. V závěru teoretické části se věnuji vymezení cizího jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5. Výzkum**

#### **5.1 Téma a cíle výzkumu**

Tématem výzkumu mé diplomové práce jsou komunikační dovednosti ve výuce cizího jazyka. Cílem je zjistit, jakými způsoby rozvíjejí učitelé komunikační dovednosti ve výuce cizího jazyka a jejich zpětnou vazbu u žáků. Důvodem je fakt, že proces osvojování cizího jazyka může být efektivní jen tehdy, pokud se učitelovy vyučovací cíle setkávají s cíli žáků. Zjištěné výsledky žáků mohou posloužit k reflexi učitelů a jejich práce v hodinách, k inspiraci nebo zamyšlení se nad dosavadními postupy ve vyučování.

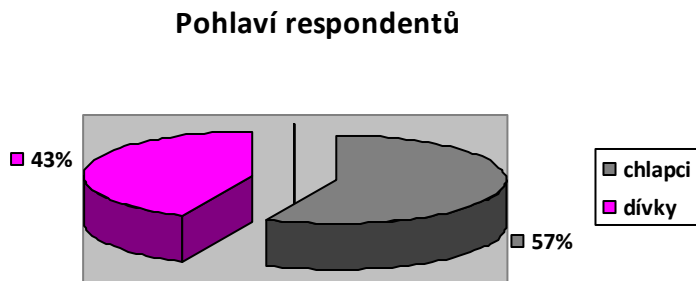
#### **5.2 Metoda výzkumu**

Výzkum byl proveden kvantitativní metodou, pomocí dotazníku, který byl připraven jak pro učitele, tak i pro žáky (viz Příloha č. 2 a č. 3). Dotazník pro učitele obsahuje 20 otázek, přičemž 2 otázky jsou otevřené, ostatní s možností výběru. Stejný způsob sběru dat byl zvolen i u výzkumu žáků. Dotazník pro žáky se skládá z 19 otázek. Tento způsob šetření jsem zvolila proto, že umožňuje rychlý sběr potřebných dat. Výsledky znázorňuji pomocí tabulek a grafů.

#### **5.3 Zkoumaný vzorek**

Výzkum proběhl na Základní škole Na Sadech 375 v Třeboni, kde jsem vykonávala souvislou pedagogickou praxi. Výzkumu se zúčastnili žáci 7. třídy, v počtu 8 chlapců a 11 dívek, 8. třídy v počtu 14 chlapců a 8 dívek a 9. třídy, v počtu 10 chlapců a 5 dívek. Celkem 56 žáků. Graf č. 1 znázorňuje celkové zastoupení respondentů z hlediska jejich pohlaví.

Graf č. 1



Výzkumu se také zúčastnily 2 aprobované vyučující cizího jazyka na 2. stupni. Vyučující anglického jazyka je pedagog mezi 20 a 30 lety. Ve svém oboru pracuje 3 roky. Vyučující německého jazyka je pedagog mezi 30 a 40 lety. Ve svém oboru pracuje 12 let.

## 5.4 Popis a analýza výsledků zkoumání dotazníkem u žáků

➤ *Celková oblíbenost anglického a německého jazyka*

Tabulka č. 1: *Oblíbenost anglického jazyka v jednotlivých třídách (počet odpovědí)*

Třída/Počet odpovědí	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
<b>7. třída</b>	0	7	10	2
<b>8. třída</b>	3	9	6	4
<b>9. třída</b>	5	4	4	2

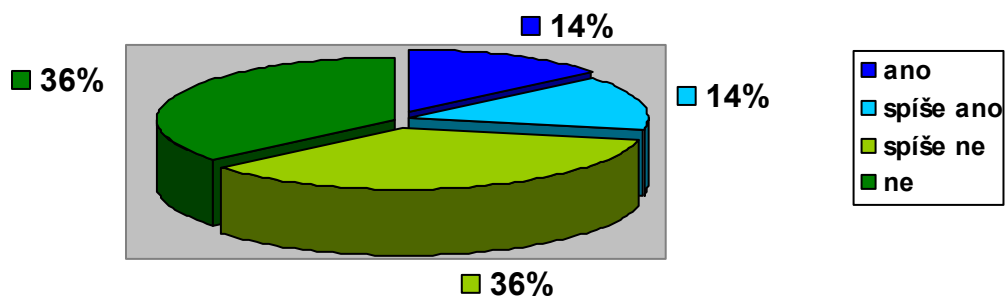
Tabulka č. 2: *Oblíbenost anglického jazyka v jednotlivých třídách a celkově (%)*

Třída/%	ANO	SPIŠE ANO	SPIŠE NE	NE
<b>7. třída</b>	0	37	53	10
<b>8. třída</b>	14	41	27	18
<b>9. třída</b>	33	27	27	13
<b>Celkem 7. - 9. třída</b>	14	14	36	36

Tabulka č. 2 se stala hodnotovým základem pro graf č. 2.

Graf č. 2

**Celková oblíbenost anglického jazyka 7.- 9. tříd**



Tabulka č. 3: *Oblíbenost německého jazyka v jednotlivých třídách (počet odpovědí)*

Třída/Počet odpovědí	<b>ANO</b>	<b>SPÍŠE ANO</b>	<b>SPÍŠE NE</b>	<b>NE</b>
<b>7. třída</b>	3	9	4	3
<b>8. třída</b>	5	8	6	3
<b>9. třída</b>	3	6	4	2

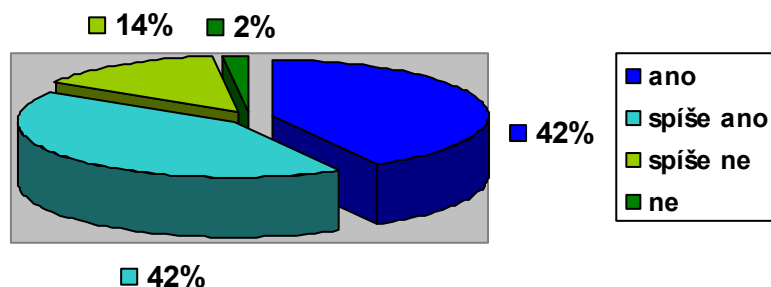
Tabulka č. 4: *Oblíbenost německého jazyka v jednotlivých třídách a celkově (%)*

Třída/%	<b>ANO</b>	<b>SPÍŠE ANO</b>	<b>SPÍŠE NE</b>	<b>NE</b>
<b>7. třída</b>	16	47	21	16
<b>8. třída</b>	23	36	27	14
<b>9. třída</b>	20	40	27	13
<b>Celkem 7. - 9. třída</b>	42	42	14	2

Tabulka č. 4 se stala hodnotovým základem pro graf č. 3.

Graf č. 3

**Celková oblíbenost německého jazyka 7. - 9. tříd**



➤ *Jazyk, ve kterém žák vykazuje lepší výsledky podle posledního vysvědčení*

Tabulky č. 5 a 6: *Jazyk, ve kterém žák vykazuje lepší výsledky podle posledního vysvědčení v jednotlivých třídách a celkově (počet odpovědí / %)*

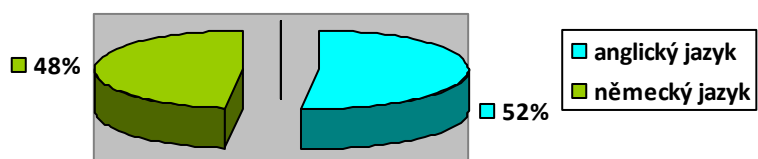
Třída/Počet odpovědí	Anglický jazyk	Německý jazyk
<b>7. třída</b>	13	6
<b>8. třída</b>	10	12
<b>9. třída</b>	4	11

Třída/%	Anglický jazyk	Německý jazyk
<b>7. třída</b>	68	32
<b>8. třída</b>	45	55
<b>9. třída</b>	27	73
<b>Celkově 7. – 9. třída</b>	52	48

Tabulka č. 6 se stala hodnotovým základem pro graf č. 4.

Graf č. 4

**Jazyk, ve kterém žáci 7. - 9. tříd vykazují lepší výsledky podle posledního vysvědčení**



➤ *Zastoupení cizího a mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka*

Tabulka č. 7: *Používání cizího a mateřského jazyka v komunikaci ve výuce cizího jazyka v jednotlivých třídách (počet odpovědí)*

Třída/Počet odpovědí	Jen cizí jazyk	Převážně cizí jazyk	Převážně mateřský jazyk	Jen mateřský jazyk
<b>7. třída</b>	0	7	11	1
<b>8. třída</b>	0	11	11	0
<b>9. třída</b>	0	7	7	1



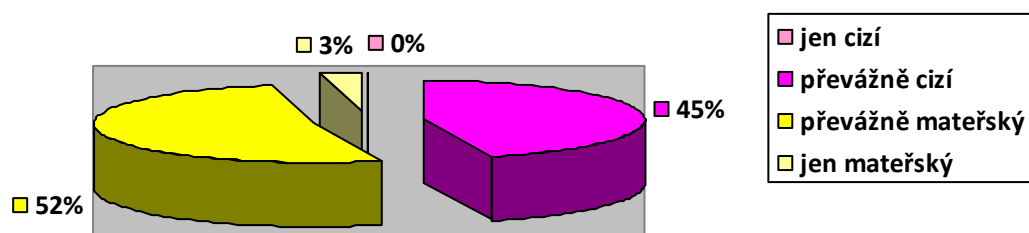
Tabulka č. 8: *Používání cizího a mateřského jazyka v komunikaci ve výuce cizího jazyka v jednotlivých třídách a celkově (%)*

Třída/%	Jen cizí jazyk	Převážně cizí jazyk	Převážně mateřský jazyk	Jen mateřský jazyk
<b>7. třída</b>	0	37	58	5
<b>8. třída</b>	0	50	50	0
<b>9. třída</b>	0	47	47	6
<b>Celkově 7. – 9. třída</b>	0	45	52	3

Tabulka č. 8 se stala hodnotovým základem pro graf č. 5.

Graf č. 5

**Zastoupení cizího a mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka v 7. - 9. třídě**



➤ *Vybrané preferované formy práce při výuce cizího jazyka*

Tabulka č. 9: *Vybrané preferované formy práce při výuce cizího jazyka v jednotlivých třídách (počet odpovědí)*

Třída/Počet odpovědí	Sám/Sama	Dvojice	Skupiny
<b>7. třída</b>	2	6	11
<b>8. třída</b>	3	4	15
<b>9. třída</b>	4	7	4

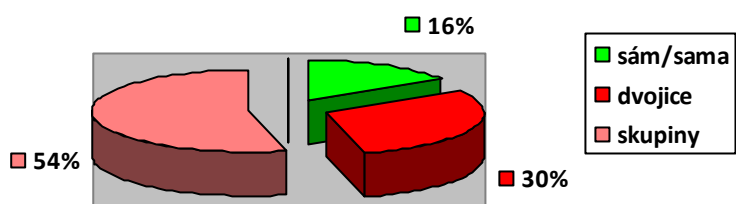
Tabulka č. 10: *Vybrané preferované formy práce při výuce cizího jazyka v jednotlivých třídách a celkově (%)*

Třída/%	Sám/Sama	Dvojice	Skupiny
<b>7. třída</b>	10	32	58
<b>8. třída</b>	14	18	68
<b>9. třída</b>	27	46	27
<b>Celkově 7. – 9. třída</b>	16	30	54

Tabulka č. 10 se stala hodnotovým základem pro graf č. 6.

