

Komunikační a slohová výchova pohledem žáků 2. stupně základní školy

Diplomová práce

<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Studijní obory:</i>	Český jazyk a literatura Dějepis
<i>Autor práce:</i>	Bc. Karolína Kloboučková
<i>Vedoucí práce:</i>	doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc. Katedra českého jazyka a literatury





Zadání diplomové práce

Komunikační a slohová výchova pohledem žáků 2. stupně základní školy

Jméno a příjmení: **Bc. Karolína Kloboučková**
Osobní číslo: P20000774
Studijní program: N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
Specializace: Český jazyk a literatura
Dějepis
Zadávací katedra: Katedra českého jazyka a literatury
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

1. Teoretická východiska: zmapování současného stavu na základě odborné literatury ☒ porovnání tradiční koncepce s moderními trendy; pojetí komunikační a slohové výchovy v RVP ZV; formulace problémových okruhů.
2. Empirická část: dotazníkové šetření zaměřené na odhalení postojů žáků 2. stupně základní školy ke komunikační a slohové výchově, na formování jejich hodnotových preferencí, na posouzení přínosu pro praktický život, pro rozvoj zájmové orientace a volbu budoucího profesního zaměření.
3. Závěry: porovnání teoretických východisek a výsledků výzkumu, stanovení kritických míst a návrh doporučení pro výuku českého jazyka na 2. stupni základní školy.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha : ISV, 1998. ISBN 80- 85866-32-3.
ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha : SPN, 1985. ISBN 978-80-7361-043-2.
DOČEKALOVÁ, M. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1602-X.
GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany : Pedagogická fakulta UK, 1992. ISBN 80-86039-39-0.
KOSTEČKA, J. *Do světa češtiny jinak. Didaktika ČJ a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany : H&H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.
PACOVSKÁ J. *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha : Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2152-4.
ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0948-7.
ŠTĚPÁNÍK, S. a ŠMEJKALOVÁ, M: *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce:

30. listopadu 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Kateřina Váňová, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

10. července 2022

Bc. Karolína Kloboučková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych zde poděkovala doc. PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za vstřícnost a podporu, se kterou mi pomáhala tuto diplomovou práci dokončit. Její odborné vedení a podnětné rady mi byly při psaní velkou oporou. Poděkování patří také všem respondentům, kteří se na empirickém výzkumu podíleli, a jejich vyučujícím za ochotu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za podporu během celého studia.

ANOTACE

Diplomová práce si klade za cíl přiblížit postoje žáků druhého stupně ke komunikační a slohové výchově a význam výuky českého jazyka v jejich životě.

Teoretická část představuje teoretické poznatky, z nichž vychází téma diplomové práce. Nejprve přibližuje komunikaci a její postavení v lidském životě. Dále se již zaměřuje na komunikaci probíhající ve škole. Jsou charakterizovány klíčové pojmy, jejichž vymezení je důležité pro empirický výzkum, zejména termíny postoj a motivace. Zmíněn je také vývoj komunikační a slohové výchovy od tereziánských reforem až do současného pojetí. Na závěr shrnuje pojetí komunikační a slohové výchovy v nynějších kurikulárních dokumentech.

Praktická část je založena na dotazníkovém šetření. Respondenty jsou žáci druhého stupně, konkrétně šestého a devátého ročníku. Výzkum je zaměřený na roli komunikace v životě žáků a zejména na to, jak komunikační a slohová výchova pomáhá žákům zlepšovat jejich vyjadřování a jaký vliv má pro jejich současný i budoucí život.

Klíčová slova: komunikace, český jazyk, motivace, postoj, komunikační a slohová výchova, kognitivní přístup

ANNOTATION

This Thesis aims to describe the attitudes of second grade pupils towards communication and style education and the importance of teaching the Czech language in their lives.

The theoretical part approximates general knowledge about essential factors that are key to the subject of the Thesis. First, it approaches communication and its position in human life. Furthermore, it already focuses on the communication taking place in the school. Key concepts are characterized, the definition of which is important to know before the actual evaluation of empirical research. These are terms like attitude and motivation. In the next part, he describes the development of communication and style education from the Teresian reforms to the current concept. Finally, it summarizes the concept of communication and style education in current curriculum documents.

The practical part is based on a questionnaire survey. The respondents are students of the second grade, specifically the sixth and ninth grades. The research is focused on the role of communication in the lives of pupils and especially on how communication and style education helps pupils to improve their expression and what effect it has on their current and future lives.

KEYWORDS: Communication, Czech Language, Attitude, Motivation, Communication and style education, Cognitive approach

Obsah

SEZNAM TABULEK	6
SEZNAM GRAFŮ	7
ÚVOD.....	8
1 Teoretická část	10
1.1 Komunikace.....	10
1.1.1 Verbální komunikace	13
1.1.2 Neverbální komunikace	15
1.2 Komunikace ve škole.....	17
1.3 Komunikace v předmětu český jazyk	19
1.4 Výuka českého jazyka na 2. stupni základní školy	20
1.5 Postoje k výuce českého jazyka.....	22
1.5.1 Postoje	22
1.5.2 Motivace.....	25
1.5.3 Metody a formy práce	26
1.6 Komunikační a slohová výchova na druhém stupni základní školy.....	31
1.6.1 Slohové vyučování z vývojového hlediska	32
1.6.2 Současné pojetí	36
1.6.3 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání	36
1.7 Shrnutí teoretické části	40
2 Empirická část.....	42
2.1 Charakteristika výzkumné části	42
2.2 Cíl výzkumu	42
2.3 Technika sběru dat.....	42
2.4 Charakteristika zkoumaného vzorku	43
2.5 Formulace hypotéz	45

2.6	Výsledky výzkumu a interpretace dat	46
2.7	Shrnutí praktické části	80
3	Srovnání teoretických východisek a výsledků empirického šetření	82
4	Stanovení kritických míst a doporučení pro didaktiku českého jazyka na základní škole.....	84
	ZÁVĚR	86
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
	Internetové zdroje	91
	PŘÍLOHA	92

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Klasifikace metod dle Čechové	28
Tabulka 2 Celkový počet žáků dle pohlaví a ročníku, kteří se do výzkumu zapojili ...	44
Tabulka 3 Celkový počet žáků dle známky z českého jazyka na posledním vysvědčení	46
Tabulka 4 nejoblíbenější složka českého jazyka	49
Tabulka 5 jaký by měl být podle žáků jazykový projev?	54
Tabulka 6 proč je podle žáků kultivovaný jazykový projev důležitý?	59
Tabulka 7 pozitivní odpovědi žáků	74
Tabulka 8 negativní odpovědi žáků	75
Tabulka 9 pozitivní aspekty výuky	76
Tabulka 10 negativní aspekty výuky	77

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 1	47
Graf 2 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 1	47
Graf 3 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 3	50
Graf 4 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 3	51
Graf 5 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 4	52
Graf 6 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 4	53
Graf 7 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 5	55
Graf 8 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 5	55
Graf 9 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 6	57
Graf 10 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 6	58
Graf 11 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 8	61
Graf 12 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 8	62
Graf 13 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 9	63
Graf 14 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 9	63
Graf 15 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 10	65
Graf 16 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 10	66
Graf 17 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 11	67
Graf 18 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 11	68
Graf 19 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 12	69
Graf 20 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 12	69
Graf 21 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 13	71
Graf 22 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 13	72
Graf 23 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 14	73
Graf 24 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 14	73

ÚVOD

Komunikace je nedílnou součástí každodenního lidského života. Pomáhá nám pochopit svět kolem nás a jejím prostřednictvím vyjadřujeme naše postoje, pocity, nálady, dojmy. Nejdůležitější formou je komunikace prostřednictvím jazyka. Mateřský jazyk nás spojuje s lidmi v našem okolí. Jako první si osvojujeme právě jazyk mateřský, v našem případě jazyk český.

Komunikace probíhá zejména pomocí slov, jedná se o komunikaci verbální, která je realizována jazykovým kódem. Nedílnou součástí dorozumívání je ale také komunikace neverbální, která je úzce spjata se slovní a může nám pomoci dešifrovat některé aspekty v mezilidské interakci. Komunikovat se učíme již od dětství. Na to, jak se vyjadřujeme, má vliv socializace. Působení v nejranějším stadiu tvorby naší komunikace má socializace, kterou nazýváme primární. Jde zejména o rodinu. V průběhu let na nás mají vliv i ostatní sociální skupiny a instituce, v nichž působíme. Nejvýznamněji pak škola, dále zájmové kroužky, kamarádi, skupiny lidí, s nimiž se stýkáme apod.

Tato diplomová práce se zaměřuje na žáky druhého stupně základní školy. Z hlediska vývoje jedince jde o období, kdy dochází k velkým změnám, a okolí má značný vliv na tvorbu osobnosti. Věkové rozhraní je dvanáct až devatenáct let. Podle Erika Eriksona¹ je toto stadium důležité pro ustanovení identity. V dospívání se začínají projevovat zralejší životní cíle, ať jde o budoucí povolání, představu vlastního ideálního *já*, či o to, jakým člověkem se vlastně chce stát. Mladiství si hledají svůj způsob života a vztahy k světu. Velkou roli na přetváření „zmatené“ osobnosti na dospělého osobu, má pro jedince jeho okolí. Jak jsme uvedli, kromě rodiny na něj ve velké míře působí právě škola. Proto je důležité, aby učitelé druhého stupně dokázali žáky správně motivovat k učení, poznávání a k samostatnému vzdělávání.

Učitel českého jazyka má velký vliv na to, jak žáci a studenti budou přistupovat k našemu mateřskému jazyku. Vyučující rodného jazyka působí na žáky jako jeden z hlavních komunikačních vzorů, proto by měl dbát na vhodnou kulturu vyjadřování a v dětech pěstovat pozitivní vztah k jazyku.

Diplomová práce se zabývá komunikační a slohovou výchovou na druhém stupni základní školy. Zajímá se o pohled žáků na výuku této složky českého jazyka a snaží se dojít k závěrům, jak vlastně samotnou výuku vnímají žáci a jak probíhá ze strany učitelů. Snaží se zmapovat postoje formující se u žáků druhého stupně základní školy. V teoretické části se opírá

¹ K tématu více například ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

o odbornou literaturu, přibližuje základní pojmy, jež jsou klíčové pro pochopení dané problematiky. Popisuje vývoj komunikační a slohové výchovy až do dnešní podoby a její zahrnutí do současných kurikulárních dokumentů. Promítá trendy, které se v komunikační a slohové výchově objevují a k jakému cíli směřují.

Praktická část je založena na kvantitativním výzkumu, jehož součástí byl dotazník směřovaný na žáky šestého a devátého ročníku. Dotazník je orientován na postoje žáků k českému jazyku a zabývá se zejména hodnocením komunikační a slohové výchovy. Zajímá se o vliv této výuky na budoucí život žáků. Před samotným zhodnocením výzkumného vzorku je třeba upřesnit o jaký typ metody sběru dat se jedná, komu byl dotazník předkládán a jak se odpovědi budou vyhodnocovat. V závěrečné části pak diplomová práce srovnává teoretická východiska s výsledky empirického výzkumu. Stanovuje závěry a doporučení pro učitele českého jazyka na druhém stupni základních škol.

Toto téma považuji za důležité, protože učitel by měl znát postoje žáků k předmětu, který vyučuje a měl by s těmito postoji umět ve výuce pracovat. Je to právě učitel, který nese velkou míru zodpovědnosti za přístup žáků k výuce a v jeho rukou leží velká část motivace žáků k učení.

1 Teoretická část

1.1 Komunikace

V každodenním životě se lidé ocitají v různých sociálních vztazích. V práci, ve škole, v rodině, na ulici. Lidé se tedy běžně dostávají do mezilidského kontaktu. Pro tyto styky platí, že není možné v nich nekomunikovat, vždy něco sdělujeme. Dále není možné sdělovat jen holá fakta. Není důležité jen to, co říkáme, ale také jak a v jaké situaci to říkáme.² Když něco sdělujeme, vždy se při tom určitým způsobem chováme, a to prozrazuje, jaký postoj k tomu zaujímáme.

Původ slova komunikace pochází z latinského *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým. Komunikace je tedy společenský proces, proto se často využívá termínu sociální komunikace. Definovat komunikaci lze několika způsoby. *Nejjednodušeji lze pojem komunikace interpretovat jako dorozumívání se, ale také jako sdělování nebo výměnu informací* (Mešková, 2012, s. 12). Komunikace představuje sdělování a přijímání informací v sociálním chování a v sociálních vztazích. Probíhá, jak tváří v tvář, tak i na dálku. Může se týkat věcí vzdálených prostorově i časově. Lze komunikovat o věcech abstraktních a neexistujících (Mešková, 2012).

Sociální komunikace je *výměna významů mezi lidmi, která se uskutečňuje především prostřednictvím jazyka* (Nakonečný, 2009, s. 70). Marie Čechová pak definuje komunikaci vzhledem ke komunikační a slohové výchově jako *styk, spojení. V našem případě jde o styk pomocí řeči, tedy o verbální komunikaci. K ní dochází za nějaké komunikační situace (tj. pod vlivem komunikačních činitelů, k nimž náležejí slohotvorní činitelé, mj. určitý vztah mezi komunikujícím, autorem a adresátem)* (Čechová, 1998, s. 9).

Komunikace je vlastně interakce³ prostřednictvím symbolů. *Hlavním symbolickým nástrojem je jazyk. Interakce se neuskutečňuje pouze slovy, ale také konáním, činy. Interakce je záležitostí sociálně-psychologickou, zatímco komunikace je spíše činností sociálně-informační, realizována prostřednictvím jazykových a nejazykových prostředků* (Gavora, 2005, s. 9–10).

² Jde o tzv. metakomunikaci, což je porozumění zprostředkované bez použití slov, např. pomocí zabarvení a melodie hlasu, mimikou, gestikulací, pohyby celého těla nebo jeho částí.

³ Jedná se o vzájemné působení nebo ovlivňování. Lidé na sebe vzájemně působí téměř neustále. Každý mezilidský kontakt je určitou interakcí

První, co si pod pojmem komunikace představí většina lidí, je například rozhovor mezi dvěma či více lidmi nebo cílená řeč pro určitou skupinu lidí. Musíme brát v úvahu, že každé komunikace se účastní určití činitelé, kteří mají na styk vliv. Z komplexního popisu komunikační situace vycházejí faktory slohotvorné. Ty dále dělíme na objektivní a subjektivní.

Objektivní slohotvorní činitelé jsou nezávislí na individualitě mluvčího. *Patří mezi ně zejména funkce textu, prostředí komunikace, stupeň připravenosti mluvčího na jazykový projev, charakter adresáta (související v případě více adresátů s mírou soukromosti/veřejnosti projevu) a téma projevu. Za významný slohotvorný faktor bývá považován také mluvenost/psanost projevu* (Cvrček, 2015, s. 369).

Subjektivní slohotvorní činitelé jsou pak spjatí s individualitou mluvčího, s jeho charakteristikami jak osobnostními, tak sociálními. Osobnostní charakteristika je vymezena zejména vzděláním, zkušenostmi a intelektuální vyspělostí, věkem, pohlavím, povahou, postoji apod. Patří sem i tak proměnlivé ukazatele, jako je aktuální, okamžitý intelektuální a emoční stav mluvčího (stav bystrosti, nebo naopak otupělost a únava mysli, roztěkanost apod.; rozrušení, nadšení, rozhořčení, nervozita apod.). Sociální charakteristika je dána hlavně zaměstnáním, pracovním zařazením, příslušností k různým skupinám apod. (Cvrček, 2015, s. 369).

Komunikaci lze rozdělit na jednotlivé komunikační akty.⁴ Celá komunikace pak může probíhat přímo tváří v tvář nebo zprostředkovaně pomocí určitého média.

Odborníci stanovili hlavní funkce interpersonální komunikace. Palenčárová a Šebesta v knize Aktivní naslouchání při výuce udávají funkce čtyři:

- Informovat – předat nějakou informaci, něco oznámit;
- Instruovat – navést, naučit;
- Přesvědčit někoho, aby změnil svůj názor – získat někoho na svou stranu, ovlivnit;
- Pobavit – rozptýlit, rozveselit sebe i někoho jiného (2006).

⁴ Jde o úseky komunikace obsahující jeden komunikační záměr a jeden komunikační obsah. Je dán situací, obsahem a časem, lidé tedy komunikují v dané situaci a čase o jedné věci. Komunikační akt může být různě dlouhý, záleží na obsahu a komunikačním záměru (ČECHOVÁ, 1998, s. 37).

Jiné vymezení, které je vhodné zmínit zejména v souvislosti se stylistikou, pochází od Romana Jakobsona. Ten ve svém výčtu uvádí šest funkcí:

- Expresivní (emotivní) funkce – směřuje k vytvoření emoce
- Referenční funkce – určuje vztah k tématu
- Konativní funkce – cílem je ovlivnit adresáta
- Fatická funkce – cílem je započít a udržovat konverzaci
- Poetická funkce – zaměřuje se přímo na sdělení
- Metajazyková funkce – slouží ke komunikaci o jazykovém kódu (Karlík et. al., 2012–2018).

V souvislosti s komunikací musíme také zmínit tzv. komunikační kompetence. Lze je definovat jako *soubor mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich* (Šebesta, 1999, s. 60). Tyto schopnosti se začínají utvářet již v raném dětství. Primárně má vliv na tvoření komunikačních kompetencí rodina. Později škola. Můžeme říci, že výrazně se podílet na tvorbě těchto dovedností je jedním z hlavních úkolů školy.

Je podstatné odlišit komunikační kompetence od kompetencí jazykových.⁵ Dle Gavory jsou komunikační kompetence kompetencemi sociálními. Definuje je jako *nepsaná pravidla komunikačního používání jazyka, který ovládá každý příslušník společnosti. Tato pravidla určují, co je v dané komunikační situaci vhodné anebo možné sdělit (či nesdělit), jak je to potřeba sdělit, jak si partneři v komunikaci předávají slovo nebo jak se oslovují* (Gavora, 2005, s. 22). Lze tedy obecně říct, že do těchto kompetencí spadá interakční dovednost, kulturní znalosti a ovládnutí jazyka.

Komunikace a všechny aspekty kolem ní výrazně ovlivňují náš život. Mají vliv na naše chování a jsou nezbytné pro dorozumívání s okolním světem. Dorozumívání je stavební kámen mezilidských vztahů. Pokud chceme předávat poznatky, postoje, názory, dojmy, informace, je třeba si navzájem rozumět. Během komunikace se snažíme pochopit to, co nám jiný aktér říká, jaké jsou jeho postoje a snažíme se rozklíčovat jeho myšlenky. Na základě porozumění můžeme respektovat jiné názory a hodnoty.

⁵ Těmi se rozumí ovládnutí jazykových pravidel lexikálních, výslovnostních, pravopisných a gramatických

1.1.1 Verbální komunikace

Základní formou komunikace je komunikace verbální. Tato forma je charakteristická pro člověka a odlišuje ho od ostatních společenství živočichů. Termín pochází z latinského *verbum* tedy slovo. Z toho vyplývá, že jde o komunikaci, jež je realizována pomocí řeči, slov.

Jazyk je provázán s naším myšlením, odkrývá myšlenkové procesy, ale i emoce a naše hodnoty, je lakmusovým papírkem všeho, co prožíváme. Jazyk je prostředkem, pomocí něhož poznáváme svět lidí i sebe samé (Pacovská a kol., 2021, s. 22).

Jazyk je systém, řeč mluvená nebo psaná je realizací jazyka (Mešková, 2012, s. 15). Řeč se dá rozdělit na čtyři formy dle činnosti, kterou vykonáváme. A to na poslech, mluvení, čtení a psaní. Jde o čtyři typy komunikačních dovedností, a ty by měly být ve škole rozvíjeny vyváženě. Na spisovný jazyk žáků má největší vliv škola. Právě zde by se žák měl naučit kultivovanému jazykovému projevu. Proto by i řeč učitele měla nést prvky spisovného a kultivovaného vystupování.

Ve verbální komunikaci existují dvě realizační formy jazyka, forma mluvená a psaná. Psaná řeč je historicky mladší. Tento způsob komunikace přišel až s objevením písma. *Mluvený způsob komunikace umožňuje okamžitou zpětnou vazbu, fyzickou blízkost a bezprostřednost, okamžitou výměnu názorů* (Mikuláščík, 2003, s. 98).

Důležitou součástí mluvené formy komunikace jsou tzv. paralingvální prostředky.⁶ Jaro Křivohlavý⁷ považuje paralingvistiku za přechod od neverbálních k verbálním slovním spojením. Tyto složky pomáhají vyjádřit pravost informací, zdokumentovat postoje řečníka a rozklíčovat význam sdělení. Mezi paraverbální prostředky komunikace tedy patří:

- Hlasitost,
- Výška hlasu,
- Zabarvení hlasu,
- Rychlost řeči,
- Objem řeči,

⁶ Jedná se o doprovodné rysy mluvené řeči, které mohou doplnit či pozměnit význam slovní výpovědi

⁷Jaro Křivohlavý byl český psycholog a spisovatel. Ve středu jeho zájmu byla zejména psychologie zdraví, logopedií, pozitivní psychologií a problematikou manželství. Ve svých publikacích se věnoval také stresu, štěstí a stárnutí, významnou měrou i komunikaci.

- Plynulost,
- Intonace – melodie řeči
- Chyby v řeči
- Správnost výslovnosti
- Kvalita řeči – věcnost řeči
- Frázování – členění řeči (Křivohlavý, 1988)

Paralingvální prostředky vyjadřují emoce, stres člověka, jeho osobní postoje k problému a znalost, či neznalost tématu, formálnost nebo naopak neformálnost situace, vztah k adresátovi, rozpaky apod.

Z rozsáhlých výzkumů vyplývá, že verbální komunikace má ve vyučovací hodině dominantní postavení. Například Nad Flanders formuloval výsledky svého bádání jako „pravidlo dvou třetin“. Dvě třetiny verbální komunikace probíhá ze strany učitele a zbylou jednu třetinu pak mají ve svých rukou žáci. (Gavora, 2005). Šed'ová vypořozovala zastoupení verbální komunikace na 80 % a učitel v jejím pojetí zabírá celých 75 % (Šed'ová et al., 2012).

1.1.2 Neverbální komunikace

Neverbální prostředky jsou úzce spjaty s komunikací realizovanou pomocí slov. Tato forma komunikace je vývojově starší, a protože se jí projevují i jiné živočišné druhy, nejen člověk, je právě neverbální komunikace jedním z aspektů, který nás spojuje s okolním zvířecím společenstvím. *Neverbální komunikaci ne vždy dokážeme vyjadřovat myšlenky srozumitelně a přesně. Zpravidla vypovídá o momentálním prožívání člověka více než samotná slovní komunikace* (Mešková, 2012, s. 18).

