

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra ruského jazyka a literatury

**Rozšiřující výukové materiály k dostupným učebním
souborům ruského jazyka**

Diplomová práce

Autor:	Bc. Anna Koldesiterová
Studijní program:	N7504 / Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura
Vedoucí práce:	Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Jaroslav Sommer

Zadání diplomové práce

Autor: Anna Koldcsiterová

Studium: P18P0686

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Rozšiřující výukové materiály k dostupným učebním souborům ruského jazyka**

Název diplomové práce AJ: Extensional Educational Materials to Available Textbooks of Russian Language

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je věnována tvorbě rozšiřujících výukových materiálů k dostupným učebním souborům ruského jazyka. Rozšiřující materiály jsou vytvořeny ve dvou úrovních obtížnosti - pro základní školy a pro střední školy. Tvorba těchto materiálů je založena především na technice zvané storytelling. Teoretická část pojednává o lexikologii jako vědní disciplíně, je kladen důraz na vymezení didaktiky ruského jazyka a jejího využití, jsou popsány techniky využití ke zhotovení rozšiřujících výukových materiálů. V empirické části je popsán postup vytváření materiálů a materiály jsou zde uvedeny. Dále jsou uvedeny řešerše a analýzy vybraných učebních souborů.

FILIPEC, J. a F. ČERMÁK. Česká lexikologie. Praha: Academia, 1985. Studie a práce lingvistické.
MAN, O. Základy lexikologie ruského jazyka 1. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. BEZDĚK, Jaroslav a L. V. KOPECKIJ. Posobije po leksikologii ruskogo literaturnogo jazyka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. Učebnice pro vysoké školy. PURM, Radko, Stanislav JELÍNEK a Josef VESELÝ. Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly. Vyd. 3., rozš. a upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 250 s. ISBN 80-7041-174-0. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

Garantující pracoviště: Katedra ruského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Oponent: Mgr. Jaroslav Sommer

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 17. 12. 2020

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Miroslavu Půžovi, Ph.D. za jeho cenné rady, připomínky, trpělivost, vstřícnost a především za pomoc při vypracování této diplomové práce.

KOLDCSITEROVÁ, Anna. Rozšiřující výukové materiály k dostupným učebním souborům ruského jazyka. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 219 s. Diplomová práce

ANOTACE:

Diplomová práce je věnována tvorbě rozšiřujících výukových materiálů k dostupným učebním souborům ruského jazyka. Rozšiřující materiály jsou vytvořeny ve dvou úrovních obtížnosti – pro základní školy a pro střední školy. Tvorba těchto materiálů je založena především na technice zvané storytelling. Teoretická část pojednává o lexikologii jako vědní disciplíně, je kladen důraz na vymezení didaktiky ruského jazyka a jejího využití, jsou popsány techniky využití ke zhotovení rozšiřujících výukových materiálů. V empirické části je popsán postup vytváření materiálů a materiály jsou zde uvedeny. Dále jsou uvedeny rešerše a analýzy vybraných učebních souborů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

učební soubor, storytelling, výukový materiál, analýza, rešerše

KOLDCSITEROVÁ, Anna. Extensional Educational Materials to Available Textbooks of Russian Language. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 219 p. Diploma thesis.

ANNOTATION:

The diploma thesis deals with forming of extensional educational materials in addition to the available didactic sources of the Russian language. These extensional educational materials are created at two levels of difficulties – for elementary schools and high schools. Creation of these materials is mainly based on a technique called storytelling. The theoretical part dedicates to lexicology as a scientific discipline, subsequently, there is an emphasis put on Russian language didactics specification and its use, moreover, there are described techniques used for production of extensional educational materials. In the empirical part, the procedure of making materials is described as well as the materials themselves are involved. Finally, selected research and analyses of the didactic sources are mentioned in the thesis.

KEYWORDS:

didactic source, storytelling, educational material, analysis, research

Obsah

Seznam zkratek.....	10
Úvod.....	10
1 Lexikologie.....	12
1.1 Slovo – jednotka slovní zásoby	13
1.1.1 Význam slova	14
1.2 Slovní zásoba.....	17
1.2.1 Složení slovní zásoby	18
1.2.2 Systém slovní zásoby	19
1.2.3 Vrstvy slovní zásoby	19
1.2.4 Rozšiřování slovní zásoby	20
1.3 Významové vztahy mezi slovy.....	22
1.3.1 Synonymie – synonymický vztah.....	22
1.3.2 Antonymie – antonymický vztah.....	23
1.3.3 Homonymie	23
1.3.4 Polysémie	24
1.3.5 Hyperonymie, hyponymie, kohyponymie	24
2 Lingvodidaktika, výuka cizích jazyků	26
2.1 Didaktika	26
2.2 Lingvodidaktika.....	27
2.3 Výuka cizích jazyků	28
2.3.1 Charakteristika současné didaktiky cizích jazyků.....	31
2.3.2 Hlavní činitelé výuky cizích jazyků	32
2.4 Výuka ruského jazyka v českém prostředí	35
2.4.1 Pohled do historie	35
2.4.2 Výuka ruského jazyka	37
2.5 Výuka ruskému lexiku v českém prostředí	38
2.5.1 Lexikální minimum	39
2.5.2 Přenos	41
2.5.3 Uvedení nové slovní zásoby	42
2.5.4 Sémantizace, komentář.....	45
2.5.5 Upevňování a opakování	46
2.5.6 Systematizace	47
2.5.7 Cvičení k upevnění a opakování.....	48
2.5.8 Kontrola a hodnocení	49
3 Storytelling.....	51
3.1 Vznik storytellingu a jeho vývoj	51

3.2	Storytelling	52
3.3	Druhy storytellingu.....	55
3.4	Význam a využití storytellingu	56
3.5	Příběh.....	60
3.6	Cíle storytellingu	61
3.6.1	Kognitivní cíle	61
3.6.2	Afektivní cíle	62
3.6.3	Psychomotorické cíle.....	63
3.7	Úskalí storytellingu	63
4	Společný evropský referenční rámec pro jazyky	65
5	Výukové materiály, učební úlohy	69
5.1	Výukové materiály	69
5.2	Učební úlohy a cvičení	72
6	Analýza a hodnocení učebnic.....	76
7	Vybrané učební soubory, jejich analýzy a řešerše	82
7.1	Vybrané učební soubory.....	82
7.2	Analýza vybraných učebních souborů.....	83
7.3	Řešerše.....	93
8	Rozšiřující výukové materiály	98
	Závěr.....	112
	Resumé	115
	Seznam použitých zdrojů	117
	Seznam schémat	124
	Seznam obrázků.....	125
	Seznam tabulek.....	126
	Seznam příloh.....	127

Seznam zkratek

c. j. – cizí jazyk / cizí jazyky

did. c. j. – didaktika cizích jazyků

insp. – inspirace / inspirováno

IZS – integrovaný záchranný systém

MS – Microsoft

neverb. - neverbální

RVP – rámcový vzdělávací program

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

spec. did. c. j. – speciální didaktika cizího jazyka / didaktiky cizích jazyků

ŠVP – školní vzdělávací program

verb. – verbální

zvl. did. c. j. – zvláštní didaktiky cizích jazyků

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na tvorbu rozšiřujících výukových materiálů k dostupným učebním souborům jazyka, a to k učebním souborům Klass!, Tvoj šans a Raduga plus. Soubory byly vybrány s ohledem na jejich relativní novost a možnost vytvoření analýz a rešerší, kterým se doposud nikdo nevěnoval. Výukové materiály jsou vytvořeny s využitím metody storytelling a směřují k rozšíření slovní zásoby žáků a ke zlepšení jejich komunikačních dovedností. Materiály jsou určeny pro dvě jazykové úrovně v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky, neboť tvorba materiálů dle SERRJ umožňuje přesně stanovit, komu je materiál určen, oproti rozlišení materiálů na základě typu školy. Témata materiálů jsou vybrána tak, aby v uvedených učebních souborech nebyla uvedena a byla tedy rozšířením. Jedná se především o témata, která se zaměřují na praktickou stránku a jsou využitelná v různých životních situacích. Tvorba těchto materiálů je jedním z cílů práce.

Dalšími cíli jsou analýza učebních souborů a rešerše těchto souborů. Dále také poukázání na možnosti využití zmíněné metody ve výuce cizího jazyka – ruštiny.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a empirickou. Každá z těchto částí je dále dělena na kapitoly. Teoretickou část představují kapitoly jedna až šest. Množství kapitol a textu obsaženého v kapitolách se odvíjí od vytyčených cílů a snahy o jejich co možná nejlepší naplnění. První kapitola je věnována lexikologii jako lingvistické disciplíně, je zde definováno slovo a jeho význam, významové vztahy mezi slovy, slovní zásoba, jsou uvedeny způsoby rozšiřování slovní zásoby. Druhá kapitola se zabývá didaktikou, lingvodidaktikou a výukou ruského jazyka u nás. Závěr kapitoly je věnován způsobu výuky ruského lexika v českém prostředí. Kapitola třetí se zabývá storytellingem, jeho vznikem, definicí, způsobem využití a také možnostmi, jak využít tuto metodu ve výuce cizích jazyků. Čtvrtá kapitola je zaměřena na popis společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Pátá kapitola ozřejmuje, co je to výukový materiál, jaké materiály užíváme pro výuku ruského jazyka, co znamená, když se řekne učební úloha a jaká cvičení jsou užívána při výuce cizích jazyků. Rovněž je zde uvedeno, pomocí jakých nástrojů můžeme vytvořit vlastní výukový materiál a na co bychom si měli dát při tvorbě pozor. Poslední, šestá, kapitola pojednává o možnostech analýzy a hodnocení učebnic.

Druhá část diplomové práce, část empirická, je představena dvěma kapitolami – sedmou a osmou. Kapitola sedmá je věnována vybraným učebním souborům – je zde uvedeno, co to učební soubor je, jaké učební soubory jsme zvolili pro naši práci a proč, jejich popis a v poslední řadě jejich analýza a řešerše. Osmá kapitola je zaměřena na rozšiřující výukové materiály, na popis způsobu vytváření těchto materiálů a dále na popis vytvořených materiálů. Jednotlivé materiály jsou vzhledem k jejich rozsahu uvedeny v přílohách této práce.

Při tvorbě teoretické části práce jsme vycházeli z mnoha zdrojů. Pro lepší orientaci v textu uvedeme ještě několik poznámek. Text, který je psán kurzívou s uvozovkami, je přímou citací ze zdroje, který je vždy uveden společně s citací. Ostatní text, který není opatřen uvozovkami a není psán kurzívou, vychází ze zdrojů uvedených v závorce a jedná se o parafráze uvedených zdrojů. Vzhledem k tomu, že teoretické poznatky uvedené v této práci se opírají o odborné zdroje, pokládáme za důležité, aby u každé takové parafráze byl zdroj důsledně uváděn. V textu se rovněž vyskytují překlady z cizojazyčných zdrojů. Tyto překlady byly vytvořeny při procesu tvorby práce samostatně, pouze s využitím dostupných slovníků. Autorskou prací, která nevyhází z žádných zdrojů a je vlastním poznáním, je část empirická.

1 Lexikologie

Lexikologii bychom nejjednodušeji mohli charakterizovat jako nauku (teorii) o slovní zásobě. Definice této lingvistické disciplíny je odvozena od samotného názvu, který je tvořen dvěma řeckými slovy, a to lexis – slovo a logos – teorie. (Fomina, M. I., 1978, s. 5), ze kterých vycházejí také J. Filipec a F. Čermák (1985, s. 13) v definici, která lexikologii charakterizuje jako teorii slovní zásoby.

V. Cvrček (2015, s. 82) přichází s obecným tvrzením, co lexikologie je a čím se zabývá: „*Lexikologie je jazykovědná disciplína zabývající se formou, významem a užíváním lexikálních jednotek jazyka. Předmětem zájmu lexikologie je tedy slovní zásoba obecně (lexikon¹) a vztahy mezi jejími jednotkami (lexémy), případné vztahy k ostatním jazykovým rovinám.*“ Pokud chceme slovní zásobu studovat, musíme se zabývat všemi jejími stránkami, tzn. jednotkami slovní zásoby, obohacováním slovní zásoby, rozvojem slovní zásoby, tříděním slovní zásoby, vrstvami a sémantickými procesy, které ve slovní zásobě probíhají. (Man, O., 1987, s. 1)

Lexikologii můžeme studovat obecně zaměřením se na univerzální rysy a speciální rysy lexika, nebo konkrétně, tj. ve vztahu k vybranému jazyku. Musíme však brát v potaz i vztahy k dalším jazykům. (Cvrček, V., 2015, s. 82) Jedná se o tedy o lexikologii obecnou a konkrétní. Dále můžeme lexikologii dle J. Filipce a F. Čermáka (1985, s. 13) dělit na:

- „*synchronní,*
- *historickou,*
- *jednoho jazyka,*
- *více jazyků (historickosrovnávací),*
- *předhistorickou (etymologii)*“.

Nedílnou součástí lexikologie jsou dle O. Mana (1987, s. 1-2):

- „*onomaziologie (tvorba nových pojmenování);*
- *sémaziologie (obsahová stránka jednotek slovní zásoby);*
- *uspořádání slovní zásoby (klasifikace slovní zásoby z různých hledisek)*“.

Lexikologii jako celek pak můžeme dle P. Hausera (1980, s. 7), který podobně jako J. Filipec, F. Čermák a O. Man, pracuje s dělením lexikologie, rozdělit na několik

¹ Z důvodu zachování úplnosti citace uvádíme termín lexikon, v práci však budeme pracovat s termínem lexikum, který je obvykle užíván v odborných textech zaměřených na lexikologii a je tak rozšířenější.

dílčích disciplín, které jsou často považovány za samostatné obory. Těmito disciplínami jsou:

- „*sémaziologie, sémantika (nauka o významu)*;
- *onomaziologie (nauka o pojmenování)*;
- *frazeologie (nauka o frazeologických jednotkách)*;
- *etymologie (nauka o původu slov)*;
- *onomastika (nauka o vlastních jménech)*;
- *lexikografie (nauka o slovníku)*“.

Jak můžeme vidět, pojetí lexikologie a její dělení není jednoznačné a je potřeba k této problematice přistupovat otevřeně, neboť sami jazykovědci nejsou jednotní v názoru na to, co je přímo součástí lexikologie a co můžeme považovat za samostatný obor. K této nejednoznačnosti přispívá také fakt, že hranice mezi jednotlivými částmi lexikologie, či obory nejsou pevné a dochází k prostupování. (Hauser, P., 1980, s. 7)

1.1 Slovo – jednotka slovní zásoby

Slovo se jeví jako nepostradatelná jednotka, která nás doprovází po celý život a každý den ji užíváme v běžném životě. Zároveň je to jednotka, díky které komunikujeme, dorozumíváme se.

Slovo je základní jednotkou slovní zásoby. Definovat slovo je obtížné, neboť skoro každý, kdo se touto problematikou zabývá, přichází s vlastní definicí. Dle P. Hausera (1980, s. 9) se jednotlivé definice shodují v pohledu povahy slova – dochází ke spojení formy a obsahu. Formu představuje hlásková stavba slova, obsah pak význam daného slova, který je vázán na konkrétní jazyk a má společenský charakter. Význam slova dané slovo odlišuje od jiných, nicméně je třeba brát v potaz také to, že některá slova mají významů více, a naopak pro jeden význam existuje více slov. (Podrobněji viz níže – významové vztahy slov)

Vzhledem k tomu, že neexistuje pouze jedna definice toho, co slovo je, rozhodli jsme se uvést několik námi vybraných definic. V první takové definici je slovo popisováno jako minimální poměrně samostatná jednotka nesoucí význam. (Rubleva, O. L., online) O. Man (1987, s. 97) uvádí definici R. A. Budagova: „*Slovo je nejdůležitější jednotka jazyka, která označuje jevy objektivní skutečnosti a psychického života člověka a které zpravidla stejně rozumí kolektiv lidí navzájem historicky spjatých a mluvících stejným jazykem.*“ Dále ještě uvádíme pro představu

složitosti definování slova definici L. V. Kopeckého (1976, s. 7), který na slovo pohlíží jako na jednotku jazyka i řeči s ucelenou formou, která má ve většině případů složitou morfematickou skladbu, sestává se tedy z morfémů, které zároveň tvoří obsahovou stránku slova. Slovo (lexém) obsahuje jednotky nižších jazykových plánů (fonémy, morfémy), může být tvořeno pouhým fonémem a zároveň může být i větou – vyšší jazykovou rovinou – syntaktickou.

Důležitým znakem slova je i již zmíněná samostatnost, která se projevuje přemístitelností slova v rámci věty a možností převedení do věty jiné. (Hauser, P., 1980, s. 11)

Slovo představuje také jeho zvuková stránka, která je tvořena hláskami. Hlásky jsou uspořádány s určitou posloupností a tato posloupnost, aby mohla být považována za slovo, musí nést význam. (Man, O., 1987, s. 100)

Ve vztahu k formě slova je nezbytné dodat, že ačkoli je forma jednotná a ustálená, je možné setkat se i s variantami – obměnami formy. Varianty jsou hláskové (obměna hlásek na témže místě), tvaroslovné (mluvnické tvary) a slovtvorné (odvozeniny od stejného základu, shodný význam). (Hauser, P., 1980, s. 12-13)

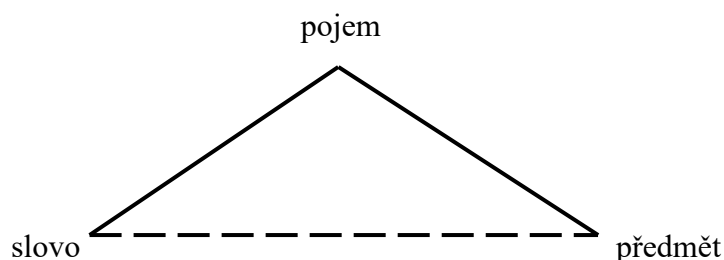
Na základě uvedených definic a poznatků můžeme konstatovat, že slovo je základní jednotka slovní zásoby, která je tvořena hláskami, jež dohromady vytváří určitý celek – formu, která nese význam ve vztahu ke skutečnosti a tento význam je srozumitelný pro uživatele daného jazyka, i když dojde ke změně a je vytvořena nová varianta slova. Zároveň je to jednotka samostatná, obsahující jednotky nižších jazykových plánů s možností tvořit spojením jednotky vyšších jazykových plánů. Za slovo může být považován foném a samo slovo může být větou.

1.1.1 Význam slova

Již jsme zmínili výše, že každé slovo nese minimálně jeden význam. Ovšem co přesně význam představuje je obtížně definovatelné, podobně jako tomu bylo u slova. Nepochybně má význam určitý vztah se skutečností, ke které se vztahuje. Tento vztah je možné vymezit.

Dle O. Mana (1987, s. 100-101) význam představuje obsah, který je vzájemně dohodnutý mezi členy společnosti. Se stanovením toho, co obsah je, souvisí vztah slova a označovaného předmětu – jevu skutečnosti. Tyto předměty se ve vědomí odrážejí jako pojmy. To znamená, že nejprve se v našem vědomí zpracovává odraz předmětu jako pojem a následně, po zpracování, se tento pojem pojmenovává slovem.

Vždy musí být dodržen tento postup, neboť „*přímý vztah slova k věci neexistuje*“. Vztah předmětu, pojmu a slova lze znázornit pomocí trojúhelníku. (Man, O., 1987, s. 102)



(Obr. 1 – Vztah pojmu, předmětu a slova)

Rozdíl mezi pojmem a významem bývá autory odborných publikací ve valné většině rozlišován. Dle O. Mana (1987, s. 102) je význam širší než pojem, neboť jsou v něm obsaženy stylistické, expresivní, emocionální, hodnotící, estetické aj. složky. Zároveň se také při vzniku významu uplatňuje myšlení, předmět a struktura jazyka (jazyková kontrola, lingvistické zákonitosti), kdežto při formování pojmu jsou využívány jen dvě složky, a to předmět a myšlení. Lze tedy říci, že „*pojem je kategorie myšlenková, jako zobecněný odraz skutečnosti*“ a význam je „*kategorie jazyková*“, jejíž základ obsahuje pojem i jiné složky – př. struktura jazyka. (Man, O., 1987, s. 103)

Význam je také závislý na zařazení slova do kategorií, na vlastnostech daného slovního druhu, ke kterému slovo můžeme zařadit. Dále je třeba brát v úvahu morfologické změny, které mohou vést ke změně významu a také fakt, že slovo není izolováno od slov ostatních, tzn. že vztahy k jiným slovům rovněž formují význam daného slova. Hovoříme o vztazích paradigmatických a syntagmatických. Paradigmatické vztahy spojují slova do tzv. sémantických polí, ve kterých existují navzájem propojené vztahy. Tyto vztahy určují místo slova v sémantickém poli „*vzhledem k jeho sousedním členům a tím jeho význam*“. Sémantické pole mohou představovat např. antonymické, či synonymické dvojice. (Man, O., 1987, s. 104) Syntagmatické vztahy význam slova určují na základě různých spojení, ve kterých se slovo vyskytne v projevu. Jedná se o „*vztahy slova k jeho slovnímu (kontextovému) okolí ve větě*“. (tamtéž)

Na základě výše uvedeného můžeme říci, že pro stanovení významu je nutné brát v potaz předmět a jeho odraz ve vědomí – pojem, zároveň vztahy, do kterých slovo vstupuje – morfologické, slovnědruhové, paradigmatické a syntagmatické a také společnost, ve které je význam pro dané slovo utvářený.

Významy můžeme dělit na druhy. Prvním takovým rozdělením, které ale není striktně oddělené, je dělení na význam lexikální a význam mluvnický. Významem lexikálním, slovním, jsme zabývali. Význam mluvnický vychází z faktu, že slovo plní úkoly v mluvnické stavbě. Mluvíme o významu, který jsme popisovali výše – je závislý na zařazení do kategorie, ke slovnímu druhu. Hovoříme o významech ohebných tvarů a o významech skladebních – slovo ve větě plní funkci větného členu. Význam mluvnický a lexikální nelze zcela oddělit, neboť slovní význam úzce souvisí se zařazením ke slovnímu druhu – mluvnickým významem a tento význam je zároveň součástí významu lexikálního. Roli hraje i např. životnost a neživotnost podstatného jména. (Hauser, P., 1980, s. 68)

S ohledem na převažující význam (lexikální nebo mluvnický) v konkrétním slově můžeme dělit slova na: slova plnovýznamová (autosémantická), která mají význam slovní a ve větě nabývají mluvnických významů a na slova gramatická (synsémantická), která vyjadřují vztahy slov ve větě. Modální slova, částice a citoslovce stojí mimo tato dělení.

Další dělení, která uvádíme, jsou děleními lexikálních významů a slov s těmito významy.

Význam může být obecný, tzn. že konkrétní jevy, procesy a předměty neoznačuje, vyskytuje se u slova izolovaného a nalezneme ho ve slovnících. V konkrétním projevu ale dochází ke zpřesnění tohoto významu, k tzv. konkretizaci. Význam může být konkrétní a abstraktní, široký a úzký, zastaralý a současný či základní (výchozí) a odvozený. Význam základní stojí na prvním místě, ostatní významy jsou odvozené od tohoto významu. Význam základní a odvozený také můžeme nazvat významem hlavním a vedlejším či invariantou a variantou. V souvislosti s významem základním a odvozeným často hovoříme i o významu přímém (nominativním) a nepřímém (přeneseném). (Man, O., 1987, s. 108-109) Přímý význam odráží objektivní skutečnost přímo, z historického pohledu se jedná o prvotní význam. Pro tento význam je charakteristická široká rozšířenost a využitelnost, v určitém období vývoje jazyka i kontextová nezávislost. Nepřímý význam odráží objektivní realitu nepřímo, zpravidla skrze přímý význam, na jehož základě se rozvinul. Nepřímé významy jsou méně rozšířené a často jsou kontextově podmíněné. (Staričenko, V. D., 2012, s. 71-72) Význam může být také vázán frazeologicky, tzn. že se projevuje pouze v ustáleném spojení slov. Jedná se o význam vázaný, ostatní významy, které nejsou takto vázány nazýváme volné. (Man, O., 1987, s. 109-110,

Hauser, P., 1980, s. 65) Na význam má vliv také kontext, „... *slovní význam podmiňuje kontext, určuje výběr slov, s kterými se může spojovat.*“ Naopak ale také kontext může rozšířit počet významů daného slova o nový význam – variantu. V poslední řadě zmíníme význam etymologický, původní, který je dán historicky a můžeme ho nalézt v etymologickém slovníku. (Hauser, P., 1980, s. 66)

Struktura rozdělení významů dle P. Hausera (1980, s. 68) je znázorněna tímto schématem:

<i>„význam lexikální</i>	<i>význam mluvnický</i>
<i>invariantní, základní, přímý</i>	<i>slovnědruhový</i>
<i>variantní, druhový, přenesený</i>	<i>tvaroslovný</i>
<i>potenciální, kontextový</i>	<i>skladební“</i>
<i>volný</i>	
<i>vázaný</i>	
<i>etymologický</i>	

Počet významů u slov může být rozdílný, slova s jedním významem označujeme jako monosémantická, jednoznačná, a slova se dvěma a více významy nazýváme polysémantická, mnohoznačná. Monosémantická slova jsou autonomní, jejich význam je lehce zjistitelný. (Man, O., 1987, s. 107-108) Významy jednotlivých slov nazýváme sémémy a jsou součástí komplexního významu slova – lexému. (Hauser, P., 1980, s. 65)

Strukturu významu můžeme vymezit s použitím již zmíněných druhů významů, a to konkrétně s využitím významu hlavního a vedlejšího. Význam hlavní neboli invarianta stojí na prvním místě struktury. Na druhém místě nalezneme významy vedlejší – varianty. Na třetím místě pak stojí potenciální významové aktualizace, ke kterým může dojít. (Hauser, P., 1980, s. 65)

1.2 Slovní zásoba

Jak jsme již uvedli, lexikologie se zabývá, mimo jiné, slovní zásobou. Pod tímto slovním spojením si jistě představíme souhrn slov, kterým disponuje daný jazyk, či člověk a který se liší svým rozsahem v závislosti na nositeli či uživateli jazyka.

Slovní zásobu (lexikum) je možné definovat právě jako souhrn všech slov daného jazyka či jako soubor lexikálních jednotek (slov a slovních spojení), které označují jednotlivé pojmy – pojmenovávají věci, procesy, jevy apod. (Hauser, P.,

1980, s. 13, Man, O., 1987, s. 128) Rozsah slovní zásoby není uzavřený a ohraničený, zároveň není prakticky zjistitelný přesný počet slov daného jazyka, neboť slovní zásoba se neustále rozšiřuje, je obohacována novými slovy a na druhé straně slova zanikají. (Hauser, P., 1980, s. 13)

1.2.1 Složení slovní zásoby

Slovní zásobu můžeme dělit. Nejjednodušším dělením, z pohledu uživatelů jazyka, je rozdělení dle aktivity a pasivity na základě užívání jazyka. Aktivní slovní zásoba je taková, kterou uživatel jazyka užívá při běžné komunikaci, pasivní slovní zásoba je ta, která obsahuje slova, jimž tento uživatel rozumí, ale běžně je nepoužívá. (Hauser, P., 1980, s. 13-14)

Dle J. Filipce a F. Čermáka (1985, s. 14-15) hovoříme o lexikální zásobě celonárodní. Ta obsahuje veškerou slovní zásobu jistého národního jazykového společenství včetně nářečí. Celonárodní zásobu můžeme rozdělit na lexikální zásobu spisovnou a nářeční, která obsahuje nejen nářečí, ale také slangy. I tyto autoři dále pracují s rozdělením slovní zásoby na aktivní a pasivní a také s pojmy běžně užívaná slovní zásoba a lexikální zásoba odborná, která stojí v opozici běžně užívané slovní zásobě. Některá slova mohou přecházet do tzv. periferie slovní zásoby, tedy na okraj slovní zásoby. Taková slova můžeme charakterizovat jako méně frekventovaná, popř. jsou to slova cizího původu.

Aktivní slovní zásoba (její zjištění) hraje velkou roli při učení se novým – cizím – jazykům. Na jejím základě je stanoveno tzv. slovníkové minimum neboli lexikální standard, který představuje „*soubor lexikálních prostředků pro dorozumívání v základních oblastech společenského styku a užívaných celým společenstvím v dané etapě historického vývoje*“. (Hauser, P., 1980, s. 14) Ve slovníkovém minimu jsou obsažena i slova pasivní slovní zásoby a jeho rozsah je přibližně 50-60 tisíc slov. (tamtéž)

Slovní zásobu si můžeme také představit jako dva celky. První celek je charakteristický svou trvalostí, strukturou, významem, užíváním a původem a je stabilní. Tento celek nazýváme jádro slovní zásoby či základní slovní fond. Druhý celek pak představuje vše ostatní, které je proměnlivé. Hranice mezi těmito dvěma celky je plynulá. Jádro slovní zásoby představují:

- *„slova stará – v jazyce zůstávají dlouhou dobu;*
- *nemotivovaná slova – jsou základem pro vznik nových slov;*

- *slova označující nejdůležitější skutečnosti spjatá se životem společnosti“.*

Tato slova označujeme jako slova jádrová a jsou nezbytná pro běžnou komunikaci. Jejich počet je nízký, ale frekvence užívání je vysoká. I v případě těchto slov může dojít k přechodu na periferii slovní zásoby. (Hauser, P., 1980, s. 14-15)

1.2.2 Systém slovní zásoby

Ve slovní zásobě můžeme pozorovat systém, jeho uspořádání ale není jednotné. To je dáno především složitostí povahy základní jednotky (viz výše). Systém však můžeme vymezit na základě vztahů, jimiž jsou slova v systému vázána, a to: slovnědruhové vztahy, formální (slovotvorné) a významové vztahy (souřadné a podřadné). Slovní druhy se uplatňují v celé slovní zásobě a jsou tak považovány za opravdové systémové rozložení, ačkoli tyto kategorie nejsou výhradně lexikální. Formální neboli slovotvorné vztahy se taktéž týkají všech slov slovní zásoby a také sdružených pojmenování. Z pohledu významových vztahů uvádíme vztahy souřadné – synonymní (vztahy podobnosti) a protikladné – antonymní, dále vztahy hierarchické – významově nadřazené a podřazené. (Hauser, P., 1980, s. 16-17) Významovými vztahy se ještě dále budeme zabývat (viz níže).

1.2.3 Vrstvy slovní zásoby

Většinu slov slovní zásoby je možné charakterizovat jako neutrální. Menšinu tvoří slova, která mají nějaký příznak – např. slohový, citový, dobový apod. Na základě těchto příznaků můžeme vydělit několik vrstev slovní zásoby, které jsou dle P. Hausera (1980, s. 18-19) charakterizovány:

- *„příslušností k jiným útvarům národního jazyka (slova obecná, nářeční, slangová, argotická);*
- *původem (slova přejatá, cizí);*
- *časovou platností (neologismy, archaismy);*
- *frekvencí užití (slova řídká, ojedinělá);*
- *slohovými příznaky (slova hovorová, knižní, poetismy, termíny);*
- *citovostí (slova zabarvená kladně či záporně)“.*

Pro porovnání uvádíme vrstvy slovní zásoby, které jsou, dle O. Mana (1987, s. 167-205), typické pro ruský jazyk. Rozdělení slovní zásoby je možné:

- *„podle původu (slovní zásoba vzniklá na ruské půdě, přejatá slovní zásoba);*

- *podle územního rozšíření (celonárodní a nářeční slovní zásoba);*
- *z hlediska sociálního a pracovního vymezení (profesionalismy, slang, argot);*
- *z hlediska dobového vymezení (zastaralá slova – historismy, archaismy, neologismy, okazionalismy);*
- *z hlediska expresivně stylistického (slovní zásoba podle stylových vrstev, slovní zásoba podle citového zabarvení)“.*

Při porovnání pohledů na rozvrstvení slovní zásoby českého a ruského jazyka je zřejmé, že ačkoli jsou jednotlivé vrstvy pojmenovány rozdílně, jejich obsah je prakticky totožný a v těchto dvou jazycích můžeme v této problematice uvažovat shodně. Také je zřejmé, že jednotlivé vrstvy jsou ohraničené na základě jednotlivých příznaků, a tedy i rozlišitelné. Je však třeba brát v úvahu i možnost, že slovo může disponovat více příznaky.

Dále můžeme slovní zásobu rozdělit dle následujícího schématu:

1. *„slovní zásoba celonárodní:*
 - a. *spisovná – slova spisovného jazyka;*
 - b. *nepisovná – nářeční varianty spisovných slov, slova obecné češtiny společná hovorovému stylu a dialektům;*
2. *slovní zásoba omezená:*
 - a. *územně – slova obecné češtiny, slova oblastní (regionalismy), slova nářeční (dialektismy);*
 - b. *sociálně – slova slangová, slova argotická“.* (Hauser, P., 1987, s. 20)

1.2.4 Rozšiřování slovní zásoby

Slovní zásoba se neustále mění, vyvíjí. S novými jevy, předměty a skutečnostmi se objevuje i nová slovní zásoba, která rozšiřuje stávající slovní zásobu jazyka. Na straně druhé ale slova také odchází na periferii jazyka nebo úplně vyjdou z užívání, slova zastarávají i zanikají. A právě proto nemůžeme stanovit přesný počet slov daného jazyka. Vzhledem k tomu, že způsobů, kterými můžeme slovní zásobu rozšiřovat, je několik, pokusíme se alespoň některé z nich částečně objasnit. Věnovat se budeme způsobům typickým pro ruský jazyk, popř. je doplníme o možnosti rozšiřování slovní zásoby v českém jazyce.

Jako první si uvedeme tvorbu nových slov, jež patří mezi nejčastější způsob obohacování slovní zásoby. Při tvoření nových slov můžeme postupovat několika

způsoby. Slova můžeme odvozovat (derivative) od již existujících slovních základů tak, že k tomuto základu přidáme tzv. slovotvorný formant – afix (předponu, příponu, postfix). Odvozovat můžeme i bez přípony, dojde ke změně tvaroslovné charakteristiky, nebo kombinovaně, použijeme více afixů. Nová slova můžeme rovněž skládat (kompozice), tzn. že z více slovních základů utvoříme nové slovo. (Man, O., 1987, s. 23-24)

Slovo může přejít od jednoho slovního druhu k jinému (konverze). Docházet může k substantivizaci adjektiv a přídavných jmen slovesných, adjektivizaci přídavných jmen slovesných a adverbializaci tvarů slov (tyto způsoby jsou nejčastější v ruském jazyce). (Man, O., 1987, s. 24)

Zkracování (abreviace) je dalším způsobem vzniku nových pojmenování, při kterém ze slov vznikají zkratky. (tamtéž)

Dále se slovní zásoba může rozšiřovat sémantickým způsobem, přenášením významu. Přenášení se uskutečňuje tak, že již existující slovo je přeneseno na nový pojem. Jednoduše bychom mohli říci, že slovo „získá“ nový význam. Tento přenos může probíhat na základě metaforických či metonymických souvislostí. (tamtéž)

Na sémantický způsob navazuje rozpad slova na homonyma. Jedná se o případ, kdy slova, která mají stejnou hláskovou podobu, se tak výrazně liší svými významy, že je nutné je považovat za slova samostatná – homonyma. (tamtéž)

V neposlední řadě může být slovní zásoba rozšiřována přejímáním slov z jiných jazyků. K přejatým slovům řadíme i slova mezinárodní (internacionalismy). Za internacionalismy jsou považována slova z oblasti vědy, techniky, kultury, politiky, která jsou rozšířena alespoň ve třech nepříbuzných jazycích. Slova přejímaná z jiných jazyků mohou být osvojena nositeli jazyka a stanou se tak součástí slovní zásoby. Existují ale i slova která nejsou zcela osvojena. Těmto slovům říkáme slova exotická (exotismy). Exotismy označují realie cizího národa. Citátová slova nebývají osvojena vůbec, jedná se o slova, která se v textu jeví jako cizorodé prvky (mohou být psána azbukou – ruština). Mezi přejímaná slova řadíme i kalky. Jsou to slova, která vznikla kalkováním, tedy doslovným překladem. Kalky mohou být lexikální (slovotvorné) a frazeologické. Mimo uvedené přejímání může docházet k přejímání sémantickému, jehož výsledkem je sémantický kalk. Sémantické kalkování spočívá v přejetí významu tak, že slovo již v jazyce existující je obohaceno o nový význam, které nese slovo cizího původu, od kterého je daný význam přejat. (Man, O., 1987, 175-181)

Posledním způsobem je tvorba víceslovných (komplexních) pojmenování. Utvořené slovní spojení pojmenovává jednu skutečnost, je „*pro jeden pojem v platnosti nového samostatného významu*“ (Man, O., 1987, s. 24)

P. Hauser (1980, s. 97) uvádí další způsob rozšiřování slovní zásoby na českém materiálu, a to přejímání slov z jiných útvarů národního jazyka a ze slangu.

1.3 Významové vztahy mezi slovy

„*Mezi slovy slovní zásoby jazyka existují takové vztahy, které spočívají na společných významových prvcích*“ (Man, O., 1987, s. 141) Těmto vztahům říkáme významové, sémantické. Na základě významových vztahů se slova spojují a vytváří tzv. sémantické skupiny a tím dostáváme sémantickou klasifikaci. (tamtéž) Vztahy mohou být syntagmatické (viz výše) a paradigmatické. My se budeme zabývat vztahy paradigmatickými, mezi které patří významové vztahy: synonymie, antonymie, homonymie, polysémie, hyperonymie, hyponymie a kohyponymie. (Filipec, J., Čermák, F., 1985, s. 128)

1.3.1 Synonymie – synonymický vztah

Za synonyma jsou obvykle označována slova, která mají rozdílnou zvukovou stránku slova, ale jsou si blízka či jsou dokonce totožná (shodná) ve významu (př. *языкознание – лингвистика*). Jsou to tedy slova souznačná. Jedná se o případ, kdy je jeden sémantický obsah svázán se dvěma nebo více slovy. Synonymy mohou být jak slova, tak i slovní spojení. (srov. Kopeckij, L. V., 1976, s. 47) V některých pozicích jsou zaměnitelná kontextově. Pokud nejsou významově totožná, mohou se lišit významovými odstíny či expresivitou danou stylisticky (př. *специальность – профессия*). Díky synonymům jsou naše vyjádření pestřejší a zároveň mohou být diferencovaná. (Man, O., 1987, s. 141-142) Synonyma vždy musejí být jednoho slovního druhu a mohou tvořit synonymické řady.

Za synonyma nepovažujeme tautonyma – „*shodná pojmenování různých jazykových vrstev*“ a také ekvivalenty – „*shodná pojmenování různojazyčná*“ (Hauser, P., 1980, s. 85) Synonyma je také nutné odlišovat od variant. O variantách jsme se zmínili výše, ale uvádíme ještě další možné rozdělení typů variant s ohledem na ruský jazyk. Varianta je případ, kdy se slova liší vnějšími, formálními rozdíly, ale význam zůstává stejný. Rozdíl může být patrný ve stylové příslušnosti. Varianty dle O. Mana (1987, s. 147-148) jsou:

- „fonetické (rozdíly v hláskové),
- přízvukové (rozdíly v přízvuku – ruský jazyk),
- gramatické (rozdílná flexe),
- slovotvorné (rozdílné slovotvorné afixy)“.

Může dojít ale i ke změně sufixu, která s sebou nese i změnu významu. (Man, O., 1987, s. 147-148)

1.3.2 Antonymie – antonymický vztah

Antonyma, opozita, jsou slova s protikladným, opačným významem, která znějí různě (př. *утренний X вечерний*). Antonyma netvoří řady, jako synonyma, ale protikladné dvojice, tzn. že jeden člen této dvojice je kladný a druhý záporný. Rozdíl, protikladnost, je patrný ve složce významové, nikoli stylistické. Antonyma mohou být, podobně jako synonyma jednoslovná i souslovná. Není pravidlem, že slovo má vždy jen jedno antonymum. Naopak je možné, aby slovo mělo několik antonym, která jsou vzájemně synonymní. Ne všechna slova slovní zásoby mají antonyma. (Hauser, P., 1980, s. 92, Man, O., 1987, s. 148) Za antonyma nejsou považována dvojice typu *белый X небелый, революционный X контрреволюционный*. (Kopeckij, L. V., 1976, s. 60-61)

1.3.3 Homonymie

Homonyma neboli slova souzvučná jsou slova, která mají shodnou zvukovou stránku, ale liší se svými významy a tyto významy mezi sebou nemají žádnou souvislost. Homonyma mohou být lexikální a morfologická. Lexikální homonyma jsou slova, která řadíme ke stejnému slovnímu druhu a jsou také shodná ve všech tvarech (př. *ключ – klíč; ключ – pramen, vřídlo; ключ – basový, houslový, ... klíč*). Morfologická homonyma staví na jednotlivých gramatických tvarech jednoho a toho samého slova. Jedná se o zvukovou shodu jednoho nebo několika tvarů slov (př. *три – číslovka tři a три – rozk. zp. slovesa тереть*). (Kopeckij, L. V., 1976, s. 53) Lze říci, že jde o shodu tvaru zvukové podoby slov, které mohou a nemusí být jednoho slovního druhu.

K homonymům řadíme i tzv. homofony a homografy. Homofony jsou slova a tvary různých významů, které mají shodnou zvukovou podobu, ale liší se písemnou podobou (př. *весту a везти*). Homografy jsou slova a tvary, které mají různý význam, shodují se v písemné podobě, ale liší se ve výslovnosti, např. místem přízvuku

(př. *мука – мука*). (Копецкий, L. V., 1976, s. 53-54) Dle P. Hausera (1980, s. 83) můžeme homofony a homografy zařadit mezi nepravá homonyma.

Homonyma můžeme nacházet mezi slovy různých slovních druhů, popř. i mezi jedním a tím samým slovním druhem. Takovým slovům říkáme homoformy. Jako příklad nám může posloužit slovo *стекло* – podstatné jméno: *sklo* ve tvaru pádu 1./4., rodu středního, čísla jednotného; sloveso: *стечи* – *стечь* ve tvaru 3. osoby, čísla jednotného, způsobu oznamovacího, času minulého, rodu činného – *стекло* (*оно*).

Homonymní mohou být také morfémy. Ty jsou shodné po zvukové stránce, ale významově se liší. V ruštině je nazýváme *омоморфемы*, v češtině ale takový název nemáme, a proto je třeba užívat opisu. Příkladem homonymních morfémů v ruštině může být sufix *-тель*, který může být užit pro označení osoby (*победитель*) nebo pro předmět (*отопитель*). (*Словарь лингвистических терминов*, online)

1.3.4 Polysémie

Polysémie či mnohoznačnost bývá často zaměňována za homonymii. Jedná se o jev, „*kdy pro jednu formu existuje více než jeden význam*“. Významy mezi sebou mají jistou souvislost a tím se odlišují od homonym (př. *kočka* – zvíře, *kočka* – žena). Jsou to taková slova, jejichž „*jednotlivé významy se začínají osamostatňovat a ustalovat*“. Ve slovníku můžeme takové významy najít samostatně. (Cvrček, V., 2015, s. 91) Jednodušeji řečeno, jedno slovo má více významů, které jsou ve vzájemné souvislosti.

Polysémie napomáhá úsporné systematizaci jazyka a klasifikaci jazykového materiálu. V řeči se ale polysémie ztrácí, neboť je v daném kontextu využit pouze jeden význam. Kontext je pak považován za prostředek neutralizace polysémie, ukazatele a prostředek aktualizace odpovídajícího významu. Ostatní významy jsou odsunuty na periferii, koexistují paralelně. (Staričenko, V. D., 2012, s. 74)

1.3.5 Hyperonymie, hyponymie, ko-hyponymie

Tyto tři významové vztahy – hyperonymie, hyponymie a ko-hyponymie spolu navzájem souvisejí a vyjadřují vztahy nadřazenosti a podřazenosti slov, tedy „*hierarchický jazykový systém*“. (Filipec, J., Čermák, F., 1985, s. 142) Tento hierarchický systém můžeme popsat následovně:

- „*hyperonyma – slova nadřazená;*
- *hyponyma – podřazená slova;*
- *ko-hyponyma – slova navzájem souřadná*“. (tamtéž)

Hyperonymum může být nadřazeno několika hyponymům. Tato hyponyma na stejné úrovni se nazývají kohyponyma. Hyponymum se může stát hyperonymem na další úrovni. Např. slovo *květina* je hyperonymum, slova *fialka*, *konvalinka*, *sedmikráska* jsou hyponyma, která jsou zároveň kohyponymy – slovy souřadnými na dané úrovni. Mohou se stát hyperonymy, kupříkladu *fialka* se stane hyperonymem, hyponymem bude barva – *fialová*. (Cvrček, V., 2015, s. 94)

2 Lingvodidaktika, výuka cizích jazyků

V první řadě je nutné vymezit, co znamená pojem didaktika. Po jejím definování se zaměříme na termín lingvodidaktika a jeho význam, dále co zahrnuje výuka cizích jazyků, pokusíme se charakterizovat současnou didaktiku cizích jazyků, vymezíme hlavní činitele výuky cizích jazyků. Poté se zaměříme na výuku ruského jazyka na českých školách a podrobně se budeme věnovat výuce lexikologie ruského jazyka v českém prostředí.

2.1 Didaktika

Slovo didaktika má původ v řečtině ve slově *didaskhein*, které znamenalo vyučovat a díky latině se rozšířilo do mnoha jazyků. Didaktiku vymezil již Jan Amos Komenský ve svém díle „*Didactica Magna*“ („*Velká didaktika*“) jako „nauku o vyučování ... podávající všeobecné umění, jak učití všecky všemu.“ (Průcha, J., 2009, s. 101)

Didaktika může být zaměřena na školní prostředí nebo na edukační prostředí mimo školu. V souvislosti s tímto rozdělením se začíná objevovat koncepce tzv. školní didaktiky, která se týká výhradně školního prostředí. V tomto prostředí didaktiku pak chápeme jako „*teorii o procesech učení a vyučování a o obsazích a formách těchto procesů*“, zároveň je didaktika považována za součást pedagogiky. Rozdělit ji můžeme na dvě široké oblasti – didaktiku obecnou a didaktiky oborové a předmětové. (Průcha, J., 2009, s. 101–102) Oborové didaktiky se týkají určité skupiny předmětů, jsou širší než předmětové jak v oblasti teorie, tak praxe. Předmětové didaktiky jsou zaměřeny na konkrétní jednotlivé vyučovací předměty nebo složky předmětu. Jedná se o zaměření v oblasti „*teorie o vzdělávání*“. (Průcha, J., 2009, s. 112)

J. Skalková (2007, s. 15) obecnou didaktiku definuje jako „*teorii vzdělávání a vyučování*“ a uvádí, že se „*zabývá problematikou obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků*“, rovněž se zabývá „*procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením*“. Jednotlivé oborové didaktiky se postupně vyvinuly v samostatné vědní disciplíny vedle didaktiky obecné, přičemž je obecná didaktika s oborovými didaktikami ve vzájemném vztahu. Oborové didaktiky vycházejí z obecné didaktiky, která je pro ně obecným teoretickým základem. Zároveň skrze oborové didaktiky pronikají do praxe poznatky obecné

didaktiky. Na zmíněném teoretickém základu se oborové didaktiky rozvíjejí dle specifík daného předmětu a stávají se také východiskem pro různé didaktické výzkumy. (Skalková, J., 2007, s. 18)

Velmi zjednodušeně bychom mohli říci, že didaktika se zabývá tím, co a jak se vyučuje a za jakým účelem. Obecná didaktika je východiskem, oporou, pro další úžeji zaměřené didaktiky.

2.2 Lingvodidaktika

Lingvodidaktika je v českém prostředí chápána jako vědecká disciplína, která se zabývá jak teoretickou stránkou, tak i praktickou stránkou vyučování jazyků cizích i jazyka mateřského a je považována za součást pedagogiky. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018, s. 14) Setkáváme se ale také s názorem, že se jedná o pouze o vyučování cizím jazykům, nikoli i jazyku mateřskému. (Průcha, J., 2009, s.115)

Tuto disciplínu je možné charakterizovat jako teorii, která čerpá z poznatků několika disciplín – obecné didaktiky, lingvistiky, psycholingvistiky. Mimo těchto disciplín také pracuje s psychologickým pohledem na teorii vyučování, či s teorií verbální komunikace. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018, s. 14) Jedná se tedy o didaktiku oborovou, ve které se vydělují didaktiky předmětové – tj. didaktiky zaměřené na konkrétní jazyk.

Obecně je termín lingvodidaktika považován za relativně nový. Dříve bylo užíváno slovní spojení metodika výuky cizího/mateřského jazyka. Vzhledem k novosti termínu, ačkoli je již v českém prostředí ustálený, dochází k jeho různému výkladu a chápání. Již jsme uvedli první možný výklad a nyní uvedeme další možnou definici, kterou uvádí L. Rozboudová a J. Konečný (2018, s. 14): „*Lingvodidaktiku lze vyložit i jako metodiku, tj. souhrn praktických metod a rad pro činnost učitele v procesu vyučování cizího jazyka*“.

V ruském prostředí se častěji setkáváme s termínem metodika, místo termínu lingvodidaktika. Za metodiku je považována dle A. N. Šukina (in Rozboudová, L., Konečný, J., 2018, s. 15–16) oblast pedagogiky, která se zabývá zákonitostmi výuky daného učebního předmětu. Dále hovoří o třech možných pohledech na metodiku. Lze na ni nahlížet jako na předmět výuky, tzn. učební obor, vědeckou disciplínu a také jako na praktickou disciplínu. Zaměřuje se i na výuku jazyků, včetně výuky ruského jazyka jako jazyka cizího. Tato oblast je vydělována jako samostatná oblast pedagogiky,

zahrnuje zákony a pravidla výuky ruského jazyka, způsoby osvojení si jazyka a také specifika výuky a výchovy prostřednictvím jazyka. V centru pozornosti nestojí pouze výuka jazyka, ale i všeobecně-vzdělávací a výchovný aspekt.

Lingvodidaktika se zaměřuje na oblasti (Průcha, J., 2009, s. 115):

- „*cíle vyučování cizím jazykům;*
- *obsah vyučování;*
- *řečové dovednosti a jazykové prostředky, které si mají žáci osvojit;*
- *optimální metody;*
- *materiální didaktické prostředky;*
- *plánování vyučování;*
- *propojení vyučování cizích jazyků s mimoškolními aktivitami směřujícími k osvojení cizích jazyků“.*

Konkrétní požadavky na cíle a obsah jsou uvedeny v kurikulárních dokumentech. Cílová úroveň cizího jazyka je dána škálou dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. (tamtéž) Každá jednotlivá úroveň zahrnuje požadavky na řečové dovednosti, znalosti gramatiky a na určitou slovní zásoby. (viz níže)

2.3 Výuka cizích jazyků

R. Choděra (2013, s. 13) uvádí ve své publikaci „*Didaktika cizích jazyků*“ několik definic různých autorů vztahujících se k výuce cizích jazyků. My jsme vybrali tu, kterou považujeme za odpovídající současnému stavu výuky. Jejím autorem je E. Beneš a kol. a zní: „... *metodika vyučování cizím jazykům se zabývá zkoumáním problematiky cíle vyučování cizím jazykům, obsahu vyučování, organizačních forem, metod a postupů i podmínek, za nichž si žáci mohou učivo úspěšně osvojit.*“ Metodika může být obecná, která se věnuje těmto oblastem z obecného hlediska vyučování cizím jazykům nebo speciální, která je již zaměřena na vybraný jazyk a řeší uvedené problémy z pohledu daného cizího jazyka i mateřského jazyka – např. metodika vyučování ruskému jazyku. (tamtéž)

Metodiku vyučování daného předmětu lze dle L. V. Ščerby (in Choděra, R., 2013, s. 69) považovat za tutéž didaktiku, která je ovšem speciálně aplikována. „*Je pouze možné hovořit o obecné didaktice a speciální didaktice, takže každá metodika vyučování je v podstatě pouze částí speciální didaktiky.*“ S ohledem na tento poznatek budeme v naší práci považovat pojmy metodika a didaktika za synonymní.

Za předmět didaktiky cizích jazyků je v současné době považováno „řízení cizojazyčného učení“. Řízení ve školní výuce probíhá obecně na třech úrovních. Na první úrovni je řízení učitelem, na druhé řízení školskými institucemi (včetně jejich orgánů) a na třetí úrovni je řízení vědou (není povinné). Nejedná se pouze o řízení vnější. Součástí je i sebeřízení. To mívá podobu tzv. autonomního učení nebo i celoživotního učení. Člověk rozhoduje o tom, kde, kdy a jak se bude učit a také o výběru jazyka. Učitel je však přítomen vždy, i když může mít různou (i netělesnou) podobu – např. učebnice. Autonomní učení tedy nikdy není pouze samostatné. S řízením dále souvisí i ovlivňování, ať už řízené či neřízené (tím se didaktika cizích jazyků nezabývá). Ovlivňování není na rozdíl od řízení spjaté s učivem a považujeme ho za objekt didaktiky cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že se didaktika cizích jazyků zaměřuje na řízení učení a řízené ovlivňování, můžeme konstatovat, že její podstata tkví ve snaze co nejlépe naučit cizímu jazyku. (Choděra, R., 2013, s. 15–16)

Dosud jsme pracovali s pojmem didaktika cizích jazyků v užším pojetí. Rozlišili jsme didaktiku cizích jazyků obecnou a didaktiku speciální. Obecná didaktika cizích jazyků i didaktika speciální může být systematická (tzn. synchronní) nebo historická (tzn. diachronní). Jak obecná didaktika cizích jazyků synchronní, tak i didaktika cizích jazyků speciální diachronní, se zabývají nejen tím, jaké vyučování je, ale i tím jaké by mělo být. Rozdíl mezi těmito dvěma didaktikami spočívá v pohledu na vyučování – obecná didaktika se zaměřuje na vyučování bez ohledu na jeho typ, speciální didaktika je zaměřena na určitý typ vyučování. V ohledu historickém jsou skrze speciální didaktiku cizích jazyků nazírány dějiny určitého typu vyučování a možný vývoj systematické didaktiky cizích jazyků. Obecná didaktika cizích jazyků historická se věnuje dějinám cizojazyčného vyučování obecně a dalšímu možnému vývoji obecné didaktiky cizích jazyků systematické. Mezi didaktikou cizích jazyků obecnou a těmi speciálními se nachází tzv. didaktiky cizích jazyků zvláštní, mezi které řadíme např. (Choděra, R., 2013, s. 23–25):

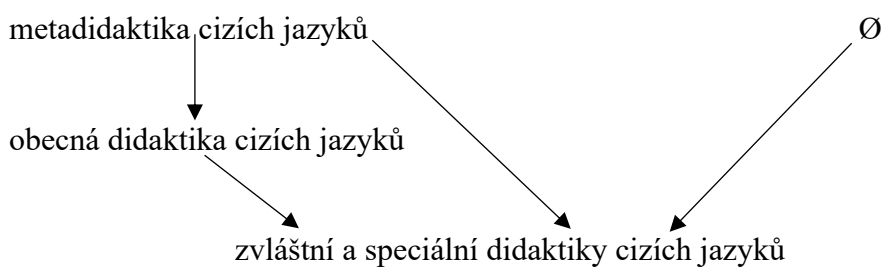
- „didaktiky určitého jazyka bez ohledu/s ohledem na určitý mateřský jazyk;
- didaktiky pro určitý věk, školský stupeň nebo stupeň pokročilosti;
- didaktiky určitých jazykových plánů;
- didaktiky určitých řečových dovedností;
- didaktiky blízce příbuzných nebo vzdáleně nepříbuzných jazyků;

- *didaktiky určitých mikrojazyků (př. odborný jazyk)*“.