Graf č. 6

**Zastoupení vybraných preferovaných forem práce při výuce cizího jazyka 7. - 9. tříd**



➤ *Oblíbenost práce s učebnicí cizího jazyka v 7. - 9. třídě*

Tabulka č. 11: *Oblíbenost práce s učebnicí cizího jazyka v jednotlivých třídách (počet odpovědí)*

Třída/Počet odpovědí	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
<b>7. třída</b>	3	6	5	5
<b>8. třída</b>	5	4	7	6
<b>9. třída</b>	3	4	6	2

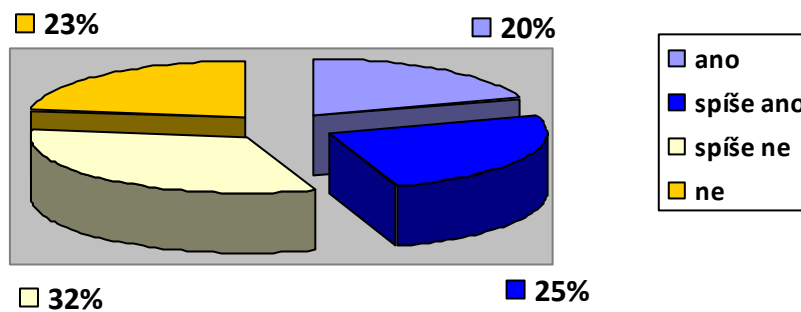
Tabulka č. 12: *Oblíbenost práce s učebnicí cizího jazyka v jednotlivých třídách a celkově (%)*

Třída/%	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
<b>7. třída</b>	16	32	26	26
<b>8. třída</b>	23	18	32	27
<b>9. třída</b>	20	27	40	13
<b>Celkově 7. - 9. třída</b>	20	25	32	23

Tabulka č. 12 se stala hodnotovým základem pro graf č. 7.

Graf č. 7

**Oblíbenost práce s učebnicí cizího jazyka 7. - 9. tříd**



➤ *Porovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce podle obtížnosti*

Tabulka č. 13: *Porovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 7. třídě podle obtížnosti (počet odpovědí/%)*

7. třída	Počet odpovědí	%
<b>Poslech</b>	7	37
<b>Čtení</b>	2	10
<b>Mluvení</b>	7	37
<b>Psaní</b>	3	16

Tabulka č. 14: *Porovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 8. třídě podle obtížnosti (počet odpovědí/%)*

8. třída	Počet odpovědí	%
<b>Poslech</b>	5	23
<b>Čtení</b>	3	14
<b>Mluvení</b>	8	36
<b>Psaní</b>	6	27

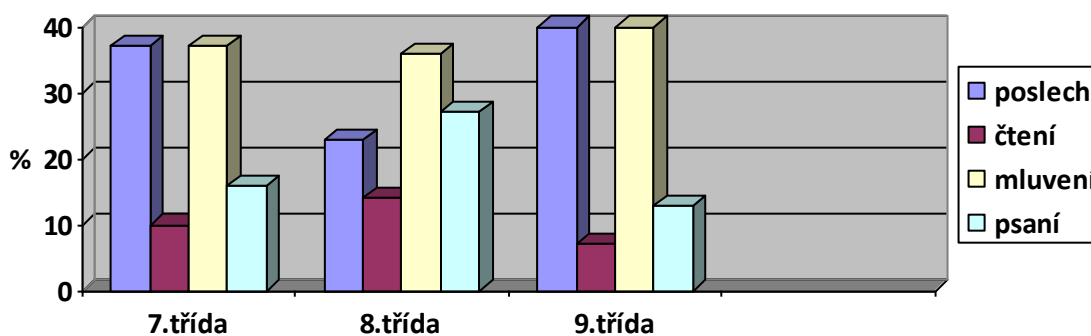
Tabulka č. 15: Porovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 9. třídě podle obtížnosti (počet odpovědí/%)

9. třída	Počet odpovědí	%
<b>Poslech</b>	6	40
<b>Čtení</b>	1	7
<b>Mluvení</b>	6	40
<b>Psaní</b>	2	13

Graf č. 8 porovnává komunikační dovedností v cizím jazyce v 7. až 9. třídě (%).

Graf č. 8

**Porovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce podle obtížnosti v 7. až 9. třídě**



➤ *Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce podle důležitosti v jednotlivých třídách*

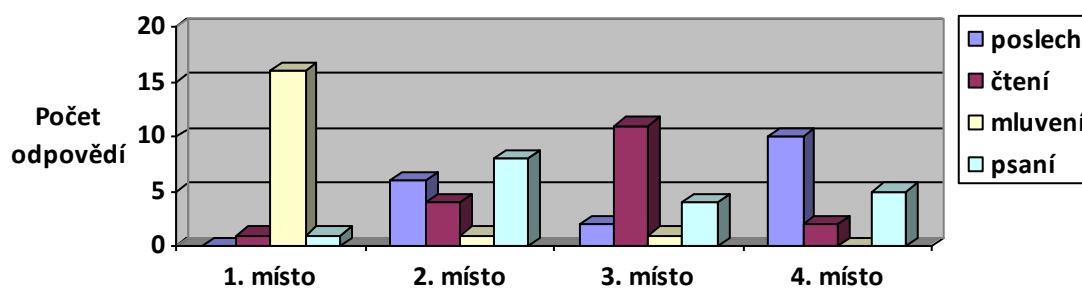
Tabulka č. 16: *Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 7. třídě podle důležitosti (počet odpovědí)*

7. třída	1. místo	2. místo	3. místo	4. místo
<b>Poslech</b>	0	6	2	10
<b>Čtení</b>	1	4	11	2
<b>Mluvení</b>	16	1	1	0
<b>Psaní</b>	1	8	4	5

Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 7. třídě podle důležitosti znázorňuje graf č. 9.

Graf č. 9

**Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 7. třídě podle důležitosti**



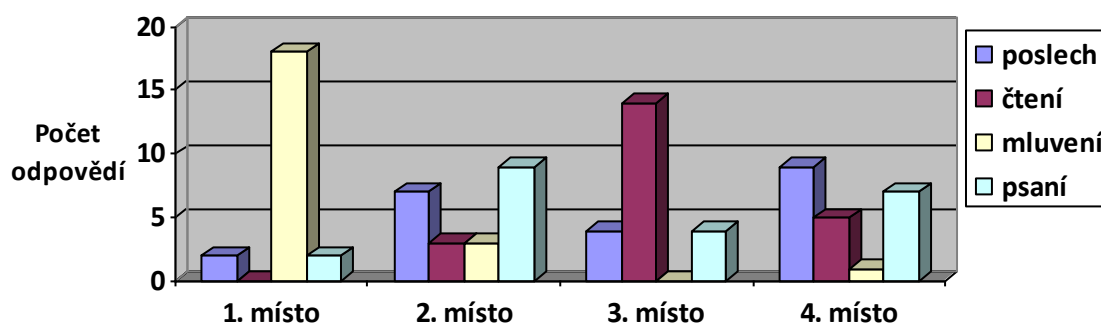
Tabulka č. 17: *Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 8. třídě podle důležitosti (počet odpovědí)*

8. třída	1. místo	2. místo	3. místo	4. místo
<b>Poslech</b>	2	7	4	9
<b>Čtení</b>	0	3	14	5
<b>Mluvení</b>	18	3	0	1
<b>Psaní</b>	2	9	4	7

Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 8. třídě podle důležitosti znázorňuje graf č. 10.

Graf č. 10

**Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 8. třídě podle důležitosti**





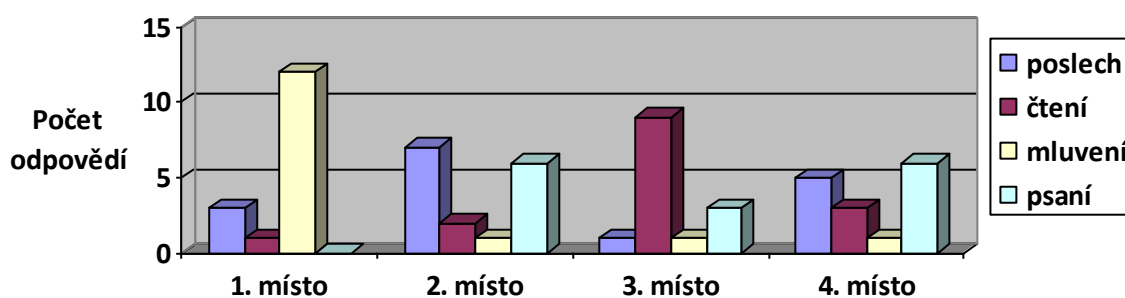
Tabulka č. 18: *Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 9. třídě podle důležitosti (počet odpovědí)*

9. třída	1. místo	2. místo	3. místo	4. místo
<b>Poslech</b>	3	7	1	5
<b>Čtení</b>	1	2	9	3
<b>Mluvení</b>	12	1	1	1
<b>Psaní</b>	0	6	3	6

Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 9. třídě podle důležitosti znázorňuje graf č. 11.

Graf č. 11

**Srovnání komunikačních dovedností v cizím jazyce v 9. třídě podle důležitosti**



➤ *Oblíbenost mluvních aktivit v jednotlivých třídách*

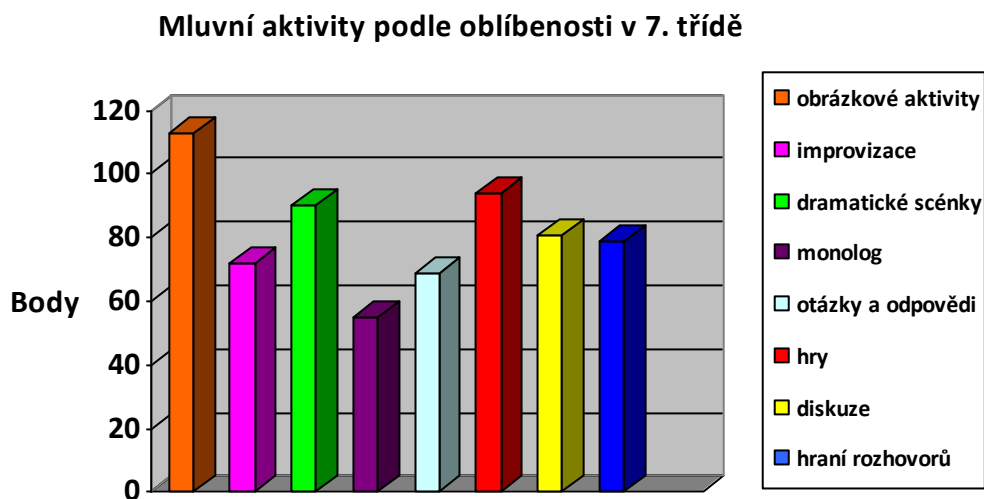
Žáci měli obodovat následující mluvní aktivity - hraní rozhovorů, diskuze, hry, otázky a odpovědi na dané téma, připravený monolog na dané téma, dramatické scénky (řešení reálných situací), improvizace (nezávazné interakce), obrázkové aktivity (popis, porovnávání) podle oblíbenosti od 8 - nejvíce oblíbené do 1 – nejméně oblíbené. Z toho vyplývá, že čím větší počet bodů aktivita má, tím je více oblíbená. Počty bodů jednotlivých mluvních aktivit jsou zachyceny v tabulkách č. 19 až 21, které jsou pro názornost doprovázeny grafy č. 19 až č. 21.