Neverbální komunikaci lze označit jako řeč těla. Tento způsob komunikace je mnohdy významnější, než jsou si mnozí z nás ochotni připustit. Často se snažíme působit určitým dojmem a mít své neverbální projevy pod vědomou kontrolou., přes to řeč těla může zkušenému pozorovateli poskytnout cenné informace o našich skutečných emocích. (Schneider, 2010, s. 45) Tyto doprovázející prostředky působí mnohdy přesvědčivěji než slovní vyjádření, i přesto že je často používáme nevědomě. K neverbálním prostředkům patří:

- Gestikulace – pohyby rukou, v některých případech i hlavou
- Mimika – pohyb svalů tváře, probíhá skrze pohyby očí, obočí, čela, lící, úst a brady
- Vizika – pohled, řeč očí
- Posturika – poloha a držení těla
- Proxemika – sdělování vzdáleností (přiblížení nebo oddálení)
- Haptika – sdělování informací dotykem
- Kinezika – sdělování pohyby těla, hlavy, končetin (pohyby různých částí těla)
- Vzhled, zevnějšek – oblékání, úprava zevnějšku – Celkový vzhled člověka tvoří důležitou stránku neverbální komunikace. Úpravou zevnějšku předáváme svému okolí zprávu o tom, jak se vidíme, resp. Jak bychom chtěli být viděni. Pokud chceme na někoho udělat dojem, věnujeme svému zevnějšku více pozornosti než obvykle (Mešková, 2012, s. 22).

Neverbální prostředky mají různé funkce, například symbolizaci,⁸ vyjádření emocí,⁹ regulaci tempa řeči,¹⁰ sebevyjádření,¹¹ vyjádření interpersonálního postoje.¹² Pro gesta symbolická platí, že jsou dostatečně srozumitelná i bez slovního doprovodu (*grimasa = nespokojenost, vztyčený prst = pozor!*) (Gavora, 2005, s. 100).

Považujeme za důležité přiblížit problematiku neverbální komunikace, jelikož i ona je prostředkem, kterým působí učitelé na žáky. Neverbální komunikace o nás mnohdy vypovídá více než samotná slova.

Již jsme naznačili výše, že pro žáky jsou učitelé, respektive učitelé českého jazyka důležitým komunikačním vzorem. Na žáky působí nejen slovním vyjadřováním, ale také všemi ostatními prostředky, které doprovází slovní sdělení. Empirická část by podle nás mohla přinést určité poznatky o osobnosti vyučujících a jeho vlivu na oblíbenost výuky českého jazyka u žáků. Proto jsme považovali za podstatné v teoretické rovině přiblížit všechny rysy učitelovy osobnosti, jež mohou působit na žáky během samotné výuky.

⁸ Neverbální signály mají podobu symbolů, které nahrazují slova (pohyby prstem směrem k sobě = „pojd' sem“)

⁹ Člověk používá pro zvládnutí pocitů různá gesta či pohyby (rozpaky – táhání se za ušní lalůček, pohyb upravující si vlasy, tření rukou, úpravy oděvu)

¹⁰ Některé neverbální signály mají roli v započatí nebo ukončení komunikace (zpomalení tempa řeči a protažení poslední slabiky znamená předání slova)

¹¹ Představení sebe (podání rukou vyjadřující dominanci, pohled do očí, udržení si určité vzdálenosti)

¹² Neverbální signály mohou vyjadřovat pochyby nebo naléhání, jsou pozorovatelné v mimice a očním kontaktu

1.2 Komunikace ve škole

Škola je jedno z prostředí, které ovlivňuje postoje a názory žáků. Z hlediska působení školy má učitel velký vliv na to, jak žáci budou k výuce přistupovat. Je jen na něm, do jaké míry budou děti motivované či nikoli. Působí na žáky hlavně tzv. pedagogickou komunikací. Tato komunikace je pro naši diplomovou práci klíčová, a proto v této kapitole rozebereme její problematiku konkrétněji.

Peter Gavora chápe pedagogickou komunikaci jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výukovým cílům. (Gavora at al., 1988) V průběhu této interakce je přesně vymezený obsah komunikace, účastníci mají specifické sociální role a působí stanovená a dohodnutá pravidla.

Odehrává se nejen ve škole, ale i v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních. Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační a regulační (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 191). Podobně se k definici pedagogické komunikace staví i Mareš a Křivohlavý.¹³

Pedagogická komunikace mezi žákem a učitelem není omezena prostorem. Může k ní docházet i na jiných místech, než je třída. Například v tělocvičně nebo venku. Učitel by měl brát v potaz i věk svých žáků a měl by komunikaci přizpůsobovat jejich mentální zralosti. Dále by se měl vyvarovat ironii a shazování žáků. Neměl by upřednostňovat některé žáky, a naopak by se měl snažit komunikovat se všemi. Komunikace by měla být pozitivní, optimistická, aby žáky podporovala v chuti učit se.

Cílem pedagogické komunikace je dosažení jak cílů vzdělávacích, tak i výchovných. Je důležité zapamatovat si, že cíle nejsou totožné s komunikačním záměrem pedagoga¹⁴ (Mešková, 2012, s. 14). Pokud bychom se měli zamyslet nad funkcí pedagogické komunikace, tak bychom zřejmě primárně uvažovali o dorozumění a porozumění.

¹³ Pedagogickou komunikaci chápeme jako komunikaci mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům (Mareš, Křivohlavý, 1995).

¹⁴ Komunikační záměr pedagoga je výchovně-vzdělávacím cílům podřízen a má spíše operativní charakter.

Šedřová (in Průcha, 2009, s. 189) používá v této souvislosti termín výuková komunikace. Tuto komunikaci pak můžeme charakterizovat jako proces, *který se uskutečňuje prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací. Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů. Slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navazování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem. Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována.*

V komunikaci ve třídě lze rozlišit čtyři aspekty:

- Komunikace a vyučování – komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků. Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování
- Vztahy mezi komunikujícími – komunikace je prostředek k realizaci (rozvíjení) mezilidských vztahů v třídě
- Skryté kurikulum¹⁵ – realizuje se mezi učitelem a žáky verbálně i neverbálně. Jsou to určité vzorce chování
- Sociální konstrukce života ve třídě – učitel a žáci společně vytváří, konstruuji vzájemné porozumění, které je potřebné pro společný život. Děje se tak po celý školní rok, či po dobu celé školní docházky. Můžeme tedy říct, že život ve třídě se sociálně konstruuje (Gavora, 2005, s. 25–29).

V souvislosti s pedagogickou komunikací je žádoucí přiblížit tzv. komunikačně – pragmatický obrat¹⁶ v jazykovědě, který se promítá do jazykového vyučování. Docházelo k většímu důrazu na komunikačně chápanou jazykovou výchovu. V návaznosti se pak v 80. letech dostal do středu zájmů také jazykový aspekt pedagogické komunikace.

Správná pedagogická komunikace je základní stavební kámen k úspěšnému vyučovacímu procesu. Jako učitelé bychom si neměli držet výrazný odstup od žáků, neboť to, jakým způsobem s žáky komunikujeme, má podstatný vliv na celé učení. Není jistě na škodu do komunikace zařadit přiměřený humor, jako učitelé bychom měli disponovat patřičnou

¹⁵ Skryté kurikulum nemá přesnou definici. Jsou to však skryté lekce, které uštedřuje škola, lekce, které nejsou vedeny podle oficiálních záměrů a plánů školského systému a učitelů. Také bývá definováno jako všechno, co není plánováno a postřeno v kurikulu formálním. Zjednodušeně lze říct, že se jedná o „zákulisi“ školního života. (KASÍKOVÁ, H. – VALIŠOVÁ, A., 2011, s. 126)

¹⁶Problematikou komunikačně-pragmatického obratu se budeme zabývat v podkapitole 3.1 Komunikace v předmětu český jazyk.

empatii, jež je důležitá pro vytvoření vztahu důvěry mezi učitelem a žáky. Zcela jistě bychom měli respektovat individualitu každého jednoho žáka, kterého učíme. V kapitole výše jsme si ukázali, že důležitou součástí komunikace je také neverbální komunikace. Ta má své opodstatněné místo i v pedagogické komunikaci. Měli bychom si uvědomovat, že jako učitelé musíme mít vybrané vystupování, ale také reprezentativně vypadat. Měli bychom dbát na naši kulturu řeči, a tím přispívat k pěstování kultivovaného vyjadřování žáků.

1.3 Komunikace v předmětu český jazyk

Jak jsme již zmínili v kapitolách výše, má pedagogická komunikace velký vliv na formování žákovských postojů k výuce. Definicí komunikace ve škole a dalších pojmů s ní souvisejících jsme se již zabývali. Nyní se přesuneme přímo do předmětu český jazyk, který je stěžejní pro tuto diplomovou práci.

Pedagogové by kromě svých pedagogických cílů odvíjejících se od obsahu svých učebních předmětů, měli také usilovat o zlepšení komunikačních dovedností žáků. Přednáška, respektive výklad by měl být žákovi co nejvíce srozumitelný, bez zbytečného tematického odbočování a měl by být přiměřený kognitivní úrovni žáků. Jedním z nejdůležitějších učitelů, kteří mají ve svých rukou zlepšování komunikačních dovedností žáků, je učitel českého jazyka.

Předmět český jazyk a literatura si pokládá čtyři základní cíle: praktický, výchovný, kognitivní a formativní. Praktický cíl je považován za nejdůležitější, jelikož všestranně rozvíjí komunikační kompetence u žáků. *Souvisí to s nárůstem komunikace zprostředkované elektronickými médii, nárůstem významu komunikace neverbální, zvýšenými nároky kladenými na spolupráci v pracovním kolektivu, na schopnost rekvalifikace, která vyžaduje komunikační dovednosti na vysoké úrovni apod* (Šebesta, 1999, s. 59).

Velká změna v pojetí českého jazyka nastala na přelomu 60. a 70. let 20. století, kdy došlo v lingvistice k tzv. komunikačně pragmatickému obratu. Ten bychom mohli definovat jako *odklon od systémově orientované lingvistiky a příklon k lingvistice orientované komunikačně* (Helbig, 1991, s. 11). Odrazovým můstkem pro tento obrat bylo zejména zaměření na funkci jazyka v komplexní struktuře komunikace. Před tímto obratem lingvisté soustředili svůj zájem zejména na interní jazykový systém. Helbig ale upozorňuje na to, aby se tento posun nebral jen jako redukce na jazykový systém, nebo na orientaci komunikačně pragmatickou. *Musí docházet k žádoucím respektování dialektických vztahů mezi jazykovým systémem a komunikací* (Helbig, 1991, s. 280).

Proces komunikace se bral jako komplexní, jež v sobě zahrnuje přirozený jazyk, ale i další kódy jako například neverbální komunikaci. Jazyk je tedy chápán jen jako jeden z více prostředků komunikace. Je však zajímavé, že pokud se podíváme na komunikačně–pragmatický obrat v kontextu české lingvistiky, zjistíme, že myšlenky, jež byly ve světové lingvistice pojmenovány právě na přelomu 60. a 70. let, byly některé známy již Pražskému lingvistickému kroužku v letech třicátých.

1.4 Výuka českého jazyka na 2. stupni základní školy

Na začátku prosince 2018 Český statistický úřad zveřejnil výsledky projektu Miniscitání 2018, jehož se zúčastnilo 26 014 dětí z 1 956 tříd z 386 základních škol a víceletých gymnázií.¹⁷ Jedna z respondentům předložených otázek se týkala předmětu, který by ze školní výuky vyřadily. Český jazyk se umístil na druhém místě, což je velmi smutný výsledek, vzhledem k tomu, že jde o náš mateřský jazyk a pro každého jednoho z nás by mělo být důležité ho ovládat nejlépe, jak dovedeme.

Výše zmíněný projekt prokazuje, že výuka velmi slabě bere ohled na komunikační dovednosti žáků. Jak jsme již dříve zmínili, v teoretické rovině sice došlo k posílení komunikačního hlediska někdy na přelomu 60. a 70. let minulého století,¹⁸ v praxi však tento trend ještě zdaleka nenašel své pevné místo.

Stanislav Štěpáník ve svém článku Kognitivně–komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka¹⁹ zdůrazňuje, že žádné výzkumy doposud neprokázaly pozitivní výsledky tradičního vyučování mluvnice a jeho dopadu na komunikační dovednosti žáků. Zásadní problém tedy spočívá přímo ve stylu výuky českého jazyka. Za přínosnou se považuje výuka zaměřena konstruktivisticky.²⁰ Vyučovací postup by měl být založen na

¹⁷ Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/miniscitani/zakladni-informace-2018>

¹⁸ Tímto se blíže zabýváme v kapitole 1. 3

¹⁹ Dostupné z https://ucebnice.fraus.cz/file/edee/2020/05/casopis5_2018-19.pdf

²⁰ Výuka podle pojetí konstruktivismu používá shodné výukové strategie, které cílí na aktivizaci studentových poznávacích procesů, směřují k samostatnosti, představivosti nebo logickému myšlení. Mezi výukové metody můžeme zahrnout například diskuzi, brainstorming, didaktické hry, projektovou výuku, kritické myšlení, skupinovou a kooperativní výuku atd. (MAŇÁK, J. – ŠVEC, V., 2003)

Jednou z metod výuky, která je postavena na konstruktivismu je například metoda E-U-R. Jedná se o třífázový model učení, který se snaží napodobit způsob, jakým se lidé učí přirozeně. E-U-R jsou první písmena slov, která popisují celý model, evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. (HAUSENBLAS, O. – KOŠTÁLOVÁ, H., 2006, č. 22, 57–59).

komunikátu jak psaném, tak mluveném. Zásadní je přenést těžiště na práci žáka a vycházet z „předpochopení“ problematiky.²¹ Podstatné je tedy to, aby na učivo nebylo nahlíženo jen jako na problém jazykový, ale také komunikační.

Často se ve výuce ze strany žáků učitel setkává s otázkami jako: K čemu mi to bude? Proč se musím učit literaturu? Využiji někdy v budoucnu věci ze slohu? K čemu potřebuji vědět, že jde o větu vedlejší? Učitel by měl být schopen dětem předložit racionální argumenty, aby důležitost výuky všech složek českého jazyka pochopili, a právě zaměřením na komunikaci to může prokázat. S přechodem ke komunikačnímu rázu všech složek českého jazyka by měly pomalu ustupovat výše zmíněné pochybnosti, jelikož by dětem a studentům mělo být jasné, že vše, co se učí, je důležité pro jejich budoucí fungování ve společnosti. K tomu může dopomoci i integrace složky jazykové a složky slohově–komunikační. Jejím zaměřením je to, aby obsah výuky českého jazyka měl komunikační přesah a posloužil rozvoji myšlení žáka.

Je tedy velice důležité, aby si učitel českého jazyka uměl správně nastavit didaktický cíl.²² Při plánování výuky by si měl učitel klást otázky jako: *Co budou žáci po této hodině umět? Jaké znalosti a praktické dovednosti si osvojí? Co díky tomu, co jsem je naučil(a) budou schopni udělat lépe? Apod.*

Budeme-li hovořit specificky o výuce českého jazyka, pak naše didaktické uvažování o učivu je vedeno především následující premisou: veškeré učivo musí mít komunikačně–sémantický rozměr. Všechny mluvnické poznatky mají mít nějaké využití v komunikační praxi žáků (Štěpáník, Šmejkalová, 2017, s. 99).

²¹ Vztahuje se k práci s prekoncepty. Více k problematice například Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: PedF UK v Praze.

²² Plní v našem didaktickém uvažování naprosto zásadní roli. Podle něj totiž volíme konkrétní výukové metody a formy, příp. volíme komplexnější strategie. Nejde jen o formální stanovení toho, kam bychom s žáky chtěli dojít, co jim chceme zprostředkovat, co chceme, aby se naučili, ale směřuje celé naše plánování, a to ať už na úrovni jedné vyučovací jednotky, nebo na úrovni celého školního roku. (ŠTĚPÁNIK, S., ŠMEJKALOVÁ, M, 2016, s. 96–97).

1.5 Postoje k výuce českého jazyka

V empirické části této diplomové práce zkoumáme pohled žáků na komunikační a slohovou výchovu, kterou prochází na základní škole. Žákovské postoje jsou podstatné proto, aby žáci mohli dosáhnout vytyčených cílů a stanoveným kompetencím. Zároveň jsou také podstatné k tomu, aby si učitelé tento vliv uvědomili. Proto je žádoucí přiblížit problematiku postojů žáka k mateřskému jazyku.

Výše jsme si ukázali, že dle výzkumů nepatří český jazyk mezi oblíbené předměty jak u studentů středních škol, tak i u dětí na základních školách. Tyto postoje se pak promítají do jejich úspěšnosti v daném předmětu. Je tedy důležitou náplní učitelské práce, aby učitel žáky dokázal namotivovat k učení a probudil v nich pozitivní vztah ke vyučovacím předmětům.

U učitele českého jazyka se očekává, že v dětech neprobudí pouze vztah k výuce samotné, ale i k mateřskému jazyku obecně. Vzhledem k tomu, že se popularita českého jazyka „potácí“ spíše na spodní hranici oblíbenosti, můžeme si pokládat otázku, *kde je chyba?*

Je v kompetenci pedagoga měnit a přizpůsobovat výukové metody a vyzdvihovat zajímavé učivo na základě znalosti postojů svých žáků. Pokud tedy vyučující postoje zná, může z nich vycházet a výuku jazyka těmito názorům a stanoviskám přizpůsobit.

Hodnoty a postoje, které mají žáci během výuky nabývat, jsou stanovena tzv. průřezovými tématy, která jsou součástí Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání. Tato průřezová témata odráží různá odvětví, jež se týkají celosvětových problémů. V kurikulárních dokumentech těchto okruhů nejdeme šest.²³

1.5.1 Postoje

Abychom dokázali formovat postoje žáků k výuce slohu a komunikace, je nejprve důležité znát jejich podstatu. Jde o termín, který se běžně využívá v sociální psychologii, jeho význam má však přesah i do jiných disciplín. Postoje hrají roli v každodenním životě lidí. Ovlivňují nejen nás, ale také náš přístup ke všemu, co nás obklopuje.

Definici termínu *postoj* můžeme najít u řady autorů. Zcela jednoduše definovala tento pojem například Nicky Hayes ve své publikaci *Základy sociální psychologie* (2011, s. 95), kde tento termín definuje jako *pozitivní či negativní hodnocení a reakce jedince vůči nějakému aspektu světa*.

²³ Mediální výchova, multikulturní výchova, výchova demokratického občana, osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova a výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Jozef Výrost v Sociální psychologii (2008, s. 127) výše zmíněné pojetí rozšiřuje a popisuje postoj jako *názor nebo připravenost k činu ve vztahu s určitým problémem nebo volbou. Postoje jsou důležitou složkou komunikace a tvoří její přirozenou každodenní součást.*

Ve výše uvedených definicích je zřejmé, že postoje můžeme spojovat s hodnocením. O tom uvažuje i například Nakonečný (2009, s. 234), když zmiňuje, že *vztah k hodnotám tvoří obsah postojů, a tak může být postoj vymezen jako hodnotící vztah: předmětem postoje může být cokoli, může to být bytost, věc, událost, idea... postoj vyjadřuje hodnocení objektu subjektem, které se pohybuje v kontinuu, jehož krajní póly tvoří naprosto pozitivní a negativní vztah, například naprostý souhlas či nesouhlas s určitým výrokiem. Úzký vztah postojů a hodnocení je tedy z výše uvedených definic jasný a shoduje se na něm velká část odborníků.*

Postoje jsou součástí osobnosti, jsou hodnotící a vymezují naše vnitřní pocity. Lze vyvodit, že postoje jsou získané. Podle odborníků je získáváme v průběhu našeho života. Z velké části se na tvorbě našich postojů podílí rodina a prostředí, kde vyrůstáme. *Částečně je ale také přebíráme od lidí, se kterými se stýkáme* (Hayesová, 2013, s. 99).

Řada badatelů se tedy shoduje, že blízké okolí může mít vliv na změnu a utváření postojů daného člověka, nicméně jde někdy o velmi komplikovaný proces. *Ve školním prostředí se můžeme zaměřovat na utváření žádoucích postojů, ale je velmi obtížné změnit některé naučené postoje, které si děti do školy přinášejí* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261).

Pro naši problematiku jsou podstatné funkce postojů. K čemu vlastně jsou postoje dobré? K čemu nám slouží? A jak s nimi můžeme během výuky pracovat? Jozef Výrost v Sociální psychologii uvádí dělení postojů, které vymezil D. Katz (2008, s. 127). První z nich je funkce poznávací. Tyto postoje se odvíjí od naší zkušenosti. Druhým typem jsou postoje instrumentální, které maximalizují zisky a minimalizují ztráty.

V jazyce vytyčujeme kromě jiných i funkci kognitivní. Ta zdůrazňuje právě poznávací a hodnotící přístup. Kognitivní přístup v jazyce úzce souvisí s postojí žáka, nese v sobě prvky motivace dětí a napomáhá dětem hledat smysluplnost v probírané látce. *Výuka akcentující kognitivní funkci jazyka by měla ve studentech probudit potřebu po odhalování etymologických souvislostí, podstaty metaforičnosti jazyka a zdrojů konkrétních metaforických vyjádření, měla by je vést k většímu zájmu o studium slovních významů, frazeologie aj.; v nejobecnější rovině k přemýšlení o různých aspektech vazeb mezi jazykem a životem naší společnosti* (Pacovská, 2012, s. 41).

Je však důležité zmínit, že žáci své hodnoty a okolní svět v kognitivním pojetí musí objevovat sami, tedy nedělá to za ně učitel. Pedagog je v tomto smyslu jen jakýmsi pomocníkem a průvodcem objevování. Je žádoucí, aby bylo k žákovi přistupováno jako k individuálnímu jedinci. Každý člověk potřebuje ke svému poznání něco jiného.

