FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Diplomová práce

Návrh didaktických materiálů pro komunikačně pojatou výuku českého jazyka na 2. stupni základní školy

Studijní program: N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
Studijní obory: Český jazyk a literatura
Tělesná výchova

Autor práce: **Bc. Karolína Ulčová**
Vedoucí práce: Mgr. Michaela Kotenová
Katedra českého jazyka a literatury

Liberec 2023

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Zadání diplomové práce

Návrh didaktických materiálů pro komunikačně pojatou výuku českého jazyka na 2. stupni základní školy

Jméno a příjmení:	**Bc. Karolína Ulčová**
Osobní číslo:	P21000736
Studijní program:	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
Specializace:	Český jazyk a literatura Tělesná výchova
Zadávající katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Akademický rok:	2021/2022

Zásady pro vypracování:

1. Řídit se organizačními a metodickými doporučeními vedoucí práce.
2. Prostudovat odbornou literaturu k tématu a vymezit podstatu komunikačně orientované výuky českého jazyka.
3. Prostudovat RVP ZV (klíčové kompetence, očekávané výstupy, učivo ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura).
4. Analyzovat běžně dostupné didaktické materiály pro výuku českého jazyka na 2. stupni ZŠ (např. Metodický portál RVP).
5. Navrhnout sadu vlastních didaktických materiálů vhodných pro komunikačně pojatou výuku českého jazyka na ZŠ.
6. Realizovat navržené postupy v praxi výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ a provést následnou reflexi.
7. Formulovat závěry a vypracovat text diplomové práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 8024734508.
ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
HUBÁČEK, Jaroslav, Jana SVOBODOVÁ a Eva JANDOVÁ. *Čeština pro učitele*. Vyd. 2. [Opava]: Vademecum, 1998. ISBN 80-86041-30-1.
LARSEN-FREEMAN, Diane a Marti ANDERSON. *Techniques & principles in language teaching*. Third edition. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 9780194423601.
MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ľudmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 9788074895951.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Kotenová
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce: 30. dubna 2022
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

PhDr. Kateřina Váňová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

4. července 2023 Bc. Karolína Ulčová

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí práce Mgr. Michaele Kotenové za odborné vedení, poskytnutí cenných rad, trpělivost a vstřícnost po celý průběh zpracování diplomové práce. Zároveň děkuji všem respondentům, kteří ochotně prostudovali didaktické materiály a vyplnili přiložený dotazník. A v neposlední řadě bych chtěla vyjádřit své díky rodině a nejbližším přátelům za podporu při studiu.

Anotace

Diplomová práce se zabývá komunikačně pojatou výukou českého jazyka na druhém stupni základních škol. V teoretické části je nejprve vysvětlena pozice českého jazyka a literatury v rámci RVP a dále jsou popsány důležité pojmy týkající se inovativní výuky v kontrastu s výukou tradiční, s čímž souvisí i objasnění tématu komunikačně pojaté výuky. Nejsou opomenuty ani výukové metody využívané právě v inovativním přístupu. V praktické části je popsán záměr tvorby didaktickým materiálů a hned za ním následují konkrétní příklady textů vytvořených v rámci diplomové práce. Dále je popsáno a vyhodnoceno stručné dotazníkové šetření.

Diplomová práce se opírá několik stěžejních děl, zvláště tak o studie kolektivu Stanislava Štěpáníka.

Klíčová slova

Český jazyk, inovativní výuka, komunikace, didaktický materiál, žák

Annotation

The diploma thesis deals with communicative teaching of the Czech language at the second level of primary schools. In the theoretical part, the position of the Czech language and literature within the RVP is explained, followed by description of important concepts related to innovative teaching in contrast to traditional teaching, which is also related to the clarification of the topic of communicatively conceived teaching. The teaching methods used in the innovative approach are also not neglected.

The intention of creating didactic materials is described in the practical part, followed immediately by concrete examples of texts created as part of the diploma thesis. A brief questionnaire is described and evaluated as next.

The diploma thesis is based on several key works, especially on the study of Stanislav Štěpáník's collective.

Keywords

Czech language, innovative teaching, communication, didactic material, pupil

Obsah

Úvod 10
1 Rámcový vzdělávací program 12
1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 12
1.1.1 Charakteristika základního vzdělávání 13
2 Výuka češtiny mezi tradicí a inovací 17
2.1 Tradiční výuka češtiny 17
2.1.1 Tradiční pojetí didaktických materiálů 18
2.1.2 Vliv tradičních perspektiv výuky češtiny na inovativní přístup 19
2.2 Inovativní výuka češtiny 20
2.2.1 Inovativní učitel 21
2.2.2 Inovativní učivo - výuka mateřského jazyka 22
2.2.3 Inovativní učivo - komunikačně-kognitivní kompetence a princip komplexnosti 23
2.3 Komunikačně pojatá jazyková výchova jako prostředek inovace 25
2.3.1 Hlavní cíl komunikačně pojaté jazykové výchovy 25
2.3.2 Požadavky na komunikačně pojatou výchovu vzhledem k věku 26
2.3.3 Textocentrismus a situačnost 27
3 Metody inovativní výuky 29
3.1 Čtením a psaním ke kritickému myšlení 29
3.2 Třífázový model učení 30
3.2.1 Fáze evokace 31
3.2.2 Fáze uvědomění 33
3.2.3 Fáze reflexe 35
4 Sada didaktických materiálů 37
4.1 Text č. 1 39
4.2 Text č. 2 42
4.3 Text č. 3 45

4.4 Text č. 4 49
4.5 Text č. 5 52
4.6 Text č. 6 55
5 Dotazník 58
5.1 Výsledky 61
6 Resumé praktické části 63
Závěr 65
Seznam použitých zdrojů 67
Seznam zdrojů použitých v didaktickém materiálu 70

Úvod

Český jazyk patří mezi nejfrekventovanější předměty ve škole, a to jak na prvním, tak i druhém i třetím stupni. Jde o předmět povinný ve všech ročnících s vysokou hodinovou dotací týdně. Na středních školách zakončených maturitní zkouškou jde o povinný maturitní předmět. Stejně tak je součástí jednotlivých přijímacích zkoušek na střední školu. I přes jeho důležitost se ale mnohdy setkáváme s nelibostí vůči výuce češtiny, mnohdy až odporu ze stran žáků. Ač jde o mateřský jazyk, což je faktor, jenž by měl učení značně usnadňovat, bývá pro žáky výuka obtížná, většinu látky si nepamatují, nechápou nebo ji neumí použít v praxi. Případně vše dohromady. Zde vyvstává hned několik otázek. Čím to je, že jeden z nejtěžších předmětů se týká něčeho, co je žákům blízké již od útlého dětství? De facto celý život. Něčeho, co denně užívají. Ale i přes to jim dělá takové problémy? Proč žák denně používá některý z jazykových jevů, například přívlastek shodný, ale v testu ho není schopen najít? Proč mají žáci pocit, že většina látky probrané při výuce je pro ně zbytečná a nikdy ji nevyužijí?

Komunikace nikdy nebyla dostupnější. V dnešní době, kdy jsme zvyklí být neustále ve spojení, kdy není nic jednoduššího než vzít do ruky telefon a během pár sekund navázat spojení s jinou osobou či osobami, je jazyk jedním z nejpoužívanějších nástrojů v životě člověka. Nějakých způsobem umí komunikovat každý. Háček ale tkví v tom, jak daná komunikace probíhá. A právě tím by se měla zabývat výuka českého jazyka na školách. Měla by žáky připravit na nejrůznější typy komunikačních situací tak, aby byli schopni je aplikovat v životě.

Pravděpodobně se nevyhneme učení pojmům, protože pro lepší třídění je dobré věci pojmenovat. Výuka by však neměla zakrnět na robotickém předkládání termínů a jejich definic a ukazování jejich použití na tzv. příkladech pro učebnice, kdy kolikrát výpověď nedává jediný smysl, ale pro autora bylo důležité, že do ní vměstnal probíraný jev. Naopak by bylo dobré využívat příklady z praxe, tím simulovat praktické využití a vyhnout se tedy otázkám typu „A k čemu mi tohle bude? To se učit nebudu, stejně mi to nezmění průměr, když dostanu pětku."

K takovému vnímání nepřispívá ani roztříštěnost češtiny na tři složky: jazyk, sloh a komunikace a literatura. Na mnohých školách se striktně dodržuje takové rozdělení,

žákům tedy látka nenavazuje, mnohdy jim chybí představa o propojení některých prvků. Přitom existuje mnoho způsobů, jak jednotlivé složky propojit v jeden celek, tím zamezit nepřirozenému vštěpování učiva. Důvodem takového vnímání je pravděpodobně snaha předejít chaosu ve výuce. Kdyby však byla čeština pojata komplexně, nejen že by žáci nepotřebovali tři sady učebnic na jeden předmět, ale pravděpodobně by ji začali chápat jako systém, ve kterém na sebe většina věcí plynule navazuje, a tím by se předešlo pouhému memorování a následnému zapomínání pojmů. Zvlášť pokud se s českým jazykem pracuje jako s jazykem mateřským, tedy něčím, co již žáci dávno umí a jenom potřebují získat určitou formu užití.

Právě touto problematikou se zabývá diplomová práce. Klade si za cíl ukázat možnosti pojetí výuky, aby nedocházelo k výše zmíněným situacím. Snaží se ukázat způsob výuky, jenž propojuje její složky komplexně a dbá na jejich využitelnost v praxi. Zároveň je pro práci důležitá i zpětná vazba od zkušených učitelů a šíření didaktického materiálu směrem k učitelské veřejnosti.

1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (dále již RVP) vytváří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) na všech školách včetně oborů vzdělání v předškolním (RVP PV), základním (RVP ZV), základním uměleckém (RVP ZUV), speciálním (RVP spec. vzděl.), jazykovém (RVP JŠ) a středním vzdělávání (RVP *G – gymnázia, RVP SOV – střední odborná učiliště). O těchto typech vzdělávání pojednává zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon. Pro tuto diplomovou práci bude stěžejní RVP ZV (RVP, 2021).

RVP stanovuje konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, přičemž přihlíží k zaměření daného oboru vzdělání, dále k jeho organizačnímu uspořádání, profesnímu profilu, podmínkám průběhu a ukončování vzdělání a zásadám pro tvorbu ŠVP. Zabývá se tvorbou podmínek pro vzdělávání žáků s SVP (speciální vzdělávací potřeby), neopomíjí nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. RVP musí reagovat na nejnovější poznatky vědních disciplín, na jejichž základech je zprostředkováno vzdělávání, a pedagogiky a psychologie. To znamená, že RVP je živý organismus, který se neustále formuje a upravuje, což zajišťuje MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Konečnou variantu vydává MŠMT (RVP, 2021).

1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Nový RVP ZV platí od roku 2021, kdy byl revidován MŠMT. Cílem této revize bylo modernizovat obsah vzdělávání tak, aby odpovídalo potřebám 21. století. Kromě jiného zavedl vzdělávací oblast Informatika a rozvoj digitální gramotnosti a digitální kompetenci zařazuje také na úroveň klíčové kompetence. Předtím proběhla revize roku 2017 (RVP ZV, 2021).

RVP ZV je rozdělen na čtyři části: Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů; Charakteristika základního vzdělávání; Pojetí a cíle základního vzdělávání; Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Diplomová práce se bude zaobírat jen některými z nich (RVP ZV, 2021).

1.1.1 Charakteristika základního vzdělávání

Pro tuto práci by bylo vhodné stanovit, co je základní vzdělávání, protože právě na něj je cílena. V RVP ZV z roku 2021 se jedná o druhou část (B). Jde spíš o soubor paragrafů a právních předpisů (RVP ZV, 2021).

Žák dosahuje stupně základního vzdělání v oboru vzdělání Základní škola, což je spojeno s povinností školní docházky. Ta se řídí § 36 až 43 školského zákona. Organizaci základního vzdělávání upravuje § 46 a 47 školského zákona a podrobnosti o ní stanovuje MŠMT ve vyhlášce 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Hodnocení výsledků vzdělávání se řídí § 51 až 53 školského zákona a je stanoveno v § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů (RVP ZV, 2021).

1.1.2 Pojetí a cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání, jak již bylo zmíněno výše, je jediná etapa povinná pro celou populaci žáků, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině, a to prvním stupněm, kde si žák postupně zvyká na povinné, pravidelné a systematické vzdělávání. RVP zdůrazňuje, že se zakládá na poznávání, respektu a rozvíjení individua a zájmů každého žáka (včetně žáků s SVP). Navíc není opomenuta ani motivace jako součást vzdělávání. Na druhém stupni, který je stěžejní pro diplomovou práci, je však zmíněno hlavně získávání vědomostí, dovedností a návyků, které umožňují samostatnost v učení, vytváření hodnot a postojů vedoucích ke správnému chování, zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností našeho státu i Evropské unie. Je zde zdůrazněna provázanost mezi školním a osobním životem žáka, přenesení odpovědnosti ve vzdělávání (RVP ZV, 2021).

V následujících odstavcích RVP uvádí, že základní vzdělávání je realizováno v prostředí vhodném k podnětné a tvůrčí činnosti, plném poznávání, respektu a rozvoje každého žáka. Hodnocení musí být založeno na dokončování splnitelných úkolů a mělo by být orientováno pozitivně tak, aby žák mohl zažít úspěch a nebál se chyby, se kterou umí dále pracovat (RVP ZV, 2021).

RVP dále definuje cíle základního vzdělávání. K nim patří tvorba a rozvoj klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání potřebného k praktickému jednání. Aby toho bylo dosaženo, musí být žákům umožněno osvojit si strategie učení a následně získat motivaci k celoživotnímu učení. Učitel ukáže žákům cestu k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů, k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, schopnosti spolupracovat, respektovat práci a úspěchy vlastní i jiných. Připravuje žáky k tomu, aby se projevovali jako svobodné a zodpovědné osobnosti, znali a uplatňovali svá práva, ale zároveň dodržovali své povinnosti. V moderní informační společnosti není opomenut ani vztah k digitálnímu prostředí. Žák by měl umět technologie využívat bezpečně, tvořivě a kriticky (RVP ZV, 2021).