Uvádíme pouze omezený výčet, neboť počet speciálních a zvláštních didaktik není uzavřen.

V širším pojetí má didaktika cizích jazyků dvě hlavní složky: didaktiku cizích jazyků v užším smyslu (viz výše) a metadidaktiku cizích jazyků, která se zabývá pojmy a kategoriemi, se kterými pracuje didaktika cizích jazyků v užším smyslu. Metadidaktika cizích jazyků je určitým východiskem pro obecnou didaktiku cizích jazyků, slouží také speciálním i zvláštním didaktikám cizích jazyků, nicméně přímý protějšek tyto dvě didaktiky v rovině metavědní (tj. metateorie) nemají. (Choděra, R., 2013, s. 23–26)

Schematické znázornění těchto vztahů:



(Schéma č. 1 – Vztahy metadidaktiky c. j., obecné did. c. j. a zvl. a spec. did. c. j.)

Didaktika cizích jazyků je jistým způsobem svázána s kurikulem, jak jsme již zmínili, konkrétně s učebními osnovami² (součást ŠVP). Osnovy jsou považovány za „*noremní aplikaci didaktiky*“ a jejich autory bývají mimo jiné i oboroví (předmětoví) didaktici, tudíž je i tvorba osnov podsouvána právě didaktice. Pokud hovoříme o vymezení charakteristik a náležitostí osnov, dostáváme se do roviny tzv. metadidaktiky, v případě osnov cizích jazyků do roviny tzv. metadidaktiky cizích jazyků (viz výše). Didaktika se zároveň vůči osnovám vymezuje jako jistá předloha. V případě speciální didaktiky cizích jazyků systematické (viz výše) jsou řešeny cíle a vztahy mezi nimi, učivo a metody. Na základě osnov jsou poté učitelé voleny učební pomůcky, s jejichž pomocí učitelé zhotovují své přípravy k jednotlivým hodinám. (Choděra, R., 2013, s. 70–71)

² V souladu s R. Choděrou pracujeme s pojmem učební osnovy. V současné době jsou učební osnovy již plně nahrazeny RVP.

Dle R. Choděry (2013, s. 70–71) lze tyto vztahy znázornit následujícím schématem:



(Schéma č. 2 – Vztah didaktiky cizích jazyků, osnov, pomůcek a příprav učitelů)

2.3.1 Charakteristika současné didaktiky cizích jazyků

Ve výuce cizích jazyků je v současné době charakteristické směřování ke komunikační kompetenci, která je vymezována jako připravenost ke komunikačnímu chování, jež člověku umožňuje realizovat jeho komunikační potřeby takovým způsobem, který odpovídá současné řečové situaci a pravidlům komunikace. Na to, jaké komunikační komponenty mají být zahrnovány do komunikační kompetence, není jednotný názor. Mezi nejčastějšími se uvádí např. jazyková, lingvistická a řečová kompetence nebo kompetence sociokulturní. V souvislosti se sociokulturní kompetencí se hovoří o tzv. sociokulturním přístupu. Tento přístup se zaměřuje na vzájemné pochopení se mezi komunikanty a předpokládá nejen znalost jazyka, ale také kultury. Z tohoto důvodu je nezbytné naučit studenty, aby viděli v jazyku odraz charakteru daného národa včetně zvyklostí a také jak s těmito informacemi pracovat v komunikaci. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 229–230)

Humanisticky orientované učení se jazyku, je dalším rysem současné didaktiky cizích jazyků. Podstatou je, aby komunikace v cizím jazyce nebyla jen nástrojem příjmu a předání informací, ale aby byla i prostředkem ke sblížení a vzájemnému poznání lidí. Vyučování cizímu jazyku je zaměřeno na žáka, který stojí ve středu zájmu a je mu předáváno maximum iniciativy. Učitel je jakýmsi „režisérem“ aktivit žáka. S tímto pohledem je svázána potřeba individualizace žáka, jež by měla prostupovat celý učební proces, měla by ale být spojována i se vzájemnou kooperací žáků. Základem individualizace je soupis individuálních specifik v oblasti intelektu a emocí žáka, a proto je v současné době důležitá diagnostika a typologie individuálních učebních stylů žáků. Učitelé by měli na tyto individuální styly brát ohled a snažit se, aby si žáci mohli vybrat jim nejbližší způsob (styl) osvojení si materiálu. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 230–231)

Aktivní přístup žáků je jedním z nejpreferovanějších přístupů současné pedagogiky nejen ve výuce cizích jazyků. Žáci se s učebním materiálem seznamují skrze určitou činnost. Obsahem výuky není jen jazykový materiál, ale i činnosti spojené s tímto materiálem. Jedná se o různá cvičení, která vedou k dosažení

stanovených cílů. Hlavní myšlenkou je učení jako aktivní tvůrčí proces. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 231–232)

S aktivním přístupem je spjata snaha o připravenost žáků k samostatnému učení. Při snaze o naučení žáků dovednosti samostatného učení je třeba brát v potaz jejich individuální specifika a individuální charakter způsobu osvojení si daného cizího jazyka. Individuální styl samostatného učení by se měl odrazit v samostatném plánování, uskutečnění a v kontrole vlastní učební činnosti. Úkolem tedy je naučit žáky efektivním způsobům učení, vlastní kontrole, korekci a zhodnocení činnosti. Se zdůrazněním samostatnosti žáků se objevuje myšlenka autonomního učení (viz výše). (tamtéž)

Specifickou oblastí současné didaktiky cizích jazyků je teorie učebnice a problematika tvorby učebně-metodických celků, mezi něž patří kromě učebnice také pracovní sešit, audionahrávky, příručka pro učitele a další materiály. Učebnice představuje model, určitou koncepci učení se cizímu jazyku a je základní složkou učebního programu. S učebnicí pracuje jak učitel, tak žáci samostatně, i učitel se žáky společně. Učebnice by měla být vytvořena tak, aby byla přizpůsobitelná měnícím se podmínkám výuky. V současné době by učebnice měly žákům umožňovat výběr z různých variant, jak si učivo osvojit, tzn. že žáci by měli mít možnost využít svůj individuální styl učení. Zároveň by měly být prostředkem vedení žáků k samostatnosti. Učitele by měly podněcovat k tvůrčí iniciativě v rámci přípravy a tedy i výuky. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 233–234)

Rozvoj teorie a praxe výuky cizích jazyků je v rámci evropského společenství spjat s dokumenty a projekty zpracovanými orgány Rady Evropy. Velmi důležitá je myšlenka, že právo na studium cizích jazyků mají všichni občané Evropy a výuka cizích jazyků musí odpovídat zájmům a individuálním možnostem každého člověka. Ve výuce cizích jazyků je vyzdvižována orientace na komunikaci, jsou charakterizovány cíle, metody výuky a úrovně znalosti cizího jazyka (viz níže). (tamtéž)

2.3.2 Hlavní činitelé výuky cizích jazyků

Mezi hlavní činitele výuky cizích jazyků řadíme dle J. Hendricha (1988, s. 16) učitele, žáka a učivo. K vedlejším činitelům (faktorům) patří cíl výuky, výukové metody a organizační a materiální podmínky výuky. Činitelé výuky směřují ke

stejnému cíli, kterému by měli být podřízeni a přizpůsobeni. Zároveň je ale také nutné k těmto činitelům přihlížet při vytyčování cíle. Na jednotlivé cíle se zaměříme níže.

Obsah výuky – učivo – je tvořen jazykovým materiálem učebnic, učebními pomůckami, informacemi a poznatky sdělovanými učitelem, dále veškeré úkoly žáků, tj. jak úkoly zadané v rámci hodiny, tak úkoly zhotovované v rámci domácí přípravy. Učivo směřuje k vytyčenému cíli. (Hendrich, J., 1988, s. 16)

Učitel je osobnost disponující nezbytným pedagogickým vzděláním a nadáním. Je nutné, aby učitel spolehlivě znal daný cizí jazyk po stránce praktické i teoretické. Dále je nezbytné vzdělání v oblasti lingvistiky, psycholingvistiky, pedagogiky a psychologie. Předpokladem pro úspěch učitele jsou, mimo výše uvedené, organizační schopnosti, dostatek dovedností a zkušeností, pedagogický takt, zaujetí pedagogickou činností apod. Učitel se stává tím, kdo se dostává do řídicí funkce, ze které plyne i odpovědnost za výsledky dosahované studenty v daném cizím jazyce. (Hendrich, J., 1988, s. 16–17)

Za žáka je považován jedinec jakéhokoli věku, který je vyučován, má určité schopnosti, vlastnosti, dovednosti, vědomosti, zkušenosti, zájmy, potřeby, předpoklady k osvojení daného cizího jazyka. Účastní se vyučovacího procesu a je součástí kolektivu. (tamtéž)

Organizační podmínky jsou odlišné na jednotlivých stupních i typech škol, týkají se rozsahu a struktury výuky – např. rozvrh, počet žáků ve třídě, dělení tříd, organizace a rozvržení zkoušek, výběr žáků apod. (tamtéž)

Zařízení školy, učeben, vybavení učebními pomůckami, technikou (didaktickou) představují materiální podmínky. K těmto podmínkám je možné řadit také školní knihovnu a její vybavenost včetně cizojazyčné literatury, různých druhů slovníků atd. (tamtéž)

Výukové metody a postupy jsou využívány učitelem s cílem dosáhnout jejich prostřednictvím vytyčeného cíle. Jedná se o směry a postupy ve vzdělávání i výchově, které jsou řízeny učitelem a mají vést nejen k dosažení cíle, ale především k osvojení učiva žákem. Zahrnují tak činnost nejen učitele, ale i žáka, který se na procesu osvojení učiva aktivně podílí. Jsou zde zahrnuty veškeré aktivity počínaje výkladem učiva a domácí samostatnou domácí přípravou žáků konče. Učitel je zde v roli „organizátora“ žákovy práce, který zmíněné cíle (včetně postupů) určuje. (Hendrich, J., 1988, s. 18) V jiném pojetí jsou výukové metody spojeny s učebními aktivitami žáka, učitel se ocitá v druhořadé pozici, včetně jeho řízení. Je zde patrné zaměření na žáka a jím

zvolené metody. U obou pojetí je však pomoc učitele nezbytná, stejně jako žákova spoluúčast. (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 22)

Výukové metody nestojí izolovaně mezi ostatními činiteli, ale jsou jejich součástí a jsou závislé na podmínkách výuky. Mají funkci „*nositele a realizátora postupných kroků*“ v procesu osvojování učiva. Mezi obsahem výuky a výukovými metodami existuje vztah, výukové metody se stávají prostředníkem, díky němuž je učivo žákům předáváno a zároveň díky nim žáci poznávají a učí se chápat okolní realitu. (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 21)

Dle R. Choděry (2013, s. 94–97) můžeme metody zaměřené na výuku cizího jazyka rozdělit do dvou skupin, které jsou si vzájemně protikladné. Cílem obou těchto metod je, i přes protikladnost, komunikace v cizím jazyce.

První skupinou jsou metody přímé, které se opírají o komunikaci učitele a žáka v cílovém jazyce. K této skupině řadíme metodu komunikativní, která nejlépe odpovídá současné tendenci didaktiky cizích jazyků – komunikativnosti. K metodě komunikativní neřadíme pouze ústní komunikaci, ale i sekundární dovednosti vedoucí ke komunikaci. V počátcích výuky je metoda orientována na získávání praktických i teoretických poznatků o jazyce a komunikaci v něm, postupně směřuje k převaze ústní komunikace v cizím jazyce. Metoda zahrnuje tzv. cizojazyčnou pseudokomunikaci (komunikativní cvičení), autentickou cizojazyčnou učební komunikaci (pokyny učitele v cizím jazyce, učitelovo zprostředkování kontaktu žáků s rodilým mluvčím daného jazyka) a autentickou cizojazyčnou neučební komunikaci (komunikace v cizím jazyce mimo školu, bezprostředně po absolvování školy).

Druhou skupinou jsou metody nepřímé, tzn. že k dosažení cíle jdeme „oklikou“. Jedná se o metody, které vedou k přípravě na komunikaci. Při využití nepřímých výukových metod dochází ke konfrontaci cizího a mateřského jazyka, jazyk je vykládán teoreticky se zaměřením na výklady gramatiky s komentáři. Na rozdíl od přímých metod výklad probíhá v mateřském jazyce. (Choděra, R., 2013, s. 98)

Mezi metodami přímými a nepřímými stojí tzv. metody smíšené, ke kterým patří metoda praktická, jež byla využívána především v minulosti (byla nahrazena metodou komunikativní) a zaměřovala se na spojení teoretické stránky jazyka se stránkou řečové praxe. (Choděra, R., 2013, s. 117–118)

Posledním činitelem, kterému se budeme věnovat, je cíl výuky. Cíle cizojazyčného vyučování rozlišujeme tři, a to: cíl jazykový, vzdělávací a výchovný.

Všechny cíle jsou stejně nezbytné, jazykový cíl je primární, další dva jsou doprovodné. Jazykový cíl bývá také označován jako komunikativní či praktický a obvykle je stanovován na poli řečových dovedností. Jazykový výcvik má směřovat především ke schopnosti komunikativní (řečové) dovednosti realizovat. Výsledkem by mělo být žákovo osvojení komunikativní kompetence. Tento cíl je specifický pro výuku cizích jazyků. K cílovým komunikativním dovednostem řadíme: poslech, mluvení (někdy ztotožňováno s komunikativní kompetencí), tiché čtení a psaní. Mimo těchto dovedností se v jazykovém cíli uplatňují dovednosti pomocné – např. manipulace se slovníkem, či překládání a tlumočení. Vzdělávací cíl, jinak řečeno cíl informativní, poznávací či kognitivní, je zaměřen na mimojazyková fakta spojená s daným jazykem – „*poznatky o jazyce jako součásti kultury jiného národa, jeho systémové odlišnosti od jazyka mateřského, poznatky o jazycích vůbec*“. (Choděra, R., 2013, s. 75) V tomto cíli jsou promítnuty mezipředmětové vztahy. Výchovný cíl, formativní, směřuje k rozvoji „*osobnosti, charakteru, přesvědčení a morálně-volních aktivit*“. (tamtéž) V současné době jsou cíle vzdělávací a výchovný stavěny na podobnou úroveň důležitosti jako cíl jazykový, neboť tyto dva cíle vedou žáky k multikulturní a interkulturní vnímavosti a toleranci. (Choděra, R., 2013, s. 74–75)

Cíle je možné rozlišovat také na cíle širší a užší. Užší cíl může reprezentovat např. nácvik slovní zásoby a širší cíl pak nácvik komunikativních dovedností, v jejichž rámci je užito oné slovní zásoby, jež byla předmětem nácviku v rámci užšího cíle. (tamtéž)

Dále z časového hlediska to mohou být cíle konečné a průběžné. Konečné cíle jsou stanoveny např. na konec školního roku, tzn. že se jedná o cíl, který odpovídá probíranému učivu za celý školní rok. Průběžný cíl může být stanovován průběžně, např. pro jednu vyučovací hodinu. Průběžné cíle vedou k dosažení konečných cílů. (tamtéž)

2.4 Výuka ruského jazyka v českém prostředí

2.4.1 Pohled do historie

Výuka ruského jazyka a zájem o ruskou literaturu a kulturu sahá až k národnímu obrození. Obrozenci se v té době snažili vymanit z německého vlivu na českou společnost. Velkou roli hrál ve vymaňování se jazyk, který zněl z počátku národního obrození už jen na venkově a pro obrozence byl na počátku zrodu hnutí

Čechem ten, kdo mluví česky, má vztah k české historii a k české kultuře. Oporu hledali u jiných slovanských národů, především v Rusku. Rusko bylo symbolem jakéhosi „mohutného dubiska“ (tuto metaforu použil ve svém díle „*Slávy dcera*“ Ján Kollár), o který se bylo možné opřít. Vznikla tak idea panslavismu. Ta však záhy začala být odmítána, ale vztah k ruské kultuře a jazyku přetrval. Důkazem zájmu o Rusko byla např. i ohlasová poezie F. L. Čelakovského – „*Ohlas písní ruských*“ z roku 1829.

Rozvoj výuky ruského jazyka se oficiálně začal formovat v první polovině 20. století po vzniku samostatného Československa. Na univerzitách začaly vznikat katedry slavistiky, jedna z těchto kateder vznikla i na Karlově univerzitě v roce 1927. K zájmu o ruský jazyk přispěla i ruská emigrace do Československa, která byla silně podporována ze strany Československa v čele s prezidentem T. G. Masarykem.

Prvotní větší zájem o ruský jazyk se ve společnosti ale objevil až po druhé světové válce. Rusistika se začala silně rozvíjet na konci 60. let. Avšak politická situace – potlačení pražského jara a nástup normalizace – přispěla ke snížení zájmu o ruský jazyk. Ruština se ale stala povinným cizím jazykem ve školách a vyučovala se od 5. ročníku. Katedra rusistiky Univerzity Karlovy a všechny instituce, které se zabývaly výukou ruského jazyka a literatury proto měly velkou podporu státu. Ovšem ani tento obor se nevyhnul čistkám ideologicky „nepohodlných“ lidí – pedagogů.

Vzhledem k povinné výuce ruštiny nastal, zcela pochopitelně, po Sametové revoluci roku 1989 zlom a zájem o ruský jazyk byl takřka nulový. Katedra rusistiky na pražské univerzitě fungovala dál, ale krize byla patrná. Studentů bylo velmi málo, ačkoli se L. Zadražil (vedoucí katedry od r. 1993) snažil udělat vše pro to, aby nalákal studenty ke studiu ruštiny. Krize trvala poměrně dlouhou dobu a budoucnost katedry na počátku nového století nebyla jistá. Naštěstí pro českou rusistiku se objevila nová generace studentů, která začala projevovat zájem o studium ruštiny. (Volkova, N., 2013, online)

V současné době se ještě stále setkáváme s narůstajícím počtem žáků a studentů ruského jazyka. Ve většině případů je ruština druhým cizím jazykem, kterému se žák či student učí.

Důvodem pro výběr ruského jazyka bývá jeho nízká obtížnost (ve vztahu český – ruský jazyk) a atraktivnost jazyka z hlediska melodie i nádech exotiky, který je spatřován v cyrilici. Často si ruský jazyk vybírají žáci, kteří jsou nakloněni studiu

cizích jazyků a také žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. (Kulichová, Z. in Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 26)

2.4.2 Výuka ruského jazyka

Při výuce ruského jazyka by učitel měl usilovat o to, aby žáci ovládali nejen gramatiku, ale aby se také naučili číst, aby byli schopni mluvit rusky a naučili se rozumět mluvené řeči. (Krjučkova, L. S., 2009, s. 9) Z tohoto důvodu, se žáci v rámci výuky ruského jazyka postupně seznamují se všemi jazykovými roviny i dalšími specifiky jako je např. možný způsob kompenzace nedostatku jazykových prostředků apod. Jazykové roviny jsou žákům předkládány najednou, avšak postupně s ohledem na jazykovou úroveň. V českém prostředí se učitelé ruského jazyka obvykle opírají o učební soubory vytvořené pro výuku ruského jazyka s ohledem na mateřský jazyk, tj. český jazyk. Skrze ně si žáci ruský jazyk osvojují. Při výuce často dochází ke komparaci jazyků, gramatických pravidel, slovní zásoby atp. Díky komparaci si žáci mohou uvědomit jak rozdíly mezi jazyky, tak shody, což může žákům pomoci ke snadnějšímu pochopení učiva.

V průběhu výuky často dochází u žáků k tzv. přenosu (transferu). Jedná se o přenos rodného jazyka, popř. i dříve naučených jazyků na učení se novému jazyku – např. ruštině. Podle *Nového slovníku metodických termínů a pojmů* (Azimov, E. G., Šukin, A. N., 2009, s. 195) transfer může být mezijazykový a vnitrojazykový. Rozlišujeme dva typy přenosu (transferu): a) ten, který znesnadňuje osvojení cizího jazyka (interference) a b) ten, který naopak osvojování cizího jazyka usnadňuje (pozitivní transfer). Pozitivní transfer je založen na shodných jevech v rodném a osvojovaném jazyce a má pozitivní vliv na osvojování jazykového systému a normy cizího jazyka. Vnitrojazykový přenos neboli transfer je charakteristický vlivem již známých jazykových jevů a návyků na formování nových.

Z toho dle L. Rozboudové a J. Konečného (2018, s. 31) vyplývá, že přenos můžeme charakterizovat z hlediska dvou kritérií: a) dle charakteru vlivu rozlišujeme pozitivní a negativní transfer a b) dle počtu jazyků, které se ovlivňují navzájem, rozlišujeme vnitrojazykový a mezijazykový.

V českém prostředí se setkáváme s dělením na pozitivní přenos a interferenci, která se shoduje s negativním přenosem. Pozitivní přenos a interference se projevuje ve všech jazykových rovinách. Lze také říci, že čím jsou si jazyky bližší, tím více jeden ovlivňuje druhý. Vzájemný vliv jazyků (mateřský jazyk – první cizí jazyk – druhý cizí

jazyk) se může obměňovat v závislosti na charakteru každého z jazyků. Žáci se mohou setkávat při učení se ruskému jazyku se čtyřmi variantami analogie jazykového jevu:

- a) jev je analogický s jevem v rodném jazyce či prvním cizím jazyce;
- b) jev není shodný ani s rodným jazykem, ani s prvním cizím jazykem;
- c) jev je shodný s jevem rodného jazyka, nikoli s jevem v prvním osvojeném cizím jazyce;
- d) jev nemá analogii v rodném jazyce, ale nachází ji v prvním osvojeném jazyce. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 31–32)

Snahou učitele by tak mělo být úsilí o pozitivní přenos, zároveň by ale měl také předvídat možnost projevu interference. Pro učitele je rovněž důležité, aby stále měl na mysli ovlivňování jinými jazyky (tj. mateřským a dalším cizím jazykem, popř. cizími jazyky) při výuce ruského jazyka. (tamtéž)

Výuka ruského jazyka směřuje k určitým cílům. Cíle mohou být průběžné, např.: cíle stanovené pro určitou třídu, cíle hodin, cíle částí hodiny apod. Existuje však i cíl hlavní, ke kterému výuka ruského jazyka směřuje a využívá k tomu cílů průběžných. Hlavní cíl např. pro základní školu je, aby žáci po ukončení studia ovládali základy ruského jazyka jako prostředek komunikace. I ve výuce ruského jazyka pracujeme s trojitou soustavou cílů – cíl jazykový, informativní (poznávací, vzdělávací), formativní (výchovný). Mimo této triády se můžeme setkat s dichotomickým dělením na cíl komunikativní a výchovně-vzdělávací, který je komunikativnímu cíli podřízen a má napomáhat všeobecnému vzdělání a výchově žáků. Podstata komunikačního cíle spočívá v naučení žáka ovládat ruský jazyk jako prostředek komunikace, kontaktu (s ohledem na odpovídající úroveň). Žáci si tedy musí osvojit hlavní komplexní řečové dovednosti – poslech, čtení, mluvení a písemnou řeč. Jde o utváření komunikativní kompetence. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 8–10)

2.5 Výuka ruskému lexiku v českém prostředí

Již jsme zmínili, že se didaktika ruského jazyka postupně věnuje všem jazykovým rovinám a postupně znalosti žáků rozvíjí s cílem dosáhnout u žáků stanovené cílové úrovně jazyka dle SERRJ (viz níže). Mezi tyto oblasti řadíme výuku grafického systému ruského jazyka, pravopisu, fonetiky, gramatiky, lexika nebo také výuku jazykových prostředků a řečových dovedností. V naší práci se budeme

podrobně věnovat pouze jedné oblasti, a to výuce lexika, neboť tuto oblast považujeme za klíčovou pro vytvoření výukových materiálů a pro jejich následné úspěšné uvedení do praxe jak z pohledu učitele, tak žáků.

Jak již víme, lexikum – slovní zásoba – spadá do oblasti lexikologie, která je jednou z pěti jazykových rovin (rovina foneticko-fonologická, morfologická, lexikologická, syntaktická a stylistická). Co slovní zásoba je a jak ji můžeme definovat jsme si vymezili v podkapitole 1.2, a proto se tomu již v této části práce věnovat nebudeme.

Lexikum je potřebné k praktickému využívání jazyka. S ohledem na tento fakt můžeme říci, že z pohledu komunikace jsou lexikální prostředky důležitější než prostředky gramatické, přesněji řečeno morfologické. Základní charakter lexika spočívá také v tom, že slova a jejich celky slouží konkretizaci jevů ostatních jazykových rovin, tzn. jevů zvukové stránky, jevů gramatických i pravopisných. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 75)

2.5.1 Lexikální minimum

Lexikální minimum lze definovat jako lexikální jednotky, které si musí žák osvojit za určitý časový úsek. Kvantitativní a kvalitativní složení lexikálního minima je závislé na cílech vyučování, fázi výuky a počtu vyučovacích hodin věnovaných studiu jazyka. V současné době se lexikální minimum odvíjí od dosažené úrovně jazyka. (Azimov, E. G., Šukin, A. N., 2009, s. 121)

Z hlediska výuky cizích jazyků lexikální minimum představují: samostatná slova, složená pojmenování, ustálená spojení, frazeologismy, některé slovní tvary a slovní spojení – především na začátku učení se cizímu jazyku, ustálené části věty či celé věty. Tento obsah lexikálního minima můžeme rozdělit na dvě skupiny: slova tematická, která jsou spojena s určitým tématem a slova atematická, která umožňují komunikaci o různých tématech. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 79–80)

Při výběru lexikálního minima při výuce ruského jazyka se berou v úvahu dva aspekty: aspekt kvantitativní a aspekt kvalitativní. Kvantitativní aspekt je zaměřen na objem lexikálního minima, který musí být stanoven s ohledem na cíl a možnosti školní výuky. Kvalitativní aspekt určuje, jaké jednotky mají proniknout do lexikálního minima vzhledem k fázi výuky. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 80–81) Mimo uvedených aspektů se výběr lexikálního minima řídí také kritérii. Mezi nejčastější kritéria patří:

- kritérium frekvence;
- kritérium tematické;
- kritérium mateřského jazyka – důležité při výběru slovních spojení;
- kritérium stylistické – výběr především neutrálních jazykových jednotek. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 81)

Při výběru slovní zásoby, která má sloužit k didaktickým účelům se mohou uplatňovat i jiná hlediska: účelnost, ekonomičnost, rentabilita a frekvence. Hledisko frekvence závisí na frekvenčních slovnících. Na základě výběrů z těchto slovníků vznikají slovníky výběrové, jinak také minimální. Prostřednictvím hlediska účelnosti vybíráme slovní zásobu s ohledem na cíl osvojení. Ekonomičnost napomáhá k výběru efektivní slovní zásoby, tzn. slovní zásoby, která je nezbytná k dostižení vytyčeného cíle a zároveň neobsahuje slova, která lze vynechat, a přesto dojde k dosažení cíle. Skrze rentabilní hledisko nezařazujeme do slovní zásoby ta slova, jejichž znalost není nutná vzhledem k počtu chyb, tzn. že pokud tato slova nezařadíme, vznik chyb nebo problémy v komunikaci jsou minimální. (Hendrich, J., 1988, s. 131)

Dle J. Hendricha (1988, s. 133) můžeme lexikální minimum rozdělit do čtyř typů:

1. *elementární lexikální minimum – 800–1000 slov, komunikace v základních hovorových situacích;*
2. *základní lexikální minimum – 1400–2000 slov, komunikace v běžných situacích, četba lehčích textů;*
3. *souborné lexikální minimum – 5000–6000 slov, komunikace o kulturně politických tématech, četba obtížnější beletrie, populárně vědeckých textů, novin;*
4. *odborné čtecí lexikální minimum – obecně odborná slovní zásoba (ne terminologie) – asi 2300 slov.*

I pro lexikální minimum platí rozdělení na aktivní a pasivní část. Aktivní část lexikálního minima představuje souhrn lexikálních prostředků, které užívá žák při vlastní produkci vět v cizím jazyce v ústní nebo písemné formě, tj. při vyjadřování vlastních myšlenek. Pasivní slovní zásoba zahrnuje lexikální prostředky, které slouží k vnímání informací, tj. k pochopení vět při čtení či poslechu. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 49) Rozdělení není trvalé, slova z aktivní slovní zásoby mohou při nedostatečném užívání přejít do pasivní slovní zásoby, a naopak slova z pasivní

slovní zásoby mohou přecházet do aktivní slovní zásoby. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 80) Mimo aktivní a pasivní slovní zásoby se můžeme setkat s tzv. potenciální slovní zásobou, která představuje lexikální prostředky, s nimiž se žák prozatím neseťkal, ale dokáže je pochopit na základě odhadu. Ten se může formovat na základě znalostí o mezijazykových vztazích, o fungování jazykového systému, o principech slovo tvorby apod. Potenciální slovník může být u žáků studujících ruštinu relativně široký a může mít kladný vliv na schopnost porozumět přečtenému či poslechnutému textu. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 49)

2.5.2 Přenos

Výše jsme zmínili, že může docházet k přenosům mezi mateřským jazykem (českým jazykem) a ruským jazykem. K těmto přenosům dochází velmi často právě ve slovní zásobě, neboť se jedná o slovanské jazyky a některá slova mohou stejně znít a mít i stejný význam. Na druhé straně jsou ale slova, která stejně znějí, ale význam mají odlišný – těm říkáme česko-ruská homonyma a vyskytují se poměrně často. Objevují se nám tedy přenosy jak pozitivní, tak negativní – interference.

Při osvojování nové slovní zásoby jsou častou příčinou mezijazykové interference špatně utvořená slovní spojení, která žáci vytvářejí na základě jejich znalosti českého jazyka. Příkladem může být spojení ruského slova, které zní podobně jako české, jehož užití je od českého jazyka odlišné, se slovem vybraným na základě češtiny, nikoli ruštiny. Žáci tak vytvoří slovní spojení, které z hlediska českého jazyka dává smysl, nicméně v ruském jazyce smysl nedává a je chybné. Správná spojitelnost slov je dána tzv. syntagmatickými vztahy. Tyto vztahy charakterizují možnou spojitelnost jedné lexikální jednotky s dalšími. Problém, který vede k nesprávným spojení, je především ten, že velmi často je spojitelnost slov českého a ruského jazyka shodná. Existují však slova, u kterých to neplatí a ty se následně stávají problematickými ve výuce a je třeba na ně žáky upozornit. Nedochozí jen k interferenci mezijazykové, ale i vnitrojazykové. Vnitrojazyková interference se projevuje chybějícím rozlišováním sémantických odlišností mezi dvěma, popř. více slovy. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 53) Může dojít také ke kombinaci obou uvedených typů interference, které říkáme kombinovaná interference. Projevuje se často ve větě. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 79)

Z hlediska komparace české a ruské slovní zásoby můžeme slova rozdělit do sedmi skupin:

- slova tvarově i sémanticky shodná;
- slova blízká tvarově, odlišná významově;
- slova blízká tvarově, významově částečně shodná;
- slova odlišná tvarově, shodná významově;
- slova odlišná tvarově, jež mají v českém jazyce mnohoznačný ekvivalent;
- slova shodná tvarově i významově, odlišná stylisticky;
- slova nemající jednoslovný ekvivalent v českém jazyce. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 76)

Jak můžeme vidět, blízkost mezi českým a ruským jazykem je velká, a proto se u žáků setkáváme velmi často s interferencí. Je třeba s tím počítat a žáky na možné záměny, špatné užití slova či vytvoření nesprávného spojení slov upozornit. V současné době je interference převládajícím jevem, a proto je třeba se o to více věnovat předcházení chyb a opravě chyb. V rámci prevence můžeme studenty např. učit idiomatičtějšímu vyjadřování nebo vytvářet a důsledně opakovat jazykové mechanismy. (Svobodová, J., online) Nicméně i přesto, že dochází často k interferenci, blízkost jazyků není jen negativním jevem. Naopak nám někdy při výuce může velmi pomoci. Žákům při osvojování si nového učiva a učitelům při výkladu nového učiva, či objasnění nepochopeného.

2.5.3 Uvedení nové slovní zásoby

Nyní se zaměříme na to, jak pracovat s pro žáky novým lexikem, jak ho zařadit do výuky a jaká můžeme volit cvičení. Uvádění nové lexikální jednotky a její prvotní upevnění je jednou z nejdůležitějších částí procesu studia slovní zásoby, neboť prvotní zapamatování má vliv na správnost a přesnost jejího dalšího užití v řeči žáka. Je důležité, aby měl učitel tento fakt na paměti a trvale přiměřeně „dávkoval“ novou slovní zásobu v jednotlivých hodinách, aby byli žáci schopni novou slovní zásobu ovládnout. Rozsah nové slovní zásoby pro jednu vyučovací hodinu (45 minut) nelze jednoznačně určit. Počet nových lexikálních jednotek vybraných pro danou hodinu závisí obvykle na několika faktorech, např.: zda slovo patří k tématu či nikoli, zda je slovo konkrétní či abstraktní, kolik významů má, jaká jsou jeho fonetická specifika apod. Dále je nutné brát v úvahu žáky, kterým novou slovní zásobu představujeme,

především jejich věk a motivaci. Zároveň je nezbytné, aby žáci s novou slovní zásobou pracovali aktivně ve všech fázích práce s lexikem. Aktivizace lze docílit různými způsoby, např.: žáci sami pomocí návodných otázek učitele odkrývají význam a způsob užití slova; učitel užije slovo v kontextu blízkém žákovi a ten na základě užití odvozuje význam; žáci se učí slovní zásobu jeden od druhého, přičemž jeden z nich slova nezná a úkolem druhého žáka je tuto informační mezeru zaplnit. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 53–54)

Pro uvedení nové slovní zásoby existuje několik způsobů (viz níže). Ať si zvolíme jakýkoli ze způsobů, u každého nového slova je třeba objasnit význam i formální vlastnosti slova ve zbylých jazykových rovinách. Je nezbytné, aby učitel dopředu promyslel, jak bude při uvádění nového slova postupovat, zda od významu k tvaru nebo naopak. Následně je třeba seznámit žáky s funkcemi, které slovo plní v procesu komunikace. (tamtéž)

Nejefektivnějším způsobem uvedení nové slovní zásoby je dle L. Rozboudové a J. Konečného (2018. s. 54) uvedení v kontextu, protože uvedení nových slov ve větě umožňuje si nejen osvojit význam, ale i pochopit vztahy s jinými slovy, předkládá vzory užití nových slov v řeči v určitém situačně-tematickém rámci. Novou slovní zásobu je třeba seskupovat tematicky. Nové slovo si žák rychle a dobře upevní, pokud je žák v situaci, kdy dané slovo potřebuje znát, aby se mohl dorozumět, popř. potřebuje vyjádřit svou myšlenku, nebo v emocionálně zabarvené situaci. Takových situací ale v českém prostředí nebývá mnoho, a proto je důležitá postava učitele, který by měl takové situace, blížící se realitě, uměle navozovat.

Nová slovní zásoba může být představena v textu pro čtení nebo poslech, v samostatných větách, v seznamu slov nebo v přípravě k mluvení či psaní. V textu pro čtení je užitečné nová slova zvýraznit graficky, při čtení je vhodné slova zdůraznit. Text by neměl být příliš složitý, neznámých slov pro žáky by mělo být tolik, aby se na ně mohli plně soustředit, tzn. aby si uvědomili jejich tvar a význam. Neměl by to být text, který je zaměřený pouze na představení nové slovní zásoby, text by měl mít komunikační potenciál. Měl by tedy sám o sobě představovat možnost rozvoje řečových dovedností žáků. Zároveň by to měl být text, který by se mohl stát impulsem k vlastní produkci žáka ve formě písemné či ústní. Význam nových slov žáci poznávají buď sami nebo s pomocí učitele a jeho návodných otázek. Mimo významu je text (kontext nového slova) přínosný pro žáky tím, že obsahuje jevy z ostatních jazykových rovin. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 55–56)

Samostatné věty se pro zavedení slovní zásoby užívají především v počátcích studia, kdy žáci nemají příliš velkou slovní zásobu. Věty by neměly být příliš složité z hlediska ostatních jazykových rovin. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 55–56)

Seznam slov – slovník (někdy bývá užíván i termín slovníček) je běžnou součástí učebnic ruského jazyka, které jsou v českém prostředí využívány. Velmi dobře se tyto „učebnicové“ slovníky využít pro nácvik práce s klasickým tištěným slovníkem, nejsou ale příliš efektivní, pokud hovoříme o dlouhodobém zapamatování nových slov žáky. Ačkoli nejsou „učebnicové“ slovníky příliš vhodné pro úplné ukotvení nových slov, je třeba, aby s nimi učitelé uměli pracovat, neboť v učebnicích jsou stále uváděny, (nejčastěji v podobě abecedního seznamu slov pro každou lekci). (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 55) Především v mladších ročnících, je možné využít tzv. audioorální přístup při práci s lexikem (slovníkem). Při tomto přístupu žák novou lexikální jednotku nejprve vnímá sluchem, poté ji opakuje hned po učiteli, následně se seznamuje s její grafickou podobou, čte ji a nakonec ji sám píše. Je důležité, aby bylo dodrženo právě toto pořadí jednotlivých činností. Minimalizují se tak chyby ve výslovnosti, které by mohly vzniknout vlivem grafické podoby slova. U starších žáků není tento přístup příliš vhodný, protože si žáci přivykli k vizuální opoře při učení. V takovém případě je možné, aby učitel nejprve nová slova důrazně vyslovil a žáci po něm nahlas opakovali. Mezitím, co učitel nová slova vyslovuje, žáci si ta samá slova čtou pro sebe v duchu. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 82) Nicméně i tak přetrvává fakt, že slova naučená tímto způsobem, tedy pomocí „učebnicového“ slovníku, žáci nemají trvale ukotvené. Pokud slovník v učebnici není, je třeba, aby učitel v hodinách stále zdůrazňoval potřebnou slovní zásobu. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 55–56)

Komunikativní přístup nutí žáky samostatně vyjadřovat své myšlenky v ústní nebo písemné formě. K tomu potřebují určité lexikální prostředky, se kterými se žáci do té doby neseznámili. Proto je potřeba, aby si žáci sami, ve dvojici nebo ve skupině či celé třídě vytvořili monologické vyjádření nebo dialog a k jednotlivým bodům doplňovali slovní zásobu. Tímto způsobem vlastně vytváří jakousi myšlenkovou mapu. Dalším možným způsobem, který mohou žáci využít, je metoda brainstormingu. Učitel postup žáků komentuje a doplňuje myšlenky žáků. Učitel může také žákům dát seznam slov a jejich úkolem je slova rozdělit podle témat či dle jiných kritérií. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 56)

2.5.4 Sémantizace, komentář

Když se učitel se žáky věnuje nové slovní zásobě, není podstatný jen způsob, jakým nové lexikální jednotky studentům představí, ale také to, aby žáci správně pochopili jejich význam. Objasnění významu by měl učitel věnovat náležitou pozornost. Procesu objasnění významu říkáme sémantizace. Tradičně hovoříme o sémantizaci překladové a nepřekladové. To, jaký typ sémantizace zvolíme, závisí obvykle na slově samém, na jeho vlastnostech, a také na znalosti jazyka žáky. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 56–57)

Nepřekladovou sémantizaci využívají učitelé nejčastěji v začátcích výuky a u mladších žáků. Jedná se o názorné vysvětlení významu pomocí obrázků, fotografií, schémat, filmů nebo skrze demonstraci učitelem. V současné době je možné využít i různé moderní technologie. Tímto způsobem lze vyjádřit význam konkrétních slov a slov, která jsou spjata s nejbližším prostředím žáka, tzn. vybraná slovesa, podstatná a přídavná jména, vybraná příslovce a vybrané předložky. V případě složitějších slov je dobré význam upřesnit překladem nebo dalším komentářem. Dalšími způsoby nepřekladové sémantizace je užití paradigmatických vztahů mezi slovy (viz výše) a slovotvorný rozbor slova. Význam slov je možné objasnit rovněž pomocí kontextu (viz výše), popisu či výkladu, uvedením několika vět s daným slovem anebo definice, popř. popisem předmětu nebo situace (poslední čtyři způsoby představují tzv. rozvinuté způsoby sémantizace a vyžadují doplňující komentář). Tyto způsoby je dobré zařazovat do výuky až v době, kdy žáci dosahují určité úrovně znalostí ruského jazyka. V začátcích studia je lze využít také, ale ve velmi jednoduché podobě. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 57–58)

Překladová sémantizace je nejrychlejší způsob seznámení žáků s významem slov, není však nejefektivnější, protože je význam předkládán žákům přímo. Žáci nemusí nad významem přemýšlet, a proto velmi snadno dochází k zapomínání. Pokud není využíváný ještě jiný způsob, dochází u žáků postupně ke ztrátě schopnosti si samostatně rozšiřovat slovní zásobu na základě řečových zkušeností. Nutné je také mít na paměti to, že ne všechna ruská slova mají odpovídající ekvivalent v češtině. Překladovou sémantizaci by učitelé měli využívat pouze v případě, že není možné aplikovat nepřekladovou sémantizaci nebo pokud by vysvětlení bylo nepřesné či nesprávné. Avšak v začátcích studia cizího jazyka žák hledá vhodný ekvivalent v mateřském jazyce a tím sám využívá překladové sémantizace. Ačkoli překladová sémantizace by měla být využívána méně, důležitost překladu není opomenuta ani

v současně předkládané komunikativní metodě. Překlad totiž umožňuje minimalizovat chyby v řeči žáků, které vznikají vlivem interference mateřského jazyka. Zároveň je vhodný i pro upevnění lexikálních znalostí a dovedností v ruském jazyce nebo pro kontrolu správného porozumění lexikálním jednotkám. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 58–59)

Sémantizace není jediným prostředkem, který učitelé využívají k objasnění nových lexikálních jednotek. Další důležitou složkou objasnění je i komentář. Komentář učitele napomáhá žákům k plnému pochopení mnoha lexikálních jednotek a také k formování správných lexikálních znalostí a dovedností. Komentář by se měl týkat jak formální (tvarové) stránky, tak i obsahové (významové). Učitel tímto způsobem obrací pozornost žáků na sémantické, fonetické, morfologické, syntaktické, ortografické i stylistické vlastnosti užití daného slova. Jednotlivé vlastnosti slova by učitel měl se žáky probírat již při seznamování žáků s novým slovem a nadále s nimi pracovat ve fázi upevňování a opakování, a to i v počátcích studia. Je to nezbytné, protože lexikální jednotky, které vyžadují komentář bývají obvykle těžké pro upevnění (zapamatování). (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 59)

2.5.5 Upevňování a opakování

Po seznámení žáků s novou slovní zásobou a po případných komentářích k novým lexikálním jednotkám přichází na řadu upevnění a opakování. Cílem tohoto procesu je, aby došlo u žáků k automatizaci lexikálních znalostí a dovedností a jejich dalšímu užití v řeči. Toho lze dosáhnout systematickou a dlouhodobou prací s lexikem. Dle A. A. Akišina a O. E. Kagana (in Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 61) je pro zapamatování lexika nutné: pochopit význam slova, ujasnit si jeho užití, mnohokrát slovo zopakovat ve shodných situacích, mnohokrát slovo zopakovat v měnících se situacích a pravidelně opakovat starší naučenou látku. Pro žáky je nezbytné, aby se se slovy setkávali co nejčastěji. Platí zde přímá úměra. Čím častěji se žák se slovem setkává, tím rychleji se dané slovo uloží do dlouhodobé paměti a stane se aktivním pro řešení komunikačních situací. Automatizace lexikálních znalostí a dovedností je možné dosáhnout pouze prostřednictvím systematického upevnění na základě promyšleného systému lexikálních a lexikálně gramatických cvičení. V takových cvičeních je třeba pracovat s lexikem s ohledem na fonetické, gramatické, stylistické nebo sémantické vlastnosti. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 61–62)

Upevnění lexika a jeho opakování neprobíhá izolovaně, probíhá minimálně na úrovni typických slovních spojení. Tím, že je nutné, aby byl zachován minimální kontext, probíhá vždy procvičování lexika a gramatiky současně. Práce s jazykovými prostředky, tj. i s lexikálními, by měla vést k aktivnímu či pasivnímu užití v žákově řeči. Proto je důležité, aby lexikální prostředky byly součástí cvičení, která jsou prvotně směřována na formování řečových dovedností na určité téma. Tato cvičení jsou svázána s přesně stanovenými řečovými akty v daných komunikačních situacích, které žák považuje za reálné a užitečné pro budoucí řečovou praxi. Pouze takto mohou lexikální jednotky zůstat v paměti žáka. Učitelé mohou využívat různé jazykové hry, rytmické prostředky, písňe, jazykolamy, říkanky apod. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 62)

Podmínkou pro uchování lexika v dlouhodobé paměti žáka se schopností jeho využití v řeči je opakování. Opakování by mělo probíhat systematicky, nejprve v kratších, poté v delších intervalech, přičemž opakovaný jev musí být uváděn do nových kontextů. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 89) Obvykle učitelé k opakování využívají učební soubor, který využívají pro výuku. Učební soubor by měl obsahovat cvičení pro opakování dříve probrané slovní zásoby. Taková cvičení by se v učebním souboru měla vyskytovat systematicky. V průběhu opakování u žáků dochází k tzv. systematizaci. (podrobněji viz níže) (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 63–64)

2.5.6 Systematizace

Systematizace se ukazuje jako důležité hledisko v průběhu osvojování nové slovní zásoby a je založena na principech fungování paměti a způsobech ukládání slov do paměti. Lze říci, že se jedná se o proces, kdy se nová slovní zásoba stává součástí již naučené slovné zásoby jazyka. Jednotlivá nová slova se zařazují k již existujícím kategoriím systému. Pokud při výuce uplatňujeme systematizaci, žáci si slova lépe zapamatují, následně si je vybavují na základě určitého společného znaku a vybavování je pro ně celkově snazší. (Janíková, V., 2008, s. 84)

V. Janíková (s. 84–85) přichází s několika možnými kritérii, podle kterých lze slovní zásobu systematizovat:

- a) *„kritérium komunikativnosti,*
- b) *kritérium jazykové,*
- c) *kritérium původu slova,*

- d) *kritérium společného slovního základu,*
- e) *kritérium slovních polí,*
- f) *kritérium stylistické, sociální a regionální“.*

Slova, která spadají do prvního uvedeného kritéria se ukládají do paměti na základě vztahu k tématu nebo ke komunikativní situaci. Druhé kritérium, jazykové, je spojeno s ukládáním slov ve vztahu k jazykovým kategoriím jako jsou paradigmatické a syntagmatické vztahy, slovtvorba, rozsah lexikálních jednotek (jednoslovné / víceslovné výrazy), slovní druhy, výslovnost, morfologie, syntax a pravopis. Další kritéria, kromě kritéria slovních polí, nebudeme objasňovat, protože samotné jejich názvy považujeme za vystihující. Kritérium slovních polí pracuje se slovní zásobou, která se ukládá ve vztahu k vybrané oblasti, např. *budova – dům, vysoký, výtah, stavět* apod.

Dle L. Rozboudové a J. Konečného (2018. s. 63–64) systematizace může probíhat na základě tématu (nejčastěji v začátcích studia) nebo např. na základě paradigmatických vztahů (u pokročilejších žáků). Tematická systematizace má blízko k asociativní systematizaci, která se uskutečňuje prostřednictvím přiřazování slov nebo slovních spojení ke klíčovému slovu. Zároveň bývá na rozdíl od tematické systematizace u jednotlivých žáků odlišná. Systematizace může obecně probíhat na základě dalších různých kritérií, jako např. slovesa s pevným/pohyblivým přízvukem, slova s měkkým/tvrdým znakem.

2.5.7 Cvičení k upevnění a opakování

Upevnění a opakování lexika probíhá, jak jsme zmínili, prostřednictvím promyšleného systému cvičení. Obvykle se hovoří o jazykových, předřečových a řečových cvičeních. Jazyková cvičení jsou velmi důležitá v začátcích studia jazyka, protože napomáhají žákům k vytvoření vlastního systému slovní zásoby. Nedostatek těchto cvičení spočívá v procvičování izolovaných slov bez kontextu (kontext napomáhá lepšímu zapamatování si nových lexikálních jednotek). Při jazykových cvičeních se aktivizuje mechanická paměť žáků. Mezi jazyková cvičení řadíme: vyjmenování slov dle tématu či příznaku, vyjmenování slov z fotografie nebo obrázku, seskupení slov na základě určitého kritéria, doplnění slov do vět na základě kontextu, odpovědi na elementární otázky, substituce nebo doplnění jednoho slova do věty, alternativní věty, výběr slova z řady slov, jenž neodpovídá tématu či situaci, cvičení s antonymy, cvičení na česko-ruská homonyma apod. Předřečová cvičení představují

cvičení typu: „Sestavte větu/text/dialog s uvedenými slovy.“, „Rozvíňte/Zkrajte větu.“, „Uveďte obsah.“ apod. Řečová cvičení jsou určena především k formování aktivních a pasivních řečových dovedností. Takovým cvičením může být prakticky jakékoli cvičení, které je zaměřené na formování mluvení, psaní, poslechu a čtení z hlediska určitého tématu a je tedy spojeno i s určitým lexikem, které se k tématu váže a které se má žák naučit. V těchto cvičeních se dané lexikum konkretizuje v přirozených řečových situacích. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 64–65)

Překládová a nepřekládová cvičení jsou dalším možným dělením lexikálních cvičení. V českém prostředí hrají překládová cvičení významnou roli. V rámci těchto cvičení je procvičována především slovní zásoba, na kterou má negativní vliv mateřský jazyk. Dále jsou vhodná v případech, kdy má žák sklony doslovně překládat české větné struktury nebo slovní spojení, popř. při práci s česko-ruskými homonymy. (tamtéž)

2.5.8 Kontrola a hodnocení

Kontrola a hodnocení jsou neméně důležitou součástí procesu učení se nové slovní zásobě. Díky nim žák ví, jak úspěšný v učení je. Učitel hodnotí dosažené výsledky učení (dosažená úroveň ruského jazyka a kvalita ovládnutí jazyka) i proces učení se žáků. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 65) Při hodnocení osvojení učiva žákem nehodnotí učitelé pouze nakolik žák zná ruský ekvivalent toho či onoho českého slova, ale hlavně zda žák umí s danou lexikální jednotkou pracovat. To se projevuje ve správně utvořených slovních spojeních nebo krátkých větách. (Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 91) V procesu hodnocení by tak učitel měl udělat dva základní typy známek. Měl by hodnotit jednak to, co se žáci učili a naučili, jednak to, jak žáci dokáží prakticky užívat jazyk. Hodnocení i kontrola znalosti slovní zásoby by tak měly probíhat v kontextu komunikačních situací, nikoli izolovaně. Proces kontroly a hodnocení se jeví jako komplexní, neboť se soustředí na objem a správnost užití lexika. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 66–67)

Ve školním prostředí jsou kontrola a hodnocení považována také za motivaci, neboť pro mnohé žáky je známka hlavním impulsem k učení. Proto pokud učitel oznámí, že bude kontrolovat (testovat – např. prostřednictvím diktátu, překladu apod.) znalost slovní zásoby, bude se takový žák doma samostatně připravovat ke kontrole. Díky samostatné práci vedoucí k osvojení lexika může dojít ke zlepšení ovládnutí lexikálních prostředků i ke zlepšení schopnosti vyjadřování se. Nehledě na

samostatnou přípravu žáků k výuce z důvodu kontroly by se učitelé měli snažit žáky vést k tomu, aby se naučili sebekontrolě, odpovídajícímu sebehodnocení svých úspěchů a také schopnosti autokorekce vlastních chyb. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 66)

Za přirozenou součást procesu učení je považována chyba a práce s chybami je tak neoddělitelnou součástí formování komunikativní kompetence v ruském jazyce. Chyby v lexikální rovině jsou považovány za závažnější než chyby v jiných jazykových rovinách. Užití špatné lexikální jednotky může vést ke změně významu výpovědi a tím pádem i k narušení porozumění výpovědi jejím příjemcem. Vzhledem k tomu, že u českých žáků se často objevují chyby pod vlivem interference, je třeba, aby se učitel neustále věnoval chybám v lexikální rovině, pozorně se zaměřoval na nejčastější chyby a dbal na korekci těchto chyb. Ke korekci může využívat speciálních cvičení, která byla vytvořena právě pro účel explicitního zaměření se na správné užívání takových jevů v kontextu. Z uvedeného vyplývá, že kontrola a hodnocení upevnění libovolného jazykového prostředku a následná práce s korekcí chyb musí být běžnou a cílenou činností učebního procesu. Jedná se o formativní aktivity, které zároveň neustále informují žáka o jeho silných a slabých stránkách a výsledcích. Hovoříme o tzv. formativní známce. Vedle této známky stojí známka celková, která je nezbytná pro školní prostředí. (Rozboudová, L., Konečný, J., 2018. s. 65–67)

3 Storytelling

Storytelling neboli zjednodušeně řečeno vyprávění příběhů či pouze vyprávění provází člověka snad po celou dobu jeho existence. Každý den něco vyprávíme dalším osobám, vyprávíme o sobě, o druhých, o tom, co jsme prožili a jak jsme se přitom cítili. Vyprávění je tak přirozenou součástí lidského života, že si bez něj svět nedovedeme představit. Vždyť i knihy jsou příběhy, které můžeme prožít skrze hlavního hrdinu.

3.1 Vznik storytellingu a jeho vývoj

Historie storytellingu opravdu sahá až k samým počátkům lidstva. Vyprávění příběhů se stalo součástí lidské existence, bylo důležitým efektivním nástrojem k předávání vědění a k uchování kulturního dědictví po generace. Sice nevíme ani kým, ani kdy byl vyprávěn první příběh, ale víme, že již před 20 000 – 30 000 lety ve Francii v jeskyních v Lascaux byl malbami zaznamenán první příběh lidské historie.