Tabulka č. 19: *Porovnávání mluvních aktivit v 7. třídě podle oblíbenosti (body)*

7. třída	Body
Hraní rozhovorů	79
Diskuze	81
Hry	94
Otázky a odpovědi na dané téma	69
Připravený monolog na dané téma	55
Dramatické scénky (řešení reálných situací)	90
Improvizace (nezávazné interakce)	72
Obrázkové aktivity (popis, porovnávání)	113

Pro grafické znázornění tabulky č. 19 slouží graf č. 12.

Graf č. 12

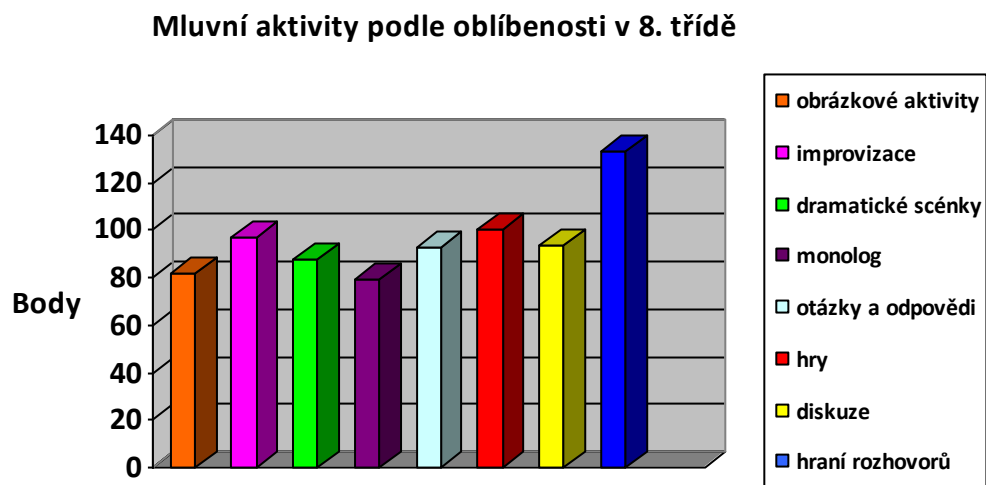


Tabulka č. 20: Porovnávání mluvních aktivit v 8. třídě podle oblíbenosti (body)

8. třída	Body
Hraní rozhovorů	133
Diskuze	94
Hry	100
otázky a odpovědi na dané téma	93
Připravený monolog na dané téma	79
Dramatické scénky (řešení reálných situací)	88
Improvizace (nezávazné interakce)	97
Obrázkové aktivity (popis, porovnávání)	82

Pro grafické znázornění tabulky č. 20 slouží graf č. 13.

Graf č. 13



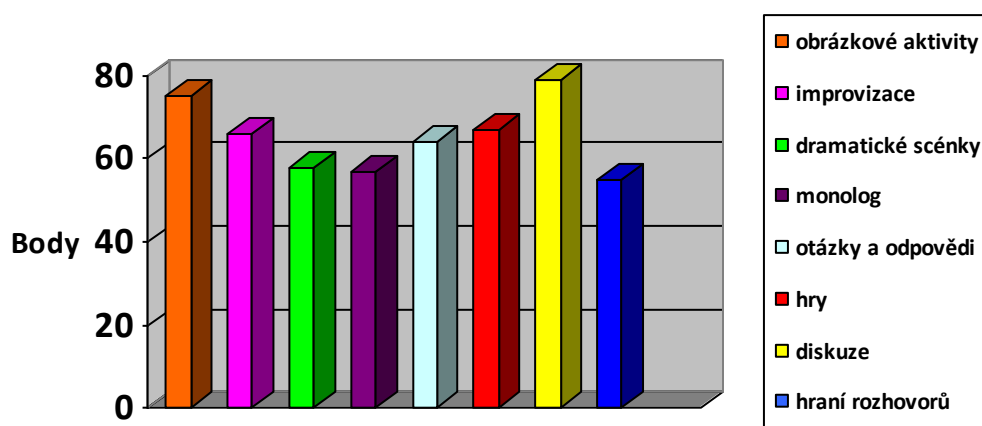
Tabulka č. 21: Porovnávání mluvních aktivit v 9. třídě podle oblíbenosti (body)

9. třída	Body
Hraní rozhovorů	55
Diskuze	79
Hry	67
Otázky a odpovědi na dané téma	64
Připravený monolog na dané téma	57
Dramatické scénky (řešení reálných situací)	58
Improvizace (nezávazné interakce)	66
Obrázkové aktivity (popis, porovnávání)	75

Pro grafické znázornění tabulky č. 21 slouží graf č. 14.

Graf č. 14

#### Mluvní aktivity podle oblíbenosti v 9. třídě



➤ *Předmět poslechu a jeho oblíbenost v cizím jazyce*

Tabulka č. 22: *Předmět poslechu a jeho oblíbenost v cizím jazyce v 7. třídě (počet odpovědí/%)*

7. třída	Počet odpovědí	%
<b>Rozhovor</b>	0	0
<b>Vyprávění</b>	0	0
<b>Zpráva</b>	0	0
<b>Film</b>	8	42
<b>Píseň</b>	11	58

Tabulka č. 23: *Předmět poslechu a jeho oblíbenost v cizím jazyce v 8. třídě (počet odpovědí/%)*

8. třída	Počet odpovědí	%
<b>Rozhovor</b>	0	0
<b>Vyprávění</b>	0	0
<b>Zpráva</b>	2	9
<b>Film</b>	15	68
<b>Píseň</b>	5	23

Tabulka č. 24: *Předmět poslechu a jeho oblíbenost v cizím jazyce v 9. třídě (počet odpovědí/%)*

9. třída	Počet odpovědí	%
<b>Rozhovor</b>	0	0
<b>Vyprávění</b>	0	0
<b>Zpráva</b>	0	0

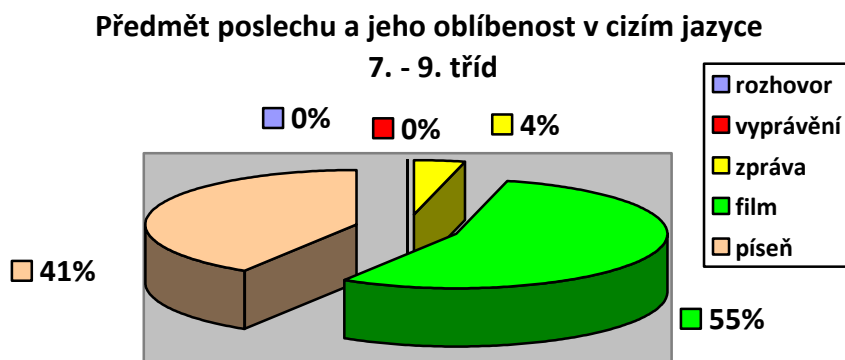
<b>Film</b>	8	53
<b>Píseň</b>	7	47

Tabulka č. 25: Předmět poslechu a jeho oblíbenost v cizím jazyce 7. – 9. tříd (%)

Celkově 7. – 9. třída	%
<b>Rozhovor</b>	0
<b>Vyprávění</b>	0
<b>Zpráva</b>	4
<b>Film</b>	55
<b>Píseň</b>	41

Tabulka č. 25 se stala hodnotovým základem grafu č. 15.

Graf č. 15



➤ *Zájem o technické pomůcky ve výuce cizího jazyka*

Tabulka č. 26: *Zájem o technické pomůcky v 7. třídě (počet odpovědí/%)*

7. třída	Počet odpovědí	%
CD-přehrávač	0	0
Televize	3	16
DVD-přehrávač	1	5
Video	0	0
Zpětný projektor	0	0
Počítač	6	32
Interaktivní tabule	9	47

Tabulka č. 27: *Zájem o technické pomůcky v 8. třídě (počet odpovědí/%)*

8. třída	Počet odpovědí	%
CD-přehrávač	0	0
Televize	3	14
DVD-přehrávač	2	9
Video	0	0
Zpětný projektor	0	0
Počítač	9	41
Interaktivní tabule	8	36

Tabulka č. 28: *Zájem o technické pomůcky v 9. třídě (počet odpovědí/%)*

9. třída	Počet odpovědí	%
CD-přehrávač	0	0

Televize	0	0
DVD-přehrávač	0	0
Video	0	0
Zpětný projektor	0	0
Počítač	7	47
Interaktivní tabule	8	53

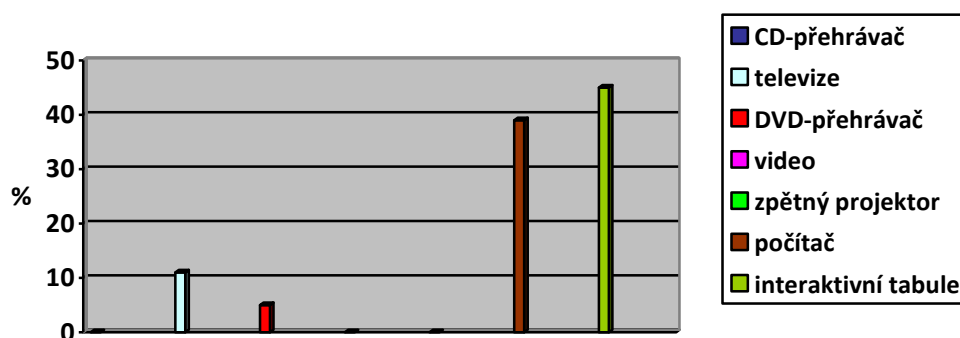
Tabulka č. 29: Zájem o technické pomůcky 7. – 9. tříd (%)

Celkově 7. – 9. třída	%
CD-přehrávač	0
Televize	11
DVD-přehrávač	5
Video	0
Zpětný projektor	0
Počítač	39
Interaktivní tabule	45

Tabulka č. 29 se stala hodnotovým základem grafu č. 16.