1.1.3 Klíčové kompetence

Jde o souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince. Závisí na obecně platných společenských představách o prospěšnosti vzdělání pro jedince. Úroveň klíčových kompetencí (dále KK) by měla být dosažitelná všem žákům, ti se díky ní snáz uplatní ve společnosti. Osvojování KK není snadné, jde o dlouhodobý proces trvající od předškolního vzdělávání po celý zbytek života, na konci základního vzdělání tedy není úroveň KK kompletní, ale prochází dalším vývojem. KK se navíc prolínají, nestojí izolovaně, vytváří mezipředmětové vztahy. Právě proto je potřeba, aby jejich rozvoj probíhal ve všech činnostech, které se ve škole odehrávají (RVP ZV, 2021).

Konkrétními klíčovými kompetencemi v RVP ZV jsou:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;

- kompetence pracovní;
- kompetence digitální (RVP ZV, 2021).

1.1.4 Vzdělávací oblasti – Jazyk a jazyková komunikace

Mezi devět vzdělávacích oblastí RVP ZV patří Jazyk a jazyková komunikace, do níž spadá právě i Český jazyk a literatura. Tato oblast je brána jako stěžejní ve výchově a vzdělávacím procesu. Aby byl absolvent základního vzdělání brán jako všeobecně vyspělý, musí mít dobrou úroveň jazykové kultury. Základním kamenem jazykové výuky jsou komunikační kompetence a jejich rozvoj. Právě dovednosti získané při vzdělávání v oboru Český jazyk a literatura umožňují i vzdělávání v dalších oblastech. Čeština je mateřský jazyk, ve kterém se většinou vyučují i ostatní předměty, ale zároveň se v něm odehrává i společensko-kulturní vývoj lidské společnosti a jeho zvládnutí je důležité pro efektivní mezilidskou komunikaci (RVP ZV, 2021).

Výše zmíněný obor má komplexní charakter, ale zpravidla se dělí na tři složky: Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. Ty se ale dle RVP ZV prolínají. I touto tematikou se zabývá diplomová práce. V praxi je časté, že učitelé drží jednotlivé složky striktně oddělené. Jedním z cílů práce je ukázat, že se dají efektivně propojit (RVP ZV, 2021).

V následujících odstavcích budou stručně představeny požadavky na jednotlivé složky probíraného oboru (RVP ZV, 2021).

V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě slyšeného či přečteného textu. Texty využívané v Komunikační a slohové výchově jsou různorodé.

U Jazykové výchovy je podstatný zisk vědomostí a dovedností nutných k osvojení spisovné češtiny, dále k jejímu rozlišení, k rozlišení jejích dalších forem, jasnému a srozumitelnému vyjadřování a přesnému a logickému myšlení (RVP ZV, 2021).

Literární výchova slouží k poznávání prostřednictvím četby základních literárních druhů a jejich specifických znaků. Žáci se učí postihovat umělecké záměry autora, ale

i formulovat vlastní názory o jeho díle, rozlišovat literární fikci od skutečnosti, tvořivě vnímat, interpretovat a produkovat literární text (RVP ZV, 2021).

Dále RVP ZV podrobně rozepisuje očekávané výstupy v jednotlivých složkách za jednotlivá období.

2 Výuka češtiny mezi tradicí a inovací

Čeština bezesporu spadá do tradičních předmětů vyučovaných v České republice (viz předchozí kapitola). To může vést k zamrznutí vývoje výuky nebo k pouhému opakování zastaralých metod. I touto problematikou se diplomová práce zabývá.

2.1 Tradiční výuka češtiny

Již od 18. století spojuje výuka češtiny jazyk a myšlení, gramatiku a logiku. Pokud se tomu tak děje, mohou být znatelné tendence upřednostňovat formálně-poznávací cíle nad cíli komunikačními. Ty by však ale měly být pro žáky základních škol stěžejní.

Tradice může být vnímána jako normativní návod k učení. Jde o něco, co fungovalo, pravděpodobně to bude fungovat i dál. Bývá často argumentem k uchopení výuky a zároveň tvoří i jakousi ochranu proti neuváženostem ve výuce, moderním technikám a náhlým změnám. To vše ale může způsobit zbrzdění vývoje (Štěpáník, 2019).

Již několik let se ale některé tendence snaží monopol tradice ve výuce narušit. Velký vliv na to má globalizace světa, IT technologie, celosvětová anglicizace, rozšiřování vzdělávání do všech vrstev obyvatelstva, snadná dostupnost vzdělání, řešení různých sociálních, kulturních a ekonomických problémů a stále víc stoupající počet žáků, kteří nemají češtinu jako mateřský jazyk. I přes to všechno je ale třeba zachovat k tradici určitý respekt a umět se jí inspirovat, nijak ji neobcházet. Zatím totiž nevznikla žádná souhrnná didaktika češtiny, která by byla schopna plnohodnotně nahradit tradiční pojetí jazykové výchovy, mluvnice (Štěpáník, 2019).

V čem ale inovativní autoři vidí slabiny tradice? Jde hlavně o neustálou potřebu přesně charakterizovat pojmy, např. slovní druhy, aniž by k nim byl uveden praktický příklad. Zároveň je zde cítit tlak na žáka, aby si dokázal zapamatovat všechny možné lingvistické termíny. Málokdy ale dojde k důkladnému ověření, zdali žák termínům skutečně rozumí a umí je využít v praxi (Štěpáník, 2019).

2.1.1 Tradiční pojetí didaktických materiálů

Didaktické texty se dělí na učebnice (pro žáky a pro učitele), metodické příručky (pro učitele) a jazykové příručky (pro žáky i učitele), tedy slovníky, mluvnice, sbírky jazykových her aj. Učebnice má na první pohled vzhled jako běžná kniha, obsahuje text a mimotextové prostředky. Měla by ale být velmi důmyslně strukturovaná, její tvorba trvá až několik let. Právě to může být další důvod, proč didaktici a učitelé neradi opouští tradici a nechtějí se vrhat do inovativních metod - může to pro ně vypadat, že by spousta let práce a tvorby padla vniveč (Průcha, 2002).

Dle Průchy jde didaktické texty chápat jako kurikulární projekt, zdroj obsahu vzdělávání pro žáky a výukový prostředek pro učitele. Pro tuto práci bude stěžejní hlavně pojetí textů jako didaktického prostředku. Mezi didaktické prostředky se ovšem neřadí jen hmotné texty, ale i prvky nemateriální, tedy metody výuky. I to by učitel neměl opomíjet při výuce. Z materiálních pomůcek je možno vyjmenovat (kromě výše zmíněných učebnic aj.) i různé IT přístroje, projektory, interaktivní tabule atp. I přes velký rozvoj tabletů, notebooků a chytrých telefonů tradiční oblíbenost učebnic neupadá. Autorka práce nevnímá tento jev jako vyloženě zastaralý a omezený vývoj, jde ale o to, jaké typy textů se využívají. Pokud učitel používá materiály, jež byly vytvořeny pouze pro umělé prostředí výuky a jsou zcela neidentické se skutečností v praxi, jde o jistý handicap. I proto je zde patrná snaha narušit tento stereotyp a vytvořit materiál kopírující události, jimiž se člověk zabývá denně (různé komunikační situace atp.).

Dále je uveden pojem didaktická vybavenost, která bývá u tradičních textů často opomíjená, protože jsou orientovány spíš na stránku obsahovou. Je na ně nahlíženo z pohledu obsahu a jeho souvislostí s kurikulárními dokumenty, dříve i s osnovami. U tradičních didaktických materiálů mnohdy chybí přesah na stranu žáka, není zde snaha o optimální využití žákem a ani o kontrolu adekvátnosti náročnosti k jeho schopnostem. Právě tyto parametry se nazývají didaktická vybavenost textu, která je měřitelná a určuje jejich kvalitu a využitelnost pro učení (Průcha, 2002).

Tradiční texty by tedy měly směřovat k takové podobě, kdy: „…nemusí poskytovat učiteli vodítko na běh pololetím, pokud má učitel vlastní program nebo se drží osnov. V učebnici by měly být přehledně nabídnuty pracovní materiály: pracovní a výkladové

texty, zobrazení, přehledy, slovníčky, definice, hry, náměty k rozšíření tématu, soupisy popularizační i odborné literatury (též pro dobro učitele).” (Hausenblas, 1997, s. 44). Hausenblas dále upozorňuje na to, že není třeba vést látku v učebnicích návazně, protože učitel by z ní měl stejně pouze vybírat příklady přiměřené výuce a konkrétním žákům.

2.1.2 Vliv tradičních perspektiv výuky češtiny na inovativní přístup

Tato podkapitola by měla přiblížit vliv tradičních perspektiv výuky češtiny na dnešní metody směřující k inovaci.

Marie Čechová se zapojila do projektu připravovaného v této práci několikrát citovaným Stanislavem Štěpáníkem a kol., a tím ztělesnili přechod z tradice k inovaci, ale zároveň spolupráci těchto (na první pohled) kontrastů. Sama píše: „Mám na mysli perspektivu lingvodidaktiky i praktické výuky, to, aby navrhovaná koncepce byla perspektivní, aby využila příležitostí, které nabízí současná věda, a zároveň zúročila to, co předcházelo. Ctít je třeba historickou paměť oboru, samozřejmě s kritickým, nikoli však a priori s odmítavým přístupem.” (Čechová, 2020, s. 102). Čechová zmiňuje, že již před 45 lety byly tendence odtrhnout výuku české literatury od výuky jazyka. Předmět literatura by pak byl připojen k umělecko-výchovným předmětům. K tomu ale nakonec nedošlo i díky působení B. Havránka (Čechová, 2020). Pro tuto práci je však stěžejní jazyková stránka. Skupina jazykovědců na konci 60. let minulého století prováděla výzkum týkající se stavu výuky češtiny, na jehož základě navrhla novou koncepci. Hlavním důvodem byly nedostatečné znalosti žáků. Reforma probíhala formou školení učitelů, což je i v dnešní době velmi opomíjená činnost. Při těchto seminářích se formovaly nové učebnice (Čechová, 2020). Právě z takového přístupu je možno hledat inspiraci i pro zpřístupňování inovativních metod. Ač byl tehdejší návrh výukové tendence založen hlavně na terminologii, již tehdy vykazoval prvky komunikačně pojaté jazykové výchovy, měl klást důraz na rozvoj vyjadřování a jeho fungování: „Zvěřejněná kritika nežádoucího stavu nesystematického jazykového a slohového vyučování na středních školách, nahrazována výukou literatury, spíše však pouhými přehledy

životopisů a děl autorů, vyústila v potřebu vyčleňovat v rozvrhu samostatnou hodinu pro jazyk a sloh, aby se jim vůbec vyučovalo, protože průzkumy prokázaly, že většina středoškolských učitelů se jazykovým a slohovým hodinám vyhýbá." (Čechová, 2020, s. 105). Marie Čechová měla z trojice výzkumníků na starost střední školy, avšak její názory shrnují i nedostatky ve výuce na druhém stupni základních škol, jsou tedy důležité i pro tuto práci. Navíc dokonale vystihla myšlenku propojení všech tří složek výuky češtiny: „…není žádoucí izolace literárního, jazykového a slohového učiva. Jejich odtrženost byla jedním z důvodů nízké efektivity výuky: obě složky se mají podporovat, ba v mnoha případech cílevědomě prolínat…" (Čechová, 2020, s. 105). Podle reformy se mělo upustit od nepřirozeného drilování slohových útvarů a spíš dbát na mluvnický projev žáka, to vše založeno na tvořivosti a činnosti. Návrhy reformy se podařilo na krátkou dobu dokonce prosadit, ale ještě před výzkumem dopadu na vzdělání žáků byly opět přehodnoceny ministerstvem (Čechová, 2020). I proto se Marie Čechová zapojila do projektu inovace učiva a přispěla svými zkušenostmi z projektu minulého století.

2.2 Inovativní výuka češtiny

Inovace ve výuce češtiny má většinou zcela prostý záměr: návrat k touze po dorozumívání. A to zvláště v době, kdy lidé konečně mají svobodu slova a mohou se projevovat dle libosti. Žáci však v dnešní době často trpí nesoustředěností, slabou zvídavostí, zájmem o jazyk a vytrvalostí mu porozumět. Inovativní metody mají právě takovému chování zabránit, nebo spíše vést k opaku. Aby ale nevymizela jazyková kultura, měla by se výuka směřovat nejen k využití češtiny v praxi, ale i k jazykovému vnímání uměleckému, a to obousměrnému. Žák by měl být přinejmenším schopen potěšit se kvalitním jazykovým uměním. Dále by neměla být opomíjena schopnost kultivovaně se vyjadřovat a určit přiměřenost komunikační situace (Hausenblas, 1997).

2.2.1 Inovativní učitel

Učitel je jednou z hlavních složek vyučování (společně s učivem a žákem tři pomyslné pilíře edukačních procesů). Jde o kvalifikovanou osobu, jež má dosaženo požadovaného vzdělání (většinou vysokoškolský titul z pedagogické fakulty), specialistu v určitém oboru, ale zároveň by se dalo říct, že jde o schopného manažera, jenž vede skupinu lidí za nějakým cílem (Průcha, 2002). Nemělo by být ale opomíjeno, že na tyto procesy není učitel ve výuce sám. A právě inovativní učitel vede žáky k tomu, aby stejně jako on uměli analogizovat, přemýšlet o problému a dohledávat informace. Ač, jak bylo zmíněno výše, je učitel odborník na určitý předmět (v tomto případě na češtinu), při množství faktů, které jsou potřeba ve fungování jazyka a jazykové kultuře, není možné, aby znal odpověď na veškeré otázky. Autoritu ale získává ve chvíli, kdy si s dotazy svých žáků umí náležitě poradit a ovládá přístup k samotnému dorozumívání a shánění údajů (Hausenblas, 1997).

Často se diskutuje i o pojmu prestiže v učitelské profesi. Ta bohužel v posledních desetiletích výrazně poklesla, což se negativně odráží na vztahu žáka a učitele, ale i rodiče a učitele. Často tomu tak bývá v návaznosti na sebe. Učitel musí vynaložit čím dál větší snahu dítě zaujmout, zabavit a udržet jeho pozornost i v průběhu činnosti. Právě k tomu by měl inovativní způsob výuky napomoci (Průcha, 2002).

Učitel musí disponovat určitým typem charakteru. Jde o jedno z mála povolání, kde právě osobnost hraje velkou roli ve vykonávání profese. Průcha konstatuje, že již od antiky přes dobu Jana Amose Komenského je kladen důraz na žádoucí rysy osobnosti učitele. Mezi ně patří například motivace k povolání, dobrá vůle, talent pro povolání, kognitivní vybavenost (dobrá paměť, zdravé uvažování, důvtip atp.). Zároveň ale učitel musí zachovat jistou míru diplomacie vůči autoritám (ředitel školy) (Průcha, 2002).