Kognitivní přístup je založen na konotační složce významu. Pokud tedy na slovní zásobu nahlédneme kognitivistickým způsobem, mohou se nám kognitivní aspekty jazyka zdát jasně zřetelné. Ve školách se věnuje mnoho času výuce o slovní zásobě, je ale potřeba s ní pracovat nejen na rovině denotačního významu, ale hlavně ve významu konotačním. Tímto způsobem pak můžeme zjistit mnoho věcí o světě, který nás obklopuje. Jak se do lexika promítají naše hodnoty, postoje, jak se v něm odráží psychika, emoce, nálady a momentální stavy. *Postihují to, co je s daným výrazem spjato v konceptuálním systému rodilých mluvčích, co se evokuje při jeho užití, a co tedy na tomto základě modifikuje postoj mluvčích z denotátu a dává např. možnosti k metaforickým konceptualizacím* (Vaňková a kol., 2005, in. Pacovská, 2012, s. 15).

Jednou z nejzásadnějších funkcí jazyka se jeví funkce dorozumívací,²⁴ ta se také nejvíce promítá i ve školní výuce. Její důležité místo nelze zpochybnit. Když však na tuto funkci budeme nahlížet komplexněji, zjistíme, že v jazyce existuje v zcela blízkém kontaktu právě s kognitivní funkcí. Základním bodem dorozumívací funkce je jazykový kód.²⁵ Když nějaký jev pojmenujeme, dochází k jazykovému procesu. Tomu ale předchází nějaké uchopení daného jevu. Musíme mu porozumět, musíme ho pochopit, a tím se nám spouštějí procesy kognitivní. Ty jsou tedy nezbytné pro pojmenování dané skutečnosti. *Z tohoto tedy vyplývá, že jazyk je spjat jak s dorozumíváním/komunikací, tak s poznáváním/kognicí* (Pacovská, 2012, s.16).

Učitel by si měl být vědom toho, že pokud bude docházet k aktivnímu naslouchání, může se skrze jazyk dozvědět mnohem více, než se na první pohled zdá. Jak bylo již naznačeno výše, je jazyk přímo provázán s naším myšlením. A právě funkce kognitivní nabízí učiteli možnosti, jak motivovat žáky k většímu zájmu o náš mateřský jazyk. Zejména učitelé českého jazyka by měli být velice otevřeni a měli by vnímat rozmanité funkce jazyka. *Dozvídáme se o svých pocitech, v jazyce se vyjevují naše nálady, jazykem vyjadřujeme vzájemné porozumění, jazykem se ale také můžeme zraňovat* (Pacovská a kol., 2021, s. 23).

²⁴ Kromě funkce dorozumívací rozlišujeme také konativní, fatickou, expresivní, referenční, metajazykovou a poetickou funkce jazyka. Ty se však do výuky promítají spíše okrajově.

²⁵ Dosazování určitých znaků za významy na jedné straně, na druhé straně dosazování příslušných významů za znaky.

1.5.2 Motivace

Výše jsme se zmiňovali o postojích obecně a ukázali jsme si kognitivní přístup, který, pokud je správně praktikován, může pomoci při formování žákovských postojů. Jak jsme si přiblížili, je tento přístup pro děti velice motivační, a proto bychom se měli blíže podívat na problematiku motivace žáků ze strany učitele.

Motivace je nedílnou součástí v utváření našich postojů jak v běžném životě, tak i ve škole. Pro nás bude podstatná motivace školní. Ve škole hraje motivace jednu z nejzásadnějších rolí. Z velké míry rozhoduje o tom, zda žáky bude předmět či vyučovací látka bavit.

Na úvod je opět potřeba pojem motivace definovat. Psychologický slovník uvádí že motivace je *proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vycházejí z biologických zdrojů* (Hartl, 2000, s. 328). Jiří Kostečka ve své publikaci *Do světa češtiny jinak* (1993, s. 8) pracuje s termínem motivace jako s *dosahováním a dosažením stavu, kdy žák je aktuálně i trvale přesvědčen o smysluplnosti, důležitosti a významu svého studia*.

Za ideální výsledek motivace se považuje stav, kdy žák prochází učením s vnitřním přesvědčením o užitečnosti a potřebě tohoto učení. Dále stav, kdy se žák učí s chutí, radostí a z uspokojení této potřeby.

Učitel je nejdůležitějším činitelem, který žáka ve škole povzbuzuje k chuti se vzdělávat, existují ale i motivační pomůcky v podobě učebnic nebo učebních osnov. I tak je ale proces motivace pro učitele jeden z nejtěžších úkolů. Vlastimil Pařízek rozlišuje formy, jimiž může učitel motivovat, následovně:

- Vzdělávacím obsahem, u kterého žáci vidí praktické využití ve svém životě, který je blízký jejich životům, zkušenostem a problémům, se kterými se již setkali nebo setkávají.
- Metodou a organizací vyučování, při kterém žáci mohou využít své vlastní myšlení a fantazii. Doporučuje se různé střídání činností, vhodné je například problémové vyučování, inscenační metoda či kritické myšlení. Výuka by měla být kreativní, neměla by se opírat pouze o faktické poznatky a zaměřovat se pouze na výkon žáků.
- Svým vlastním zájmem o svůj předmět a o vyučování celkově.
- Zařazením zábavných prvků do vyučování (Pařízek, 1988, s. 73-74).

Jak jsme už několikrát zmínili, žák by neměl opouštět školu s myšlenkou, že mu škola nedala nic, co by se mu v jeho reálném životě hodilo. Tím, že bude učivo propojováno s životem

žáků, bude se zaměřovat na praktičnost a výuka jim bude připadat zajímavá, dojde z jejich strany k přirozené motivaci. Samozřejmě není možné, aby se výuka obešla zcela bez faktografických a teoretických poznatků. Pokud chceme, aby žáci dokázali o něčem uvažovat, o něčem kriticky přemýšlet nebo zaujímat postoje, je potřeba, aby měli výchozí znalosti i v rovině teoretické a znali základní východiska probírané problematiky. Žák bude *zvažovat jejich kontexty, bude hledat ve všem smysl, bude mít potřebu samostatně pod citlivým vedením svého učitele poznání dále rozšiřovat, dále se vzdělávat, bude mít potřebu vlastního zkoumání, vše si bude ověřovat, neustrne u mechanického zapamatování předložených informací* (Pacovská a kol., 2021, s. 29).

1.5.3 Metody a formy práce

Jak si ukážeme v jedné z dalších kapitol, komunikační a slohová výchova má dlouhou historii. To nám umožňuje nasbírat velkou škálu výukových metod a forem práce. Ty prošly dlouhým historickým vývojem a měnily se v závislosti na historicko – společenských podmínkách. Nejdříve si opět vymezíme samotnou definici termínů podstatných pro tuto kapitolu.

Alena Vališová a Josef Valenta v *Pedagogice pro učitele* (2011, s. 191) vymezují pojem vyučovací metoda jako *specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Vyučovací metody procházejí dlouhým historickým vývojem, měnily se v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce, která reprezentovala určitou historickou epochu, v závislosti na pojetí vyučujícího procesu v tom, kterém období.*

Organizační formy výuky definuje například Jan Průcha v *Pedagogické encyklopedii* (2009, s. 197) jako *vnější činitele vzdělávání, které v úzké propojenosti s metodami vytváří předpoklady pro úspěšný průběh výuky. Organizační formy výuky znamenají uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky. Podobně jako jiné pedagogické kategorie i organizační formy se ve své dlouhé historii rozrůznily a nyní učitelé nabízí bohatý výběr.*

Než se žák naučí využívat komunikační kompetence v určité komunikační situaci musí mít základ v podobě vědomostí a dovedností. Toho lze docílit zařazením metod, které se

zaměřují na vědomosti o stylistice a na aplikaci v praxi. Marie Čechová ve své publikaci Komunikační a slohová výchova předkládá následující členění (1998, s. 122).:

Tabulka 1 Klasifikace metod dle Čechové

<p>Metody získávání stylistických znalostí</p>	<p>Teoretické</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poznávání zprostředkované učitelem - Sledování monologu (popis, vypravování, přednáška, vysvětlení) - Dialog žáků s učitelem - Samostatné studium odborného (učebnicového) textu spojené s diskuzí 	
	<p>Praktické</p> <ul style="list-style-type: none"> - pozorování ukázkových projevů spojené s jejich analýzou, zobecňováním poznatků a zkušeností pomocí dialogu (s problémovými otázkami) - pozorování a posuzování jazykových projevů běžné praxe 	
<p>Metody cvičné</p>	<p>Nižšího typu</p> <ul style="list-style-type: none"> - opisování - imitování (i po předběžném návodu) 	
	<p>Vyššího typu</p>	<p>Propedeutická cvičení</p> <ul style="list-style-type: none"> - pozorování textu s komentováním (jako východisko jiné činnosti) - analýza textu se syntézou a zobecňováním (formulované verbálně)
		<p>Stylizační cvičení</p> <ul style="list-style-type: none"> • podle jazykových rovin <ul style="list-style-type: none"> ○ lexikálněstylizační ○ morfologickostylizační ○ syntaktickostylizační • podle způsobu práce <ul style="list-style-type: none"> ○ výběrová ○ doplňovací ○ obměňovací ○ substituční ○ transformační
<p>Textová cvičení</p> <ul style="list-style-type: none"> • konstrukční: <ul style="list-style-type: none"> ○ kompoziční ○ kompozičně-stylizační ○ komplexní textová cvičení pisemná <ul style="list-style-type: none"> ○ komunikační cvičení ústní ○ komunikační hry s pravidly ○ mluvní a řečnická cvičení ○ dramatizace • korekturní 		
<p>Metody opakovací a prověřovací</p> <ul style="list-style-type: none"> - společné s jinými předměty – verbální opakování ústní i písemné - kontrolní slohové práce 		

Z tabulky je zřejmé, že současná metodika slohové výchovy prosazuje aktivizační metody práce. Zaměřují se na zapojení žáka, aby i on vyvíjel během vyučování aktivitu a nebyl pouze jen pasivním příjemcem. Mezi metody teoretické zahrnuje Čechová dialog nebo samostatnou práci s následnou diskuzí. Je zajímavé, že je do teoretických hledisek zahrnut právě dialog. Zřejmě proto, že dochází k dialogu zejména o teoretických základech probíraného tématu. Na druhou stranu uvádí mezi tyto metody i klasický výklad učitele, který může být efektivní, pokud učitel dokáže výklad přednést osobitým způsobem. Je však důležité, aby tato metoda nezaujala během výuky dominantní postavení (Čechová, 1988).

V cvičných metodách uvádí autorka opisování a imitaci, ale upozorňuje na jejich omezení. *Pouhé napodobování nepodporuje tvořivost, a tedy nemůže být konečným cílem výuky. Tyto metody jsou proto v současnosti používány spíše zřídka, a to převážně v nižších ročnících prvního stupně základní školy* (Čechová, 1988, s. 126).

Cvičné metody autorka rozděluje na cvičení nižšího typu a na cvičení vyššího typu. Součástí metod vyššího typu jsou cvičení propedeutická. Jsou postaveny na žákovské práci s textem a tvoří jakýsi předstupeň samostatné slohové činnosti žáků. Další součástí jsou cvičení stylizační, které mají za úkol trénovat žáky v stylistických kompetencích. Jde například o úpravy textů v různých jazykových rovinách. Korekturu a výstavbu textu mají pak za úkol cvičení textová (Čechová, 1988).

Opakovací metody mají za cíl verbální opakování písemné i ústní. Tuto fázi lze pojmout různými způsoby. Opakovat můžeme samostatně, ve skupinách, nebo například v interakci s ostatními žáky apod. Častou metodou jsou pak tradiční kontrolní slohové práce, většinou v písemné formě. (Čechová, 1988).

Z výše uvedeného výčtu metod dle Marie Čechové vyplývá, že současné pojetí slohové výchovy klade za cíl žáky co nejvíce zaktivizovat. Nemluví pouze o aktivizaci ve fázi opakování, ale již při samotném osvojování problémů.

Co se týče organizačních forem práce, uvádí Čechová jako nejzákladnější formu vyučovací hodinu slohu. *Ovšem všechny úkoly komunikační a slohové výchovy nelze splnit přímo v hodinách slohových. Vyučování slohu není a nemůže být uzavřeno před vlivy zvenčí, naopak má-li být živé a životu potřebné, musí se na uvedené faktory vázat a zpětně na ně působit* (Čechová, 1988, s. 168–169). Nelze považovat vyučovací hodinu za izolovanou. Učitel přemýšlí v delším časovém horizontu a připravuje předběžné činnosti v tematickém plánu. Vše

se odvíjí od stupně dané činnosti. Během školních let dochází k postupnému rozšiřování práce a činnosti postupují na vyšší úroveň (Čechová, 1988).

Zajímavou formou výuky může být vystoupení v rámci školy nebo pro veřejnost. To s sebou přináší i jiná pozitiva, jako je například sblížení dětí skrze školu. Pozastavili bychom se u formy, která se velice osvědčila v mnoha školách, a i Marie Čechová ji uvádí jako osvědčenou formu práce, a tím je tvorba školního (třídního) časopisu. Periodikum lze tvořit různými způsoby: tradiční listovní formou, která se spíše hodí na časopis školní, nebo například nástěnkovým způsobem. Druhý způsob se považuje za vhodný pro třídní časopis, kdy může sloužit i jako výzdoba třídy (Čechová, 1988). *Ačkoli uvedená činnost není bezprostředně součástí slohového vyučování a její podstatná část probíhá mimo ně, přece slohové vyučování může a mělo by být alespoň zčásti inspirátorem a zdrojem náplně časopisu, neboť v časopise mohou být zveřejňovány zdařilé slohové práce. V oblibě bývají vtipná, humorná, satirická zpracování příběhů ze školního prostředí, zajímavé interview s vyučujícími, se studenty vynikajícími v jistých disciplínách (ve sportu, ve sběratelství), s vítězi soutěží* (Čechová, 1988, s. 170).

Organizačních forem výuky je samozřejmě mnohem více. Velká část z nich klade důraz na individualitu a skupinové činnosti. Tyto formy jsou velkým přínosem pro budoucí vzdělávání žáků, a to buď na střední, nebo i vysoké škole. Neměli bychom opomíjet i samostatnou domácí přípravu. Tato problematika je ve školním prostředí velice aktuální. Dochází k velkým diskuzím, zda by pedagog měl domácí úkoly zadávat či nikoliv. Domníváme se však, že samostatná domácí příprava umožňuje dětem nejen opakování látky, ale také v nich pěstuje zodpovědnost a samostatnost.

1.6 Komunikační a slohová výchova na druhém stupni základní školy

Důležitým znakem osobnosti je schopnost komunikovat, proto se v posledních několika letech objevuje trend zdůrazňovat komunikační ráz²⁶ vyučování. Komunikační výuka českého jazyka je v souladu s pragmalingvistickým²⁷ přístupem k jazyku. Komunikační přístup proniká do všech vzdělávacích oblastí, jelikož schopnost efektivní komunikace je jedním z cílů vzdělávání. Prostřednictvím aktivit založených na komunikaci se žáci učí řešit problémové situace, snaží se porozumět jazykovým i mimojazykovým sdělením, učí se spolupracovat a pěstovat mezilidské vztahy.

Cílem slohového vyučování je vypěstování schopnosti vytvářet kultivovaný jazykový projev²⁸ s adekvátní funkcí v komunikační situaci. Vymyká se ze zakořeněné představy vyučovacího cíle, který spočíval ve vytváření dovedností a návyků, přičemž návyk býval považován za vrcholný výsledek vyučování. (Čechová, 1988, s. 17)

Děti na druhém stupni obvykle začínají ztrácet vlastnosti, kterými oplývaly na stupni prvním. Tím je třeba hravost či bezprostřednost. S přechodem do 6. třídy se žáci začínají ostýchat, uvědomují si důsledky svého vyjadřování a začínají se obávat z chyb. Z toho plyne větší pasivita a nezájem o výuku.

Pubescenti mění svou slovní zásobu. Začínají být vulgární a používají více nespisovných tvarů. Stylistická analýza komunikace žáků šesté až deváté třídy ukázala na následující nedostatky:

- Chudé užívání adjektiv;
- Monotónně se opakující větná stavba;
- Značné opakování slov (Čechová, 1998, s. 48).

²⁶ Ke zdůrazňování komunikačního zřetele dochází i ve výuce mateřštiny v jiných zemích. O tom se lze přesvědčit například v Paříži, Berlíně, Moskvě apod.

²⁷ Jde o teorii, která zkoumá fungování jazyka v konkrétní situaci s ohledem na vztah komunikujících partnerů a na cíl komunikace. (PELANČAROVÁ, J, ŠEBESTA, K., 2006).

²⁸ Dotazník zpracovaný dvaceti učiteli češtiny r. 1982, jenž mj. obsahoval otázku, které vlastnosti by měl mít jazykový projev, přinesl rozmanité odpovědi. V žádném případě se dva učitelé neshodovali ve všech vlastnostech slohu. Odpovědi obsahovaly jednatřicet různých vlastností. Nejzákladnější vlastnost projevu, tj. sdělnost, uvedli pouze tři, výstižnost dva, slohová vhodnost uvedena nebyla, vytříbenost jednou (ČECHOVÁ, M., 1998, s. 15).

Jelikož jedním ze zásadních vlivů, který mění slovní zásobu žáků, je vnější okolí – vrstevníci, rodina, blízcí lidé apod., je též v rukou pedagoga rozvíjet vyjadřovací prostředky, zejména rozšiřovat slovní zásobu. Pedagogická komunikace však může být ve střetu s ostatními vlivy.

Na prvním stupni se slohová výchova opírá zejména o mechanickou nápodobu, což na druhém stupni již praktikovat nelze, jelikož by výuka byla pro žáky nezajímavá. Proto se vyučování zaměřuje hlavně na obměňování, ve kterém se žáci učí přizpůsobovat určitý jazykový projev dané situaci či konkrétnímu cíli (Svobodová, 2006).

Komunikační přístup ve výuce by ale neměl vytlačovat z výuky praxe gramatické a stylistické teorie. Jinak by docházelo nejen ke snížení vzdělanosti žáků, ale i ke ztížení komunikace s nimi. Komunikačně zaměřené vyučování ztrácí na efektivnosti, pokud není systémové (Čechová, 1998, s. 22).

Z výše zmiňovaných skutečností nám velice jednoznačně vyplývá fakt, že nejde jen o slohové vyučování, ale také o výchovu. Marie Čechová dokonce spatřuje výuku ve slohu podřadnou k slohové výchově.²⁹

Aspekty vyplývající z výše uvedených teoretických faktů poukazují na to, že žáky ke kultivovanému jazykovému projevu nejen vzděláváme ale také vychováváme. To koresponduje s didaktickými cíli, na kterých se shoduje většina didaktiků.

Dobrá výuka vede jak ke slohovému vzdělání faktografickému a dovednostnímu, tak i k aspektům výchovným. Za ty považujeme především budování kladného vztahu k vytváření slohového projevu vůbec a respektu k objektivním zákonitostem jazykového systému a slohové výstavby zvláště (Kostečka, 1993, s. 71).

1.6.1 Slohové vyučování z vývojového hlediska

Slohové vyučování se v českých školách objevovalo již na konci 18. století. V průběhu let se měnilo nahlížení na vyučování slohu a pohled na jeho cíle. Pojetí se měnilo zejména v souvislosti s významem, jenž byl pro termín „sloh“ zrovna aktuální, a dále na základě různého

²⁹ Vyučování není zaměřeno na naučení slohu, nýbrž na rozvíjení slohových schopností, proto označujeme působení na osobnost v tomto směru slohovou výchovou a nikoli slohovým vzděláním. To tvoří pouze součást slohové výchovy. Je-li vyučování zaměřeno na rozvoj schopností, předpokládá jisté vlohy, nadání jako pramen, jako východisko k rozvíjení a popř. vytváření schopností. Slohové vyučování chápeme jako součást a prostředek širěji pojímané slohové výchovy, na ní se podílí nejen škola. (ČECHOVÁ M., 1985, s. 17)

přístupu ke slohovému vyučování jako takovému. Přístupy k uchopení pojmu „sloh“ se dostávaly na hranice dvou protichůdných názorů. Jeden z nich přistupoval ke slohu jako k umění, kterému se nelze naučit, ten druhý naopak považoval sloh jako soubor vědomostí a schopností, jež si může osvojit každý (Svobodová, 2006).

Vyučování slohu se jako první zabýval J. I. Felbiger v době tereziánských reforem. *Slohové vyučování bylo zařazeno jako samostatný předmět. Školská reforma J. I. Felbigera se začala v habsburské monarchii realizovat od roku 1775. Jeho Kniha methodní (1777) a zvláště její výtah Jádro Knihy methodní (1789) ovlivnily naši školu na celá dlouhá desetiletí* (Čechová, 1985, s. 20). Tato kniha kladla důraz na praktické využívání psaných postupů. Následovaly učebnice a příručky, ve kterých byla rozšiřována průpravná cvičení. Felbiger a jeho následovníci upřednostňovali psaný sloh před slohem mluveným a považovali ho za mnohem důležitější. Nejčastěji užívali metodu drilu a memorování. Sami žáci písemnosti vytvářeli až ve vyšších ročnících, ale pouze na základě nějaké literární předlohy. Nešlo o vytváření vlastních textů, ale pouze o reprodukci a přiblížení se co nejvíce originálnímu textu. Cílem tedy bylo, *aby žáci důležitých myšlenek, jež výtečníci ve svých spisech uložili, se domohli, řádně si je osvojili a dle vzorů takto poznaných sami vytvořili* (Vítek, 1881, in Čechová, 1998, s. 25).

Trvalo však léta, než se přišlo na to, že výraznou brzdou vyučování slohu je mezi jiným i přílišný zřetel k praktickým potřebám člověka dospělého a celkové zanedbání dítěte (Hubáček, 1990, s. 9).

Na počátku 19. století hovořil o slohu Josef Jungmann, který napsal první českou stylistiku nesoucí název Slovesnost aneb Sbíрка příkladů s krátkým pojednáním o slohu. *Sloh jest k věci a záměru píšícího neb mluvícího hodné myšlenek vyjádření. Závisí cele od schopnosti a hotovosti spisovatele; poněvadž na něm jest, kterak o věci jedná, tj. kterak, v čemže vlastně sloh záleží, vyvolenou látku tvoří nebo formuje* (Čechová, 1985, s. 20). Již podle názvu sbírky je patrné, že Jungmann do své práce vložil nejen teoretické základy, ale také texty, jež měly sloužit jako stylistické příklady.