Mezi první důkazy o potřebě předávat a zaznamenávat příběhy, ať už se týkaly předků, přírody, zvířat či bohů, patří obrazce vytvořené primitivními lidmi (společenstvími). Prvotní práce, řekněme, umělců, byly ovlivněny tehdejšími společenským kruhem a zeměpisnou polohou a neměly estetický účinek. Primitivní výtvarné umění bylo orientováno na rituály a společnost. V jejich umění bylo znázorňováno mnohé, např. mytičtí předci, smrt, posvátná zvířata a rostliny, nadpozemské síly, nadpřirozená stvoření, kteří měli jak pozitivní, tak negativní vliv na lidský život. Postupně lidé začali vytvářet další druhy umění jako jsou sochy, busty či masky mytických předků, jež byly prostředkem k uctívání. Mimo to prováděli různé ceremoniály a snažili se udržet vzpomínky stále živé, aby jim byli jejich mytičtí předci nakloněni. Tím byl dán ráz prvotního umění. Umělci cestou umění ztvárňovali minulost, legendy, předky, mytické hrdiny, rituály kmene. Dalším důkazem je tanec, který bývá někdy pokládán za nejstarší opravdový příznak umění, skrze který bylo možné vyjádřit projev a vyprávění v primitivní společnosti. Jde o příběh vyprávěný tělem. Tanec je tak prvním příkladem storytellingu, ačkoli člověk neužíval slov. S tancem byly spojeny i masky, či taneční souboje apod. Tanec se od původních tanečních rituálů vyvinul až v drama, které začalo ztvárňovat mýty a básně. Rovněž se objevovaly písně, ornamenty a výzdoba, které odkazovaly k mýtům, předkům apod. Další formou storytellingu, která se váže k dávné historii, jsou mýty. Jejich témata je

možné rozdělit celkem do čtyř velkých tematických okruhů: odkud pochází Bůh, jak vznikl vesmír, odkud pocházejí lidé / jak byli stvořeni, a nakonec budoucnost světa a člověka. Zmínili jsme i legendy, které byly nejčastěji věnovány bohům a hrdinům, kteří pocházeli z posvátného vesmíru. Prostředkem pro vyjádření, projev, drama atd. nebylo jen mluvené slovo, malby či sochy, bylo to také psané slovo, které se stalo pro rozvoj a uchování příběhů, vědění, mýtů, legend atd. klíčovým. Prvním písmem zaznamenaným příběhem je Epos o Gilgamešovi, jehož počátky sahají až do 2. tisíciletí př. n. l. (Yilmaz, R., Erdem, M. N., Resuloglu, F., 2019, s. 1–5) Vidíme, že potřeba zaznamenávat a uchovávat je člověku vlastní a představuje nezbytnou činnost pro existenci.

Důkazem toho, že storytelling patří neoddelitelně k člověku mohou být i tzv. grioti. Grioti (muži i ženy) jsou trubadúři-historici pocházející ze západní Afriky, kteří uchovávají v paměti historii svého národa a předávají ji z generace na generaci (funkce griota je dědičná). Jejich úkolem je zachovat vzpomínky a paměti o rodokmenu, vyprávění o místní historii a tradice. Každý správný griot musí být kdykoli schopen zarecitovat či zazpívat příběhy o historii národa, o rodokmenu nebo písně věnované bohům, zvířatům, rostlinám a městům jejichž podstata je v písních velebená. Grioti existují i v současné době a ačkoli se jejich funkce mění společně s měnící se společnostmi, základ jejich existence zůstává. To, že předávání historie ústní formou pomocí příběhů a písní je pro nás jako lidi podstatné, svědčí i fakt, že historie Afriky byla písemně zaznamenána evropskými jazyky až na konci prvního desetiletí 19. století. Do té doby byly dějiny udržovány pouze v pamětech griotů. (Lott, J., online; Britannica – Griot, Praise song, online; Kaplan, F., online)

Vývoj storytellingu ani v současné době není u konce. Jeho další formou se s nastupujícími technologiemi stal digitální storytelling, který tyto technologie využívá pro předávání příběhů. (Podrobněji o digitálním storytellingu viz níže.) (Yilmaz, R., Erdem, M. N., Resuloglu, F., 2019, s. 6)

3.2 Storytelling

Nyní se ale vraťme k samotnému vyprávění příběhu a objasněme si, co je to příběh. Dle A. Simmons (2008, s. 20) je příběh „...znovu vybavený zážitkem vyprávěný s dostatečným cílem a smyslem pro detail tak, aby byl schopen v posluchačích navodit pocit, že si jej sami prožili.“ To, že si příběh prožijeme, i když skrze vyprávění druhého

člověka, získáváme určitou (zprostředkovanou) zkušenost, prožitek či zážitek. Vše si ukládáme a tím se učíme. Proto příběhy, kterými chceme druhé něco naučit musí být natolik působivé a živé, že posluchači mají pocit, jako by byli oni sami součástí příběhu. Na příběhu i vyprávění je podstatné i to, že jím dokážeme druhé obvykle zaujmout. Zapojujeme do něj své vlastní emoce, subjektivní pohled na danou situaci apod. Tím docílíme toho, že si posluchač příběh zapamatuje a je schopen „náš“ příběh převyprávět dál. Příběhy nám pomáhají snadněji ukládat informace do paměti, a proto pomocí příběhu můžeme i učit a předávat žákům vědomosti.

Ještě je podstatné se alespoň krátce zamyslet nad tím, jaký rozdíl je mezi příběhem a vypravováním. M. Pavlovská (2011, online) uvádí několik definic, ze kterých tento rozdíl vyplývá. Lze říci, že příběh je tvořen určitými lidskými situacemi a jednáními, které na sebe navazují v určitém časovém sledu volně nebo těsně. Podstatou příběhu je život. Produkci příběhu představuje vyprávění, které je charakteristické příběhem a vypravěčem.

Jak jsme již řekli, příběhy jsou „stavebním kamenem“ storytellingu, který můžeme vymezit takto: „*Storytelling je záměrné sdílení vyprávění díky slovům a akci za účelem přínosu jak pro posluchače, tak pro vypravěče.*“ (Nevolová, M., 2017, s. 27) Tzn., že vyprávíme příběh s nějakým záměrem. Je třeba odlišovat vyprávění typu „mám nové boty“ a storytellingem, při kterém nutně sledujeme cíl, chceme druhé o něco obohatit, něco jim přinést skrze naše vyprávění, sdílíme s posluchači to, co vyprávíme (tím se sami zapojujeme), snažíme se posluchače vtáhnout do příběhu, aby se cítili jeho součástí. Za storytelling nepovažujeme ani to, když někomu převypravujeme obsah filmu, který jsme viděli v kině o víkendu. Pokud bychom ale mluvili o tom (vyprávěli), co se nám cestou do kina stalo, to už by storytelling byl. (tamtéž)

Podle National Storytelling Network (online) je storytelling interaktivní umění, které užívá slova a tělesnou akci k vyjevení podstatných prvků a obrazů příběhu a tím přispívá k podporování posluchačovy představivosti. Z této anglické definice vycházela i M. Pavlovská (2011, online), která definici upřesnila: „...*jedná se o interaktivní formu sdílení příběhu, jde o uměleckou formu, která je založená na jazykovém umění, použití hlasu, pohybu a gesta k zobrazení prvků, obrazů a představ vycházejících z konkrétního příběhu určitému publiku.*“ Za rozhodující pak považuje nejen samotný děj, ale také postavy a poselství příběhu.

Mezi vypravěčem a jedním nebo více posluchači probíhá interakce. Na interakci a kooperaci storytelling staví, důležité jsou i reakce posluchačů. Mezi těmito dvěma partnery (vypravěčem a posluchači) neexistuje při storytellingu jakákoliv bariéra. Typ interakce a kooperace se může lišit na základě kultury národa, čili v českém prostředí bude typ odlišný od, například, ruského. Jazyk, který vypravěč užívá, může být spisovný, hovorový, může propojovat prvky různých útvarů jazyka. Pohyb a neverbální jazyk vypravěč nemusí užívat vždy, protože ne vše je třeba doprovázet pohybem či jakkoli neverbálně. Záleží na vypravěči, v jaké míře bude svůj výstup pohybově doprovázet. Storytelling vyžaduje prezentaci nějakého příběhu – vyprávění (naraci). Aby to ale byl storytelling, musí se k němu pojit další prvky, které jsme zmínili výše. Pro připomenutí jsou to, zjednodušeně: a) interakce; b) slova; c) hlas, pohyb, gesta; d) představitost posluchače. Představitost je při storytellingu velmi důležitá. Posluchač si příběh představuje a zároveň si tuto iluzi užívá a je tak svědkem postav a dějů popisovaných v příběhu. Posluchačova role spočívá v aktivním vytváření barvitých, „vícesmyslových“ obrazů, postav, dějů, událostí, tedy reality příběhu ve své mysli. Vše je založeno jak na výkonu vypravěče, tak na posluchačových minulých zkušenostech, názorech a znalostech. Každý příběh vytvořený jednotlivými posluchači v jejich mysli je individuální a unikátní. Posluchač se touto cestou stává spoluvůrcem příběhu. Storytelling může být spojován také s dalšími druhy umění jako je např. hudba, tanec, drama, komedie. (National Storytelling Network, online)

Vypravěč při přípravě na výstup s příběhem prochází dvěma stádii – literárním a interpretačním. V první části – literární – vypravěč podrobuje rozboru strukturu příběhu a charakteru postav, pro příběh tvoří osnovu, vyhledává dramatické momenty, utvrzuje se v tom, co je hlavní myšlenka příběhu, ujasňuje si, proč a komu zamýšlí příběh vyprávět. Završením literární části je ucelený příběh. Následuje část interpretační. V této fázi vypravěč „odstupuje“ od uceleného příběhu z literární části, směřuje k improvizaci, věnuje se práci s hlasem, gesty. Utváří vlastní vypravěčský postoj, snaží se, aby se mu příběh „vryl“ pod kůži tím, že si ho bude mnohokrát opakovat různými možnými způsoby. Postupně vypravěč vytváří nový autorský příběh. (Schneiderová, B., 2017, online) Dle M. Pavlovské (2011, online) si tak vypravěč pamatuje jen určité soubory příhod, které jsou vhodné „... *svým dějem, nevšedním úvodem, statí i závěrem*“ k vyprávění.

3.3 Druhy storytellingu

Storytelling existuje ve dvou základních podobách – druzích: ústní storytelling a digitální storytelling. Ústní storytelling řadíme k improvizacím metodám umění a je to druh storytellingu, kterým jsme se do této doby zabývali. Vypravěč sděluje posluchačům příběh a oni si ho představují ve své mysli na základě vyřčeného. Posluchači spoluutváří příběh s vypravěčem a mohou s ním také vést dialog. Úkolem vypravěče je i přizpůsobení se posluchačům, prostředí, atmosféře. Není třeba, aby vypravěč znal příběh nazpaměť, může improvizovat (viz výše).

Digitální storytelling, o kterém jsme se zmínili v historickém úvodu, se rozvíjí především v posledních desetiletích a formou zprostředkování příběhu je internet. (Pavlovská, M., 2011, online) Dochází k propojení tvorby příběhů s digitálními médii a tím k přiblížení storytellingu současné době a potřebám. Digitálními médii mohou být např.: kombinace klasického textu a hypertextu, nahrané zvukové vyprávění, hudba, video či počítačová grafika. Důraz je ale stále na samotném příběhu, zvuk a obraz slouží k doplnění a posílení příběhu. Nejčastěji se můžeme setkat s obrazovou podporou pro vyprávění. Digitální média by ale neměla zastřít příběh, ten by měl zůstat hlavním prvkem. Příběhy digitálního storytellingu mohou reagovat na skutečné události, reflektovat je, velký prostor je ale dán fiktivním příběhům a fantazii. Za digitální storytelling jsou považovány i příběhy, jejichž obsah je instruktážní či výukové povahy. (Slánská D., 2014, online)

Často se setkáváme s tzv. vizuálním storytellingem (s vizuálním vyprávěním příběhů). Vizuální vyprávění příběhů je známé již z dávné historie, připomeňme nástěnné malby v jeskyních, pyramidách atd. V dnešní době máme široké pole možností, jak můžeme příběh předat vizuálně – např. film, video, fotografie, fotomontáž, fotoeseje, ilustrace, animace či komiks. Vizuální storytelling se vyskytuje ve dvou formách. První formou je vizualizace příběhu bez potřebného komentáře (slovního doprovodu) a druhou formou jsou vizualizace, které potřebují slovní doprovod. Ten může být mluvený nebo psaný. V každém vizuálně ztvárněném příběhu by neměly chybět prvky, jež vizuální storytelling definují. Těmito prvky jsou:

- *„přítomnost příběhu – různé žánry;*
- *obraz komunikující s divákem – obraz zprostředkovává popis události;*
- *přítomnost herců – postava provádí akci, nachází se v situaci;*

- *příběh žije ve vlastním světě – reálný nebo imaginární svět.*“ (Slánská D., 2014, online)

Pro usnadnění vytvoření příběhu v digitální podobě, můžeme využít různé weby a aplikace. Při tvorbě komiksu si můžeme práci ulehčit např. aplikací BookCreator či Canva, které jsou na internetu dostupné i bez stažení nebo aplikací Pixton, která je rovněž dostupná online. Aplikace nejsou komplikované na ovládání, a proto jsou vhodné i pro žáky. BookCreator i Pixton vyžadují alespoň minimální znalost anglického jazyka. Pro práci s videem, můžeme využít software Beecut, který je v češtině i s přehledným návodem, dále pak Clideo, které umožňuje tvorbu a úpravu videí i s možností přidání zvukové kulisy. I u této aplikace je nutná znalost angličtiny. Jak Beecut, tak Clideo jsou dostupné online.

Přímo pro potřeby storytellingu byla vytvořena aplikace Storybird, která umožňuje vytvoření komiksu, obrázkové knihy, krátkého příběhu do 500 slov s jednou ilustrací, básně s ilustrací nebo příběhu s několika ilustracemi, pokud jedna kapitola nestačí. Podobně vznikla aplikace Little Bird Tales, která umožňuje pro potřeby storytellingu vytvořit videa za pomoci obrázků či fotografií, případně i s doplňujícím textem. I tyto aplikace jsou dostupné online a pro jejich ovládání je nutná angličtina. Pro všechny aplikace, které jsou v angličtině není třeba perfektní znalost, uživatelům postačí komunikativní znalost jazyka (především základních slov jako je např. picture, comics, save, start apod.) a to i proto, že práce s těmito aplikacemi je intuitivní a jejich ovládání není komplikované.

3.4 Význam a využití storytellingu

Storytelling je možné využít v mnoha oblastech. Obecně jsou uváděna tři odvětví, a to: umění (především divadlo), vzdělávání a výchova, terapie. Dle M. Pavlovské (2011, online) a B. Schneiderové (2017, online) je storytelling pro posluchače významný, protože:

- *„zapojuje posluchače do myšlenkových a emocionálních procesů, a posluchač tak používá obě mozkové hemisféry;*
- *podněcuje posluchačovu představivost;*
- *zvyšuje schopnost naslouchat a chápat;*
- *představuje mnoho postav, se kterými se posluchač může identifikovat;*
- *podporuje schopnost předvídání, analýzy a syntézy;*

- nabízí posluchači cenné informace a poznání;
- pomáhá posluchači lépe chápat život, stanovit si hodnotné záměry a cíle;
- podněcuje tvořivé psaní a jiné tvořivé činnosti;
- obohacuje a rozšiřuje slovní zásobu (slovní zásoba je rozvíjena v kontextu);
- zvyšuje posluchačovu schopnost komunikovat slovem i jinými způsoby;
- vytváří speciální vazbu mezi vypravěčem a posluchačem;
- seznamuje s řadou kultur z celého světa a propojuje svět;
- podporuje kritické myšlení, klade před posluchače názory a hodnoty, které rozebírá z různých úhlů;
- napomáhá chápat souvislosti, uceluje kontext;³.

H. Forest (in *By Word of Mouth*, Gere, J., Kozlovich, B.-A., Kelin, D. A., 2002, s. 7) význam storytellingu vidí v tom, že může žáky povzbudit k tomu, aby mohli objevovat svou unikátní expresivitu, zároveň může zlepšit schopnost žáků vyjadřovat své myšlenky a pocity v jasné a lehce srozumitelné podobě. Storytelling může být také způsobem, jak dětem můžeme připomenout, že mluvené slovo má velký vliv, naslouchání je důležité a že „čistá“ komunikace mezi lidmi je umění.

Pro nás je podstatný význam storytellingu v oblasti vzdělávání, který nastiňuje i H. Forest. Díky této metodě můžeme žákům zprostředkovávat (předávat) nové informace zábavnou formou a díky zážitku, který jim umožníme prožít, si lépe zapamatují fakta z příběhu. Důležitý je i podíl emocionální složky, protože informace, či celé příběhy nebo zážitky se lidem obecně lépe pamatují, pokud se k nim vážou určité pocity a emoce. Zrovna tak je významné vtažení do příběhu, tzn. atraktivita příběhu. Je-li pro žáka příběh atraktivní, lépe a snadněji se sám zapojí do příběhu a tím si bude i lépe pamatovat informace. Dramaterapeutka Jana Olejníčková (in *Storytelling – úvod do vyprávění příběhů*, Voráčková, B., 2013, online) přichází s myšlenkou, že „storytelling rozvíjí verbální kompetence učitelů, žáků a pracovníků v sociální sféře a schopnost kreativně myslet a improvizovat v komunikaci, což je nezbytné k fungování člověka.“ Storytelling tak není přínosem jen pro žáky, ale pro všechny, kteří se jím zabývají a jsou součástí vyprávění.

Jádrem storytellingu je tvořivost a akční učení. Poutavé vyprávění, které dokáže žáky zaujmout a vtáhnout je do děje, u nich může zvyšovat zájem o literaturu,

³ Pro upřesnění uvádíme, že autorkou všech citovaných poznatků o významu a hodnotách storytellingu je až na poslední dva M. Pavlovská. Autorkou zbylých dvou poznatků je B. Schneiderová.

rozvíjet dovednost psaní a čtení, lásku k jazyku, rozšiřovat slovní zásobu, podporovat kritickou gramotnost, a především motivovat k dalšímu učení. Obsah příběhu nemusí být nutně zaměřený na předání nových informací v oblasti učiva, může být orientovaný na citlivá témata (např. šikana) a vést ke společné třídní diskusi. Ta může následovat i po příbězích zpracovávající jiná témata, její náplní může být např. charakter postav, jejich jednání a důsledky jednání. Poslouchání příběhů napomáhá žákům pochopit i souvislosti mezi informacemi, kterým dříve nerozuměli, popř. na základě příběhu dokáží tyto souvislosti vytvářet. Zároveň je touto cestou možné propojovat učební předměty, zaměřovat se na mezipředmětové vztahy a obecně ucelovat kontext učiva. Poslech je také přínosný z hlediska další samostatné tvořivé práce žáků v podobě vlastních příběhů a mohou být startem pro další jiné činnosti, jako např. pro aktivní hru či úkoly společné pro třídu. Takové úkoly napomáhají spolupráci, vzájemnému respektu a porozumění, k navození důvěry a navozují také určitou kulturu komunikace. (Voráčová, B., 2013, online)

Storytelling není jen pasivní naslouchání příběhu. Je to interaktivní technika, která pro uvedení a upevnění gramatických znalostí, rozšíření slovní zásoby i pro rozvinutí schopnosti poslechu využívá získávání a rozvinutí schopnosti řeči cestou zhodnocení a rozboru příběhů po jejich vyslechnutí. (Isakova, V. N., 2019, online) Pomocí storytellingu můžeme tedy žáky i v hodinách (nejen) ruského jazyka učit gramatice, nové slovní zásobě, mluvení, psaní či je můžeme připravovat na reálné situace, se kterými by se mohli setkat.

Novou slovní zásobu můžeme žákům uvádět v krátkém příběhu, který by měl být žákům až na nová slovíčka srozumitelný a neměl by být příliš komplikovaný či jinak obtížný. Měli bychom vycházet z toho, s čím se žáci do té doby seznámili a co se naučili. Poté, co příběh dovyprávíme, můžeme se žáků ptát na otázky k příběhu. Otázky by měly být takové, aby odpověď vyžadovala užití nového slova. Aby byly pro žáky odpovědi jednodušší, je dobré, aby si po dobu vyprávění příběhu nová slova zapisovali a rovnou se pokusili odhadnout jejich význam. Je tedy vhodné, aby slova byla v příběhu užita v základním významu a věta, ve které se slovo vyskytuje, by měla jasně význam slova vystihovat. Pro upevnění nové slovní zásoby by měli žáci vytvořit vlastní příběh. Volit můžeme mezi dvěma variantami obtížnosti tvorby příběhu. Jednodušší varianta představuje práci s předem připravenými kartičkami učitelem. Kartiček by mělo být přibližně 5-10, neboť tento počet se zdá být ideálním pro upevnění v jedné vyučovací hodině. (Mazurek, M., 2018, online) Na kartičkách

mohou být napsaná nová slova nebo případně i jednoduchá slovní spojení s překladem nebo obrazovým doplněním objasňujícím význam slova či slovního spojení (to může být uvedeno i z druhé strany, abychom kartičky mohli využívat i k jiným činnostem). Obtížnější varianta představuje práci žáků bez dalších pomocných materiálů vytvořených učitelem. (inspirace – M. Mazurek, 2018, online)

Obdobně můžeme postupovat u nových gramatických jevů. V hodině se budeme například chtít zaměřit na výklad minulého času v ruštině. Opět bychom žákům měli vyprávět příběh, který pro ně bude, až na nový gramatický jev, srozumitelný a nebude jinak obtížný. I v tomto případě můžeme pro upevnění využít tvorbu vlastního příběhu s nějakou, předem učitelem připravenou, dopomocí či bez pomoci. (insp. tamtéž)

Samotné tvoření příběhu pro novou slovní zásobu i pro nové gramatické jevy pak napomáhá rozvoji mluvení i psaní. Předlohou pro vytvoření příběhu nemusí být nutně nové učivo. Může to být například obrázek, fotografie zachycující určitou scénu, video apod. Takové materiály si může učitel buď připravovat sám, nebo může využít zdrojů dostupných na internetu, v knihách, časopisech atd. Nabízí se i, jak píše M. Mazurek (2018, online), využití stolních her – např. Dixit nebo Story cubes. Společenská hra Dixit disponuje mnoha někdy až abstraktními obrázky, které rovněž mohou posloužit jako inspirace pro příběh. Druhá uvedená hra umožňuje vytvořit nový příběh na základě hodu kostkami, na kterých jsou různé symboly, např. usmívající se smajlík, nota, slunce, mísa s jídlem apod.

Pokud se chystáme se žáky vytvořit příběh, nemusí to být nutně jen samostatná aktivita každého žáka. Naopak se do jednoho příběhu může zapojit celá třída jako řetěz a společně mohou vytvářet zajímavý příběh na základě zadání či předlohy, a přitom se učí reagovat jeden na druhého a na nečekané situace. Takový příběh mohou žáci tvořit jak v ústní, tak písemné formě. Pro písemnou formu je možné si připravit pro každého žáka otázku, na kterou má odpovědět a s každou odpovědí se vytváří nový celistvý příběh. (insp. tamtéž)

Neměli bychom ale také zapomínat na fakt, že žákům nemusí být nově probírané učivo jasné ihned po dovyprávění příběhu a kladení otázek. V této chvíli se, dle našeho názoru, ukáže, nakolik žáci novému učivu porozuměli. Měli bychom proto využívat i jiných metod a cvičení pro vysvětlení nového učiva a metodu storytellingu brát jako jednu možnou metodu z mnoha dalších.

3.5 Příběh

Už jsme uvedli, že je důležité, aby příběh, který se rozhodneme žákům prezentovat, byl zajímavý, stručný, srozumitelný a zapamatovatelný. Cílem je, aby byl příběh efektní a žáci se díky tomu zapojili do činnosti. V syžetu příběhu by se měly objevit zajímavé události, které zaujmou žáky. Syžet by se měl dynamicky vyvíjet. Můžeme využít i barevné prezentace, vizuální prvky, videomateriály. Platí, že čím prostší a kratší příběh je, tím je zajímavější. Zároveň příběh musí být konkrétní, aby se posluchači při vnímání příběhu soustředili jen na příběh, nikoli na to, co je obklopuje.

Příběhy, se kterými můžeme v rámci storytellingu pracovat, je možné dle norského pohledu rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří autorské příběhy, které mohou vzniknout třemi způsoby, a to: na základě postavy (postava a její charakter), na základě prostředí (prostředí jako směr a struktura příběhu, postavy spjaté s prostředím), na základě relaxace. Druhou skupinu představují osobní příběhy, které jsou vytvořené na základě vzpomínek či snů, jejich tvorbě napomáhá improvizace. Třetí skupinou jsou příběhy již napsané jako např. romány, mýty, pohádky atd. Takové příběhy slouží jako podklad, důležité je na nich vlastní pojetí příběhu, nalezení cesty k příběhu a poté jeho interpretace. (Voráčová, B., 2013, online) My se budeme věnovat příběhům autorským vytvořeným na základě postavy a prostředí a budeme se je snažit vytvářet s ohledem na vzdělávací funkci a využití v rámci hodin ruského jazyka.

Každý příběh, jehož cílem je zapůsobit na žáky, by měl obsahovat několik částí, které jeho efektivitu mohou zaručit. Příběh by tedy měl mít nějakou základní myšlenku, hrdinu či hrdiny, měl by se vyznačovat jistou aktuálností – měl by mít spojitost s reálným životem. Při tvorbě příběhu bychom měli dodržet strukturu: úvod – zápleтка, popis, kulminace, závěr – rozuzlení. Před samotnou tvorbou je důležité si promyslet téma příběhu, komu je příběh určen a styl vyprávění. Příběh by měl obsahovat i emocionální stránku. Pro celý příběh je žádoucí, aby se vyvíjel v logické posloupnosti. (Peškova, D. J., 2019, online)

B. Porter (in *Vyprávěj svůj příběh digitálně I.*, Slánská, D., 2014, online) se věnuje digitálnímu storytellingu a upozorňuje na dva důležité prvky. Tím prvním je vyprávění v první osobě vlastním hlasem. Autor ale nemusí být postavou vyprávěného příběhu. Měl by však pracovat s emocemi a příběh by měl jako celek působit věrohodně. Druhým prvkem je vyústění příběhu, které by měl mít každý příběh a

nemělo by se na něj zapomínat. Uvádí ale také případy, kdy je vhodné, aby vypravěč naopak imitoval hlas postavy či jeho gesta. Takovými případy mohou být např. ztvárnění historické osobnosti s doprovodem médií. (Davidson, H., Porter. B., 2005, s. 3) I při tvorbě digitálního storytellingu vycházíme z určité struktury, tzv. dramatického oblouku. Ten je tvořen pěti částmi (Slánská, D., 2014, online):

- „začátek příběhu, uvedení do děje, seznámení s hrdinou;
- zápletka příběhu, vznik problému;
- rozvoj děje, hledání řešení problému;
- rozuzlení, nalezení řešení problému;
- poučení na konec“.

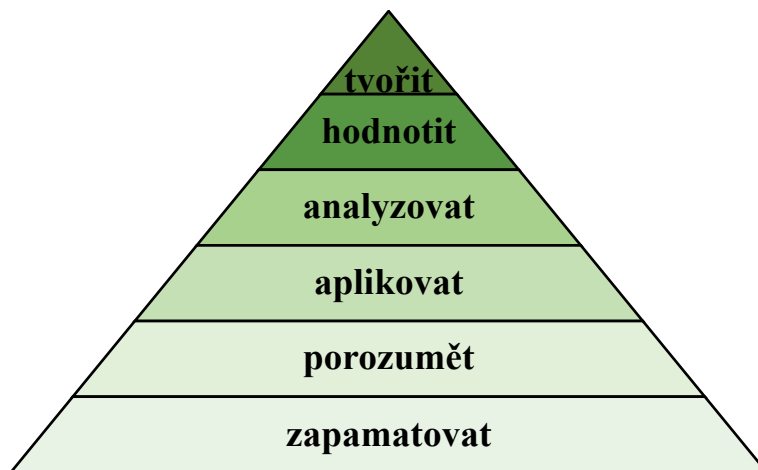
Osnova je podobná té, se kterou pracuje ústní storytelling, a proto se domníváme, že tuto strukturu můžeme využít pro práci s oběma druhy storytellingu.

3.6 Cíle storytellingu

V průběhu popisu toho, co storytelling je, jaký má význam a využití, jaké druhy storytellingu rozeznáváme, jsme zmínili několik různých cílů, ke kterým tato metoda směřuje a její celkový význam především pro žáka. Nyní se je pokusíme popsat podrobněji.

3.6.1 Kognitivní cíle

Vzhledem k tomu, že kognitivní cíl není jen jeden, ale je jich několik, rozhodli jsme se je aplikovat na revidovanou Bloomovu taxonomii (B. S. Bloom), abychom zjistili, jak široké pole kognitivních cílů může představovat. Revize původní taxonomie z roku 1956 proběhla v roce 2001, jejími autory jsou L. W. Anderson a D. R. Krathwohl. Grafické znázornění taxonomie vypadá následovně:



(obr. 2 – revidovaná Bloomova taxonomie)

Při užití storytellingu ve výuce žáci postupně naplňují všechny cíle této taxonomie. Pokusíme se pro každou úroveň uvést konkrétní příklad, jak lze daný cíl naplnit:

- 1) Zapamatovat: obsahuje jak zapamatování, tak vybavování z dlouhodobé paměti. Tento proces žáci využívají při každém poslechu příběhu, vybavují si např. znalost slov, které se již naučili a nová se zase naopak snaží zapamatovat.;
- 2) Porozumět: sem můžeme zařadit např. pochopení tématu či hlavní myšlenky, při výkladu gramatického učiva schopnost vyvozovat pravidla, nalézat odpovídající příklady.;
- 3) Aplikovat: např. při tvorbě digitálního storytellingu schopnost aplikovat znalosti práce s různými aplikacemi, programy nebo elektronickými zařízeními k vytvoření příběhu.;
- 4) Analyzovat: žáci dokáží z příběhu vybrat podstatné části a určit jejich podstatu vůči získávání nových znalostí.;
- 5) Hodnotit: proces hodnocení, kontroly, ověřování provází tvorbu příběhu, pokud chceme, aby odpovídal stanoveným kritériím, stejně jako zjišťování vhodnosti postupu.;
- 6) Tvořit: vytvoření vhodného postupu k vytvoření příběhu, samotná tvorba příběhu. (inspirace – Vávra, J., 2011, online)

3.6.2 Afektivní cíle

U storytellingu můžeme dále sledovat cíle afektivní. Dle D. R. Krathwohla (in *Psychologie ve školní praxi*, Fontana, D., 2010, s. 163) vydělujeme pět cílů, a to: přijímání, reagování, oceňování, uspořádání a sebevyjádření. Přijímání představuje situaci, kdy žák poslouchá učitele, co vykládá, je soustředěný, může se dotazovat. V případě storytellingu by to byla doba, kdy žák naslouchá příběhu. Reagování může nastat ještě při poslechu, kdy si žák zapisuje neznámá slovíčka, po poslechu to mohou být odpovědi na otázky vztahující se k příběhu. Následuje oceňování, ve kterém se žák připojuje, může vést například dialog s učitelem o jednání hrdiny nebo může zhodnotit příběh z hlediska jeho postojů. Uspořádání a sebevyjádření nastávají spíše při tvorbě příběhu, kdy je žák zodpovědný za svůj příběh, hrdiny a jejich jednání. Zároveň žák vyjadřuje sám sebe skrze příběh, projevuje své postoje a hodnoty, své sebeuvědomění.

3.6.3 Psychomotorické cíle

Mimo cílů kognitivních a afektivních nalezneme při užití storytellingu i psychomotorické cíle. Dle H. Davea (in *Školní didaktika*, Kalhous, Z., 2009, s. 288–289) je možné taxonomii psychomotorických cílů rozdělit na pět částí: imitace (nápodoba), manipulace (praktická cvičení), zpřesňování, koordinace, automatizace. I tuto taxonomii můžeme spojovat se storytellingem, ačkoli primárně při poslechu či tvorbě příběhu tyto cíle nenaplňujeme. Psychomotorické cíle mohou být sekundárně naplněny např. při vytváření obrazového doprovodu pro příběh (digitální storytelling) nebo videa, které žák sestavuje z fotografií (manipulace s fotoaparátem), z vystříhaných částí papíru a jiných materiálů, z nakreslených obrázků (manipulace s nůžkami, psacími potřebami). Samotná tvorba videa může být pro žáky něčím, s čím se setkají poprvé a učitel je musí této činnosti naučit. Zde bychom mohli hledat naplnění psychomotorických cílů. Není to ovšem činnost, která vyplývá ze storytellingu přímo, a proto uvádíme, že tyto cíle jsou naplňovány sekundárně.

3.7 Úskalí storytellingu

Některá z úskalí jsme zmínili výše, ale pro úplnost je připomeneme i zde. Prvním úskalím je příběh sám. Pokud je příliš komplikovaný, vyskytuje se v něm mnoho postav a není jasné, která postava je hlavní, může dojít k tomu, že žáci budou zmatení a nebudou vědět, na co se soustředit a k čemu vyprávění cílí. Neméně důležitá je uvěřitelnost příběhu a atraktivita, posluchači by měli být příběhem zaujati, jinak hrozí, že v průběhu vyprávění ztratí zájem a nebudou moci dále pracovat po dovyprávění příběhu. S tím souvisí i délka příběhu, která by měla být v souladu se schopnostmi a dovednostmi žáků. S příběhem souvisí také syntax, která by neměla být příliš komplikovaná. Příliš obtížná a složitá souvětí nebo nejasný slovosled může způsobit jednak ztrátu zájmu, jednak ztrátu motivace a tím i snahu žáků pracovat. Tato úskalí čekají nejen na učitele při tvorbě příběhu. I žáci, kteří budou mít za úkol vytvořit příběh, by se měli těmito pravidly řídit. Pro to, aby mohli žáci vytvářet vlastní příběhy, stojí před učitelem další úskalí. Jeho úkolem je, pokud stojí o to, aby žáci vytvářeli vlastní příběhy, žáky vést. Nejprve je ale potřeba si získat jejich zájem pro takovou aktivitu a seznámit je s příběhy, ať už v ústním nebo digitálním podání. Po seznámení žáků se storytellingem je možné si předpřipravít řečové situace, které budou návodem pro žáky. Je možné si připravit i obrázky, komiksy a další materiály, které mohou žáci využívat, aby pro ně práce s touto metodou nebyla příliš obtížná. Dotkli jsme se

možnosti využití různých materiálů, pro ulehčení práce žákům. S tím souvisí i úskalí technického charakteru. Je třeba, aby učitelé uměli pracovat s technikou dostupnou ve školách, věděli, jak řešit základní problémy, které se při užívání mohou vyskytnout a mohli žákům bez problémů promítat obrázky, pouštět poslechy, vytvářet a tisknout pracovní listy apod.

4 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční evropský rámec pro jazyky byl vytvořen jako obecný základ pro vypracování dalších dokumentů, jako jsou směrnice pro zkoušky, učebnice, sylaby apod. V rámci Evropské unie jednotlivé státy shodně vycházejí z tohoto rámce. Rámec obsahuje informace o tom, co je nutné, aby se žáci naučili pro užití cizího jazyka ke komunikaci a také aby v průběhu studia rozvíjeli znalosti a dovednosti k účinnému jednání. Nejedná se pouze o znalosti jazykové, ale i kulturní. Pro nás nejdůležitější částí, kterou tento rámec obsahuje, jsou definice jednotlivých jazykových úrovní, resp. úrovní, které vypovídají o schopnosti ovládat jazyk. Pokrok v jazyce, zvyšování úrovně, se obvykle objevuje po celou dobu studia žáka. Jsou zde uvedeny cíle, metody práce, obsah a jejich popis. Díky tomu je možné, aby např. kvalifikace získané žákem byly srozumitelné i pro ostatní státy Evropské unie. Tzn. že jednotlivé úrovně jsou mezinárodní (v rámci EU) a jsou členskými státy respektovány. I proto je v současné době usnadněna mezinárodní spolupráce a mobilita. Mimo výše uvedené dbá SERRJ o to, aby obyvatelé členských zemí EU měli k dispozici možnost studia jazyků ostatních zemí včetně získání dovedností k užívání zvoleného jazyka. (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 1, 3)

Vytvoření SERRJ tak přispělo a má přispívat ke zlepšení spolupráce vzdělávacích institucí, k uznávání kvalifikací vzájemně, k obdobným snahám a směřováním tvůrců učebnic, učitelů, studentů atd. (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, s. 5)

Pro Evropu bylo stanoveno šest jazykových úrovní: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Tyto úrovně jsou pojmenovány následovně (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, s. 23):

- Průlom (Breakthrough) – A1;
- Na cestě (Waystage) – A2;
- Práh (Threshold) – B1;
- Rozhled (Vantage) – B2;
- Účinná operační způsobilost (Effective Operational Proficiency) – C1;
- Zvládnutí (Mastery) – C2.

Přerozdělit je lze do tří širších úrovní (A, B, C), přičemž má každá z úrovní stupeň nižší (označeno č. 1) a vyšší (označeno č. 2). Hovoříme o společných referenčních úrovních. Úroveň A představuje začátečníky – uživatele základů jazyka, B středně

pokročilé – samostatné uživatele a C pokročilé – zkušené uživatele. (*Společný referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 23–24)

Nyní se budeme věnovat jednotlivým úrovním a uvedeme, jakých znalostí, dovedností a schopností musí žák dosáhnout na každé z úrovní. Začneme úrovní A – uživatele základů jazyka, pokračovat budeme úrovní B a následně úrovní C. Pro větší přehlednost uvádíme vše v tabulce, která byla vytvořena dle přehledové tabulky uvedené v publikaci „*Společný referenční rámec pro jazyky*“ (2001, s. 24).

Uživatel základů jazyka	A1	správné užití známých každodenních výrazů, základních frází i porozumění; představení sebe i ostatních; jednoduché osobní otázky, odpověď na tyto otázky; schopnost domluvit se – potřeba pomalá a jasná mluva partnera i jeho ochota pomoci
	A2	porozumění – věty, výrazy z blízkých oblastí; jednoduchá a přímá výměna informací – známé a běžné skutečnosti; jednoduchý popis rodiny, nejbližšího okolí, záležitostí vztahujících se k vlastním potřebám
Samostatný uživatel	B1	porozumění – spisovné srozumitelné hlavní myšlenky běžných témat; řešení většiny situací při cestování; tvorba jednoduchého souvislého textu na blízká, popř. známá témata; popis zážitků, událostí, snů, nadějí, cílů; stručné vysvětlení a zdůvodnění vlastních názorů a plánů
	B2	porozumění – hlavní myšlenky složitých textů (konkrétní i abstraktní témata) i odborné diskusi v oboru; plynulá a spontánní účast v hovoru; běžný hovor s rodilými mluvčími; tvorba srozumitelných podrobných textů o složitých tématech; vysvětlení názoru k aktuálnímu problému a uvedení výhod/nevýhod/možností
Zkušený uživatel	C1	porozumění – náročné a dlouhé texty včetně rozpoznání nevyjádřených významů textů; vyjadřování – plynulé, pohotové, chybí zjevné hledání výrazů; pružné a efektivní užití jazyka – společenské, profesní, akademické účely; tvorba srozumitelných dobře uspořádaných podrobných textů – složitá témata; znalost prostředků koheze, spojovacích výrazů, kompozičních útvarů
	C2	porozumění – téměř vše (poslech i čtení); schopnost shrnutí informací – psané i mluvené zdroje; přednes polemiky; vysvětlení – logické uspořádání; vyjadřování – přesné, velmi plynulé, spontánní; rozlišování jemných odstínů významu

(tabulka č. 1 – jazykové úrovně dle SERRJ)

V tabulce jsme uvedli velmi stručný přehled toho, co se musí žák naučit, aby dosáhl vybrané úrovně. Pro jednotlivé kategorie užívání jazyka každé úrovně jsou v SERRJ podrobně vymezeny jednotlivé schopnosti, dovednosti a znalosti, kterými musí žák disponovat. Tato vymezení detailně rozvádějí body uvedené v tabulce úrovní. Vše je popsáno z pohledu žáka, neboť součástí SERRJ je i vedení žáků k sebehodnocení.

Vzhledem k tomu, že se budeme v dalších částech práce věnovat slovní zásobě a jejímu rozšíření u žáků, uvádíme ještě jednu tabulku, ve které jsme se pokusili vymežit rozsah slovní zásoby pro jednotlivé úrovně, rovněž na základě příručky „Společný evropský referenční rámec“. (2001, s. 38–39)

Uživatel základů jazyka	A1	známá slova, základní fráze – vlastní osoba, rodina, bezprostřední okolí
	A2	fráze, nejběžnější slovní zásoba – oblasti bezprostředního dotyku (př. rodina, nakupování, zaměstnání atd.)
Samostatný uživatel	B1	slovní zásoba užívaná v každodenním životě, vztahující se k práci dané osoby, popisy událostí, pocitů, přání – osobní rovina
	B2	slovní zásoba odpovídá porozumění delším promluvám, přednáškám, rozhovorům na dostatečně známé téma, televizním zprávám a programům včetně filmů ve spisovném jazyce, zprávám a článkům, současné próze, osoba je schopna diskutovat o tématech jež dobře zná, tzn. zná slovní zásobu
Zkušený uživatel	C1	odborné termíny, technické instrukce, slovní zásoba dostačující pro vyjádření myšlenek, názorů a pro reakci na ostatní, dále pro složitá témata, pružné a efektivní využití slovní zásoby pro společenské i pracovní účely, pohotové užívání slovní zásoby, porozumění beletristickému a faktografickému textu
	C2	široká slovní zásoba včetně hovorových výrazů a idiomů, odborných termínů, širší slovní zásoby odpovídající bezproblémovému zapojení se do konverzace, plynulému vyjadřování, sdělování jemnějších významových odstínů, porozumění abstraktnímu textu, jakémukoli mluvenému projevu

(tabulka č. 2 – rozsah slovní zásoby dle SERRJ)

S rozdělením jazykových úrovní, které jsme uvedli a se kterým budeme nadále pracovat, se setkáváme běžně v učebnicích. Existují ale i podrobnější, užší, rozdělení

úrovni, která jsou ale subjektivní a jsou dána určitou institucí. Můžeme se setkat např. s meziúrovněmi označenými A1.1, A1.2 nebo A2+ atd. Přesné definice těchto úrovní vycházejí obvykle z popisu standardní úrovně a jsou buď v námi zmíněných příkladech rozděleny a přesněji specifikovány (A1.1, A1.2) nebo jsou určitou „nadstavbou“ standardní úrovně (A2+) a přitom jsou mezistupněm mezi A2 a B1. Konkrétně A2+ a další meziúrovně tohoto typu jsou pojmenovány dle standardu s přívlastkem strong, tzn. název A2+ pak zní: Strong Waystage. Mezi úrovněmi C1 a C2 podle příručky SERRJ ale mezistupně tohoto typu není. (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 32–37)

Stupnice nemusejí být zaměřeny jen na žáka (viz tabulka č. 1), mohou být zaměřeny na hodnotitele a na tvůrce testů. Stupnice pro hodnotitele jsou klíčové pro posuzování výkonu žáka a hodnocení. Uvádí hodnocení ovládnutí jazyka pro určitý výkon pomocí výroků. Výroky nejsou pouze pozitivní, součástí mohou být i negativní výroky. Stupnice pro tvůrce testů jsou jakýmsi průvodci při vytváření testů s ohledem na jednotlivé jazykové úrovně. I zde se pracuje s výroky v podobě specifických komunikativních úloh, které může tvůrce testů využít. Zjednodušeně se stupnice pro hodnotitele zabývají tím „*jak dobrý výkon student podá*“ a stupnice pro tvůrce testů „*co student dokáže udělat*“. (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 38–39) Podle těchto stupnic mohou hodnotit i učitelé své žáky např. po dokončení určitého dílu učebnice. V současné době jsou učebnice označovány jednotlivými úrovněmi a uvedené úrovně by měl žák dosáhnout po řádné práci s učebnicí. Ne všichni učitelé jsou ale srozuměni s plným zněním SERRJ, přednost má spíše naplnění cílů, výstupů, stanovených v ŠVP.

5 Výukové materiály, učební úlohy

Každý učitel se nepochybně setkal se situací, kdy učebnice neobsahovala vše, co žákům chce předat, co je chce naučit, a proto si musel vytvořit vlastní výukový materiál. V této kapitole se pokusíme definovat, co učební materiál je, jaké druhy materiálů máme a jak je můžeme vytvořit. Zaměříme se rovněž na učební úlohy a jejich vznik.

5.1 Výukové materiály

Za výukový materiál považujeme „každé verbální, grafické, obrazové, popř. audiovizuální sdělení učební informace, které má tištěnou (např. knižní) podobu, nebo je uloženo na samostatném nosiči (CD, DVD) a slouží ve výuce pro elektronickou prezentaci.“ (Lepil, O., 2010, s. 5) Tvorba výukových materiálů je v dnešní době podporována a usnadňována široce dostupnou elektronikou (především počítači), moderními výukovými technologiemi a internetem.

Způsob tvorby výukových materiálů prošel značným vývojem. Před rozvojem nových technologií jako je výpočetní technika, pracovali učitelé s učebnicemi, nástěnnými obrazy či s pomůckami pro názornou demonstraci, popř. měli k dispozici výukové filmy, kterých ale nebylo mnoho. Vývoj tak směřoval od projekce filmu projektorem, diaprojektorem, zpětným projektorem přes videozáznam až po práci s videokamerou, počítačem a dataprojektorem. Rovněž se změnilo i vybavení tříd, které jsou dnes ve valné většině vybaveny právě dataprojektorem a počítačem, popř. interaktivní tabulí. Novodobé technologie tak proměnily nejen způsoby výuky, výkladu nebo hodnocení, ale také způsoby tvorby výukových materiálů, jejich vzhled a zpracování. (Lepil, O., 2010, s. 6)

Před samotnou tvorbou výukového materiálu je nezbytné si uvědomit: obsah učiva, metody a organizační formy výuky a materiální didaktické prostředky zajišťující výuku. Obsahové hledisko je dáno školním vzdělávacím programem (vycházejícího z RVP), který stanovuje jak klíčové kompetence, tak náplň a výstupy daného předmětu pro jednotlivé ročníky. Další nezbytná konkretizace je na učiteli daného předmětu. Nejčastěji učitelé volí jako primární výukový materiál učebnici, která zároveň předkládá metody práce se žáky, metody výkladu i organizační formy práce se žáky. Následně pak k vybrané učebnici může vytvářet doplňující výukové materiály. Jak metody, tak organizační formy navazují na obsahovou náplň. Obvykle

je třeba se zaměřit i na různorodost metod výuky, které se vážou k jednotlivým výukovým materiálům a na jejich základě je vybírat pro výuku. Dále je třeba brát v potaz jak individuální studijní předpoklady jedinců, tak i celého kolektivu. S ohledem na daný kolektiv tak např. budeme upřednostňovat materiály s názorným vizuálním znázorněním nebo obrazovým materiálem, v jiné třídě se zaměříme na samostatnou práci s textem apod. (Lepil, O., 2010, s. 7–8)

Při výuce ruského jazyka můžeme využívat poměrně široké spektrum výukových materiálů. Učitelé primárně využívají učebnice ruského jazyka určené pro české studenty. K těmto učebnicím se obvykle připojuje i pracovní sešit. Pro učitele je pak určena příručka učitele nebo metodická příručka. Sekundárně pak mohou být využívány pracovní listy vytvořené učitelem, popř. dostupné na internetu, či jiné aktivity včetně těch dostupných online. V začátcích studia ruštiny, kdy se žáci seznamují s azbukou a učí se psát, je možné ve výuce používat speciální písanky určené pro nácvik písma. Při výuce učitel může pracovat i s další doplňující literaturou, odbornou literaturou a metodickou literaturou. Dalšími materiály mohou být elektronické prezentace, výuková videa, tabulky, počítačové didaktické hry, materiály pro interaktivní tabule, slovníky, jazykové příručky, lexikony, encyklopedie, atlasy apod. (Lepil, O., 2010, s. 8, 27–30)

Při tvorbě výukového materiálu jakéhokoli druhu je třeba dbát na dodržování autorských práv. Stejně tak je nezbytné tato práva dodržovat při šíření materiálů, které jsou výsledkem práce někoho jiného. Pro bezpečnou práci s autorskými zdroji je vhodné používat materiály pod licencemi Creative Commons, které je možné zdarma využít pro vlastní potřebu při splnění určitých podmínek – uvedení autorství s přihlédnutím k dané licenci.

V procesu tvorby výukového materiálu lze používat různé nástroje. Nejčastěji učitelé pracují s balíčkem Microsoft Office, především s MS Word, MS Powerpoint a MS Excel. Ačkoli se jedná o běžně využívané nástroje, je třeba se zmínit o pravidlech, kterými je vhodné se řídit, aby výukový materiál vytvořený v tomto prostředí byl použitelný ve výuce a pro žáky byl srozumitelný a dobře čitelný. Obecně můžeme říci, že ať už tvoříme pracovní list, prezentaci nebo něco jiného, měli bychom mít stále na paměti, pro koho daný výukový materiál tvoříme, na jaké téma a s jakým cílem. Od cílové skupiny by se měla odvíjet (nejen) velikost písma, měla by být v souladu s věkem a schopnostmi žáků. Obvykle se užívá písma velikosti 12. Lze užít i menší velikost písma, ale je třeba myslet na bezproblémovou čitelnost textu cílovou

skupinou. Pokud budeme dokument vytvořený v MS Word žákům promítat, je důležité upravit písmo pro projekci tak, aby byl text čitelný i pro žáky v nejvzdálenějším místě od tabule, plochy, na kterou je text promítán. Typ písma by měl být stejný v celém dokumentu a rovněž by měl být zvolen tak, aby se cílové skupině text dobře četl. Vybíráme mezi patkovými a bezpatkovými typy písma.

Dále bychom měli výukový materiál připravit tak, aby byl text přehledně členěn a využili jsme dostatečně plochu stránky. Pokud tvoříme např. pracovní list, do kterého zařazujeme otázky s otevřenou odpovědí, nesmíme zapomenout vynechat dostatek místa pro odpověď psanou žáky ručně. Veškeré úkoly a otázky, výukové texty atd. by měly být vždy formulovány srozumitelně, jasně a jednoznačně. Zadání by mělo být odlišeno od dalšího případného textu, např. kurzívou nebo tučným písmem. Způsob řazení úloh, úkolů, otázek apod. za sebou je na učiteli (tvůrci materiálu), ale vždy bychom měli postupovat podle určitého schématu, např. řazení dle obtížnosti – od jednoduchých úkolů po ty složitější. Zároveň by se měly střídat různé typy úloh, aby výukový materiál nepůsobil monotónně a aby rozvíjel různé myšlenkové operace.

Výukový materiál, který je doplněním učiva či se zaměřuje na novou látku by měl být rovněž vhodně strukturován. Žákům obvykle vyhovují texty, které jsou stručné a jasně objasňují danou problematiku. V takových případech je dobré využívat možností uvedených editorů tak, aby bylo žákům jasné, co je důležité a co je třeba si zapamatovat.

Pokud budeme pracovat s barvami, měli bychom se vyvarovat zbytečným extravagantním kombinacím. Tištěné materiály bez obrazových příloh jsou obvykle černobílé, popř. bývá něco zvýrazněno jinou barvou. U obrazových příloh záleží na významu obrázku a jeho barev pro žáka a cíl, ke kterému má daný výukový materiál směřovat.

Při práci s MS Powerpoint bychom neměli užívat písma menšího, než je velikost 17. Text psaný menší velikostí nemusí být pro žáky v zadních lavicích dobře čitelný. Barvy pozadí by měly být spíše v pastelových tónech, aby na nich vynikl text. Můžeme užívat i kontrastů jako je černá a bílá nebo můžeme zvolit předpřipravené šablony. V případě prezentací je důraz kladen na stručnost, nejlépe je uvádět informace v bodech. Vyvarovat bychom se měli přílišných vizuálních efektů a zvukových doprovodů těchto efektů. Nejlepší je zvolit jeden efekt pro celý dokument. Obrazový materiál bychom měli vybírat pečlivě a měli bychom se držet tématu. Počet snímků

v prezentaci by měl opět odpovídat věku, dovednostem a schopnostem žáků. Za maximální počet považujeme 15 snímků pro žáky středních škol v jedné prezentaci.

Dalším nástrojem, který je možné použít je MS Sway či MS Forms. MS Sway umožňuje vytvářet prezentace, portfolia, blog, oznámení atp. formou, která je podobná MS Powerpoint. Materiály vytvořené v MS Sway jsou uloženy v online prostředí, můžeme je velmi snadno sdílet, budí dojem nově vytvořené webové stránky a je možné je bez problému spustit i na mobilním telefonu. MS Forms je vhodné používat k vytváření rychlých kvízů, k průzkumům apod. Stejně jako MS Sway je dobře dostupný online, jednoduše se dá sdílet a výsledky vidíme prakticky ihned. I takový materiál můžeme využít pro práci s celou třídou, např. pro opakování.

Při tvorbě jakéhokoli výukového materiálu je třeba se řídit typografickými pravidly nehledě na nástroj, ve kterém materiál vytváříme.

5.2 Učební úlohy a cvičení

S učebními úlohami se učitelé a žáci setkávají každý den a jsou nedílnou součástí i výukových materiálů. Co vše můžeme považovat za učební úlohu, není tak jednoduché stanovit, jak se může na první pohled zdát. Dle D. Holoušové (in *Školní didaktika*, Kalhous, Z., 2009, s. 329) učební úlohu můžeme definovat jako: „... širokou škálu všech učebních zadání, a to od nejjednodušších úkolů, vyžadujících pouhou pamětní reprodukci poznatků, až po složité úkoly, vyžadující tvořivé myšlení.“ Již jsme naznačili výše, že učební úlohy by neměly být seskupovány náhodně, popř. by se neměly vyskytovat ani ojedinele. Naopak by měly vytvářet určitý navazující soubor, který vede ke splnění stanoveného výukového cíle. Rovněž jsme uvedli, že by úlohy měly být řazeny dle určitých pravidel. To v případě učebních úloh představuje řazení od nejjednodušších úloh po úlohy složité. Každý soubor učebních úloh by měl být podřízen výukovému cíli, měl by z něj vycházet a zároveň by měl být prostředkem zpětné vazby na konci probíraného tématu. Díky tomu je možné ověřit splnění výukového cíle učitelem i žáky. Soubor úloh by měl být také dostatečně velký a otevřený, aby ho bylo možné přizpůsobit konkrétním potřebám učitele a žáků.