Průcha se dále zabývá i otázkou učitelova pedagogického myšlení nebo také učitelovo pojetí výuky či pedagogickým vědomím učitele. Dle Průchy jde o:… „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.” (Průcha, 2002, s. 195) Dále se učitelské myšlení vyznačuje jistou mírou globálnosti, tedy mělo by být společné téměř všem příslušníkům profese, ale zároveň do něj učitel vnáší i svou subjektivnost,

tím ho obohacuje, odlišuje. Míra objektivity a subjektivity by měla být vyvážená. Učitel by neměl potlačovat svou osobnost, ale zároveň by měl být vyrovnaný. S tím i souvisí, že na úkor vědomostního základu nejde protěžovat emotivní charakter a naopak. Co se obsahu týče, pedagogické myšlení se orientuje na samotný proces edukace, tedy na jeho cíle, učivo, formy a metody výuky. Mimo proces vyučování se ale „… učitelovo pedagogické myšlení váže na širší, mimovýukové objekty: tedy na to, jak učitel vnímá svou vlastní pedagogickou profesi a svou roli v ní, jak vnímá své žáky, kolegy a nadřízené, jaké postoje zaujímá k rodičům, ke vzdělávací politice státu aj." (Průcha, 2002, s. 195).

Inovativní učitel sjednocuje perspektivu oboru a perspektivu žáka. „Učitel se ve své činnosti pohybuje mezi oběma póly a je podstatné, aby byl schopen do výuky oba zahrnout…Propojování psychodidaktické a ontodidaktické dimenze v pedagogickém výzkumu se proto stalo významným zdrojem oborových didaktik,…" (Slavík, Štěpáník, 2017, s. 59).

2.2.2 Inovativní učivo - výuka mateřského jazyka

Jedním z výrazných jevů inovativní výuky češtiny je nahlížení na český jazyk jako na jazyk mateřský. S tím úzce souvisí tzv. žákovský prekoncept (vysvětleno níže). Někteří autoři uvádí, že nejde pouze o jeho vhodnost, ale přímo o nutnost. Principem žákovského prekonceptu je, že: „…žák (implicitní) znalostí jazyka, tedy objektem i instrumentem výuky, disponuje již v okamžiku vstupu do školní edukace, a to takřka v celé jeho šíři, neboť formální výstavba řeči šestiletého dítěte je blízká řeči dospělého člověka." (Slavík, Štěpáník, 2017, s. 59). Slavík a Štěpáník (2017, s. 60-61) dále prekoncep definují jako: „Jazykový prekoncept rodilého mluvčího je strukturní složkou jeho (zprvu jen implicitní) znalosti mateřského jazyka, tj. znalosti encyklopedie (slovní zásoby se soustavou významů) a jazykových pravidel či zákonitostí. Pouze díky svým jazykovým prekonceptům je subjekt schopen komunikovat - více či méně adekvátně produkovat a recipovat příslušný obsah…Jazykový prekoncept vzniká již od raného

dětství jedince jako „koncentrovaná" zkušenost s užíváním jazyka v komunikačních situacích, do nichž se dítě dostává."

Metelková Svobodová (2020) k prekonceptu dodává, že mateřský jazyk je také nástrojem myšlení a zároveň prostředkem k dalšímu vzdělávání. Dále se opírá studii slovenských jazykovědců a tvrdí, že je třeba postupně přejít od výuky jazykové kompetence mateřštiny na žákovskou komunikační kompetenci, ale to neznamená, že je potřeba zcela opustit tradiční způsob výuky (viz výše).

Právě tím vším by se měla výuka českého jazyka přiblížit například k výuce angličtiny. Tam je naopak nutné počítat s tím, že je žák nepopsaný list papíru, nepřemýšlí v daném jazyku, nemá spojené jednotlivé výrazy s jejich významy a nemá zažité struktury jazyka. V takovém případě by se pravděpodobně dalo očekávat, že výuka bude založena hlavně jazykové kompetenci a až po osvojení veškerých struktur přejít ke kompetenci komunikační. Opak je pravdou. Právě výuka cizích jazyků je založena převážně na komunikační kompetenci.

Otočení těchto dvou fází či celistvé zaměření na komunikaci by pravděpodobně značně snížilo časové nároky na výuku češtiny a umožnilo by větší zaměření na praktické příklady.

2.2.3 Inovativní učivo - komunikačně-kognitivní kompetence a princip komplexnosti

V návaznosti na předchozí podkapitolu je vhodné navázat na postupné změny výuky mateřštiny od dominantní orientace na jazykovou kompetenci ke kompetenci komunikační. Na Slovensku se taková koncepce nazývá komunikačně-kognitivní a zážitková, dále založená na komplexním principu. Princip komplexnosti bývá ve slovenské literatuře rozčleněn na další čtyři úrovně: mezipředmětovou, průřezovou, mezisložkovou a vnitrosložkovou. První dvě zmíněné „…zajišťují tematicko-poznatkovou kurikulární integraci s cílem žáků a jejich schopnost vnímat realitu komplexně…" (Metelková Svobodová, 2020, s. 58). Jak již z názvu vyplývá, mezisložková úroveň propojuje tři složky předmětu (jazyk, sloh a komunikaci,

literaturu) a poslední zmíněná prolíná jednotlivé složky předmětu (tematické okruhy) (Metelková Svobodová, 2020).

V RVP ZV (viz výše) byl vznesen požadavek na komplexnost výuky mateřštiny. Ten navazuje právě na princip integrity, o němž bylo psáno v podkapitole Vliv tradičních perspektiv výuky češtiny na inovativní přístup a který představovala Marie Čechová. Rozdíl je hlavně takový, že princip integrity nezahrnoval složku literární, kdežto princip komplexnosti ano. V rámci propojení složek je představa taková, že by měly být k výuce pravopisu a mluvnice využívány hlavně literární ukázky a to celé by na sebe plynule navázala komunikační výchova a sloh. Díky tomu se zvyšuje pozornost žáků a jejich zájem o učivo, které chápou jako celek a nepřeskakují mezi třemi oddělenými složkami, kdy jsou věty a slova nepřirozeně vytrženy z kontextu (Metelková Svobodová, 2020).

Jak na to ale nahlíží učitelé češtiny na 2. stupni základních škol? V článku Metelkové Svobodové (2020) je uveden příklad oborové didaktičky a zároveň učitelky v 6. ročníku základní školy. Tam využívá učebnice nakladatelství SPN a současně edici od Taktiku. Jako příklad byla zvolena podstatná jména látková, hromadná a pomnožná (právě této problematice byl věnován jeden z didaktických textů vytvořených v rámci diplomové práce). Nakladatelství SPN věnuje výše zmíněnému dvě strany své učebnice, jako příklad byl zvolen (vhodně) text o oslavě narozenin. Méně vhodné ale byly k úkoly textu, kdy žáci měli pouze (až po fixaci pojmu) vypsat podstatná jména pomnožná a látková a vypsali je ve větách a v dalších cvičeních už výchozí text ani nebyl využit (Metelková Svobodová, 2020). Vždyť právě u tak abstraktního tématu je ale nutné dát žákům jasnou představu o tom, co se doopravdy učí. Návrh možné varianty, jak s tématem pracovat, je zmíněn níže v praktické části. Jako výstup takového vyučování, kdy pojmy nejsou spojovány s praxí a není zde kladen důraz na komplexnost, byl dokázán i na úspěšnosti žáků. Ač v kontrolním testu v těsném období po probrání tématu látkových, hromadných a pomnožných substantiv byla zaznamenána poměrně vysoká úspěšnost, v pololetní shrnující práci několik měsíců poté klesly výsledky žáků v tomto tématu téměř na poloviční čísla (Metelková Svobodová, 2020). Z toho vyplývá, že se látku prvně dobře naučili, ale evidentně ji nepropojili s praxí, tudíž ji neměli

dostatečně zafixovanou. Vždyť člověk nejprve zapomíná věci, jež jsou pro běžný život nevyužitelné.

2.3 Komunikačně pojatá jazyková výchova jako prostředek inovace

Již několikrát se autorka práce odkazuje na názor, že je třeba přejít z jazykově orientované výuky na výuku komunikační. Právě to tvoří onen inovativní přístup a dotváří představu komplexnosti. V následujících podkapitolách bude komunikačně pojatá výchova popsána podrobněji.

2.3.1 Hlavní cíl komunikačně pojaté jazykové výchovy

V předchozích podkapitolách bylo nastíněno, jak je důležité zakládat výuku na principu komunikačním. Cílem takové výchovy je „…uvést funkční náhled na jazykovou edukaci. Hlavním cílem výuky tak je rozvoj jazykového vědomí žáka (rozvíjení jazyka žáka)...“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 45). Při sledování takového cíle didaktici čerpají hned z několika zdrojů, a to z psycholingvistiky, komunikační teorie, sociolingvistiky, pragmalingvistiky, stylistiky, sémantiky a didaktiky cizích jazyků. Dále se opírají o názor, že jde o rovnováhu vztahu mezi schopnostmi (vrozené vlastnosti žáka) a dovednostmi (získané), tím potvrzují prekoncept mateřského jazyka. Dílčím cílem je neustále zkoušení jazykového jevu v nových konfiguracích a jeho následném zdokonalování a budování návyku. V tom je další důležitost praxe, „…tj. užívání jazyka v různých kontextech, což má v konečném důsledku vést k automatizaci kultivovaného jazykového chování.“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 45).

Není to ovšem tak, že by teoretické poznatky nekorelovaly s praxí. Teorie je naopak pomůckou praxe a vede k budování povědomí o jazyce, měla by mít však podobu užitné znalosti: „Jazykovědcem má být učitel, nikoliv žák; přitom ale žák může ve výuce do role jazykovědce vstupovat, zvláště u témat, která je obtížné zpracovat dle zásad funkčního přístupu (např. oblast historického vývoje jazyka a historické podmíněnosti některých jazykových jevů v současné češtině atd.“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 45). Dílčí cíl, jenž by neměl být opomenut, je rozvoj tzv. axiologické složky vědomí o jazyce. Jedná se o dovednost žáka hodnotit a sebehodnotit jazykové chování. Díky tomu je žák

schopen rozpoznat kvalitu jednotlivých jazykových prostředků, navíc se lepší jeho produkční myšlení a posiluje reflektivní funkce. Ve stručnosti je základním cílem výuky rozvinutá dovednost žáka střídat jazykový kód, tedy měnit přístupy k vyjadřování vzhledem ke komunikační situaci a komunikačnímu partnerovi za plného vědomí komunikačního záměru (Štěpáník a kol., 2020).

2.3.2 Požadavky na komunikačně pojatou výchovu vzhledem k věku

Výuka češtiny je spojena jak s prvním, druhým, tak i třetím stupněm (střední školy) školní docházky. Český jazyk je povinnou součástí přijímacích zkoušek na střední školy a víceletá gymnázia, případně do tzv. výběrových tříd na vnitřně diferencovaných školách. Zároveň je z tohoto předmětu povinná státní maturita. Není tedy pochyb, že se jedná o jeden z pilířů českého vzdělávání. Je ale třeba zaměřit se na rozdílný přístup jeho předávání vzhledem k věku žáků, na přechod mezi prvním a druhým stupněm základních škol, samozřejmě (vzhledem k tématu práce) z pohledu komunikačně pojaté jazykové výchovy.

Průběh edukace by měl být v souladu s inteligenčním vývojem žáka. Zvláště v prvních etapách (na prvním stupni základních škol) by měla být jazyková praxe spojena s používáním jazyka bez teoretické funkčnosti. Žáci by měli neustále stimulovat řečovou aktivitu. Učitel by měl žáka povzbuzovat a ukázat mu jeho skutečné možnosti, případné rezervy a obtíže, přičemž chyba je brána jako pozitivní krok k dalšímu učení (Štěpáník a kol., 2020).

Jedním z problémů nedostatečné komplexnosti je odborníky spatřován jako nedostatečná návaznost mezi prvním a druhým stupněm základních škol. Na druhém stupni se výrazně změní způsob edukace žáků, dominuje zde tzv. „malá lingvistika", tedy opakování jazykovědných termínů bez praktické souvislosti. V koncepci inovativního přístupu je však využíváno spirálové vzdělávání, díky němuž jsou jednotlivé kroky navzájem provázány a plynně na sebe navazují. Aby však edukace nebyla příliš volná a výstupy se na jednotlivých školách nelišily, dochází ke kontrole při tzv. uzlových bodech, tedy v 3., 5., 7. a 9. ročníku.

Hausenblas (1997) dodává, že s vyšším věkem žáků je třeba po nich chtít tzv. bádavost, tedy potřebu shánět informace. Učitel by však neměl počítat s tím, že žáci budou ochotni ke zvídavosti, pokud neuvidí smysl za svou prací. Jako příklad uvádí tvorbu zvacího dopisu. Když na něm žáci pracují, budou mnohem více motivováni, pokud ho budou moci opravdu odeslat a jejich pozvánky bude vyslyšeno. Výsledek jejich práce nebude pouze abstraktní. Hlavní složkou takové výuky je komunikát, jehož rozsah a nároky se zvyšují lineárně s věkem žáka (Štěpáník a kol., 2020).

2.3.3 Textocentrismus a situačnost

Štěpáník a kol. (2020) stanovuje jako výchozí bod komunikačně pojaté výuky komunikát, který „zahrnuje situačně ukotvený psaný i mluvený projev.“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 56), z nichž právě psaný projev následuje po tom mluveném a vždy je přímo či nepřímo doprovázen zvukem. Jedná se o funkční postup recepce komunikátu, z hlediska didaktiky by proto měl být kladen mnohem vyšší důraz na mluvený projev. Výsledek správně uchopeného funkčního postupu je kromě jiného propojení komunikátu s různými sociálními funkcemi a dekódování komunikátu příjemcem, přičemž je sledován záměr mluvčího ve vztahu k aktu sdělení a jejich společnému účinku. Jazyk by zkrátka nikdy neměl být odtržen od komunikátu, jazyková výchova by měla být plně funkční a obsahovat jak komunikační záměry, funkce komunikátu a formu jazykových prostředků. Text, tedy komunikát je základní pomůckou výuky češtiny a může být jakéhokoliv druhu (účtenka, jízdní řád, vědecká literatura,…) (Štěpáník a kol., 2020).