Graf č. 16

### Zájem o technické pomůcky ve výuce cizího jazyka 7. - 9. tříd





➤ *Obtížnost jazykových prostředků v cizím jazyce*

Tabulka č. 30: *Obtížnost jazykových prostředků v cizím jazyce v 7. třídě (počet odpovědí/%)*

7. třída	Počet odpovědí	%
<b>Gramatika</b>	8	42
<b>Slovní zásoba</b>	7	37
<b>Výslovnost</b>	1	5
<b>Pravopis</b>	3	16

Tabulka č. 31: *Obtížnost jazykových prostředků v cizím jazyce v 8. třídě (počet odpovědí/%)*

8. třída	Počet odpovědí	%
<b>Gramatika</b>	11	50
<b>Slovní zásoba</b>	7	32
<b>Výslovnost</b>	2	9
<b>Pravopis</b>	2	9

Tabulka č. 31: *Obtížnost jazykových prostředků v cizím jazyce v 9. třídě (počet odpovědí/%)*

9. třída	Počet odpovědí	%
<b>Gramatika</b>	11	50
<b>Slovní zásoba</b>	7	32
<b>Výslovnost</b>	2	9
<b>Pravopis</b>	2	9

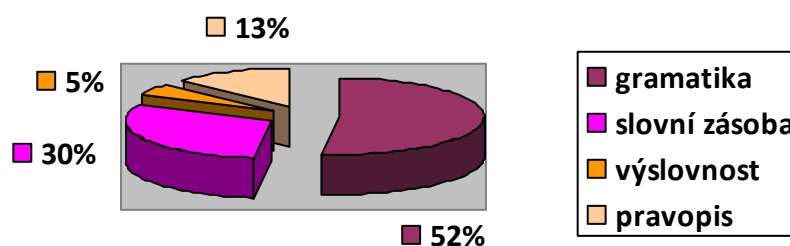
Tabulka č. 32: *Obtížnost jazykových prostředků v cizím jazyce 7. – 9. tříd (%)*

Celkově 7. – 9. třída	%
<b>Gramatika</b>	52
<b>Slovní zásoba</b>	30
<b>Výslovnost</b>	5
<b>Pravopis</b>	13

Tabulka č. 32 se stala hodnotovým základem pro grafu č. 17.

Graf č. 17

**Obtížnost jazykových prostředků ve výuce cizího jazyka  
7. - 9. tříd**



➤ *Zvládnutí nového jevu v cizím jazyce*

Tabulky č. 33 a 34: *Zvládnutí nového jevu v cizím jazyce v jednotlivých třídách (počet odpovědí/%)*

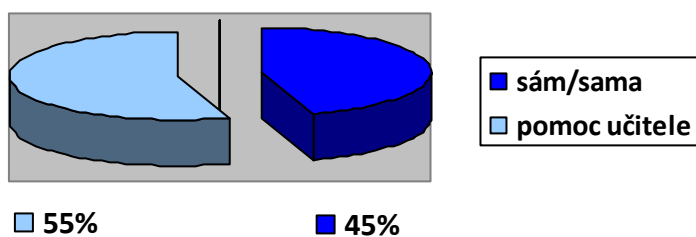
Třída/Počet odpovědí	Sám/Sama	Pomoc učitele
<b>7. třída</b>	7	12
<b>8. třída</b>	9	13
<b>9. třída</b>	9	6

Třída/%	Sám/Sama	Pomoc učitele
<b>7. třída</b>	37	63
<b>8. třída</b>	41	59
<b>9. třída</b>	60	40
<b>Celkově 7. – 9. třída</b>	45	55

Tabulka č. 34 se stala hodnotovým základem pro graf č. 18.

Graf č. 18

### Zvládnutí nového jevu v cizím jazyce 7. - 9. tříd



➤ *Preferovaná volba hodnocení v cizím jazyce*

Tabulka č. 35: *Preferovaná volba hodnocení v cizím jazyce v 7. třídě (počet odpovědí/%)*

7. třída	Počet odpovědí	%
<b>Písemný test</b>	6	32
<b>Poslechový test</b>	2	10
<b>Ústní zkoušení</b>	7	37
<b>Čtení s porozuměním</b>	4	21

Tabulka č. 36: *Preferovaná volba hodnocení v cizím jazyce v 8. třídě (počet odpovědí/%)*

8. třída	Počet odpovědí	%
<b>Písemný test</b>	6	27
<b>Poslechový test</b>	3	14
<b>Ústní zkoušení</b>	8	36
<b>Čtení s porozuměním</b>	5	23

Tabulka č. 37: *Preferovaná volba hodnocení v cizím jazyce v 9. třídě (počet odpovědí/%)*

9. třída	Počet odpovědí	%
<b>Písemný test</b>	4	27
<b>Poslechový test</b>	4	27
<b>Ústní zkoušení</b>	5	33
<b>Čtení s porozuměním</b>	2	13

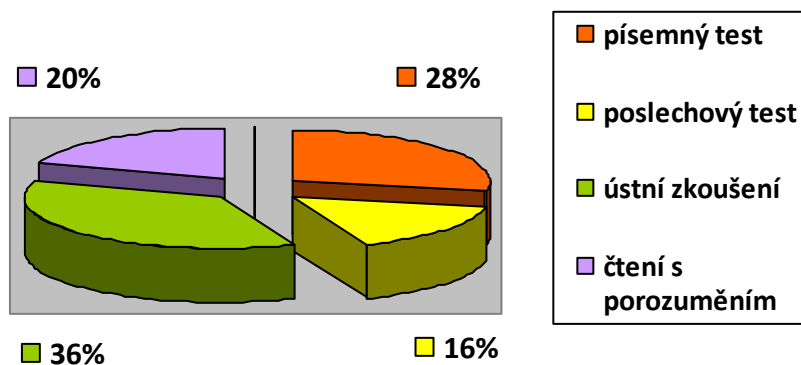
Tabulka č. 38: *Preferovaná volba hodnocení v cizím jazyce 7. – 9. tříd (%)*

Celkově 7. – 9. třída	%
<b>Písemný test</b>	28
<b>Poslechový test</b>	16
<b>Ústní zkoušení</b>	36
<b>Čtení s porozuměním</b>	20

Tabulka č. 38 se stala hodnotovým základem grafu č. 19.

Graf č. 19

**Preferovaná volba hodnocení ve výuce cizího jazyka  
7. - 9. tříd**



#### 5.4.1 Shrnutí dotazníkové šetření žáků

Z šetření 7. až 9. tříd vyplývá, že anglický jazyk je méně oblíben než jazyk německý a podle posledního vysvědčení žáci vykazovali lepší výsledky v jazyce anglickém než v německém, rozdíl je ale nepatrný. Žáci se učí anglický jazyk

pátým až sedmým rokem, učivo je obtížnější než v německém jazyce, který je vyučován druhým rokem. Proto může být pro některé žáky učivo v německém jazyce lehčí a nové, ale pro jiné těžší z důvodu zařazení druhého cizího jazyka.

Při výuce anglického a německého jazyka žáci více komunikují v mateřském jazyce než v jazyce cizím.

Žáci vybrali z uvedených používaných možností forem práce skupinové vyučování, následuje práce ve dvojicích a samostatná práce.

Učebnice hraje důležitou roli v procesu komunikace učitel - žák a i v komunikaci mezi žáky navzájem. Podle šetření používají žáci učebnici často ve výuce, práce s učebnicí je nebaví.

Při hodnocení obtížnosti komunikačních dovedností je pro žáky 7. až 9. tříd nejtěžší poslech a mluvení, v 8. třídě mluvení. Nejméně obtížné je pro ně čtení a psaní.

Při srovnávání komunikačních dovedností podle důležitosti volili žáci 7. a 8. tříd v tomto pořadí – mluvení, psaní, čtení, poslech. Žáci 9. třídy zařadili poslech na druhé místo, jejich pořadí je mluvení, poslech, čtení, psaní.

Hodnocení oblíbenosti mluvních aktivit je u všech tříd odlišné, v 7. třídě vedou obrázkové aktivity (porovnávání, popis), pak hry a dramatické scénky, v 8. třídě rozhovory, následně hry a improvizace, v 9. třídě diskuze, obrázkové aktivity (porovnávání, popis) a hry. Méně volené jsou otázky a odpovědi a monolog.

Jako poslechová cvičení by žáci nejvíce volili filmy a písně, zájem není o rozhovor a vyprávění, nepatrně o zprávy.

Žáci by uvítali změnu ve větším využití interaktivní tabule a počítače, případně televize a DVD-přehrávače, zájem nemají o CD-přehrávače, videa a zpětné projektory.

Pro znalost cizích jazyků je důležitá slovní zásoba a gramatika, která žákům způsobuje největší obtíže, mnohem méně pravopis a výslovnost. Gramatika pomáhá žákům vytvářet gramaticky správné věty a prolíná se se slovní zásobou.

Při zvládnání nového jevu v cizím jazyce preferují žáci pomoc učitele, kromě 9. třídy, která se ho pokouší zvládnout sama.

Žáci by nejraději byli hodnoceni ústně, při kterém odpadá problém s grafickou podobou jazyka. Menší zájem je o písemné testy, následuje čtení s porozuměním a poslech s porozuměním. Ústní zkoušení vyhovuje většinou extrovertním žákům, kteří preferují přímou komunikaci a kontakt s učitelem.

## **5.5 Dotazníkové šetření vyučujících**

Z volby používaných forem práce zvolila vyučující anglického jazyka frontální způsob výuky, který je založen na společném postupu všech žáků pod vedením učitele. Je snadná z hlediska organizace vyučování, není náročná na práci učitele, který současně vyučuje větší skupinu žáků, může být produktivní. Vyučující německého jazyka uvedla skupinovou/párovou formu výuky. Párové vyučování je založeno na spolupráci ve dvojicích, při které probíhá komunikace mezi žáky a tím se posilují prvky spolupráce při získávání a zpracovávání informací. Učitel je řídicí jednotkou jejich činnosti.

Důležitou didaktickou pomůckou pro učitele jsou učebnice cizího jazyka. Z pohledu rozvíjení komunikačních dovedností s nimi nejsou obě vyučující zcela spokojené. Přesto vyučující anglického jazyka využívá učebnici ve svých hodinách často, zatímco vyučující německého jazyka občas.

Při srovnávání komunikačních dovedností podle důležitosti se vyučující shodují na prvních dvou místech, kam umístily mluvení a poslech. Obě zdůvodňují výběr tím, že mluvení je nejběžnější a nejpoužívanější forma komunikace v reálném životě. Liší se tedy posledními dvěma místy, kam vyučující anglického jazyka zařadila psaní a pak čtení a vyučující německého jazyka čtení a psaní.