Stěžejní pokrok v jeho práci spatřujeme ve vymezení a pojmenování různých typů mluveného i psaného textu dle jejich forem a funkcí.³⁰ Je tedy patrné, že některé přístupy, kterým položil Jungmann základový kámen, používáme v modifikované podobě dodnes. I když se během druhé poloviny 19. století objevovalo mnoho autorů, kteří nabízeli nové pohledy na

³⁰ Rozlišoval například výmluvnost prozaickou, básnickou, řečnickou, nebo styl nižší, vyšší a prostřední.

jednotlivé stylistické pojmy,³¹ *stála metodika slohového vyučování stále na memorování stylistické terminologie a reprodukci předkládaných textů* (Čechová, 1998, 33).

Na opomíjení zájmu dětí při výuce slohu poprvé upozornil J. Filčík v roce 1831. Připomněl také upínání pozornosti na praktické potřeby dospělých. Svě teze sepsal v knize *Písemnosti pro nejoutlejší mládež českou a moravskou* (Svobodová, 2006).

V práci *Theoreticko-praktické navedení k písemnostem od V. D. Bíby* z roku 1848 dostáváme obraz úrovně jazykových projevů v minulosti.³² Reprodukce čítankových textů či napodobování různých vzorů stále přetrvávalo a vedlo ke stereotypnímu a nenápaditému způsobu výuky. Vyučování slohu nezaznamenalo žádný pokrok a stalo se nezajímavým jak pro žáky, tak pro učitele. *Tento stav přetrvával také po vydání školského zákona v roce 1896, vydání tzv. normálních osnov v roce 1874 a po nich novelizovaných osnov v roce 1885* (Svobodová, 2006, s. 8).

Pomalá změna začala nastávat až koncem 19. století. Postupně se vyhraňovala tři názorová pojetí. První z nich stále vycházelo z Bíbova pojetí.³³ Druhý postoj kladl důraz na názorné slohové vyučování, opíral výuku o čítankové texty a prosazoval práci s osnovou. Nejvíce stoupců měl třetí směr. Ten při výuce využíval jen čítankové texty. Pracovalo se s nimi však výhradně mechanicky a po žácích vyžadoval souvislý projev téměř bez přípravy.

Významnější změnu přineslo až 20. století. Záměry a cíle slohového vyučování reagovalo na moderní poznatky z psychologie a pedagogiky. Cílem již nebylo jen reprodukovat vytvořené texty, ale stěžejní práce stála na tvoření žáků. Byl kladen důraz na praktickou výuku, a naopak upozaděn byl přístup v uměleckém a estetickém duchu. *Slohové tvoření mělo být výsledným produktem mravního působení učitele a poznatků osvojených v ostatních vyučovacích hodinách* (Čechová, 1988, s. 26).

Ve třicátých letech 20. století pak do slohového vyučování začali pronikat koncepce pocházející od členů Pražského lingvistického kroužku. Bohuslav Havránek zavedl pojem funkční styl. *Funkční hledisko jeho zásluhou proniklo i do jazykových učebnic na nižším stupni středních škol (1933–1936): sloh byl zařazován mezi jazykové učivo, netvořil samostatný*

³¹ Lze jmenovat například Stýbla, Fraňka nebo Petru

³² Větší počet našich řemeslníků neumí podat zprávu ani napsat účet za vykonanou práci. Autor se ptá, kde měl řemeslník nabýt znalostí, když se mu ve škole o tom nic nepovědělo. (ČECHOVÁ, 1985, s. 25)

³³ Základem byla znalost mluvnické a docházelo ke snaze rozšiřovat slovní zásobu žáků

system. Přitom se ani tady nediferencovaly stylistické a literárněvědné pojmy (Čechová, 1998, s. 28). Funkční hledisko odrážel i například ve své učebnici Cvičebnice jazyka českého.

Jednou z nejdůležitějších učebnic v této době byla Hallarova Slohová čítanka. Byla velmi propracovaná z didaktického hlediska. Autor v ní využíval rozmanité texty jak po stránce jazykové, tak i obsahové. Objevovaly se také ukázky s výchovným záměrem.

K systematizaci výuky začalo docházet až během padesátých let. Do té doby byla výuka slohu spíše chaotická. Tato doba s sebou přinesla mnoho změn nejen ve výuce slohu. V důsledku komunistického převratu došlo v roce 1948 mimo jiné k revizi školství, které se mělo přiblížit k sovětskému vzoru. Objevila se tedy tendence propojit slohovou výuku s výukou literární. Za vhodné metody se považovalo stále memorování textů, učitelův výklad. Změna pak nastala v letech šedesátých, kdy se slohová výuka stala opět součástí jazykové složky mateřského jazyka. Autoři učebnic³⁴ využívají tzv. cyklický princip. *Na základní škole probíhá pouze prakticky orientovaná výuka a teprve na střední škole se žáci blíže seznamují i se stylistickou teorií a terminologií. Na tomto principu probíhala slohová výchova v mírných alternacích až do devadesátých let* (Čechová, 1998, s. 29).

Od 90. let se komunikační ráz prosazuje ve všech složkách mateřského jazyka. Nejvíce ho však můžeme pozorovat právě ve slohové výchově. Na základě toho došlo také ke změně názvu této části jazyka na sloh a komunikaci. *Zaměření slohové výchovy na rozvoj komunikačních kompetencí přetrvává dodnes* (Čechová, 1998, s. 11).

³⁴ Například Čech, Svoboda, později Styblík a Čechová

1.6.2 Současné pojetí

Jedna zásadní publikace, ze které jsme vycházeli i v této diplomové práci, je Vyučování slohu od Marie Čechové. V této knize autorka prezentuje postřehy, k nimž došla pomocí podrobných analýz učebnicového pojetí slohového vyučování. Závěry byly následovné:

- Převládá zaměření na komunikační praxi;
- Texty ukázek, cvičení a témata samostatných žákovských prací vycházejí z přirozených komunikačních situací;
- Namísto monologických výkladů slohového učiva prosazuje problémový přístup s využíváním systému otázek zaměřených k vlastnostem určitého typu jazykových projevů a předpokládajícího dialog učitele a žáka (Čechová, 1985, s. 208).

Čechová vidí význam předmětu ve snaze *pěstovat a rozvíjet schopnost komunikace v jejich rozmanitých podobách...* (Čechová, 1998, s. 9) Cíl, který Čechová uvádí, se kromě odborné literatury odrážejí také v kurikulárních dokumentech. Ty prosazují komplexní charakter oboru český jazyk a literatura a chtějí, aby docházelo k této realizaci i v praxi.

Primárním cílem komunikační a slohové výchovy není naučení slohu. Povědomí o slohu tvoří pouze jednu část. Cílem slohového vyučování je *vypěstování schopnosti vytvářet kultivovaný jazykový projev adekvátní funkci a komunikační situaci* (Čechová, 1998, s. 17). Prioritní by tedy měla být komunikační tendence. Učitelé by se měli zaměřovat na rozvoj mluveného i psaného projevu. Vzhledem k rozšíření moderních technologií v podobě mobilních telefonů, počítačů apod. je psaný projev velice důležitým. Na druhou stranu právě v důsledku s tímto rozvojem dochází k utlumení přirozeného mluveného projevu, a tak by na něj měl být během výuky kladen velký důraz, aby žáci v tomto směru nezaostávali. Pro rozvíjení komunikačních kompetencí u žáků je potřeba soustředit se nejen na produkci, ale i na percepci jazykových projevů. Proto dnešní kurikulární dokumenty uvádějí název „komunikační a slohová výchova“ (Kruželová, 2014).

1.6.3 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

Jakou péči věnuje škola jednak otázkám dorozumění a porozumění, jednak problémům souvisejícím s poznávací funkcí jazyka, mohou naznačit její kurikulární materiály. Jde o rámcově vzdělávací programy pro základní školy (Pacovská, 2012, s. 146).

RVP ZV³⁵ je kurikulární dokument vymezující rámce základního vzdělávání, které jsou pro školy povinné. Udává očekávané výstupy vzdělávání, formuluje úroveň vzdělávání a stanovuje cíle, jež by měly žáci naplnit. Každá škola si pak na základě tohoto dokumentu tvoří vlastní školní vzdělávací program – ŠVP.

Slohová a komunikační výchova je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura spadající do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast je jednou z hlavních, kterou ve výchovně vzdělávacím procesu najdeme. *Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.* (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 16).

Osvojování poznatků z oboru Český jazyk a literatura je pak základovým kamenem pro úspěšné absolvování dalších vzdělávacích oblastí. *Užívání češtiny jako mateřského jazyka umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci* (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 16).

Vzdělávací oblast oboru Český jazyk a literatura se dělí na tři části. Jednotlivé části charakterizují složku jazyka. První složkou je komunikační a slohová výchova. *V této části se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu* (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 16).

Jazyková výchova je druhá složka oblasti Český jazyk a literatura. V této části *se žáci učí spisovnému jazyku. Vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování* (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 16).

Poslední složkou je výchova literární. Zde *žáci získávají znalosti o literárních druzích, žánrech. Učí se rozpoznávat jejich typické znaky, rozklíčovat autorovy zřejmé záměry a utvářet si vlastní názor na přečtený text. Získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti*

³⁵ Zkratka pro Rámcový vzdělávací program pro základní školy

tvůrivé recepce, interpretace a produkce literárního textu (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 16).

Postupně žáci dospívají k různým prožitkům, které mohou do budoucna pozitivně ovlivnit jejich postoje a názory.

V souvislosti s touto vzdělávací oblastí je v RVP ZV přidán vzdělávací obor Dramatická výchova, který má sloužit mimo jiné také k rozvoji verbální a neverbální komunikace.

Očekávané výstupy komunikační a slohové výchovy na druhém stupni ZŠ jsou:

Žák:

- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
- rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru
- rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj
- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci
- odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
- v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči
- zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu
- využívá základy studijního čtení –vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
- uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování

využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 22).

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zahrnuje také kromě mateřského jazyka Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Dle protagonistů RVP to přispívá k chápání a objevování skutečnosti, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem.

Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáka v rámci integrované Evropy a světa (Rámcový vzdělávací program, 2021, s. 16).

Z propojení mezi mateřským a cizím jazykem je patrné, že se autoři snaží reagovat na proměňující se charakter Evropy. Mezi jednotlivými státy dochází ke stále silnějším vazbám a kontaktům. Je tedy potřeba, aby se žáci učili odlišnosti jednotlivých národů a naučili se je respektovat. Porozumění odlišným jazykům vede k větší vnímavosti různých kultur.

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument pro školy, které podle něj tvoří svůj školní vzdělávací program. Udává cíle a vzdělávací oblasti, v nichž se má žák základní školy vzdělávat. Pro tuto diplomovou práci je klíčové přiblížit tento kurikulární dokument, jelikož od něj se odvíjí veškeré učivo a postupy, které učitelé během své výuky využívají. I přesto, že Rámcový vzdělávací program zdůrazňuje komunikační princip jazykové výuky, ve vyučování přetrvává stále staré pojetí opírající se o kategorii školské gramatiky.

1.7 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsme se zaměřili na všechny aspekty související s problematikou komunikační a slohové výchovy na druhém stupni základní školy. Jelikož se tato diplomová práce zabývá zejména pohledem žáků, uváděli jsme aspekty, které souvisí zejména s žákovskými postoji. Zmínili jsme nejdůležitější faktory, jež sehrávají podstatnou roli ve formování postojů žáků.

Na úvod jsme se zaměřili na komunikaci obecně. Představili jsme si, proč je komunikace v životě lidí tolik důležitá a zároveň jsme přiblížili její rozdělení na verbální a neverbální komunikaci. Obě tyto formy jsme uvedli zejména proto, že učitel působí na žáky nejen svými slovy, ale také neverbálním vyjadřováním.

Dále jsme pak teoretické podklady směřovali do oblasti vzdělávání. Přiblížili jsme specifický druh komunikaci, jímž je komunikace pedagogická. Vymezili jsme její specifika a v dalších odstavcích jsme pozornost věnovali konkrétně výuce českého jazyka a využívání komunikace v těchto hodinách.

Důležitou součástí této diplomové práce je problematika postojů a motivace žáků. Postoje znamená hodnocení věcí kolem nás. My jsme se zabývali postoji žáků základních škol ke komunikační a slohové výchově. Z odborných diskuzí víme, že žákovské postoje k výuce českého jazyka obecně nejsou příliš pozitivní, snažíme se zjistit, proč tomu tak je. Učitel má v rukou velkou škálu možností, jak motivovat žáky k učení českého jazyka, motivovat je k radosti z mateřského jazyka. Právě s tímto aspektem diplomové práce souvisí i zaměření na motivaci, kdy jsme si zdůraznili, co motivace je, jaké máme druhy a jak vlastně motivace funguje. Považujeme to za velmi důležitou součást práce, aby výsledky empirického výzkumu byly co nejvíce srozumitelné. Vzhledem k motivaci žáků jsme v teoretické části představili kognitivní přístup k jazyku. Tento postup totiž napomáhá pochopit smysl výuky českého jazyka a motivuje žáky ke kladným postojům k učení.

Velký podíl na úspěchu učitelovy výuky mají metody a formy práce. Zaměřili jsme se zejména na metody v pojetí Marie Čechové. Uvedli jsme tabulku výukových metod a vliv na rozvoj komunikačních schopností žáků, což je jedním z hlavních cílů vzdělávací oblasti český jazyk.

Tak jako každá součást lidského života má svou historii, má ji i komunikační a slohová výchova. Právě historii jsme věnovali jednu z kapitol teoretické části, která nám ukázala vývoj této složky českého jazyka. Podívali jsme se do doby tereziánských reforem,

představili jsme pojetí slohové výchovy u zásadních jazykovědců jako byl například Josef Jungmann. Přes dobu komunistického převratu v roce 1948 jsme se dostali až do současného pojetí komunikační a slohové výchovy. Shrnuli jsme nynější kurikulární dokumenty, zaměřili jsme se zejména na Rámcový vzdělávací program a to, jak vymezuje dovednosti, ke kterým má žáky učitel vzdělávat. Komunikační a slohová výchova má za cíl, aby žáci rozuměli různým jazykovým sdělením, rozuměli čtenému textu, kultivovaně se vyjadřovali a dokázali kriticky analyzovat přečtený nebo slyšený text.

2 Empirická část

2.1 Charakteristika výzkumné části

Ve výzkumné části této diplomové práce jsme se zaměřili na pohled žáků na výuku českého jazyka, zejména na slohovou a komunikační výchovu. Zajímali jsme se o vliv této výuky na život žáka o to, jak žáci charakterizují kultivovaný projev psaný i mluvený. Předpokládáme, že postoje žáků mohou upozornit na určité tendence, které nám mohou pomoci v uchopení výuky komunikační a slohové výchovy. Uvědomujeme si, že názory žáků se budou lišit jak v otázce představ o jazykovém projevu, tak i v oblíbenosti výuky a v postojích k českému jazyku, respektive ke slohové a komunikační výchově. I přesto si však myslíme, že se v některých rysech žáci shodnou. Výsledky výzkumu nezůstanou uzavřeny pouze v této diplomové práci, ale mohly by sloužit jako reflexe pro vyučující českého jazyka na škole, na které byl výzkum prováděn, nebo i jako inspirace pro další učitele českého jazyka.

2.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je přiblížit žakovské názory na výchovu ke komunikaci. Ve svém výzkumu pokládáme otázky, které se týkají nejen komunikace samotné, ale také otázky týkající se komunikační a slohové výchovy ve škole. Budeme zjišťovat, jak si respondenti představují kultivovaný jazykový projev, zda žák upřednostňuje mluvenou, nebo psanou formu jazyka a do jaké míry považují komunikační a slohovou výchovu za užitečnou. Na základě analýzy a interpretace zjištěných dat se pokusíme charakterizovat pohledy žáků na význam komunikace a zhodnotit, zda učitelé českého jazyka podle dětí vedou slohovou a komunikační výuku v souladu se současnými koncepcemi publikovanými v literatuře.

2.3 Technika sběru dat

Výzkumná data jsme získali na základě dotazníku, který jsme předložili žákům 6. a 9. ročníku. Peter Gavora ve svém Úvodu do pedagogického výzkumu charakterizuje dotazník jako *způsob písemného kladení otázek a získávání písemných informací. Je určen především pro hromadné získávání údajů. Můžeme jim získávat velké množství informací při malé investici času* (Gavora, 2000, s. 99). Opírali jsme se o odbornou literaturu³⁶ a poznatky, které jsem nebyla během studia. Finální verze dotazníku obsahuje celkem 16 otázek, většina otázek je uzavřených. Čtyři otázky dotazníku jsou formulovány jako otevřené.³⁷

³⁶ Viz seznam použité literatury, s. 88–91

³⁷ Viz příloha s. 92–94

2.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro náš výzkum jsme si vybrali Základní školu Tomáše Garrigue Masaryka v Lomnici nad Popelkou. Zaměřili jsme se na žáky 6. a 9. ročníku. V každém ročníku jsou tři třídy. Tuto školu jsme volili zejména proto, že je jednou z mála větších škol v mém okolí. Výzkum jsme realizovali na jaře roku 2022. S dotazníkovým šetřením jsme čekali až téměř do poloviny druhého pololetí z důvodu předcházející dvouleté pandemie Covid-19. Žáci by zřejmě na počátku školního roku nemohli dost dobře hodnotit výuku komunikační a slohové výchovy, neboť distanční výukou nelze tak dobře pokrýt některé formy práce, které se mohou v dotazníku promítnout. Žákům bylo vysvětleno, z jakého důvodu mají otázky vyplňovat a co je cílem předloženého dotazníku. Písemně v dotazníku, ale i před vyplňováním byli žáci ujištěni o naprosté anonymitě. Rodiče žáků byli s výzkumem srozuměni a souhlasili s jejich vyplněním. Zdůraznili jsme, že výsledek bude sloužit zcela pro účely diplomové práce a nikdo z vyučujících českého jazyka nebude vyvozovat žádné důsledky. Dotazník byl předložen v hodinách českého jazyka přímo vyučujícími. Domnívám se, že k větší objektivitě odpovědí by mohlo přispět, pokud by žáci vyplnili dotazník v jiné hodině a předložil by ho jiný učitel.

Celkem jsme tedy dotazník předkládali v šesti třídách. V těchto třídách vyučují celkem tři učitelé. Jde o ženy ve věku 40–60 let. Do výzkumu se původně mělo zapojit 143 žáků. V den šetření však nebyli všichni přítomni, a tak dotazník nakonec vyplnilo 121 respondentů. Návratnost byla tedy 84, 6 %. Do celkových výsledku nelze započítat 3 dotazníky, jelikož nebyly vyplněny dle pokynů (zaškrtnutí více odpovědí, nevyplnění údajů o třídě).

Aby nedocházelo ke zkreslení interpretace dat uvedených v grafech, je potřeba zmínit, že počet žáků 6. ročníků je vyšší než počet žáků v 9. ročníku, viz tabulka níže.

Tabulka 2 Celkový počet žáků dle pohlaví a ročníku, kteří se do výzkumu zapojili

	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM
6. ROČNÍK	43	32	75
9. ROČNÍK	27	16	43
CELKEM	70	48	118

2.5 Formulace hypotéz

Hypotézu lze charakterizovat jako vědecký předpoklad (Gavora, 2010, s. 50). Hypotézy se tedy stanovují na základě teoretických znalostí, které máme k dispozici k problematice výzkumu. Není nic neobvyklého na tom, že hypotéza vyplyne z nějaké situace (zkušenosti, pozorování, aj.), do které se autor výzkumu dostane (Gavora, 2010, s. 50). Na základě teoretických východisek jsme stanovili celkem devět hypotéz. Některé z nich jsou postaveny na samotném pozorování žáků během pedagogické praxe. Jiné jsem pak vymezila na základě odborné literatury při psaní teoretické práce této diplomové práce.

První hypotéza: Český jazyk nepatří u žáků mezi oblíbené předměty

Druhá hypotéza: Literární výchovu považují žáci za nejzábavnější ze složek českého jazyka

Třetí hypotéza: Žáci 6. tříd se budou cítit svobodnější ve vyjadřování svých názorů než žáci 9. tříd

Čtvrtá hypotéza: Charakteristika kultivovaného jazykového projevu vykazuje u většiny žáků podobné rysy

Pátá hypotéza: Žáci devátého ročníku se budou v charakteristice jazykového projevu blížit k teoretickým základům více než žáci šestého ročníku

Šestá hypotéza: Žáci devátých ročníků považují komunikaci ve svém budoucím povolání za důležitější než žáci šesté třídy

Sedmá hypotéza: Žáci se liší v hodnocení zajímavosti vybraných textů

Žáci považují slohovou a komunikační výchovu za neúčinnou

Osmá hypotéza: Žáci považují slohovou a komunikační výchovu za neúčinnou

Devátá hypotéza: Žáci devátých tříd si uvědomují vliv výuky českého jazyka na jejich vyjadřování v běžném životě více než žáci šestých tříd

2.6 Výsledky výzkumu a interpretace dat

Jelikož je cílem interpretovat žákovský pohled na slohovou a komunikační výchovu a porovnat odpovědi mezi žáky šestého a devátého ročníku, budeme dotazníková data zpracovávat formou tabulek rozdělených na 6. a 9. ročník, respektive na dívky a chlapce daných ročníků, V některých případech pro lepší přehlednost uvedeme i zpracování výsledků pomocí grafů. Pro co největší přehlednost kombinuji tabulky, sloupcové a výsečové grafy. Všechny formy znázornění budou doprovázeny poznámkami a komentáři k dané problematice.³⁸

1. Obliba výuky českého jazyka:

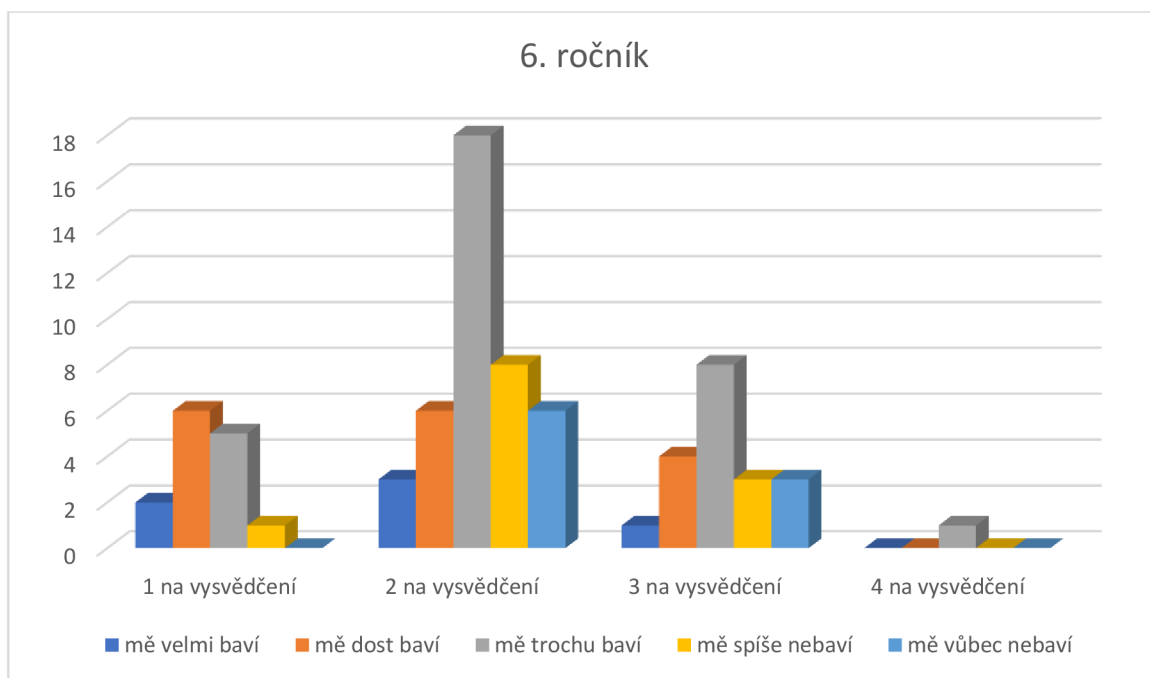
Jako první jsme do výzkumu zařadili otázku, která má ukázat postoj daného žáka k českému jazyku. Zda patří mezi jeho oblíbené předměty, či jde spíše o předmět neoblíbený. Předpokládali jsme, že výuka českého jazyka nebude patřit mezi oblíbené. Dále jsme se domnívali, že se zhoršující se známkou na posledním vysvědčení bude procento oblíby klesat. Zastoupení hodnocení žáků na posledním vysvědčení uvedeme v tabulce níže.