V dnešní době se do výuky mnohem více prolínají i multimediální kompetence. V komunikátu založeném na multimediální složce je mnohdy obrazová složka důležitější než psaná, komunikátem je tedy samotný obraz. Žák je tedy vystaven hybriditě vnímání textu, hovoří se tedy o složeném textu nebo výsledku multimodální komunikace (Štěpáník a kol., 2020).

Na základě všech výše zmíněných hodnot je stěžejní žákův vlastní komunikát, jehož tvorby je schopný po kontaktu s různými cizími texty. Tvorbou vlastního textu žák

rozvíjí nejrůznější kompetence, jako např. komunikační či textotvornou kompetenci (Štěpáník a kol., 2020).

Další ze strategií komunikační nauky je situačnost. Ta je založena na principu, že každá situace poznávání jazyka vychází ze situace známé z každodenního života. Praktické ukázky jsou totiž mnohem lépe zapamatovatelné a pochopitelné (Štěpáník a kol., 2020, s. 57).

3 Metody inovativní výuky

V následující kapitole bude naznačeno, jakých metod inovativní výuka využívá či by měla využívat. Práce není zaměřena na popis a tvorbu takových metod, ale autorka některých z nich využila při tvorbě didaktických listů, proto je vhodné si uvést alespoň příklady z nich.

„Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti." (Zormanová, 2012, s. 13).

Výukové metody je rovněž možné třídit na tradiční a inovativní. Mezi ně se řadí metody slovní (např. vysvětlování, popis, přednáška atp.), názorně demonstrační (pozorování předmětů) nebo praktické (nácvik pohybových dovedností) (Zormanová, 2012). Těmi se ale práce zabývat dále nebude.

Mnohem významnější pro záměr této diplomové jsou metody inovativní. Mezi ně se může zařadit např. metody diskusní, inscenační, situační, didaktické hry, heuristické metody zacílené na řešení problémů, individualizovaná forma výuky, samostatná práce žáků, diferencované vyučování, skupinová výuka, projektová výuka, týmové vyučování, výuka dramatem. metody kritického myšlení (Zormanová, 2012). Není v možnostech této práce je všechny představit, proto budou vybrány pouze některé, převážně zmíněné v nově vzniklých didaktických textech.

3.1 Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Jako první je zmíněn program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking, česky Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Byl vyvinut v USA díky Consorcium for Democratic Pedagogy (členy byly University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association - Projekt Orava, International Reading Association) a spuštěn na konci 90. let 20. století (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, 2001). Nejde tedy přímo o novinku, ale do České republiky prosakuje pomalu a je tedy dobré podpořit povědomí o jeho principech.

Pro Českou republiku byl zlomový vznik občanského sdružení Kritické myšlení, jehož zakladatelem byl již několikrát citovaný Ondřej Hausenblas a jeho kolegyně Hana Košťálová. Sdružení má od té doby na starost péči o rozvoj programu a zároveň funguje jako koordinační centrum RWCT. Zároveň je zapsáno v mezinárodní síti RWCT, díky tomu se stalo výhradním distributorem programu pro Českou republiku. Jako lektoři byli do Česka dosazeni David Klooster a Pat Bloem (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, 2001).

Jak již bylo v této práci zmíněno, je důležité vzdělávat učitele a předávat jim určité know-how. O to se u programu RWCT stará řada lektorů, jež navázala právě na zakládající dvojici Košťálovou a Hausenblase. Pořádají se svými kolegy letní školy a kurzy RWCT, v letech 2000 - 2013 vydávali Kritické listy, které v současnosti nahrazují Kritické lístky (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, 2001).

Mezi charakteristické rysy programu je možné zařadit „Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých(...), aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace - uvědomění si významu informací - reflexe (...), změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem (...), zohlednění skutečných žákových zájmů a potřeb (...), žákova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání (...), důraz na spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod (...), hodnocení učebního procesu, ne jen výsledku učebního procesu (...), žákovo ztotožnění se s cíli učení (...), třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.” (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, 2001).

3.2 Třífázový model učení

Jednou z nejdůležitějších složek RWCT je třífázový model učení (zkráceně EUR). Ten prostupuje celým programem vedoucím ke kritickému myšlení. Je velmi efektivní, sleduje potřeby žáka, který z něj získává celou řadu podnětů (Košťálová, 2002).

Sama Hana Košťálová (2002) vyzdvihuje na třífázovém modelu jeho jednoduchost, avšak ne na úkor účinnosti. Pokud si učitel postaví výuku na principech EUR, dostane kostru, jež udrží strukturu hodiny tak, jak si přeje, a nemusí se obávat roztříštěnosti. Navíc jde model pojmout několika způsoby: například provést všechny tři fáze (viz níže) v jedné vyučovací jednotce, a tak si instantně ověřit jeho funkčnost přímo na žácích. Takto jsou postaveny i didaktické materiály zpracované v rámci diplomové práce.

EUR respektuje požadavky inovativní výuky, dbá na to, aby byly informace zapamatovány dlouhodobě, dále na aktivitu žáků a jejich motivaci k učení, tvořivou práci, týmovost a kooperaci a schopnost samostatného vyhledávání informací (Zormanová, 2012).

Již několikrát byla v předchozích odstavcích zmíněna zkratka EUR. Značí první písmena tří fází: evokace, uvědomění a reflexe. Ty jsou popsány v následujících podkapitolách.

3.2.1 Fáze evokace

Během fáze evokace: „…učitel zjišťuje vědomosti a prekoncepty žáků vztahující se k dané problematice…" (Zormanová, 2012, s. 115).

Cílem je, aby si žák vybavil, co o tématu ví (prekoncept), z čehož si vytvoří podvědomou vědomostní strukturu, kam bude následovně řadit nově nabyté informace a spojovat je s těmi již osvojenými. Fáze evokace může zároveň sloužit i jako fáze reflexe předchozího poznávání, protože se při ní často odhalí mnohá neporozumění. Dále má za úkol zaktivizovat žáka, motivovat ho k další práci, dát mu podnět k zájmu o následující učivo. Pro to je důležité zapojení tvořivé práce žáků. Pro fázi evokace jsou vhodné metody: brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, klíčová slova, zpřeházené věty atp. (Zormanová, 2012). Některé z nich jsou uvedeny níže.

3.2.1.1 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa, případně mapa pojmů „…je kognitivní metoda zaměřená na hledání logických vazeb mezi souborem vybraných pojmů…" (Sieglová, 2019, s. 110), dále i klíčových slov, terminologie, názvů, jmen, kartiček, vět, definic či obrázků a fotografií. Je pak na žácích samotných, jak daný soubor vyhodnotí a uspořádají, na které klíčové znaky se zaměří a jakou spojitost jim přiřadí. Jak již bylo zmíněno, jde o metodu aktivizační (evokační), žáci se díky ní orientují v tématu a lépe chápou jeho kontext (Sieglová, 2019).

V didaktických materiálech vytvořených autorkou práce byla metoda využita například u tématu skloňování podstatných jmen, stejně jako brainstorming (viz dále).

3.2.1.2 Brainstorming

Název metody by šel doslovně přeložit jako „bouře mozku", je možné ji tedy chápat jako vysoce aktivizační myšlenkovou metodu. Žáci se během ní snaží produkovat co nejvíc návrhů řešení jim předložené problematiky. Tím rozvíjí svou tvořivost a schopnost kritického úsudku (Zormanová, 2012).

Pro brainstorming je dobré i vhodně uzpůsobit prostředí třídy, přeskupit lavice a vytvořit prostor pro společnou debatu. Žáci by na sebe měli vidět. Učitel je v roli moderátora, na začátku stanoví problém, který se bude řešit. Žáci by měli být obeznámeni s pravidly o vzájemném respektu, učitel podporuje volnost tvorby myšlenek, nekritizuje nápady, zaznamená každou myšlenku. Žáci se vzájemně inspirují v tvorbě a zároveň se snaží vyprodukovat co největší množství nápadů. Ve chvíli, kdy žáci produkují své nápady, mají možnost podložit argumenty v libovolných zdrojích (internet, slovníky apod.). V této chvíli není možnost kritiky, protože i nelogické teze mohou vést ke kvalitnímu závěru. Mnohdy bývá užitečnost či správnost nápadu posuzována až v dalších fázích EUR. Učitel by měl žáky neustále povzbuzovat otázkami a tím udržovat aktivní prostředí. Může zvolit strukturovaný přístup, kdy každý žák čeká, až dostane slovo, naopak při nestrukturovaném přístupu se žáci vyjadřují spontánně (Zormanová, 2012).

3.2.2 Fáze uvědomění

Po první fázi evokace, kdy by žáci měli být aktivní a motivovaní k další práci, přichází fáze uvědomění si významu nových informací (aplikační). Může se označovat i jako fáze učení, expozice či fixace učební látky. Žák se během ní setkává s novými informacemi, rozvíjí tedy prekoncept a strukturu odhalenou v evokaci. Zdrojem nových poznatků může být čtený text, film, poslech či vlastní experiment. Velmi důležité ale je, aby žák neztratil zájem z předcházející fáze a jeho aktivita neklesla. Učitel by měl neustále vnímat, zda žáci rozumí novým vědomostem, zda chápou jejich souvislost s již zafixovanými pojmy a zda je mají správně strukturovány (Zormanová, 2012). Žák by měl projevit schopnost analytického myšlení, tedy myšlení vyššího řádu (Sieglová, 2019).

Mezi aplikační metody je možné zařadit pracovní listy, řízené čtení, párové čtení, V.CH.D., čtení s otázkami, čtení s předvídáním, podvojný deník, skládankové učení, zpřeházení textu aj. (Zormanová, 2012).

3.2.2.1 Zpřeházení textu

Metodou zpřeházení textu byl inspirován didaktický materiál určený ke skloňování podstatných jmen.

Jedná se o práci s logickými souvislostmi a následnou intuicí žáka. Metoda je zaměřena na dvě základní podmínky, a to kohezi a koherenci textu. „Koheze je důležitá pro vnitřní soudržnost textu. Utváří ji správné používání gramatických tvarů a lexikálních spojení, nejčastěji vět, tak aby text byl logický a držel pohromadě. Koheze docílíme dodržování gramatických pravidel a lexikální přesnosti, které propojují text uvnitř souvětí nebo mezi jednotlivými větami a v jejichž důsledku dostává text jednoznačný smysl.” (Sieglová, 2019, s. 252). Mezi základní prvky koheze se řadí spojky, návaznost vět nebo odstavců, shoda (podmětu s přísudkem) a zástupci (synonyma, osobní, ukazovací a vztažná zájmena) (Sieglová, 2019).

Tak, jak koheze zajišťuje vnitřní souvislost textu, koherence obstarává tu vnější. Váže k sobě odstavce či kapitoly „s cílem dosáhnout věcné, myšlenkové a komunikační srozumitelnosti celého textu a jednoznačné pochopení jeho smyslu.”

(Sieglová, 2019, s. 253). Větší textové celky na sebe musí navazovat, aby se daly pokládat za koherentní. „Koherenci zajišťují syntaktické, gramatické a lexikální funkce, které umožňují čtenáři vyvodit význam celého textu…" (Sieglová, 2019, s. 253). Mezi takové funkce patří striktní dodržování slovesných časů, úplnost sdělení ve vztahu k informovanosti čtenáře, jasná myšlenková linie atp. Mezi základní prvky koherence se řadí osnova, pojmy a fakta, obsahově-logické vztahy, výklad, míra jistoty (žádné zveličující argumenty) a stejnorodost (Sieglová, 2019).

Metodu zpřeházení textu je možné využít pro práci s libovolným druhem textu, jak beletristickým, tak i odborným. Mohou být zpřeházeny jak věty, tak odstavce. Učitel by měl však dodržet vždy jeden způsob a nekombinovat je. Cílem je věty či odstavce správně složit, a to právě na základě koheze a koherence textu. Skládání vět jde dále využít i v metodě Párový dialog (Sieglová, 2019).

3.2.2.2 Čtení s předvídáním

Rozdíl oproti klasickému čtení textu je, že při metodě čtení s předvídáním žák zpracovává text v jednotlivých krocích tak, že předvídá příběh na základě předem vybraných klíčových slov, poté díky příběhu rozdělenému do částí, které žákům učitel postupně předkládá. Žáci pak diskutují o možnostech pokračování, jsou udržováni v napětí a jsou silně motivováni. Je u nich podněcováno kreativní myšlení a komunikační dovednosti. Učitel by měl vybrat takový text, aby ho byl schopen rozdělit do jednotlivých částí, které tvoří samostatné obsahové celky. Takové bývají většinou příběhy s větším počtem zvratů bez lehce předvídatelného závěru. Může se jednat například o životopis osobnosti, o níž se zrovna učí (např. v literární výchově) nebo o průběh historické události. Vhodný počet částí je tři až pět. Učitel je rozstříhá na samostatné kartičky (neměly by být příliš dlouhé, zhruba jeden až tři odstavce jsou ideální), identifikuje vhodná klíčová slova, ta jim v prvním kroku aktivity představí. Žáci (dvojice či menší skupiny) si na nich zkusí vytvořit představu vlastního příběhu. Poté postupně dostávají jednotlivé kartičky s částmi opravdového příběhu, pokaždé opět proběhne diskuse ve skupinách ohledně změn v dějové linii. Na závěr, kdy už znají celý příběh, se vrací k první verzi podle klíčových slov a porovnávají (Sieglová, 2019).

3.2.3 Fáze reflexe

Poslední fází modelu EUR je fáze reflexe. Ač je neméně důležitá, bývá nejčastěji opomenuta, většinou z pocitu nedostatku času, případně bývá odvedena pasivně, kdy učitel pouze zhodnotí výuku a nezapojí do reflexe žáky.

Během fáze reflexe by si žáci měli utřídit, systematizovat a upevnit nově nabyté vědomosti a tím přetvořit dosavadní vědomostní schémata. Výsledek procesu je trvalý. Žáci se mají naučit vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy. Navzájem si sdělují nová vědomostní schémata, čímž je podpořena výměna jejich názorů na nové poznatky. Tím se navzájem korigují. Vhodnými metodami pro fázi reflexe může být pětilístek, kostka, kufr-pračka-koš či exitka.

3.2.3.1 Pětilístek

Výhodou pětilístku je, že jde využít jak ve fázi evokace, tak i reflexe. Ve druhé zmíněné slouží k utřídění poznatků do vědomostního schématu a k jejich upevnění. Pro učitele je vhodný ke zjištění a zhodnocení žákovských znalostí o tématu. Principem pětilístku je spojování informací a názorů a jejich zestručňování. Je vhodný pro individuální práci či práci ve dvojicích. Z takových lze složit tzv. třídní pětilístek, tedy ze slov, která se u jednotlivců a dvojic objevovala nejčastěji (Zormanová, 2012).