Podle vyučující anglického jazyka se dovednost mluvení nejhůře hodnotí. Výhodu při mluveném projevu mají komunikativní žáci, kteří se rádi pohybují v

kolektivu, pohoťově reagují, nepotřebují dlouhou dobu na rozmyšlení. Učitel však musí přihlížet nejen k celkové jazykové výbavě jednotlivců, ale i zohlednit jiné faktory, které žáka můžou ovlivňovat jako např. jeho nervozita před kolektivem, zda má specifickou poruchu učení. Nejde se soustředit jen na jednotlivý výkon, ale i na to o jakých kompetencích daný výkon svědčí. Podle vyučující německého jazyka se obtížně hodnotí dovednost čtení. Každý žák má jinou schopnost čtení, velkým problémem je čtení u žáků se specifickými poruchami učení. Velkou roli hraje porozumění a při hlasitém čtení také výslovnost. Problémem je, že při hlasitém čtení se žáci více soustředí na výslovnost a ne na obsah.

Vyučující měly seřadit zmíněné mluvní aktivity - hraní rozhovorů, diskuze, hry, otázky a odpovědi na dané téma, připravený monolog na dané téma, dramatické scénky (řešení reálných situací), improvizace (nezávazné interakce), obrázkové aktivity (popis, porovnávání) – podle jejich frekvence používání ve výuce od 1 – nejvíce používané do 8 – nejméně používané. Vyučující anglického jazyka volila následující pořadí: otázky a odpovědi, hraní rozhovorů, diskuze, obrázkové aktivity (popis, porovnávání), hry, dramatické scénky, monolog, improvizace. Pořadí podle vyučující německého jazyka: dramatické scénky, hry, obrázkové aktivity (popis, porovnávání), hraní rozhovorů, otázky a odpovědi, diskuze, improvizace, monolog.

Obě vyučující se shodly, že ve své výuce nejčastěji využívají jako předmět poslechu rozhovor a vyprávění, které jsou typickými poslechovými materiály (kazety, CD) k učebnicím.

Dalšími prostředky pro rozvoj komunikačních dovedností jsou technické pomůcky. Vyučující německého jazyka používá nejčastěji CD-přehrávač a počítač, zatímco vyučující anglického jazyka CD-přehrávač a DVD-přehrávač, které jsou tradičními technickými pomůckami učitelů cizích jazyků.

Z jazykových prostředků kladou vyučující největší důraz na gramatiku a slovní zásobu. Je důležité, aby učitelé uměli přizpůsobit gramatické jevy přiměřeně věku žáků z hlediska komunikační situace a z hlediska stupně pokročilosti výuky.



Ve výuce využívají obě vyučující spíše deduktivní metodu, ve které učitel vysvětlí pravidlo, které pak žáci aplikují na příkladech, než metodu induktivní, podle které žáci odvozují pravidlo sami.

Jako nejčastější formu zkoušení volí obě vyučující písemné testy, které rychle a najednou ověřují požadované znalosti u většího počtu žáků. Tuto formu testování volí spíše žáci introvertní, kteří preferují nepřímou komunikaci.

## Závěr

V teoretické části jsem uvedla základní informace týkající se jednotlivých komunikačních dovedností ve výuce cizího jazyka. V praktické části bylo hlavním cílem zjistit, jakými způsoby rozvíjejí učitelé komunikační dovednosti ve výuce cizího jazyka a jejich zpětnou vazbu u žáků.

Komunikační dovednosti jsou rozvíjeny v anglickém jazyce převážně tradičním způsobem, při kterém se žáci mohou stát pasivními příjemci informací, a stereotypní organizací hodiny se může ubíjet jejich zájem. Většina činností vychází převážně z úkolů z učebnice, komunikace se v ní rozvíjí často pomocí otázek a odpovědí, rozhovorem, diskuzí, které vyučující zařadila mezi nejvíce používané mluvní aktivity.

Vyučující německého jazyka dokázala výuku komunikačních dovedností obohatit o využívání počítače a zapojit žáky do komunikace prostřednictvím dramatických scének, her a obrázkových aktivit. Učebnice pro ni byla pouze další doplňující materiál pro plnění stanovených cílů. Z toho vyplývá větší oblíbenost německého jazyka. Navíc používá ve výuce převážně skupinové vyučování, při kterém se rozvíjejí více komunikační dovednosti, spolupráce, přirozené vyjadřování a větší aktivita žáků. Někteří žáci ale mohou zůstat pasivní a neumějí si zorganizovat práci, zapojit se k ostatním a na společném úkolu pracují raději individuálně.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že žáci nejsou důsledně vedeni ke komunikaci v cizím jazyce, převažuje mateřský jazyk, který narušuje cizojazyčný charakter výuky. Učitelé považují poslech a mluvení za nejdůležitější komunikační dovednosti, ale nevyužívají všech možností výuky pro zapojení žáků do přímé komunikace a otevřenosti. Všichni žáci vnímají mluvení jako důležitou komunikační dovednost, ale význam poslechu podceňují žáci mladších ročníků zkoumaného vzorku. Neuvědomují si, že vnímají cizí jazyk nejdříve poslechem a na základě jeho pochopení pokračují mluvením. Pro rozvoj poslechu preferují žáci filmy, písně a celkové využívání možností interaktivní tabule.

Obě vyučující hodnotí žáky především písemnými testy. Písemný test umožňuje ověřit pouze znalosti a musí být kombinován ještě s jiným způsobem ověřování. Ústní zkoušení, ve kterém se zohledňuje porozumění, výslovnost, správnost jazykových prostředků, interakce s učitelem, žákem, skupinou a plynulost, zvyšuje a podporuje důležitost mluvení a poslechu jako komunikačních dovedností. I ve výzkumu dávají žáci přednost ústnímu zkoušení.

Při mé pedagogické praxi, ve které jsem si vyzkoušela roli učitele, se mi osvědčilo používání aktivit k různým tématům za použití různých komunikačních dovedností. Žáci byli aktivní, při následném opakování z těchto aktivit prokazovali dobré znalosti, nebáli se mluvit a reagovat. V těchto aktivitách byly splňovány kompetence nejen komunikativní, ale i kompetence k učení, k řešení problému a sociální a personální. Proto uvádím příklady některých mnou používaných aktivit prostřednictvím své diplomové práce, uvádím je v příloze jako možnost ostatním budoucím i stávajícím vyučujícím a doufám, že jim pomohou více žáky zaujmout pro výuku cizího jazyka a zlepšovat komunikační dovednosti.

Moje práce zjišťovala pohled na rozvoj komunikačních dovedností ve výuce cizího jazyka od žáků i učitelů. Pro žáky je v cizích jazycích velmi důležitá osobnost učitele, jeho přístup a schopnost kombinovat tradiční výuku s novými trendy. Odměnou pro učitele je komunikace žáků v cizím jazyce a jejich zájem.

## Použitá literatura

ANDERSON, N – NEIL, J. *Exploring Second Language Reading: Issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 129 s. ISBN 9780838466858.

ANDRÁŠOVÁ, H. *Tvořivé psaní v němčině*. Brno: Marek Konečný, 2005. 122 s. ISBN 80-903516-3-8.

BREWSTER, J. – ELLIS, G. – GIRARD, D. *The primary English teacher's guide*. 2. vyd. London: Penguin English, 2002. 278 s. ISBN 0582447763.

COHEN, A.D. – WEAVER. S. *Styles - and Strategies – Based Instruction: A Teacher's Guide*. 1. vyd. Minneapolis: University of Minesota, 2006. 193 s. ISBN 0-9722545-4-4.

DESSELMANN, G. – HELLMICH, H. (Hrsg.). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1981. 330 s.

DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 124 s. ISBN 80-7041-938-5.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 1. vyd. Londýn: Longman, 1983. 252 s. ISBN 0-582-74612-4.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 500 s.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 175 s. ISBN 978-80-210-5035-8.

JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.

KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOLLÁROVÁ, E. - RIES, L. - HANZLÍKOVÁ, M. *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce*. 1. vyd. Bratislava: Didaktis, 2004. 188 s. ISBN 8089160115.

KOLLMANNOVÁ, L. *Jak porozumět cizí řeči*. 1. vyd. Voznice: Leda, 2003. 158 s. ISBN 80-7335-015-7.

KŘIVÁNEK, Z. - WILDOVÁ, R. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PF UK, 1998. 141 s. ISBN 80-86039-55-2.

LINDSAY, C. - KNIGHT, P. *Learning and teaching English: a course for teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 188 s. ISBN 0-19-442277-1.

LIŠKAŘ, Č. *Základy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987. 166 s.

NITGRIN, J. *Cizí jazyk v odborné komunikaci. Úvod do metodologie I*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1990. 121 s. ISBN 80-7060-157-7.

NUTTALL, CH. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann International, 1982. 235 s. ISBN 0-435-28973-X.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2.vyd. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.

PODRAPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita, Pdf, 2008. 135 s. ISBN 978-80-7372-293-7.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367416-8.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, 2005. 432 s. ISBN 1405013990.

SOLMECKE, G. *Texte hören, lesen und verstehen*. 5. vyd. Berlín, Mnichov: Langenscheidt, 1997. 112 s. ISBN 3-468-49447-5.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 266 s. ISBN 80-244-0404-4.

ŠVARC, J. - SVOBODA, M. *Obrázková knížka - Bilderbuch*. 1. vyd. Kolín: KITTY, 1992.

TIMM, J-P. (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. 1. vyd. Berlin: Cornelsen Verlag, 1998. s. 432. ISBN 3-464-00619-0.

VESELÝ, J. *K psycholingvistické stránce ústního projevu v cizím jazyce. Cizí jazyky*, 1984, roč. 28, č. 6, s. 241 - 246.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používaná strategií a jejich efektivita na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. 217 s. ISBN 978-80-7315-155-3.

WICKE, R. *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2004. 207 s. ISBN 3190017514.

ZAJÍCOVÁ, P. *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava – Filozofická fakulta, 2002. 176 s. ISBN:80-7042-605-5.