Tabulka 3 Celkový počet žáků dle známky z českého jazyka na posledním vysvědčení

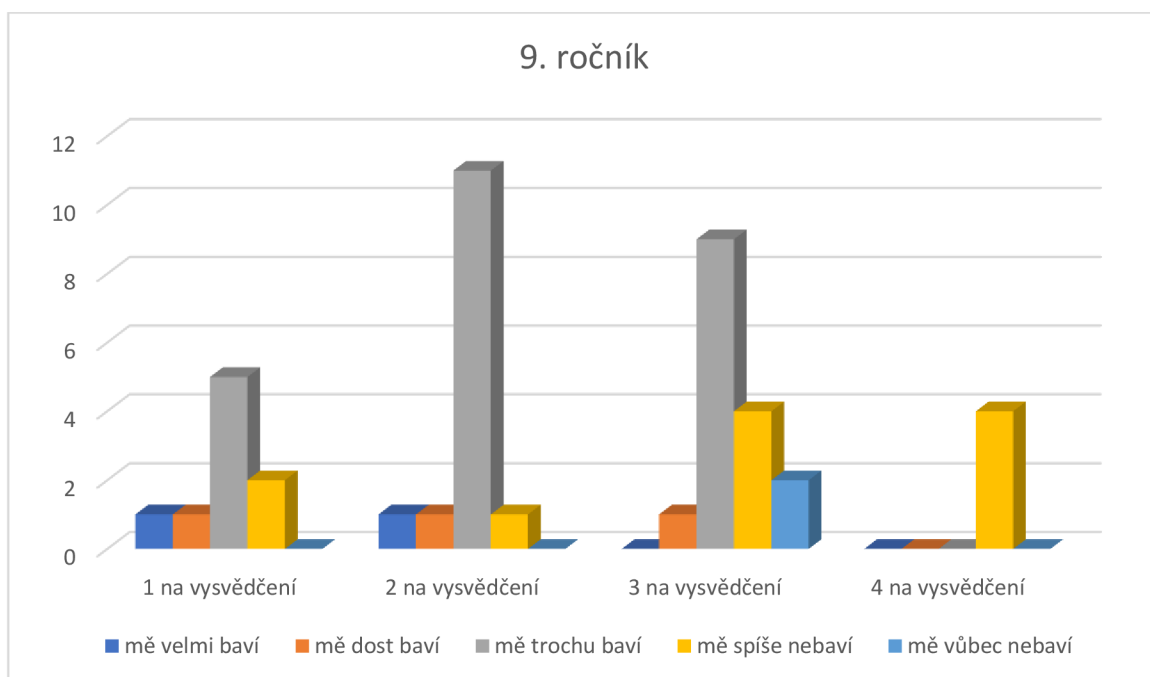
	Výborně	Velmi dobře	Dobře	dostatečně	Nedostatečně
<hr/>					
6. ročník					
dívky	12	21	9	1	0
6. ročník					
chlapci	2	20	10	0	0
9. ročník					
dívky	7	8	10	2	0
9. ročník					
chlapci	2	6	6	2	0

³⁸ Dotazník viz příloha

Graf 1 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 1



Graf 2 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 1



Touto otázkou jsme ověřovali hypotézu č. 1 *Český jazyk nepatří u žáků mezi oblíbené předměty*. Neočekávali jsme zcela kladné hodnocení, a to se také potvrdilo. Jako důležitý se jeví fakt, že v celkovém měřítku ze sto osmnácti respondentů odpovědělo zcela kladně pouze 8 žáků (6, 8 %). Naopak zcela negativně se vyjádřilo 11 žáků (9, 3 %). Považujeme tento fakt za velmi závažný, nejen pro nízký počet kladných odpovědí, ale také proto, že je

počet negativních odpovědí vyšší než těch pozitivních. Nejvíce respondentů zakroužkovalo odpověď *C trochu baví*, konkrétně třicet dva (42, 7 %).

Se zhoršující se známkou na vysvědčení klesá i obliba výuky českého jazyka. Pokles však není tak rapidní, jak jsme původně čekali. Žáci šestého ročníků s hodnocením *výborně* nejčastěji volili odpověď *B dost baví*. To je jediná skupina respondentů, u které dominovala spíše kladná odpověď. Při zhoršení známky dochází i k malému stoupání negativních odpovědí. Zajímavým aspektem je však to, že jediný respondent s hodnocením *dostatečně* nezvolil odpověď s negativním zabarvením, ale možnost *C trochu baví*.

Žáci devátého ročníku, kteří měli hodnocení *výborně* zvolili všechny možnosti kromě zcela negativní. To stejné platí pro žáky s hodnocením *velmi dobře*. Zde tedy nedošlo k žádnému výraznému poklesu obliby. Změna nastala se známkou *dobře*. Tito žáci se již přikláněli spíše k menší oblibě výuky českého jazyka. Respondenti s hodnocením *dostatečně* již volili pouze negativní odpověď.

Procentuálně nejde tedy o výraznou změnu mezi šestým a devátým ročníkem. V obou případech byla první a poslední odpověď zastoupena stejným procentem. Zároveň také oba ročníky volily spíše možnost střední cesty a zaškrtovaly variantu *C*.

Pokles obliby se zhoršující se známkou můžeme tedy potvrdit. Jelikož je známka jeden z motivačních faktorů, který ovlivňuje oblibu předmětu, je tento pokles pochopitelný. Očekávali jsme však, že rozdíl mezi nejlepším a nejhorším hodnocením bude větší. K tomu, že snížení obliby není takové mohou, přispět i další činitelé. Jedním z těchto prvků může být i samotný učitel, který vede hodinu tak, že je výuka zajímavá i pro ty, kteří nemají klasifikační hodnocení příliš dobré.

Obliba předmětu je jedním z důležitých faktorů, jež ovlivňuje postoje žáků. Pokud považují děti předmět za atraktivní a oblíbený a k předmětu se staví kladně, je pak jejich učení zcela jiné než v případě, kdy předmět považují za zbytečný. Motivaci, která plyne z míry oblíbenosti předmětu, považujeme za jednu z nejdůležitějších.

2. Nejoblíbenější složka českého jazyka:

Druhá otázka se týkala již samotné struktury výuky českého jazyka. Zaměřili jsme se na její jednotlivé složky a zajímalo nás, kterou ze tří složek žáci považují za nejoblíbenější. Touto otázkou jsme ověřovali hypotézu č. 2 *Literární výchovu považují žáci za nejoblíbenější složku českého jazyka*

Tabulka 4 nejoblíbenější složka českého jazyka

Třída/pohlaví	Jazyková část	Literární část	Slohová část
6/dívky	4	23	16
6/chlapci	6	17	9
Procentuální zastoupení v 6. třídě	13,3 %	53,4 %	33,3 %
9/dívky	6	15	6
9/chlapci	2	11	3
Procentuální zastoupení v 6. třídě	18,6 %	60,5 %	20,9 %
celkem	18	66	34
Procentuální zastoupení celkem	15,3 %	55,9 %	28,8 %

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že naše hypotéza se potvrdila a žáci za nejoblíbenější složku českého jazyka považují část literární. Odpověděla tak více než polovina respondentů, konkrétně 66, tedy 55,9 %. Jako méně oblíbená vyšla od žáků výuka slohu. Tu zakroužkovalo konkrétně 34 žáků (28,8 %). Nejméně oblíbená složka jazyka je tedy složka jazyková. Konkrétně ji jako oblíbenou považuje 18 dotazovaných, což odpovídá 15,3 %.

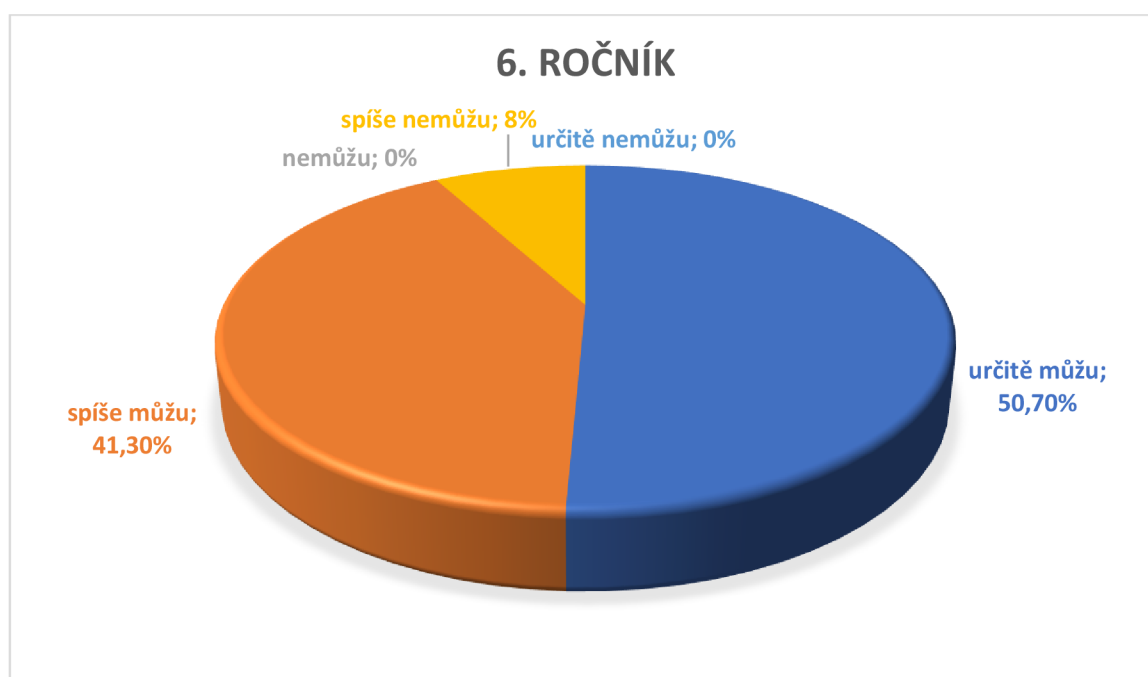
Ani u této otázky není vidět výrazný rozdíl mezi šestým a devátým ročníkem. Oba ročníky zaškrtnly shodné pořadí jednotlivých složek a zároveň se i procentuální zastoupení liší pouze v několika málo procentech.

Literární výchova je tedy pro žáky v obou ročnících nejzajímavější. Může k tomu přispívat zajímavě strukturovaná výuka, nové metody a další inovativní prvky, které učitel má možnost ve výuce používat. Pokud učitel vede žáky k lásce četby a vybírá texty, jež rozvíjí vlastní čtenářský zážitek, je jasné, že si děti výuku literatury oblíbí. Na druhé straně škály oblíbenosti stojí výuka jazyková. Lze předpokládat, že ji žáci považují za těžkou a složitou. Tato část výuky českého jazyka neotvírá tolik dveří ke kreativitě a vlastním názorům žáků. Je tedy spíše mechanická, a proto se žákům může zdát náročná.

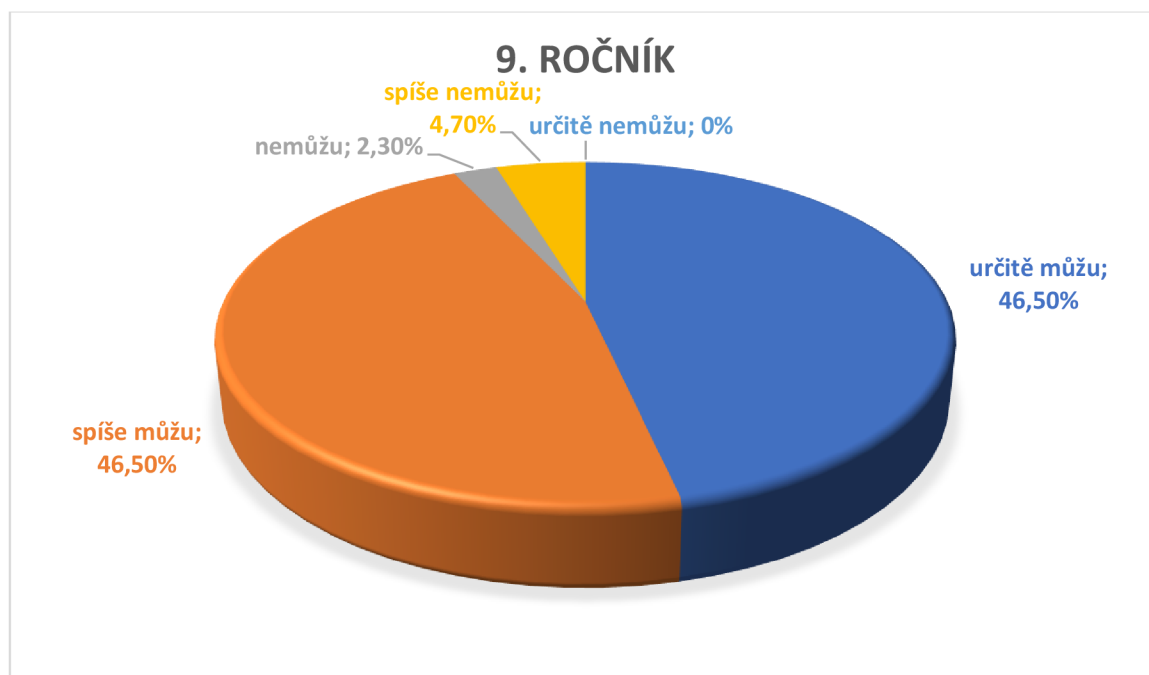
3. Projevení názoru v hodinách českého jazyka:

Otázkou jsme zjišťovali, jak moc se žáci cítí svobodní při vyjadřování svých názorů během hodin českého jazyka. Odborná literatura považuje komunikaci ve třídě za jednu z nejdůležitějších, která formuje postoje dítěte. Proto jsme považovali za nutné se zeptat, jak je žákům během hodin komfortní projevit své názory. Komunikace by totiž neměla probíhat jen směrem od učitele k žákům, ale žáci sami by ve výuce měli mít prostor na vyjádření svého názoru a iniciovat dialog. Měli by dokázat vzájemně objektivně hodnotit své výkony, názory a měli by se zapojovat do diskuze.

Graf 3 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 3



Graf 4 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 3



Ověřovali jsme hypotézu č. 3 *žáci 6. tříd se budou cítit svobodněji ve vyjadřování svých názorů než žáci 9. tříd*. Žáci šestého ročníku nejčastěji kroužkovali první dvě možnosti, tedy tu absolutně kladnou a spíše kladnou.

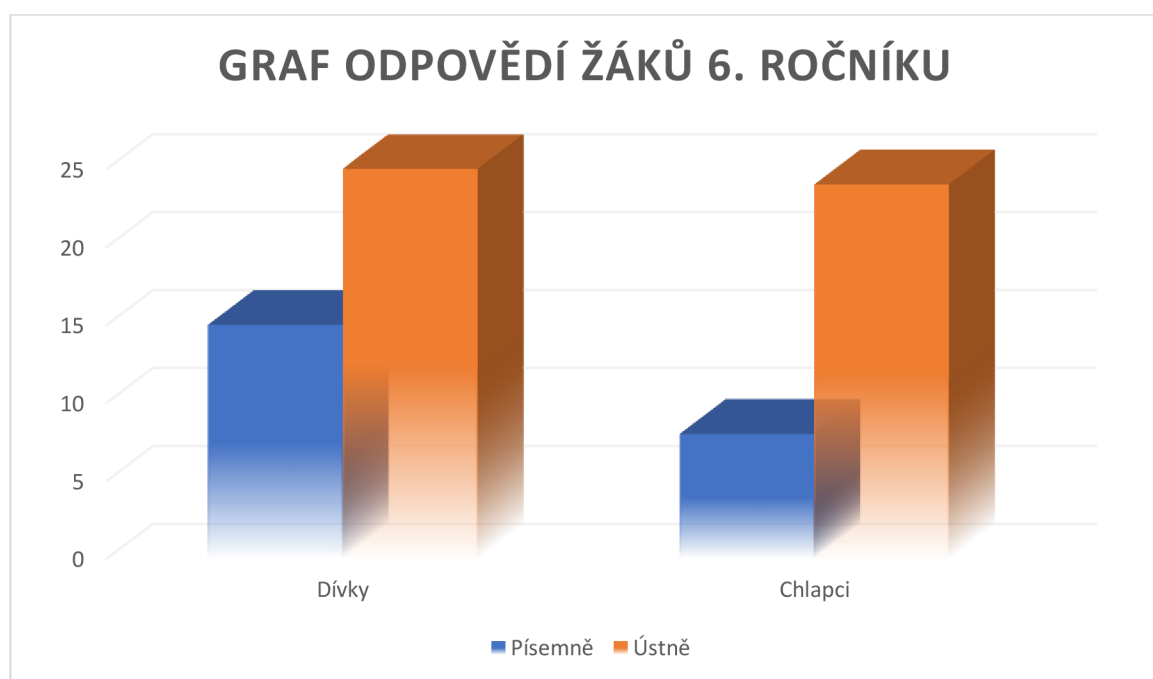
U devátého ročníku jsou první výsledky poměrně podobné jako u šestého ročníku. Zcela kladně a spíše kladně se vyjádřilo stejné procento žáků, tedy 46,5%. To odpovídá 20 žákům. Rozdíl mezi devátým a šestým ročníkem je v negativních odpovědích zanedbatelný. U obou ročníků tedy převažují pozitivní odpovědi.

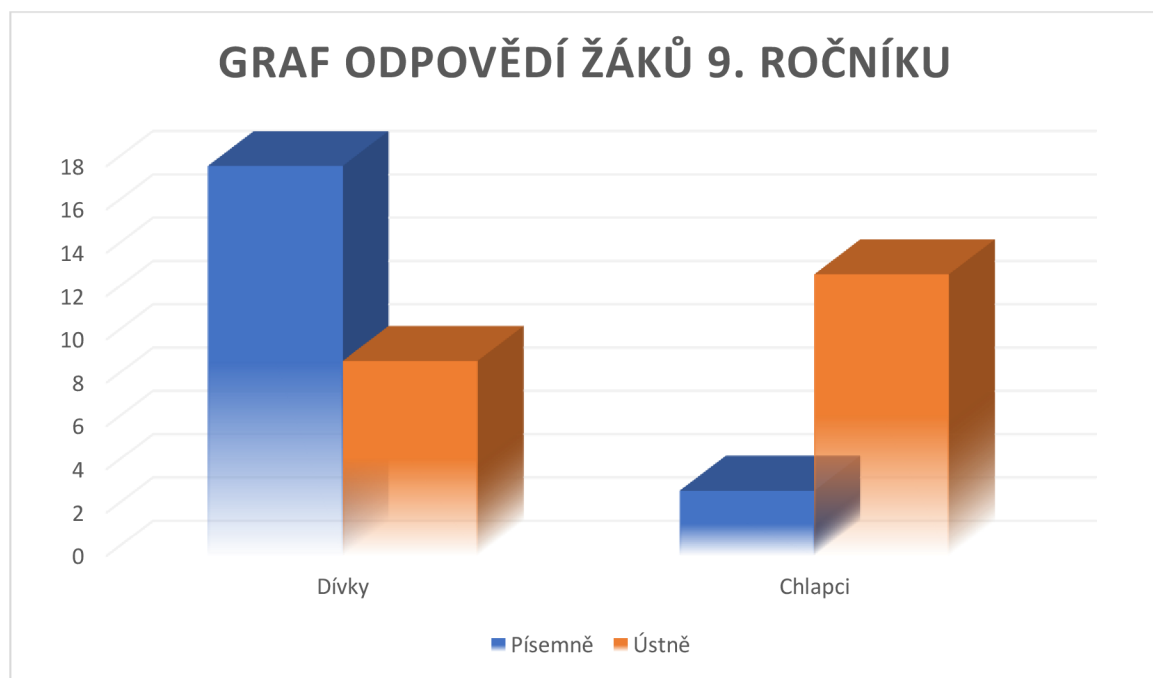
Lze předpokládat, že se vzrůstajícím věkem roste i potřeba více se vyjadřovat ke všemu, co slyšíme, vidíme. Konkrétně v tomto období, ve kterém se nachází žáci druhého stupně, je tento jev velice patrný. Pubescenti obvykle rádi komentují vše, co je zaujme a k mnoha věcem mají potřebu se vyjádřit. Tato potřeba souvisí také s temperamentem osobnosti. Někteří lidé jsou raději potichu a naslouchají, co druzí říkají. Jiní lidé naopak cítí nutnost všem sdělit svůj názor a pohled na dané téma. Je důležité, aby učitel nechal žáky diskutovat a projevovat svůj názor. To se dle našich respondentů během výuky českého jazyka spíše děje. Je ale také v zájmu učitele, aby dokázal diskusi usměrnit tak, aby byla přínosná pro danou problematiku a žákům vnesla další možný pohled na věc. To, pokud se tak děje, se může některým žákům zdát poměrně limitující a mají pocit, že jejich názor není pro učitele podnětný.