Pětilístek se skládá z pěti řádků. První je jednoslovné substantivum označující probíranou látku, druhý tvoří dvě slova, přídavná jména, která popisují námět tématu; třetí řádek využívá tří sloves vyjadřující dějovou složku tématu, čtvrtý řádek obsahuje čtveřici slov shrnujících poznatky o námětu a pátý, poslední řádek má za úkol jedním slovem rekapitulovat celé téma (Zormanová, 2012).

Pětilístek se dá různě modifikovat. Cílem je rozvoj komunikačních dovedností, slovní zásoby a terminologie (Sieglová, 2019).

3.2.3.2 Kufr-pračka-koš

V případě Kufr-pračka-koš představuje kufr jednu informaci, co si žák odnáší z výuky (v kufru), pračka znázorňuje nesrovnalosti v tématu, které je potřeba ještě ujasnit („přeprat"), a koš jsou vědomosti, které žákům připadají zbytečné a ze schématu by je vyřadili („hodili do koše"). Výhodou metody je, že je velmi rychlá, dobře využitelná ve chvíli, kdy na delší reflexi nezbývá příliš času. Zároveň ale nevynechává aktivitu žáků, podněcuje k rozvoji slovní zásoby tím, že mají pojmenovat a vyjádřit svou myšlenku (Sieglová, 2019).

Byla využita v textu věnujícímu se slovesnému způsobu.

3.2.3.3 Exit karta

Exit karta (zkráceně exitka) je nenáročná, avšak velmi užitečná metoda sloužící k reflexi lekce. Výhodou exitky je, že se využívá v tištěné podobě, a tak si ji učitel může uchovat pro vlastní reflexi nebo se k vyplněným exitkám může v případě potřeby kdykoli vrátit (např. při zamyšlení nad výsledkem testu žáka atp.).

Exitka je de facto kartička s jednou či více otázkami nebo podněty k zamyšlení týkajícími se tématu lekce. Nejde o test, žáci by neměli pociťovat stres z upřímné odpovědi nebo přiznání chyby. Žáci se učí přemýšlet o tom, co se naučili, vyjádřit, co si myslí a kriticky zhodnotit průběh učení (Khas, 2020).

Existují tři způsoby použití exitek. Učitel může klást důraz na to, co si žáci z hodiny odnáší („Napište jednu věc, kterou jste před hodinou neznali a teď už ano."), dále na proces učení („V průběhu hodiny jsem měl/a problém pochopit …"), nebo může učitel požadovat hodnocení výuky („Jaké pro vás bylo pracovat ve dvojici?") (Khas, 2020).

Pokud učitel využívá exitek pravidelně, je vhodné střídat otázky, aby nedocházelo k monotónnímu opakování odpovědí a žáci k nim nemohli být již předem připraveni.Tím se opět rozvíjí kreativita a komunikační schopnosti žáka.

Exitka byla využita jako reflektivní metoda v textu týkajícím se přídavných jmen hodnotících a vztahových.

4 Sada didaktických materiálů

Stěžejním cílem diplomové práce byla tvorba sady didaktických materiálů vhodných pro komunikačně pojatou výuku na druhém stupni ZŠ.

Materiály vznikaly po prostudování RVP ZV tak, aby se nevymykaly běžným potřebám základních škol. Jejich účel je totiž ryze praktický, nejde jen o teoretickou inspiraci, ale měly by sloužit k plnému využívání ve výuce. I to je důvod, proč pro práci s nimi nejsou třeba žádné speciální pomůcky, učitel se jejich zpracování nemusí věnovat o nic déle než jiným přípravám na hodinu . Práci učitelům by měly naopak usnadnit.

Témata materiálů jsou vybírána podle konkrétních požadavků RVP ZV.

Zadání se autorka snažila psát srozumitelně jak pro učitele, tak pro žáky. Jsou ale využívány pojmy jako například exitka nebo brainstorming. Autorka je nevysvětlovala přímo v konkrétních zadáních, ale věnovala jim podkapitoly v teoretické části diplomové práce, stejně jako celkovému pojetí komunikačně pojaté jazykové výuky. Teoretická část by tedy měla sloužit jako podpora didaktických materiálů.

Pracovních listů vzniklo nakonec šest. Tematikou se dotýkají problematiky slovních druhů a přímé a nepřímé řeči, zároveň se ale zaměřují i na pro někoho čistě slohové oblasti, a sice popis pracovního postupu, popis s prvky vyprávění, členění textu (vertikální a horizontální, soudržnost textu atp.), tvorbu motivačního dopisu, žádost, formální dopis, práci s prameny, citační normu atd. Právě poslední zmíněná problematika je dle autorky velmi opomíjená, na základních školách se jí výuka příliš nedotýká. Názor autorky práce ale je, že pokud se žáci již ve starším školním věku naučí správně pracovat se zdroji, má to hned několik benefitů. Nejen že nebudou překvapeni na střední a hlavně vysoké škole, pokud se rozhodnou studovat, ale učení se práce s prameny má i jistý morální přesah. Žáci si jsou vědomi, že pracují s materiálem, který musel někdo vytvořit a oni ho pouze používají, neprezentují tedy cizí práci jako svou.

Všech šest materiálů je k nahlédnutí v následujících podkapitolách. Nejprve nesou názvy hlavního tématu. Následuje stručné nastínění problematiky komunikační a jazykové. Struktura listů dodržuje model EUR. Na konci listu jsou vždy poznámky. Ty by měly objasňovat veškeré nesrovnalosti. Věk žáků většinou není blíže specifikován.

Je to hlavně z důvodu jisté benevolence RVP ZV, některá témata je možno probírat v různých ročnících. Zde je apel na úsudek učitelů. Ti by měli být schopní odhadnout možnosti své i svých žáků. Listy mohou sloužit pouze jako inspirace, učitel si je může různě modifikovat tzv. „na míru" věku a potřebám žáků.

Není potřeba, aby učitel používal čistě jen inovativní výuku. I tradičně založený vyučující možná ocení změnu a jiný přístup a zařadí některé prvky do lekcí.

Tato práce vznikla právě jako podpora takového prolínání a obohacování již zakořeněných způsobů výuky.

4.1 Text č. 1

LÁTKOVÁ PODSTATNÁ JMÉNA

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: **popis pracovního postupu** a jeho využití v praxi, vyhledávání informací

PROBLÉM JAZYKOVÝ: podstatná jména látková, podstatná jména vyjadřující množství, číslovky

EVOKACE

Učitel se zeptá žáků, zdali už někdy připravovali nějaký pokrm či se na jeho přípravě podíleli (stačí zvednutý palec jako souhlas). Jejich úkol na úvod hodiny bude promyslet si v hlavě, jak u přípravy postupovali (stačí půl minuty). Dobrovolník A prozradí, co za jídlo připravuje, a odříká svůj postup. Ostatní si mohou dělat poznámky, co by udělali stejně, co by udělali jinak atp. Dále se učitel zeptá, jestli by z **popisu** pochopili, jak mají **postupovat**. Jak toho dobrovolník A dosáhl? Jaké jazykové prostředky použil? Čím začal? Zde žáci přijdou na to, že nejprve je potřeba výčet materiálů a až poté popis jednotlivých kroků, během nichž se materiály/přísady používají. Dále se učitel zeptá, jak se obecně říká názvům v první části popisu pracovního postupu (přísady, synonymum ingredience).

UVĚDOMĚNÍ

Žáci dostanou text o přípravě betonu (upraveno ze stránky cemex.cz). Jednou (např. žlutou) barvou vyznačí ingredience, druhou barvou (např. fialovou) slova, která je kvantifikují, tedy vyjadřují jejich množství. V čem si jsou žlutě vyznačená slova podobná? Většinou označují látku, která se nedá počítat na kusy. Jak ji tedy spočítáme? Využíváme fialově označená slova, k počtu tedy používáme další podstatné jméno (např. litr) a až k vyjádření množství tohoto druhého substantiva můžeme využít číslovku. Zde můžeme narazit i na téma určitých a neurčitých číslovek, případně podstatných jmen, která se používají k vyjádření množství (lžíce, hrst, ...), zahraničních či zastaralých měrných jednotek* (palec, tucet, pinta,...).

Přísady

Pro výrobu betonu budete potřebovat čtyři základní složky.

• Písek - frakce* 0-4mm

• Štěrk - frakce 4-16mm

• Cement - v betonu působí jako pojivo. Pro výrobu betonu se využívají portlandské cementy.

• Voda - v ideálním případě z vodovodu, je možné využít vodu i z jiných zdrojů, musí však být bez jakýchkoliv nečistot a škodlivých látek.

Použít můžeme také speciální příměsi, které upravují vlastnosti betonové směsi. Kupříkladu mohou zpomalit či urychlit tvrdnutí směsi a nebo zvýšit její tekutost.

Poměry při výrobě betonu

Použití (na 25 kg cementu)	**Štěrkopísek**	**Štěrk**	**Voda**
Betonový potěr	110 – 140 kg		8 – 9 l
Nosný beton	30 – 35 kg	65 – 75 kg	9 – 12 l
Základový beton	35 – 40 kg	70 – 80 kg	9 – 12 l

Namíchání betonu

Přimíchání betonu dávejte do stavební míchačky vždy jako první vodu, následně 3–4 lopaty kameniva a po promísení přidávejte postupně celou vypočítanou dávku cementu. Cement dávkujte v závislosti na typu konstrukce a návrhu projektanta (více o dávkování naleznete v tabulce níže).

Po zamísení cementu postupně přidávejte štěrk, dokud nebude mít beton požadovanou konzistenci. Míchejte přibližně 3 – 5 minut. Vodu dávkujte přiměřeně; přebytečná voda snižuje pevnost betonu a jeho životnost. Vezměte v úvahu, že v kamenivu je běžně obsaženo asi 5 – 15 % vlhkosti. Obzvláště při výrobě vnitřních podkladových betonů a potěrů se vyvarujte předávkování vody. Tyto typy betonů lépe tuhnou a vykazují vyšší výsledné pevnosti při zpracování v polosuché konzistenci (cemex.cz).

*Frakce se značí dvěma čísly oddělenými lomítky, přičemž nižší číslo udává velikost nejmenších kamínků a vyšší číslo velikost největších kamínků.

REFLEXE

V této shrneme poznatky, tedy čím se vyznačuje z hlediska jazykového popis pracovního postupu? Jaké jsou jeho části? V první části musí být uvedeno množství přísad, jak ho lze vyjádřit? Jak se liší vyjádření počtu látkových podstatných jmen?

POZNÁMKY:

Popis pracovního postupu, konkrétně jeho druhá část (tedy samotný postup) lze využít i pro výuku slovesné osoby a způsobu (přidej, zamíchej, přidáme, zamícháme,...).

Záměrně je zvolen text popisující netradiční činnost. Jde o snahu obohatit žáky nejen jazykově, ale i vědomostně. Učitel může v reflexi navázat, může se ptát žáků, jestli měli povědomí o tomto druhu práce. Nebo naopak už před čtením samotného textu může připojit video ukázku z Youtube. Je možnost připodobnit tvorbu betonu i k tvorbě vlastního textu. Žáci mohou přirovnávat, co jsou přísady, co forma, co proces tvrdnutí atd.

*Zde je možné použít i slovník či internet a jednotlivé jednotky vyhledat. Záleží na časových možnostech učitele, jde o doplňkový program.

4.2 Text č. 2

SKLOŇOVÁNÍ PODSTATNÝCH JMEN

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: opakování slov v rámci **popisu s prvky vyprávění**, využití **synonym**

PROBLÉM JAZYKOVÝ: **skloňování** podstatných jmen a jejich mluvnické kategorie (specializováno hlavně na kategorii **pád**), **podstatná jména obecná a vlastní**

EVOKACE

Učitel zopakuje funkci podstatných jmen, může využít metody myšlenkové mapy či brainstormingu. Prozradí, že kromě jiného existuje jejich dělení na obecná a vlastní. Žáci se pokusí zformulovat příklad každého z nich.

Dále učitel rozdá/promítne žákům text (viz níže), nechá prostor pro přečtení. Může zjistit, zdali text žáci znají a vědí, z které knihy pochází a kdo je autorem. To však není předmětem lekce, jde o okrajovou informaci.

Text:

O čtvrti jménem Prašina se říkalo leccos, ne všechno byla pravda. Jedno ale bylo jisté: na Prašině nefungovala elektřina. Lampy tu nesvítily, tramvaje nejezdily, rádio nehrálo a hodinky na baterku se zastavily, když se s nimi člověk na Prašinu vydal. Proč? To nikdo nevěděl. Když byl Jirka menší, pozval pražský primátor vědce a univerzitní profesory z celého světa, aby té záhadě přišli na kloub. Důstojní páni měřili, zkoumali a přemýšleli, psali články do odborných časopisů a pořádali v Praze konference. Na nic ale nepřišli. Prašina byla čtvrť jako každá jiná a elektřina by v ní fungovat měla, jenže zkrátka a dobře nefungovala. Tedy ne že by nefungovala vůbec, to zase ne. Lidé na Prašině žít mohli, někteří tu dokonce bydleli. Když byla bouřka, blýskalo se nad Prašinou vždycky nejvíc. Jako kdyby bouřkové mraky naopak přitahovala. Svítilna ale na hranici Prašiny vždycky zhasla. Krok zpátky a rozsvítila se. Krok do Prašiny a zablikala a zhasla. Ještě v druhé půlce devatenáctého století patřila Prašina mezi nejvýstavnější pražské čtvrti, kolem dvou pahorků mezi dnešním Václavským a Karlovým náměstím se stavěly honosné měšťanské domy, sázely se parky a dláždily silnice. Na konci devatenáctého století se ale všechno změnilo. Čas na Prašině se jednou

provždy zastavil. Zatímco se po celém městě rozsvěcovaly první elektrické lampy, do pohybu se daly první tramvaje a ulice zkřížily první dráty elektrického vedení, Prašina den za dnem ztrácela svou někdejší slávu. Kdo mohl, odstěhoval se jinam a do opuštěných domů se začali stahovat ti, kteří se stranili světa nebo neměli na vybranou: žebráci, zločinci a podivíni. Paláce chátraly, dvory
a zahrady zarůstaly plevelem, obchody jeden po druhém krachovaly. Prašina zůstala temná a tichá, nebezpečná, nasáklá příběhy a tajemstvím (Matocha, 2020, s. 8).