Učební úlohy by neměly být využívány jen na začátku, popř. na konci vyučovací hodiny nebo tematického celku. Měly by být součástí celého vyučovacího procesu včetně výkladu. Zde je nutné úlohy výkladu přizpůsobit. Jejich funkce je vzdělávací a formativní. Neměly by být monotónní, měly by vést k různým

poznávacím aktivitám žáků. Zároveň by měly být v logické návaznosti na učivo a situaci při vyučování. Pro tvorbu učebních úloh je nezbytné správně a konkrétně vymezit výukové cíle, neboť na jejich základě jsou učební úlohy vytvářeny. (Kalhous, Z., 2009, s. 329–330)

Druhy učebních úloh můžeme rozdělit dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, ze které vycházela i D. Tollingerová (in *Školní didaktika*, Kalhous, Z., 2009, s. 331–332) při stanovení taxonomie učebních úloh. Úlohy rozdělila do pěti okruhů, které znějí takto:

- „úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků;
- úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkami;
- úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatkami;
- úlohy vyžadující sdělení poznatků;
- úlohy vyžadující tvořivé myšlení.“

Při tvorbě úloh jednotlivých druhů a souborů učebních úloh je třeba se řídit určitými pravidly. Soubor učebních úloh by se měl zaměřovat primárně na to nejpodstatnější (nejdůležitější) učivo, měl by formovat vědomosti žáků, rozvíjet jejich kognitivní procesy, působit výchovně. Učební úlohy obsažené v jednom souboru by se měly věnovat pouze danému učivu, ale z různých pohledů tak, aby byly vyvolány různé kognitivní aktivity. Úlohy by měly být vytvářeny s ohledem na osvojení učiva, na domácí přípravu a na zkoušení, zároveň by měly být tvořeny tak, aby je bylo možné zadat buď ústně, nebo písemně. Formulace úloh by měly vyzývat žáky k řešení, tzn. že by měly obsahovat tzv. akční slova (např. vysvětli, dokaž, řekni, ...). Úroveň obtížnosti úloh by měla odpovídat všem žákům, tedy i těm, jejichž prospěch není dobrý, aby mohly být bez rozdílu systematicky kontrolovány vědomosti a dovednosti všech žáků stejným způsobem. V obsahu úloh by se měla objevovat fakta, zobecnění a emocionální působení. (Kalhous, Z., 2009, s. 335)

V rámci výuky cizích jazyků je velmi důležitý nácvik, který by se měl rovněž prolínat s výkladem. Nácvik obsahuje jak prvotní procvičování, tj. „*navození primární jazykové zkušenosti*“, tak i „*soustředěné procvičování učiva*“, ke kterému řadíme cvičení určená k opakování, jež „*upevňují znalost jazykových prostředků nebo řečových dovedností a jejich ovládnutí*“. (Hendrich, J., 1988, s. 316) K těmto účelům užíváme cvičení, která můžeme rozlišit na základě čtyř kritérií:

- „*zaměření cvičení na jazykové prostředky nebo na řečové dovednosti,*

- *forma stimulu a žákovy reakce na cvičení,*
- *zaměření cvičení na vztah mezi žákovou mateřštinou a cizím jazykem,*
- *stupeň řízenosti žákovy reakce při cvičení.*“ (Hendrich, J., 1988, s. 316)

Na základě těchto kritérií rozeznáváme jednotlivé druhy cvičení. V další části této kapitoly se je pokusíme v krátkosti vyjmenovat a stručně vymezit.

Jako první se budeme zabývat druhy cvičení s ohledem na první kritérium. Do této kategorie řadíme cvičení jazyková, předřečová a řečová. Jazyková cvičení, jinak také automatizační či manipulační, jsou orientována na fonetiku, ortografii, lexikologii, gramatiku – morfologii, syntax nebo na morfosyntaktické jevy, frazeologii. Slouží k „*automatizaci v ovládnutí jazykových prostředků*“. Předřečová, předkomunikativní, cvičení slouží k osvojení mluvnických jevů dialogů, k upevnění obtížnějších lexikálních jevů (strukturní odlišnost od mateřského jazyka). Jsou spojena s komunikativní funkcí. Řečová cvičení mají za cíl rozvíjet a upevňovat řečové dovednosti. Věnují se „*poslechu s porozuměním cizí řeči, ústnímu projevu, čtení s porozuměním a písemnému projevu, popř. překládání nebo tlumočení*“. Pokud dojde k upevnění řečových dovedností, mělo by následovat automatické vybavování veškerých gramatických a lexikálně-frazeologických osvojených struktur buď při produkci řeči, nebo při poslechu či čtení. Prioritou cvičení je soustředění na obsah sdělení, avšak „*volba prostředků nebo jejich příjem mají probíhat automaticky*“. Cvičení by měla vést k tomu, aby se žák soustředil na obsah a přitom si upevňoval a zdokonaloval řečové dovednosti. (Hendrich, J., 1988, s. 317–320)

Následují cvičení dle druhého kritéria. Na základě stimulu rozeznáváme: „*cvičení s akustickým verbálním stimulantem* (bez opory o psaný text), *cvičení s grafickým stimulantem* (práce s učebnicí, textem), *cvičení s graficko-akustickým stimulem* (kombinovaná stimulace), *cvičení s obrazovým stimulem* (ilustrace atd.), *cvičení s předmětným stimulem* (předmět)“. S ohledem na formu žákovy reakce vydělujeme: „*cvičení ústní, cvičení písemná, cvičení úkonová* (reakce na projev učitele v cizím jazyce)“. (Hendrich, J., 1988, s. 321–322) Při výuce dochází ke kombinaci cvičení na základě stimulu s cvičeními s ohledem na žákovu reakci, neboť každý druh stimulu vede k nějaké z reakcí. Vznikají tak určité kombinace, které by měl učitel vhodně střídat.

Cvičení dle zaměření na vztah mezi žákovou mateřštinou a cizím jazykem jsou: překladová (založena na odlišnosti jazyků – stimul X reakce), kontrainterferenční (snaha neutralizovat interferenci mezijazykovou i vnitrojazykovou, tj. snaha

interferenci předcházet nebo ji odstraňovat – preventivní nebo korektivní funkce), kontrainterferenční překladová (tj. překladová cvičení zaměřená na interferenci, překlad je prostředkem k uvědomění si odlišností mezi jazykových jevů mateřského a cizího jazyka, funkce preventivní a korektivní). (Hendrich, J., 1988, s. 322–326)

Jako poslední uvádíme cvičení dle stupně řízenosti žákovy reakce. Tato cvičení dělíme na receptivní (spojena s poslechem a čtením, pro zřetelnost žákovy reakce jsou vhodná cvičení se stanoveným úkonem, který vypovídá o žákově reakci), reproduktivní cvičení (často spojována s receptivními cvičeními, kromě těch s určeným úkonem), pozorovací (spojují výklad a nácvik, tzn. teorii a praxi, jazykové vědomosti a řečové dovednosti), strukturální (cíl tkví v osvojení si daného jazykového jevu prostřednictvím dostatečného počtu analogického opakování, bez uplatnění mateřštiny). (Hendrich, J., 1988, s. 326–329)

Soubor úloh a soubor cvičení k sobě, dle L. Reise (1987, s. 124), mají blízko. Rozdílem, který mezi nimi panuje, je to, že soubor učebních úloh je chápán širěji než soubor cvičení.

6 Analýza a hodnocení učebnic

Abychom se mohli plně věnovat možnostem hodnocení a analýzy učebnice, je třeba definovat, co učebnice přesně je. Pro laiky je učebnice kniha, která obsahuje výukové texty, cvičení, popř. ilustrace doprovázející text a slouží k tomu, aby se z ní žáci něčemu naučili a získávali z nich vědomosti ve vztahu k danému předmětu. Dle J. Průchy (1998, s. 13) učebnice představuje tzv. edukační konstrukt vytvořený pro specifické edukační účely. Edukační konstrukty jsou „*teorie modely, plány, scénáře, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvary, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy*“. (Průcha, J., in *Výběr učebnic na základních a středních školách*, Sikorová, Z., 2004, s. 9) J. Maňák a P. Knecht (2007, s. 8) vycházejí ve své definici taktéž z edukačního konstrukt, který se dle jejich názoru sestává z několika komponentů a tvoří složitý celek. Mezi komponenty řadíme textové komponenty a obrazové komponenty především s didaktickou funkcí, které by měly vhodně doplňovat komponenty textové. Oba tyto komponenty by měly být ve vzájemné rovnováze a měly by respektovat funkce učebnice a osobnost žáka.

Funkce učebnice můžeme vymezit obecně nehledě na jejího uživatele, ale i s ohledem na něj. Nejčastějšími uživateli učebnic jsou učitelé a žáci. Pro každou skupinu představuje učebnice něco jiného. Pro žáky je učebnice prostředkem k osvojení poznatků a dalších složek vzdělání jako jsou dovednosti, hodnoty, postoje. Pro učitele je pomůckou pro plánování obsahu výuky, jeho přímé prezentace ve výuce, pro hodnocení výsledků žáků atd. Funkce, které nejsou rozlišeny dle uživatelů, stanovil D. D. Zujev a sestavil taxonomii funkcí. Do této taxonomie zařadil následující funkce (in *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, Průcha, J., 1998, s. 19–20):

- *„informační* – vymezení obsahu vzdělávání, rozsahu a předávání informací určených k osvojování žáky;
- *transformační* – transformace odborných informací do podoby přístupné žákům;
- *systematizační* – členění učiva dle ročníků, stupňů a stanovení posloupnosti učiva;
- *zpevňovací a kontrolní* – osvojení poznatků, dovedností žákem pod vedení učitelem, procvičení – upevnění, kontrola osvojení;

- *sebevzdělávací* – stimulace k samostatné práci žáků s učebnicí, vytváření motivace a potřeby poznávat
- *integrační* – poskytování základu pro chápání a integraci informací z jiných pramenů;
- *koordinační* – zajištění koordinace využívání didaktických prostředků navazujících na učebnici;
- *rozvojově výchovná* – přispívání k vytváření rysů osobnosti žáka“.

Jednotlivé funkce nejsou v učebnicích zastoupeny stejnoměrně. Jejich intenzita může záviset např. na vyučovacím předmětu nebo na ročníku, pro který je učebnice určena. Plní-li učebnice všechny své funkce, považujeme ji za kvalitní.

Abychom mohli učebnici podrobit analýze, je třeba si uvědomit, co přesně nás na učebnici zajímá a co je cílem naší analýzy. Vycházet můžeme např. z klasifikace výzkumu učebnic, který uvádí J. Průcha (1998, s. 40) v díle *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Výzkum můžeme dělit dle účelovosti, předmětu a metod. Podle účelovosti výzkumu rozlišujeme: „*analýzy za účelem vědecké explanace (základní výzkum), praktických aplikací a za účelem normativním*“. „*Podle předmětu výzkumu: analýzy vlastností (parametrů, struktury, obsahu) samotné učebnice, fungování učebnic (včetně postojů uživatelů učebnic), vzdělávacích výsledků a efektů učebnic, ekonomických a politických aspektů učebnic.*“ Metody můžeme využívat „*kvantitativní, strukturální, obsahové analýzy, dotazování, testovací, experimentální a komparativní*“.

Nyní se pokusíme objasnit, co přesně zkoumáme ve výzkumech, které jsou klasifikovány na základě předmětu výzkumu vlastností učebnice a na metody, které pro analýzy můžeme využívat. Jako první se podívejme na analýzy vlastností učebnic. Zde J. Průcha (1998, s. 44) přichází se třemi druhy vlastností, a to: komunikační, obsahové a ergonomické. Pokud se budeme zabývat kvantitativní podobou těchto vlastností a zároveň se stanou součástí měření, nenazýváme je již vlastnosti, ale parametry učebnic. Komunikační parametr se zaměřuje na verbální i neverbální prostředky textu a vlastnosti, které jsou jimi dány. Pokud zjistíme komunikační parametry vybrané učebnice, můžeme „...*vytvářet poznatky o obtížnosti učebnice, tj. obtížnost ve smyslu sdělitelnosti učiva prezentovaného textem učebnice.*“ Dalším důležitým aspektem v tomto ohledu je rozsah učiva, tzn. množství a dávkování, který nese text učebnice. U obsahových vlastností učebnic nás zajímají kvalitativní

parametry, tzn. povaha, struktura, návaznost, vztahy atd. vzdělávacích obsahů a také to, co je jejich náplní. V rámci zkoumání těchto parametrů je možné se zaměřit také na konkrétní přeměnu vědeckých či kulturních poznatků v obsah učebnic, dále na hodnotové orientace, postoje, kulturní vzorce, popř. na způsob prezentace obsahů s ohledem na zajímavost a přesvědčivost z pohledu žáka. Jako poslední přicházejí na řadu ergonomické parametry učebnic, které jsou dány: „...*druhem a velikostí písma, využitím barev, grafickými symboly orientujícími žáka při používání učebnice, grafickým odlišením základních a méně důležitých částí učiva.*“ (Průcha, J., 1998, s. 44–46)

Metody pro výzkum můžeme rozdělit do sedmi typů, které jsme již uvedli výše. Postupně se vynasnažíme ve stručnosti každý typ objasnit. Metody kvantitativní využívají statistických údajů, které jsou získávány prostřednictvím výskytu a četnosti měřitelných jednotek v učebnici. Měřitelnými jednotkami mohou být jak verbální, tak neverbální elementy, např. odborné termíny (verb.), fotografie, barevné části textu – (neverb.). Pro práci s takovými jednotkami jsou stanoveny nebo se nově vytvářejí vzorce, které umožňují získat statistických údajů. Metody obsahové analýzy pracují s kvalitativními vlastnostmi učebnic, zejména obsahu. Metody dotazování mají nejčastěji podobu dotazníků a rozhovorů, díky nimž tazatel získává data (odpovědi) o jím vybraných vlastnostech učebnice a také o tom, jak tyto vlastnosti fungují ve výukových procesech. Výzkumu se mohou účastnit jak odborníci, tak běžní uživatelé učebnice, tj. žáci a učitelé. Metody observační se neuplatňují příliš často při zkoumání učebnic, ale pokud ano, jejich cílem bývá výzkum činností učitelů s učebnicemi. Testovací metody se uplatňují v podobě speciálních testů, které jsou cíleny na vybrané skupiny žáků. Cílem je zjistit výsledky (krátkodobé i dlouhodobé), kterých daná učebnice u žáků dosahuje v kognitivních znalostech. Experimentální metody zjišťují vliv řízených změn v učebnicích, jejich efekt, ve srovnání s těmi samými učebnicemi beze změn. Komparativní metody jsou užívány k porovnání minimálně dvou učebnic ze stanoveného hlediska. Učebnice lze porovnávat mezi ročníky, stupni či druhy škol, přičemž se může jednat o učebnice pro jeden předmět nebo to mohou být učebnice různých předmětů. Často si tyto metody žádá situace při zavádění nové (jiné) učebnice vůči té doposud používané. Metody lze použít i pro historickou komparaci učebnic. Zvláštním typem těchto metod jsou mezinárodní srovnávací výzkumy. (Průcha, J., 1998, s. 47–49)

Ještě se pozdržíme u obsahu učebnic. „*Učebnice ztvárňují různé vzdělávací obsahy v podobě uzpůsobené k prezentaci žákům, a tudíž se přirozeně i teorie a výzkum učebnic zaměřuje na obsahové aspekty.*“ (Průcha, J., 1998, s. 74) Obsah učebnic je třeba sledovat, aby se v učebnicích nevyskytovaly vědecky zastaralé informace. Je nutná jejich pravidelná aktualizace v souladu s vědeckým pokrokem, ale i s proměnami a vývojem společnosti. Hrubě lze analýzu obsahu učebnic rozdělit na dvě velké skupiny – mikroanalýzu a makroanalýzu. Mikroanalýza je zaměřena na identifikaci strukturních elementů obsahu a vztahů elementů v daných částech učebnice. Za elementy považujeme např. mikrotémata, kapitoly, pojmy atd. Makroanalýza má za cíl posoudit celkové vlastnosti obsahu a jeho efekty na žáka. Při výzkumu se můžeme zaměřit na obsahovou strukturaci učiva, jejímiž prostředky dochází k prezentaci a explanaci učiva v textu učebnice. Struktura obsahu je důležitá pro žáky, neboť signály struktury slouží k lepší orientaci v obsahu. S jejich pomocí je možné odlišit závažnost a novost informace. Strukturaci můžeme rozlišit „*na úrovni celého textu (např. celé učebnice)*“, té říkáme makrostrukturace a na „*úrovni menších úseků didaktického textu*“, která se nazývá mikrostrukturace. Obě tyto strukturace mají prostředky, kterými jsou realizovány. V případě makrostrukturace to jsou:

- „*členění obsahu na tematické celky, kapitoly, lekce, odstavce;*
- *členění obsahu na výkladový text, text řídící učení, text poskytující orientaci;*
- *grafické značky signalizující různé vrstvy obsahu učiva (např. značky pro základní učivo, pro poučky k zapamatování aj.);*
- *polygrafické signály pro různé složky obsahu učiva (např. zvláštní barva nebo zvláštní druh či velikost písma pro určité části textu aj.).*“ (Průcha, J., 1998, s. 76–77)

Mikrostrukturace využívá prostředků „*na úrovni jednotlivých lekcí, témat, odstavců.*“ Tyto prostředky jsou podstatné pro sémantické vazby mezi elementy obsahu. Sémantické vazby představují sémantickou koherenci (obsahová spojitost textu – návaznost). Užívání prostředků makrostrukturace i mikrostrukturace nebo jejich kombinace přispívá k lepšímu vysvětlení učiva. Platí zde přímá úměra mezi frekvencí užívání prostředků obou strukturací či jejich kombinace a vysvětlením učiva. Zároveň učivo vysvětlené s užitím menší sémantické koherence je pro žáky obtížněji pochopitelné. (Průcha, J., 1998, s. 75–77)

Nyní přejdeme k problematice hodnocení učebnic, které obvykle představuje velmi časově náročný a obtížný úkol. Pro usnadnění práce je možné si vytvořit určitá kritéria, která budeme v učebnicích hodnotit. Pro takový seznam hodnotících kritérií můžeme užívat i název rastr či checklist. Seznam má obvykle podobu dotazníku, do kterého hodnotitel zaznamenává své odpovědi nebo využívá předem stanovenou bodovou škálu. Rastry je možné najít v odborné literatuře v různých podobách, některé mají menší počet položek, jiné jich mohou mít stovky. Rozsáhlé rastry ale nejsou vhodné pro běžné užití např. učitelem z důvodu extrémní časové náročnosti a perfektní znalosti didaktiky. Nicméně rastry s několika málo položkami rovněž nemusí být ideálním nástrojem pro stanovení výsledného hodnocení. Rastr si může učitel sestavit i sám. V takovém případě je důležitý výběr kritérií. Kritéria je možné stanovit pro kategorie, které představují určité charakteristiky učebnice. Počet kritérií jednotlivých kategorií určuje jejich důležitost, tzn. čím více má kategorie kritérií, tím je důležitější. Kategorie mohou být např.: přehlednost, obtížnost textu a rozsah učiva, obrazový materiál, shoda s kurikulárními dokumenty apod. (Sikorová, Z., 2004, s. 18–19; Sikorová, Z., s. 35–39 in *Hodnocení učebnic*, Maňák, J., Knecht, P., 2007)

Podle J. Mikka (in *Hodnocení učebnic*, Maňák, J., Knecht, P., 2007, s. 15–17) se při hodnocení můžeme zaměřit na sedm hlavních charakteristik učebnice, kterými můžeme kvalitu učebnice popsat – obsah, srozumitelnost, struktura, objem a rozsah, zajímavost, ilustrace, prostor pro sebehodnocení žáků. Pro posuzování obsahu učebnice je klíčový soulad s kurikulárními dokumenty. Pozitivně je přijímána propojenost obsahu a běžného života. Nezbytné je dodržení věcné správnosti a systematickosti výkladu učiva. Výklad, popř. můžeme říci jakýkoli text, v učebnicích by měl být napsán srozumitelně, tak aby u žáků nedocházelo k přetěžování. Učebnice, které jsou pro žáky srozumitelné vedou k naplňování vzdělávacích cílů, mohou se stát prostředkem motivace ke studiu i celoživotnímu vzdělávání. Zároveň je třeba, aby učebnice byly vhodně strukturovány. Za odpovídající strukturu J. Mikk považuje rozdělení na samostatné celky, přičemž každý jednotlivý celek odpovídá jedné vyučovací jednotce. Dále jsou do systému struktury začleňovány typografické prvky, grafy a odkazy na mezipředmětové vztahy s cílem vytvoření souvislostí. Z pohledu žáka by učebnice neměla být příliš objemná a rozsáhlá. Je však ale nutné zachovat dostatek místa pro plnění úkolů a cvičení. Učebnice by měla být prostředkem motivace žáka (viz výše), a proto je důležité, aby byla pro žáka zajímavá. Zajímavost jde „ruku v ruce“ se srozumitelností. Můžeme proto říci, že pouze srozumitelná učebnice může

být pro žáka zajímavá. Pro zvýšení zajímavosti můžeme prezentovat do určité míry rozporné myšlenky, užívat emocionální stránky, seznamovat žáky s příběhy konkrétních jedinců, které souvisejí s výkladem. Se zajímavostí jsou spjaty i ilustrace, především ty barevné. Optimální počet ilustrací je těžké stanovit. My se domníváme, že ilustrací by mělo tolik, aby vedly k rozvoji žáka a zároveň neodváděly žákovu pozornost. Posledním aspektem je prostor pro sebehodnocení žáků, který by měl zahrnovat otázky, problémové úlohy, testy a další možnosti vedoucí k sebehodnocení. Jejich prostřednictvím si může žák ověřit nakolik zvládl probírané učivo, učivo si může také procvičit a zopakovat. Skrze tyto úlohy lze u žáků propojovat znalosti (i napříč předměty), rozvíjet jejich myšlení a v poslední řadě díky nim můžeme hodnotit výsledky žáků.

Všechny tyto charakteristiky se mohou stát součástí rastru, kategoriemi pro která budeme stanovovat vhodná a vypovídající kritéria a na základě takto vzniklého seznamu můžeme učebnici hodnotit. Pro jednodušší interpretaci výsledků je vhodné stanovit maximální bodovou hranici pro každou kategorii a dále pro odpovědi, které mohou být zaznamenány například na škále: ano, spíše ano, spíše ne, ne. Každá tato odpověď na dané kritérium bude mít přidělenou bodovou hodnotu. Stejně tak by mělo být stanoveno doporučené minimum. Po udělení bodů je třeba body sečíst v každé kategorii. Tento počet nám vzhledem k maximu i minimu již poskytne výsledek, vždy však pro danou kategorii. Celkové hodnocení je dáno součtem všech bodů a jeho interpretace vychází rovněž ze vztahu k maximu a minimu bodů, které jsme si dopředu stanovili. (insp. Sikorová, Z., s. 35–39, in *Hodnocení učebnic*, Maňák, J., Knecht, P., 2007)

Pro hodnocení i analýzu učebnic můžeme nepochybně vycházet i z jiných způsobů, metod, technik a postupů, než jsme právě uvedli. My však považujeme tyto způsoby za nepřiliš komplikované na to, aby s nimi mohl pracovat i neodborník na analýzu a hodnocení učebnic a vhodné pro další práci v empirické části této práce a dosažení cílů.

7 Vybrané učební soubory, jejich analýzy a řešerše

V této kapitole se budeme věnovat vlastní práci s učebními soubory, jednotlivými díly učebnic. Jednotlivé učebnice budeme analyzovat (kritéria analýzy jsou uvedena níže), z těchto jednotlivých analýz se budeme snažit vytvořit celkovou analýzu – pohled na vybraný učební soubor a tyto pohledy na vybrané učební soubory budeme mezi sebou dále porovnávat. K učebním souborům se pokusíme vytvořit řešerše.

7.1 Vybrané učební soubory

Nejprve je podstatné uvést, co považujeme za učební soubor. Za učební soubor pokládáme jednotlivé díly učebnice (různých jazykových úrovní dle SERRJ) a pracovní sešity k těmto učebnicím (pokud nejsou neoddělitelnou součástí učebnice), popř. metodické příručky, které nesou stejný název.

Pro naši práci jsme vybrali učební soubory *Klass!*, *Tvoj šans* a *Raduga plus*. Důvodem výběru byl především fakt, že se jedná o učebnice vydané v relativně nedávné době. Předpokládáme, že jejich řešerše a analýzy ještě nikdo nevytvořil, a proto bude naše práce obohacením (nejen) pro jejich případné uživatele.

Autory učebního souboru *Klass!* jsou N. Orlova, M. Vágnerová a M. Kožušková. Učebnice, ze kterých budeme vycházet při řešerši a které budou podrobeny analýze byly vydány v letech 2010, 2011 a 2012 a jedná se o první vydání. Soubor je orientován na výuku ruského jazyka jako druhého cizího jazyka na středních školách a žáci by díky tomuto souboru měli dosáhnout jazykové úrovně B1 dle SERRJ.

Dalším učebním souborem je soubor *Tvoj šans*, který je určen pro výuku ruského jazyka na středních i vysokých školách a dále také pro výuku v jazykových školách. Shodně s předchozím učebním souborem, by žáci po řádné práci se všemi díly měli dosáhnout jazykové úrovně B1 dle SERRJ. Autory prvního dílu jsou V. Golovatina, L. Valova a M. Rykovská, autory druhého a třetího dílu jsou V. Golovatina, M. Molchan a V. Mistrová. Při práci budeme používat 1. vydání prvního i druhého dílu vydané v roce 2018 a 2019.

Třetím učebním souborem je *Raduga plus*, jehož autory jsou S. Jelínek, R. Hříbková, H. Žofková a Z. Liptáková. Jedná se o přepracované vydání učebního souboru *Raduga po-novomu*. Soubor je určen pro výuku na základních školách a na víceletých gymnáziích. Cílovou jazykovou úrovní dle SERRJ je úroveň A2

po 3. dílu učebního souboru. Jazykové úrovně pro 1. a 2. díl jsou A1.1 a A1.2, které naznačují podrobnější a pomalejší práci s učebnicemi a pracovními sešity. Takový způsob práce je vhodný právě pro žáky základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií. Jednotlivé díly učebního souboru, se kterými budeme pracovat, byly vydány v letech 2018, 2019 a 2020.

7.2 Analýza vybraných učebních souborů

Učební soubory podrobíme analýze jejich vlastností – parametrů, struktury a obsahu (podrobněji viz výše) a zároveň se zaměříme na analýzu učebnic z pohledu využití a aplikace metody storytelling. Na základě jednotlivých kritérií se pokusíme vytvořit celkový pohled na daný učební soubor. Takto budeme postupovat u všech námi vybraných učebních souborů. Tři výsledné pohledy na učební soubory se budeme snažit porovnat mezi sebou. Při analýze nás bude tedy zajímat jak makrostrukturace, tak mikrostrukturace. Pro konečný výsledek použijeme metodu komparace. (obojí podrobněji viz výše)

Abychom s učebnicemi pracovali systematicky a v žádné jsme neopomněli ani jedno kritérium analýzy, vytvořili jsme si přehledové tabulky, do kterých jsme si informace o jednotlivých kritériích zaznamenávali. První tabulka byla vytvořena pro celý učební soubor, druhá tabulka pak pro každý díl učebních souborů. V první tabulce nás zajímal celkový pohled na učební soubor a výukové lekce. Pro analýzu učebního souboru jako celku jsme stanovili tato kritéria: rozsah, jazykové úrovně, struktura učebnice a přehlednost, součásti učebnice, počet lekcí, souvislost a návaznosti jednotlivých dílů učebního souboru, existence a podoba doplňujících výukových materiálů a grafické zpracování přebalu, obsahu a dalších součástí učebnice (kromě lekcí). Pro obecnou analýzu lekcí jsme vybrali následující kritéria: průměrný rozsah lekce, struktura (úvodní, prostřední a závěrečná část lekce), druhy cvičení, způsob grafického zpracování, ilustrace a fotografie, jejich vztah k učivu, jazyk zadání a vysvětlivek, doplňující/rozšiřující učivo, návaznost lekcí na sebe. Druhá tabulka je zaměřena vždy na jednotlivý díl učebního souboru. V každém dílu nás zajímala četnost poslechových a mluvních cvičení, dále četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu a v poslední řadě výskyt cvičení s možností využití storytellingu. Mimo těchto kritérií nás zajímaly také názvy a témata jednotlivých lekcí, neboť jsou pro nás

nezbytná pro vytvoření rešerší. V analýze učebních souborů je uvažovat nebudeme. Vzorové i vyplněné tabulky jsou k nahlédnutí v přílohách této práce.

Pozdržíme se ještě u kritérií, která jsme pro analýzu zvolili a pokusíme se objasnit, proč se pro nás stala právě tato kritéria klíčovými. Kritéria uvedená v první tabulce, té která se věnuje, řekněme, obecnému pohledu na učební soubory, jsme volili s ohledem na poznatky 6. kapitoly teoretické části. Vybírali jsme kritériální zástupce vypovídající jak o makrostrukturaci, tak mikrostrukturaci. Kritéria pro druhou tabulku jsme vybrali vzhledem k metodě storytellingu a k dovednostem a schopnostem, které jsou nezbytné pro to, aby byl žák schopen realizace této metody. Jako první jsme se zaměřili na počet poslechových cvičení. Toto kritérium jsme zvolili proto, protože je nezbytné, aby žáci byli schopni bez problémů porozumět přirozenému tempu mluveného jazyka ve chvíli, kdy jsou postaveni do role posluchače. Zajímalo nás, jak velký důraz je v jednotlivých učebnicích, ale i v učebních souborech celkově, kladen na procvičování této dovednosti. Dalším kritériem jsou cvičení zaměřená na vlastní produkci textu. Při storytellingu musejí žáci buď vyprávět vlastní příběhy, nebo příběhy vymýšlet, a proto jsme chtěli vědět, jak jsou žáci učebnicemi připravováni na dovednosti produkovat vlastní text na základě zadání. Tuto dovednost považujeme za „odrazový můstek“ pro vlastní písemnou přípravu příběhu, která má postupně přerůst do přípravy ústní. Z obdobného důvodu jsme se rozhodli pro kritérium četnosti mluvních cvičení. Dovednost mluvit v cizím jazyce, komunikovat, vyprávět, je základním předpokladem pro storytelling, a proto jsme se snažili zjistit, jak učebnice žáky připravují a jak je vedou k samostatným řečovým projevům. Z těchto mluvních cvičení jsme se následně zaměřovali na ta, která buď využívají přímo storytelling, tzn. že zadání cvičení je sestaveno tak, aby žák vyprávěl příběh (vlastní i vymyšlený), nebo na ta, která lze doplnit návodnými otázkami. Uvedeme příklad, pokud mají žáci hovořit o tom, že plánují jet s rodiči na několikadenní výlet do přírody, můžeme se jich zeptat, zda už někdy byli na podobném výletě a v případě, že odpoví ano, ptáme se dál, jaké to bylo, co se jim tam přihodilo apod. Popř. v jiných případech se můžeme ptát, zda mají nějakou podobnou zkušenost se situací, kterou popisují. Vždy záleží na konkrétním zadání, které mají žáci vyplnit. Tyto otázky by měly žáka navést k vyprávění, tzn. postupně by měl žák dojít k aplikaci storytellingu. Poslední kritéria, která jsme výše uvedli, byly názvy a témata lekcí. Tato kritéria jsme vybrali s ohledem na další dílčí cíl této práce (viz níže).

Na základě získaných dat jsme vytvořili celkové pohledy na jednotlivé učební soubory a ty jsme se pokoušeli mezi sebou porovnat, abychom zjistili, nejen jaké klady a zápory učebnice mají, ale především to, jaký učební soubor je nejvhodnější z hlediska všech uvažovaných kritérií, z hlediska vedení ke storytellingu, jeho následné aplikace a celkového užití a také z hlediska přípravy žáků k práci s rozšiřujícími výukovými materiály.

Ještě je nezbytné zmínit, že analýze jsme podrobili pouze učebnice jednotlivých souborů, neboť pracovní sešity pokládáme za prostředek procvičení učiva probíraného v učebnici. Ačkoli pracovní sešity nebyly analyzovány, přihlíželi jsme na ně jako na součást struktury učebnice, pokud učebnice a pracovní sešit tvořily jednu knihu. Učebnice jsme analyzovali postupně od prvního po třetí díl daného souboru. Pořadí učebních souborů bylo následující: Klass!, Tvoj šans, Raduga plus. Z učebního souboru Tvoj šans jsme analýze podrobili pouze první dva díly, neboť třetí díl ještě nebyl vydán nakladatelem, ačkoli měl být dostupný v zimě 2020. Ze třetího dílu je ale dostupný náhled předběžného obsahu, který jsme pro určitou část analýzy byli schopni využít.

Mimo kritérií uvádíme také postup, jak jsme při analýze postupovali a jaká cvičení podle nás splňovala námi zvolená kritéria a mohla proto být započítána. Nejprve jsme se seznámili z celými učebními soubory, poté s jednotlivými díly. Postupovali jsme dle vzorových tabulek, které jsme vyplňovali. Jako první jsme pracovali s tabulkou první, zaměřenou na obecný pohled na učební soubor. Tabulku jsme nevyplňovali jen obecně, ale zaznamenávali jsme data i pro jednotlivé díly, a to tak, abychom byli schopni vytvořit celkový pohled na učební soubor a jeho lekce. Ve chvíli, kdy jsme dokončili práci s první tabulkou, přesunuli jsme k práci s tabulkou druhou, zaměřenou na každý jednotlivý díl učebních souborů. Stanovená kritéria, počty, jsou v tabulce vyplněna pro každý díl celkově, nicméně nejdříve bylo nutné stanovit dílčí počty pro každou lekci zvlášť a až poté dílčí počty sečíst. Za poslechová cvičení jsme pokládali veškerá cvičení, u kterých byl symbol pro poslech nebo odkaz k nahrávce. Cvičení k vlastní produkci textu pro nás byla taková, jejichž zadání vyzývalo žáky, aby sami sestavovali některý ze slohových útvarů, jako je např. dopis, popis apod. nebo aby vytvořili projekt (písemně), věty a napsali je. Mluvní cvičení pro nás představovala cvičení, ve kterých byli žáci nuceni se jakkoli ústně vyjadřovat v ruském jazyce, tzn. že jakékoli zadání, které v sobě skrývalo pokyn „řekněte“, „odpovězte“, „ptejte se“ atp., včetně sestavování dialogů (pokud u nich nebylo

výhradně napsáno, aby žáci sestavili dialog písemně). Cvičení vhodná pro užití storytellingu pro nás představovala cvičení, ve kterých žáci měli převyprávět příběh, který si přečetli, měli vyprávět vlastní příběh, měli ústně reagovat na řečové situace a do zadání těchto situací bylo možné začlenit další otázky vedoucí k vyprávění příběhu, dále cvičení, která nějakým způsobem odkazovala k minulosti a na odpověď žáků bylo možné reagovat doplňující otázkou, která nutí žáky odpovědět příběhem. A také cvičení, ve kterých postavy vyprávěly nějaký příběh a žáci by mohli na totéž téma říct svůj příběh, svou zkušenost. Při posuzování cvičení z hlediska tohoto kritéria jsme nevažovali znalosti žáků, tzn. fakt, zda by byli schopni na takovou otázku odpovědět a příběh vyprávět. Důvodem bylo i to, že ke cvičení tohoto typu se lze kdykoli se žáky vrátit minimálně v rámci opakování, a to tehdy, když se jejich jazyková úroveň zvýší natolik, aby zvládli odpovědět s využitím metody storytellingu. Zároveň je také třeba zmínit, že zpočátku by žáci, kteří tuto metodu neznají a nikdy s ní nepracovali, nebyli schopni správně reagovat, ani pokud by jejich znalosti byly na potřebné úrovni.

Jako první jsme se zaměřili na učební soubor Klass!. Z námi získaných dat jsme vytvořili obecný pohled na učební soubor a pohled skrze analýzu četnosti vybraných cvičení zmíněných výše. Učební soubor Klass! tvoří tři učebnice, každá učebnice je označena číslem 1–3 a barvou. Klass! 1 má na přebalu modrou barvu, Klass! 2 zelenou a Klass! 3 červenou barvu. Na přebalu vždy nalezneme fotografii skupinky mladých lidí, kteří v učebnici vystupují jako postavy dialogů, textů a různých dalších cvičení. Dále na přebalu najdeme jazykovou úroveň dle SERRJ, které by měl žák dosáhnout po zvládnutí učiva obsaženého v učebnici. Jedná se o úrovně A1, A2 a B1. Součástí každé učebnice je pracovní sešit, souhrnný přehled gramatiky, slovník a dvě CD s poslechy. Po registraci učitele na stránkách nakladatelství Klett lze stáhnout metodické příručky (pro každý díl jedna), testy a testové úlohy a poslechy k testům, kopírovatelné předlohy. Zdarma jsou ke stažení poslechy vztahující se k učebnici, přehledy gramatiky a pomůcka pro tvorbu ŠVP. Učebnice obsahují celkem 27 lekcí, každá lekce je očíslována a pojmenována. Ve všech dílech najdeme 9 barevně rozlišených lekcí, dvě (5. a 9.) jsou určeny k opakování naučeného v předchozích lekcích. Číslo lekcí tvoří číselnou řadu napříč jednotlivými díly, tzn. že v prvním díle jsou to lekce 1.–9., ve druhém 10.–18. a ve třetím 19.–27. Po úvodním slovu k učebnici je v každém dílu uveden obsah ve formě tabulek, pro každou lekci jedna tabulka. V tabulce je číslo lekce, název, rozsah stran lekce v učebnici a pracovním sešitě a dále pět sloupců – naučíte se, slovní zásoba, gramatika, fonetika a projekt.

V těchto oddílech je vždy velmi stručně nastíněn obsah. Po obsahu následují výukové lekce, pracovní sešit, souhrnný přehled gramatiky a slovník. Výukové lekce a ostatní části lze dobře odlišit díky tomu, že lekce jsou barevné a ostatní části jsou černobílé. Oddělení ostatních, černobílých, částí je nevyhovující. Spojitost mezi lekcemi i díly učebnice je dána vystupujícími postavami, zachováním barevného schématu lekcí, číselnou řadou lekcí, postupným rozvíjením učiva a slovní zásoby a jejich opakováním. Tematické propojení se vyskytuje pouze v opakovacích lekcích. Lekce jsou uspořádány shodně, nejprve je žákům přeložen úvodní text (různé formy zpracování), následují různé druhy cvičení – prolínají se cvičení zaměřená na gramatiku, poslechová cvičení, cvičení čtení s porozuměním atd. Není zde žádné rozdělení na oddíly. U cvičení se objevují symboly pro označení druhu cvičení. Zadáání cvičení jsou srozumitelná a jasná, postupně se od českých proměňují v ruskojazyčná. Na konci každé lekce jsou fonetická cvičení a souhrn gramatiky s tabulkou, co se žáci v lekci naučili. V lekcích se na různých místech objevují rámečky s rozšiřujícím učivem a projekty. Učebnice (hovoříme pouze o výukových lekcích, další části neuvažujeme) působí jako celek přehledně, ale struktura jednotlivých lekcí, kvůli propojení druhů cvičení, působí nepřehledně. S ohledem na motivaci žáků k další práci s učebnicí je ale právě tato struktura vyhovující, neboť umožňuje rozmanitou a různorodou práci. Lekce mají průměrně 8,3, 9,6 a 14,8 stran (1.,2.,3.díl). Všechny díly souboru obsahují dostatek ilustrací a fotografií, které se vztahují k probíranému učivu, konkrétním textům. Učebnice (celý komplet všech částí) mají rozsah 168, 186 a 300 stran.

Tvoj šans je nový učební soubor, který je dle úvodních informací vhodný pro výuku na středních a vysokých školách a v jazykových školách. I tento soubor se sestává ze tří dílů, přičemž třetí díl je v současné době připravován k vydání, které by mělo proběhnout v roce 2021. K náhledu je přebal a předběžný obsah učebnice a základní informace o učebnici. Jednotlivé díly jsou od sebe odlišeny obrázkem na přebalu, na přebalu prvního dílu je tygr, na přebalu druhého dílu vidíme šachové figurky v modrém světle a na třetím dílu je, pravděpodobně, violoncello v růžovočerveném světle. Podle barev se liší i jazykové úrovně uvedené na přebalu. První díl je označen úrovní A1 a oranžovou barvou, druhý A2 a modrou barvou, třetí díl úrovní B1 a růžovou barvou. Učebnice obsahuje i pracovní sešit v podobě jednotlivých lekcí. Bezprostředně po výukové lekci následuje odpovídající lekce pracovního sešitu. Součástí každé lekce pracovního sešitu je slovník. Poslechy

k učebnici jsou uloženy na internetu, kde jsou po registraci učebnice ke stažení. Druhý a třetí díl jsou hybridní učebnice, ke kterým jsou k dispozici na internetu cvičení k dalšímu procvičování a poslechy. K učebnicím byly napsány metodické příručky. Rozsah 1. a 2. dílu je 168 a 160 stran. Obsah učebnice je také ve formě tabulky, která obsahuje v prvním dílu následující sloupce: přehled učiva, fonetika, gramatika, lexikum, texty, reálie. Ve druhém díle je sloupec fonetika nahrazen sloupcem témata, dialogy. Ve třetím dílu učebnice jsou sloupce uvedeny v ruštině: обзор, темы, диалоги (темы и диалоги tvoří jeden sloupec), грамматика, лексика, текст, реалии. Jednotlivé oddíly jsou rozlišeny barevně. Tyto barvy jsou použity i v lekcích, oddíly (fonetika – 1. díl, gramatika – od 2. dílu může být propojena s fonetikou, dialogy, čtení, reálie) jsou totožnou barvou jako v obsahu – barevná jsou zadání, čísla cvičení, pozadí číslování stran, pozadí označení oddílu. V případě, že se v některém oddílu vyskytuje odkaz k jinému oddílu, je tento odkaz barvou oddílu, ke kterému se vztahuje. Obsah prvního a druhého dílu je psán česky až na ruské názvy, vazby, slovesa apod., o kterých se žáci budou učit. Obsah třetího dílu je pouze v ruštině. Učebnice působí přehledně, struktura učebnice je vyhovující pro snadnou orientaci v jednotlivé lekci, pro orientaci v učebnici jako celku příliš vyhovující není. Vzhledem ke shodné grafické úpravě všech výukových lekcí i lekcí pracovního sešitu je obtížné rozlišit výukovou lekci od lekce pracovního sešitu i jednotlivé výukové lekce od sebe. Slovník je uveden na konci pracovního sešitu na poslední straně u pravého okraje na světle zeleném pozadí. Rychlé vyhledání slovníku je taktéž obtížné. V lekci se ale naopak lze orientovat velmi dobře díky rozdělení na oddíly, které jsou přehledné a zároveň oddíl gramatiky je strukturován tak, že na konci lekce není potřeba souhrnný přehled gramatiky. Toto rozdělení ale nemusí být vhodné pro žáky, protože rozděluje práci podle jednotlivých oddílů a cvičení jsou zaměřena vždy na procvičení učiva v rámci oddílu. Lekcí je 11, 10 a 10, celkem 31, jejichž rozsah je průměrně 13,6, 14,2, Ø⁴ z toho v prvních dvou dílech jsou dvě lekce vždy opakovací. V opakovacích lekcích dochází k propojení lekcí do podoby velkého testu. Test má pět částí: gramatika a slovní zásoba, čtení, poslech, psaní a mluvení. Propojeny jsou i učebnice, a to grafickým zpracováním, rozvíjením a opakováním slovní zásoby a gramatiky. Vraťme se ještě k oddílům a cvičením, která obsahují. Druhy cvičení se prolínají, jejich zadání jsou jasná a dobře srozumitelná. Některá zadání jsou v češtině, jiná v ruštině a další jsou napsána oběma

⁴ Údaje pro 3. díl učebnice neznáme.

jazyky. Některá cvičení jsou opatřena symboly – pro opakování, práci ve dvojici nebo ve skupině, slovní zásobu a pro „extra navíc“ – fráze a další rozšíření, projekty. Ke cvičením a učivu se vztahují ilustrace a fotografie, kterých je v učebnici mnoho. Všechny působí současně a moderně.

Učební soubor Raduga plus je shodně jako předchozí soubory tvořen třemi díly, konkrétně třemi díly učebnice a třemi díly pracovního sešitu (ke každému dílu učebnice jeden pracovní sešit). Žákům i učitelům jsou k dispozici taktéž tři CD s poslechovými nahrávkami. Pro učitele byla vytvořena ke každému dílu metodická příručka. Mimo těchto výukových materiálů, na které jsme běžně zvyklí, autoři vytvořili k prvnímu dílu pexeso a ke druhému a třetímu dílu tzv. hybridní pracovní sešit, který v sobě kombinuje klasický pracovní sešit, možnost online procvičování a audionahrávky, které jsou dostupné online. I tento soubor byl vypracován s ohledem na SERRJ, začíná na úrovni A1.1 – první díl, druhý díl je označen A1.2 a třetí díl A2. Informace o jazykové úrovni nalezneme na přebalu učebnice, který je zelený, v horní části je uveden název učebnice, pod ním jsou umístěny fotografie – tři se vztahují k Rusku, na čtyřech jsou lidé. Pod fotografiemi jsou údaje o tom, komu je učebnice určena a nakladatel, v pravém spodním rohu je vyobrazena číslice označující díl učebnice, v její spodní části je uvedena jazyková úroveň. První díl učebnice obsahuje 7 lekcí (8 lekcí, pokud považujeme úvodní seznámení s azbukou jako lekci), které jsou očíslovány. Ve druhém a třetím dílu nalezneme lekcí 6 (celkem se odstaváme k počtu 19, potažmo 20 lekcí), které jsou rovněž očíslovány, vždy od č. 1. Průměrný rozsah lekcí je 13,1, 17,6 a 17,5. Učebnice obsahují pouze výukové lekce, v 1. dílu nalezneme ještě doplňkové texty a cvičení a rozšiřující učivo – *Co znáte z Ruska?*, součástí 2. dílu je mimo lekce doplňkový materiál. Stejně jako v předešlých vydáních této učebnice a předchozích dvou učebních souborech i tady najdeme obsah zpracovaný ve formě tabulky. V tabulce jsou sloupce: téma (zde jsou uvedena čísla lekcí), témata a výchozí texty, strana, řečové intence a situace, zvuková a grafická stránka jazyka, mluvnice, texty k samostatné četbě, rozšiřující texty. Struktura učebnice je dobrá, celková přehlednost není zcela vyhovující. Všechny lekce jsou zpracovány graficky stejně, včetně úvodních stran, liší se pouze označením a názvem lekce a fotografiemi. Lekce nejsou rozlišeny ani odlišnými záhlavími. Struktura lekcí je vždy shodná až výjimky. V první části je úvodní text lekce a slovník s novou slovní zásobou. V prvních čtyřech lekcích 1. dílu nalezneme po úvodním textu celkem šest oddílů – texty, výslovnost, písmo, gramatika, komunikace (součástí je slovník) a reálie. Od páté lekce 1. dílu

(včetně) po úvodním textu rozlišujeme pět oddílů (všechny výše zmíněné kromě písma), zároveň se od páté lekce slovník přesouvá přímo za úvodní texty. Jednotlivé oddíly jsou označeny římskými číslicemi, podklad tvoří zelený zaoblený obdélník. Kvůli stejnému označení oddílů a faktu, že oddíly nezačínají vždy na nové straně, je přehlednost jednotlivých oddílů velmi špatná a snadno lze některý z oddílů přehlédnout. Ten samý zelený zaoblený obdélník tvoří pozadí pro nadpis „запомните“, pod kterým jsou vždy uvedena důležitá gramatická a jiná pravidla. Vzhledem k užití stejného zvýraznění pro více účelů se efekt zvýraznění částečně stírá. V lekcích se také objevují tabulky – důležitá upozornění, doplňková cvičení, rozšiřující materiály a co už umím. Všechny jsou rozlišeny barevně. Dále se zde objevují zelené rámečky s QR kódem, který odkazuje k aplikaci pro procvičování slovní zásoby. Cvičení v lekcích jsou v některých případech odlišena symboly, které označují poslechová cvičení, cvičení pro chytré hlavy, jiné aktivity a moje portfolio (tabulka „co už umím“). Zadání cvičení jsou v češtině, v ruštině i češtině najednou a v ruštině. Názvy úvodních textů jsou vždy v ruštině. Ke cvičením a učivu jsou v učebnici ilustrace a fotografie (vždy barevné). Lekce mezi sebou jsou propojeny grafickým zpracováním, slovní zásobou a gramatikou. Stejně tak jsou propojeny jednotlivé díly učebního souboru. Rozsah dílů je 118, 112 a 112 stran.

V jednotlivých dílech učebnic všech učebních souborů jsme se zaměřili na četnost poslechových cvičení, cvičení zaměřených na vlastní produkci textu, mluvních cvičení a cvičení s možností využití storytellingu. Výsledky pro soubory učebnic uvádíme v tabulce níže, výsledky pro jednotlivé díly souborů jsou k nahlédnutí v přílohách práce.

Výsledky analýzy četnosti výskytu vybraných cvičení			
	Klass! 1–3	Tvoj šans 1–2	Raduga plus 1–3
četnost poslechových cvičení	235	171	213
četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu	31	26	3
četnost mluvních cvičení	310	189	305
cvičení s možností využití storytellingu	19	28	63

(tabulka č. 3 – Výsledky analýzy četnosti výskytu vybraných cvičení)

V tabulce vidíme, že nejvyšší počet poslechových cvičení nalezneme v učebnicích Klass!, nejnižší pak v učebnicích Tvoj šans. Nicméně zde jde nezbytné

přihlédnout k faktu, že u tohoto souboru se jedná pouze o četnost poslechových cvičení ve dvou dílech. Vezmeme-li v potaz klesající počet poslechových cvičení v jednotlivých dílech všech učebnic a přihlédneme-li k počtu poslechových cvičení v 1. a 2. díle souboru Tvoj šans, můžeme předpokládat, že při přičtení počtu poslechových cvičení posledního dílu učebnice, bude výsledný počet těchto cvičení na podobné, popř. vyšší úrovni než výsledný počet u souboru Klass!. S přihlednutím k tomuto faktu lze konstatovat, že četnost výskytu poslechových cvičení v učebních souborech je obdobná, u všech dílů bychom mohli zaznamenat výsledný počet přesahující 200. Shodná u všech souborů je klesající frekvence poslechových cvičení vzhledem k vyšší jazykové úrovni. Ačkoli počet poslechů se zvyšujícími se znalostmi žáků klesá, celkový počet poslechových cvičení ve všech učebnicích je dle našeho názoru dostatečný na to, aby byli žáci dobře připraveni na práci s využitím metody storytelling.

Cvičení zaměřená na vlastní produkci textu byla rovněž zaznamenána v nejvyšším počtu v učebnicích Klass!. Druhá nejvyšší četnost cvičení byla u učebnic Tvoj šans. Stejně jako u předchozího kritéria musíme brát v potaz, že se jedná o četnost pouze ve dvou dílech. Vzhledem k tomu, že v prvním dílu tohoto souboru jsme napočítali 13 cvičení a ve druhém taktéž 13, domníváme se, že i dalším dílu nalezneme obdobný, ne-li shodný, počet cvičení určených k samostatné tvorbě textu. Proto si dovolíme tvrdit, že pokud bychom měli k dispozici i poslední díl učebnice, nejvyšší počet takto zaměřených cvičení bychom napočítali v učebním souboru Tvoj šans. U obou již zmíněných souborů bychom se dostali na číslo přesahující hranici 30 cvičení. Oproti tomu poslední z učebních souborů, Raduga plus, uvádí v učebnicích pouze 3 cvičení tohoto typu a je tak vzhledem k předchozím učebnicím velmi výrazně pod hranicí 30 cvičení. Pro přesnost ještě zmíníme, že v každém dílu jsme zaznamenali pouze 1 takové cvičení. Tento počet hodnotíme jako nedostatečný vzhledem k ostatním učebnicím, které uvádějí znatelně více cvičení, včetně ukázkových příkladů pro vybraná zadání. Pro úplnost je ještě nezbytné připomenout, že se jedná pouze o data zachycená z učebnic, nikoli z pracovních sešitů.

Nejvyšší četnost mluvních cvičení byla zaznamenána rovněž v učebnicích Klass!, druhý nejvyšší počet, nižší pouze o pět cvičení jsme zachytili v souboru Raduga plus. Počet těchto cvičení (189) pro dva díly souboru Tvoj šans je předpokladem pro finální, celkový, odhad počtu všech cvičení. U všech učebnic je patrný nárůst počtu cvičení se zvyšující se jazykovou úrovní, a proto se domníváme,

že i celková četnost mluvních cvičení v učebnicích Tvoj šans bude dosahovat hranice 300. S ohledem na tento odhad se dostáváme na obdobný počet mluvních cvičení ve všech analyzovaných souborech učebnic. Takový počet by měl být dostatečnou přípravou pro práci se storytellingem.

Jako poslední uvádíme výsledky četnosti cvičení s možností využití storytellingu. Jasně se ukazuje, že z hlediska tohoto kritéria jsou rozdíly značné. Nejvíce těchto cvičení, 63, jsme zaznamenali v učebnicích Raduga plus, ve kterých bylo i nejvíce cvičení, která nepotřebovala žádné doplňující otázky, tzn. že zadání odpovídalo metodě storytelling. Zároveň se nejednalo pouze o užití ústního storytellingu, ale v jednom případě se jednalo i o formu digitálního storytellingu. Dále se v učebnicích vyskytovala cvičení, u kterých bylo možné storytelling snadno využít při užití doplňujících otázek. Nejčastěji to bylo možné u cvičení, která jsou souhrnně označována jako „*Полевые игры и речевые ситуации*“. U zbylých dvou souborů jsme získali výsledný počet 19 pro Klass! a 28 pro Tvoj šans, přičemž je předpokládán odhad celkové četnosti pro všechny tři díly učebnic Tvoj šans 40–45 cvičení. Odhad byl stanoven opět s ohledem na četnost výskytu v 1. a 2. díle. I když se u tohoto souboru dostáváme na poměrně vysoké číslo, je třeba zmínit, že valná většina cvičení v 1. a 2. dílu nebyla určena přímo pro využití storytellingu, ale bylo nezbytné klást doplňující otázky. Stejně tomu bylo u učebnic Klass!