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1:** Všeobecné stupnice pro jednotlivé komunikační dovednosti  
(Společný evropský referenční rámec pro jazyky 2002, s 68)

**Příloha č. 2:** Dotazník pro žáky

**Příloha č. 3:** Dotazník pro učitele

**Příloha č. 4:** Příklady aktivit, které jsem si sama ověřila ve výuce cizího jazyka  
v rámci svého vlastního výzkumu



**Příloha č. 1:** Všeobecné stupnice pro jednotlivé komunikační dovednosti  
(Společný evropský referenční rámec pro jazyky 2002, s. 68)

Poslech s porozuměním	
A1	„Dokáže sledovat řeč, která je zřetelná, pečlivě vyslovovaná, s dlouhými pomlkami, aby mohl(a) pochopit význam.
A2	Dokáže porozumět natolik, aby vyhověl(a) konkrétním potřebám, za předpokladu, že jde o jasně formulovanou pomalou řeč. Rozumí frázím a výrazům, které se vztahují k nejnaléhavějším potřebám, pokud jsou vysloveny pomalu a zřetelně.
B1	Dokáže porozumět nekomplikovaným faktografickým informacím týkajícím se věcí každodenního života a zaměstnání, rozpozná, jak obecná sdělení, tak specifické podrobnosti za předpokladu, že jde o zřetelnou výslovnost a všeobecné známý přízvuk. Dokáže porozumět hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkává v práci, ve škole, ve volném čase, a to včetně krátkých vyprávění.
B2	Rozumí spisovné řeči, živé nebo vysílané, jak na známá, tak méně známá témata, se kterými se běžně setkává v osobním, společenském, akademickém nebo profesním životě. Jeho/její schopnost porozumět ovlivňuje pouze značný hluk v okolí, nesprávná stavba vyslechnutého projevu a/nebo užití idiomatičtých výrazů. Dokáže porozumět hlavním myšlenkám propozičně i jazykově složité řeči týkající se jak konkrétních, tak abstraktních témat ve spisovném jazyce, včetně odborných diskuzí ve svém oboru. Dokáže rozumět delší promluvě a složité argumentaci, pokud jde o téma, které dostatečně zná, a pokud je postup přednášky výrazně signalizován explicitními prostředky.
C1	Rozumí natolik, že dokáže sledovat delší promluvu na abstraktní a složitá témata, která se netýkají jeho/její oboru, ačkoli občas může potřebovat potvrzení podrobností, zejména pokud jde o méně běžnou variantu výslovnosti. Dokáže rozpoznat širokou škálu idiomatičtých a hovorových výrazů a postřehnout stylistické posuny.
C2	Dovede sledovat dlouhý ústní projev, i když nemá jasnou strukturu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznacích. Bez potíží rozumí jakémukoli druhu mluveného projevu, živého nebo vysílaného, pronášeného v rychlém tempu rodilého mluvčí.

Čtení s porozuměním	
A1	Rozumí jednoduchým frázím ve velmi krátkých, jednoduchých textech a dokáže vyhledat známá jména, slova a základní fráze a podle potřeby se ve čtení vracet zpět.
A2	Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci. Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně internacionalismů, které existují v jeho/jejím mateřském jazyce.
B1	Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru a zájmu.
B2	Dokáže číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům. Dobře se orientuje při výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou funkční "čtecí" zásobu, ale může mít problémy s málo častými idiomatickými spojeními.
C1	Rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho/jejímu oboru či nikoli, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížné pasáže.
C2	Rozumí a kriticky interpretuje všechny formy písemného projevu včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, nebo velmi hovorových uměleckých i ostatních textů. Rozumí širokému rejstříku dlouhých a složitých textů, oceňuje jemné stylistické rozdíly a jak implicitní, tak explicitní významy textů.

Ústní projev	
A1	Dokáže vytvořit jednoduché, většinou izolované fráze o lidech a různých místech.
A2	Dokáže podat jednoduchý popis nebo charakteristiku lidí, životních nebo pracovních podmínek, každodenních zvyklostí, toho, co má a nemá rád, a to v podobě krátkého sledu jednoduchých frází a vět spojených v seznam.
B1	Dokáže poměrně plynule podat souvislý, jednoduše formulovaný popis mnohých témat z oblasti svého zájmu, přičemž je prezentuje jako lineární sled myšlenek.
B2	Dokáže podat jasný a systematicky rozvinutý popis a prezentaci, přičemž zvýrazňuje hlavní myšlenky a uvádí potřebné podrobnosti. Dokáže vytvořit jasné a podrobné popisy a srozumitelně a podrobně se vyjadřovat o široké škále témat, která se vztahují k oblasti jeho/jejího zájmu, přičemž rozvádí své myšlenky a podporuje je dodatečnými argumenty a odpovídajícími příklady.
C1	Dokáže podat jasné a podrobné popisy a srozumitelně a podrobně se vyjadřovat o složitých tématech, rozšiřovat je o vedlejší témata, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.
C2	Vyjadřuje se jasně, plynule a jeho/její projev má účinnou logickou strukturu, což pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.

Písemný projev	
A1	Dokáže psát jednoduché izolované fráze a věty.
A2	Dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou "a", "ale" a "protože".
B1	Dokáže napsat velmi jednoduše členěné souvislé texty týkající se okruhu známých témat z oblasti jeho/jejího zájmu, a to tak, že spojuje řadu kratších úseků do lineárního sledu.
B2	Dokáže napsat srozumitelné podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejich zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace a argumenty z velkého počtu zdrojů.
C1	Dokáže napsat jasné, dobře uspořádané texty týkající se složitých témat a zdůraznit důležité otázky. Přitom dokáže za pomoci doplňujících argumentů a vhodných příkladů podrobně rozvést a podepřít svá názorová stanoviska a vhodně zakončit.
C2	Dokáže napsat jasné a plynulé složité texty, které mají vhodný a účinný styl a jsou logicky vystavěna tak, aby pomáhaly čtenáři najít základní body.“

## Příloha č. 2: Dotazník pro žáky

### Dotazník pro žáky

Dobrý den, jmenuji se Martina Klimasová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích s aprobačním zaměřením anglický a německý jazyk. Téma mé diplomové práce je Rozvoj komunikačních dovedností ve výuce cizího jazyka.

Děkuji Vám za pravdivě vyplněný dotazník, aby nedošlo ke zkreslení výsledků šetření, omlouvám se za ztrátu času. Vyplňování provádějte kroužkováním a doplněním údajů i číselných.

1. Jsem a) žák                      b) žákyně
2. Třída a) 7.                      b) 8.                      c) 9.
3. Anglický jazyk mě baví:
4. a) ano   b) spíše ano   c) spíše ne   d) ne
5. Německý jazyk mě baví:
6. a) ano   b) spíše ano   c) spíše ne   d) ne
7. Podle posledního vysvědčení jsem lepší v jazyce  
a) anglickém   b) německém
8. Ve výuce cizího jazyka mluvím jazykem:  
a) jen cizím   b) převážně cizím   c) převážně mateřským  
d) jen mateřským
9. Při zpracovávání úkolů ve výuce cizího jazyka pracuji nejraději:  
a) sám/sama                      b) ve dvojici                      c) ve skupině
10. Která z těchto dovedností Ti jdou v cizím jazyce nejhůře?  
a) poslech   b) čtení                      c) mluvení   d) psaní
11. Očísluj tyto dovednosti podle důležitosti pro každodenní komunikaci číslicemi od 1- nejdůležitější do 4- méně důležité.  
a) poslech.....                      b) čtení.....                      c) mluvení.....                      d) psaní.....
12. Proč je podle Tebe tato dovednost (na prvním místě v ot. č. 11) nejdůležitější?  
a) je to nejběžnější a nejpoužívanější forma komunikace v reálném životě  
b) jsem z této dovednosti testován/a  
c) jiné.....

13. Oboduj tyto mluvní aktivity podle oblíbenosti číslicemi od 1- nejméně oblíbené do 8 - nejvíce oblíbené.
- a) hraní rozhovorů
  - b) diskuze
  - c) hry
  - d) otázky a odpovědi na dané téma
  - e) připravený monolog na dané téma
  - f) dramatické scénky – řešení reálných situací
  - g) improvizace, nezávazné interakce
  - h) obrázkové aktivity (popis, porovnávání)
14. Pracuješ rád/a s učebnicí cizího jazyka?
- a) ano
  - b) spíše ano
  - c) spíše ne
  - d) ne
15. Který předmět poslechu bys rád/ráda využíval/a při výuce častěji?
- a) rozhovor
  - b) vyprávění
  - c) zpráva
  - d) film
  - e) píseň
16. Kterou technickou pomůcku by si rád/a využíval/a ve výuce cizího jazyka častěji?
- a) CD-přehrávač
  - b) televize
  - c) DVD-přehrávač
  - d) video
  - e) zpětný projektor
  - f) počítač
  - g) interaktivní tabule
  - h) jiné.....
17. Co Ti dělá při výuce největší potíže?
- a) gramatika
  - b) slovní zásoba
  - c) výslovnost
  - d) pravopis
18. Při vysvětlování nového učiva
- a) raději zvládnou nové pravidlo sám/sama nebo ve skupině se žáky.
  - b) je lepší, když ho učitel nejprve vysvětlí.
19. Pro získání známky v cizím jazyce mám nejraději:
- a) písemné testy
  - b) poslechové testy
  - c) ústní zkoušení
  - b) d) čtení s porozuměním

### Příloha č. 3: Dotazník pro učitele

#### Dotazník pro učitele cizího jazyka

Dobrý den, jmenuji se Martina Klimasová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích s aprobračním zaměřením anglický a německý jazyk. Téma mé diplomové práce je Rozvoj komunikačních dovedností ve výuce cizího jazyka.

Děkuji Vám za pravdivě vyplněný dotazník, aby nedošlo ke zkreslení výsledků šetření, omlouvám se za ztrátu času. Vyplňování provádějte kroužkováním a doplněním údajů i číselných.

1. Pohlaví:        a) muž            b) žena
2. Věk:            a) 20–30        b) 30–40        c) 40–50        d) 50 a více
3. Práce v oboru: ..... let
4. Učím .....jazyk
5. Které ročníky (věkovou skupinu) učíte?
6. Kterou z uvedených organizačních forem výuky používáte častěji?  
a) frontální vyučování                      b) skupinové/párové vyučování
7. Učebnici ve výuce cizího jazyka využívám  
a) často                      b) občas        c) zřídka                      d) vůbec
8. Je ve Vašich učebnicích dostatek prostoru pro rozvíjení řečových dovedností?  
a) ano                      b) spíše ano        c) spíše ne                      d) ne
1. Kterou ze 4 řečových dovedností si, podle Vašich zkušeností, Vaši žáci nejhůře osvojují?  
a) poslech        b) čtení                      c) mluvení        d) psaní
10. Proč si myslíte, že je pro ně nejtěžší tuto dovednost (kterou jste zakroužkovali) si osvojit?  
a) nemám dost materiálů        b) je to nejnáročnější příprava  
c) žáci nemají rádi aktivity zaměřené na tuto dovednost  
d) velmi těžko se hodnotí        e) jiné.....
11. Očíslujte tyto dovednosti podle důležitosti pro každodenní komunikaci číslicemi od 1- nejdůležitější do 4- nejméně důležité.  
a) poslech.....        b) čtení.....        c) mluvení.....        d) psaní.....