UVĚDOMĚNÍ

Žáci vyhledají vlastní podstatná jména (Prašina, Václavské a Karlovo náměstí). U prvního zmíněného mají za úkol spočítat počet opakování v rámci ukázky (jedenáct), žáci je podtrhnou. Určí mluvnické kategorie - učitel je ale obeznámí s pravidly: začne stopovat čas, jakmile uplyne limit, žáci spočítají, kolik stihli určit tvarů slova „Prašina“. Učitel promítne správné řešení, žáci překontrolují, zakroužkují správné odpovědi a znovu spočítají. Učitel se ptá na strategii. Mnohým žákům totiž v rámci úkolu došlo, že z mluvnických kategorií se mění pouze pád, což jim urychlilo práci. Z tohoto faktu vyplývá několik dalších otázek:

a) Proč se nemění číslo? Zaměřte se i na jiná vlastní jména, může to mít souvislost?

b) Jakou funkci má zkoumané slovo v rámci textu? (jde o předmět popisu)

c) Jakou funkci má v jednotlivých větách a jak se to projevuje na mluvnické kategorii pád? d) Dá se tedy zobecnit funkce jednotlivých pádů?*

- první (nominativ) = původce děje
- druhý (genitiv) = přivlastňuje jiné jméno nebo vyjadřuje jeho původ, označuje část celku
- třetí (dativ) = označuje účel, vlastnictví, prostředek děje, způsob děje, rozdíl, ...
- čtvrtý (akuzativ) = objekt děje, pojí se slovesem
- pátý (vokativ) = oslovení
- šestý (lokál) = označení umístění
- sedmý (instrumentál) = nástroj děje

Žáci dostanou za úkol vytvořit vlastní text na libovolné téma, kdy ale musí dodržet několik pravidel:

a) Musí se jednat o popis (osoby, předmětu, záliby, ...), která má název (nemusí jít o vlastní jméno).

b) Název popisovaného se nesmí zopakovat ve všech pádech, musí být využita alespoň tři synonyma.

c) Žák využívá co nejvíce pádů u daného názvu, uvědomuje si, jak se text může díky takové změně odlišit od původního vyznění.

Mělo by se jednat o krátký text, aby bylo možné provést reflexi.

Po dokončení textu si žáci texty vymění a navzájem si zkontrolují, že splnili bod a) – c), diskutují.

REFLEXE

Učitel se zeptá žáků, zdali jim při soustředění se na skloňování pomohla nová znalost funkcí jednotlivých pádů a jak. Jedna třetina žáků (většinou jedna řada) shrne jednotlivé poznatky z hodiny, zdůrazní nutnost využívat k tvorbě textu synonyma. Každá lavice zmíní, co si zapamatovala. Druhá řada zopakuje pravidla tvorby popisu (s prvky vyprávění) a třetí neopomene připomenout rozdíl mezi podstatnými jmény obecnými a vlastními.

POZNÁMKY

***** V případě přílišné náročnosti úkolu se mohou žáci zaměřit pouze na některé pády, např. nominativ a akuzativ. U většiny úkolů platí, že učitel zná možnosti svých žáků nejlépe a náročnost uzpůsobuje. Zároveň platí, že se učitel řídí svou časovou dotací. Podle ní úkoly zjednodušuje nebo selektuje. Výše vypracovaný materiál patří k náročnějším, vhodným spíš pro starší či velmi silné ročníky. U mladších žáků je potřeba ho modifikovat.

4.3 Text č. 3

PŘÍDAVNÁ JMÉNA HODNOTÍCÍ A VZTAHOVÁ

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: vertikální a horizontální členění textu, soudržnost textu, náležitosti motivačního dopisu: adresa odesílatele a příjemce, místo a datum, předmět žádosti, formální oslovení příjemce, obsah úředního dopisu, poděkování a podpis

PROBLÉM JAZYKOVÝ: přídavná jména hodnotící a vztahová a jejich paralela k pravopisu (tvrdý a měkký vzor), přídavná jména a jejich funkce vyjadřování vlastností, lexikální konektory sloužící k soudržnosti textu

EVOKACE

Text je vhodné vytisknout na šířku tak, aby se vedle něj nacházela volná stránka formátu A5. Žáci čtou text motivačního dopisu. Učitel se zeptá, o jaký text se jedná, zdali je formální, co je jeho záměrem, kdo je pravděpodobně autorem, kdo příjemcem. Seznámí žáky s pojmem motivační dopis a společně se doberou závěru, kdy se tento útvar využívá (kdy ho v životě využijí i oni sami).

Text:

Mgr. Jitka Nováková, Nádražní 513, 391 02 Tábor

Vážená paní
Mgr. Zuzana Kaňuchová Profesia, spol. s r.o.
Meteor Centre Office Park A Sokolovská 100/94
186 00 PRAHA 8

Tábor 12. dubna 2019

Žádost o zaměstnání

Na základě nabídky uveřejněné na Vaší stránce www.profesia.cz se ucházím o pozici Asistent v pojišťovnictví.

Nabídka Vaší společnosti mě zaujala nejen proto, že jste stabilní, spolehlivá a renomovaná společnost, která poskytuje kvalitní, aktuální a profesionální služby, ale hlavně proto, že bych se sama chtěla podílet na Vaší odborné a prospěšné činnosti – na pomoci, naději a spokojenosti, které dáváte klientům. Sama jsem si ověřila Vaše služby, jsem s nimi spokojená a hlavně jim důvěřuji. Mám ráda práci s lidmi, ať už osobně, telefonicky či e-mailem, s níž mám i pracovní zkušenosti. Ráda bych se stala součástí Vašeho týmu a svou spolehlivostí, zodpovědností a trpělivostí přispěla ke spokojenosti zákazníků a ke kvalitě poskytovaných služeb.

Můj nadřízený v předchozí pozici na stáži oceňoval zejména mé komunikační schopnosti, flexibilitu, cílevědomost a pracovní nasazení. Nejen, že jsem se přizpůsobila odlišnému pracovnímu stylu, ale vytvořila jsem si stabilní a přátelské vztahy s nadřízenými i kolegy. Během studia jsem absolvovala několik zahraničních pracovních pobytů, kde jsem získala zkušenosti s prací s lidmi, samostatnost, přizpůsobivost a potřebu neustále se učit a zlepšovat. Dobře ovládám strojopis a práci s počítačem. Hovořím plynule anglicky.

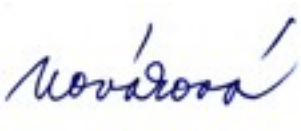
Praxi v pojišťovnictví jsem získala během stáže ve firmě Zdravím vpřed. Seznámila jsem s řadou případů, a to např.: živelní katastrofy, nehody v zábavním průmyslu, důsledky trestních činů, chyby v prodejních strategiích, ztrátu dlužního úpisu, čelní střet se zvěří a jiné škodní události. Na některých případech jsem spolupracovala i se soudními znalci. Tato praxe pro mě byla přestupní stanicí v cestě k zaměstnání, které pro mě bude srdeční záležitostí.

Věřím, že mé zkušenosti a povahové vlastnosti ze mne dělají velmi dobrého kandidáta na nabízenou pozici. Pokud Vás má žádost o zaměstnání oslovila, ráda Vám další potřebné informace o sobě doplním při osobním pohovoru.

„Souhlasím se správou, zpracováním a uchováním svých osobních údajů, které poskytuji prostřednictvím internetové služby spravované společností Profesia, spol. s.r.o. Tyto údaje poskytuji společnosti Profesia, spol. s r.o. výhradně za účelem zprostředkování zaměstnání. Poskytnutí údajů je dobrovolné a bez důsledků s tím, že tyto údaje mohou být zpracovány pro účely databáze uchazečů o zaměstnání v souladu

se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Souhlas je dán na dobu neurčitou a lze ho kdykoli písemně odvolat.“

Děkuji za posouzení své žádosti a přeji Vám příjemný den.
S pozdravem



Mgr. Jitka Nováková
(Profesia.cz, 2022)

UVĚDOMĚNÍ

V první části rozboru se učitel zaměří na téma motivačního dopisu. Žáci na volnou polovinu listu napíšou osnovu. Horizontální členění osnovy musí být totožné jako členění samotného textu (odstavce, mezery atp.). Učitel nechá spočítat odstavce. Žáci by si měli všímat i interpunkce u nadpisu, rozloučení atp. Po celou dobu učitel uceluje poznámky k tématu **„Horizontální členění textu“**. Nechá žáky určit hypertéma celého textu a pak témata jednotlivých odstavců. Doplní zápis podle svého ŠVP (pretext, posttext, kapitoly, oddíly atp.). Od horizontálního členění přejde k **vertikálnímu** a postupuje stejným způsobem. Žáci komentují velikost, typ a barvu písma, případně hledají odrážky, číslování, ilustrace, fotografie atd. Popíšou rozdíl vertikálního členění ve formálním dopise a například na plakátech prezentující nějakou volnočasovou akci. Dále se zaměří na **soudržnost (koherenci)** textu. Žáci mají za úkol vyhledat a popsat **konektory** v textu, případně určit jejich slovní druhy.*

V druhé části se učitel zeptá, zdali si žáci na první pohled všimli, který slovní druh je v útvaru, s nímž pracují, abnormálně častý **(přídavná jména)**. Žáci mají za úkol přijít na důvod tohoto jevu – přídavná jména **vyjadřují vlastnosti** – autor chce popsat své vlastnosti tak, aby upoutal pozornost a nalákal adresáta. Žáci potrhnou přídavná jména použitá za tímto záměrem. Zkusí vymyslet další přídavná jména, která by mohla být použita v motivačním dopise. Dále mají za úkol zaměřit se na čtvrtý odstavec (Praxi

v pojišťovnictví ...) a na všechna přídavná jména v něm. Co mají společného? Všechna končí na příponu -ní, jsou měkká, skloňovaná podle vzoru jarní. Existuje k nim však i tvrdá alternativa, ta ale mění význam. Jde totiž o tzv. **vztahová přídavná jména** (srdeční). Jejich ekvivalentem jsou **hodnotící přídavná jména** (srdečný), jimi označujeme právě tu vlastnost, která vyplývá z děje. Žáci vytvoří ke všem vztahovým adjektivům ze čtvrtého odstavce adjektiva hodnotící a rovnou je zařadí do příkladů. Rychlejší z nich mohou zkusit vymýšlet další dvojice.

REFLEXE

Učitel rozdá exitky. Mezi otázkami může být např.: Nejdůležitější věcí, kterou jsem se dnes naučil, bylo...; Napiš jeden způsob, jak uplatníš to, co jsi se dnes naučil.; Popiš třemi slovy dnešní hodinu. Učitel zmíní, že on sám bere jako důležité umění tvorby motivačního dopisu a rozdělení vztahových a hodnotících přídavných jmen. Nejde jen o pravopisnou stránku (tvrdá vs. měkká), ale mnohá z nich jsou často využívána právě ve smlouvách s pojišťovnami a jinými organizacemi a mnohdy mohou měnit jejich význam.

POZNÁMKY

* Učitel se řídí v ucelení zápisu ŠVP jeho působiště, např. pokud nemá ukotvenou koherenci textu, ale pouze dovednost vytvořit soudržný text, je na něm, aby termíny uzpůsobil potřebám jeho žáků.

4.4 Text č. 4

SLOVESNÝ ZPŮSOB

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: komunikační situace spojené s vyjádřením žádosti, přání či rozkazu, jejich využití a formulace v různých situacích

PROBLÉM JAZYKOVÝ: slovesný způsob (oznamovací, rozkazovací, podmiňovací)

EVOKACE

Učitel rozdělí žáky na tři, nebo šest skupin (záleží na celkovém počtu). V rámci příkladu použitého v této diplomové práci se pracuje se třemi skupinami, pokud učitel využívá šest, automaticky násobí dvěma. Zástupci ze skupin (A, B, C) si vylosují lístek s úkolem. Každý je jiný.

A) Představte si, že jste v supermarketu a dostanete chuť na jablečnou šťávu. Přejdete do sekce ochucených nápojů, ale zjistíte, že vaše oblíbená značka se nachází v nejvyšší polici, kam nedosáhnete. Naštěstí jde kolem pracovník prodejny se štaflemi, není tedy nic jednoduššího než mu říct, ať vám jedno balení podá. Jakým způsobem mu sdělíte své přání? Existuje i jiná formulace? Čím se od sebe liší? Napište všechny způsoby, které vás napadnou, a vyberte nejvhodnější. V jakých dalších situacích se taková formulace hodí? V jakých naopak není na místě?

B) Představte si, že jste hráčem basketbalu a máte se svým týmem zrovna zápas. Váš spoluhráč drží v ruce míč, ale blíží se k němu soupeř. Vy naběhnete a chcete dostat přihrávku. On však nereaguje. Jakým způsobem si o přihrávku řeknete? Existuje i jiná formulace? Čím se od sebe liší? Napište všechny způsoby, které vás napadnou, a vyberte nejvhodnější. V jakých dalších situacích se taková formulace hodí? V jakých naopak není na místě?

C) Představte si, že jste se svými přáteli u táboráku. Oheň už hoří a a vaši kamarádi si pomocí nožíků tvarují z klacíků špičky na napichování a opékání špekáčků. Vy jste si ale nožík zapomněl/a doma, chcete si ho tedy půjčit od člověka, co už má hotovo. Jakým způsobem mu sdělíte své přání? Existuje i jiná formulace? Čím se od sebe liší?

Napište všechny způsoby, které vás napadnou, a vyberte nejvhodnější. V jakých dalších situacích se taková formulace hodí? V jakých naopak není na místě?

UVĚDOMĚNÍ

Skupina A by měla vytvořit formulaci, v níž se uplatňuje **podmiňovací způsob**. Příkladem může být: „Mohl/a byste mi /prosím/ podat tuhle jablečnou šťávu?“. Žáci by měli pochopit, že se jedná o nejvyšší stupeň zdvořilostní otázky vyjadřující žádost či přání. Podmiňovací způsob používají, pokud jednají s osobami jimi velmi respektovanými. Dalšími ekvivalenty jsou formulace

v **rozkazovacím způsobu** („Podejte mi to /prosím/.“) a v **oznamovacím způsobu** („Podáte mi to /prosím/?). Žáci by měli cítit rozdíl mezi nimi. Pokud učitel o práci diskutuje se skupinou A před ostatními, je vhodné nenechat je zatím prozradit další možnosti a jejich vhodnost, protože to je předmětem úkolů dalších skupin. Učitel pouze komunikuje s žáky, zdali dané situace vnímají stejně. Skupina B převede formulaci do rozkazovacího způsobu, např.: „Přihraj!“ Ten je vhodný hlavně z hlediska časové úspory, běžně jej využívají lidé k rychlým a přesným instrukcím v krizových situacích. Není však vhodný v běžné konverzaci a už vůbec ne, pokud o něco žádáme osobu nadřízenou (viz skupina A).