Přihlédneme-li ke všem kritériím a výsledným hodnotám, dojdeme k výslednému zjištění, že jako nejvhodnější učební soubor pro žáky můžeme označit soubor Tvoj šans. I přes fakt, že nemáme k dispozici přesná data pro celý učební soubor a bereme v úvahu odhad, vychází najevo, že tento soubor dosahuje oproti ostatním souborům vyrovnaných výsledků ve všech kritériích analýzy. Tyto učebnice by tedy měly u žáků rovnoměrně rozvíjet všechny potřebné znalosti, schopnosti a dovednosti. Zároveň se jeví, i přes některé nedostatky, jako kvalitně graficky zpracované a využívají dostatečně pestrou škálu cvičení pro to, aby žáci zůstali motivováni. Jediným nedostatkem, který spatřujeme, je striktní rozdělení na oddíly. Nicméně učitel nemusí nutně postupovat pouze po oddílech, práci může vždy v hodině rozdělit mezi oddíly a pracovat podle vlastních potřeb a potřeb žáků. Proto tento nedostatek neměl vliv na rozhodování o nejvhodnějším souboru učebnic pro žáky.

Ačkoli se soubor Tvoj šans z hlediska posuzovaných kritérií jeví jako nejlepší volbou, dovolíme si tvrdit, že pro žáky v začátcích studia ruského jazyka, i přes značné nedostatky v grafickém zpracování a nižší dosahovanou jazykovou úroveň, je nejlepší

volbou učební soubor Raduga plus, a to z důvodu, že systematicky žáky vede k samostatnému užívání jazyka – komunikaci. K tomu přispívají právě cvičení využívající metodu storytelling a cvičení, která představují zachycení reálných (nejen) řečových situací. V tomto případě nepřihlížíme k výslednému počtu četnosti cvičení zaměřených na vlastní produkci textu, zaměřujeme se pouze na fakta, která vedou k rozvoji komunikace. Ani u učebnic Klass! nemůžeme tvrdit, že nejsou vhodně vytvořenými učebnicemi. Těmi bez pochyby jsou, ale v porovnání se zbylými dvěma soubory z pohledu vybraných kritérií jsou nedostatky převažujícím faktorem nad přínosy.

Výsledná tvrzení byla stanovena s ohledem na výše uvedená kritéria, jejichž část byla hodnocena subjektivně, a pro objektivní hodnocení toho, který z učebních souborů je pro žáky nejvhodnější, je třeba provést dotazníkové šetření u žáků i vyučujících.

Z pohledu námi užívané metody v této práci je jednoznačně nejpřínosnější učební soubor Raduga plus, který využívá jak ústního, tak digitálního storytellingu a zároveň je v učebnici dostatek dalších cvičení, u kterých můžeme s drobnou nápomocí této metody dosáhnout při plnění cvičení.

Kdybychom brali v úvahu námi vytvořené rozšiřující výukové materiály a přípravu žáků k práci s těmito materiály, přičemž příprava by měla spočívat v práci s učebnicí, vybrali bychom opět učební soubor Tvoj šans. A to s přihlédnutím ke kritériím, jejichž výsledné hodnoty uvádíme v tabulce výše, neboť tato kritéria představují klíčové dovednosti pro (v ideálním případě) bezproblémovou práci s námi připravenými výukovými materiály.

7.3 Rešerše

Pro to, abychom byli schopni vytvořit následující rešerše, museli jsme se zaměřit na jednotlivá témata obsažená v učebnicích. K tomu jsme využili část přehledové tabulky určené k analýze učebnic. Do tabulky jsme zapisovali názvy lekcí a jejich témata. Tyto seznamy, které díky tomu vznikly, uvádíme i níže, neboť jsou nezbytnou součástí rešerše. V našem případě se nejedná o běžnou rešerši, tzn. soupis odborné literatury k tématu, ale o rešerši témat jednotlivých učebnic vybraných učebních souborů. Rešerše byly nezbytné ke stanovení rozšiřujících témat a pro následnou tvorbu rozšiřujících výukových materiálů.

Pro každý učební soubor uvádíme seznam, který je rozdělen dle jednotlivých dílů, pod označením dílu učebnice je uveden název lekce a téma.

Учебный набор Klass!:

Klass! 1

- 1) Мой класс – pozdravy, představení se, loučení
- 2) Моя семья – rodina, profese, domácí zvířata
- 3) У нас новенькая – státy a jejich jazyky
- 4) Понедельник – день тяжелый? – dny v týdnu, školní předměty
- 5) Повторение – мать учения 1
- 6) К сожалению, День рождения только раз в году. – roční období, měsíce
- 7) Что подарить? Где купить? – obchody, zboží
- 8) Приятного аппетита! – jídlo a nápoje
- 9) Повторение – мать учения 2

Klass! 2

- 10) Скажи мне, кто твой друг ... – povahové vlastnosti člověka, vzhled
- 11) Как проходит ваш день? – denní režim
- 12) Сколько праздников в году! – svátky, volný čas
- 13) Где встретимся? – město, orientace, budovy
- 14) Повторение – мать учения 1
- 15) Будьте здоровы! – zdravý životní styl, nemoci, lékaři
- 16) По одежке встречают, а по уму провожают – styly oblékání, móda, barvy
- 17) Делу время, а потехе – час! – koníčky, hudební a filmové žánry
- 18) Повторение – мать учения 2

Klass! 3

- 19) Наш дом Чехия – památky a zajímavá místa v Praze, v ČR
- 20) Где тот единственный? - zevnějšek, seznámení, zájem o druhé
- 21) Терпение и труд все перетрут – zaměstnání, profese a jejich charakteristika, pracovní pohovor
- 22) Как прекрасен этот мир, посмотри ... – životní prostředí, elektronika, ochrana životního prostředí a přírody
- 23) Повторение – мать учения 1
- 24) Москва ... как много в этом звуке ... – památky a zajímavá místa v Moskvě
- 25) До чего дошел прогресс ... – televizní pořady, počítač, práce na počítači, s kopírkou a s tiskárnou
- 26) Наш европейский дом – EU, cestování, rozloučení s přáteli
- 27) Повторение мать учения 2

Učební soubor Tvoj šans:

Tvoj šans 1:

- 1) Буквы и звуки – azbuka
- 2) Привет! – pozdravy a loučení
- 3) Кто это? Что это? – rodina, povolání, zeměpis
- 4) Мне это нравится. – zájmy, památky
- 5) Кем ты работаешь? – zaměstnání, povolání
- 6) Повторение 1. – test
- 7) Делу – время, потехе – час. – můj den
- 8) Пальчики оближешь! – stravování
- 9) В гостях хорошо, а дома лучше. – bydlení, nábytek
- 10) Счастливого пути! – doprava, cestování
- 11) Повторение 2. – test

Tvoj šans 2:

- 1) Такой как надо! – popis vzhledu člověka
- 2) Здоровье дороже золота – zdraví, zdravotní stav, návštěva lékaře
- 3) С праздником! – svátky, tradice, gratulace, oslava
- 4) Вот это характер! – lidská povaha, popis vlastností
- 5) Повторение 1. – test
- 6) После дождичка в четверг – počasí, klimatické změny, plány ovlivněné počasím
- 7) Мне это идет? – móda, oblečení, nákupy, hodnocení, prosba, rada
- 8) Иди куда глаза глядят – orientace ve městě, popis cesty
- 9) Новые горизонты – plány do budoucna: studium, práce, podnikání, svatba
- 10) Повторение 2. – test

Tvoj šans 3:

- 1) Приготовьтесь к взлету! – cesta do Ruska
- 2) Быстрее, выше, сильнее! – sport
- 3) Вы не поверите! – neobvyklé životní příhody a situace
- 4) Что? Где? Когда? – volný čas, kulturní program
- 5) Как не сесть в лужу? – na návštěvě, pravidla chování, etiketa
- 6) Работа не волк, в лес не убежит – práce, životopis, pohovor
- 7) Ваш заказ принят. Ожидайте! – služby
- 8) Идем за покупками! – nákupy, v restauraci
- 9) Уговор дороже денег! – byznys, pracovní komunikace
- 10) Твой шанс! – ekologie, okolní prostředí, perspektivy

Učební soubor Raduga plus:

Raduga plus 1:

- 1) Začínáme s ruštinou – azbuka
- 2) Как тебя зовут? – představení se
- 3) Знакомство – pozdravy a loučení
- 4) Вы говорите по-русски? – základní informace o sobě
- 5) В гостях – návštěva
- 6) Наша семья – rodina
- 7) Профессия – profese
- 8) Свободное время – volný čas

Raduga plus 2:

- 1) В школе – škola a školní předměty
- 2) На занятиях и после занятий – vyučování, doma po vyučování
- 3) Как туда попасть? – orientace ve městě, MHD
- 4) В торговом центре – nakupování
- 5) Где и как мы живем – bydlení
- 6) Добро пожаловать в наш город! – moje město, Praha, Moskva

Raduga plus 3:

- 1) Встреча – setkání
- 2) Будни, выходные, праздники – popis dne, plánování dne
- 3) Как кто выглядит и одевается – vzhled, oblečení
- 4) Мы разные – charakteristika člověka
- 5) Здоровье и тело – zdraví, lidské tělo, sport
- 6) Природа и погода – roční období, kalendářní rok, některé rostliny a zvířata

Když se podíváme na všechny názvy lekcí a témata lekcí, zjistíme, že témata jsou ve všech učebních souborech obdobná. Některé učebnice témata zpracovávají širěji jiné nikoli. Nicméně ani v jedné z učebnic není lekce věnovaná přivolání (si) první pomoci, ani obecně složkám integrovaného záchranného systému. V učebnicích můžeme nalézt slovní zásobu nebo několik cvičení, která na tato témata poukazují, ale i ta jsou omezená a jsou součástí jiných témat. Výjimkou je rozhovor na téma policie – oznámení krádeže policii, který je součástí lekce „Вы не поверите!“, která bude obsažena v novém, 3. dílu, učebního souboru Tvoj šans. Téma pasové kontroly rovněž není (opět až na jednu výjimku – viz dále) zmíněno ani v jedné z lekcí, které se věnují cestování. Výjimkou je pouze první kapitola „Приготовьтесь к взлету!“ 3. dílu

učebnice souboru Tvoj šans. V této kapitole by dle předběžného obsahu měl být pro žáky připravený rozhovor na téma pasová kontrola.

Tato čtyři témata (policie, záchranná služba, hasičský záchranný sbor, pasová kontrola) považujeme za důležitá, neboť se jedná o situace, do kterých se může dostat každý člověk, a i přes to, že se jedná o obtížná témata pro jazykové úrovně běžné dosahované v rámci učebních souborů, rozhodli jsme se je zpracovat do podoby rozšiřujících výukových materiálů.

Kromě toho, že nám uvedené seznamy pomohly stanovit témata, která se v učebnicích nevyskytují, mohli jsme díky nim určit vhodné zařazení rozšiřujících výukových materiálů. Bohužel je ale každý učební soubor jiný, a tak je vhodné zařazení nezbytné považovat za ideální zařazení. Reálné zařazení je na učiteli, znalostech, schopnostech a dovednostech žáků a také je třeba přihlížet k učebnicím využívaným ve výuce.

8 Rozšiřující výukové materiály

V této kapitole se budeme věnovat popisu námi vytvořených výukových materiálů a způsobu jejich tvorby. Rovněž se zaměříme na jednotlivé typy cvičení, které jsme zvolili a jejich smysl, které dle našeho úsudku nesou. Pokračovat budeme výukovými materiály v podobě didaktických her, u kterých taktéž uvedeme způsob tvorby, na co jsou hry zaměřeny, co jejich cílem a proč. K výukovým materiálům jsme vytvořili také metodické listy pro učitele, které také popíšeme. Veškeré námi vytvořené materiály jsme vzhledem k jejich rozsahu umístili do příloh této práce.

Pro rozšiřující výukové materiály byla zvolena témata: záchranná služba (скорая медицинская помощь), hasičský záchranný sbor (пожарно-спасательная служба), policie (полиция) a pasová kontrola (паспортный контроль). Témata výukových materiálů byla zvolena s ohledem na životní situace, které v učebnicích chybějí a my se domníváme, že znalost slovní zásoby (včetně slovních spojení či frází) těchto témat je důležitá, neboť se jedná o situace, se kterými se můžeme kdykoli setkat, a právě v takových situacích je nezbytné ovládat alespoň základní slovní zásobu a znát základní informace, jako jsou telefonní čísla nebo co říci operátorovi jedné ze složek integrovaného záchranného systému. První tři témata jsme vybrali především proto, že umět sobě nebo někomu jinému přivolat pomoc, by dle našeho názoru, mělo patřit mezi běžná témata při výuce cizích jazyků, ačkoli se nejedná o jednoduché učivo. I proto jsme výukové materiály vytvářeli pro žáky disponující nebo dosahující jazykové úrovně A2 ruského jazyka a vyšší. Poslední téma jsme zvolili také z praktického hlediska a myslíme si, že by mělo být součástí tématu cestování.

Všechna tato témata jsme zpracovali nejprve do podoby pracovních listů. Při tvorbě jsme brali v úvahu několik podmínek, které musejí být splněny, aby u žáků došlo k rozšíření jejich stávající slovní zásoby. Těmito podmínkami jsou: seznámení se slovní zásobou, pravopisem slov a slovních spojení, překladem do českého jazyka, procvičování užití nové slovní zásoby, upevňování nové slovní zásoby a její následné samostatné užití. Pracovní listy jsme tvořili tak, aby práce s nimi vyžadovala časovou dotaci 45–90 minut, tzn. 1 – 2 vyučovací hodiny, pokud se neobjeví neočekávané problémy. Zároveň jsou pracovní listy vytvořené pro dvě jazykové úrovně, a to A2 a A2/B1. Za jazykovou úroveň A2/B1 považujeme mezistupeň úrovní A2 a B1, je to tedy zhruba v době, kdy žáci ukončí díl učebnice, po jejímž absolvování by měli disponovat úrovní A2, přejdou k učebnici vyšší jazykové úrovně a s touto učebnicí již nějakou dobu pracují. Ačkoli naším záměrem bylo vytvořit výukové materiály

rozdílné pro základní a střední školu, při bližší práci se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky a jednotlivým jazykovými úrovněmi, dostupnými učebnicemi a další odbornou literaturou vztahující se k výuce cizích jazyků, museli jsme přehodnotit rozhodnutí a rozhodli jsme se, že všechny výukové materiály budeme tvořit s ohledem na jazykové úrovně dle SERRJ. Je to především z důvodu, že počáteční výuka ruštiny může být jak na škole základní, tak střední, a proto není vhodné, abychom materiály rozlišovali dle typu školy. Rozdíl, který však spatřujeme mezi základní a střední školou je potřeba časové dotace a způsob práce se žáky vzhledem k jejich věku.

Nyní již k pracovním listům, jejich popisu a způsobu tvorby. Pro seznámení se slovní zásobou jsme zvolili její prezentaci pomocí metody storytelling. K těmto účelům jsme vytvořili celkem osm příběhů pro vybraná témata. Pro každé téma byly napsány dva příběhy, jeden pro žáky, jejichž znalosti by měly být na jazykové úrovni A2 dle SERRJ a druhý pro žáky s jazykovou úrovní A2/B1. V příbězích jsme se snažili využívat slovní zásoby, která by měla být žákům na daných úrovních známá. Vzhledem k užívání různých učebních souborů ve školách ale může pochopitelně dojít k tomu, že se v příbězích vyskytnou slova, která žákům známá nebudou, a proto je třeba se připravit i na možnost, že některá slova bude třeba žákům vysvětlit a přeložit, popř. je možné je nahradit jinými, žákům známými slovy. Při vytváření syntaktických konstrukcí jsme, pokud to bylo možné, postupovali tak, aby vzniklé věty byly nekomplikované a snadné pro porozumění. Délku příběhů jsme se snažili přizpůsobit jednak jazykovým úrovním, jednak formě jejich předání (ústní storytelling). Počet nových slov a slovních spojení v příbězích je následující: pracovní list č. 1 – 7, č. 2 – 13, č. 3 – 10, č. 4 – 10, č. 5 – 8, č. 6 – 11, č. 7 – 9 a č. 8 – 10, pokud bereme každý pracovní list jako samostatnou jednotku, která nenavazuje na žádnou jinou jednotku se stejným či obdobným tématem. Pokud bychom ale brali všechny pracovní listy jako jeden celek, počty nových slov a slovních spojení by se snížily (ne ve všech případech), protože se některá z nich opakují. Opakování je buď v rámci jednoho tématu, tzn. vybrané jednotky jsou užity v obou úrovních pro jedno téma, nebo se opakují i napříč tématy. Takovými jednotkami jsou např.: мигалка, сирена, вызвать коро. Dostaneme se tak k počtu slov, který je ideální pro jednu vyučovací hodinu. Příběhy jako celek představují první část každého pracovního listu, i když je žáci nemají před sebou vytištěné, a proto bez nich nelze pracovní listy užívat.

K příběhům jsme vytvořili jednotlivá cvičení tak, aby v nich došlo k seznámení žáka nejen s fonetickou, morfologickou a ortografickou stránkou slova či slovního spojení, ale také se stránkou sémantickou a, můžeme říci, i se stránkou stylistickou. Rovněž jsme vytvořili cvičení určená k překladu, aby byl význam slova žákům naprosto jasný. Zároveň jsou cvičení vytvořena se záměrem připravit žáky na storytelling a jeho používání jako prostředku učení, zapamatování, upevnění i procvičování. Postupně se žáci díky cvičením přesouvají od příběhu, který jim vypráví učitel po tvorbu a vyprávění jejich vlastního příběhu na dané téma. Tento postup jsme zvolili proto, protože v současné době se metoda storytellingu obvykle neužívá, a to ani v jiných hodinách. Vzhledem k tomu považujeme za důležité, aby se nejprve žáci s metodou seznámili a postupně si ji osvojili. Důležité pro ně také je, aby měli příklad toho, jak storytelling lze využít a k čemu je dobrý. S tím také souvisí i fakt, že nemůžeme po žácích chtít, aby začali vyprávět příběh bez toho, aby si postupně osvojovali techniku tvoření příběhu na základně návodných situací, zadání cvičení nebo obrazových předloh.

První cvičení pracovních listů jsou vždy vázána na příběh, který žáci slyšeli nebo uslyší od učitele a jsou zaměřena na novou slovní zásobu, na seznámení s ní i na její zachycení. Tato cvičení mají různou podobu: sestavování či spojování slov do slovních spojení, přeskupování písmen do slov, hledání vynechaných slov v osmisměrce, kvíz, zachycení slov a slovních spojení při poslechu. Vzhledem k tomu, že je naším cílem díky těmto aktivitám rozšířit slovní zásobu žáků, uvádíme tato cvičení nejen proto, že si žáci cvičí poslech mluveného slova, paměť a další schopnosti a dovednosti, ale také jim vznikne jakýsi přehled, dalo by se říci slovník, všech jednotek, se kterými budou i nadále pracovat a ke kterým se mohou i po čase vracet. S ohledem na fakt, že se jedná o nové jednotky, mysleli jsme i na stránku ortografickou, a proto jsme buď cvičení 1., nebo ta následující opatřili v metodických listech poznámkou, aby učitelé jednotky při kontrole těchto cvičení psali na tabuli.

Další cvičení, která následují jako druhá a další v pořadí nejsou vždy stejného typu, a proto nyní budeme uvádět jednotlivé typy cvičení, která jsme v pracovních listech použili a objasníme i důvod, proč jsme zvolili právě tento druh cvičení. Prvním typem je cvičení, které je součástí všech pracovních listů a vybízí žáky, aby všechny nové jednotky opakovali po svém učiteli, popř. je i přeložili, pokud není překlad součástí jiného cvičení. Toto zadání může být i součástí i předchozího cvičení, podobně jako překlad, který může být začleněn i do jiných, následujících cvičení. Díky

tomuto cvičení se žáci seznamují s fonetickou stránkou slova, která je stejně nezbytná jako stránka ortografická a další stránky.

Typem cvičení, které jsme používali velmi často, je cvičení na doplňování vynechaných slov / slovních spojení do textu. Vynechaná slova jsme vždy uvedli pod text. Cílem cvičení je seznámení s dalším (krátkým) příběhem na dané téma, další práce s jednotkami – procvičování a upevňování jednotek a jejich významu, a především seznámení s morfologickou stránkou. Další, jiné, příběhy, které jsme pro tyto účely vymysleli nejsou jen prostředkem k rozvoji výše uvedeného, ale jsou i inspirací pro tvorbu vlastního příběhu, jež je také jedním z typů cvičení, která jsme do pracovních listů vybrali. Podobně jsme vytvořili cvičení, do kterého žáci taktéž doplňují vynechaná slovní spojení, která nejsou uvedena pod cvičením, ale pod každou větou, neboť v rámci tohoto cvičení se nejedná o jeden celistvý příběh, ale o několik možných, pokud by se nad větami žáci dále zamysleli. Tyto věty by pro žáky mohly být inspirací pro splnění dalších cvičení.

Dále jsme často využívali typ cvičení, ve kterém mají žáci za úkol vymyslet vlastní příběh s pomocí nové slovní zásoby. Jednotlivá zadání byla různá, měnily se podmínky pro vytvoření příběhu, byly to např.: „*představte si situaci ...*“; „*vymyslete příběh na základě uvedených obrázků / slovních spojení, které si vylosujete*“; „*zařadte do příběhu situaci vyobrazenou níže*“; „*užijte v textu slovní zásobu ze cvičení ...*“; „*vytvořte příběh na téma ...*“. Tento typ cvičení vede žáky nejen k procvičování a upevňování nové slovní zásoby, ale také k tomu, aby se naučili vytvářet příběhy. U některých těchto zadání není prostor na zapsání celého příběhu, ale pouze pro body či hlavní myšlenku příběhu. Po tomto cvičení většinou následuje další cvičení, které směřuje k interpretaci vymyšleného. Nejedná se o čtení ale o vyprávění. Tímto směřujeme žáky k tomu, aby postupně pochopili význam storytellingu a začali jej sami využívat. Napomoci tomu mají i ta zadání, ve kterých žáci do pracovního listu uvádějí jen hlavní myšlenku nebo body. Při prezentaci se tak mohou opírat pouze o těchto pár slov a musejí vyprávět. V případě, že by jim slovní zásoba vypadla, vždy se mohou podívat do jiných cvičení. Nicméně takto se již blíží ke storytellingu. Podobně jsou užita cvičení, která se zaměřují na převyprávění příběhu, ať už učitele, nebo spolužáka. Obdobnou variantou cvičení je dokončování vět, ze kterých je následně sestaven příběh. Posledním stupněm, typem, cvičení, která vedou k samostatnému vyprávění a jsou tak užítým storytellingem s novou slovní zásobou v praxi, jsou cvičení, která pracovní listy uzavírají. Jsou to cvičení, ve kterých mají žáci popisovat své vlastní

zkušenosti v ruském jazyce na dané téma. Někde jsou vedeni nápovědnými otázkami, jinde jsou vyzváni, aby se sami pokusili spolužákům a učitelům vyprávět, co se jim přihodilo nebo čeho byli svědkem. Na přípravu odpovědi by mělo žákům stačit několik málo minut. Nejde o to, aby byly příběhy složité či dlouhé, ale jde nám o to, že se dostáváme ke storytellingu jako takovému a zároveň mají žáci možnost využít novou zásobu reálně, tedy při vyprávění něčeho, co se opravdu stalo jim samotným. Takovým vyprávěním totiž obvykle nechybí ani emoce, ani subjektivita, ani reálnost a autentičnost, což jsou jedny ze základních kamenů storytellingu.

V pracovních listech jsme dále využili cvičení, většinou ojediněle, jako je vymyšlení jiného konce příběhu, který vyprávěl vypravěč (učitel). Cvičení opět cílí na procvičování a upevnování slovní zásoby a dává žákům možnost vymyslet další reálné situace na dané téma. V jednom z pracovních listů si žáci vytvoří seznam nové slovní zásoby včetně překladu na základě předchozích cvičení, v dalších dvou se setkají s ilustracemi (téma záchranná služba a policie – oba pracovní listy obsahující ilustrace jsou určeny pro jazykovou úroveň A2/B1), které mají popsat, v jiném mají za úkol vyplnit křížovku a v posledním pracovním listu si žáci zahrají pexeso. Cvičení, která nějakým způsobem pracují se slovní zásobou (vytváření seznamu slov, pexeso, popis obrázku, vyplnění křížovky) slouží především k procvičení slovní zásoby a k upevnění, a proto je žáci najdou jako druhá či třetí cvičení.

Při tvorbě pracovních listů jsme tedy postupovali od vyprávění příběhu a vyznačení či zapsání nové slovní zásoby přes cvičení, která postupně seznamují žáky s charakteristickými projevy daného slova či slovního spojení v jazykových rovinách až po vytváření vlastních příběhů na dané téma. Každý pracovní list jsme vytvářeli samostatně s ohledem na napsaný příběh. Aktivita pro pracovní list jsme vybírali na základě vlastních zkušeností s učením se ruskému jazyku a s výukou ruského jazyka. Snažili jsme se pro žáky připravovat taková cvičení, která pro ně budou zábavná a budou je motivovat k další práci. Zároveň jsme vycházeli z teoretických poznatků této práce. Jsme přesvědčeni, že takto vytvořený pracovní list žákům pomůže si zapamatovat novou slovní zásobu již v hodině. Velký význam pro zapamatování, upevnění a zařazení k aktivní slovní zásobě má, dle našeho úsudku, nejen počet cvičení ale především užití storytellingu v závěru každého z pracovních listů. I přes to, že jsou listy vytvořeny ve dvou úrovních, lze s nimi pracovat samostatně, tzn. že pracovní list určený pro jazykovou úroveň A2/B1 můžeme využít i pro práci se žáky, kteří neznají slovní zásobu z předchozího pracovního listu určeného pro nižší jazykovou úroveň. Je

však ale nezbytně minimálně připomenout, co je např. nutné udělat, když voláme o pomoc nebo co jsou to osobní údaje na vízu atd. Ideální je ale pracovat s oběma pracovními listy dle úrovně, tzn. postupně.

Všechny pracovní listy byly vytvořeny v MS Word, v některých případech, jako je např. křížovka, jsme pracovali i s MS Excel, ve kterém jsme křížovku sestavili a poté jsme ji teprve vkládali do MS Word. Práci s tímto textovým editorem jsme zvolili z několika důvodů, a to: MS Word patří k nejrozšířenějším textovým editorům a práci s ním ovládá, alespoň minimálně, skoro každý uživatel počítače; soubory vytvořené v tomto prostředí lze díky rozšíření nejen jednoduše předávat dál, ale také upravovat pro individuální potřeby; editor poskytuje dostatek nástrojů pro tvorbu výukových materiálů vhodných pro školní prostředí; díky nástroji kreslení je možné upravovat ilustrace výukových materiálů tak, aby nezanikly v okolním textu.

U ilustrací se ještě pozdržíme. Jedním typem cvičení, které bývá oblíbené, je popis obrázku, a proto jsme ho zařadili do dvou pracovních listů. Ilustrace – obrázky – jsou vytvořené na míru příběhu, potřebám a záměru pracovního listu autory práce. Mimo popisu obrázku jsme v dalších dvou pracovních listech zvolili jako aktivitu pexeso a vymýšlení příběhu tak, aby obrázek, který se nachází pod zadáním, byl součástí příběhu, tzn. aby byl ilustrací jedné scény. I v těchto případech jsou vyhotovené ilustrace dílem autorů této práce. Všechny ilustrace byly nejprve nakresleny jako šablony na papír a obtaženy černým popisovačem, aby byly po naskenování dobře viditelné. Šablony ve formátu JPG⁵ jsme po naskenování vložili opět do textového editoru a díky tzv. chytrému peru, které podporují některé ze současných elektronických zařízení (tablety), byla šablona obtažena a obrázky dokresleny. Po uložení byly obrázky exportovány do formátu PDF⁶ a následně převedeny zpět do formátu JPG a vloženy do pracovních listů. Tento postup byl nezbytný z důvodu, aby nebylo možné omylem jednotlivé čáry a výplně ploch obrázku posunout. V případě ilustrací, pro pracovní list záchranná služba a policie byly ke každému z obrázků po vložení do pracovního listu dodělané šipky, díky kterým bude pro žáky popis jednodušší.

Pro práci s pracovními listy jsme vytvořili metodický list společný pro úvod do hodin, ve kterých budou užity pracovní listy, pro začátek vyprávění a vyprávění příběhů. Tento list obsahuje informace o tom, jak je vhodné hodinu začít, jak žáky

⁵ formát souboru typický pro fotografie a obrázky

⁶ formát dokumentu, lehce přenosný

motivovat a také o tom, jak se přesunout k vyprávění a jakým způsobem vyprávět, na co se zaměřit, co v příběhu pozměnit atd. Metodických listů jsme vytvořili více. Kromě úvodního metodického listu jsme vytvořili ke každému pracovnímu listu vlastní metodický list, ve kterém učitelé, jež se rozhodnout pracovat s námi vytvořenými výukovými materiály, naleznou podrobné informace o pracovním listu a instrukce ke každému cvičení. Tyto listy jsou, na rozdíl od úvodního metodického listu, zpracovány ve formě přehledových tabulek. Učitelé se v nich seznámí nejprve se základními údaji (s názvem a typem výukového materiálu), s anotací a klíčovými slovy, se zařazením výukového materiálu (s jazykovou úrovní, vhodným zařazením, časovou dotací a se vstupními požadavky na žáka), s cíli daného materiálu, s materiálním a technickým zabezpečením (jak z pohledu žáka, tak učitele) a jako poslední s metodickými pokyny, které obsahují organizační formu a metody výuky, vhodný postup a očekávané problémy. Každá z těchto částí metodického listu je pro větší přehlednost oddělena barevně. Za nejpodstatnější část metodického listu považujeme vhodný postup, protože právě tam se věnujeme všem cvičením podrobně a uvádíme instrukce, jak postupovat. Vzhledem k tomu, že minimální časová dotace je jedna vyučovací hodina, uvádíme u vybraných metodických listů, která cvičení pracovního listu je možné vynechat, aby i přesto byl zajištěn cíl v podobě užití storytellingu žákem. Při psaní vhodného postupu jsme postupovali chronologicky, tj. od prvního po poslední cvičení. Konečnou částí metodického listu, která není uvedena v tabulce, je samotný příběh, který je vždy uveden na samostatné stránce a je v něm červeně zvýrazněna nová slovní zásoba.

Jak jsme již zmínili, příběh je nejdůležitější součástí pracovního listu, a proto se alespoň krátce zmíníme o tvorbě příběhů. V příbězích jsme zpracovávali především vlastní zážitky a zkušenosti a také zkušenosti příslušníků hasičského záchranného sboru, kteří nám poskytli informace jak o své práci, tak o práci dalších dvou složek integrovaného záchranného systému. V některých případech jsme použili příhody, o kterých se můžeme dočíst v tisku nebo ty, které jsou typickými případy pro danou složku IZS. V případě pasové kontroly byly inspirací vlastní zkušenosti a příběhy přátel. Cílem bylo vycházet z reálných situací, které budou i z pohledu žáků působit autenticky a budou zajímavé. Před tvorbou příběhu jsme si nejprve sestavili základní slovník pro každé téma s cílem, aby se tato slova stala součástí jak lexikálního minima žáků, tak aktivní slovní zásoby. Kritériem pro výběr slovní zásoby bylo kritérium tematické a kritérium frekvence, přičemž kritérium frekvence bylo stanoveno

s ohledem na nejčastější situace a úkony, které mohou ve vztahu k uvedeným tématům nastat. Pohled na toto kritérium byl z určité části subjektivní, a proto je pravděpodobné, že námi zvolená slovní zásoba nemusí být považována za základní všemi případnými uživateli vytvořených výukových materiálů. Po sestavení základní slovní zásoby jsme postupovali tak, že jsme seznam slov a slovních spojení rozdělili na ta, jejichž znalost jsme považovali za nezbytnou a na ta, která jsou obtížnější a jejich znalost je možné vyžadovat až na vyšší jazykové úrovni. Následně jsme slovní zásobu „napasovali“ na příhody vlastní i na ty z vyprávění a vytvářeli jsme zjednodušené verze těchto příběhů s užitím vybrané slovní zásoby pro nižší a vyšší jazykovou úroveň. Vzniklo tak celkem osm příběhů. Každé dva příběhy se věnují témuž tématu, rozdíl je dán situací a jazykovou úrovní. Záměrně jsme vytvořili různé příběhy, aby bylo možné pracovní listy pro každé téma použít jako materiály navazující na sebe a aby žáci nemuseli pracovat se stejným příběhem, pokud učitel využije oba pracovní listy pro dané téma.

V rámci pracovních listů se žáci seznámí s novou slovní zásobou a osvojí si ji. Upevnění slovní zásoby je důležité pro další aktivity, které jsme připravili. Těmito aktivitami jsou tři didaktické hry, komiks a fotografická koláž, které staví na storytellingu. První hra se jmenuje *Четыре картинки, одна история* (*Čtyři obrázky, jeden příběh*) a proto, aby ji mohli žáci hrát, potřebují dobře znát slovní zásobu prvních tří témat. Úkolem žáků je vytáhnout si jednu kartičku. Na každé kartičce jsou čtyři pole, každé z polí představuje jinou rovinu příběhu. První pole zobrazuje, kdo je hlavním hrdinou, popř. jaké postavy v příběhu vystupují (výběr hlavního hrdiny je na žákovi). Důležité je zmínit i fakt, že se žák proměňuje v příběhu do hlavního hrdiny, který je na kartičce, popř. pokud je na kartičce více postav, může si jednu vybrat a tou se stát. Musí ale myslet i na to, kdo je druhá postava (další postavy) a jaký má tato postava vztah k žákovi – jeho postavě. V praxi to znamená, že si žák vytáhne např. kartičku, na které bude babička o holi. V tu chvíli se žák stává starou babičkou a vypráví svůj příběh. Vzhledem k tomu, že kartičku nevidí všichni spolužáci, je vhodné, aby se postava na začátku příběhu představila nebo aby jednání postavy vypovídalo o jejím věku. Druhá možnost je ale nelehký úkol, a proto se domníváme, že rychlé představení postačí. Druhé pole značí místo, kde se příběh odehrává, třetí pole vypovídá o tom, co se stalo / co se mohlo stát a poslední pole uvádí, kdo v dané situaci přijel na pomoc, tzn. jedna složka integrovaného záchranného systému. Po vytažení kartičky se každý žák (popř. dvojice či menší skupinka – záleží, jakou formu práce

zvolíme) podívá, jaké symboly na kartičce jsou a v době stanoveného časového limitu se pokouší vytvořit vlastní příběh na základě uvedených symbolů. Stanovení časového limitu doporučujeme stanovit s ohledem na znalosti, dovednosti a schopnosti žáků a také s ohledem na věk žáků. Formu přípravy příběhu žákem lze také zvolit s přihlédnutím k výše zmíněným faktorům. Můžeme využít písemnou přípravu v podobě napsání celého příběhu, což by mohlo být příliš zdlouhavé, dále si žáci mohou napsat pouze několik bodů, časovou osu příběhu apod. Mimo písemné přípravy se mohou žáci připravovat pouze ve své mysli. Po uplynutí časového limitu žáci své příběhy vyprávějí ostatním spolužákům. Veškeré symboly včetně jejich významu jsou uvedeny v seznamu, který naleznete rovněž v přílohách, po stranách s hotovými kartičkami. Při tvorbě kartiček jsme se snažili vytvořit různé situace, a proto se některé symboly vyskytují i jen jednou. Symbolů je sice mnoho, ale věříme, že pestrost situací bude žákům vyhovovat a napomůže jim nejen k upevnění slovní zásoby, ale také k pochopení toho, k čemu je metoda storytelling dobrá. Zároveň se jedná o pilotní kartičky hry a jejich další úprava pro konkrétní potřeby každé skupiny a třídy je možná. Kartiček jsme vyhotovili 24, ale je možné jich vytvořit mnohem více i díky počtu symbolů, které jsme pro kartičky zvolili. Další kartičky lze jednoduše vytvořit pomocí MS Word. Při vytváření byly využity ikony dostupné právě v MS Word, na které se nevztahují autorská ani jiná práva a lze je tak bez problémů pro výuku využít. Stejně jako je možné kartičky vytvářet, lze upravovat i ty již vytvořené. Ačkoli storytelling vychází především z reálných podnětů, nebráníme se tomu, aby žáci vytvářeli vtipné příběhy, které reálné nebudou. Domníváme se, že tím spíše bude žáky hra bavit a metodu storytellingu si snáz osvojí.

Pro tuto hru jsme vytvořili metodický list, ve kterém jsou uvedeny stejné údaje jako u metodických listů pro listy pracovní. V rámci vhodného postupu uvádíme pravidla hry.

Další je hra s názvem *Судьбоносный бросок игральными костями (Osudový hod kostkami)*. Inspirací pro tuto hru se stala již existující hra Storycubes. Námi vytvořená hra je zaměřena rovněž na témata integrovaného záchranného sboru a zároveň je obtížnější variantou předešlé hry. Vytvořili jsme celkem šest hracích kostek. Jejich hodem si žák přeurčí šest faktorů, které budou ovlivňovat jeho příběh a které se v příběhu musejí vyskytnout. Jeho úkolem tedy je vše propojit do jednoho příběhu. Každá kostka je zaměřena na jiný faktor příběhu a má jinou barvu. Zelená kostka určuje hlavní postavu, modrá kostka kde se příběh odehrává, fialová kostka kdy

se příběh odehrává, žlutá kostka činnost hlavní postavy, růžová kostka co se postavě v příběhu přihodí nebo přihodilo a oranžová kostka kdo přijede na pomoc. V této hře, stejně jako ve hře předchozí, dbáme na pravidla storytellingu, tzn. že žáci se stávají hlavními postavami a jejich úkolem je vyprávět příběh. I v tomto případě doporučujeme, aby se postava na začátku příběhu minimálně představila. Vhodné je představení začlenit nenásilně do příběhu. I přes to, že se obvykle představování při storytellingu neuvádí, považujeme to při těchto dvou hrách za důležité, protože tím vypravěči ostatním spolužákům umožňují snadnější porozumění jednání hlavní postavy a při hrách jsou postavy důležitým prvkem celého příběhu. Symboly na kostkách jsme záměrně volili tak, aby vznikaly situace, které žáky pobaví a budou vznikat zajímavé příběhy. I pro tuto hru je nutné, aby žáci dobře znali slovní zásobu. Pod šablonami kostek uvádíme seznam symbolů a jejich význam. Tentokrát symbolů není tolik jako v předešlé hře, nejsou nijak komplikované, vybírali jsme je tak, aby vypovídaly o skutečnosti a aby nebylo třeba je nějak dále specifikovat. Jedním z důvodů byl i fakt, že chceme, aby se žáci naučili na neznámou situaci reagovat rychleji, vytváření příběhů by tak mělo být při této hře rychlejší. Naším zamýšleným cílem je, aby žáci hodili kostkami a byli schopni do pár minut říct příběh svým spolužákům. Abychom využili i posluchače, můžeme je zapojit tak, že posadíme žáky do kruhu. Jeden žák bude vyprávět příběh, který si hodí na kostkách a další žák sedící vedle něj (zda zprava nebo zleva, záleží na rozhodnutí učitele) se bude snažit příběh převyprávět nebo na příběh reagovat buď tím, že vyjádří nějakou emoci, myšlenku nebo nápad, nebo jak jinak by se dalo to, co se stalo, vyřešit, jak jinak mohl hlavní hrdina reagovat na situaci apod. Možnou odpovědí by mohla být např. reakce dalším příběhem. Žák by musel pohotově vymyslet, jak zareagovat na vyřčený příběh, aby mohl začít vyprávět svůj vlastní příběh. Takový způsob práce je ale možný u žáků s vyšší jazykovou úrovní. Symboly jsme i v tomto případě vybírali z ikon MS Word, aby bylo možné vytvářet jiné kostky nebo měnit některá pole kostek v závislosti na potřebách skupiny či třídy. I pro tuto hru jsme vytvořili metodický list, ve kterém kromě základních údajů, anotace, potřebného vybavení atd. uvádíme pravidla hry pod vhodným postupem.

Obě hry je možné hrát 15 minut a více včetně vysvětlení pravidel žákům a nezbytné organizace. Délka hry závisí na učiteli. Hry mohou sloužit k opakování učiva i po delší době od chvíle, kdy se žáci slovní zásobu naučili.

Vraťme se ještě k symbolům použitým pro vytvoření kartiček a kostek. Když s hrami učitel začíná, ani on si nepamatuje význam symbolů, a proto je dobré seznam symbolů včetně jejich významu žákům promítnout na tabuli, pokud to vybavení třídy umožňuje. Jestliže takové možnosti učitel nemá, je možné seznamy vytisknout v dostatečném počtu – min. jeden výtisk do lavice, případně se dají vytisknout pouze ty kartičky, na kterých jsou symboly, jejichž význam je zřejmý bez nahlédnutí do seznamu. Poslední variantou je přizpůsobit si kartičky vlastním potřebám nebo vytvořit nové.

Poslední hrou, kterou jsme si připravili je hra *Истории по игральным картам* (*Karetní příběhy*). V této hře žáci opět tahají kartičky. Na každé kartičce je napsáno pět výrazů ze všech probíraných témat. Podobně jako u předchozích dvou her je úkolem žáků vymyslet kauzální spojitost mezi výrazy. Pořadí výrazů je libovolné. V některých případech jsou kartičky vytvořeny tak, aby příběh bylo možné vytvořit postupně od shora dolů. Obtížnější variantou tvorby příběhu by mohlo být zachování pořadí výrazů uvedených na kartičce. U této hry předpokládáme, že žáci budou příběhy vymýšlet bez jakékoli písemné přípravy. Nicméně je ale možné postupovat stejně jako u předchozích dvou her. Časový limit by se měl, stejně jako jsme zmínili výše, odvíjet od znalostí, schopností, dovedností žáků a jejich věku. I tato hra cílí na rozvoj schopnosti komunikovat v cizím jazyce, imaginace, reagovat na situace, stejně tak si žáci procvičují storytelling. Rozdílem oproti dvěma předešlým hrám je, že si žáci musejí sami vymyslet hlavní postavu a postavy vedlejší, stejně tak je nezbytné, aby se zamysleli nad dobou, kdy se příběh odehrává, popř. i nad místem, pokud lokace přímo nevyplývá z výrazů uvedených na kartičce. Ani tady se žáci nevyhnou pravidlu, že se stávají jednou z postav příběhu. Tato hra je spojením předchozích dvou her a je nejobtížnější variantou. Hru doporučujeme používat k opakování a upevnování slovní zásoby např. v úvodních částech hodin ruského jazyka. Časová dotace by se měla pohybovat minimálně kolem 10 minut za předpokladu, že vybraní žáci (např. 3) znají a ovládají slovní zásobu, mají tvorbu příběhu nacvičenou z předchozích her a nebudou si příběh připravovat písemně. Abychom zapojili i ostatní žáky, můžeme vybrat několik z nich, jejichž úkolem bude příběh převyprávět v češtině (vždy jeden žák pro jednoho vypravěče), aby si žáci zopakovali i překlad výrazů. Ostatní žáci mohou v průběhu vyprávění vypravěčů zaznamenávat výrazy, které se vztahují k tématům záchranná služba, hasičský záchranný sbor, policie a pasová kontrola včetně překladu. Poté buď můžeme vybrat a zkontrolovat na známky nebo může kontrola proběhnout

ústně. Pro hru je vytvořený metodický list, který obsahuje všechny základní informace včetně vhodného postupu.

Při tvorbě her jsme postupovali tak, aby žáci využili metodu storytellingu a přitom si procvičovali slovní zásobu. Dále jsme si kladli za cíl, aby hry měly dopad i na rozvoj dalších kompetencí. Nejprve jsme vymysleli, jaká bude mít hra pravidla a co bude cílem. Po sestavení pravidel jsme přemýšleli nad vizuální podobou hry, aby byla pro žáky lákavá a zajímavá. Zároveň jsme chtěli, aby si učitelé mohli každou hru přizpůsobit potřebám svým i třídy či skupiny. Proto jsme hledali možnosti, jak hry ilustrovat, neporušovat žádná autorská práva, a přitom zachovat možnost, aby si učitelé, kterým se hry dostanou do rukou, mohli vše přizpůsobit. Jako nejvhodnější řešení se ukázalo použití ikon MS Word, která nejsou, jak jsme již zmínili výše, opatřena žádnými autorskými právy a jsou volně k užití. Ikony, které jsme při tvorbě nejen her ale i pracovních listů využívali my, jsou sice dostupné v novějších verzích MS Word, nicméně v současné době jsou balíčky MS Office na školách velmi dobře dostupné, a to i včetně těchto nových verzí. Proto by tvorba dalších výukových materiálů s jejich využitím neměl být problém. Zároveň se hry samy mohou stát návodem, jak pracovat i s jinou slovní zásobou a učitelé si sami mohou vytvářet podobné kartičky a hrací kostky. Poté, co jsme vyřešili problém s ilustracemi, jsme pokračovali ve vytváření celkové podoby hry. Po celou dobu tvorby jsme pracovali pouze v MS Word s ohledem na možnost přizpůsobení a další práce s hrami.

Jako první jsme vytvářeli hru *Четыре картинки, одна история*. Pomocí nástrojů obrazce jsme vložili do textového souboru zaoblené obdélníky, které jsme pomocí dalšího obrazce – čáry – rozdělili na čtyři pole. Do těchto polí jsme následně vkládali symboly, které jsme vyhledávali v nástroji ikony. Po vytvoření kartiček jsme sestavili seznam všech symbolů, který jsme rozdělili podle čtyř polí, tzn. na hlavní hrdiny / postavy příběhu, na místa, kde se příběh odehrává, na symboly, které vypovídají o tom, co se stalo, a nakonec seznamu jsme uvedli symboly pro ty, kteří byli přivoláni na pomoc. U každého symbolu jsme napsali jeho význam, popř. významy, které je také možné žákům uznat jako správné. Po vytvoření celé hry jsme připravili metodický list.

Následně jsme začali s přípravou druhé hry. Jako první jsme i u této hry přemýšleli nad pravidly a grafickým zpracováním. Jednou z otázek bylo i to, jaké kostky bude pro hru nejlepší použít. Vzhledem k tomu, že i u této hry jsme chtěli vytvořit tak, aby byla snadno učitelům přístupná, pracovali jsme v prostředí MS Word

s ikonami a obrázky. Pomocí obrazců jsme vytvořili šablony kostek pro vystřížení a slepení. Na jednotlivé stěny jsme umísťovali symboly z ikon. Symboly jsme zvolili tentokrát v černé barvě, aby lépe vynikly na barevném pozadí. Barevná pozadí jsme se rozhodli použít především proto, aby byly kostky, a tedy i faktory ovlivňující budoucí příběh dobře odlišitelné a zapamatovatelné. Stejně jako u předchozí hry jsme poté vytvořili seznam symbolů a jejich významu, popř. významů. Na konec jsme sepsali pravidla hry a napsali metodický list ke hře.

Třetí hru jsme tvořili obdobným způsobem jako předešlé hry. Graficky jsme i tuto hru zpracovali pomocí nástrojů MS Word. Výrazy vložené na kartičky jsou excerpované z pracovních listů a příběhů. Kartiček je celkem 24, nicméně je zde mnoho dalších možností, jak slovní zásobu mezi sebou kombinovat tak, aby bylo možné tvořit stále nové příběhy. Metodický list jsme sepsali záhy po vytvoření hry.

Jako poslední jsme se věnovali tvorbě komiksu a fotokoláže. Komiks jsme vytvořili za pomoci webové aplikace Canva. Zde jsme si vybrali šablonu, kterou jsme považovali za vyhovující vzhledem k předem vymyšlenému návrhu příběhu. Po výběru šablony jsme v dostupných prvcích vyhledali obrázky postav. Postavy jsme dle návrhu rozmístili do šablony. Po rozmístění se ukázalo, že šest polí není pro zobrazení celého komiksu dostatečné a po podrobnějším rozvržení příběhu jsme došli k závěru, že abychom mohli vyobrazit návrh, potřebujeme celkem 14 polí. V aplikaci jsme přidali další dvě strany. První dvě strany mají shodnou šablonu pro vytvoření komiksu, pro poslední stranu jsme zvolili šablonu pouze se dvěma většími okny, aby lépe vynikl závěr komiksu. Poté, co jsme měli hotové strany se šablonami, pokračovali jsme v rozmísťování postav do jednotlivých oken šablon. Když jsme byli hotovi, přišly za řadu další prvky v podobě věcí, které u sebe budou mít postavy. A protože jsme zvolili pro komiks téma pasové kontroly, vybírali jsme předměty jako sluneční brýle, kufry, pas, peněženka, fotoaparát atd. Do pozadí dvou oken jsme umístili podobiznu letadla, aby bylo jasné, kde se naše dvě hlavní postavy nacházejí. Další potřebné prvky jsme v aplikaci nenašli, a proto jsme komiks uložili a exportovali do formátu PDF. Následně jsme komiks převedli do formátu JPG, který lze bez obtíží vložit do MS Word. Komiks jsme vložili na strany orientované na šířku, aby scény v jednotlivých oknech byly dobře viditelné. Po vložení jsme pomocí nástroje kreslení a obrazců komiks dokreslili.

Komiks *Что произошло в аэропорту (Co se stalo na letišti)* jsme vytvořili záměrně jako představitele digitálního storytellingu. I u komiksu platí, že se žáci při vyprávění příběhu, který se v komiksu odehrává, stávají jednou z dvou hlavních

postav a příběh vyprávějí z pohledu vybrané postavy. Časová dotace a příprava pro práci s komiksem se opět odvíjí od již zmíněných faktorů, jako je věk žáků, jejich schopnosti, dovednosti atd. Stejně tak volíme i způsob přípravy žáků na vyprávění.

Úplně poslední námi vytvořenou aktivitou pro aplikaci metody storytelling je fotografická koláž s názvem *Пожар в Москве (Požár v Moskvě)*. Jedná se koláž několika fotografií, které zachycují požár jedné z mnoha moskevských vysokoškolských kolejí. Na fotografiích jsou vidět všechny složky IZS. Cílem této koláže je, aby žáci vymysleli příběh. Měl by obsahovat informace o tom, kde přesně se příběh odehrává, co vedlo ke vzniku požáru, jak si počínaly jednotlivé složky IZS a také kdo je hlavním hrdinou a zda na koleji (či přímo v pokoji, kde hořelo) bydlel. Fotokoláž jsme vytvořili pomocí online editoru pro úpravu fotografií. Materiál – fotografie – jsme pořídili při studijním pobytu v Moskvě. Po vzoru ostatních aktivit jsme i k fotokoláži vytvořili metodický list.

Veškeré námi vytvořené rozšiřující výukové materiály cílí mimo výše uvedné také k rozvoji schopnosti reagovat na neočekávané situace, schopnosti komunikace, k nácviku komunikace v cizím jazyce, k rozvoji imaginace, dovednosti poslechu a porozumění mluvené řeči a k užívání metody storytelling.

V přílohách této práce naleznete veškeré pracovní a metodické listy, včetně didaktických her, komiksu, fotografické koláže a metodických listů, které se k nim vztahují. Komiks jsme záměrně zařadili ihned po pracovním listu Pasová kontrola pro jazykovou úroveň A2/B1, neboť je komiks aktivitou, která se zaměřuje pouze na toto téma. Pro toto zařazení jsme se rozhodli i přes to, že komiks byl vytvořený jako jedna z posledních aktivit. Po komiksu následuje fotokoláž, didaktické hry a k nim vytvořené metodické listy.

Jednotlivá řešení pro každou učební úlohu záměrně neuvádíme, a to z důvodu, že většina z námi vytvořených úloh má více správných řešení. Zároveň cvičení, která mají pouze jedno řešení by neměla obtížná pro vyplnění a jejich řešení by mělo být jednoznačné. Vše jsme se snažili tvořit tak, aby bylo jasné, kam které slovo zařadit, přiřadit, co a v jakém tvaru napsat.

Závěr

Tato diplomová práce byla věnována rozšiřujícím výukovým materiálům. Cílem bylo tyto materiály vytvořit s využitím metody storytelling ve dvou úrovních. Abychom dosáhli tohoto cíle, byly stanoveny další cíle v podobě analýz vybraných učebních souborů a jejich rešerší. Práce je rozdělena na osm kapitol – Lexikologie, Lingvodidaktika, výuka cizích jazyků, Storytelling, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Výukové materiály, učební úlohy, Analýza a hodnocení učebnic, Vybrané učební soubory, jejich analýzy a rešerše a Rozšiřující výukové materiály. Prvních šest kapitol představuje část teoretickou, zbylé dvě kapitoly část empirickou.

V první kapitole jsme se věnovali vymezení lexikologie jako vědní disciplíny. Definovali jsme, co to lexikologie je, čím se zabývá, vymezili jsme pojem slovo a jeho význam, dále jsme se pokusili osvětlit, co je to slovní zásoba, jak ji můžeme dělit a rozšiřovat. Pozornost jsme věnovali také syntagmatickým a paradigmatickým vztahům.

Druhá kapitola pojednává o lingvodidaktice a výuce cizích jazyků. V první řadě jsme se obecně zaměřili na to, co je to didaktika. Poté jsme se přesunuli k termínu lingvodidaktika, vymezili jsme jeho význam a zmínili jsme, jaké cíle si lingvodidaktika klade. Následně jsme se věnovali výuce cizích jazyků obecně, rozlišili jsme druhy didaktik a pokusili jsme se charakterizovat současnou didaktiku cizích jazyků. Po charakteristice jsme přešli k výuce ruského jazyka v českém prostředí. Začali jsme náhledem do historie a směřovali jsme k současné podobě výuky. Následovala část věnovaná výuce ruského lexika v českém prostředí, včetně jejich úskalí a možností uvedení, upevnění a opakování, neopomněli jsme ani kontrolu a hodnocení. Mimo to jsme také definovali lexikální minimum.

Třetí kapitolu jsme zasvětili storytellingu. Postupovali jsme od historie storytellingu, přes definování a ujasnění, co to storytelling je a co obnáší, druhy storytellingu, jeho význam a využití k cílům a úskalím. Rovněž jsme se pokusili nastínit, s jakými druhy příběhů v rámci storytellingu pracuje nebo jaká by měla být struktura příběhu.

Ve čtvrté kapitole jsme uvedli, co je to Společný evropský referenční rámec pro jazyky, k čemu slouží, jaké jazykové úrovně tento rámec rozlišuje a jaké znalosti, schopnosti a dovednosti odpovídají jazykovým úrovním. Zaměřili jsme se i na rozsah slovní zásoby pro všechny jazykové úrovně.

V páté kapitole jsme definovali, co považujeme za výukové materiály, jakým vývojem prošel způsob jejich tvorby nebo jak postupovat při tvorbě výukového materiálu a jaké nástroje pro tvorbu můžeme využít. V poslední části této kapitoly jsme se snažili vyjasnit, co je to učební úloha, kdy je vhodné úlohy využívat, jaké druhy učebních úloh rozeznáváme a jak můžeme úlohy tvořit. Obdobně jsme se věnovali cvičením. Na konci kapitoly jsme se zaměřili na rozdíl mezi souborem učebních úloh a souborem cvičení.

Šestá kapitola představuje teoretické poznatky o způsobech analýzy a hodnocení učebnic a je poslední kapitolou spadající do teoretické části práce.