4. Preference formy komunikace:

Na předchozí otázku navazovala další otázka, ve které jsme zjišťovali, jaká forma komunikace je pro žáky komfortnější. Každý z nás upřednostňuje jinou formu vyjadřování. Někdo se cítí lepší v mluveném projevu, někdo spíše raději píše. Tuto otázku jsme do dotazníku zařadili proto, abychom jako učitelé mohli do výuky zařadit tu formu práce, jež je žákům bližší. Je samozřejmě nutné, aby se žáci učili oběma způsobům vyjadřování, protože pro běžný život, budou jistě potřebovat obě. Nicméně pokud žákům dáme možnost vyjadřovat se jejich silnější formou, bude jejich projev sebejistější. V této otázce jsme v rámci ročníku rozlišili i pohlaví žáků, neboť došlo mezi pohlavími k odchýlkám.

Graf 5 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 4





Když se podíváme na celkové měřítko všech respondentů z obou ročníků, vyloučí nám, že oblíbenější forma komunikace je pro žáky forma mluvená. Celkově se k ústnímu projevu přiklonilo 71 žáků (60, 2 %). Pro písemný projev se přihlásilo 39, 8 % tedy 47 žáků.

Považujeme za důležité zaměřit se na genderové zastoupení odpovědí, neboť mezi dívkami a chlapci došlo k výrazným odchylkám. U dívek v šestém ročníku není rozdíl v zastoupení jednotlivých forem až tak rapidní jako u ostatních skupin. Více dívek se vyjádřilo pro projev ústní, konkrétně 25 žákyň, tedy 58, 1 %. Možnost písemného vyjadřování má dle dotazníků raději 18 žákyň (41, 9 %). Tento rozdíl není tedy až tak velký. U chlapců bylo zastoupení ústního a psaného projevu o něco rozdílnější. Písemně se raději vyjadřuje 25 %, což odpovídá 8 žákům. U ústní podoby je pak zastoupení 75 %, tedy 24 žáků. Vidíme tedy, že chlapci už se mnohem více přiklání k podobě ústní.

Prohloubení procentuálního rozdílu nastalo u žáků 9. tříd. Dívky z tohoto ročníku jako jediná skupina zvolila častěji možnosti písemného projevu. Tuto formu vyjadřování si vybralo 18 dívek, což odpovídá 66, 7 %. Ústní forma je pak přijatelnější pro 9 žákyň, tedy 33, 3 %. Méně zastoupený způsob si tedy zvolilo o polovinu méně dívek. Opačně je tomu u chlapců, kteří se ve velké míře přiklání k ústní formě vyjadřování. Konkrétně tento způsob zvolilo 13 žáků, což odpovídá 81, 3 %. Písemnou formu pak zakroužkovali tři chlapci, tedy 16 % z celkového počtu chlapců z deváté třídy.

Výše jsme zmínili, že s narůstajícím věkem mají žáci mnohem větší potřebu se k něčemu vyjádřit. Zároveň jsme ale také v teoretické části poukázali na fakt, že se pubescenti stávají pasivnější a některé metody výuky nemohou u této věkové kategorie fungovat tak, jak fungují na prvním stupni. Jde o přirozený vývoj jedince, kdy se každý z nás vyvíjí v jedinečnou osobnost. S pubertou přichází období větší bázlivosti. Zejména dívky, které jsou v tomto období citlivější, svůj názor raději vyjádří na papír. Vystupování před publikem se pro ně stává nekomfortní.

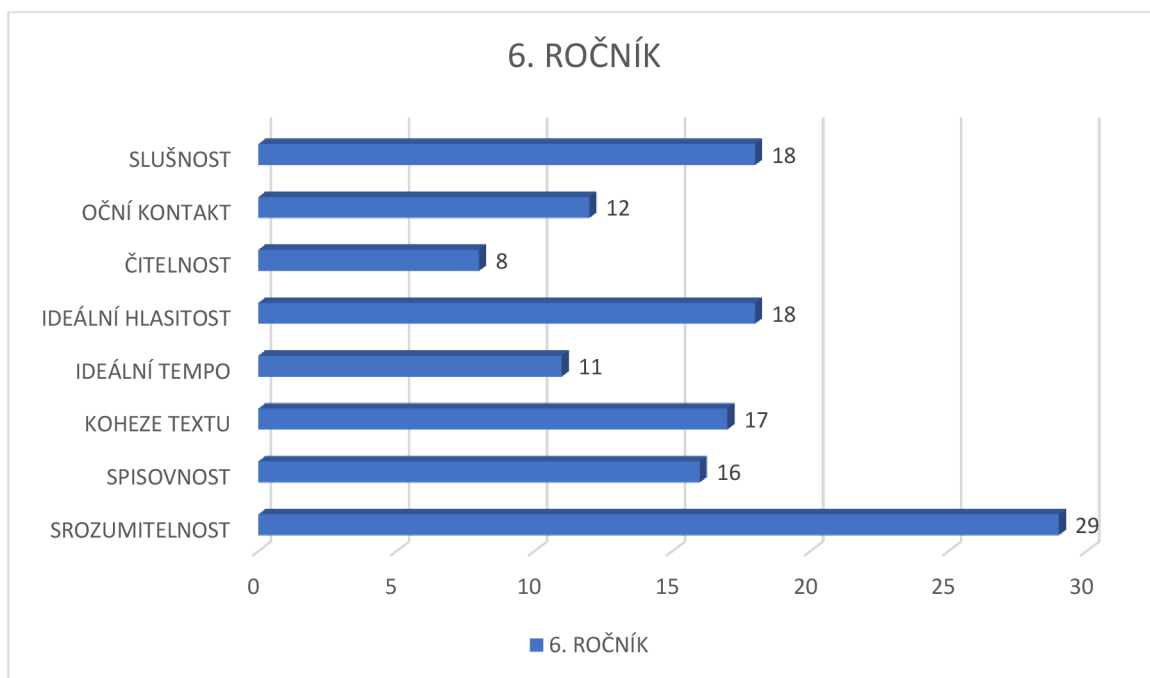
5. Popiš, jak podle tebe vypadá ideální jazykový projev:

Jako otázku číslo pět jsme zařadili první otevřenou otázku, která zjišťovala, zda žák dokáže nějakým způsobem charakterizovat kultivovaný jazykový projev. Zajímalo nás, jestli se žáci budou v některých aspektech shodovat, či nikoli a zda dokáží alespoň částečně obsáhnout definice, jež uvádí odborná literatura. Předpokládali jsme, že žáci devátých tříd se k teoretickým východiskům budou blížit více než žáci šestých tříd.

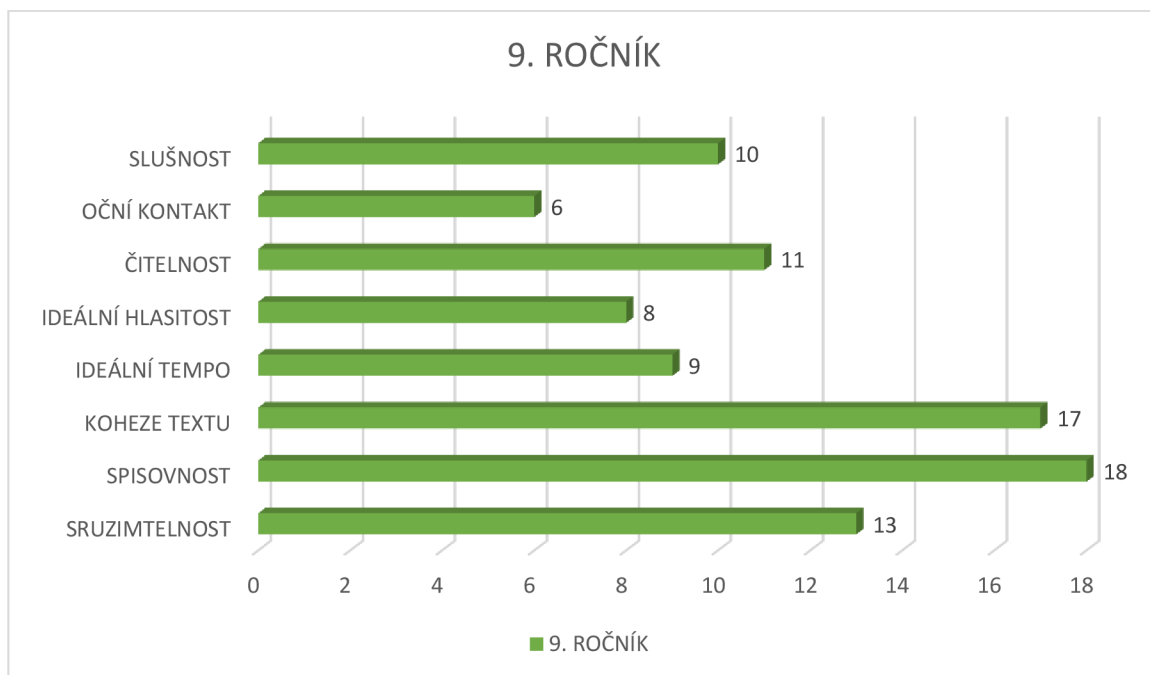
Tabulka 5 jaký by měl být podle žáků jazykový projev?

Charakteristika	Počet zastoupení z šesté třídy	Počet zastoupení z deváté třídy
SROZUMITELNOST	29	13
SPISOVNOST	16	18
KOHEZE TEXTU	17	17
IDEÁLNÍ TEMPO	11	9
IDEÁLNÍ HLASITOST	18	8
ČITELNOST	8	11
OČNÍ KONTAKT	12	6
SLUŠNOST	18	10

Graf 7 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 5



Graf 8 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 5



Touto otázkou jsme ověřovali hypotézu č. 4 *Charakteristika jazykového projevu vykazuje u většiny žáků podobné rysy*. Můžeme říci, že výsledky vyplývající z dotazníků tuto hypotézu potvrzují. Dále jsme touto otázkou zjišťovali pravdivost hypotézy č. 5 *Žáci devátých ročníků považují komunikaci ve svém budoucím povolání za důležitější než žáci šesté třídy*. Byla

tedy odpověďmi vyvrácena. Žáci šestého i devátého ročníku se ve většině případů shodovali na tom, jak má podle nich kultivovaný jazykový projev vypadat.

Nejvíce zastoupeným rysem jazykového projevu byla srozumitelnost. Tu uvedlo 29 žáků šestého ročníku a 13 žáků devátého ročníku. Celkem tedy 42 respondentů z celkových 118. To odpovídá 35,6 %. Rozdíl však můžeme spatřovat v tom, co si jednotliví žáci pod pojmem *srozumitelnost* představují. Z dotazníků totiž vyplývá, že někteří žáci chápou srozumitelnost jako správnou artikulaci při mluveném projevu (*když někdo neotvírá pusu, nebo drmolí, je mu špatně rozumět a nic z jeho promluvy nemáme; nemám ráda, když někdo málo otevírá pusu, pak mu vůbec není rozumět*), někteří ji popisují jako správně zvolená slova vůči publiku či čtenáři (*když k nám do školy přijde nějaký odborník a mluví o nějakém tématu a používá u toho moc odborných slov, tak prostě nevím, o čem mluví. Podle mě by měl člověk volit slova podle toho, komu co říká*). Obě tyto kategorie ale respondenti uvádí pod jedním pojmenováním.

Dalším zastoupeným jevem byla spisovnost. Uvedlo ji 16 žáků šestých tříd a 18 žáků devátých tříd. Celkově tento rys uvedlo 34 žáků (28,8 %) (*Asi by člověk měl mluvit spisovně, to je asi nejdůležitější. Protože když někdo mluví spisovně, tak to hned na nás působí tak nějak líp, než když mluví hovorově. Sice mezi kamarádama tak mluvíme, ale mezi sebou nemusíme mluvit nějak extra slušně*).

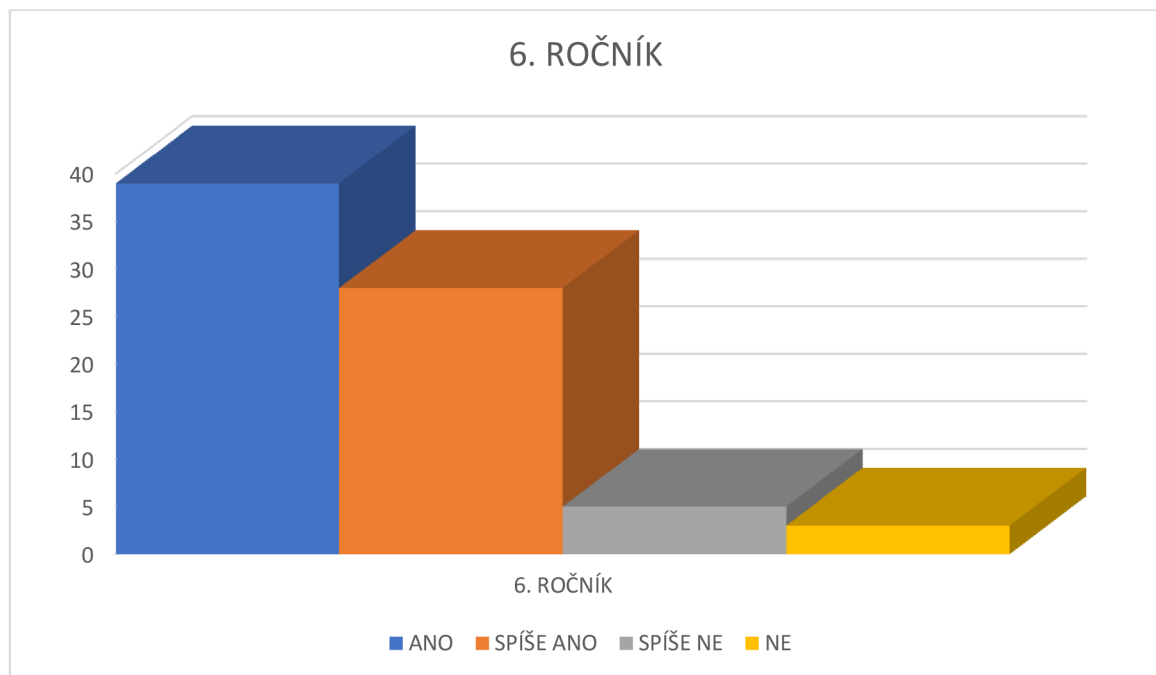
Stejným počtem byl zastoupen i rys, který jsme nazvali jako koheze textu. Žáci ho většinou nedokázali pojmenovat, ale popisovali ho delším souvětím. Např. *Člověk by neměl skákat z jednoho do druhého ani když píše ani když mluví. Projev by měl mít nějakou určitou strukturu; Pokud nemá text strukturu, lehce se v něm ztratíme*.

Častěji se žáci zaměřovali spíše na jazykový projev mluvený. Zřejmě proto, že je v jejich životě více zastoupen než projev psaný. I když generace dnešních mladistvých často využívá komunikační prostředky jako SMS, e-mail, zprávy messenger apod., využívají je zejména v neformální komunikaci s vrstevníky, proto je zřejmě v definování kultivovaného projevu tato forma nenapadla. Nicméně je i současný trend, že lidé nahrazují psané zprávy nahrávaním hlasových zpráv z důvodu urychlení komunikace. Z toho je tedy patrné, že psaný projev ze života mladých mizí.

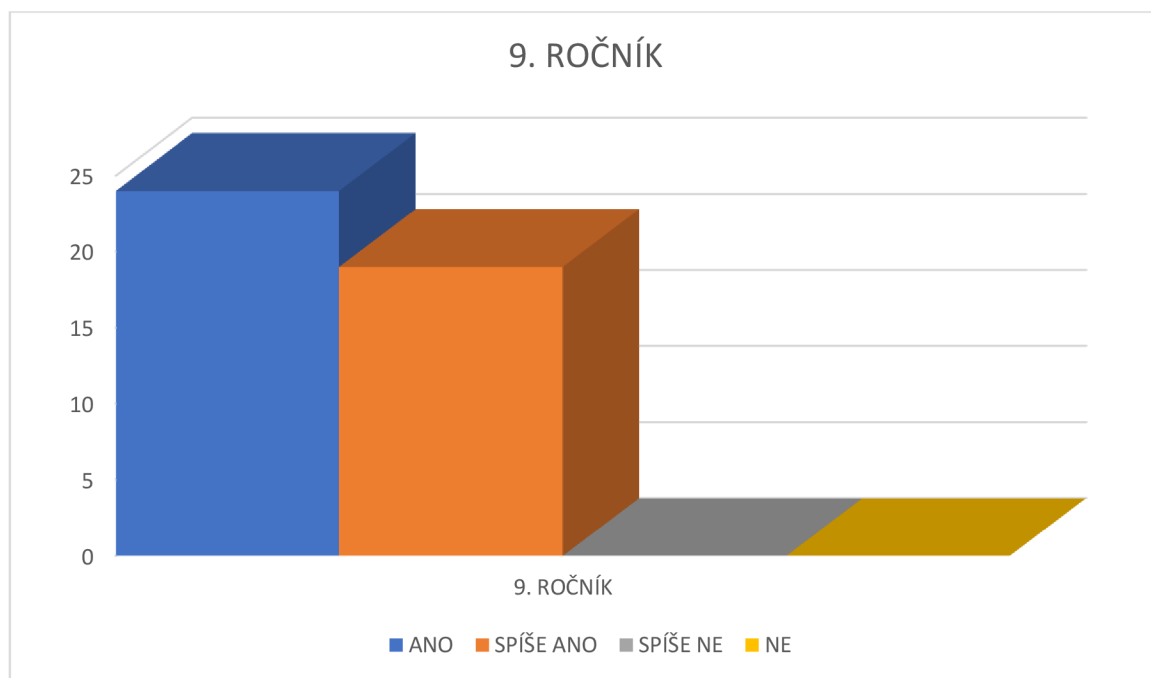
6. Důležitost schopnosti vhodného vyjadřování:

Tato uzavřená otázka plynule navazovala na předchozí otevřenou a zajímalo nás, zda si žáci uvědomují důležitost vhodného jazykového projevu a zda cítí potřebu umět se kultivovaně vyjadřovat. Možnost odůvodnit svůj názor měli pak dotazovaní v další otázce, tedy v otázce číslo 7.

Graf 9 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 6



Graf 10 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 6



Respondenti na tuto otázku odpovídali spíše kladně. V obou ročnících více jak polovina respondentů odpověděla pozitivně. Proto považujeme za podstatné poukázat na to, že záporné odpovědi ve výsledcích nedominovaly. Objevily se jen u žáků šestých tříd. Možnost spíše negativního pohledu na důležitost kultivovaného vyjadřování zvolilo 5 žáků. To odpovídá pouze 6, 7 %. Zcela zápornou odpověď pak zvolili 3 žáci, tedy 4 %.

Z výsledků vyplývajících z vyplněných dotazníků je jasné, že žáci ve většině chápou kultivované jazykové vyjadřování za důležité. Pozorujeme i nepatrný posun k pozitivnímu hodnocení mezi žáky 6. ročníku a 9. ročníku.

Konkrétní argumenty jednotlivých odpovědí si přiblížíme v další otázce.

7. Zdůvodni svou odpověď na předchozí otázku:

V této otázce se žáci zamýšleli nad konkrétními argumenty pro svou odpověď na předchozí otázku, tedy na otázku, zda považují správné jazykové vyjadřování za důležité. V grafech výše jsme uvedli, že odpovědi žáků byly ve většině případů kladné. Níže se se podíváme na konkrétní odpovědi, které byly zastoupeny nejčastěji.

Tabulka 6 proč je podle žáků kultivovaný jazykový projev důležitý?

ODPOVĚĎ	6. TŘÍDA	9. TŘÍDA
Dobry dojem pro okolí	21	22
Pro budoucí povolání	36	31
Přijímací řízení	9	21
Úřední jednání	14	16
Lidé budou rozumět, i když se nebudeme vyjadřovat kultivovaně	8	0

Žáci se nejčastěji zaměřovali na své budoucí povolání. Ve svých odpovědích si většina respondentů uvědomovala, že každé povolání svým způsobem vyžaduje, aby se člověk uměl alespoň trochu vyjadřovat kultivovaně. Toto odůvodnění se objevovalo spíše u respondentů z 9. třídy. Žáci z šestého ročníku uváděli důležitost kvůli povolání, ale bez širšího odůvodnění. Tuto odpověď napsalo 36 žáků z 6. třídy a 31 žáků z třídy deváté. Celkem tedy 67 žáků, což odpovídá 56,8 %. Uveďme některé autentické odpovědi: *Pokud naše povolání bude vyžadovat komunikaci s lidmi, musíme umět mluvit tak nějak slušně; Každé povolání nějakým způsobem vyžaduje, aby člověk mluvil slušně, buď komunikuje se zákazníky, nebo třeba s ostatními kolegy nebo nadřízenými; Když půjdeme na pohovor do zaměstnání, tak bude potřeba mluvit slušně.*

Velmi zastoupeným argumentem byly odpovědi, které bychom mohli shrnout jako *dobry dojem pro okolí*. Dle uváděných vysvětlení můžeme říci, že si žáci uvědomují, jak působí jedinec na ostatní, pokud se vyjadřuje náležitě, nebo pokud se v určitých komunikačních

situacích vyjadřuje nevhodně. Respondenti uvádí, že si utváříme obrázek o jiných lidech také prostřednictvím našeho pocitu z jeho vyjadřování. V šesté třídě tuto možnost uvedlo 21 žáků (28 %) a v deváté třídě 22 žáků (51, 2 %). Zde můžeme vidět, že zastoupení tohoto názoru roste s věkem respondentů. U žáků šestých tříd nedosahuje zastoupení ani 30 %, kdežto v devátých třídách tuto možnost uvedla více jak polovina dotazovaných. Důvod tohoto procentuálního nárůstu můžeme zaznamenat zejména proto, že žáci ve věku okolo 14–15 let si dobře uvědomují, jak se chování odráží v názorech okolí na jejich osobu. Proto se snaží být pro ostatní co nejvíce přijatelní. Pubescentní chování se formuje podle společnosti, ve které se jedinec pohybuje, a tak může docházet i ke změně vyjadřování. Samozřejmě může docházet i k deformaci vyjadřování, pokud se jedinec pohybuje ve společenství, která na kulturu projevu mnoho nedbá. To ale z našeho výzkumu nevyplývá, neboť předpokládáme, že většina respondentů se pohybuje ve zdravém prostředí a společnosti. Uvedme některé autentické odpovědi: *Když mluvíme, lidé si všímají toho, jak mluvíme. Pokud třeba mluvíme hodně sprostě, některé lidi to může od kontaktu s náma odradit. Naše vyjadřování zkrátka ukazuje to, jaký jsme a podle toho nás taky okolí vnímá.*

Někteří se zaměřili na přítomnost, někteří se podívali do bližší budoucnosti. Tito respondenti zařadili mezi své odpovědi *přijímací řízení*, které je pro značnou část žáků devátých tříd aktuální záležitost. Proto zastoupení tohoto argumentu bylo v posledním ročníku 48, 8 %. V šesté třídě procento této odpovědi značně pokleslo, ale stále tato odpověď byla zastoupena devíti respondenty, což odpovídá 12 %. Tento trend je poměrně pochopitelný, jelikož pro žáky devátých tříd je přijímací řízení na střední školy důležitou součástí dnešních dní. Pro žáky šestých tříd jde ještě o poměrně vzdálenou budoucnost a nemusí o ní většinou ještě vůbec přemýšlet.