Výsledným způsobem skupiny C je ten oznamovací. Příkladem je: „Půjčíš mi svůj nůž / prosím/?“ Jde o tzv. „zlatou střední cestu“. Nejde o rozkaz, ale zároveň žádost nepůsobí tak formálně. Můžou jej využít mezi přáteli či blízkou rodinou. Zde je dobré upozornit, ve kterém **čase** se většinou žádost udává (**budoucím**). V uvedeném příkladu je budoucnost pro dokonavé sloveso vyjádřena tvarem přítomného času.

REFLEXE

Učitel využije metodu kufr – pračka – koš. Snaží se podpořit žáky, aby se podělili o své nápady a tím shrnuli hodinu. Měli by zaznít hlavní pilíře lekce, a sice druhy slovesných způsobů a jejich vliv na komunikační situaci.

POZNÁMKY

Vnímání užitých způsobů je do jisté míry subjektivní, záleží na prostředí, v němž člověk vyrůstá. Učitel by se neměl bát dát prostor diskusi. Ještě před začátkem samostatné práce by měl však upozornit, že se nachází na školní půdě a veškeré fráze by měly být v mezích slušného chování. Dále je dobré zmínit slovo „prosím“. Za jakým účelem se užívá? Mění se bez něj význam výpovědi? Je pro žáky standardem? O jaký slovní druh se jedná?

4.5 Text č. 5

CITACE A PARAFRÁZE

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: práce s prameny, správná aplikace citační normy, základy zásad akademické a studijní praxe, slohový útvar výklad

PROBLÉM JAZYKOVÝ: přímá a nepřímá řeč a její využití při psaní odborných prací

EVOKACE

Učitel uvede žáky do problematiky **plagiátorství**, vysvětlí, že se jedná o jeden z nejzávažnějších problémů současné školní praxe. Plagiát je nesprávné, úmyslné nebo nedbalé převzetí cizího textu či vydávání cizích myšlenek za vlastní. Nejde pouze o text jako takový, ale za plagiátorství se bere i krádež grafů, tabulek, obrázků nebo fotografií. Jsou vyvinuty speciální aplikace na rozpoznání plagiátů. Trestem za takový čin může být až vyloučení ze školy. Žáci by tedy měli být seznámeni s pravidly práce s prameny co nejdřív, aby pro ně byla zcela automatická (Sieglová, 2019).

Učitel upozorní žáky, že nemusí být univerzitní studenti, ale takové zacházení se týká i jejich referátů a školních prací. Aby se dokázali vyhnout problémům spojeným s plagiátorstvím, musí se naučit správně **citovat a parafrázovat**, což je bezesporu spojeno právě se znalostí pravidel přímé a nepřímé řeči.

Učitel ukáže příklad citace a parafráze. Žáci budou mít za úkol pročíst si přiložené texty.

Text 1:

Uvádí se: „Čtenář musí zřetelně rozpoznat začátek a konec citace nebo parafráze a odlišit přejaté myšlenky od vlastních myšlenek autora. Slouží k tomu technika zvaná například harvardský styl, poznámky pod čarou nebo číselné odkazy. Podle harvardského stylu, který je používán nejčastěji, musí u každé citace nebo parafráze figurovat odkaz na jméno autora, rok vydání publikace, ze které převzatá pasáž pochází, u přímých citací také odkaz na stranu, na níž čtenář citaci nalezne," (Sieglová 2019, s. 257).

Text 2:

Dále se má za to, že čtenáři by měli odlišovat své myšlenky od myšlenek autora a využívat k tomu vhodnou citační normu, například harvardský styl, který zmiňuje jméno autora, rok vydání díla a také číslo strany, ze které bylo čerpáno (Sieglová, 2019).

UVĚDOMĚNÍ

Po přečtení textů by žáci měli okomentovat rozdíl, poukázat na uvozovky a další interpunkci, znázornění stránky u přímé citace. Dále i rozdílnou formulaci. Učitel doplní další příklady, může využít učebnice či čítanky.

Žáci budou mít za úkol napsat krátký **výklad**. Pokud se s tímto slohovým útvarem žáci ještě nesetkali, učitel je obeznámí s **postupem induktivním a deduktivním**, strukturou výkladu, **neutrálním jazykem, odbornými termíny, zkratkami** atp. Co je ale důležité, učitel zadá povinný požadavek alespoň tří přímých citací a dvou parafrází. Úkol může být proveditelný několika způsoby. Prvním je, že žáci budou již připravení a budou s sebou mít odbornou literaturu na své oblíbené téma. Dále je možnost pracovat s internetovými zdroji za předpokladu, že jsou dostupné např. školní tablety či počítače, případně jsou žáci zvyklí používat vlastní chytré telefony. Pokud ani jedna z předchozích variant není vyhovující nebo je v zájmu vyučování, aby žáci zpracovali nějaké konkrétní téma, může učitel připravit soubor textů včetně bibliografických údajů, z nichž budou žáci čerpat.

REFLEXE

Dobrovolníci mohou odevzdat svůj text k opravě, či ho přečíst. Právě na svých textech si mohou mezi sebou zopakovat průběh hodiny a získané vědomosti. Vzájemně si podají důkazy na svých výtvorech. Učitel nezapomíná klást žákům na srdce, že pokud se správně naučí pracovat se zdroji, bude pro ně velmi usnadněno případné studium na střední či vysoké škole.

POZNÁMKY

Výše popsaná lekce patří již k náročnějším tématům, je určena hlavně pro žáky devátých tříd. Hodí se zařadit před tvorbou ročníkových prací.

4.6 Text č. 6

SLOVESNÁ OSOBA

PROBLÉM KOMUNIKAČNÍ: záměr autora při tvorbě textu, persvazivní funkce, gradace textu

PROBLÉM JAZYKOVÝ: slovesná osoba

EVOKACE

Každý žák si napíše deset věcí, které se mu vybaví, když se řeknou Vánoce. Učitel na tabuli napíše šestnáct jevů, o něž se budou žáci ochotni podělit. Poté si s těmito slovy zahrají bingo.

Žáci čtou text samostatně, poté přejdou k párovému dialogu, jehož diskusní otázky učitel napíše na tabuli:

1. Jaký je záměr textu? Kdo je pravděpodobným autorem? Z jaké doby text pochází? Podložte argumenty.
2. Jaký slohotvorný postup autor použil? Jakou má text funkci?
3. Text jistým způsobem graduje. Jakými jazykovými prostředky toho autor dosáhl? Všímejte si i změn ve skloňování a časování.

Text:

Chtěl bych dnes ve svém vánočním projevu promluvit k těm, kteří se o Štědrém večeru nejvíce shromažďují kolem vánočních stromků: k našim dětem a mládeži.

Vy, kteří dorůstáte, nepozorujete ani, jak mnohé se u nás v poslední době změnilo a mění. Ani legendární Vánoce nezůstávají beze změny.

Září sice dále vánoční stromky, čekají se dárky, ale mizí už jesličky, které dříve bývaly nezbytným doprovodem vánočních svátků. Jesličky s malým Ježíškem musely být dříve o Vánocích v každé domácnosti, i když jsme je museli vystříhané z papíru zapíchat jen do mechu za okny. Malý Ježíšek, ležící ve chlévě na slámě vedle volka a oslíka, to byl symbol starých Vánoc. Proč? Měl připomínat pracujícím a bědným, že chudí patří do chléva. Když se mohl ve chlévě narodit a bydlet Ježíšek, proč byste tam nemohli bydlet vy, proč by se tam nemohly rodit vaše děti? Tak mluvili k chudým a pracujícím bohatí

a mocní. Proto také v době kapitalistického panství, kdy bohatí vládli a chudí se dřeli, pracující namnoze ve chlévech bydleli, a jejich děti se tam rodily.

Doby se ale změnily. Děti pracujících se již nerodí ve chlévech. Nastaly mnohé převraty. I Ježíšek vyrostl a zestaral, narostly mu vousy a stává se z něho děda Mráz. Nechodí již nahý a otrhaný, je pěkně oblečený v beranici a v kožichu. Nazí a otrhaní nechodí již dnes ani naši pracující a jejich děti.

Děda Mráz přijíždí k nám od východu a na cestu mu září také hvězdy - nejen jediná betlémská. Celá řada rudých hvězd na našich šachtách, hutích, továrnách a stavbách. Tyto rudé hvězdy hlásají radostně, že vaši tatínkové a maminky splnili na svých pracovištích úkoly čtvrtého roku první Gottwaldovy pětiletky. Čím více je těchto zářivých hvězdiček, tím radostnější budou naše svátky, které se stávají svátkem radostné oslavy splnění úkolů celoroční naší práce. Čím důsledněji je tato práce vykonána a úkoly splněny, s tím větší nadílkou je příjezd dědy Mráze provázen.

Do Vánoc splníme závazky Stalinovi. Proto dnes k radostnému vánočnímu svátku slibme našemu osvoboditeli, příteli a učiteli soudruhu Stalinovi, slibme našemu prezidentu soudruhu Gottwaldovi všichni my, velcí i malí, že se budeme starat každý ze všech svých sil, abychom své pracovní schopnosti ve školách, závodech i kancelářích a na každém pracovním místě rozvíjeli tak, aby úkoly vytyčené pro poslední rok Gottwaldovy pětiletky byly do příštích Vánoc na všech pracovištích splněny. Aby nad všemi závody, šachtami, státními statky, JZD, ve městech i na vesnicích se rozzářily jasné rudé hvězdy splněných závazků, aby naše krásná vlast rozkvetla novými květy splněných úkolů a plánů.

Tím zkřížíme také zločinné plány a úmysly těch, kteří místo tvůrčí práce chtějí připravovat novou světovou válku, aby mohli znovu zotročit naše národy a vykořisťovat lidskou práci. Slibme si, že ubráníme mír a zachováme tak na celé zemi pokoj a klid všem lidem dobré vůle!

(Zápotocký, 1952)*

UVĚDOMĚNÍ

Po uplynutí času na párový nechá učitel předložit dvě až tři dvojice své argumenty. Ucelí odpovědi na první dvě otázky. Neprozrazuje zcela pointu posledního úkolu, ale směřuje jejich pozornost na změnu ve slovesné osobě v průběhu textu. Jakmile jsou žáci na správné cestě spojí několik dvojic dohromady tak, aby vytvořil např. tři diskusní skupiny. Ty se znovu zaměří na třetí otázku z tabule. Po určité době je učitel přeruší a táže se na nové poznatky. Zde už se otevřeně zaměřuje na slovesnou osobu a její vliv na persvazivní funkci výpovědi. Samostatná práce skupin pokračuje. Jejich úkolem bude napsat souvislý text, který bude obsahovat sumarizaci argumentů, jimiž se zabývali v průběhu diskuze. Po dokončení se o něj podělí s dalšími účastníky. Ostatní skupiny si při poslechu dělají poznámky. Z výsledných poznámek se stanoví zápis obohacený o faktické náležitosti slovesné osoby.

REFLEXE

Učitel rozdělí tabuli na tři části. V každé části je otázka:

1. Co nového ti přinesla dnešní hodina?
2. Co bys v dnešní hodině udělal/a jinak?
3. Jak v budoucnu využiješ dnes získané poznatky?

Žáci chodí libovolně k tabuli a pomocí lepicích papírků přiřadí své odpovědi. Učitel se zeptá, kdo by se chtěl o svou odpověď podělit nahlas. Sám si ale přečte všechny.

POZNÁMKY

* Jméno autora je odstraněno, autorka diplomové práce ho u textu uvádí z citačních důvodů. Otázky v evokační fázi jsou dost návodné, je zde snaha dobrat žáky názoru, že změna slovesné osoby má velký vliv na persvazivní funkci výpovědi.

5 Dotazník

Po dokončení didaktických materiálů byl vytvořen krátký dotazník. Autorku k němu vedlo hned několik důvodů. Jednak bylo třeba znát srozumitelnost materiálu, zdali jde o jasný návod pro učitele a žáka a zdali se jím zvládnou bez problému řídit či inspirovat. Dále bylo dotazováno na využitelnost materiálu. Autorku v dotazníku zajímal i fakt, jestli se učitelé s komunikačně pojatou jazykovou výukou nebo celkově s inovativními metodami setkali a používají je.

Dotazník byl společně s materiály rozeslán konkrétním učitelům základních škol. Bohužel odpovědí se dostalo pouze od zlomku z nich. I tak byly pro šetření velmi přínosné. Autorka si cení času a kritického uvažování, které materiálu dobrovolníci věnovali.

Dotazník byl zaslán i s průvodním dopisem pro učitele (viz níže).

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

srdečně Vám děkuji, že jste věnoval/a svůj drahocenný čas části mojí diplomové práce. Snad to pro Vás bylo zajímavé a možná i něčím přínosné. Abych mohla udělat závěr, prosím o vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se zaslaných materiálů. Ke všem otázkám je dán libovolný prostor pro Vaše poznámky či nápady. Je na Vás, zdali ho využijete.

Ještě jednou bych Vám chtěla poděkovat za spolupráci, vážím si toho.

Přeji mnoho příjemných dní při výuce češtiny i mimo ni.

S pozdravem

Karolína Ulčová

FP TUL

1. Setkal/a jste se ve své dosavadní praxi s komunikačně pojatou jazykovou výchovou?

• Ano

• Ne

Poznámky:

2. Využíváte ve výuce metody kritického myšlení (např. z programu RWCT)?

• Ano

• Ne

Poznámky:

3. Vnímáte tento způsob výuky jako inspiraci pro svou praxi?

• Ano

• Ne

Poznámky:

4. Zařadil/a byste ho do RVP?

• Ano

• Ne

Poznámky:

5. Využil/a byste více didaktických materiálů týkajících se komunikačně pojaté výuky ve svých hodinách?

• Ano

• Ne

Poznámky:

6. Preferujete raději striktní rozdělení tří složek předmětu, tedy jazyková výchova, sloh a literatura?

• Ano

• Ne

Poznámky:

7. Využil/a jste předložené texty ve své praxi?

• Ano

• Ne

Poznámky:

8. Pokud ano, využil/a jste je v plném rozsahu?

• Ano

• Použil/a jsem pouze část

• Použil/a jsem je jako inspiraci a modifikovala je.