Sedmá kapitola je zaměřena na analýzu a hodnocení vybraných učebních souborů a na rešerše. Abychom mohli učební soubory analyzovat, vytvořili jsme dvě přehledové tabulky s kritérii, která byla vodítkem pro konečnou analýzu a hodnocení. Jednotlivé učebnice jsme hodnotili nejprve celkově – grafické zpracování, rozsah, struktura a přehlednost, součásti učebnice, rozšiřující výukové materiály, počet lekcí, návaznost dílů učebnice na sebe. Následně jsme se věnovali obecně lekcím – jejich rozsahu, grafickému zpracování, struktuře, druhům cvičení, ilustracím a fotografiím, jazyku zadání a vysvětlivek, rozšiřujícímu učivu a nakonec návaznosti lekcí na sebe. V každé lekci nás pak zajímala četnost poslechových a mluvních cvičení, četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu a četnost cvičení s možností využití storytellingu. Na základě těchto kritérií jsme mezi sebou učební soubory porovnávali a snažili jsme se vybrat nejvhodnější učební soubor z předem stanovených hledisek. Dalším, co jsme zaznamenávali, byly názvy a témata jednotlivých lekcí, ze kterých jsme vytvořili seznamy. Díky těmto seznamům byly vytvořeny rešerše.

V osmé kapitole jsme nejprve uvedli témata, která se stala východiskem pro zpracování rozšiřujících výukových materiálů. Poté jsme popsali, jak jsme postupovali při vytváření výukových materiálů, jaké podmínky musely být splněny. Vytvářeli jsme pracovní listy pro uvedená témata ve dvou jazykových úrovních s cílem rozšířit žákům slovní zásobu a využít přitom metodu storytelling. Ke všem pracovním listům jsme sepsali i metodické listy. Dalšími vytvořenými materiály jsou komiks, fotografická koláž a tři didaktické hry. I k těmto materiálům jsme napsali metodické listy. Nejen u pracovních listů, ale i u ostatních výukových materiálů jsme dbali na to, aby při práci s nimi byla využita metoda storytellingu. Všechny výukové materiály jsme uvedli v přílohách této práce.

Při vytváření práce se nám povedlo dosáhnout všech stanovených cílů. Dokázali jsme analyzovat učební soubory s ohledem na vybraná kritéria a určili jsme, který učební soubor je možné považovat za nejvhodnější z předem určených hledisek. S pomocí tabulek vytvořených pro analýzy učebních souborů bylo možné dosáhnout dalšího cíle v podobě rešerší. Na základě vytvořených seznamů názvů a témat lekcí všech učebních souborů jsme stanovili čtyři témata, která se stala výchozími pro tvorbu rozšiřujících výukových materiálů. Nepodařilo se nám ale vytvořit rozšiřující výukové materiály rozdílné pro základní a střední školu, neboť jsme při analýze učebních souborů a studiu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky došli k závěru, že vhodnějším rozdělením obtížnosti všech výukových materiálů jsou jazykové úrovně.

Domníváme se, že výsledky naší práce by mohly být přínosem jak pro zájemce o storytelling, tak i pro učitele, kteří by se následně mohli pokusit tuto metodu zařadit do svých hodin.

Práci by bylo možné rozšířit o analýzy dalších učebních souborů, dotazníková šetření a o další témata pro tvorbu výukových materiálů.

Resumé

Cíli, které jsme si kladli, bylo vytvoření rozšiřujících výukových materiálů, analýza učebních souborů a vytvoření rešerší.

Učebnice jsme podrobili analýze, jejímž cílem bylo nalézt nejvhodnější učebnici z hlediska všech uvažovaných kritérií, z hlediska možnosti použít metodu storytelling a z hlediska úrovně přípravy žáků na práci s rozšiřujícími výukovými materiály. Při hodnocení uvažující četnosti výskytu bylo nutné nastavit shodné výchozí podmínky pro všechny učební soubory, a proto jsme na základě prvotních údajů pro každý díl učebnice Tvoj šans provedli odhad celkového počtu posuzovaných cvičení. Z hlediska užití storytellingu jsme zvolili jako nejvhodnější učební soubor Raduga plus, a to vzhledem k počtu 63 cvičení umožňující využití této metody. Z hlediska všech posuzovaných kritérií a z hlediska úrovně přípravy žáků na práci s rozšiřujícími výukovými materiály se ukázal jako nejvhodnější učební soubor Tvoj šans, protože rozvíjel odpovídajícím způsobem všechny dovednosti nezbytné k práci s vytvořenými materiály a v dalších kritériích, i přes některé nedostatky, se jevil jako nejlepší.

Na základě rešerší jsme byli schopni sestavit seznamy témat učebnic pro každý učební soubor a s ohledem na tyto seznamy jsme mohli určit témata, která v učebnicích nejsou obsažena a která můžeme zpracovat do podoby rozšiřujících výukových materiálů. Témata jsme vybrali čtyři s přihlédnutím k životním a řečovým situacím, se kterými se může setkat každý člověk. Seznamy témat byly sestaveny s pomocí tabulky, která byla vytvořena pro analýzu učebnic.

Pro dosažení dalšího cíle – vytvoření rozšiřujících výukových materiálů, jsme využili poznatků získaných při analýze i rešerších a bylo nezbytné učinit několik kroků, abychom cíl naplnili. Zmíněné kroky představují činnosti uvedené dále.

Po určení témat jsme s ohledem na zkušenosti vlastní i odborníků sestavili pro každé téma základní slovní zásobu. Poté jsme napsali osm příběhů, vždy dva příběhy pro jedno téma, každý pro jinou jazykovou úroveň (A2, A2/B1). Všechny příběhy jsme napsali tak, aby je bylo možné vyprávět metodou storytelling. Na základě napsaných příběhů jsme ke každému příběhu zvlášť tvořili pracovní list se cvičeními. Pracovní listy jsme koncipovali tak, aby práce s nimi směřovala od seznámení a zaznamenání slovní zásoby přes její procvičení a upevnění k užití storytellingu v podobě vyprávění vlastních či vymyšlených příběhů. Pokračovali jsme vytvořením didaktických her, které se zaměřují na upevnění a opakování slovní zásoby za využití metody

storytelling. Hry jsme vytvořili celkem tři, jsou určeny pro stejné jazykové úrovně jako pracovní listy a postupně se ztěžují od 1. po 3. hru. Jako poslední jsme vytvářeli reprezentanty digitálního storytellingu – komiks a fotografickou koláž, pro jejichž tvorbu jsme využili online aplikace zmíněné v teoretické části této práce. Díky těmto vytvořeným osmi pracovním listům, pěti aktivitám a díky 13 metodickým listům vztahujícím se k aktivitám a pracovním listům a jednomu metodickému listu určenému pro všechny úvody do hodin a pro vyprávění příběhů bylo dosaženo cíle práce.

Seznam použitých zdrojů

Seznam českých literárních zdrojů:

1. CVRČEK, V. *Mluvnice současné češtiny*. Vydání druhé. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015, 416 s. ISBN 978-80-246-2812-7.
2. FILIPEC, J. a F. ČERMÁK. *Česká lexikologie*. Praha: Academia, 1985, 281 s. Studie a práce lingvistické.
3. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
4. GOLOVATINA, V., V. MISTROVÁ a M. MOLCHAN. *Tvoj šans A2: ruština pro střední a jazykové školy : učebnice s integrovaným pracovním sešitem*. Plzeň: Fraus, 2019. ISBN 978-80-7489-509-8
5. HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě [Hauser, 1980]*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 192 s.
6. HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 498 s. Učebnice pro vysoké školy.
7. CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013, 209 s. ISBN 978-80-200-2274-5.
8. JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4620-7.
9. JELÍNEK, S., R. HŘÍBKOVÁ, H. ŽOFKOVÁ a Z. LIPTÁKOVÁ. *Raduga plus 1: ruština pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7489-420-6.
10. JELÍNEK, S., R. HŘÍBKOVÁ, H. ŽOFKOVÁ a Z. LIPTÁKOVÁ. *Raduga plus 2: ruština pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2020. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-504-3.
11. JELÍNEK, S., R. HŘÍBKOVÁ, H. ŽOFKOVÁ a Z. LIPTÁKOVÁ. *Raduga plus 3: ruština pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2020-. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-585-2.
12. KALHOUS, Z. a O. OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

13. LEPIL, O. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů: zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2489-7.
14. MAN, O.. *Základy lexikologie ruského jazyka I*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 212 s.
15. MAŇÁK, J. a P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, 140 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-148-5.
16. MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
17. NEVOLOVÁ, M. *Přestaň prezentovat, začni vyprávět: storytelling - odliš se od ostatních*. Praha: Grada, 2017, 178 s. ISBN 978-80-247-5664-6.
18. ORLOVOVÁ, N., M. VÁGNEROVÁ a M. KOŽUŠKOVÁ. *Klass! 3: ruština pro střední školy*. Praha: Klett, c2012-. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7397-067-3.
19. ORLOVOVÁ, N., M. VÁGNEROVÁ a M. KOŽUŠKOVÁ. *Klass! 2: ruština pro střední školy*. Praha: Klett, c2011. ISBN 978-80-7397-066-6.
20. ORLOVOVÁ, N., M. VÁGNEROVÁ a M. KOŽUŠKOVÁ. *Klass! 1: ruština pro střední školy : učebnice*. Praha: Klett, c2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7397-032-1.
21. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
22. PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3149-4.
23. PURM, R., S. JELÍNEK a J. VESELÝ. *Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly*. Vyd. 3., rozš. a upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 250 s. ISBN 80-7041-174-0.
24. RIES, L. *Didaktika ruštiny: vyučování jako komunikace, součinnost a hra*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1987, 1. sv. (144 s.).

25. SIMMONS, A. *Přesvědčujte a ovlivňujte pomocí příběhů: storytelling*. Brno: Computer Press, 2008, ix, 218 s. ISBN 978-80-251-2112-2.
26. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
27. VALOVA, L., V. GOLOVATINA a M. RYKOVSKÁ. *Tvoj šans A1: ruština pro střední a jazykové školy : učebnice s integrovaným pracovním sešitem*. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7489-423-7.

Seznam českých elektronických zdrojů:

1. Předběžný obsah učebnice. GOLOVATINA, V., M. MOLCHAN a V. MISTROVÁ. *Tvoj šans 3: ruština pro střední a jazykové školy : učebnice s integrovaným pracovním sešitem* [online]. Fraus [cit. 2020-12-10]. ISBN 978-80-7489-577-7. Dostupné z: https://ucebnice.fraus.cz/file/edee/eshop/ucebnice/nahledy/9919/tvoj-sans-b1_prehled_v1.pdf
2. MAZUREK, M. STORYTELLING ve výuce jazyků. *EPALE - Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě* [online]. 07.11.2018 [cit. 2020-11-16]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/storytelling-ve-vyuce-jazyku>
3. PAVLOVSKÁ, M. Storytelling, klíčová kompetence pedagoga. *Metodický portál RVP.CZ: unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. 12.10.2011 [cit. 2020-11-13]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Storytelling%2C_kl%C3%ADčová_kompetence_pedagoga
4. SCHNEIDEROVÁ, B. Storytelling – novodobé vyprávění. *Impulsy: Inspirace, náměty a trendy dětského čtenářství* [online]. 2017, 3(3) [cit. 2020-11-14]. ISSN 2336-727X. Dostupné z: <https://impulsy.kjm.cz/impulsy-clanek/novodobe-vypraveni>
5. SLÁNSKÁ, D. Vyprávěj svůj příběh digitálně I. *Metodický portál RVP.CZ: unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. 05.03.2014 [cit. 2020-11-09]. Dostupné z:

<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/18367/VYPRAVEJ-SVUJ-PRIBEH-DIGITALNE-I.html>

6. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* [online]. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006 [cit. 2020-10-19]. ISBN 80-244-1425-2. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
7. SVOBODOVÁ, J. RUSKÝ JAZYK A PROBLÉMY INTERFERENCE V SOUČASNÉ DOBĚ. *Portál ZČU* [online]. [cit. 2020-10-28]. Dostupné z: <https://portal.zcu.cz/CoursewarePortlets2/DownloadDokumentu?id=50863>
8. VÁVRA, J. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? *Metodický portál RVP.CZ: unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. 05.05.2011 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>
9. VORÁČOVÁ, B. O praktickém využití storytellingu ve výuce. *Metodický portál RVP.CZ: unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. 18.11.2013 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/18067/O-PRAKTICKEM-VYUZITI-STORYTELLINGU-VE-VYUCE.html/>
10. VORÁČOVÁ, B. Storytelling - úvod do vyprávění příběhů. *Metodický portál RVP.CZ: unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. 13.11.2013 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/18053/STORYTELLING---UVOD-DO-VYPRAVENI-PRIBEHU.html/>

Seznam ruskojazyčný a dalších cizojazyčných literárních zdrojů:

1. ROZBOUDOVÁ, L. a J. KONEČNÝ. *Современная дидактика русского языка как второго иностранного: языковые средства*. Praha: Karolinum, 2018, 118 s. ISBN 978-80-246-4277-2.

2. АЗИМОВ, Э. Г. а А. Н. ЩУКИН. *Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009. ISBN 978-5-7974-0207-7.
3. КОПЕЦКИЙ, Л. В. *Пособие по лексикологии русского литературного языка*. 2. vyd. Praha: SPN, 1976, 204 s.
4. КРЮЧКОВА, Л. С. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие*. Москва: ФЛИНТА: НАУКА, 2009. ISBN 978-5-9765-0030-3.
5. Словарь лингвистических терминов: Что такое омоморфемы? *Академик* [online]. [cit. 2020-10-17]. Dostupné z: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvistic/957/омоморфемы>
6. СТАРИЧЕНОК, В. Д. *Современный русский литературный язык: учебное пособие*. 1. Минск: Вышэйшая школа, 2012. ISBN 978-985-06-2138-2.
7. ФОМИНА, М. И. *Современный русский язык: лексикология*. Москва: Высшая школа, 1978, 255 s.
8. YILMAZ, R., M. Nur ERDEM a F. RESULOGLU. *Handbook of research on transmedia storytelling and narrative strategies*. Hershey: IGI Global, 2019. ISBN 978-1-5225-5357-1.

Seznam ruskojazyčných a dalších cizojazyčných elektronických zdrojů:

1. ВОЛКОВА, Н. Русский язык в Чехии вчера и сегодня. Пражский телеграф [online]. 2013, 17.04.2013, 14 [cit. 2020-11-13]. Dostupné z: <https://ptel.cz/2013/04/russkij-yazyk-v-chexii-vchera-i-segodnya/>
2. ИСАКОВА, В. Н. Эффективность метода сторителлинга в обучении иностранным языкам. *Молодой Исследователь Дона*[online]. Ростов на Дону, 2019, 2019, 6(21), 131-134 [cit. 2020-11-16]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-metoda-storitellinga-v-obuchenii-inostrannym-yazykam/viewer>
3. Значение слова «потушить». *Карта слов и выражений русского языка* [online]. [cit. 2020-12-06]. Dostupné z: <https://kartaslov.ru/значение-слова/потушить>

4. Значение слова «сжигать». *Карта слов и выражений русского языка* [online]. [cit. 2020-12-06]. Dostupné z: <https://kartaslov.ru/значение-слова/сжигать>
5. ПЕШКОВА, Д. Ю. Использование приема сторителлинг в обучении английскому языку студентов вузов. *Научно-издательский центр ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ* [online]. 16.09.2019 [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <https://scipress.ru/philology/articles/ispolzovanie-priema-storitelling-v-obuchenii-anglijskomu-yazyku-studentov-vuzov.html>
6. РУБЛЕВА, О. Л. Лексикология современного русского языка [online]. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2016 [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <https://scicenter.online/leksikografiya-frazeologiya-leksikologiya-scicenter/leksikologiya-sovremennogo-russkogo.html>
7. DAVIDSON, H. a B. PORTER. The Art of Digital Storytelling: What Is Digital Storytelling? *DISCOVERY EDUCATION* [online]. 2005, , 11-14 [cit. 2020-11-05]. Dostupné z: <http://www.digitales.us/wp-content/uploads/2015/07/art-of-digital-storytelling.pdf>
8. GERE, J., B. KOZLOVICH a D. A. KELIN. *By word of Mouth: A Storytelling Guide for the Classroom* [online]. Washington, 2002 [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/234660238_By_Word_of_Mouth_A_Storytelling_Guide_for_the_Classroom
9. KAPLAN. What is a Griot? *America's Black Holocaust Museum* [online]. [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://www.abhmuseum.org/about/what-is-griot/>
10. LOTT, J. Keepers of history. *PENN STATE NEWS* [online]. 2002, 01.05.2002 [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://news.psu.edu/story/140694/2002/05/01/research/keepers-history>
11. THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Griot. *Encyclopedia Britannica* [online]. 24.11.2014 [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/art/griot>

12. THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Praise song. Encyclopedia Britannica [online]. 20.07.1998 [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/art/praise-song>
13. What Is Storytelling? *National Storytelling Network* [online]. [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: <https://storynet.org/what-is-storytelling/>

Seznam schémat

Schéma č. 1 – Vztahy metadidaktiky c. j., obecné did. c. j. a zvl. a spec. did. c. j.

Schéma č. 2 – Vztah didaktiky cizích jazyků, osnov, pomůcek a příprav učitelů

Seznam obrázků

obr. 1 – Vztah pojmu, předmětu a slova

obr. 2 – revidovaná Bloomova taxonomie

Seznam tabulek

tabulka č. 1 – jazykové úrovně dle SERRJ

tabulka č. 2 – rozsah slovní zásoby dle SERRJ

tabulka č. 3 – výsledky analýzy četnosti výskytu vybraných cvičení

Seznam příloh

Příloha A – Metodické pokyny společné pro úvodní hodiny a pro vyprávění všech příběhů

Příloha B – Metodický list k pracovnímu listu č. 1, pracovní list č. 1

(Скорая медицинская помощь)

Příloha C – Metodický list k pracovnímu listu č. 2, pracovní list č. 2

(Скорая медицинская помощь)

Příloha D – Metodický list k pracovnímu listu č. 3, pracovní list č. 3

(Пожарно-спасательная служба)

Příloha E – Metodický list k pracovnímu listu č. 4, pracovní list č. 4

(Пожарно-спасательная служба)

Příloha F – Metodický list k pracovnímu listu č. 5, pracovní list č. 5

(Полиция)

Příloha G – Metodický list k pracovnímu listu č. 6, pracovní list č. 6

(Полиция)

Příloha H – Metodický list k pracovnímu listu č. 7, pracovní list č. 7

(Паспортный контроль)

Příloha I – Metodický list k pracovnímu listu č. 8, pracovní list č. 8

(Паспортный контроль)

Příloha J – Metodický list ke komiksu, komiks

(Что произошло в аэропорту)

Příloha K – Metodický list k fotografické koláži, fotografická koláž

(Пожар в Москве)

Příloha L – Metodický list k didaktické hře č. 1, didaktická hra č. 1

(Четыре картинки, одна история)

Příloha M – Metodický list k didaktické hře č. 2, didaktická hra č. 2

(Судьбоносный бросок игральными костями)

Příloha N – Metodický list k didaktické hře č. 3, didaktická hra č. 3

(Истории по игральным картам)

Příloha O – Vzorové tabulky pro analýzu učebnic

Příloha P – Tabulky pro analýzu učebního souboru Klass!

Příloha R – Tabulky pro analýzu učebního souboru Tvoj šans

Příloha S – Tabulky pro analýzu učebního souboru Raduga plus

Přílohy

Příloha A

Metodické pokyny společné pro úvod do hodin a pro vyprávění všech příběhů

- 1) Seznámení žáků s tématem. Navození atmosféry pro vyprávění příběhů.
Před každým vyprávěním, je potřeba žáky tématem zaujmout a motivovat je k další činnosti. Můžeme postupovat tak, že žákům představíme téma a zeptáme se jich, zda mají nějakou zkušenost související s tímto tématem. Nevadí, že budou mluvit česky, je potřeba, aby se pro téma nadchli. Měli bychom jim dát prostor pro to, aby ostatním spolužákům sdělili své příhody. Následně jim sdělíme, že tématem se budeme zabývat v hodině. A vy (učitel/učitelka) se chcete se žáky také podělit o svou zkušenost. Jediným rozdílem bude, že budete vyprávět ruštině.
- 2) Před vyprávěním je u určitých pracovních listů nezbytné, aby měli listy žáci před sebou a byli seznámeni s 1. cvičením. (Podrobněji o cvičeních v metodických pokynech pro konkrétní pracovní list.)
- 3) Nyní je čas přejít k vyprávění. Každý příběh je možné a žádoucí upravit dle potřeby tak, aby působil autenticky. Úpravy by měly spočívat ve změně hlavního hrdiny – např. pokud jste muž a hlavní postava je žena, budete příběh vyprávět jako muž, nikoli jako žena. Stejně tak je nezbytné pozměnit v příběhu čas, kdy se příběh odehrává. Jestliže se například příběh odehrál včera, ale žákům by bylo jasné, že to není možné, upravíme dobu, kde se příběh stal.
- 4) Vzhledem k tomu, že se jedná o vyprávění v cizím jazyce se slovní zásobou, kterou žáci neznají, je třeba vyprávět přirozeným tempem řeči, správně artikulovat a redukovat. Rychlost vyprávění i artikulace by se měla odvíjet od schopností a dovedností žáků, jejich věku a zkušeností. V průběhu vyprávění využívejte emoci, mimiky obličeje, popř. gest, pokud je vám to příjemné a nebude to pro žáky působit rušivě.
- 5) Příběh je možné upravovat i po obsahové stránce, délce příběhu či složitosti. Vždy je třeba vycházet z toho, co žáci již umí a příběh je nezbytné upravovat pro jednotlivé skupiny. (Příběhy a pracovní listy, které jsme vytvořili, jsou tak spíše předlohou, kterou je nutné přizpůsobit žákům.)

- 6) Nedělejte ve vyprávění přestávky typu: „Víte, co to znamená ...?“ nebo „Rozuměli jste, co jsem právě řekl/řekla?“ Nechte žáky, aby se postupně učili naslouchat mluvenému jazyku, aniž by jim někdo pomáhal. Naučí se tak lépe reagovat na nezvyklé situace. Zároveň situace, které jsou tématem našich pracovních listů, samostatné jednání bez pomoci druhých vyžadují.
- 7) V další práci využívejte pracovních listů. V začátcích, kdy s touto metodou začínáte, je samozřejmě možné zopakovat buď celý příběh nebo části, ve kterých se vyskytuje nová slovní zásoba.

Příloha B

Metodický list k pracovnímu listu č. 1

Základní údaje	
název	Скорая медицинская помощь
typ výukového materiálu	pracovní list
Anotace	
Téma скорая медицинская помощь je zpracováno do pracovního listu, který žákům zůstane. Aktivity jsou sestaveny tak, aby postupně vedly k seznámení se storytellingem a užití storytellingu žáky a také k upevnění nové slovní zásoby.	
klíčová slova	záchranná služba, přivolání pomoci, úraz, storytelling
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2
vhodné zařazení	po probrání učiva na téma lékaři, nemoci apod.
časová dotace	min. 45 minut (1 vyučovací hodina)
vstupní požadavky na žáka	znalost jazyka na minimální úrovni A1/A2
Cíle	
Seznámit žáky s novou slovní zásobou na téma скорая медицинская помощь a naučit je, jak přivolat pomoc.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
individuální i skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
Žákům rozdejte pracovní listy před začátkem vyprávění a nechte je, aby se seznámili s 1. úlohou. Žáci zatím nic nepíší, pouze si přečtou zadání a seznámí se s typem cvičení, aby věděli, na co se mají zaměřit při poslechu příběhu. Poté vyprávějte příběh (viz níže). Po vašem dovyprávění žáci začnou samostatně pracovat na 1. cvičení. V tomto cvičení jsou důležité barvy, neboť jsou klíčem k řešení. Zároveň není třeba psát vše na tabuli, slova jsou uvedena v náležitém tvaru. Společně se žáky

zkontrolujte – přečtete a přeložte. Ve cvičení 2. žákům přečtete slovní spojení ze cvičení 1. (rusky), po každém vašem přečtení žáci opakují včetně českého překladu. Cvičení 3. vypracují žáci samostatně. Slova k doplnění jsou uvedena pod textem a úkolem žáků je slova v náležitém tvaru doplnit do vět. Společně cvičení přečtete (zkontrolujte) a přeložte, pokud se u žáků vyskytne nějaký problém, popř. pokud budete mít pocit, že žáci textu úplně nerozumí. Postupovat můžete po větách (přečíst rusky a přeložit) nebo nejprve přečíst celé rusky a poté přeložit. Cvičení 4. je zaměřeno na vedení ke storytellingu. Předtím než žáci začnou tvořit, můžeme s nimi v rychlosti zopakovat, jak má správně vyprávění vypadat, co má obsahovat. Ve 4. cvičení mají žáci za úkol vymyslet svůj vlastní příběh s užitím slovní zásoby ze cvičení 1. Po vytvoření vyberte některé žáky, aby se se svým příběhem podělili s ostatními. V průběhu vyprávění žáka se zdržte jakéhokoli opravování a komentářů. Cílem je, aby žák vyprávěl příběh, nikoli četl. Po dokončení vyprávění je vhodné žáka pochválit za vyprávění a poděkovat mu. Následně můžete žákovy chyby opravit. U posledního, 6., cvičení můžete postupovat po dvojicích, nejprve jeden žák vypráví svůj příběh, druhý poté příběh převypráví a naopak. Popř. můžete nechat vyprávět všechny žáky a dvojice k převyprávění můžeme vybrat libovolně.

Pokud byste stihli toto cvičení a zbýval vám v hodině čas, mohou se žáci pokusit vyprávět o své vlastní zkušenosti se záchrannou službou v ruském jazyce bez předchozí přípravy.

Pozn.: Při práci s pracovním listem překládejte zadání, pokud je potřeba. Všechna zadání jsou v ruském jazyce.

očekávané problémy

Žáci budou mít problém s porozuměním příběhu na základě jednoho vyprávění. Nezachytí všechna slovní spojení. Budou mít problém sestavit vlastní příběh v několika minutách a převyprávět příběh někoho jiného bez toho, aby si dělali poznámky.

Příběh pro vyprávění:

Папа, мама, мой младший брат и я по воскресениям обычно гуляем в парке. На прошлой неделе мы были в парке Горького, папа с мамой гуляли по парку, и я с братом катался на коньках. К сожалению, мой брат упал. У него болела рука. – Она **сломана**. – Подумал я. Я не знал, что надо сделать и поэтому я решил **вызвать скорую помощь по номеру 103**. «Здравствуйте! Меня зовут Николай Петрович, мой брат упал и **сломал себе руку**.» сказал я и оператор мне ответил, что все будет в порядке и хотел знать, где мы находимся. Я ему сказал, что мы в парке Горького, на катке. **Оператор скорой помощи** меня еще спросил, что дальше у брата болит. У него ничего другого не болело и оператор мне ответил, что скорая помощь быстро приедет. Я брату помог надеть ботинки и мы вместе ждали приезда **машины скорой помощи**. Она быстро приехала. Один спасатель сказал, что рука сломана и брата надо **перевезти в больницу**. Другой спасатель мне передал номер телефона в больницу, и я начал искать родителей. Потом мы все ехали за братом в больницу.

Pracovní list č. 1

Скорая медицинская помощь



1. Соедините слова и образуйте словосочетания. Можно словосочетания образовать на основе цветов? Какое слово невозможно включить ни в одно словосочетание? Попробуйте все словосочетания и слова перевести на чешский язык. Подсказка в виде картинок вам поможет.

помощь	больницу	вызвать	помощи	оператор	скорой
сломанный	скорую	103	перевезти в	машина	себе
руку	сломать	скорой	помощи	кого-то	номер

1. 

--	--	--

перевод:

2.  → 

--	--	--

перевод:

3.  

--	--	--

перевод:

4.  

--	--	--

перевод:

5.  →  → 

--	--	--

перевод:

6. 103

--	--

перевод:

7.  (имя прилагательное)

--

перевод:

2. Все словосочетания (на русском и чешском языках) прочитайте вслух вслед за преподавателем.

3. Словосочетания из упражнения 1. добавьте в предложения. После добавления вместе с преподавателем прочитайте. Если надо, то все переведите на чешский язык.

Моя бабушка вчера шла со своей подругой за продуктами в магазин, который находится недалеко ее дома. Она упала и _____
ногу. По _____ ее подруга _____
_____. Она говорила с _____
_____ и сказала бабушке, что _____
_____ быстро приедет и что ей помогут. И я сегодня поеду в больницу, потому что бабушку было нужно _____
_____.

Слова для добавления: 103, помощь, перевезти в, скорая, сломать, скорая, вызвать, оператор, номер, себе, скорая, помощь, машина, помощь, больница

4. Придумайте свою историю по теме скорая помощь и пользуйтесь словосочетаниями из 1 упражнения. Образуйте минимум 6 предложений.

5. Историю расскажите вашим одноклассникам.

6. Попробуйте своими словами пересказать историю вашего соседа.

Příloha C

Metodický list k pracovnímu listu č. 2

Základní údaje	
název	Скорая медицинская помощь
typ výukového materiálu	pracovní list
Anotace	
Pracovní list navazuje na předchozí pracovní list a slovní zásobu na téma скорая медицинская помощь, je tvořen šesti cvičeními, které postupně vedou žáky k užití metody storytelling.	
klíčová slova	záchranná služba, přivolání pomoci, storytelling, zranění, záchranáři
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2/B1
vhodné zařazení	po dosažení jazykové úrovně a zvládnutí slovní zásoby pro totéž téma na úrovni A2
časová dotace	min. 45 minut (1 vyučovací hodina)
vstupní požadavky na žáka	znalost jazyka na úrovni A2/B1 a slovní zásoby z pracovního listu pro úroveň A2
Cíle	
Seznámení žáků s rozšiřující slovní zásobou na téma скорая медицинская помощь. Připomenout žákům přivolání záchranné služby a naučit je, jak někomu jinému stručně popsat, jak si počínali záchranáři.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna (barevný tisk)
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
individuální, skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
Před vyprávěním rozdejte žákům pracovní listy. Žáci se seznámí s 1. cvičením. Po seznámení začněte vyprávět příběh. Vzhledem k tomu, že si žáci mají zapisovat slova

a slovní spojení, která se podle nich vztahují k tématu, je důležité tomu uzpůsobit rychlost vyprávění. V případě, že budou mít žáci velké problémy cokoli zachytit, příběh zopakujte. Pokud ne, vyprávějte příběh pouze jednou. Po dokončení vyprávění se žáků ptejte, jaká slova / slovní spojení zachytili (není důležité, aby měli všichni žáci všechna slova, ale aby se snažili zachytit alespoň některá z nich) a pište je na tabuli. Poté seznam společně projděte a vyškrtejte slova, která se k tématu nevztahují. Vyškrtnutí zdůvodněte (můžete užít překladu). Slova / slovní spojení, která zůstala na tabuli (vztahují se k tématu) ponechte prozatím bez překladu a nechte žáky, aby se pokusili přiřadit je k obrázku ve cvičení 2. Dvě slovní spojení obrázků nezobrazuje, a to: оказать первую помощь a вызвать скорую медицинскую помощь. U těchto spojení by, dle našeho názoru, mohli žáci zvládnout význam odhadnout, pokud ne, je třeba ho objasnit. Společně zkontrolujte. Ve 3. cvičení je úkolem žáků spojit českou a ruskou variantu vybraného slovního spojení / slov – spojení mohou pro větší přehlednost psát na řádek pod cvičení. Barvy v tomto úkolu nehrají žádnou roli. Cvičení zkontrolujte. V 5. cvičení je úkolem žáků sestavit příběh s využitím slovní zásoby, kterou znají z 1. pracovního listu a z tohoto listu, který bude zpracovávat uvedenou situaci. Poté, co žáci dopíší příběh, některé z nich vyberte, aby svůj příběh vyprávěli spolužákům. V průběhu vyprávění se zdržte komentářů a oprav chyb. Ve chvíli, kdy žák ukončí své vyprávění, mu poděkujte a pochvalte ho. Následně lze opravit chyby, kterých se žák dopustil. V 6. cvičení je úkolem žáků buď vymyslet úplně nový příběh na probírané téma nebo se podělit o svou zkušenost se záchrannou službou. Toto cvičení je již obtížnější, neboť by mělo probíhat bez velké předchozí přípravy.

Pozn.: Při práci s pracovním listem překládejte zadání, pokud je potřeba. Všechna zadání jsou v ruském jazyce.

očekávané problémy

Žáci nezachytí všechna slova a slovní spojení při prvním vyprávění a úplně neporozumí příběhu. Bude pro ně obtížné bez předchozí přípravy vyprávět, co se jim stalo, co viděli nebo vymyslet rychle příběh, který bude dávat smysl a přitom si ho nebudou moci písemně připravit dopředu.

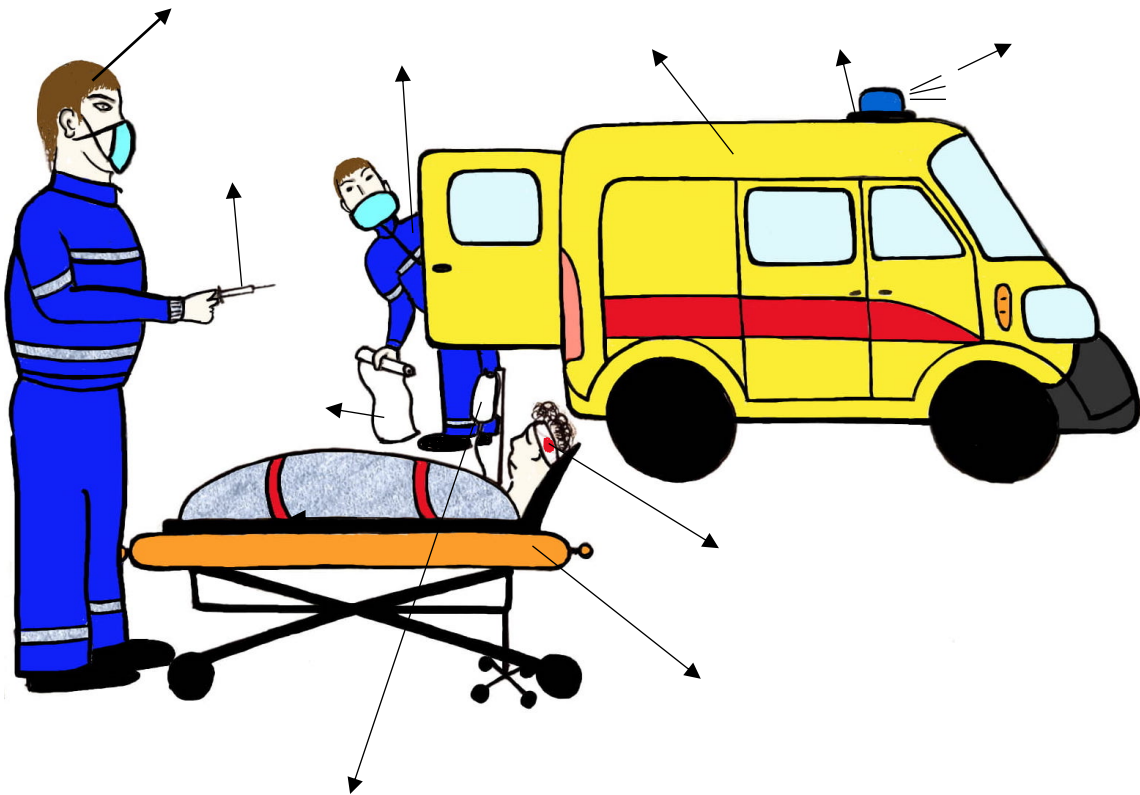
Příběh pro vyprávění:

Вчера утром было очень холодно, на улицах лежал снег и лед, и я ездилa на поезде в Прагу. После приезда я вышла из вокзала на улицу и шла через парк. Я там видела старую бабушку, она шла медленно, в одной руке держала пакет и в другой сумку. Неожиданно она упала на лед. Я к ней быстро подбежала, чтобы **оказать первую помощь**. Она не могла встать. Я ее спросила, что у нее болит. Она мне сказала, что ударилась в голову и что у нее болит нога. Я решила **вызвать скорую медицинскую помощь**, это номер 103. Мне стало бабушки очень жалко, потому что было видно, что нога у нее сильно болит и она плакала. Оператор скорой помощи мне сказал, чтобы я с бабушкой говорила, но ничего другого не делала. Вместе с бабушкой я ждала приезда скорой помощи. Со звуком **сирены** приехала большая желто-красная **машина скорой помощи с мигалкой**. К нам подошли два **спасателя** в голубой **форме** и с собой принесли **носилки**. Оказалось, что у бабушки перелом ноги, с головой было все в порядке кроме небольшой **раны**. Спасатели **наложили бинт** на рану, чтобы остановилось **кровотечение**. Потом бабушку осторожно положили на носилки, сделали ей **укол от боли** и **поставили капельницу**. После того ее перенесли в машину и перевезли в больницу.

Pracovní list č. 2
Скорая медицинская помощь

1. Записывайте все слова и словосочетания, которые, по-вашему, относятся к теме Скорая помощь.

2. Какое значение слов, которые вы записали? Картинка вам, наверно, поможет. Что картинка не показывает? Все слова и словосочетания прочитайте вслух вслед за преподавателем.



3. К приведенным чешским словам и словосочетаниям подберите правильный русский вариант. Какой номер и букву можно соединить?

A) poskytnout první pomoc

B) krvácení

B) obvázat ránu obvazem

Г) dát injekci

Д) auto záchranné služby

Е) záchranná služba

Ж) zavolat záchrannou službu

З) nosítka

И) záchranář

К) uniforma

Л) rána

М) dát infuzi (kapačku)

Н) siréna

О) maják

1. скорая помощь

2. рана

3. машина скорой помощи

4. сирена

5. оказать первую помощь

6. вызвать скорую помощь

7. спасатель

8. поставить капельницу

9. мигалка

10. форма

11. кровотечение

12. носилки

13. наложить бинт на рану

14. сделать укол

4. В предложения добавьте пропущенные слова.

Мой дедушка упал и ему было надо оказать _____.

Он ударился в голову и появилось _____. К счастью, это не была большая _____.

Кто-то вызвал _____. Быстро приехала _____ со звуком _____ и со светом _____.

Два _____ в голубой _____ взяли _____ и подошли к нам. Дедушке наложили на _____.

Чтобы у него ничего не болело, они ему сделали _____ от боли и поставили _____. Потом его перевезли в больницу.

Слова для добавления: капельница, форма, спасатель, кровотечение, бинт, первая помощь, машина скорой помощи, рана, скорая помощь, рана, носилки, бинт, укол

- 5. Представьте себе ситуацию: вы ехали на машине и перед вами произошла автоавария. Что бы вы сделали? Как бы вы себя чувствовали? Попробуйте образовать короткую историю.**

- 6. Придумайте свою историю про скорую помощь или попробуйте на русском языке рассказать историю про скорую помощь, которая у вас произошла или с которой вы лично встретились.**

Příloha D

Metodický list k pracovnímu listu č. 3

Základní údaje	
název	Пожарно-спасательная служба
typ výukového materiálu	pracovní list
Anotace	
Žáci se skrze tento výukový materiál seznámí s tématem пожарно-спасательная служба, který je zpracován do podoby pracovního listu se šesti úkoly. Staví na metodě storytelling.	
klíčová slova	hasičský záchranný sbor, přivolání pomoci, hasiči, oheň, požár
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2
vhodné zařazení	po dosažení potřebné jazykové úrovně – po tématu záchranná služba, po tématu profese, práce
časová dotace	min. 45 minut (1 vyučovací hodina)
vstupní požadavky na žáka	znalost jazyka na úrovni A2
Cíle	
Seznámit žáky s tématem a slovní zásobou. Naučit žáky, jak (si) přivolat pomoc. Rozšířit slovní zásobu žáku, rozvíjet jejich představivost.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna (barevný tisk)
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
individuální a skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
Než začnete žákům vyprávět příběh, rozdejte žákům pracovní listy a nechte je, aby se seznámili se zadáním prvního cvičení a se slovy a slovními spojeními. Poté můžete začít vyprávět. V případě potřeby příběh žákům zopakujte. Po vyprávění se žáků zeptejte, kolik slov byli schopni přeložit díky tomu, že slyšeli příběh a porozuměli významu slova. Překlady jednotlivých slov a slovních spojení můžete zapisovat na tabuli. Doporučujeme postupovat podle seznamu, který je ve cvičení 1. Následně je

nezbytné všechna slova a slovní spojení přečíst žákům v ruštině. Úkolem žáků je po učiteli opakovat. Cvičení 2. mohou žáci zpracovávat jednotlivě nebo ve dvojicích. Můžete z této aktivity udělat soutěž na čas, kdo křížovku dříve vyplní. Ve cvičení 3. jsou vynechaná místa, na která je potřeba doplnit slova v náležitém tvaru. Slova pro doplnění jsou uvedena pod cvičením. Po doplnění zkontrolujte – společně příběh přečtěte, popř. ještě přeložte. 4. cvičení je zaměřeno na tvorbu vytváření příběhu. Žáci si mohou vybrat, buď vymyslí příběh na základě obrázků uvedených pod zadáním, nebo vymyslí podobný příběh tomu, který byl v předešlém cvičení. Žáci si připraví příběh písemně. Až žáci příběhy dopíší, přesunou se k dalšímu cvičení. V tomto cvičení je jejich úkolem podělit se s ostatními spolužáky o svůj příběh. Příběh nebudou číst, ale budou se jej snažit vyprávět. Pokud by žáci měli problém vyprávět příběh bez jakékoli poznámky, mohou si napsat několik bodů na papírek. V posledním cvičení, 6., se žáci mají rovněž pokusit o vyprávění příběhu, tentokrát na základě vlastní zkušenosti a bez předchozí přípravy. Vybrat si mohou jednu z vybraných otázek.

Pozn.: Při práci s pracovním listem překládejte zadání, pokud je potřeba. Všechna zadání jsou v ruském jazyce.

očekávané problémy

Žáci nepoznají význam všech slov a slovních spojení, včetně překladu, během vyprávění příběhu. Bude pro ně nelehké vyplnit křížovku, protože některá slova ze zadání nebudou znát.

Příběh pro vyprávění:

Наши соседи осенью в саду **сжигали** ветви деревьев. Погода была солнечная, дождя не было несколько недель. Сначала был **огонь** маленький и соседи думали, что можно из сада уйти в дом. Но через 20 минут огонь стал большим. Начала **гореть** трава и листья, которые лежали на траве. Постепенно горел весь сад. Соседка бегала перед домом и кричала: «**Пожар!** Пожар!» Сосед хотел огонь **потушить**, но видел, что это невозможно. Он по номеру **101** **вызвал пожарных**. **Оператору** сказал свое имя, адрес и описал, что горит. Через 5 минут приехала **пожарная машина** и пожарные начали **тушить огонь водой** и наконец **пожар** потушили. Соседи на все только смотрели и не могли ничего делать. Весь сад сгорел.

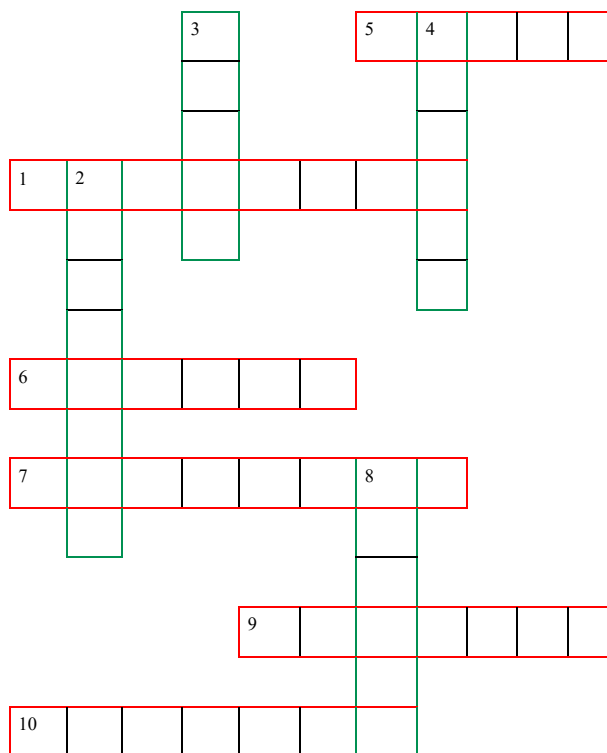
Pracovní list č. 3

Пожарно-спасательная служба

1. Прочитайте все слова и словосочетания и подумайте, какое их значение. Во время слушания истории попытайтесь узнать точные значения слов и словосочетаний. Перевод всех единиц запишите. После того все прочитайте вслух вслед за преподавателем.

- сжигать – _____
- огонь – _____
- гореть – _____
- Пожар! – _____
- потушить – _____
- вызвать пожарных по номеру 101 – _____
- оператор – _____
- пожарная машина – _____
- тушить огонь водой – _____
- пожар – _____

2. Выполните кроссворд.



По горизонтали:

1. работники пожарно-спасательной службы
5. пожар по другому
6. работники пожарно-спасательной службы ездят на большой ...
7. полностью прекратить горение
9. уничтожить огнем (напр. дерево)
10. чтобы приехала скорая помощь, пожарно-спасательная служба или полиция, их надо ...

По вертикали:

2. человек, который отвечает на телефонные звонки в пожарно-спасательную службу и др.
3. то, что кричат русские, когда где-то появится огонь
4. От маленького огня начал ... дом.
8. поливать огонь водой

(подсказка в упражнении 1.)

(pozn.: zdroj definic č. 7, č. 9 – online, картаслов.py)

3. В следующую короткую историю добавьте слова и словосочетания, с которыми вы работали в упражнениях 1. и 2.

По четвергам я обычно занимаюсь спортом в парке. Там большие деревья. Я бегала по парку и увидела _____. Одно дерево _____! У меня не было мобильного, и поэтому я кричала: «_____! _____!». Меня услышал какой-то мужчина, подбежал к дереву и _____ по номеру _____. _____ мужчине сказал, чтобы мы ушли из парка и ждали пожарных. _____ быстро приехала. Пожарные _____ огонь водой и через несколько минут его _____.

Слова для добавления: потушить, машина, пожар, горело, пожарная, оператор, пожарные, 101, огонь, вызвать, тушить

4. Сейчас попробуйте образовать собственную короткую историю похожую на историю в упражнении 3. Можете пользоваться картинками или придумайте свою идею истории. Напишите минимум 6 предложений.



5. Поделитесь своей историей с одноклассниками. Историю не читайте, а попробуйте рассказать ее.

6. Вы можете ответить хотя бы на 1 вопрос?

А) У вас была когда-нибудь похожая ситуация как у рассказчиков двух историй, с которыми вы познакомились?

Б) Вам когда-нибудь нужно было вызвать пожарных? Что случилось?

В) Вы когда-нибудь видели, как пожарные работают? Какая ситуация это была?

Příloha E

Metodický list k pracovnímu listu č. 4

Základní údaje	
název	Пожарно-спасательная служба
typ výukového materiálu	pracovní list
Anotace	
Pracovní list zpracovává téma пожарно-спасательная служба, seznamuje žáky s rozšiřující slovní zásobou tohoto tématu, navazuje na pracovní list, který je zaměřen na toto téma na jiné jazykové úrovni. Pracovní list je tvořen sedmi cvičeními, které jsou poskládány tak, aby vedly k samostatnému užívání metody storytelling žáky jako prostředku pro procvičení i upevnění nové slovní zásoby.	
klíčová slova	hasičský záchranný sbor, požár, oheň, hasiči, hasičské auto, hašení požáru
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2/B1
vhodné zařazení	po dosažení potřebné jazykové úrovně a zvládnutí slovní zásoby pro totéž téma na úrovni A2, po tématu profese, práce, záchranná služba
časová dotace	min. 45 minut (1 vyučovací hodina)
vstupní požadavky na žáka	znalost jazyka na úrovni A2/B1 a slovní zásoby z pracovního listu pro úroveň A2
Cíle	
Cílem je rozšířit slovní zásobu žáků z oblasti hasičského záchranného sboru a přivolání pomoci, včetně slov a slovních spojení, které jim ve stručnosti umožní popsat, co se dělo po příjezdu hasičů.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny

organizační formy a metody výuky

individuální a skupinová forma, metody komunikativní

vhodný postup

U tohoto pracovního listu není potřeba, aby se žáci seznamovali s prvním cvičením ještě před vyprávěním příběhu. Samozřejmě je možné postupovat i tak, že se žáci s cvičením seznámí a při poslouchání vyprávění se budou zaměřovat na slova a slovní spojení, která potřebují ke splnění 1. cvičení. Po úvodu do hodiny a rozdání pracovních listů, popř. před rozdáním, začněte vyprávět příběh. Po jeho ukončení nechte žáky, aby se pokusili samostatně vypracovat cvičení 1. Následně se žáky cvičení zkontrolujte (včetně překladů do češtiny) a přejděte ke cvičení 2. Všechna slova a slovní spojení přečtete a nechte žáky, aby po vás opakovali. Je vhodné, aby žáci říkali také překlad do češtiny. Cvičení 3. je zaměřeno na doplňování slov a slovních spojení, která jsou uvedena pod cvičením. Je potřeba je doplnit v náležitém tvaru. Pro usnadnění práce žáci mohou nahlížet do cvičení 1., aby věděli, jaká slovní spojení mají skládat a také aby se ujistili v překladu do češtiny. Pro slovní spojení je naznačen počet vynechaných slov pomocí oddělených polí k doplnění slov. Po dokončení cvičení společně zkontrolujte a v případě potřeby přeložte. Ve cvičení 4. je úkolem žáků dokončit předpřipravené věty tak, aby vznikl příběh vztahující se k tématu. Žáci mohou použít pouze tyto věty nebo si mohou doplňovat i věty vlastní. Ve chvíli, kdy budou mít žáci hotovo, několik z nich vyberte, aby spolužákům příběh vyprávěli. Obdobně se pracuje i s následujícím cvičením – 5., ve kterém žáci mají taktéž za úkol vytvořit příběh, tentokrát jim jsou předlohou obrázky, které jdou za sebou tak, jak by měl příběh plynout. Cvičení 6. je nápodobou předchozích cvičení, spočívá ve vytvoření příběhu na základě nastíněné situace. Žáci ale netvoří celé věty, jejich úkolem je napsat si hlavní myšlenku příběhu, popř. body, kterých se budou při vyprávění příběhu držet. V případě, že je počet cvičení pro žáky nad jejich síly, můžete práci rozdělit do dvou vyučovacích hodin, popř. některá cvičení vynechat. Poslední, 7., cvičení staví na osobních zkušenostech žáků s hasičským záchranným sborem a jeho činností. Úkolem žáků je pokusit se popsat vlastní zkušenost/příběh bez předchozí přípravy, a to především písemně. Můžeme žákům vyčlenit čas na to, aby si v hlavě vytvořili alespoň strukturu toho, co chtějí spolužákům sdělit.

Pozn.: Při práci s pracovním listem překládejte zadání, pokud je potřeba. Všechna zadání jsou v ruském jazyce.

očekávané problémy

Žáci plně neporozumí vyprávěnému příběhu, popř. nepochytí všechna slova, která chybějí v 1. cvičení. Vyskytnou se potíže při tvoření příběhů žáky, nebudou schopni dostatečně rychle vymyslet příběh nebo sestavit dohromady věty tak, aby na sebe plynule navazovaly a tvořily příběh.

Příběh pro vyprávění:

В воскресенье я проснулась около 10 часов. Как обычно я открыла дверь в коридор и ждала, что мои кошки будут сидеть за дверью. Их здесь не было. Вместо того я почувствовала едкий запах. Сначала я думала, что на улице что-то горит, но потом я узнала, что этот запах идет из кухни. Я быстро бежала в кухню, открыла дверь и в кухне большой огонь. – Где мои кошки?! Надо вызвать **пожарных**! Где мобильник?! – Думала я и мне стало дышать хуже. – Мобильник в кармане. Какой номер?! 101! – Мне удалось вызвать **пожарно-спасательную службу**, оператору описать что и где происходит. Оператор мне приказал немедленно убежать из квартиры, так как у меня не было **ручного огнетушителя** и огонь стал сильнее и везде был дым. Я пыталась быстро найти кошек, но их нигде не было. Я убежала на улицу и ждала приезда пожарных. Через одну минуту я услышала **сирену** и потом я уже видела **пожарную машину с мигалкой**. Пожарные ничего не ждали, надели **воздушно-дыхательные аппараты**, одни вбежали в дом и начали **тушить огонь**, другие тушили огонь через окно. Я только стояла на улице и смотрела, как пожарные пытаются спасти мою квартиру. Внезапно один из пожарных вышел из дома и на руках держал моих кошек! Описать мою радость словами невозможно. Пожарным удалось **потушить пожар**. В квартире была везде вода, но уничтожена была только кухня. Перед отъездом меня еще информировали, что **пожар вспыхнул** из-за ошибки электрика, который у меня подключил плиту к сети.

Pracovní list č. 4

Пожарно-спасательная служба

1. Попробуйте в филворде найти слова, которые вы сейчас прослушали. Пользуйтесь подсказкой. Слова и словосочетания переведите на чешский язык.


А)  ручной _____ – _____

Б) воздушно-дыхательный _____ – _____

В) пожарно-спасательная _____ – _____

Г) (по-) _____  – _____

Д) пожарная _____ – _____

Е)  _____ вспыхнул – _____

Ж) человек, который   – _____

З)  – _____

И)  – _____

О	Г	Н	Е	Т	У	Ш	И	Т	Е	Л	Ь
Д	А	Н	О	Р	Ф	Ч	Х	З	Л	Н	А
Р	П	З	И	Н	П	К	М	О	М	В	С
А	П	Ы	Р	С	О	Т	И	Е	А	Ь	И
Н	А	Ю	Ы	О	Ж	Н	Г	Я	Ш	А	Р
Д	Р	Б	К	Р	А	Г	А	Н	И	Ф	Е
Р	А	И	Ъ	О	Р	Щ	Л	Т	Н	Р	Н
О	Т	Т	У	Х	М	У	К	Ш	А	О	А
М	О	Г	О	Н	Ь	Ш	А	Д	И	К	И
Е	П	О	Ж	А	Р	Н	Ы	Й	Л	Д	Ж
З	Е	Н	К	Э	Ф	Т	У	Ш	И	Т	Ь
Х	С	Л	У	Ж	Б	А	Й	Ц	Е	А	Т

2. Все слова и словосочетания прочитайте вслух вслед за преподавателем.

3. Добавьте слова и словосочетания 1 упражнения в пропущенные места предложений.