12. Proč je podle Vás tato dovednost (na prvním místě v ot. č. 11) pro žáka nejdůležitější?
- a) je to nejběžnější a nejpoužívanější forma komunikace v reálném životě
  - b) budou z ní testováni
  - c) jiné.....
13. Kterou z těchto dovedností je nejtěžší hodnotit?
- a) poslech    b) čtení    c) mluvení    d) psaní
14. Za jakým účelem využíváte psaní ve výuce cizího jazyka?
- a) psaní na procvičování    b) psaní pro imitaci
  - c) psaní pro komunikaci    d) psaní pro učení
15. Seřad'te tyto mluvní aktivity podle frekvence používání v hodině číslicemi od 1 - nejčastěji používané do 8 - nejméně používané.
- a) hraní rozhovorů
  - b) diskuze
  - c) hry
  - d) otázky a odpovědi na dané téma
  - e) připravený monolog na dané téma
  - f) dramatické scénky – řešení reálných situací
  - g) improvizace, nezávazné interakce
  - h) obrázkové aktivity (popis, porovnávání)
16. Které dva předměty poslechu využíváte při výuce nejčastěji?
- a) rozhovor    b) vyprávění    c) zpráva    d) film    e) píseň
17. Kterou dvě technické pomůcky využíváte pro rozvoj řečových dovedností nejčastěji?
- a) CD-přehrávač    b) televize    c) DVD-přehrávač    d) video
  - e) zpětný projektor    f) počítač    g) interaktivní tabule    h) jiné.....
18. Na které 2 jazykové prostředky kladete největší důraz?
- a) gramatika    b) slovní zásoba    c) výslovnost    d) pravopis
19. Při vysvětlování nového učiva volím metodu
- a) induktivní    b) deduktivní

20. Jako nejčastější formu zkoušení volím:

- a) písemné testy
- b) poslechové testy
- c) ústní zkoušení
- d) čtení s porozuměním



**Příloha č. 4:** Příklady aktivit, které jsem si sama ověřila ve výuce cizího jazyka v rámci svého vlastního výzkumu

Aktivita č. 1

Téma: Zatykač

Komunikační dovednost: čtení s porozuměním

Rozvoj kompetence: komunikativní, k řešení problému

Organizační forma: sám/sama

Pomůcky: pracovní list, psací potřeby, pastelky, slovník

V této aktivitě si učitel může sám vymyslet nějaký text a zvolit si tak i úroveň jeho obtížnosti. Na základě jeho přečtení žáci namalují obrázek. Učitel může text s žáky nejdříve nahlas přečíst a žáci si podtrhávají slova, kterým nerozumí. Ty pak vyhledají ve slovníku. Lepší je vytvořit 2 texty, aby žáci sedící vedle sebe nemohli opisovat.

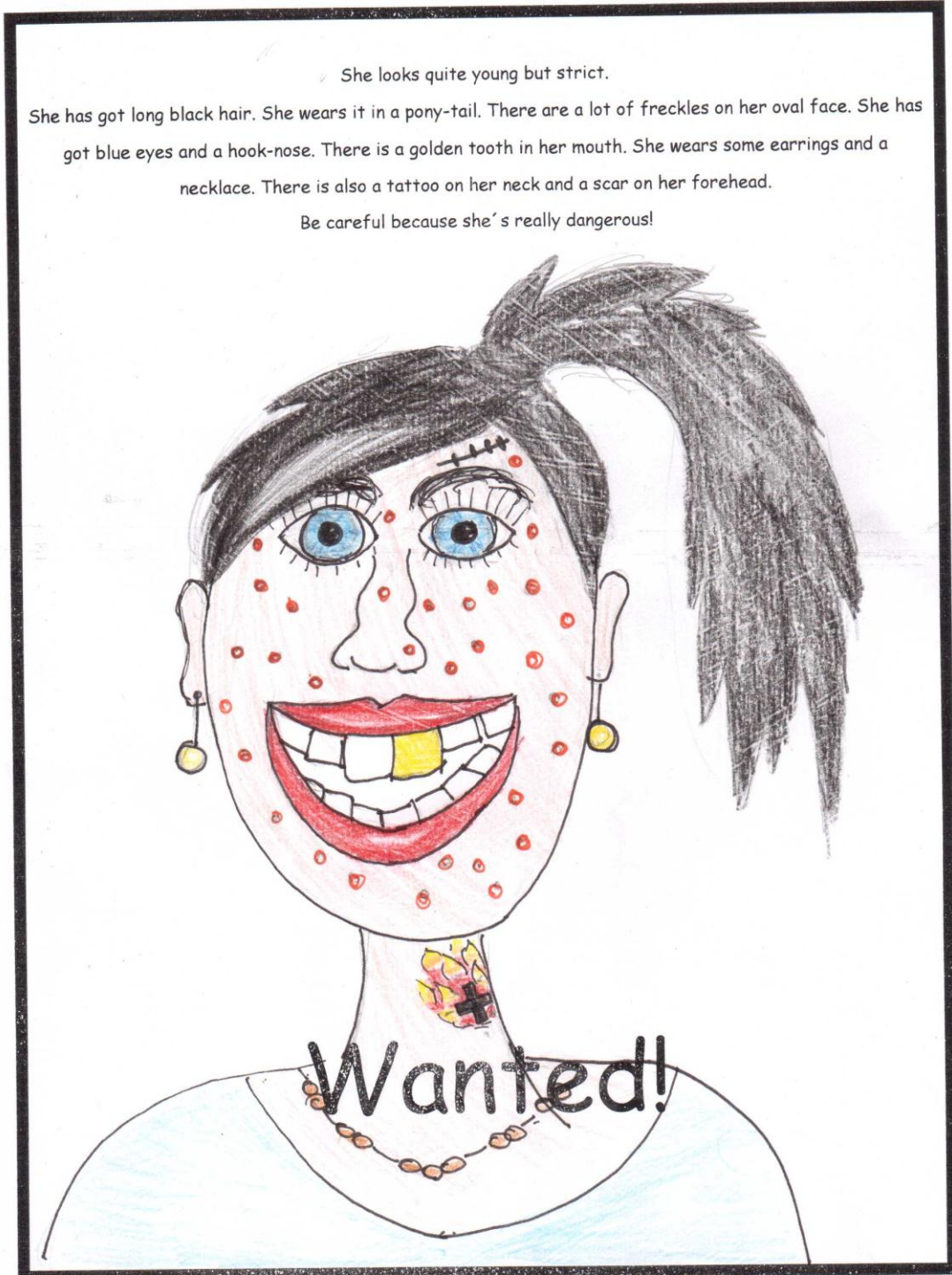
Jako téma jsem zvolila popis hledaného zločince. Žáci vytvořili na základě jeho popisu portrét. Po následné hromadné kontrole může jejich výtvar sloužit jako učební materiál.

Tento způsob čtení je zábavný a je mnohem efektivnější než obyčejné překládání textu. Text se může dále využít k psaní např. jako vzor k tomu, aby žáci sami vymysleli podobný text.

She looks quite young but strict.

She has got long black hair. She wears it in a pony-tail. There are a lot of freckles on her oval face. She has got blue eyes and a hook-nose. There is a golden tooth in her mouth. She wears some earrings and a necklace. There is also a tattoo on her neck and a scar on her forehead.

Be careful because she's really dangerous!



She looks quite young but strict.

She has got long black hair. She wears it in a pony-tail. There are a lot of freckles on her oval face. She has got blue eyes and a hook-nose. There is a golden tooth in her mouth. She wears some earrings and a necklace. There is also a tattoo on her neck and a scar on her forehead.

Be careful because she's really dangerous!



She looks quite young but strict.  
She has got long black hair. She wears it in a pony-tail. There are a lot of freckles on her oval face. She has got blue eyes and a hook-nose. There is a golden tooth in her mouth. She wears some earrings and a necklace. There is also a tattoo on her neck and a scar on her forehead.  
Be careful because she's really dangerous!



She looks quite young but strict.

She has got long black hair. She wears it in a pony-tail. There are a lot of freckles on her oval face. She has got blue eyes and a hook-nose. There is a golden tooth in her mouth. She wears some earrings and a necklace. There is also a tattoo on her neck and a scar on her forehead.

Be careful because she's really dangerous!



**Wanted!**

She looks quite young but strict.  
She has got long black hair. She wears it in a pony-tail. There are a lot of freckles on her oval face. She has got blue eyes and a hook-nose. There is a golden tooth in her mouth. She wears some earrings and a necklace. There is also a tattoo on her neck and a scar on her forehead.  
Be careful because she's really dangerous!



Aktivita č. 2

Téma: Můj den jako milionář

Komunikační dovednost: psaní

Rozvoj kompetence: komunikativní, sociální a personální

Organizační forma: sám/sama, ve dvojici, ve skupině

Pomůcky: papír, psací potřeby, pastelky

Při psaní nemusí žáci vždy pracovat jen sami, ale i ve dvojici nebo ve skupině. Žáci dostanou papír, na kterém mají namalovanou křivku jejich ideálního dne stráveného jako milionář. Jejich úkolem je křivku popsat. Stoupající křivka značí stoupající náladu, klesající naopak, že ho činnosti už tak moc nebaví. Měli by uvádět věty nebo aspoň slovní spojení. Zopakují si tak činnosti, které je baví nebo nebaví, jednotlivé části dne (ráno, dopoledne, v poledne...) a časové údaje.

Téma může být různě obměněno, např. dovolená, víkend, prázdniny apod.

# Mein Tag als Millionär



17:30 Ich gehe zur Expedition



17:50

Ich besuche meine Freunde

18:30

Ich sehe fern.