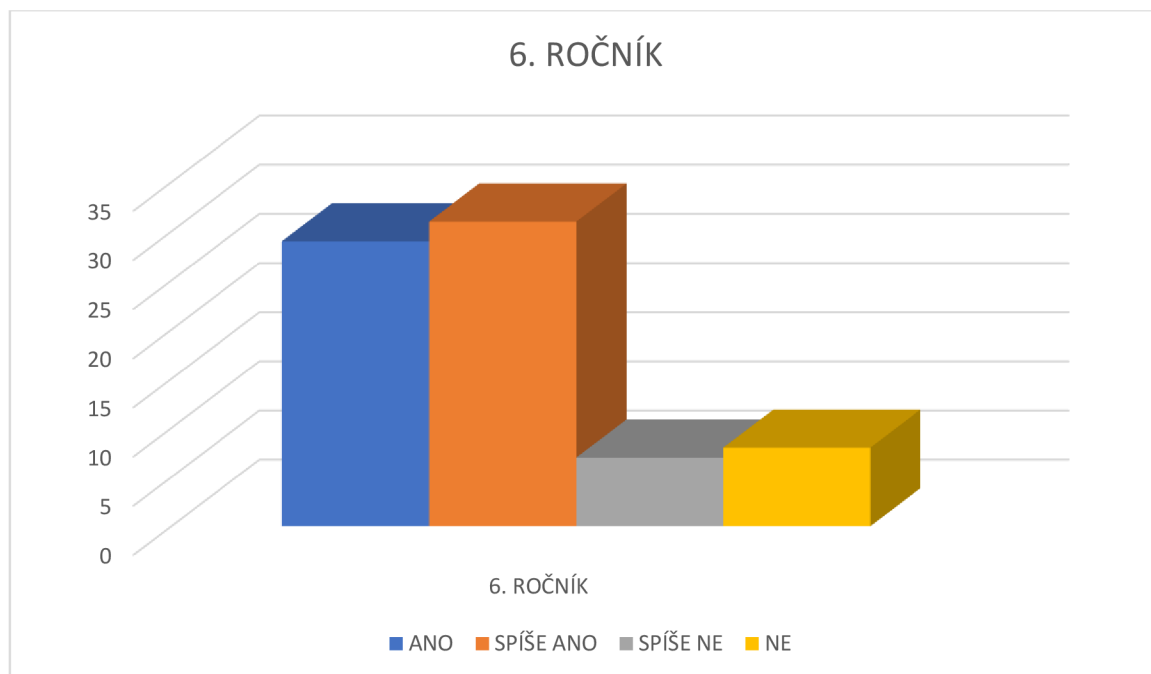
V odpovědích se často objevovali formulace jako např. komunikace s úředníky, pohovory žádosti apod. Uvedme některé konkrétní příklady odpovědí: *pohovor do zaměstnání je jednou ze situací, kdy musíme mluvit trochu slušně; na úřadech je potřeba se vyjadřovat slušně jak písemně, tak i slovně.* Výše uvedená substantiva jsme všechna shrnuli pod pojmenování *úřední jednání*. Žáci si uvědomují, že ve svém budoucím životě budou čelit situacím, kdy budou muset komunikovat s někým, kdo není jejich kamarád či rodinný příslušník. Často žáci uváděli pohovory ať už pracovní nebo jako žádosti o nějakou věc. Některé odpovědi se tedy prolínají s kategorií týkající se povolání. Pro respondenty je důležité, aby se v uvedených situacích dokázali vyjadřovat slušně a kultivovaně, jelikož jim to zcela jistě může pomoci dosáhnout cíle. Pro tuto možnost se vyjádřilo 16 (37, 2 %) žáků z deváté třídy a 14 (18, 7 %) žáků z šesté třídy.

Negativní odpověď uvedlo 8 (10, 7 %) žáků šestých tříd. Všichni se ve své argumentaci shodli na tom, že ostatní lidé budou rozumět, i když se žák nebude vyjadřovat kultivovaně. Šířeji uváděli, že všem formám českého jazyka rozumí každý rodilý Čech a není proto potřeba více řešit způsob mluvy. Domníváme se, že tito žáci se nad problematikou více nezamýšleli, jelikož tato odpověď je značně povrchní a neodráží různé situace lidského života. Konkrétní odpověď zní například takto: *Když někdo mluví nespisovně tak mi to nevadí, protože tomu rozumím. Stejně tak když tak mluvím já, všichni ostatní rozumí mě. Proto se mi nezdá že by nějaké spisovné vyjadřování mělo mít nějaký vliv na náš život.*

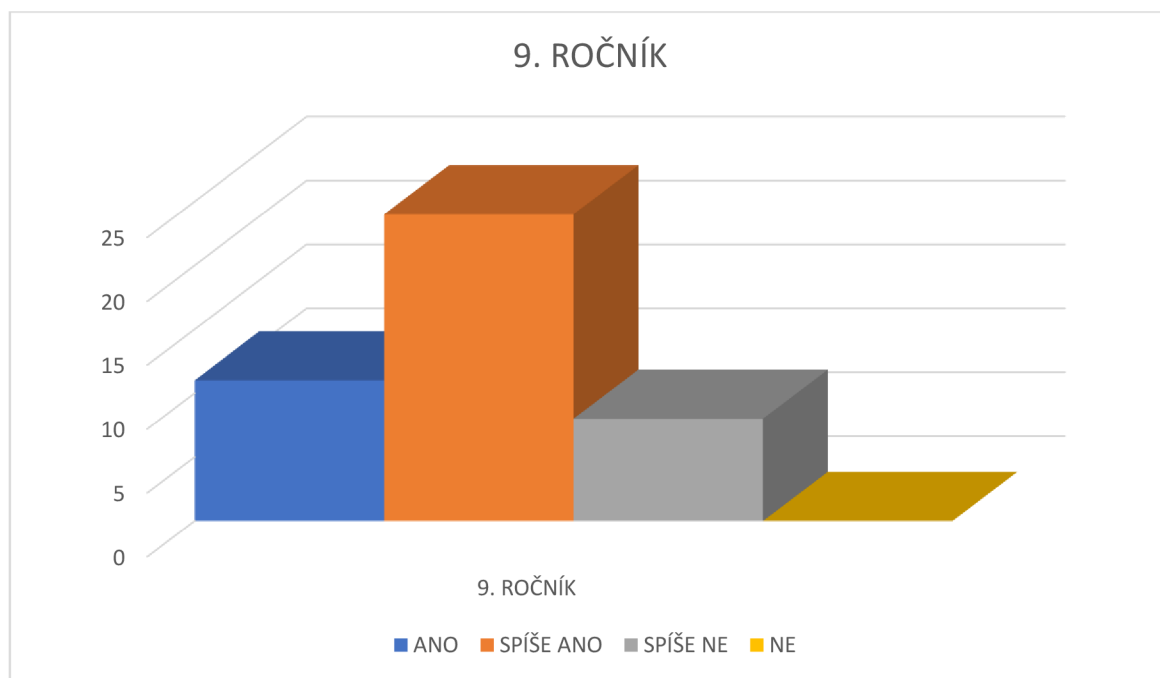
8. Důležitost náležitého vyjadřování (mluvenou i psanou formou) ve vysněném budoucím povolání:

V této otázce jsme stále pokračovali ve výzkumu, jak žáci vnímají kultivovaný jazykový projev v širší perspektivě. Předpokládali jsme, že žáci, zejména pak žáci šestého ročníku, zcela jistě neví, co by chtěli v budoucnu dělat. Vycházeli jsme však z toho, že děti často mají své vysněné povolání a zajímalo nás, zda své přání dokáží propojit i s jazykovým projevem.

Graf 11 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 8



Graf 12 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 8



Touto otázkou jsme ověřovali hypotézu č. 6 *Žáci devátých ročníků považují komunikaci ve svém budoucím povolání za důležitější než žáci šesté třídy*. Odpovědi na tuto otázku byly poměrně rozmanité. Když se podíváme na celkové zastoupení, tak z počtu 118 respondentů se zcela kladně vyjádřilo 40, tedy 33,9 %. Nejvíce zastoupenou odpovědí byla možnost *spíše ano*, pro kterou hlasovalo 55 žáků (46,6 %). Spíše záporně se vyjádřilo 15 (12,7 %) respondentů. Osm odpovědí pak bylo zcela negativních. To odpovídá 6,8 %.

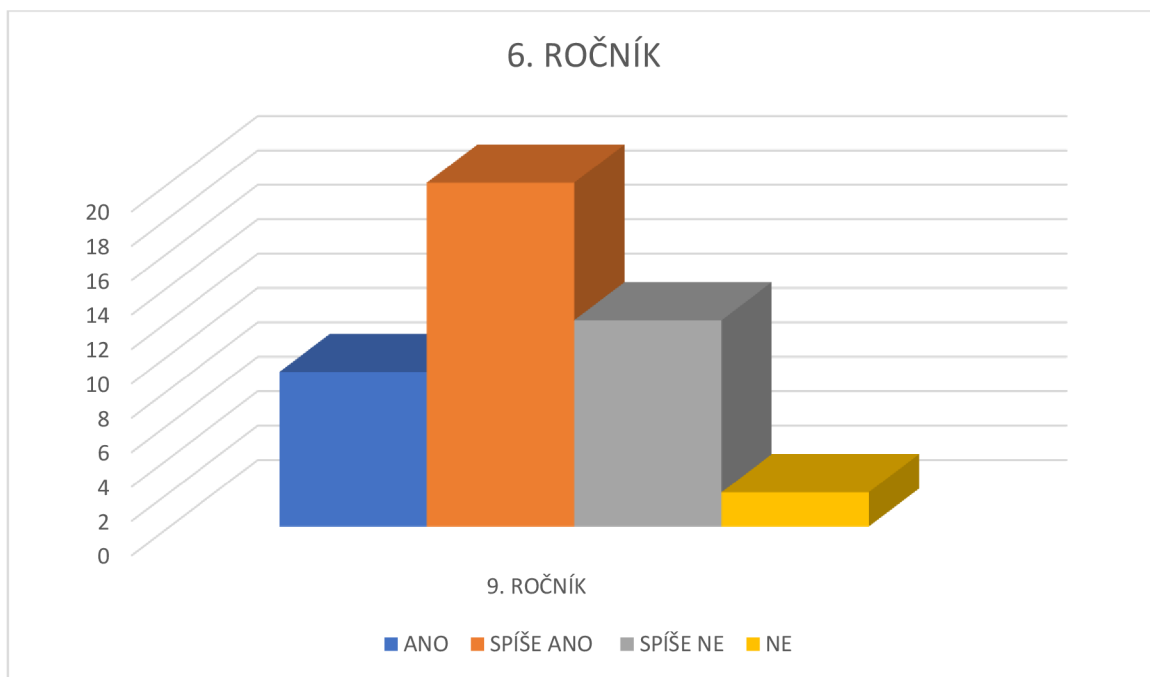
Odchylku mezi oběma ročníky tvoří záporná část odpovědí. V šesté třídě měla větší zastoupení odpověď *ne*, kterou zvolilo 8 žáků (10,7 %). Odpověď *spíše ne* zakroužkovalo 7 (9,3 %) odpovídajících. Naopak tomu bylo v devátém ročníku, kde zcela záporná odpověď neměla ani jednoho zástupce. Varianta *spíše ne* byla zastoupena 8 respondenty, což odpovídá 6,8 %.

K rozmanitosti odpovědí došlo zřejmě proto, že má každý své představy o svém budoucím povolání zcela jiné. Podle odpovědí v některých otevřených otázkách spojují žáci náležitě vyjadřování spíše s povoláním jako je spisovatel nebo učitel. Pokud se žáci podívají do budoucnosti a představí si povolání, které by chtěli jednou vykonávat, zaměří se zejména na hlavní účel práce. Proto se pro žáky jeví jazykový projev jako podstatný v situaci, kdy je jejich vysněné povolání spisovatel, učitel, novinář apod. Naopak u povolání jako truhlář, vidí smysl spíše v dokonale provedeném dřevěném výrobku než v kultivovaném vyjadřování.

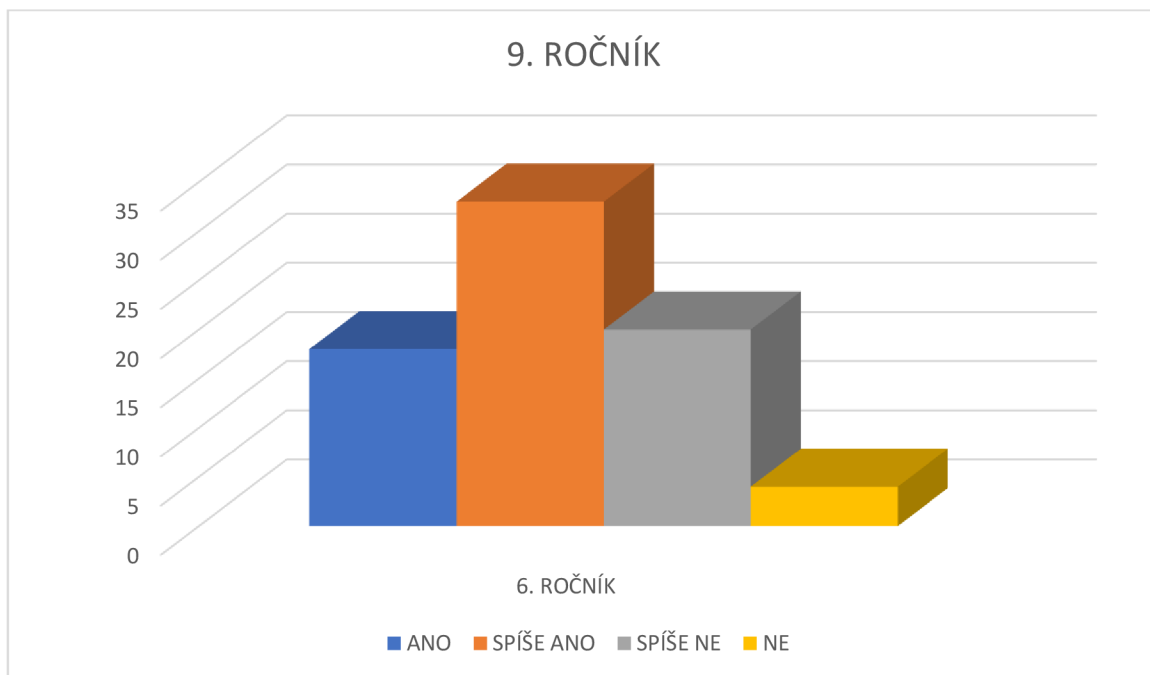
9. Vliv výuky na vyjadřování žáků:

Osmou otázkou jsme již směřovali k samotnému hodnocení přínosu výuky k náležitému vyjadřování. Zajímalo nás, zda žáci mají pocit, že jim výuka českého jazyka pomáhá v jejich vyjadřování a zda výuka zlepšuje jejich komunikaci.

Graf 13 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č.9



Graf 14 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 9



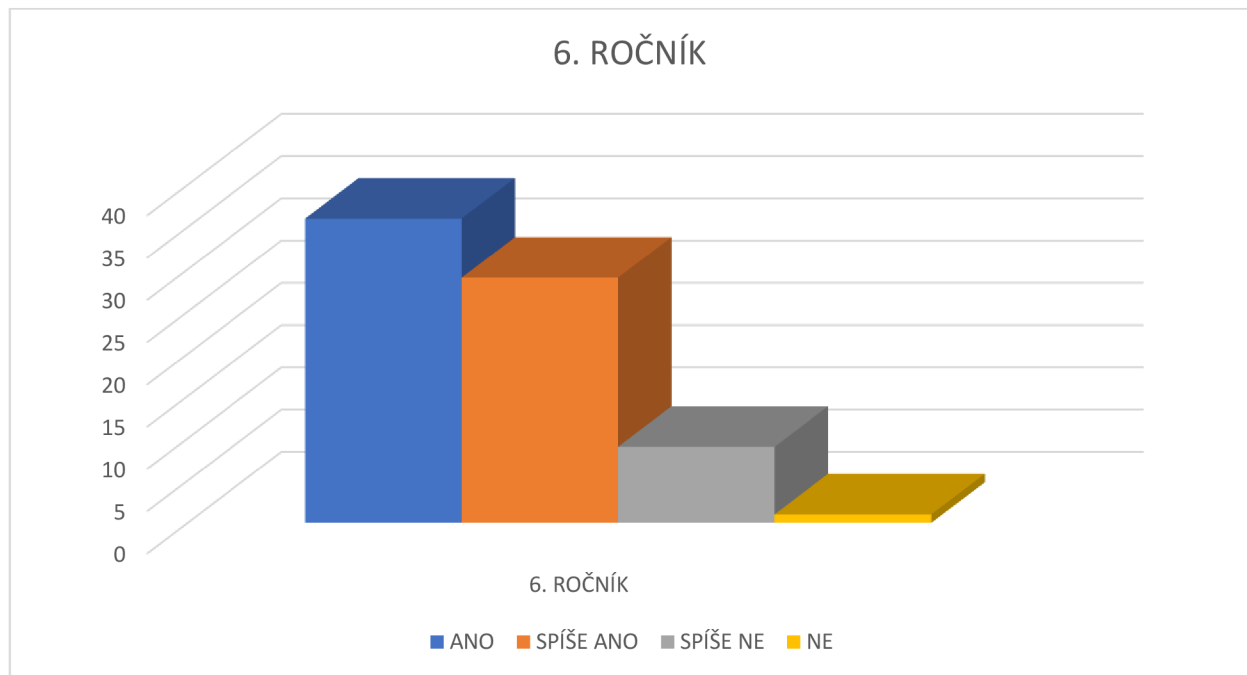
V této otázce došlo ke značné neshodně odpovědí. Nejzastoupenější odpovědí byla, jako u předchozí otázky, možnost *spíše ano*. Tuto variantu zvolilo celkem 53 žáků, což v celkovém počtu tvoří 44,9 %. Pořadí zvolených odpovědí bylo v obou ročnících stejné. Nicméně žáci odpovídali značně nejednoznačně a všechny možnosti byly určitou částí respondentů zastoupeny.

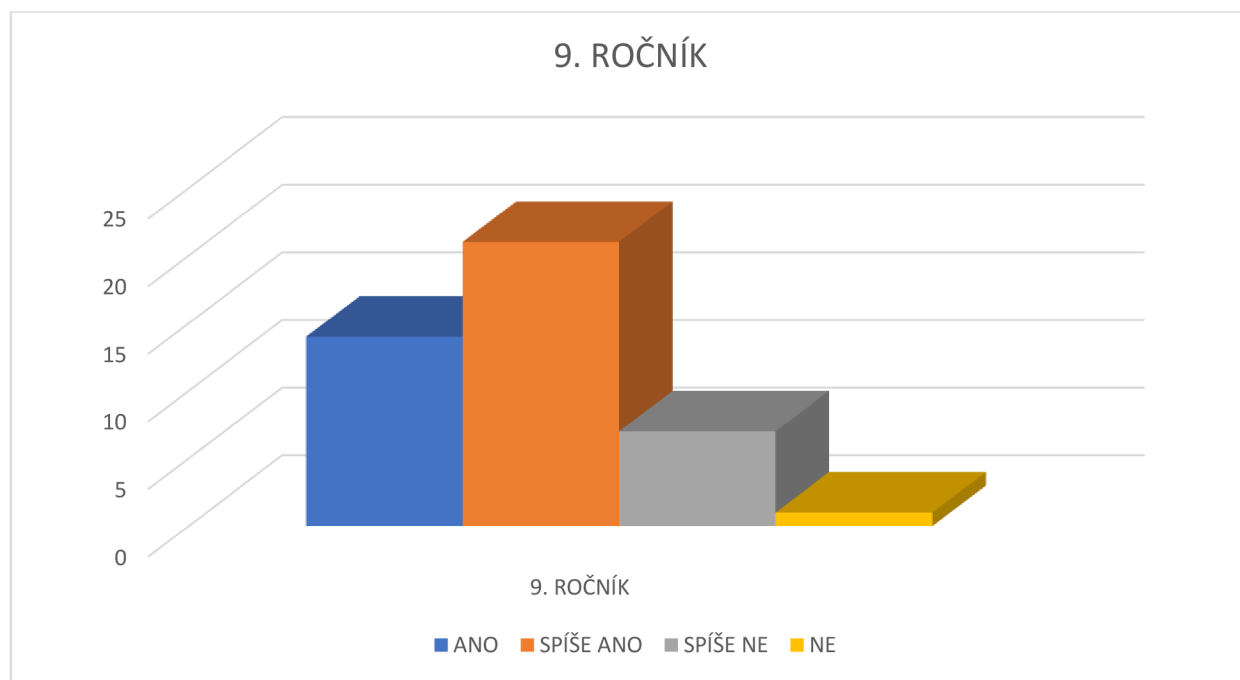
K rozmanitosti odpovědí na tuto otázku mohlo dojít také proto, že jednotlivé třídy mají na vyučování českého jazyka jiné vyučující. Každý z nich vede výuku jinak, což uvidíme i na výsledcích v dalších otázkách. Nicméně je možné, že někteří učitelé zařazují práci s jazykovým projevem více a někteří méně. Z praxe víme, že pedagog si hodinu tvoří podle svých představ. Slohové vyučování ale velmi často zahrnuje pouze učení definic jednotlivých psaných útvarů a zkoušku psaní textů. Proto bychom mohli říct, že psaný projev se v rámci slohové výchovy vyučuje více než mluvený. Komunikační výchova by měla obsahovat obě formy projevů, a to je mnohdy problém. Jelikož se mnoho žáků zaměřuje spíše na mluvený projev, může u nich dojít k pocitu, že se jejich komunikace nijak zvláštním způsobem nezlepšuje.