Poznámky:

9. Jsou podle vás formulace úloh vhodné pro žáky 2. stupně ZŠ?

• Ano[S3]

• Ne

Poznámky:

10. Je podle vás dobře odhadnuta časová dotace pro plnění jednotlivých textů?

• Ano

• Ne

Poznámky:

5.1 Výsledky

Výsledky lze aktuálně zaznamenat díky pěti dobrovolníkům. Vzhledem k jejich počtu je možné uvést i jejich konkrétní odpovědi, převážně v sekci poznámky. Odpovědi budou uvedeny anonymně.

U první otázky bylo ve 100 % případů odpovězeno ano, což bylo mile překvapující. Do poznámek uvedl jeden z dobrovolníků: „Během výuky slohu zásadně nepřeskakuji evokaci a vždy začínám aktivitou, ze které následně vyplyne slohová práce. Vhodné je následovně využít metodu tzv. dílny psaní, kdy mají žáci prostor pro zdokonalení své práce. (Doporučuji zvláště na začátku, kdy žáci mají minimální zkušenosti se slohovými pracemi.) V hodinách věnovaným mluvnici je komunikace doprovázená aktivitami prakticky nezbytná. (Vhodné je zapojení pohybové aktivity – nejen u podstatných jmen – u písně, kde se vyskytuje dané substantivum vícekrát. Následně píseň můžeme rozebrat a zabývat se pády poj.).”

Druhá odpověď byla opět zcela jednoznačná, a sice 100% „Ano”. Opět byla připojena poznámka: „Vhodné nejen při hodinách mediální výuky. Metody KM lze skvěle využít i při diskuzích, kde žáci argumentují doloženými fakty. Případně hoaxy, fauly opravují/ nechávají se opravovat. (Dobré se zaměřit i na dohledávání některých klamavých informací – super stránky: čeští elfové) Otázka objektivního vnímání – je nutné vždy využívat slovo „kritické“ (nevhodná evokace v debatách žáků)?”

Všichni dotazovaní vnímají daný způsob výuky jako inspiraci pro praxi. V poznámkách se objevil postřeh, že je ale třeba uzpůsobovat rozložení práce věku žáků.

80 % dotazovaných by zařadilo užitý způsob výuky do RVP. Jedna dotazovaná neodpověděla přímo, ale vložila poznámku: „Metody nejsou vázány na RVP. Je to špatně položená otázka. Rozhodně by měly být součástí a běžnou praxí.” Další z dotazovaných připojila poznámku: „Nejen to. Komunikačně pojatá výuka je základem rozvoje osobnosti a nemusí se vždy jednat o jazykovou výuku, ačkoliv se to přímo nabízí. (Doporučuji kurzy Michala Kaderky, vyučující mediální výchovy a vedoucí Mediálního projektu a dalších navazujících školení.)”

U otázky č. 5 se opakovala stejná praxe, 80 % učitelů by využilo další materiály, jedna dotazovaná namítla, že si je dokonce sama vytváří. U tvorby čerpá inspiraci ze skupin

na sociálních sítích. Byla opět připojena jedna poznámka: „V přípravách jsem nenašla aktivitu, kterou bych při vhodné alternaci nepoužila. Ba naopak se mi některé zalíbily, že je v různých obměnách vyzkouším, např. bingo. V přípravě Citace a parafráze se doporučuji dále zaměřit na AI- plagiátorství vedené skrze psaní nejen slohových prací AI."

Šestou otázku zodpovídali dotazovaní shodně tak, že nelpí na striktním rozdělení tří složek. Je škoda, že bylo získáno v rámci šetření tak málo odpovědí, protože kdyby takto odpovědělo mnohonásobně větší množství učitelů, byl by to jistě podnět k zamyšlení pro MŠMT či ředitele škol. U šesté otázky rozvedlo své myšlenky více učitelů: „Učitel/ka pak často mívají pocit, že nestihli všechno učilo, když se ale učivo, resp. výstupy, propojí, nevidím důvod, proč by nějaké učivo mělo být opomenuto. Je to rozhodně lepší „systém" výuky, který děti i baví."/ „Ačkoliv je na to spousta žáků nastavená. Dělám to tak, že jsem 2 hodiny týdně věnovala literatuře, 2 mluvnici a jednu slohu. Avšak přípravy dělám vesměs ve formě pracovních listů, které žáci zakládají do portfolia. V přípravách žáky uvádím do situací, kdy si musí uvědomit, že zkrátka vše souvisí se vším. Sice stále bazíruju na diktátech, ale zvykli si, že jej mohou „schytat" i během hodiny literatury, protože nejen knihy jsou zaznamenávány písemně. Během hodin slohu se naopak seznamují s útvary a spisovateli, kteří se jimi proslavili – následná ukázka a práce s textem – vzor."/ „Roky vyučuji sloh a mluvnici v rámci výuky literárního vývoje, na vysvědčení je jen 1 známka."

Materiály bohužel nevyužil nikdo z dotazovaných v praxi, ač v poznámkách uvedli, že si je ukládají na vhodnou příležitost. Bylo by jistě přínosnější, kdyby mohly být uvedeny praktické zkušenosti s materiály, ale učitelé neměli mnoho času na vyzkoušení, nebylo to pravděpodobně v jejich možnostech.

Předposlední otázka byla z hlediska odpovědí nejvíc roztříštěná. 50 % dotazovaných odpovědělo, že formulace byla vhodně zvolena („Zcela vyhovující - případně se každý může doptat. Je dobré se pak zaměřit a poupravit zadání, pokud máte ve třídě žáky s IVP atd."), 25 % pak odpovědělo „ano", ale v poznámkách uvedlo připomínky („Někdy to může působit tak, že je otázek dostatek a může se to začít tříštit." a 25 % uvedlo, že materiály nejsou formulovány vhodně vzhledem k věkové skupině žáků

(„No, je to na mě dost celé „akademické”, některé ty části bych ráda viděla, zda budou fungovat, držela bych se zásady - méně je více, obecně v hodinách. Přijdou mi ta témata s dovolením „nadupaná” látkou a pojmy, ale třeba to jen takto vypadá na papíře.”).

Jako zcela nevyhovující seznali dobrovolníci časovou dotaci směrem k plnění materiálů: „Já časovou dotaci u zadání postrádám. Nevidím ji tam.”/ „Nelze zcela dobře ohodnotit, jelikož nikdy nevíte, v jakém rozpoložení žáky naleznete. Je vždy lepší se udělat časovou rezervu, než být pak na sebe naštvaný, že se „příprava nepovedla“. Zbytečný tlak sám na sebe. Avšak pokud vezmu v potaz průměrnou třídu – přípravy jsou teoreticky proveditelné v časové dotaci. “

Celkově dotazovaní v průvodních mailech s odpověďmi cenili výběr ukázek, nazývali je „živými” a praktickými.

Dotazníkové šetření nebylo ideální, vypovídající hodnota je velmi nízká vzhledem k počtu respondentů. Na druhou stranu šlo vždy o profesionály s mnohaletými zkušenostmi, jejichž názor je pro výsledek velmi cenný. Pokud by byl zájem šířit dál daný typ materiálů a zdokonalovat jejich provedení, bylo by třeba udělat rozsáhlejší statistiku.

6 Resumé praktické části

V rámci praktické části diplomové práce se podařilo vytvořit šest didaktických materiálů určených pro komunikačně pojatou výuku českého jazyka. Jejich tvorba byla založena na analýze požadavků RVP ZV, dále na využití metod inovativní výuky a modelu EUR (viz program RWCT). Při tvorbě autorka čerpala i z dosavadní praxe, které nabyla při studiu na TUL.

Jde o pouhé nastínění vize takového přístupu, případně inspiraci pro učitele k tvorbě vlastních materiálů. Autorka hodnotí podobu materiálů pozitivně, hlavně výběr textů, o které se pracovní listy opírají. Tento názor potvrzují i výsledky dotazníků.

Kde ale autorka práce nachází mezery, je ověření v praxi. Žádný z materiálů nebyl z důvodu nedostatečné časové dotace realizován. Mnozí učitelé sice přislíbili, že materiály využijí, stejně tak by chtěla sama autorka ověřit zdařilost své práce v průběhu vlastní praxe, to již ale nebude zaneseno do diplomové práce, tedy nebude možné

výsledky dohledat zpětně a revidovat možné nedostatky. Jako možné řešení se jeví navázání další práce, jež by byla orientována prakticky a ověřovala vhodnost vytvořených materiálů.

V takovém případě by bylo dobré požádat vyučující o spolupráci již na začátku školního roku a udržovat s nimi kontakt v průběhu celého období. Zároveň by bylo zajímavé porovnání uchopení učitelů s mnohaletou praxí a studentů vysoké školy, kteří by realizovali práci s materiály během souvislé praxe. Dále by mohlo přinést jiný úhel pohledu i dotazníkové šetření mezi žáky.

Autorka práce si je vědoma nedostatků dotazníkového šetření, i tak věří, že pro učitele, kteří byli požádáni o spolupráci, byly materiály inspirací a budou myšlenku komunikačně pojaté jazykové výuky šířit dál.

Závěr

Cílem práce bylo přiblížit komunikačně pojatou výuku českého jazyka na druhém stupni základních škol.

Diplomová práce je rozdělena do pěti kapitol, přičemž první tři se dají považovat za teoretickou část. V teoretické části je nejprve vysvětlena pozice českého jazyka a literatury v rámci RVP a dále jsou popsány důležité pojmy týkající se inovativní výuky v kontrastu s výukou tradiční, s čímž souvisí i objasnění tématu komunikačně pojaté výuky. Nejsou opomenuty ani výukové metody využívané právě v inovativním přístupu. Poslední dvě kapitoly se týkají praktické části. Je zde popsán záměr tvorby didaktickým materiálů a hned za ním následují konkrétní příklady textů vytvořených v rámci diplomové práce. Dále je popsáno a vyhodnoceno stručné dotazníkové šetření.

V průběhu zpracování diplomové práce bylo překvapivé, že komunikačně pojatá výuka není žádnou novinkou. V České republice se o ní ví již více jak čtvrt století. Zároveň je zajímavé, že dotazovaní učitelé projevili velkou sympatii s tímto postojem k výuce. Otázkou tedy je, co překáží hladkému přesunu k inovativnímu pojetí výuky od tradičního. Možná ale právě tvorba závěrečných prací přispěje k rychlejšímu vývoji situace.

V praktické části je uvedeno šest pracovních listů. Jejich témata kopírují potřeby RVP (s nimi naopak seznamuje teoretická část). Týkají se převážně slovních druhů a využívají terminologie slohových útvarů tak, aby bylo zachováno běžné pojmosloví. Tím se stávají mnohem více přizpůsobivé dnešní výuce, nejsou příliš reformního rázu, a to z důvodu snazšího začlenění do stávající výuky. Mohou však ale sloužit jako inspirace k další tvorbě. Pokud by tento styl prostoupil další a další vrstvy učitelských kolektivů, mohlo by postupně docházet k razantnějším změnám v přístupu k výuce češtiny.

Byly osloveny zhruba dvě desítky učitelů základních škol s aprobací český jazyk a literatura. Byli požádáni o prostudování vytvořených didaktických materiálů a následné vyplnění dotazníku týkajícího se kromě jiného i využitelnosti textů. Postoj dotazovaných učitelů byl převážně kladný, největším problémem byla podle nich

časová dotace určená jednotlivým materiálům. Někteří z nich považovali výběr jako příliš akademický, zároveň ale všichni cenili praktičnost ukázek.

Závěrem lze říct, že komunikačně pojatá výuka českého jazyka má velký potenciál do budoucna, začíná být čím dál víc rozšířena v povědomí učitelů a mohla by být jedním z kroků ke změně postoje žáků k učení se našemu mateřskému jazyku.

Seznam použitých zdrojů

ČECHOVÁ, Marie. Historické perspektivy výuky češtiny aneb Nadějné vyhlídky v minulost / Historical Perspectives of Teaching Czech or Promising Perspectives in the Past. *Didaktické studie: Nové výzvy didaktiky českého jazyka* [online]. Praha, 2020, 12, (1), 101-109 [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf#page=51

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

HNÍK, Ondřej. Ze školy mizí prostor pro otázky, tvořivá hledání a zamyšlení. Kritické listy [online]. 2009, 36, 14-16 [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL36_web.pdf#page=14

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Jak byl vyvinut třífázový model učení. *Kritické listy* [online]. 2002, (9), 15-16 [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_9_web.pdf

KHAS, Milan. EXITKA aneb jak jste byli při výuce úspěšní?. In: Unasveskole.cz [online]. 2020 [cit. 2023-07-03]. Dostupné z: https://www.unasveskole.eu/2020/12/15/exitka-aneb-jak-jste-byli-pri-vyuce-uspesni/

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe / The Principle of Complexity by the Eyes of a Czech Teacher from Practice. *Didaktické studie: Nové výzvy didaktiky českého jazyka* [online]. Praha, 2020, 12(1), 51-66 [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf#page=51

SIEGLOVÁ, Dagmar. Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

ŠEBESTA, Karel. Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. Pedagogika [online]. 2020, 70(1), 5–28 [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? Studia pedagogika [online]. 2016, 21(1), 35-56 [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19016/15072

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi. Přeložil Tereza ZAPLETALOVÁ, přeložil Nina BAŠE. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Jan SLAVÍK. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. Pedagogická orientace [online]. 2017, 27(1), 58-80 [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6740/pdf

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ľudmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

RVP ZV 2021 čistopis, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) [online]. Copyright © [cit. 21. 11. 2022]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4983/

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

Seznam zdrojů použitých v didaktickém materiálu

Jak namíchat beton [online]. Cemex.cz [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: https://www.cemex.cz/jak-namichat-beton

MATOCHA, Vojtěch. Prašina. Vydání druhé. Ilustroval Karel OSOHA. V Praze: Paseka, 2020. ISBN 9788076371484.

Vánoční projev Antonína Zápotockého (1952) [online]. [cit. 2023-05-02]. Dostupné z: https://cs.wikisource.org/wiki/Vánoční_projev_Antonína_Zápotockého_(1952)

Vzor motivačního dopisu v českém jazyce [online]. Profesia.cz, 2022 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: https://www.profesia.cz/kariera-v-kostce/motivacni-dopis/motivacni-dopis-v-ceskem-jazyce/