У нас в доме _____ . Огонь было видно издалека. Соседи мне сказали, что один мужчина взял _____ и хотел огонь _____, но он был таким большим, что ему пришлось быстро убежать. Другой мужчина вызвал _____ . Через 5 минут мы услышали звук сирены и увидели мигалку _____ . _____ недели _____, вошли в дом и начали _____ . Огонь им удалось _____ . Не смотря не это, в дом мы не могли вернуться, потому что везде был дым и вода. Мы переночевали в отеле.

Слова для добавления: пожарные, пожар, огонь, машина, вспыхнуть, пожарно-спасательная, потушить, огнетушитель, аппарат, воздушно-дыхательный, ручной, тушить, пожарная, вызвать, служба

4. Окончите предложения и составьте историю по-вашему.

Вчера вечером я ...

Моя сестра Наташа ...

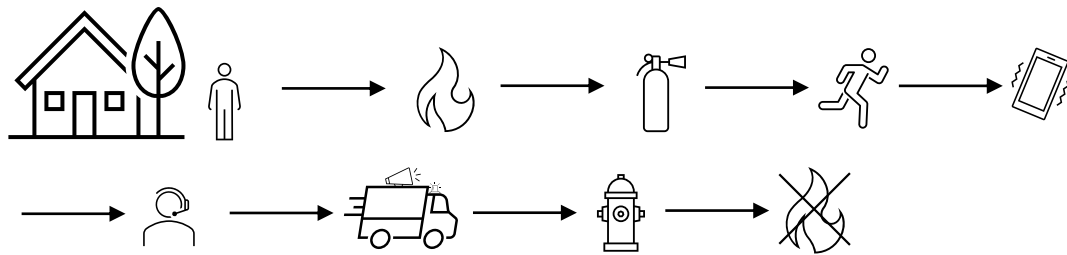
Она вызвала пожарно-спасательную службу, потому что ...

Пожар вспыхнул из-за ...

Огонь тушили ...

Пожарная машина стояла ...

5. На основе приведенных картинок придумайте историю. Пользуйтесь словарным запасом 1 и 2 упражнений.



6. Представьте себе ситуацию: вы забыли выключить плиту и на плите кастрюля с едой. Придумайте короткую историю, что у вас случилось.

Основная идея вашей истории:

7. Вы уже когда-нибудь встретились с пожарными? Или вы когда-нибудь видели, как пожарные работают? Что тогда случилось? Расскажите историю одноклассникам.

Příloha F

Metodický list k pracovnímu listu č. 5

Základní údaje	
název	Полиция
typ výukového materiálu	pracovní list
Anotace	
Téma полиция je zpracováno do podoby pracovního listu, který seznamuje žáky se základní slovní zásobou pro toto téma. Skládá se ze sedmi cvičení, ve kterých žáci pracují s novou slovní zásobou. Obtížnost cvičení postupně narůstá a vede k užití metody storytelling.	
klíčová slova	policie, policista, zloděj, krádež, policejní vůz
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2
vhodné zařazení	po dosažení nezbytné jazykové úrovně, po tématu záchranná služba, hasiči, popř. po tématu profese, práce
časová dotace	min. 45 minut (1 vyučovací hodina)
vstupní požadavky na žáka	znalost jazyka na minimální úrovni A1/A2
Cíle	
Seznámit žáky se slovní zásobou související s tématem policie, upevňovat slovní zásobu. Rozvíjet u žáků představivost a schopnost užívat metodu storytelling.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
individuální a skupinové formy, metody komunikativní
vhodný postup
Po úvodu do hodiny můžete začít žákům vyprávět příběh a po jeho skončení jim rozdat pracovní listy anebo naopak, rozdat pracovní listy a poté začít vyprávět příběh. V případě tohoto pracovního listu není nezbytné, aby se žáci před vyprávěním seznamovali s úvodním cvičením. Důležité je, aby pozorně naslouchali vyprávění a

snažili se porozumět příběhu. U 1. cvičení nechte žáky pracovat samostatně nebo ve dvojicích – záleží na schopnostech, znalostech a dovednostech žáků a také na časových možnostech. Stanovte určitý časový limit, za který musí přijít na slova, jejichž písmenka jsou přeházená. První a poslední písmeno je na svém místě. Žákům pomohou také ilustrace a jisté také to, že slova slyšeli v příběhu. Limit může být např. 5 minut pro dvojice, pro jednotlivce 8 minut. Po uplynutí časového limitu nechte žáky, aby vám říkali jednotlivá slova pro kontrolu. Následně ještě jednou všechna slova přečtete a nechte žáky, aby po vás opakovali, prozatím bez překladu. Na překlad je zaměřené další, 3., cvičení. Postupně říkejte jednotlivá slova a slovní spojení a žáci budou říkat překlad a zároveň si tento překlad zapíší na předpřipravené řádky. 4. cvičení je zaměřené na převyprávění vypravěčova příběhu. Pokud si žáci příběh nepamatují nebo nepochytili celý příběh kvůli neznámým slovíčkům, příběh jim vyprávějte znovu. Následně několik žáků vyberte, aby se jej pokusili vlastními slovy převyprávět a přitom využívali novou slovní zásobu. V dalším, 5., cvičení je nezbytná komunikace s učitelem. Žáci se pokusí vymyslet situace, kdy mohou zavolat policii a tyto situace buď, pojmenují rusky, pokusí se je rusky popsat, nebo si pomohou češtinou a vy jim pomůžete s překladem do ruštiny. I u tohoto cvičení je možné nechat žáky pracovat ve dvojicích a nechat jim určitou dobu na promyšlenou. Doporučujeme max. 5 minut. Předposlední cvičení uvádí obrázek z příběhu. Úkolem žáků je, aby vymysleli příběh, do něhož bude tento obrázek zapadat. Žáci nebudou psát celý příběh, ale napíší si pouze několik bodů, či slovních spojení, která jim pomohou při vyprávění příběhu. Stejně tak si mohou zapsat hlavní myšlenku příběhu. Po uplynutí stanovené doby pro přípravu vyvolejte některé z žáků, aby se s ostatními podělili o své příběhy. Příběh by měli vyprávět, nikoli číst. Nahlédnout mohou do připravených poznámek. Poslední cvičení pak cílí na osobní zkušenost žáků. Jestliže jsou žáci, kteří takovou zkušenost mají, mohou se podělit se svými spolužáky. Důležité je nechat žáka vyprávět, neupozorňovat na chyby. Možné je např. pomoci žákovi tím, že mu napovíme slovo, které nezná.

Pozn.: Při práci s pracovním listem překládejte zadání, pokud je potřeba. Všechna zadání jsou v ruském jazyce.

očekávané problémy
Žáci nepochytí celý příběh, a proto pro ně bude obtížné ho převyprávět. Nazvat jednoduše situace, kdy můžeme policii zavolat. Vyprávět příběh bez písemné přípravy, jen na základě několika bodů.

Příběh pro vyprávění:

Моя бабушка во вторник шла за покупками в торговый центр. У нее была сумка, в которой лежал кошелек. У бабушки всегда много денег в кошелке, потому что она не пользуется картой. В одном из магазинов она заплатила за новую блузку и решила себе еще купить брюки. Она вышла из этого магазина и шла в другой. В то время за ней шел человек. Она думала, что он сюда пришел тоже за покупками. Она ошиблась. Это был вор, он знал, что у бабушки в кошелке много денег. Бабушка шла через большой коридор и тогда он быстро подбежал к бабушке и украл у нее сумку. Она кричала: «Вор! Вор! Он у меня украл сумку!» Недалеко стоял полицейский. Он бежал за вором и поймал его. После того полицейский вернул моей бабушке сумку и вызвал полицию. Он оператору сказал, что поймал вора и ему надо, чтобы приехали коллеги и отвезли его в отделение полиции. Через 10 минут приехала полицейская машина и в ней два полицейские. Один говорил со своим коллегой, который поймал вора и другой с бабушкой. Потом вора отвезли.

Pracovní list č. 5

Полиция

1. Попробуйте образовать слова, картинки вам, наверно, помогут:

О Р В



А _____

У Р А Т К С Ъ



Б _____

П О М А Й Т Ъ



В _____

О Е П А Р О Т Р



Г _____

П С Е Л О И Й И К Ц Й



Д _____

В З В А Ы Т Ъ

П Ц И О И Л Ю



Е _____

О Е Н Д Т Е Е Л И

П Л О И И Ц И



Ж _____

П О И Л Е Й Ц А К А Я

М Ш И А Н А



З _____

2. Все слова и словосочетания прочитайте вслух вслед за преподавателем.

3. Слова из предыдущего упражнения переведите на чешский язык.

А _____

Д _____

Б _____

Е _____

В _____

Ж _____

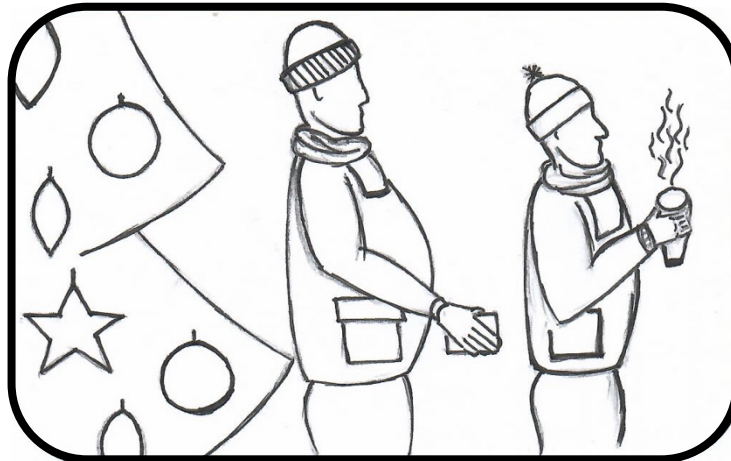
Г _____

З _____

4. Вы уже знаете все слова и словосочетания, которые Ваш преподаватель использовал в истории, которую Вам сказал. Прослушайте историю еще раз и попробуйте историю пересказать своими словами пользуясь словами и словосочетаниями из первого упражнения.

5. Подумайте, когда необходимо или возможно вызвать полицию? Напишите минимум 2 примера. Определенную ситуацию попробуйте описать своими словами (на русском языке), преподаватель вам поможет.

6. Придумайте собственную историю таким образом, чтобы изображенная картинка являлась частью истории.



Сюда напишите несколько пунктов для того, чтобы вы могли своим одноклассникам рассказать вами придуманную историю.

7. Вам уже когда-нибудь надо было вызвать полицию?

Příloha G

Metodický list k pracovnímu listu č. 6

Základní údaje	
název	Полиция
typ výukového materiálu	pracovní list
Anotace	
Pracovní list navazuje na pracovní list zpracovávající stejné téma pro nižší jazykovou úroveň. Seznamuje žáky s další slovní zásobou na téma полиция. Tvoří ho šest cvičení, ve kterých žáci slovní zásobu procvičují a upevňují. Vede k využívání metody storytelling žáky.	
klíčová slova	policie, policista, krádež, dopadení, porušení zákona, vězení
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2/B1
vhodné zařazení	po dosažení jazykové úrovně a zvládnutí slovní zásoby pro totéž téma na úrovni A2, po tématech záchranná služba, hasičský záchranný sbor, po tématu profese, práce
časová dotace	min. 45 minut (1 vyučovací hodnota)
vstupní požadavky na žáka	znalost jazyka na úrovni A2/B1 a slovní zásoby z pracovního listu pro úroveň A2
Cíle	
Rozšíření slovní zásoby na téma policie. Naučit žáky vyprávět příběhy, naučit je dovednosti fixace slovní zásoby skrze příběhy.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna (barevný tisk)
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
individuální a skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
U tohoto pracovní listu je nutné žákům rozdat pracovní listy před začátkem vyprávění příběhu. Jejich prvním úkolem je záznam všech slov, která se podle nich vztahují k tématu policie. Poté můžete začít vyprávět. Při vyprávění si žáci zapisují slova.

Není nezbytné, aby každý žák zaznamenal všechna slova, důležité je, aby se o to pokusili. Nejedná se o jednoduchý úkol. Zároveň není podstatné, aby byl u těchto slov správný pravopis. Ten si žáci opraví ve chvíli, kdy dokončí příběh a budete se žáků ptát, jaká slova si zaznamenali. Slova i slovní spojení pište na tabuli, i ta, která se k tématu nevztahují. Žáků se zeptejte, zda si všichni myslí, že všechna slova k tématu patří, ta, která správně označí jako špatně uvedená vyškrtněte a zdůvodněte, proč k tématu nepatří. Touto cestou si žáci sestaví seznam slov, která budou mít napsaná i pravopisně správně (seznam mohou tvořit rovnou do cvičení 3. – 1. sloupeček). V případě cvičení 2. nechte žáky pracovat samostatně a společně vše pak zkontrolujte. Na posledním řádku by měla být uvedena tato slovní spojení: *вызвать полицию, нарушить закон*. Pro žáky by po společné kontrole neměl být problém samostatně dotvořit cvičení 3. Společně cvičení zkontrolujte – vy čtete ruské výrazy, které budou žáci po vás opakovat a doplní zároveň i český překlad. Ve 4. cvičení je úkolem žáků, aby vymysleli jiný konec příběhu. Pokud si příběh nebo konec příběhu nepamatují, znovu jim jej vyprávějte. Žáky nechte pracovat samostatně určitou dobu, a pak některé z nich požádejte, aby vám vyprávěli vlastní konec příběhu. Vhodné je, abyste, v případě, že nebudete znovu příběh vyprávět, stručně připomenuli obsah příběhu, než začnou žáci s vypravováním nového konce příběhu. Další, 5., cvičení je orientováno na vlastní tvorbu příběhu žáky. Pro příběh mají využít slova a slovní spojení ze cvičení 3. Obsah příběhu je na žácích, měli by se pokusit využít všech slov a slovních spojení, se kterými se seznámili. Opět poté někoho vyberte, aby svůj příběh vyprávěl spolužákům. Poslední cvičení je také věnováno tvorbě příběhu, tentokrát na základě obrázků. Obrázky nejdou po sobě, je možné, aby si žáci zvolili libovolné pořadí, popř. některé z obrázků vynechali. Příprava by měla být v podobě několika bodů, nejlépe bez písemné opory.

Pozn.: Při práci s pracovním listem překládejte zadání, pokud je potřeba. Všechna zadání jsou v ruském jazyce.

očekávané problémy

Záznam všech nových slov a slovních spojení. Pohotovému vymyšlení příběhu.

Příběh pro vyprávění:

На прошлой неделе во вторник после обеда мой брат шел в магазин за продуктами. В машине он забыл свой мобильник. В магазине он находился минут 40 и думал, что мобильник после покупки найдет на том же самом месте. Он сильно ошибся. Мобильник украл вор. Моему брату было необходимо позвонить в полицию. Он подошел к ближайшему человеку и попросил его, чтобы он ему на несколько минут одолжил мобильник, чтобы **вызвать полицию**. Человек согласился, брат позвонил по номеру 102 в полицию, оператору описал, что случилось и **полицейская машина** скоро приехала, но **полицейские** не включили ни **мигалку**, ни **сирену**. После приезда два полицейские в **форме** спрашивали у моего брата, как все случилось, какой у него был мобильник, номер телефона, IP-адрес [айпи] и цену мобильного. Потом уехали и брату сказали, что кто-то из их коллег ему позвонит, удалось-ли им найти мобильник или нет. Вчера брату звонили. Мобильник удалось найти благодаря IP-адресу. Вора удалось **поймать**. Так как он **нарушил закон** тем, что **совершил кражу**, его **посадили в тюрьму**. К счастью, мобильник через несколько дней полиция вернет моему брату.

Pracovní list č. 6

Полиция

1. Записывайте слова и словосочетания, которые, по-вашему, относятся к теме Полиция. Преподаватель вам после повествования поможет написать все слова правильно.

2. Слова попробуйте присоединить к стрелкам на картинке. Какие словосочетания отсутствуют? Напишите их на последнюю строку этой страницы.



- 3. Сделайте для себя список слов и словосочетаний и переведите их на чешский язык. Все слова и словосочетания прочитайте вслух вслед за преподавателем.**

На русском языке

Перевод на чешский язык

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- 4. Сейчас вы уже знаете какими словами и словосочетаниями пользовался рассказчик в своей истории. Сначала для себя напомните, как его история окончилась и после того попробуйте придумать как история еще могла окончиться.**

- 5. Придумайте собственные предложения со словами и словосочетаниями, которые вы записали в список в упражнении 3. Попробуйте образовать короткую историю.**

1) _____

2) _____

3) _____

- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____
- 9) _____
- 10) _____

6. На основе приведенных картинок расскажите историю вашим одноклассникам. Картинки не следуют в порядке очереди. Для подготовки у вас 8 минут.



Příloha H

Metodický list k pracovnímu listu č. 7

Základní údaje	
název	Паспортный контроль
typ výukového materiálu	pracovní list
Anotace	
Téma паспортный контроль je zpracováno do podoby pracovního listu, který se skládá ze sedmi cvičení. Tato cvičení jsou uspořádána tak, aby jejich obtížnost postupně narůstala a vedla k samostatnému užití slovní zásoby pomocí metody storytelling.	
klíčová slova	pasová kontrola, vízum, pojištění, cíl cesty, migrační karta
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2
vhodné zařazení	po dosažení potřebné jazykové úrovně – do tématu cestování
časová dotace	min. 45 minut (1 vyučovací hodina)
vstupní požadavky na žáka	znalost jazyka na minimální úrovni A1/A2
Cíle	
Seznámit žáky se slovní zásobou na téma pasová kontrola. Slovní zásobu procvičit a upevnit. Seznámit a naučit žáky pracovat metodou storytelling.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
individuální a skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
Po úvodu do hodiny je nutné žákům rozdat pracovní listy a nechat je pracovat samostatně na cvičení 1., ve kterém vyberou pro každé slovo a slovní spojení jednu možnost překladu, která je dle nich správná. Následuje vyprávění příběhu. U toho žáci nedělají nic, pouze poslouchají. Po vyprávění si žáci zkontrolují své odpovědi, které učinili před vyprávěním a ty, o kterých vědí, že jsou špatně, opraví. Následuje

kontrola, kterou je možné spojit se 3. cvičením. Učitel přečte slova a slovní spojení rusky, žáci po něm opakují a rovnou říkají překlad. 4. cvičení je věnováno převyprávění příběhu. Jestli si žáci příběh nepamatují, můžete jim jej znovu vyprávět nebo nechte třídu, aby pracovala jako skupina a zkusili dát převyprávění příběhu dohromady společně. Je potřeba, aby učitel tuto činnost řídil, byl v roli vedoucího. Vhodné je, aby učitel po několika větách vyřčených žáky shrnul jejich poznatky. A na konci shrnul to, co žáci dali dohromady a případně převyprávění doplnil. Následující cvičení je zaměřeno na doplňování slovních spojení na vynechaná místa ve větách. Slovní spojení jsou uvedena pod každou větou a je třeba je dát do náležitého tvaru. Po uplynutí určité doby, kdy žáci pracují samostatně, věty společně přečtete a zkontrolujete. V případě potřeby přeložte. Předposlední, 6., cvičení počítá s prací ve dvojici. Žáci společně vytváří příběh na téma pasová kontrola s využitím slovní zásoby, která je obsažena v 1. cvičení. Společně, ve dvojicích, by se měli žáci pokusit příběh vyprávět ostatním spolužákům. Poslední 7. cvičení vychází z vlastní zkušenosti každého žáka. Žáci by se měli pokusit vyprávět příběh bez předchozí písemné přípravy.

Pozn.: Při práci s pracovním listem překládejte zadání, pokud je potřeba. Všechna zadání jsou v ruském jazyce.

očekávané problémy

Převyprávění příběhu může být obtížné z důvodu neúplného porozumění příběhu.

Příběh pro vyprávění:

Моя подруга хотела поехать в Россию и позвонила мне, что ей надо сделать. Я ей сказала, что это не сложно. Надо **оформить визу** и **страховку**. Без визы и страховки в Россию чеха не могут впустить. Она **получила визу** и смогла уехать в Москву. Через неделю она была в аэропорту и позвонила мне, потому что не знала, как пройти через **паспортный контроль**. Она где-то прочитала, что это очень сложно. Но это не правда. Я ей сказала, что нечего бояться. «Тебе нужно смотреть, что делают другие иностранцы. Попробуй сделать то же самое. В своем **паспорте** посмотри визу, **персональные данные** – это имя, фамилия, дата рождения, адрес и т. д. и **цель поездки**. Ты турист, у тебя **туристическая виза**. И это все.» я ей посоветовала. В Москве у нее была проблема, она забыла, что такое цель поездки. Человек, который проверяет визы и паспорта у нее спрашивал, зачем она приехала в Москву, т. е. какая ее цель поездки. Она не понимала его и сказала просто: «Я турист». Она ответила правильно, но этого она не знала. Человек ей передал **миграционную карту**, которую она подписала, одну часть миграционной карты ей дал и открыл дверь. Она прошла паспортным контролем, но не знала как.

Pracovní list č. 7

Паспортный контроль

1. Викторина по теме Паспортный контроль. Перед вами слово или словосочетание и три возможности, как можно приведенное слово (словосочетание) перевести на чешский язык. У каждого выберите одну возможность.

A) оформить визу и страховку

- I. vyřídit si vízum a ubytování
- II. vyřídit si vízum a pojištění
- III. vyřídit si vízum a ochranu

B) получить визу

- I. získat vízum
- II. zažádat o vízum
- III. vzít si vízum

B) паспортный контроль

- I. pásová kontrola
- II. pasová kontrola
- III. pasportová kontrola

Г) паспорт

- I. pas
- II. pasport
- III. pás

Д) персональные данные

- I. personální data
- II. (něco) dané osobou
- III. osobní údaje

Е) цель поездки

- I. cíl cesty
- II. cíl jízdy
- III. cíl vlaku

Ж) туристическая виза

- I. turistická víza
- II. turistické vízum
- III. turistická povolenka

З) миграционная карта

- I. karta k migraci do jiné země
- II. emigrační karta
- III. migrační karta

2. Сейчас после того, как вы прослушали историю, можете исправить свои ответы в упражнении 1. Сколько раз вы ответили правильно?

3. Все слова и словосочетания (на обоих языках) прочитайте вслух вслед за преподавателем.

4. Попробуйте своими словами пересказать историю, которую вам рассказал ваш преподаватель. Пользуйтесь словами и словосочетаниями первого упражнения.

5. В предложения вставьте слова и словосочетания первого упражнения (в скобках) в определенной форме.

А) Даша вчера _____ и через одну неделю она _____.

(оформить визу и страховку, получить визу)

Б) У нее был новый _____ и ей было надо проверить _____.

(паспорт, персональные данные)

В) Перед _____ необходимо проверить также _____ и прочитать какая _____.

(паспортный контроль, виза, цель поездки)

Г) Виза чаще всего бывает _____.

(туристический)

Д) Для того, чтобы вы могли уехать из России домой, нельзя потерять _____.

(миграционная карта)

6. Придумайте вместе с вашим соседом историю по теме Паспортный контроль и расскажите ее вашим одноклассникам.

7. У вас есть какой-нибудь опыт по паспортному контролю? Расскажите вашу историю!

Příloha I

Metodický list k pracovnímu listu č. 8

Základní údaje	
název	Паспортный контроль
typ výukového materiálu	pracovní list
Anotace	
Pracovní list se sestává ze sedmi cvičení, navazuje na pracovní list věnovaný témuž tématu. Slovní zásobu pracovního listu na téma паспортный контроль určeného pro nižší jazykovou úroveň rozšiřuje. Cvičení směřují od seznámení, procvičení a upevnění nové slovní zásoby k samostatnému užití pomocí storytellingu.	
klíčová slova	pasová kontrola, pas, pracovník pasové kontroly, osobní údaje, cíl cesty
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2/B1
vhodné zařazení	po seznámení se slovní zásobou na totéž téma na úrovni A2, do tématu cestování
časová dotace	min. 45 minut (1 vyučovací hodina)
vstupní požadavky na žáka	znalost jazyka na úrovni A2/B1 a slovní zásoby z pracovního listu pro úroveň A2
Cíle	
Rozšířit slovní zásobu na téma pasová kontrola, seznámit žáky s touto slovní zásobou, procvičit ji a upevnit. Dovést žáky k samostatnému vyprávění a využívání této metody k upevnění slovní zásoby a dalším činnostem.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
individuální a skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
Po úvodu do hodiny lze začít vyprávět příběh bez toho, aby žáci měli před sebou pracovní listy. Ty je možné rozdat až po vyprávění. Důležité je, aby žáci pozorně

naslouchali. V 1. cvičení žáci spojují k sobě slova a vytváří tak slovní spojení. V rámci kontroly přečtete slovo/slova z 1. sloupce a dejte prostor žákům, aby doplnili, co k tomuto slovu náleží. Znovu zopakujte celé slovní spojení a zeptejte se žáků, jak by jej přeložili. Překlady může dávat dohromady celá třída. Překlad každého slovního spojení, slova si zapisují žáci do 3. cvičení na připravené řádky. Následuje cvičení, kdy žáci hrají pexeso. Hledají k sobě vždy obrázek s českým ekvivalentem a ruský ekvivalent. Každá dvojice dostane po jedné sadě pexesa. Jeden ze dvojice skládá, druhý mu měří čas. Každý má tři pokusy, nejrychlejší z celé třídy vyhrává. V 5. cvičení žáci doplňují vynechaná slova a slovní spojení do vět v náležitém tvaru. Vynechaná slova v základním tvaru jsou pod textem. Následuje společná kontrola, popř. i překlad celého cvičení. V 6. cvičení žáci tvoří příběh se čtyřmi slovními spojeními, která si určí tak, že do sloupce číslo napíšou čtyři čísla 1–10. Učitel žákům pak sdělí, jaká slovní spojení si předurčili pro tvorbu svého příběhu. (Je nezbytné si vytvořit očíslovaný seznam se slovními spojeními, na základě kterého bude učitel žákům sdělovat, která slovní spojení si vylosovali.) Vedle čísla si tato slovní spojení mohou napsat. Pod těmito řádky jsou připravené další řádky, které jsou pro záznam hlavní myšlenky příběhu, ne celých vět. Po uplynutí stanovené doby na přípravu učitel vybere některé ze žáků, aby se pokusili (s případným nahlédnutím do pracovního listu) příběh vyprávět svým spolužákům. Poslední cvičení cílí na vyprávění příběhu na základě vlastní zkušenosti bez předchozí písemné přípravy.

Pozn.: Při práci s pracovním listem překládejte zadání, pokud je potřeba. Všechna zadání jsou v ruském jazyce.

očekávané problémy

Při poslechu nemusejí žáci zaznamenat všechna slovní spojení. Tvorba příběhu se čtyřmi vybranými slovními spojeními může být pro žáky obtížná z důvodu špatné návaznosti a spojitelnosti těchto slovních spojení.

Příběh pro vyprávění:

Когда я впервые приехала в Россию, мой уровень русского не был высоким. Тот же самый уровень был у моих одноклассников, и никто из нас не знал, что нас ждет во время **паспортного контроля**. Наш преподаватель где-то потерялся, мы остались одни и немного испугались. Мы стояли в коридоре вместе с остальными пассажирами, иностранцами, потому что у русских проходит другой контроль, чем у иностранцев. Мы не знали, что делать, и поэтому мы стояли и смотрели, что делают все остальные. Мы ждали очень долго, никто из нас не хотел идти первым. **Сотрудники аэропорта** нам что-то сказали, но никто из нас не понимал ни слова. Поэтому нам рукой показали, чтобы мы **заняли места в очередях** перед паспортным контролем. Сначала было необходимо подготовить **паспорт**, в котором была также **виза**. Я видела, что человек передо мной говорить с **сотрудником пограничных органов** через **окошко паспортного контроля**. – Моя очередь! – Подумала я и сильно испугалась. Я пришла к окошку, сотруднику дала паспорт и ждала, что произойдет. Сотрудник начал проверять мой паспорт под голубым светом. После того мою фотографию. Он поднял паспорт на уровень моего лица и сравнивал фотографию с моим лицом и начал проверять **персональные данные** и визу. Сразу меня спросил сколько мне лет и какая **цель** моей **поездки**. К счастью, я поняла, что он говорит и мне удалось правильно ответить. Ждать было надо еще несколько минут, сотрудник напечатал много документов, один из них, **миграционную карту**, было нужно два раза подписать. Потом мне сотрудник вернул мой паспорт вместе с одной копией миграционной карты и только сказал, что ни в коем случае нельзя миграционную карту потерять. Без нее нельзя уехать из страны. Это все, что происходит во время паспортного контроля. Нечего бояться.

<p>паспортный контроль</p>	 <p>pasová kontrola</p>
<p>сотрудник аэропорта</p>	 <p>pracovník letiště</p>
<p>занять место в очереди</p>	 <p>zaujmout místo v řadě</p>
<p>паспорт</p>	 <p>pas (cestovní)</p>

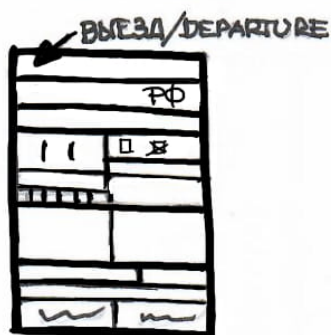
<p>ВИЗА</p>	 <p>vízum</p>
<p>сотрудник пограничных органов</p>	 <p>pracovník pasové kontroly</p>
<p>ОКОШКО ПАСПОРТНОГО КОНТРОЛЯ</p>	 <p>přepážka (okénko) pasové kontroly</p>
<p>персональные данные</p>	 <p>osobní údaje</p>

цель поездки



cíl cesty

миграционная
карта



migrační karta

Pracovní list č. 8

Паспортный контроль

1. Какие словосочетания можете образовать при помощи приведенных слов? Подсказка: их 8. Два слова невозможно соединить с остальными словами, какие это слова?

А) сотрудники	карта
Б) паспорт	поездки
В) персональные	контроля
Г) паспортный	–
Д) сотрудник пограничных	данные
Е) цель	–
Ж) окошко паспортного	очереди
З) занять место в	органов
И) миграционная	аэропорта
К) виза	контроль

2. Все словосочетания и слова прочитайте вслед за преподавателем и попробуйте их перевести на чешский язык.

3. Перевод словосочетаний и слов запишите в список.

А) _____	Е) _____
Б) _____	Ж) _____
В) _____	З) _____
Г) _____	И) _____
Д) _____	К) _____

4. Поиграйте в пексесо! Найдите все пары как можно быстрее. У каждого 3 попытки!

5. По смыслу добавьте в предложения слова.

Когда человек хочет уехать в Россию, у него должен быть _____
и _____. В аэропорту в Москве необходимо пройти через
_____. Сначала надо _____
_____ и приготовить паспорт. Говорить со
_____ можно
через _____. Тщательно проверяют _____
_____ и могут вас спросить какая _____ вашей
_____. После того вам дадут _____,
которую нельзя потерять.

Слова для добавления: окошко, паспортный, миграционный, паспорт,
персональный, занять в, цель, органы, место, виза, поездка, карта,
пограничный, данные, контроль, сотрудник, очередь

6. Образуйте историю на основе сказанных цифр. Вам надо написать 4 цифры с 1 по 10. После того вам преподаватель скажет, какие слова или словосочетания у вас, вам надо придумать историю с этими словами и словосочетаниями. Время для подготовки максимально 8 минут!

- | цифры | слова и словосочетания |
|----------|------------------------|
| • _____, | _____ |
| • _____, | _____ |
| • _____, | _____ |
| • _____, | _____ |

Основная идея истории:

7. Подумайте, у вас тоже был какой-нибудь опыт с паспортным контролем? Почувствовали вы что-нибудь подобное, как рассказчик? Попробуйте рассказать вашу историю!

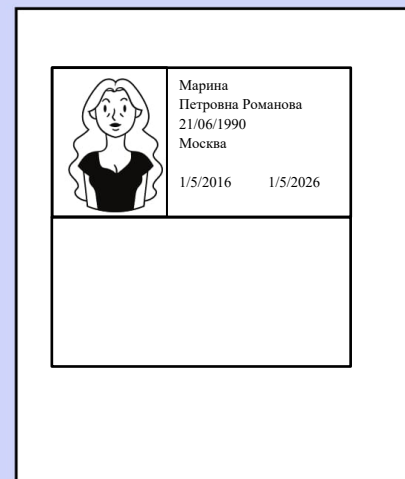
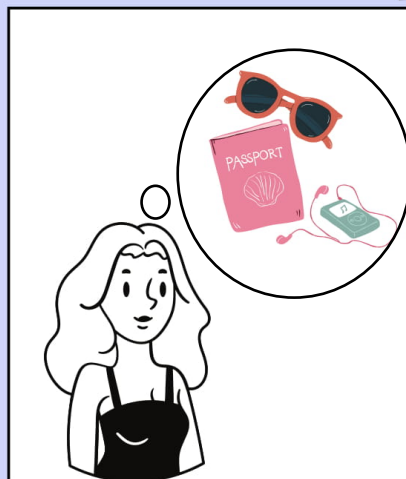
Příloha J

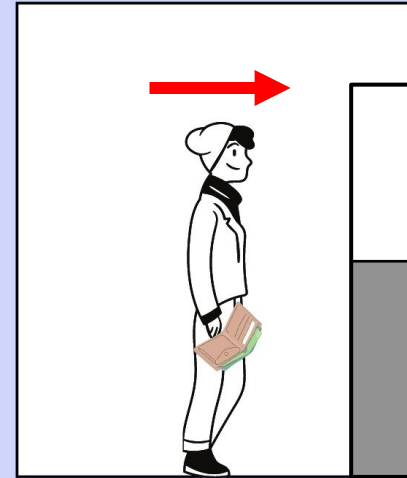
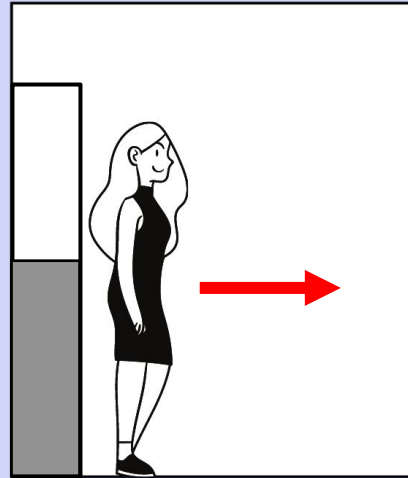
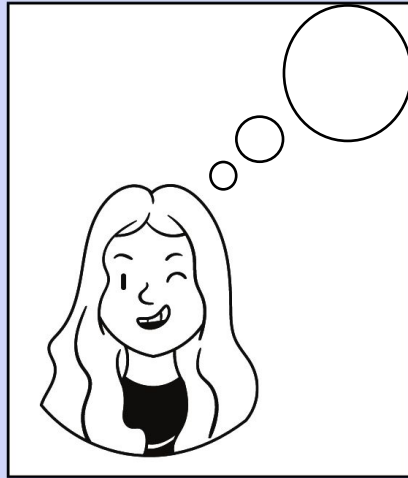
Metodický list ke komiksu Что произошло в аэропорту

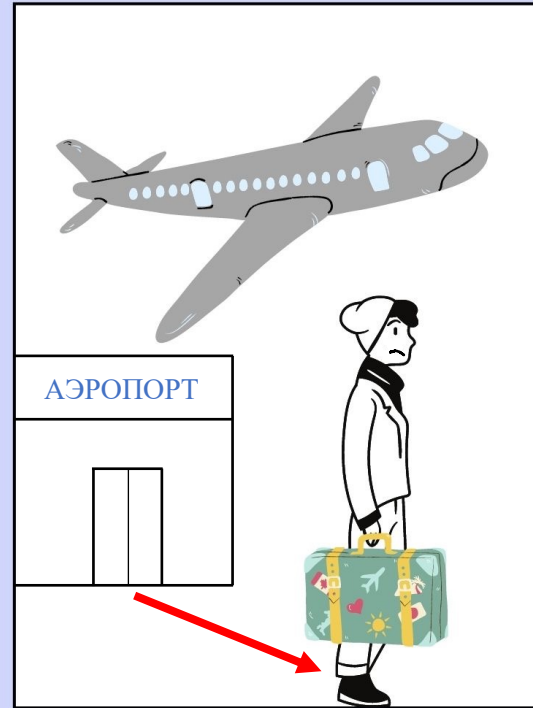
Základní údaje	
název	Что произошло в аэропорту
typ výukového materiálu	komiks
Anotace	
Komiks uvádí situaci na letišti – pasovou kontrolu před odletem. Komiks je vyobrazen ve 14 oknech a zaměřuje se na užití slovní zásoby téhož tématu.	
klíčová slova	letišťe, letadlo, pasová kontrola, pas, komiks
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2 a vyšší
vhodné zařazení	téma cestování, po seznámení žáků se slovní zásobou pro téma pasová kontrola a práci s pracovním listem
časová dotace	min. 15 minut
vstupní požadavky na žáka	znalost slovní zásoby na téma pasová kontrola
Cíle	
Cílem komiksu je, aby žáci samostatně vyprávěli, co se děje v jednotlivých oknech a tím procvičovali metodu storytelling.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna (barevný tisk)
nutné vybavení pro žáka	psací potřeby

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
individuální nebo skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
<p>Žákům předložíme komiks (promítáme, vytiskneme) a vymezíme čas, který budou mít na přípravu. Příprava by měla být nejlépe pouze ústní, popř. písemná v podobě bodů. V případě, že chceme, aby byla příprava pro žáky jednodušší, můžeme jim umožnit nahlédnout do slovní zásoby, se kterou se seznámili v rámci práce s pracovními listy na téma pasová kontrola. Práce s komiksem nemusí být pouze individuální. Žáci mohou také pracovat ve dvojicích. Při práci ve dvojici si žáci mezi sebou rozdělí postavy a budou vyprávět příběh z pohledu jimi vybrané postavy. Další možností je skupinová práce, kdy je úkolem každého žáka vymyslet jednu větu, kterou přispěje do příběhu. Učitel musí celou aktivitu řídit, při vyvolávání žáků postupovat systematicky tak, aby každý ze žáků řekl jednu větu (popř. i více, pokud je žáků málo). Zároveň je potřeba příběh sledovat a žákům jej průběžně rekapitulovat, protože jednotlivé věty žáků na sebe musejí navazovat. Třída postupně společně vytváří jeden příběh.</p>
očekávané problémy
neznalost slovní zásoby, nedostatečná slovní zásoba, nepochopení či nepochopení žáků mezi sebou

Что произошло в аэропорту







Příloha K

Metodický list k fotografické koláži

Základní údaje	
název	Пожар в Москве
typ výukového materiálu	fotografická koláž
Anotace	
Fotografická koláž znázorňuje reálnou situaci, při které zasahovaly všechny složky IZS v ruském prostředí. Fotokoláž tvoří pět fotografií a je určena pro procvičování storytellingu a slovní zásoby.	
klíčová slova	požár, hasiči, záchranáři, policisté, hašení budovy
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2 a vyšší
vhodné zařazení	po seznámení se slovní zásobou vztahující se k hasičům, záchranné službě a policii
časová dotace	min. 15 minut
vstupní požadavky na žáka	znalost slovní zásoby na téma IZS
Cíle	
Procvičení storytellingu a slovní zásoby žáky.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna (barevný tisk)
nutné vybavení pro žáka	–

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
Individuální a skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
Žáci mohou pracovat s koláží samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinkách. Učitel žákům rozdá fotokoláž a nechá je, aby vymysleli příběh. Ačkoli není činnost všech složek IZS z fotografií patrná, žáci by měli vymyslet, co která složka vykonávala, koho zachraňovala apod. Pro vyprávění příběhu si musejí vymyslet svou vlastní postavu, např. to může být pozorovatel celého dění, postava ohněm zasažená nebo i postava – člen IZS, která u požáru zasahuje. K tvorbě příběhu mohou žáci využít

návodné otázky umístěné pod koláží. Poté, co příběh vymyslí, je jejich úkolem vyprávět ho ostatním spolužákům.

Čas na přípravu by se měl odvíjet od znalostí, schopností a dovedností žáků a také od jejich věku.

očekávané problémy

neznalost slovní zásoby

Fotografická koláž

Пожар в Москве



Во время подготовки истории можете пользоваться следующими вопросами:

- 1) Где происходит действие, изображенное на картинках?
- 2) Где пожар вспыхнул?
- 3) Что, по-вашему, стало причиной пожара?
- 4) Кто приехал, чтобы помочь?
- 5) Зачем приехали полицейские и спасатели?
- 6) Что делали пожарные, чтобы потушить пожар?

Příloha L

Metodický list ke hře č. 1

Základní údaje	
název	Четыре картинки, одна история
typ výukového materiálu	didaktická hra
Anotace	
<p>Hra je vhodná především při začátcích se storytellingem. Symboly jsou voleny tak, aby ve velké většině vypovídaly o svém významu přímo. Nad příběhem, tzn. nad postavami, místem, tím co se stalo a kdo hrdinovi či hrdinům pomohl, není nutné se příliš zamýšlet, kartička jádro příběhu přináší sama o sobě. Je však potřeba, aby žáci dokázali s obrázky pracovat a vymysleli důvody a příčiny dění v příběhu.</p>	
klíčová slova	karty, hra, záchranná služba, hasičský záchranný sbor, policie, příběhy, storytelling
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2 a vyšší
vhodné zařazení	po seznámení žáků s tématy: скорая медицинская помощь, пожарно-спасательная служба, полиция
časová dotace	min. 20 minut
vstupní požadavky na žáka	znalost slovní zásoby témat: скорая медицинская помощь, пожарно-спасательная служба, полиция; zkušenost s vytvářením příběhů
Cíle	
<p>Cílem je opakování a upevnění slovní zásoby na témata: скорая медицинская помощь, пожарно-спасательная служба, полиция za pomoci metody storytelling. Zároveň je rozvíjena imaginace a schopnost reagovat na neznámé situace.</p>	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna
nutné vybavení pro žáka	–

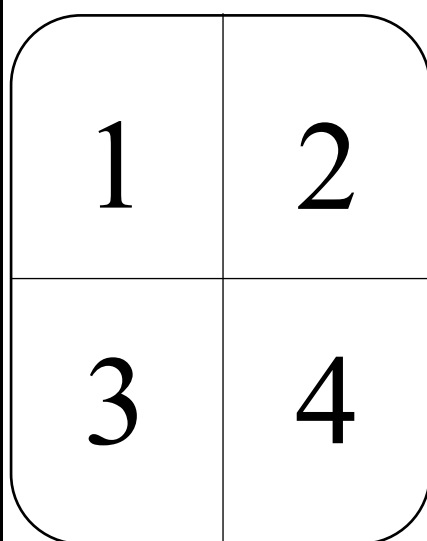
Metodické pokyny

organizační formy a metody výuky

Individuální a skupinová forma, metody komunikativní

vhodný postup

Každý z žáků / jeden ze dvojice si vytáhne kartičku se symboly (ty jsou popsány níže) a na základě těchto symbolů vytvoří příběh (jednotlivec, práce ve dvojici). Kartičky jsou vytvořeny tak, aby na kartičce byl hlavní hrdina (pole č. 1), místo, kde se příběh odehrává (pole č. 2), co se stalo / mohlo stát (pole č. 3), kdo přijel na pomoc (pole č.4). Symboly všech kartiček (celá hra) jsou zaměřeny na vytváření příběhu, ve kterém zasahuje jedna ze složek integrovaného záchranného systému.



Stanovení časového limitu pro přípravu žáků je na učiteli, ale je třeba brát v potaz jazykovou úroveň a věk žáků. Typ přípravy lze volit od napsání celého příběhu, přes napsání pouze několika bodů či hlavní myšlenky příběhu po myšlenkovou přípravu a reakci na kartičku v podstatě okamžitě. Na všechny typy přípravy by měl být vymezený určitý časový úsek. Neměl by být však příliš dlouhý, aby se žáci učili reagovat na nečekané situace stále rychleji. Tomu odpovídá i postup, který můžeme zvolit. Při prvních pokusech necháme žáky napsat celý příběh a postupně se snažíme se žáky dojít do bodu, kdy jim bude stačit pouze pár minut na to, aby si rozmysleli, jak bude příběh vypadat a byli schopni ho vyprávět. Podobně můžeme začít s prací ve dvojici a následně přejít k jednotlivcům.

Příběh by neměl být příliš komplikovaný, měl by vycházet z reálných situací a jeho délka by měla být několik vět. Žáci by měli tvořit spíše jednoduché věty než komplikovaná souvětí a využívat by měli jim známou slovní zásobu, aby došlo k jejímu opakování, upevnění, popř. obnovení.

Důležité je, že se žák proměňuje v příběhu do hlavního hrdiny, který je na kartičce, popř. pokud je na kartičce více postav, může si jednu vybrat a tou se stát. Musí ale myslet i na to, kdo je druhá postava, popř. další postavy a jaký mají vztah k žákovi – jeho postavě. Žák vypráví příběh z pohledu postavy, kterou si zvolil. Je dobré, aby v krátkosti svou postavu na začátku vyprávění představil. Představení by mělo být vhodně zařazeno a nemělo by působit rušivě.

Po přípravě necháme žáky příběh vyprávět svým spolužákům. Příběh mají žáci vyprávět, nikoli číst. I jejich vyprávění by mělo postupně nabývat autentičnosti včetně užívání emocí. Do vyprávění žáků nezasahujeme, necháme je, aby vyprávěli celý příběh a následně můžeme opravovat chyby. Důležitý je také moment pochvaly, i když se v průběhu vyprávění vyskytly chyby.

Hru lze hrát libovolně dlouhou dobu, záleží na cíli, kterého chce učitel hrou dosáhnout.

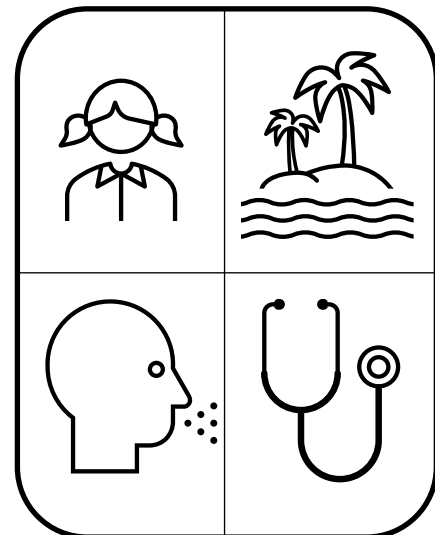
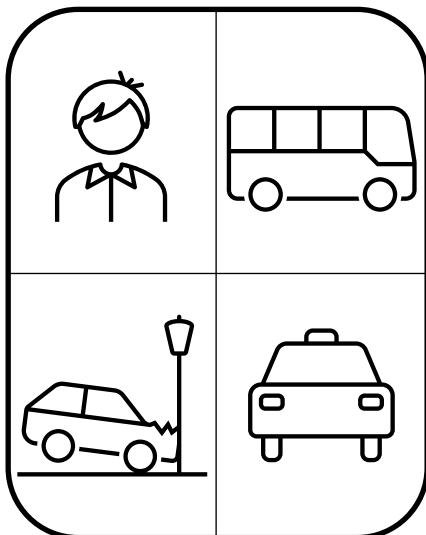
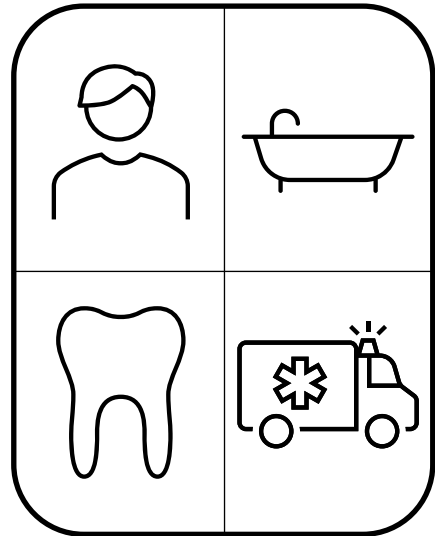
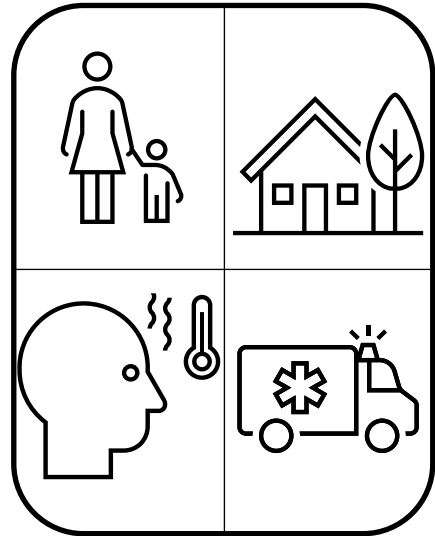
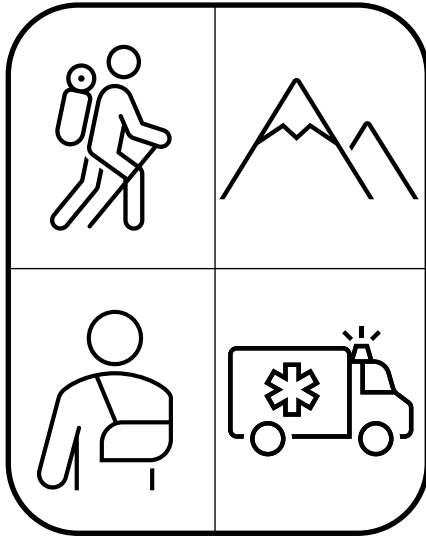
očekávané problémy

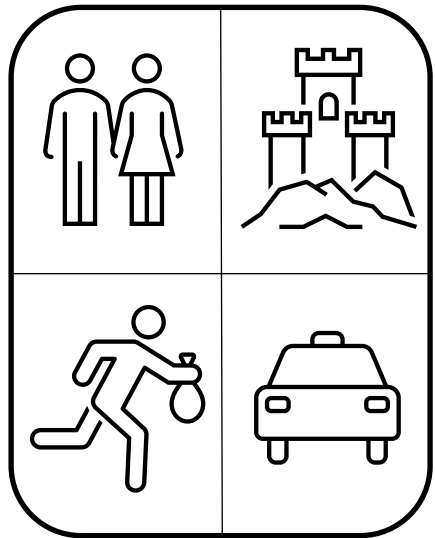
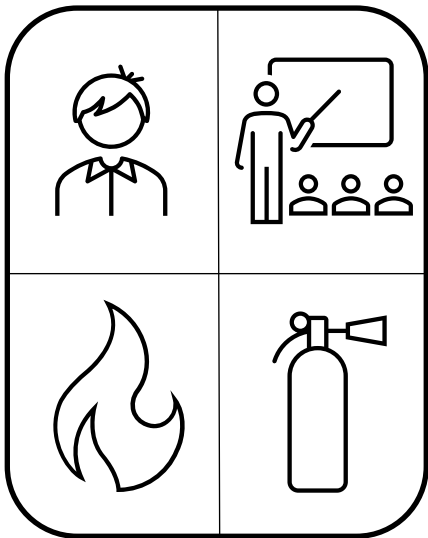
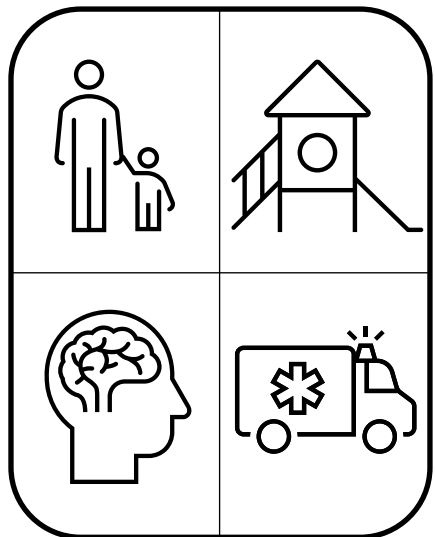
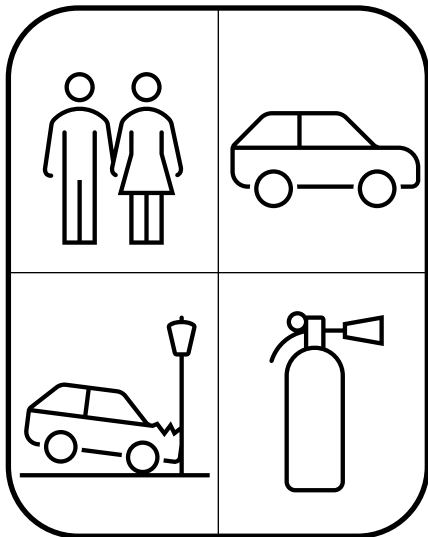
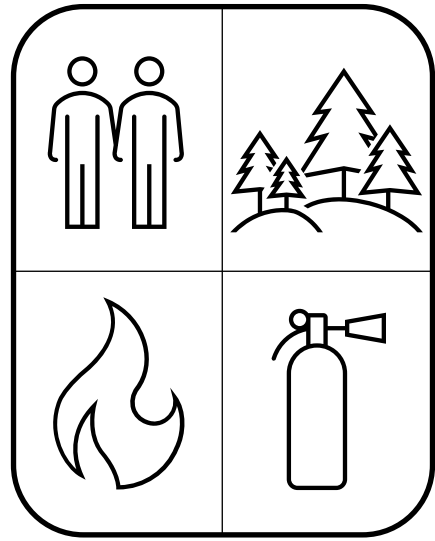
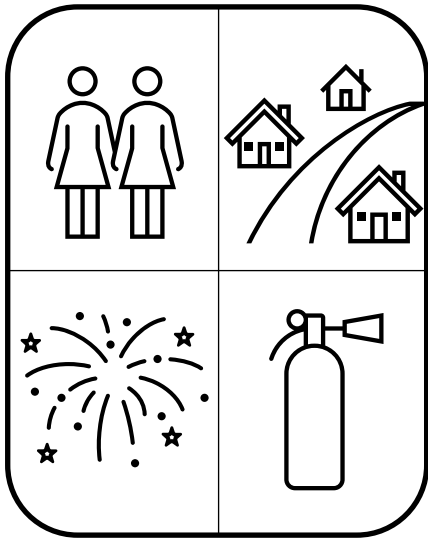
Neznalost slovní zásoby, nedostatečná slovní zásoba, význam jednotlivých symbolů