19:15

Ich gehe zum chi Roll

17:30

Ich gehe nach das Casino



18:15

19:45 Ich gehe nach die Bank für das Geld

19:50 Ich esse Frühstück

trinken eine Kaffee aus Freundes



400000  
K€

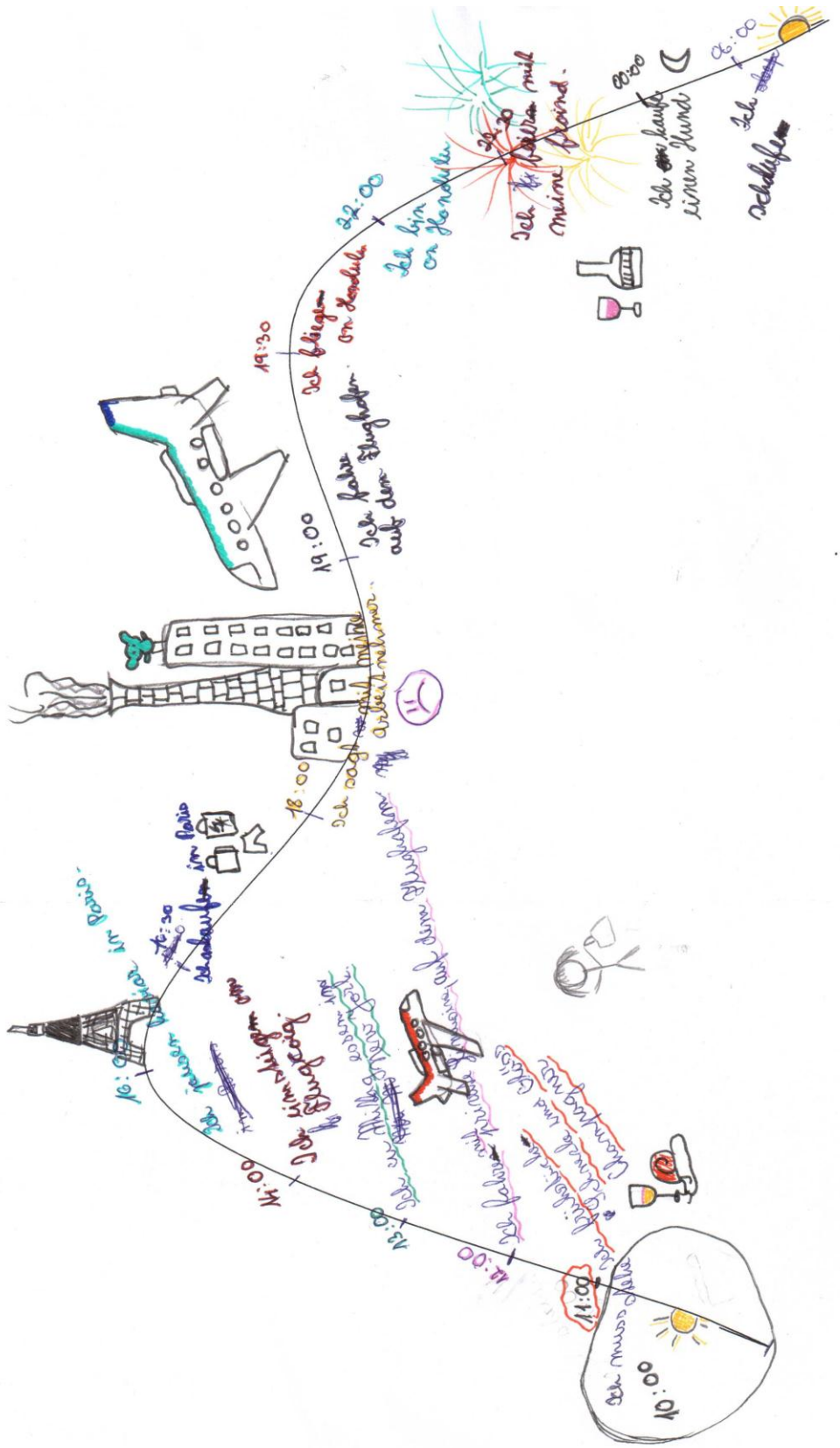
1000

19:00 Ich aufleben

im 10:00



Mein Tag als Millionär



# Mein Tag als Millionär

CASINO



Ich reise aus.



Ich trinke Kaffee.  
Ich arbeite.



16 Uhr

INTER-HOTEL



14 Uhr

Ich fliege im London.

12 Uhr

Ich esse im Inter Hotel zu Mittag.

10 Uhr

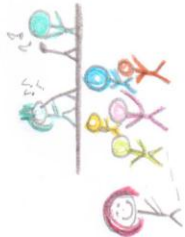
Ich arbeite.

6 Uhr

Ich frühstücke Sandwich, Kaviar und Krabbe.  
Ich trinke Champagner.

5 Uhr

Ich muss aufstehen. Pech!



Ich gehe zum Unterhaltungsabend.

10 Uhr



10 Uhr

Ich habe Kopfschmerzen.  
Trinken. Ich trinke zu viel.

### Aktivita č. 3

Téma: Kdo ví?

Komunikační dovednost: poslech s porozuměním

Rozvoj kompetence: komunikativní, k řešení problému, sociální a personální

Organizační forma: 2 skupiny

Pomůcky: žádné

Tento poslech s porozuměním je formou hry, ve které se žáci rozdělí do 2 skupin, které budou mezi sebou soutěžit. Jeden žák z každé skupiny se postaví zády před tabuli. Učitel dává otázky, které se mohou týkat všeobecných znalostí nebo mohou být tematicky nějak zaměřené. Žák, který odpoví správně a rychleji, získává bod pro svou skupinu. K tabuli jde další pár, postupně se všichni vystřídají. Tímto způsobem si žáci snadno zopakují slovní zásobu, poměří své všeobecné znalosti a zároveň trénují dovednost poslechu.

Slova, které žáci zapomněli nebo neznali, si zapisují do svých slovníčků.

Příklady učitelových otázek:

My wife's mother is my.....?

My mother's brother is my....?

My father's father is my....?

What is the capital of the USA?

What is the name of the river in Great Britain?

Three times twelve is....

Seventy-two minus twenty is....

Odpověď žáka:

mother-in-law.

uncle.

Grand-father.

Washington.

The Thames.

thirty-six.

fifty-two.

#### Aktivita č. 4

Téma: Lidské tělo

Komunikační dovednost: ústní projev (průpravné cvičení)

Rozvoj kompetence: komunikativní, k učení, k řešení problému, sociální a personální

Organizační forma: ve skupinách (minimálně po třech)

Pomůcky: kostra člověka, lístky, izolepa, psací potřeby

Učitel umístí doprostřed třídy kostru člověka, na které budou nalepeny lístečky s částmi těla (např. das Bein, der Hals...). Žáci si stoupnou kolem kostry a jejich úkolem je, si během 5 minut zapamatovat co nejvíce slov. Pokud by žáků bylo hodně lze žáky rozdělit rovnou do skupin a každé dát papír s kostrou těla nebo postavou, která má popsané části těla (viz obr.1). Učitel může žáky na začátku motivovat tím, že za každé správně zapamatované slovo, budou dostávat body, které se na konci sečtou a mohou být jako skupina ohodnoceni.

Pak se z kostry sundají lístečky nebo se žákům seberou papíry s postavami a vytvoří skupinky po 3 až 5 žácích. Každá skupina má za úkol napsat co nejvíce částí těla na lístečky a nalepit je na jednoho žáka ve skupině. Pokud je to možné, pracuje každá skupina na jiném konci třídy, aby nemohly opisovat.

Nakonec následuje kontrola. Před tabulí se prezentují jednotlivé skupiny se svou polepenou postavou. Učitel píše bod za každé správné slovo, pokud je chybně člen počítá půl bodu.

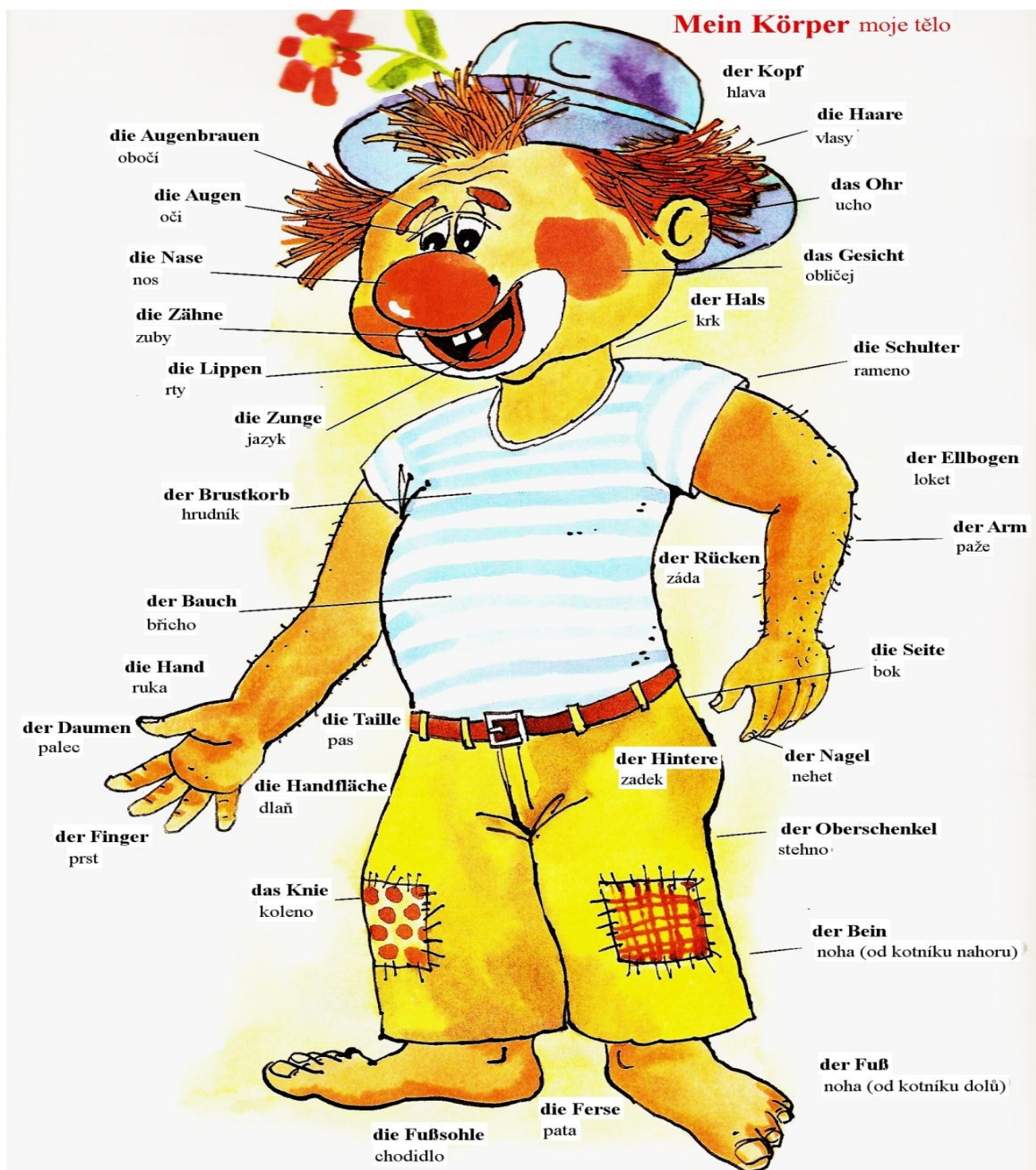
Učitel se ptá: „*Was hat euer Skelett?*“

Žáci ze skupinek odpovídají a zároveň ukazují na lístek na své polepené postavě.

„*Unser Skelett hat die Nase, die Zähne....*“

Tato aktivita je vhodná nejen pro nácvik, ale i pro zopakování částí lidského těla. Jedná se v podstatě o činnostní výuku, žáci musí mezi sebou komunikovat, soustředit se a nakonec svůj výtvar ústně prezentovat.

Obrázek č. 1: ŠVARC, Josef, SVOBODA, Milan. *Obrázková knížka - Bilderbuch*. Kolín: KITTY, 1992.



Aktivita č. 5

Téma: Dabing

Řečová dovednost: mluvení

Rozvoj kompetence: komunikativní, k řešení problému

Organizační forma: sám/sama

Pomůcky: počítač/video

Učitel pustí část filmu nebo seriálu, který může být žákům blízký a vypne zvuk. Žáci mají za úkol jeden po druhém ho doprovázet slovním komentářem. Tato aktivita je vhodná spíše pro starší žáky 8. a 9. tříd a zvolenou skupinu nadanějších žáků.