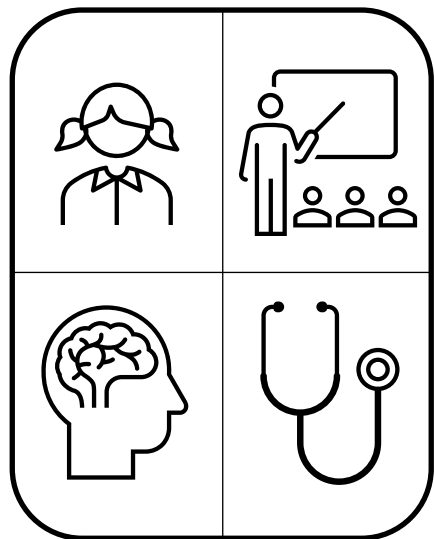
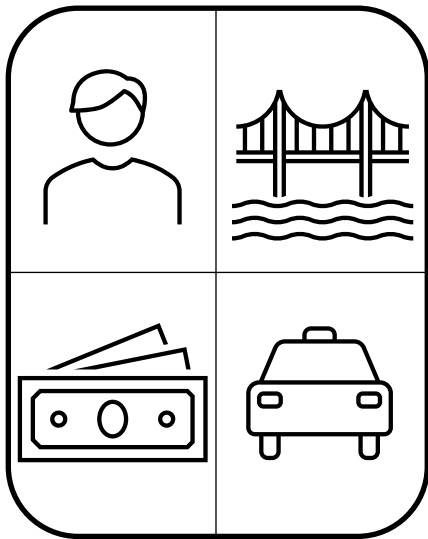
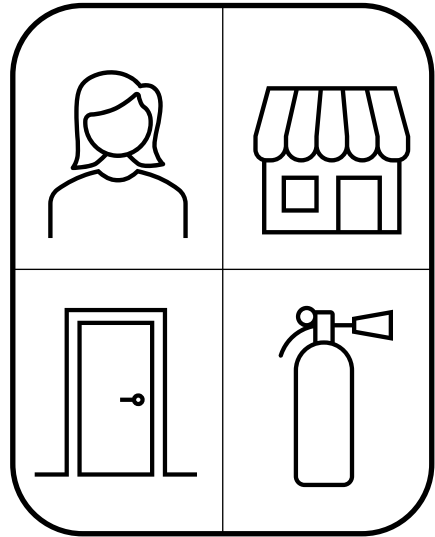
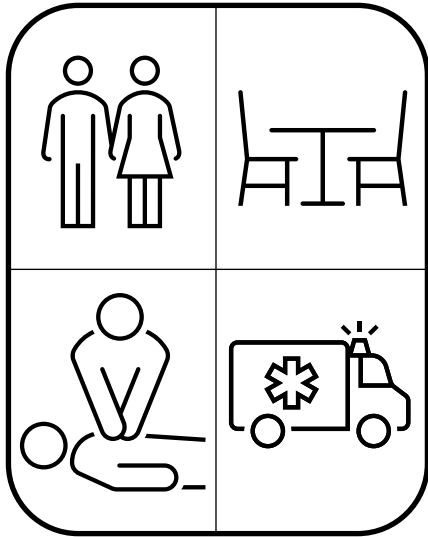
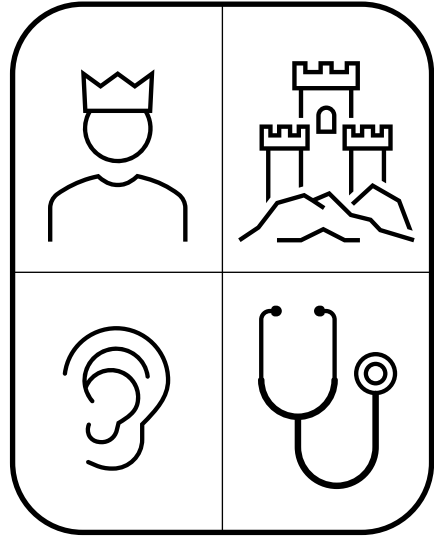
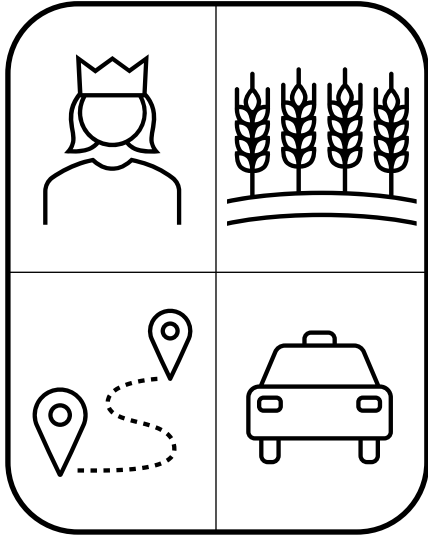
Didaktická hra

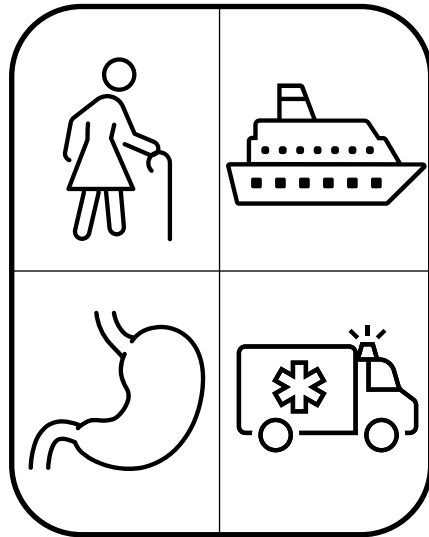
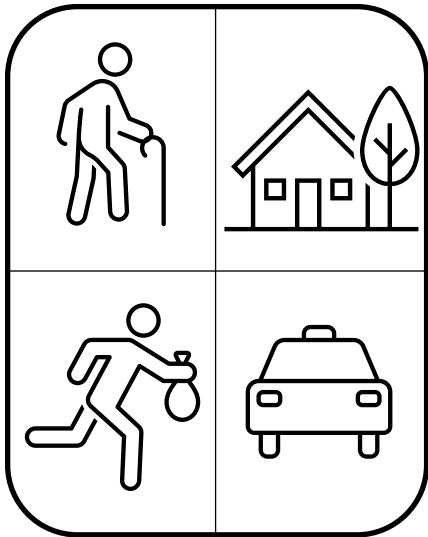
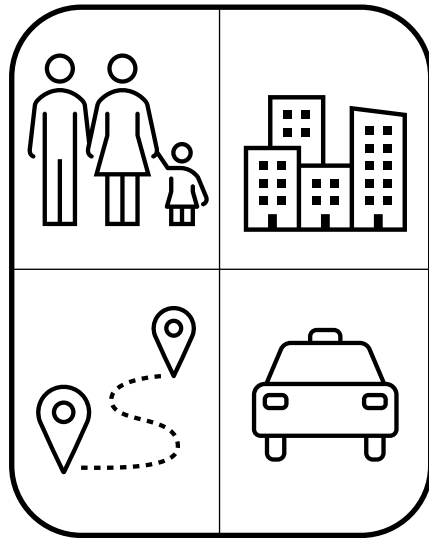
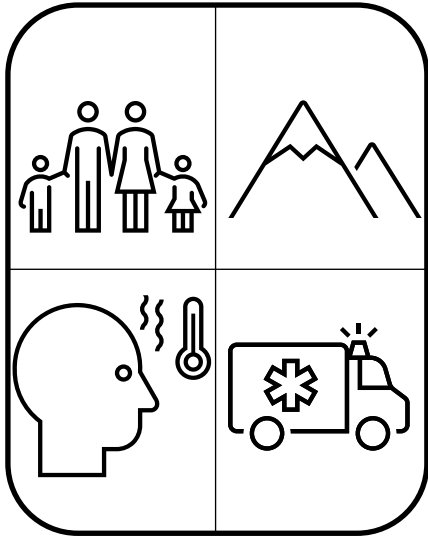
Четыре картинки, одна история

Kartičky:


























Seznam symbolů a jejich význam:

1. Hlavní hrdinové:


















-  • мама с ребенком
-  • папа с ребенком
-  • бабушка
-  • дедушка
-  • мальчик
-  • девочка
-  • семья с двумя детьми
-  • семья с одним ребенком
-  • мужчина
-  • женщина
-  • две женщины (напр. мама и тетя, две подруги и т. д.)
-  • двое мужчин (напр. папа и дядя, папа и его друг и т. д.)
-  • мужчина с женщиной (напр. дядя с подругой и т. д.)
-  • принцесса
-  • принц
-  • турист
-  • спортсмен

2. Místo, kde se příběh odehrává:





-  • горы
-  • город
-  • лес
-  • пляж
-  • поле
-  • улица
-  • сад
-  • мост
-  • детская площадка
-  • магазин
-  • дом
-  • замок

-  • школа
-  • столовая
-  • ванная
-  • машина
-  • автобус
-  • корабль

3. Co se stalo:

-  • температура
-  • желудочная боль (у него/у нее болит желудок/живот)
-  • головная боль (у него/у нее болит голова), рана на голове, сотрясение мозга
-  • оказать первую помощь
-  • у него/у нее болит ухо, воспаление среднего уха
-  • кашель, горло болит
-  • у него/у нее болит зуб
-  • кто-то себе переломил руку, рука сломанная
-  • кто-то упал (напр. на льду)
-  • кто-то потерялся
-  • вор что-то украл
-  • кто-то нашел/потерял деньги
-  • автоавария
-  • закрытая дверь (ей невозможно открыть)
-  • вспыхнул пожар
-  • сжигать дерево
-  • фейерверк

4. Kdo přijel na pomoc:

-  • скорая (медицинская) помощь
-  • пожарно-спасательная служба
-  • полиция
-  • врач

Příloha M

Metodický list ke hře č. 2

Základní údaje	
název	Судьбоносный бросок игральными костями
typ výukového materiálu	didaktická hra
Anotace	
<p>Hra je obtížnější variantou hry s kartičkami a rovněž se zaměřuje na integrovaný záchranný systém. Je tvořena šesti kostkami, kterými žák hází. Na základě obrázků na kostkách sestavuje příběh, který bude následně vyprávět svým spolužákům – užívá metodu storytellingu.</p>	
klíčová slova	kostky, hasičský záchranný sbor, záchranná služba, policie, storytelling, vyprávění, příběh
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2/B1 a vyšší
vhodné zařazení	Po seznámení s tématy: скорая медицинская помощь, пожарно-спасательная служба, полиция, po seznámení s hrou Čtyři obrázky, jeden příběh
časová dotace	min. 15 minut
vstupní požadavky na žáka	znalost slovní zásoby témat скорая медицинская помощь, пожарно-спасательная служба, полиция – úroveň A2 i B1; zkušenost se storytellingem
Cíle	
<p>Cílem této hry je pomocí metody storytelling opakovat a upevňovat slovní zásobu k tématům: скорая медицинская помощь, пожарно-спасательная служба, полиция, popř. ji dále rozvíjet metodou storytelling. Rozvoj imaginace, schopnosti reagovat na neočekávané situace.</p>	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna (barevný tisk)
nutné vybavení pro žáka	–

Metodické pokyny

organizační formy a metody výuky

Individuální a skupinová forma, metody komunikativní

vhodný postup

Hráč hodí 6 kostkami. Každá kostka zaměřená na jinou část příběhu:

1. hlavní postava (zelená barva),
2. kde se příběh odehrává (modrá barva),
3. kdy se příběh odehrává – roční období, den/noc (fialová barva),
4. činnost hlavní postavy (žlutá barva),
5. co se postavě přihodí (růžová barva),
6. kdo přijede na pomoc (oranžová barva).

Na každé kostce je uvedeno 6 symbolů, které zobrazují části příběhu uvedené výše. Symboly byly vybrány tak, aby co nejvíce vypovídaly o tom, co zobrazují. Popis všech symbolů najdete níže.

Na základě jednoho hodu všemi kostkami najednou si žák předurčí výchozí informace o příběhu. Žákovým úkolem je příběh sestavit dohromady a vymyslet kauzální souvislosti mezi všemi symboly. Žák se stává v příběhu hlavním hrdinou, který je na kartičce a příběh vypráví z pohledu hlavního hrdiny. Vzhledem k tomu, že kostky nejsou dostatečně velké na to, aby všichni žáci věděli, kdo je jaká postava, je vhodné, aby každý žák svého hlavního hrdinu na začátku příběhu velice krátce představil. Představení by nemělo působit rušivě.

Čas vyčleněný pro přípravu příběhu závisí na jazykové úrovni, věku žáka, jeho schopnostech a dovednostech. Je třeba brát v úvahu třídu jako celek, tedy i slabší žáky a na tomto základě stanovit čas. Žáci mohou pracovat jak individuálně, tak ve dvojicích či menších skupinkách. V době, kdy s hrou začínáme a žáci ji neznají, doporučujeme volit práci ve skupinkách nebo ve dvojicích, aby šlo žákům vytváření příběhu lépe a neztratili motivaci příběh tvořit.

Pro hru jsme vytvořili šablonu kostek k vystřížení a slepení. Kostky jsou vytvořeny ve větší velikosti pro lepší přehlednost. Pro reálné využití je vhodné šablony zmenšit. Je možné vzít i běžné hrací kostky, vytisknout si pouze symboly a na kostky je nalepit.

Hru lze hrát část hodiny nebo i celou hodinu, záleží na cíli, který si učitel stanoví.

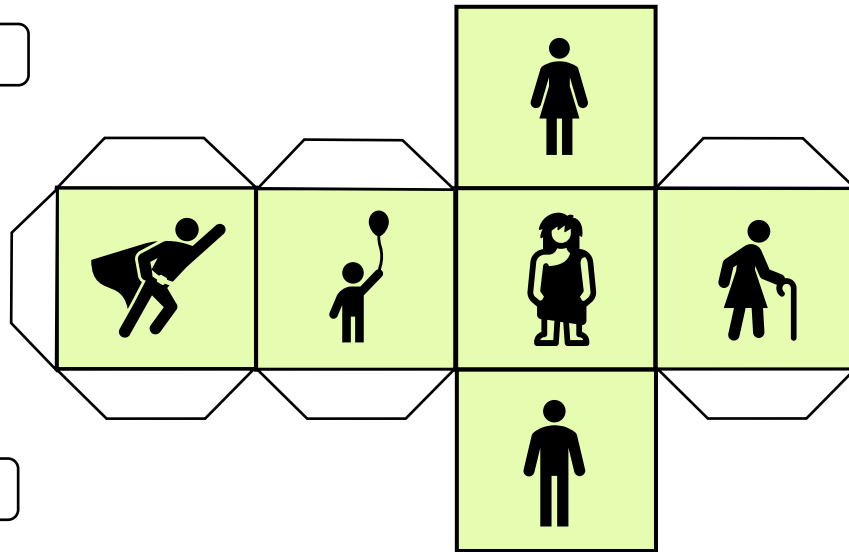
očekávané problémy
Vytvoření příběhu pouze na základě obrázků. Nedostatečná slovní zásoba, žáci si nebudou moci vzpomenout na slovní zásobu k tématům, na které hra cílí.

Didaktická hra

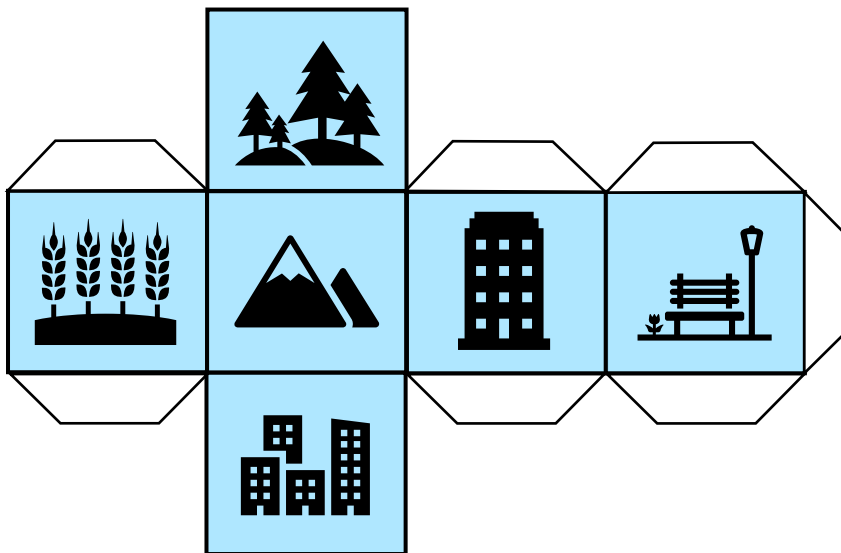
Судьбоносный бросок игральными костями

Kostky:

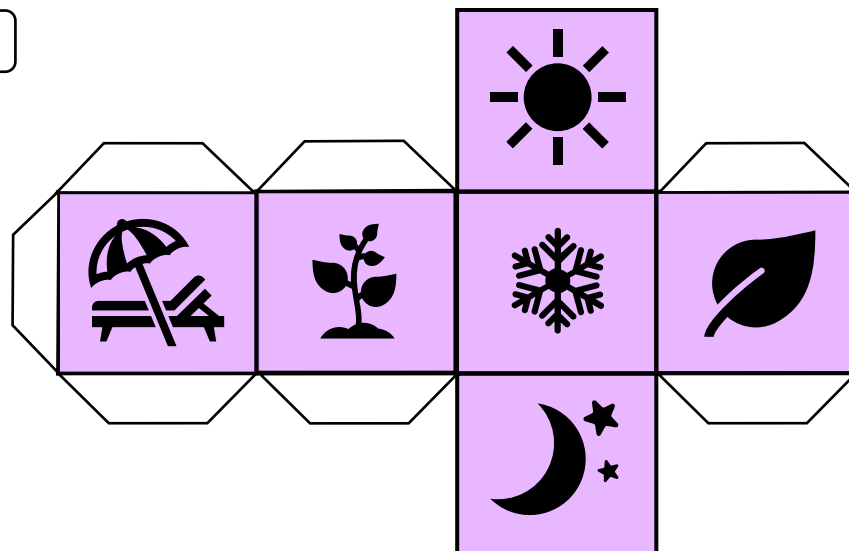
Kostka č. 1



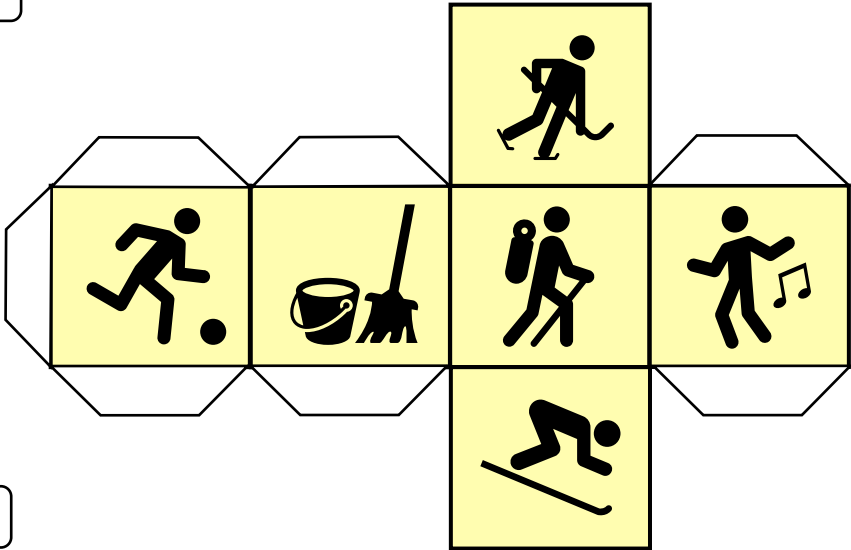
Kostka č. 2



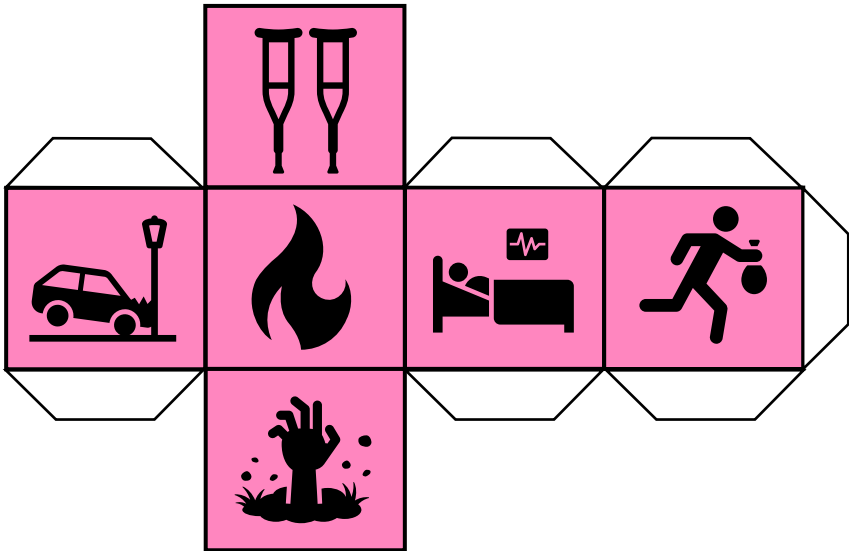
Kostka č. 3



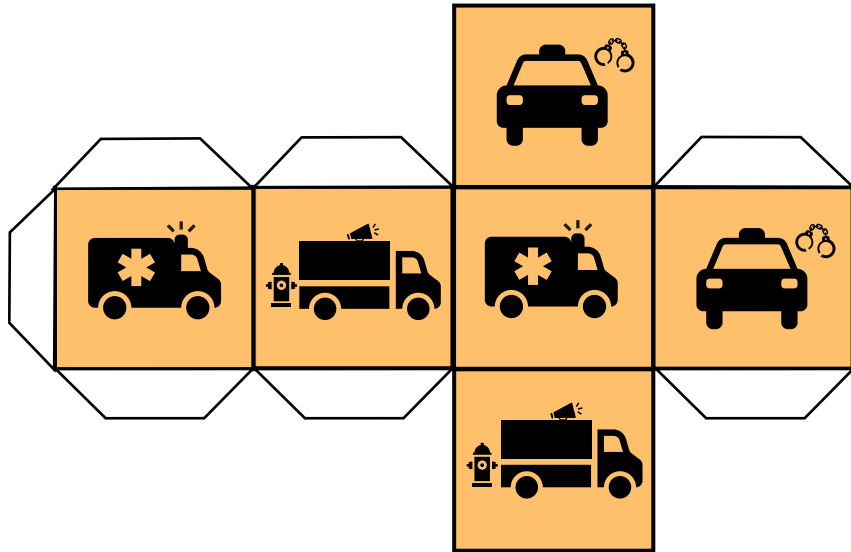
Kostka č. 4



Kostka č. 5









Kostka č. 6









Seznam symbolů a jejich význam:

Kostka č. 1 – hlavní postava:

-  • женщина
-  • мужчина
-  • бабушка/дедушка/пенсионер/пенсионерка
-  • супергерой/супергероиня
-  • ребенок (девочка, мальчик)
-  • неандерталец







Kostka č. 2 – místo:

-  • лес
-  • поле
-  • горы/холм
-  • город
-  • панельный дом/небоскреб
-  • парк, скамейка на улице




Kostka č. 3. – roční období/den/noc:



-  • весна
-  • лето
-  • осень
-  • зима
-  • день
-  • ночь

Kostka č. 4 – činnost:




-  • играть в футбол
-  • играть в хоккей
-  • спускаться на лыжах, бегать на лыжах
-  • танцевать
-  • путешествовать/горный, туристский поход/идти куда-то
-  • убирать

Kostka č. 5 – co se stalo:

-  • кто-то что-то украл
-  • кто-то упал куда-то
-  • где-то вспыхнул пожар

-  • кто-то сломал себе ногу
-  • кто-то получил травму (по собственному выбору рассказчика) и его перевезли в больницу

Kostka č. 6 – рѹмос:

-  • полицейские/полиция/полицейская машина
-  • пожарные/пожарно-спасательная служба/пожарная машина
-  • спасатели/скорая медицинская помощь/машина скорой помощи

Příloha N

Metodický list ke hře č. 3

Základní údaje	
název	Истории по игральным картам
typ výukového materiálu	didaktická hra
Anotace	
Hra představuje spojení čtyř témat – паспортный контроль, скорая медицинская помощь, полиция, пожарно-спасательная служба a je založena na metodě storytelling a představivosti žáků. Na kartičkách jsou uvedena slova a slovní spojení, se kterými se žáci již setkali buď při práci s pracovními listy, nebo při výuce.	
klíčová slova	pasová kontrola, záchranná služba, hasičský záchranný sbor, policie, příběh, kostky
Zařazení výukového materiálu	
jazyková úroveň	A2/B1 a vyšší
vhodné zařazení	Po seznámení s pracovními listy (obou úrovní), slovní zásobou témat: паспортный контроль, скорая помощь, полиция, пожарно-спасательная служба a metodou storytelling (v rámci pracovních listů).
časová dotace	min. 15 minut
vstupní požadavky na žáka	znalost slovní zásoby vybraných témat, metody storytelling, schopnost vytvářet příběhy
Cíle	
Cílem je opakování, upevňování a případné rozšiřování slovní zásoby, procvičování morfologie a syntaxi. Rozvoj imaginace, tvorby příběhu.	
Materiální a technické zabezpečení	
nutné vybavení pro učitele	počítač, tiskárna
nutné vybavení pro žáka	–

Metodické pokyny
organizační formy a metody výuky
Individuální a skupinová forma, metody komunikativní
vhodný postup
<p>Každý ze žáků si vylosuje jednu kartičku a přečte si slova/slovní spojení, která jsou na ní napsaná. Úkolem žáků je sestavit příběh, ve kterém uvedená slova a slovní spojení využije. Pořadí jednotlivých slov a slovních spojení může žák buď zachovat, nebo libovolně promíchat. Nesmí však žádné z nich vynechat. Je tedy nezbytné dát všechna slova a slovní spojení do souvislostí, na jejichž základně žák tvoří příběh. Žáci si musejí sami vymyslet hlavní postavu a postavy vedlejší, zamyslet se nad dobou, kdy se příběh odehrává, popř. i nad místem, pokud to nevyplývá z uvedených slov a slovních spojení na kartičce. Žáci se stávají jednou z postav příběhu a z jejího úhlu pohledu příběh vyprávějí.</p> <p>Příprava příběhu může být písemná (žáci si napíší celý příběh, pouze body nebo jen hlavní myšlenku příběhu) nebo myšlenková (dostanou čas na rozmyšlenou).</p> <p>Rozsah příběhu by neměl být příliš velký. Doporučujeme např. 12 vět. Rovněž je nezbytné stanovit časový limit pro přípravu. Zde považujeme za vhodný limit 5–10 minut. Rozsah příběhu i časový limit by se měly odvíjet od věku žáků, jejich schopností a dovedností a také od dosažené jazykové úrovně.</p> <p>Poté co si žáci připraví příběh, mohou si sednout do kruhu a vyprávět si jednotlivé příběhy. Na počátku vyprávění vždy přečtou slova a slovní spojení, se kterými měli pracovat a následně vypráví příběh, který vymysleli. Příběh by žáci neměli číst. Abychom si ověřili, že ostatní žáci příběhu porozuměli, můžeme některého z nich vyvolat, aby se pokusil příběh převyprávět.</p> <p>To, v jakém pořadí budou žáci vyprávět své příběhy je libovolné. Stejně tak nemusí vymýšlet a vyprávět příběhy všichni žáci, ale pouze někteří. Hru můžeme využít v rámci opakování a upevnění slovní zásoby pouze v části hodiny.</p>
očekávané problémy
neznalost slovní zásoby, obtíže při propojování slov a slovních spojení do jednoho příběhu

Didaktická hra

Истории по игральным картам

вор
полицейский
паспортный контроль
паспорт
посадить в тюрьму

наложить бинт
скорая помощь
пожарные
оператор
огонь

паспорт
виза
паспортный контроль
полицейский
проблема

украсть
магазин
пожарные
номер 101
крыша

лед
снегопад
полицейские
пожарные
спасатели

страховка
виза
аэропорт
пожарные
самолет

ручной огнетушитель

машина

полиция

паспорт

аэропорт

Пожар!

потушить

сделать укол

сломанный

дом

нарушить закон

миграционная карта

паспорт

полиция

тюрьма

отделение полиции

огонь

вызвать пожарные

полицейский

перевезти в больницу

сирена

мигалка

машина

самолет

паспорт

форма

сотрудник
пограничных органов

сотрудник аэропорта

полицейские

поймать

оказать первую
помощь

кровотечение

поставить капельницу

спасатель

окошко паспортного
контроля

автобус

оформить визу

паспорт

вор

отделение полиции

спальня

свеча

тушить

пожар

Пожар!

пожарно-спасательная
служба

оператор

пожар вспыхнул

рана

поймать

совершить кражу

полиция

тюрьма

оказать первую
помощь

перевезти в больницу

получить визу

билет

паспорт

нарушить закон

мигранционная карта

сжигать

гореть

вода

полицейская машина

сломанный

воздушно-
дыхательный
аппарат

машина пожарных

дым

полиция

спасти

виза

персональные данные

сотрудник аэропорта

ошибка

цель поездки

миграционная карта

паспорт

вор

полиция

аэропорт

туристическая виза

цель поездки

занять место в очереди

окошко паспортного
контроля

миграционная карта

вызвать скорую
помощь

спасатель

пожарные

дерево

тушить огонь водой

Příloha O

Vzorová tabulka pro analýzu učebních souborů jako celku

Název učebního souboru	
Kritéria pro analýzu učebního souboru jako celku	<ul style="list-style-type: none">• rozsah• jazykové úrovně• struktura učebnice a přehlednost• součásti učebnice• počet lekcí• souvislost a návaznosti jednotlivých dílů učebního souboru• existence a podoba doplňujících výukových materiálů• grafické zpracování přebalu, obsahu a dalších součástí učebnice (kromě lekcí)
Kritéria pro obecnou analýzu lekcí	<ul style="list-style-type: none">• rozsah (průměr)• struktura – úvodní, prostřední a závěrečná část lekce• druhy cvičení• způsob grafického zpracování• ilustrace a fotografie, jejich vztah k učivu• jazyk zadání a vysvětlivek• doplňující/rozšiřující učivo• návaznost lekcí na sebe

Vzorová tabulka pro analýzu vybraných jednotlivých učebnic

Název učebnice, díl	
Názvy a témata lekcí	
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none">• četnost poslechových cvičení• četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu• četnost mluvních cvičení• cvičení s možností využití storytellingu

Příloha P

Tabulky pro analýzu učebního souboru Klass!

(celého souboru i jednotlivých dílů)

Tabulka pro analýzu učebnice Klass!

Název učebního souboru	Klass! 1–3
Kritéria pro analýzu učebního souboru jako celku	<ul style="list-style-type: none">• rozsah 168 s., 186 s., 300 s.• jazykové úrovně A1, A2, B1• struktura učebnice a přehlednost Učebnice jsou strukturovány dobře, obecně jsou přehledné – jasně je odlišena první část – učebnice a druhá část – pracovní sešit, souhrnný přehled gramatiky, slovník. Učebnice jsou barevné, pracovní sešity, souhrnný přehled a slovník jsou černobílé. Rozlišení jednotlivých oddílů druhé části není nijak výrazné, ani barevné, oddíly jsou odlišeny špatně. Oproti tomu lekce jsou odlišeny dobře, různými barvami. Struktura všech lekcí je obdobná, což přispívá k přehlednosti učebnice.• součásti učebnic výukové lekce, pracovní sešit, souhrnný přehled gramatiky, 2x CD s poslechy• počet lekcí 9 (2 opakovací) + čísla lekcí: 1–9, 9 (2 opakovací) + čísla lekcí: 10–18, 9 (2 opakovací) + čísla lekcí: 19–27• souvislost a návaznosti jednotlivých dílů učebního souboru slovní zásoba, vystupující postavy, gramatika, barevná posloupnost lekcí• existence a podoba doplňujících výukových materiálů ano – pracovní listy Azbuka (tištěné), metodická příručka (CD), rozšiřující pracovní listy (tištěné), testy a testová cvičení (online po registraci), kopírovatelné předlohy (online po registraci), pracovní listy a rozšiřující pracovní listy (online po registraci), poslechy testům (online po registraci), gramatický přehled (online zdarma), poslechy CD1, CD2 (online zdarma) – společné pro celý učební soubor• grafické zpracování přebalu, obsahu a dalších součástí učebnice (kromě lekcí) Na přebalu je velká fotografie skupinky lidí, kteří jsou i osobami vystupujícím v učebnici, dále jsou zde menší fotografie odkazující k ruské kultuře. Zbytek přebalu je modré/zelené/červené barvy. Ve spodní části přebalu, pod fotografií je název učebnice, komu je učebnice určena a z čeho se skládá (učebnice + pracovní sešit), rovněž je zde uvedeno nakladatelství. V horní části je označena jazyková úroveň, číslo učebnice a také to, že k učebnici jsou CD s audionahrávkami. Obsah je uveden na dvojlistu, jednotlivé lekce jsou odlišeny barevně, jsou číslovány a je u nich uveden název (v rj), rovněž je zde i rozsah stran v učebnici a v pracovním sešitě pro každou lekci a fotografie. Ke každé je lekci je vytvořena tabulka s oddíly – naučíte se, slovní zásoba, gramatika, fonetika a projekt. Pracovní sešit je pouze černobílý, nicméně i tak je velmi dobře graficky zpracovaný. Cvičení jsou různorodá, podporují motivaci k učení a práci. Často jsou doplněna obrázky, tabulkami.

	<p>křížovkami apod. Odlišení jednotlivých lekcí je zde méně výrazné v porovnání s učebnicí, lekce jsou označeny pouze v pravém horním rohu.</p> <p>Souhrnný přehled gramatiky je také černobílý, zahrnuje především přehledové tabulky, jazyková pravidla jsou napsána v češtině a v textu je užíváno ke zdůraznění tučné písmo příklady jsou odlišeny kurzívou. Jsou odlišeny jednotlivé slovní druhy.</p> <p>Slovník je rovněž černobílý, chybí barevná odlišení lekcí. Jsou pouze zvýrazněna čísla lekcí, jejich podklad (obdélník) je temně šedý.</p>
Kritéria pro obecnou analýzu lekcí	<ul style="list-style-type: none"> • rozsah (průměr) 8,3 s., 9,6 s., 14,8 s. • struktura – úvodní, prostřední a závěrečná část lekce úvodní strana – název lekce, související fotografie, shrnutí, co se žáci v lekcí naučí; začátek lekce – seznámení se slovní zásobou; prostřední část – různé druhy cvičení; předposlední strana lekce – fonetická cvičení, opakování slov a frází; konec lekce – souhrn gramatiky celé lekce, kontrolní tabulka toho, co se žáci naučili není zde žádné striktní rozdělení na jednotlivé oddíly typu gramatika, čtení, dialogy apod. • druhy cvičení poslechová, mluvní, pravopisná, zam. na písemný projev, zam. na čtení s porozuměním, zam. na výslovnost, zam. na rozvoj a opakování slovní zásoby, překladová cvičení • způsob grafického zpracování barevné odlišení jednotlivých lekcí – záhlaví sytou barvou, strany s nádechem barvy, u cvičení symboly – ikony odkazující k typu cvičení, barevné obrázky, fotografie a ilustrace – některé jsou zapojené i do zadání a žáci je využívají ke splnění cvičení/zadání úkolu • ilustrace a fotografie, jejich vztah k učivu ilustrací i fotografií je dostatek, učivo doplňují, práci s výukovými texty nenarušují, jsou barevné, vždy se vztahují k probíranému učivu, ke cvičením • jazyk zadání a vysvětlivek a jejich srozumitelnost názy cvičení jsou v ruštině, zadání v češtině, vysvětlivky ke gramatice v češtině, ve 3. dílu jsou zadání v ruštině, všechna zadání jsou jasná a srozumitelná • doplňující/rozšiřující učivo rozšíření znalostí – tabulka Знаете ли вы? a Проект • návaznost lekcí Lekce nejsou propojeny tematicky, jsou propojeny skrze postavy a jejich příhody, dále gramatikou. K tematickému propojení dochází v opakovacích lekcích.

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 1. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Klass! 1
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) Мой класс – pozdravy, představení se, loučení 2) Моя семья – rodina, profese, domácí zvířata 3) У нас новенькая – státy a jejich jazyky 4) Понедельник – день тяжелый? – dny v týdnu, školní předměty 5) Повторение – мать учения 1 6) К сожалению, День рождения только раз в году. – roční období, měsíce 7) Что подарить? Где купить? – obchody, zboží 8) Приятного аппетита! – jídlo a nápoje 9) Повторение – мать учения 2

Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – 95 • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – 4 • četnost mluvních cvičení – 79 • cvičení s možností využití storytellingu – 5
---	--

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 2. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Klass! 2
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) Скажи мне, кто твой друг ... – povahové vlastnosti člověka, vzhled 2) Как проходит ваш день? – denní režim 3) Сколько праздников в году! – svátky, volný čas 4) Где встретимся? – město, orientace, budovy 5) Повторение – мать учения 1 6) Будьте здоровы! – zdravý životní styl, nemoci, lékaři 7) По одежке встречают, а по уму провожают – styly oblékání, móda, barvy 8) Делу время, а потехе – час! – koníčky, hudební a filmové žánry 9) Повторение – мать учения 2
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – 63 • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – 9 • četnost mluvních cvičení – 101 • cvičení s možností využití storytellingu – 4

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 3. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Klass! 3
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) Наш дом Чехия – památky a zajímavá místa v Praze, v ČR 2) Где тот единственный? - zevnějšek, seznámení, zájem o druhé 3) Терпение и труд все перетрут – zaměstnání, profese a jejich charakteristika, pracovní pohovor 4) Как прекрасен этот мир, посмотри ... – životní prostředí, elektronika, ochrana životního prostředí a přírody 5) Повторение – мать учения 1 6) Москва ... как много в этом звуке ... – památky a zajímavá místa v Moskvě 7) До чего дошел прогресс ... – televizní pořady, počítač, práce na počítači, s kopírkou a s tiskárnou 8) Наш европейский дом – EU, cestování, rozloučení s přáteli 9) Повторение мать учения 2
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – 77 • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – 18 • četnost mluvních cvičení – 130 • cvičení s možností využití storytellingu – 10

Příloha R

Tabulky pro analýzu učebního souboru Tvoj Šans

(celého souboru i jednotlivých dílů)

Tabulka pro analýzu učebního souboru

Název učebního souboru	Tvoj šans 1–3
Kritéria pro analýzu učebního souboru jako celku	<ul style="list-style-type: none">• rozsah 168 s., 160 s., Ø• jazykové úrovně A1, A2, B1• struktura učebnice a přehlednost Učebnice působí celkově přehledně, struktura učebnice je dobrá. Odlišení jednotlivých lekcí od sebe navzájem je horší – u všech lekcí jsou užity stejné barvy záhlaví pro různé oddíly každé lekce i pro pracovní sešit, který následuje vždy bezprostředně po lekci. Jedinou výjimkou jsou lekce určené k opakování, zde je užita jiná barva pro záhlaví, a proto je lze lépe odlišit od výukových lekcí.• součásti učebnice vyučovací lekce, pracovní sešit, slovník• počet lekcí 11 (2 opakovací), 10 (2 opakovací), 10• souvislost a návaznosti jednotlivých dílů učebního souboru grafické zpracování, slovní zásoba, gramatika• existence a podoba doplňujících výukových materiálů metodická příručka učitele, nahrávky ve formátu mp3 (online), cvičení (online)• grafické zpracování přebalu, obsahu a dalších součástí učebnice (kromě lekcí) Přebal učebnic tvoří vždy velká fotografie, která se nevztahuje k učivu ani Rusku či ruské kultuře. Ve druhé polovině fotografie je umístěn název knihy, vpravo od názvu je uvedena jazyková úroveň dle SERRJ. Pod názvem je napsáno, že se jedná o učebnici ruštiny, o jaký druh učebnice se jedná a že je učebnice určena pro střední a jazykové školy. Obsah je zpracován formou dvojlistu, vlevo je umístěn přehled učiva – čísla a názvy lekcí, poté následují sloupce – oddíly, a to: fonetika, gramatika, lexikum, text, reálie. Sloupce jsou od sebe odděleny malou mezerou a barvami: fonetika – tyrkysová barva, gramatika – oranžová barva, lexikum – růžová barva, text – sytě tmavá růžová barva, reálie – fialová barva. V dalším dílu učebnice je oddíl fonetika nahrazen oddílem témata, dialogy a je tyrkysově odlišen. Ve výukových lekcích ale reálně nalezáme oddíl dialogy, který je vyznačen světle červenou / růžovou barvou. Pracovní sešit je rozdělen do kapitol, každá kapitola pracovního sešitu následuje ihned po lekci výukové, jeho záhlaví má zelenou barvu. Jinak není nijak výrazněji odlišen. Graficky je zpracovaný dobře, je barevný, najdeme v něm i ilustrace a fotografie vztahující se ke cvičením. Cvičení jsou různorodá, najdeme mezi nimi i hry. Zpracována jsou graficky dobře, čísla cvičení jsou barevně (zeleně odlišena) od zbytku textu, stejně tak i místa pro odpovědi. Barevně (zeleně) jsou zvýrazněna i jména i dialogů a také důležité učivo, které žák ve cvičení opakuje. Součástí pracovní listu je i slovník, který je umístěn na poslední straně vpravo podél skoro celého okraje na světle zeleném podkladu.
Kritéria pro obecnou analýzu lekcí	<ul style="list-style-type: none">• rozsah (průměr) 13,6., 14,2, Ø

- **struktura – úvodní, prostřední a závěrečná část lekce**
 úvod – jedná velká fotografie / dvě menší fotografie na dvojlist, číslo a název lekce, základní slovní zásoba lekce, cvičení (různý počet) k obrázku či obrázkům
 1. oddíl – gramatika – přehledové tabulky s gramatikou + cvičení k procvičení a upevnění jazykového jevu
 2. oddíl – dialogy
 3. oddíl – čtení
 4. oddíl – reálie
 pracovní sešit – na jeho konci na poslední straně podél pravého okraje slovník
 struktura všech lekcí (kromě opakovacích) je totožná
- **druhy cvičení**
 poslechová, mluvní, pravopisná, zam. na písemný projev, zam. na čtení s porozuměním, zam. na výslovnost, zam. na rozvoj a opakování slovní zásoby, překladová cvičení
- **způsob grafického zpracování**
 barevné rozlišení – úvodní fotografie – růžové záhlaví, číslo lekce ve fialovém čtverci se zaobleným pravým spodním rohem, barva pod cvičeními na úvodní straně – světle růžová, ostatní listy vždy bílé,
 oddíl fonetika – tyrkysová barva – pouze v prvním díle (odkazy k fonetice – připomenutí i ve 2. díle)
 oddíl gramatika – oranžová barva (tabulky, to, co je důležité – jako koncovky sloves, podstatných jmen apod., předmět dalších cvičení, pozadí číslování stran, pozadí označení oddílu),
 oddíl dialogy – světle červená / růžová barva – zadání, označení zadání, tabulky s frázemi / slovní zásobou, pozadí číslování stran, pozadí označení oddílu,
 oddíl čtení – sytá tmavě růžová barva – zadání, čísla cvičení, pozadí číslování stran, pozadí označení oddílu
 oddíl reálie – světle fialová barva – zadání, čísla cvičení, pozadí číslování stran, pozadí označení oddílu
 pracovní sešit – zelené záhlaví, čísla cvičení, pozadí číslování stran, pozadí označení oddílu, to, co bylo předmětem cvičení v oddílu gramatika
 slovník – pozadí označení slovníku, světle zelené pozadí
 symboly pro opakování, práci ve dvojici / skupině, projekt, slovní zásobu a pro „extra navíc“ – jsou vždy v barvě oddílu, ve kterém se vyskytují
 symbol pro poslechy je ve všech oddílech stejnou barvou – šedivé pozadí s bílým textem
 pokud je v některém z oddílů objeví gramatika, je označena oranžově – v rámečku, pokud je ve cvičeních odkaz k jiným oddílům – je v barvě oddílu, ke kterému patří
 jednotný typ písma, pro zvýraznění užito tučné písmo, popř. i zvětšení písma, pro příklady užita kurzíva
 opakovací lekce – pět částí: gramatika a slovní zásoba, čtení, poslech, psaní a mluvení – podoba testu
- **ilustrace a fotografie, jejich vztah k učivu**
 v textu se vyskytují jak fotografie, tak ilustrace a téměř vždy se vztahují přímo k textům, učivu
 ilustrace i fotografie jsou barevné, nepůsobí rušivým dojmem, do učebnice vnášejí „osvěžení“, působí moderně a současně
- **jazyk zadání a vysvětlivek**
 název cvičení v ruštině a cvičení, zadání cvičení v češtině, vysvětlivky v češtině.
- **doplňující/rozšiřující učivo**
 označeno symbolem mozku (název: extra navíc) – jsou to fráze a další rozšíření – nevyskytují se příliš často, projekty

	<ul style="list-style-type: none"> • návaznost lekcí grafické zpracování, gramatika, slovní zásoba opakovací lekce – propojení učiva předchozích lekcí do podoby velkého testu
--	--

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 1. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Tvoj šans 1
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) Буквы и звуки – azbuka 2) Привет! – rozdravy a loučení 3) Кто это? Что это? – rodina, povolání, zeměpis 4) Мне это нравится. – zájmy, památky 5) Кем ты работаешь? – zaměstnání, povolání 6) Повторение 1. – test 7) Делу – время, потехе – час. – můj den 8) Пальчики оближешь! – stravování 9) В гостях хорошо, а дома лучше. – bydlení, nábytek 10) Счастливого пути! – doprava, cestování 11) Повторение 2. – test
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – 110 • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – 13 • četnost mluvních cvičení – 86 • cvičení s možností využití storytellingu – 13

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 2. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Tvoj šans 2
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) Такой как надо! – popis vzhledu člověka 2) Здоровье дороже золота – zdraví, zdravotní stav, návštěva lékaře 3) С праздником! – svátky, tradice, gratulace, oslava 4) Вот это характер! – lidská povaha, popis vlastností 5) Повторение 1. – test 6) После дождичка в четверг – počasí, klimatické změny, plány ovlivněné počasím 7) Мне это идет? – móda, oblečení, nákupy, hodnocení, prosba, rada 8) Иди куда глаза глядят – orientace ve městě, popis cesty 9) Новые горизонты – plány do budoucna: studium, práce, podnikání, svatba 10) Повторение 2. – test
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – 61 • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – 13 • četnost mluvních cvičení – 103 • cvičení s možností využití storytellingu – 15

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 3. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Tvoj šans 3
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) Приготовьтесь к взлету! – cesta do Ruska 2) Быстрее, выше, сильнее! – sport 3) Вы не поверите! – neobvyklé životní příhody a situace 4) Что? Где? Когда? – volný čas, kulturní program 5) Как не сесть в лужу? – na návštěvě, pravidla chování, etiketa 6) Работа не волк, в лес не убежит – práce, životopis, pohovor 7) Ваш заказ принят. Ожидайте! – služby 8) Идем за покупками! – nákupy, v restauraci 9) Уговор дороже денег! – byznys, pracovní komunikace 10) Твой шанс! – ekologie, okolní prostředí, perspektivy
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – Ø • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – Ø • četnost mluvních cvičení – Ø • cvičení s možností využití storytellingu – Ø

Pozn.: Učebnice ještě nebyla vydána, ačkoli původně plánované vydání mělo být v roce 2020. K nahlédnutí je pouze předběžný obsah.

Příloha S

Tabulky pro analýzu učebního souboru Raduga plus

(celého souboru i jednotlivých dílů)

Tabulka pro analýzu učebního souboru

Název učebního souboru	Raduga plus 1–3
Kritéria pro analýzu učebního souboru jako celku	<ul style="list-style-type: none">• rozsah 118 s., 112 s., 112 s.• jazykové úrovně A1.1, A1.2, A2• struktura učebnice a přehlednost Struktura učebnice je dobrá, jednotlivé lekce působí vcelku přehledně, jako celek ale učebnice není příliš přehledná, lekce mají vždy úvodní stranu, ale vzhledem k tomu, že jsou všechny strany graficky zpracovány stejně i strany lekcí, orientace mezi lekcemi je špatná. Lekce nemají ani žádná záhlaví, pouze v levém horním rohu je uvedeno: téma, číslo a název lekce. Text je opět v zelené barvě, ale není výrazný. Učebnice obsahuje pouze výukové lekce.• součásti učebnice výukové lekce, doplňkové texty a cvičení (1. díl), Co znáte z Ruska? (1. díl), doplňkový materiál (2. díl)• počet lekcí 7, 6, 6• souvislost a návaznosti jednotlivých dílů učebního souboru grafické zpracování, gramatika, slovní zásoba,• existence a podoba doplňujících výukových materiálů ano – pracovní sešit pro 1. díl, hybridní pracovní sešit pro 2. i 3. díl učebnice, příručka učitele, 2x CD s nahrávkami pro 1. díl, 1x CD pro 2. díl a pro 3. díl učebnice, možnost online procvičování, audionahrávky dostupné online• grafické zpracování přebalu, obsahu a dalších součástí učebnice (kromě lekcí) přebal učebnic je zelený (ve třech různých odstínech) uprostřed přebalu je umístěno sedm fotografií – tři fotografie vztahující se k Rusku a čtyři fotografie lidí. Nad fotografiemi je název a označení učebnice. Ve spodní části je uprostřed napsáno, že se jedná o ruštinu, pro koho je učebnice určena a nakladatel. V pravém spodním rohu je označení dílu učebnice, v číslici je oranžově vyznačena jazyková úroveň. Obsah je ve formě tabulky, která má osm sloupců (stejně barevných): téma (číslo), témata a výchozí texty, strana, řečové intence a situace, zvuková a grafická stránka jazyka, mluvnice, texty k samostatné četbě, rozšiřující texty. Lekce jsou od sebe odděleny oranžovými čarami. Sloupce jsou od sebe odlišeny malou mezerou.
Kritéria pro obecnou analýzu lekcí	<ul style="list-style-type: none">• rozsah (průměr) 13,1, 17,6, 17,5• struktura – úvodní, prostřední a závěrečná část lekce úvod – úvodní text k lekci rozdělení lekce na oddíly – označené římskými číslicemi I. – texty II. – výslovnost III. – písmo (vypuštěn po 4. lekci 1. dílu) IV. – gramatika

	<p>V. – komunikace (součástí je slovník, přehled gramatiky, popř. fonetiky) VI. – reálie → I. texty, II. výslovnost, III. gramatika, IV. komunikace, V. reálie konec lekce – modrá tabulka – souhrn toho, co se žáci v lekcí naučili v lekcích se objevují tabulky – důležitá upozornění, doplňková cvičení, rozšiřující materiály, co už umím (viz konec lekce) – barevně jsou odlišeny</p> <ul style="list-style-type: none"> • druhy cvičení poslechová, mluvní, pravopisná, zam. na písemný projev, zam. na čtení s porozuměním, zam. na výslovnost, zam. na rozvoj a opakování slovní zásoby, překladová cvičení cvičení jsou odlišena pomocí symbolů – pro chytré hlavy (symbol hlavy se dvěma ozubenými kolečky na zeleném pozadí), jiná aktivita (zeleno-bílé puzzle), moje portfolio (symbol složky se s obrysem člověka po ramena – modrý, na modrém pozadí), poslech (symbol sluchátek na zeleném pozadí, pod tímto symbolem uvedeno číslo poslechu – šedý podklad) • způsob grafického zpracování Lekce je rozdělena do oddílů, oddíly jsou očíslovány římskými číslicemi. Každá číslice je umístěna na větší zelený zaoblený obdélník. Tímto způsobem jsou graficky zpracovány všechny oddíly. Oddíly ale nezačínají každý na nové straně, takže přehlednost mezi oddíly je velmi špatná. Po pravé straně je na některých stranách světle zelený rámeček, ve kterém je ikona aplikace vytvořené pro nakladatelství Fraus, ve které si žáci mohou procvičovat slovní zásobu. Je zde také QR-kód. Vhodně jsou graficky vyřešeny tabulky s doplňkovými cvičeními (temně červené záhlaví, světlé pozadí ve zbylé části tabulky), rozšiřujícími materiály (řešené stejně jako předchozí ale ve žluté barvě), tabulky „co už umím“ (modrá barva) a tabulky s důležitými upozorněními (celá tabulka – světle zelená bez ohraničení a záhlaví). Zelený obdélník jako pozadí je použitý i pro zvýraznění toho, co je důležité a žáci si to mají zapamatovat, někdy to jsou poučky, jinde je to nadpis запомните a pod ním je uvedeno např. pravidlo. Vzhledem k tomu, že tyto obdélníky jsou bez rozdílu využity pro vícero zvýraznění, efekt zvýraznění se částečně stírá. Pro texty je autoři použili dva druhy písma – jeden pro veškerá zadání, cvičení, doplňující texty apod., další pro texty v tabulkách, popř. pro úvodní texty k lekcím. Pro zvýraznění využili autoři tučné písmo, názvy lekcí a textů jsou tučným písmem a zelenou barvou. • ilustrace a fotografie, jejich vztah k učivu součástí lekcí jsou jak fotografie, tak ilustrace vztahující se k textům, učivu • jazyk zadání a vysvětlivek názvy úvodních textů a informací k němu – ruština, zadání – čeština, ruština, ruština + ruština • doplňující/rozšiřující učivo ano – doplňková cvičení, rozšiřující texty • návaznost lekcí slovní zásoba, gramatika
--	--

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 1. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Raduga plus 1
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) Заціна́ме с ру́сціно́у – азбука 2) Как теб́я зову́т? – п́редставе́ні се 3) Знако́мство – поздравы́ а лóуче́ні 4) Вы гово́рїте по-ру́сскї? – з`а́кляднї́ інформа́це о собе́ 5) В гóстях – н`авш`тє́ва 6) Наш`а се́мьѧ – го́дїна 7) Профес́їѧ – професе́ 8) Свободнóе вре́мѧ – volný čas
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – 113 • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – 1 • četnost mluvních cvičení – 98 • cvičení s možností využití storytellingu – 12

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 2. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Raduga plus 2
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) В школе – škola a školní předměty 2) На занѧтїях и после занѧтїй – vyučování, doma po vyučování 3) Как туда попасть? – orientace ve městě, MHD 4) В торговом центре – nakupování 5) Где и как мы живем – bydlení 6) Добро пожаловать в наш город! – moje město, Praha, Moskva
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – 66 • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – 1 • četnost mluvních cvičení – 96 • cvičení s možností využití storytellingu – 26

Tabulka pro analýzu vybraných hledisek 3. dílu učebnice

Název učebnice, díl	Raduga plus 3
Názvy a témata lekcí	<ol style="list-style-type: none"> 1) Встреча – setkání 2) Буднї, выходнѧе, празднїкї – popis dne, plánování dne 3) Как кто выглядїт и одевае́тсѧ – vzhled, oblečení 4) Мы разнѧе – charakteristika člověka 5) Здо́ровье и тело – zdraví, lidské tělo, sport 6) П́рїрода и по́года – roční období, kalendářní rok, některé rostliny a zvířata
Poslechová, mluvní a další cvičení	<ul style="list-style-type: none"> • četnost poslechových cvičení – 34 • četnost cvičení zaměřených na vlastní produkci textu – 1 • četnost mluvních cvičení – 113 • cvičení s možností využití storytellingu – 25