10. Zařazování aktivit zlepšující mluvený i psaný projev do výuky:

V této otázce jsme se zaměřovali na aktivity využívaných v hodinách komunikační a slohové výchovy, které by měly zlepšovat projevy žáků. Předpokládali jsme, že odpovědi budou kopírovat možnosti, které žáci zvolili v předchozí otázce.

Graf 15 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 10





Odpovědi byly poměrně překvapující. Předpokládali jsme, že odpovědi budou určitým způsobem kopírovat výsledky předchozí otázky. Tato domněnka se však ukázala jako mylná. Zcela kladná a spíše kladná odpověď měla v celkovém měřítku stejný počet odpovědí, tedy 50 respondentů (42, 5 %).

V devátém ročníku došlo k tomu, co jsme předpokládali. Odpovědi kopírovaly s výsledky předchozí otázky. Došlo jen k menším odchylkám. Pro možnost *ano* se vyjádřilo 14 respondentů. To je o pět více než u předchozí otázky. Variantu *spíše ano* zakroužkovalo 21 žáků, což je o jednoho více než u otázky číslo devět. Dvanáct žáků, tedy o 5 více než na přechodí otázku, zvolilo variantu *spíše ne*. Jeden žák pak zvolil poslední negativní možnost.

Ke značným odchylkám došlo u žáků šesté třídy. Kladně na tuto otázku odpovědělo 36 respondentů. U předchozí otázky to bylo však jen 18. Jde tedy o rozdíl osmnácti procent. Možnost *spíše ano* zakroužkovalo 29 žáků, u předchozí otázky to bylo 33 žáků. Zde došlo k poměrně shodě. Velký rozdíl nastal naopak v možnosti *spíše ne*. Na tuto otázku takto odpovědělo 9 žáků, i když na přechodí otázku tuto možnost zvolilo 20 žáků. Rozdíl je tedy 14, 7 %.

Tato odchylka mezi 9. a 10. otázkou zřejmě vznikla tím, že žáci spatřují v některých metodách, cvičeních a aktivitách používaných vyučujícím vliv na jejich mluvenou či psanou formu vyjadřování. Zřejmě ale učitelé nevyužívají tyto metody příliš často, a tak v širším měřítku žák necítí vliv výuky českého jazyka na jeho vyjadřování.

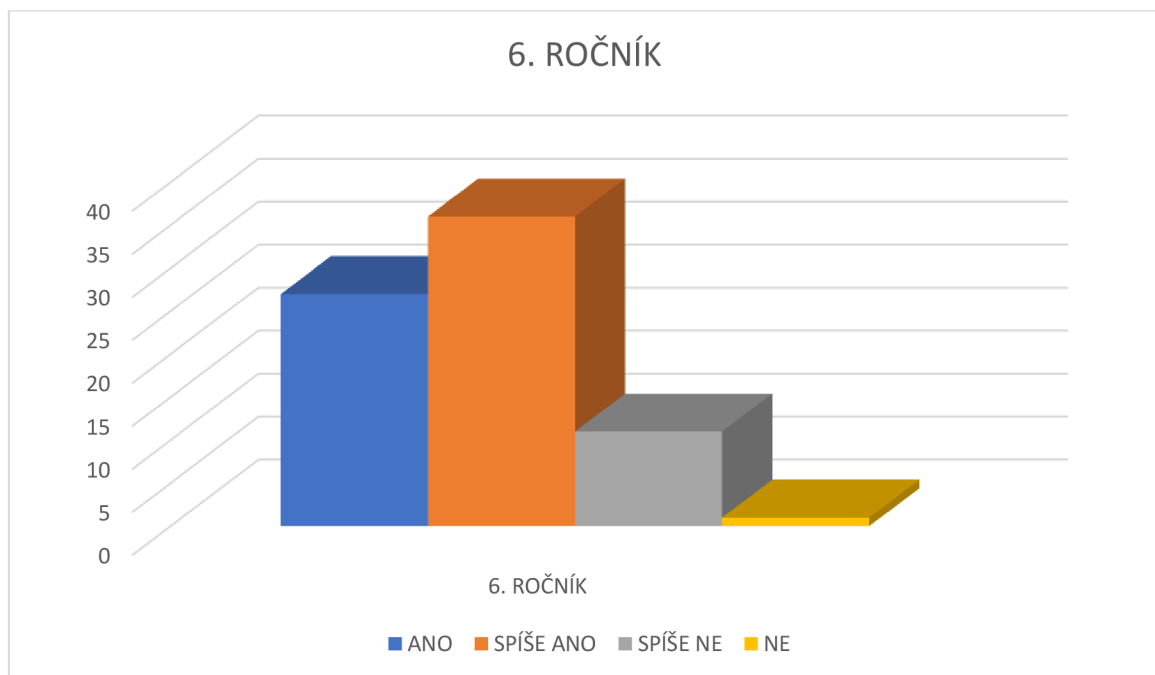
11. Respektování názorů a naslouchání jiným názorům v hodinách českého jazyka:

Důležitou součástí výuky nejen českého jazyka je učit děti prosazovat svůj názor a zároveň respektovat postoje druhých. Učitel by měl umět žáky vést k argumentaci pro své postoje a přijímat jiné argumenty, a díky nim třeba své postoje přehodnotit, nebo svůj pohled naopak upevnit.

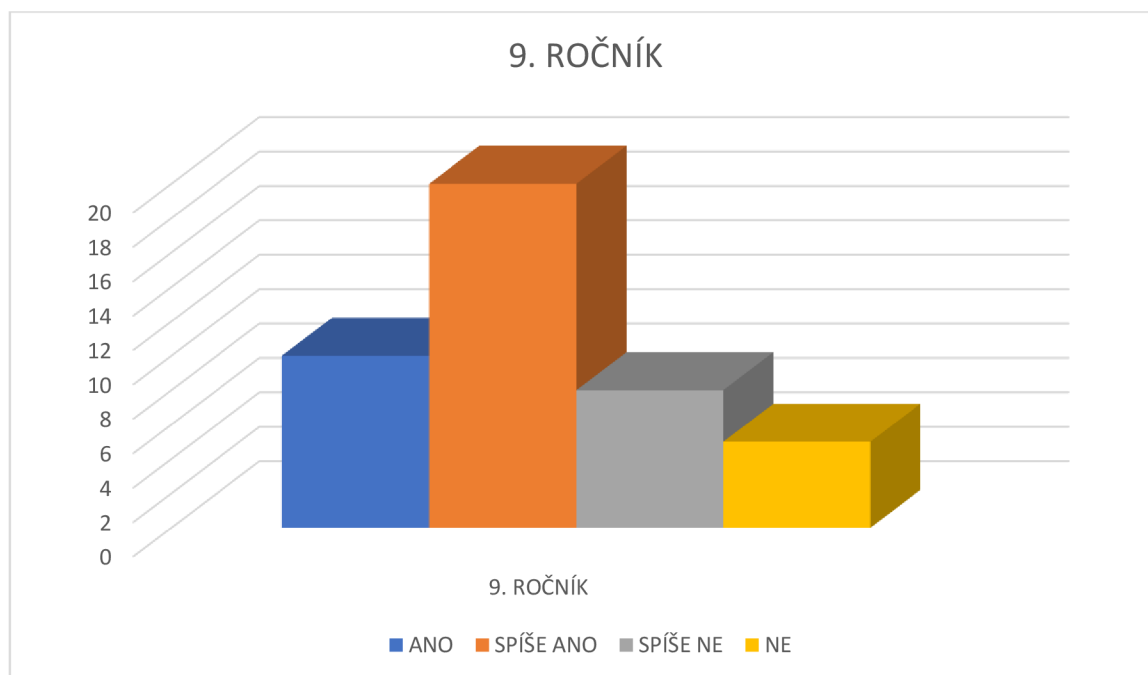
Slohová a komunikační výchova je v tomto směru výborným prostředkem, jelikož právě v této složce jazyka je pro diskuzi značný prostor a je žádoucí, aby se během těchto hodin žáci diskuzi věnovali.

Nejde jen o komunikaci mezi žáky samotnými, ale o to, abychom i jako učitelé dokázali přijímat názory a postoje žáků vůči nám a vůči probírané problematice, pokud jsou samozřejmě na místě.

Graf 17 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 11



Graf 18 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 11



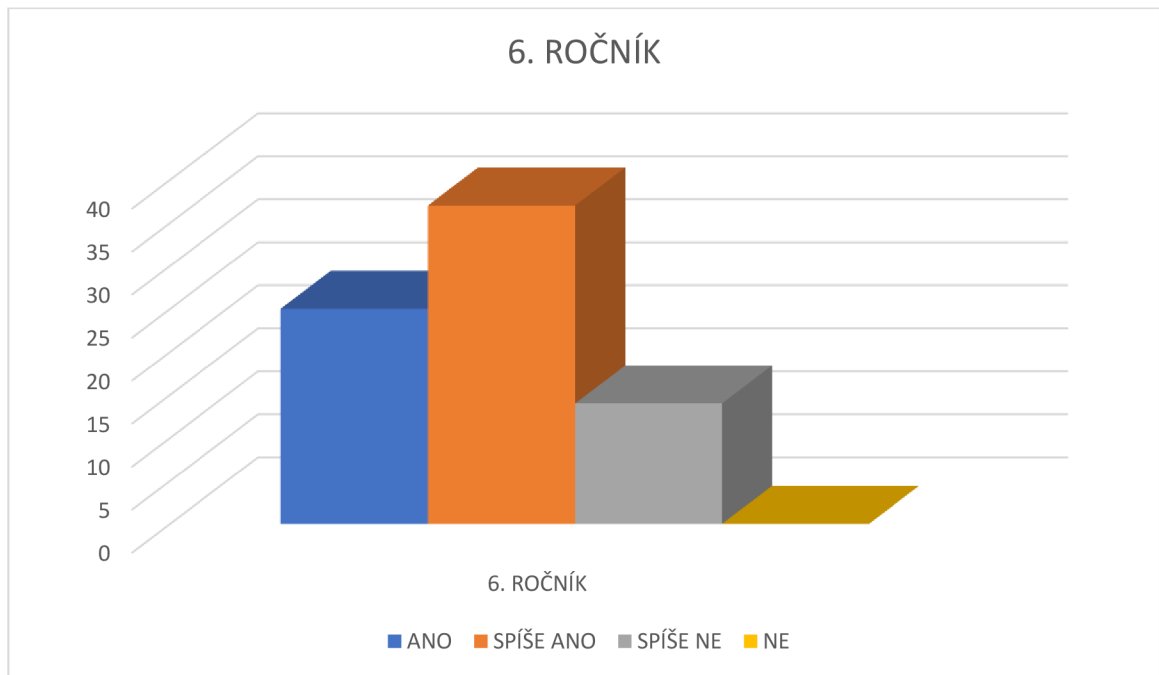
Z výše uvedených grafů vyplývá, že se žáci obou ročníků mnoho neliší v názorovém zastoupení na tuto otázku. Jedinou výraznější odchylkou je procentuální zastoupení negativního hodnocení. V deváté třídě je procento vyšší než v šesté třídě. Již v jedné z předchozích otázek jsme zmiňovali potřebu pubescentů vyjadřovat svůj názor. I v této otázce se může promítat tento trend, neboť se někteří žáci mohou cítit nevyslyšeni.

Velkou roli zde může hrát i to, že třídy nemají stejného vyučujícího. Je jasné, že každý učitel vede svou výuku jinak. Někteří mohou během hodin využívat dialog se žáky ve větší míře. Naopak někteří z učitelů se k diskusi nemusí uchýlovat tak často, nebo vůbec. Vliv učitele je v této problematice velice zásadní. Vyučující je ten, kdo tendenci dialogu podporuje, nebo naopak utlumuje. Učitel pro žáky slouží jako vzor. Pokud tedy on sám dokáže podněcovat zajímavou diskusi, navrhnout důležité postřehy a zároveň je od žáků akceptovat a reagovat na ně, je to pro žáky pozitivní impulz k tomu, aby se svůj názor nebáli vyjádřit a zároveň se učí přijímat i jiné pohledy, než jsou ty jejich.

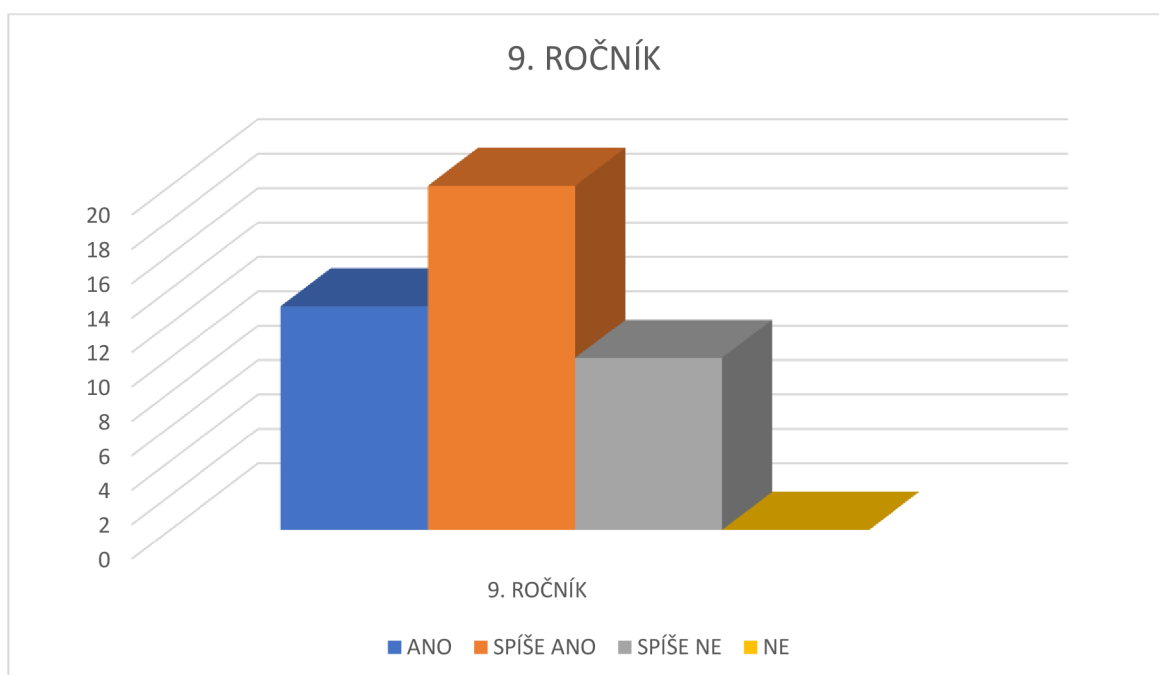
12. V hodinách českého jazyka pracujeme s texty z různých oblastí lidského života:

Odborná diskuze se shoduje v tom, že by texty, které žákům jako učitelé překládáme, měli být nejen atraktivní, ale také by se měli týkat jejich každodenního života. Abychom zjistili, zda jsou odborná doporučení realizována i v praxi, zařadili jsme do výzkumu právě tuto otázku.

Graf 19 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 12



Graf 20 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 12



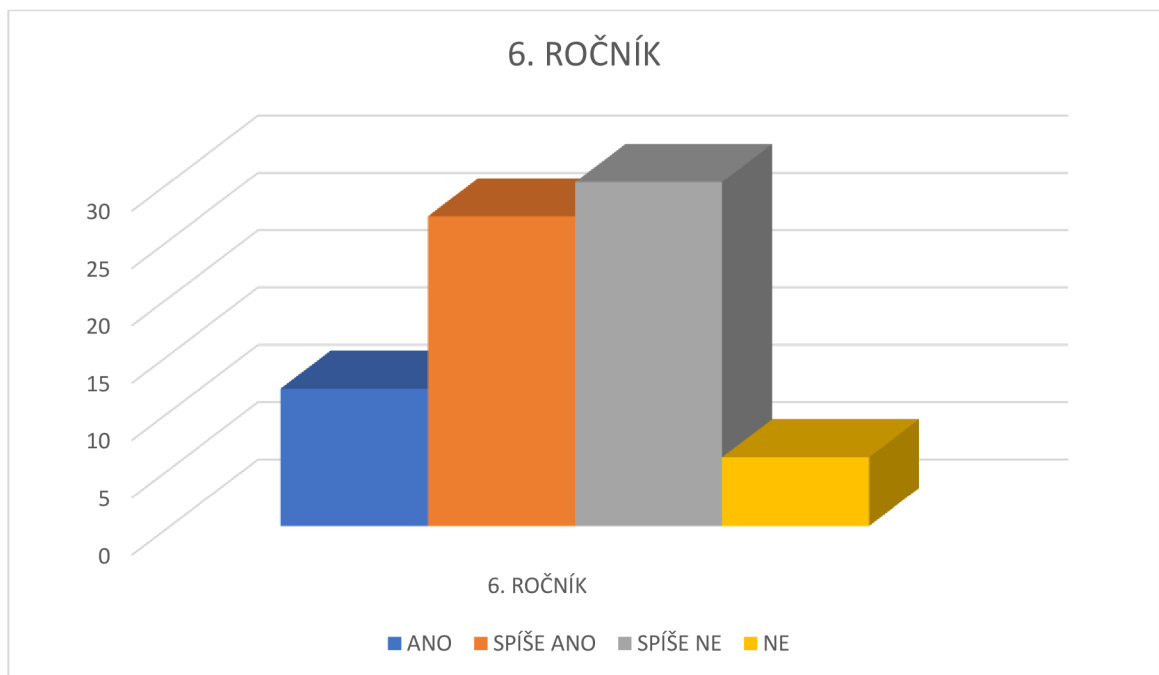
Můžeme tedy konstatovat, že žáci vidí v učebních textech souvislost s jejich každodenním životem. Opět se zde může promítat to, že mají některé třídy odlišného vyučujícího, a proto se žáci v několika případech vyjádřili negativně. Dalším faktem může být frekvence, s jakou učitelé tyto studijní texty zařazují. Je samozřejmostí, že se někdy učitelé hodí k výuce text, který se zrovna svým obsahem nedotýká lidského života, proto žáci mohli kroužkovat spíše negativní odpověď. Pozitivně ale musíme hodnotit fakt, že žáci provázanost mezi svým životem a pracovními materiály alespoň částečně vidí a text jim může pomoci nejen v učení dané látky, ale také je může posouvat v jejich mimoškolním životě.

13. Učitel/učitelka českého jazyka zařazuje do výuky práci s texty, které jsou zajímavé a jsou žákovi blízké:

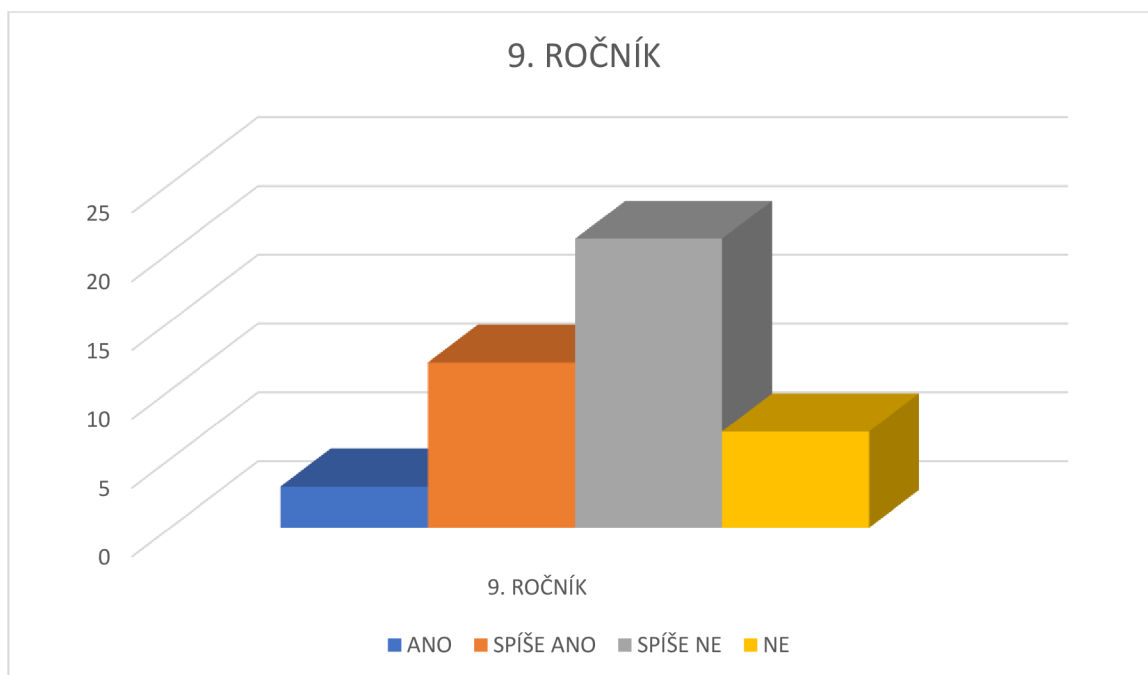
Touto otázkou jsme ověřovali hypotézu č. 7 *žáci se nebudou shodovat na zajímavosti a blízkosti textů využívaných během vyučování*. Tím, že každý z nás je individuální osobnost, jsou pro nás určité věci zajímavé a některé naopak ne. Každý z nás má jiné záliby a zajímáme se o různé aspekty lidského života. Z pozice učitele je těžké obsáhnout vše, co skrývají jednotlivá individua uvnitř třídy, a tak počítáme s tím, že každý žák bude na tuto otázku nahlížet jinak.

Je samozřejmě žádoucí, aby učitel znal třídu, ve které vyučuje svůj předmět, a aby se snažil zaměřit na témata blízké třídní skupině. Níže uvedené grafy mohou být pro vyučující daných tříd vodítkem, zda texty, které během výuky zařazuje, se blíží problémům, jež považují žáci za důležité. Tento faktor je podle nás velice podstatný, protože jak jsme uvedli v teoretické části, a tedy jak uvádí odborná literatura, je z hlediska motivace důležité, znát zájmy žáků, volit vhodný materiál a tím i pěstovat oblibu vyučování českého jazyka.

Graf 21 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 13



Graf 22 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 13



Grafy číslo patnáct a šestnáct již na první pohled nevyznívají příliš pozitivně pro vyučující daných tříd. V pořadí jednotlivých odpovědí se oba ročníky shodují, a tak se podíváme na procentuální zastoupení v celkovém měřítku.

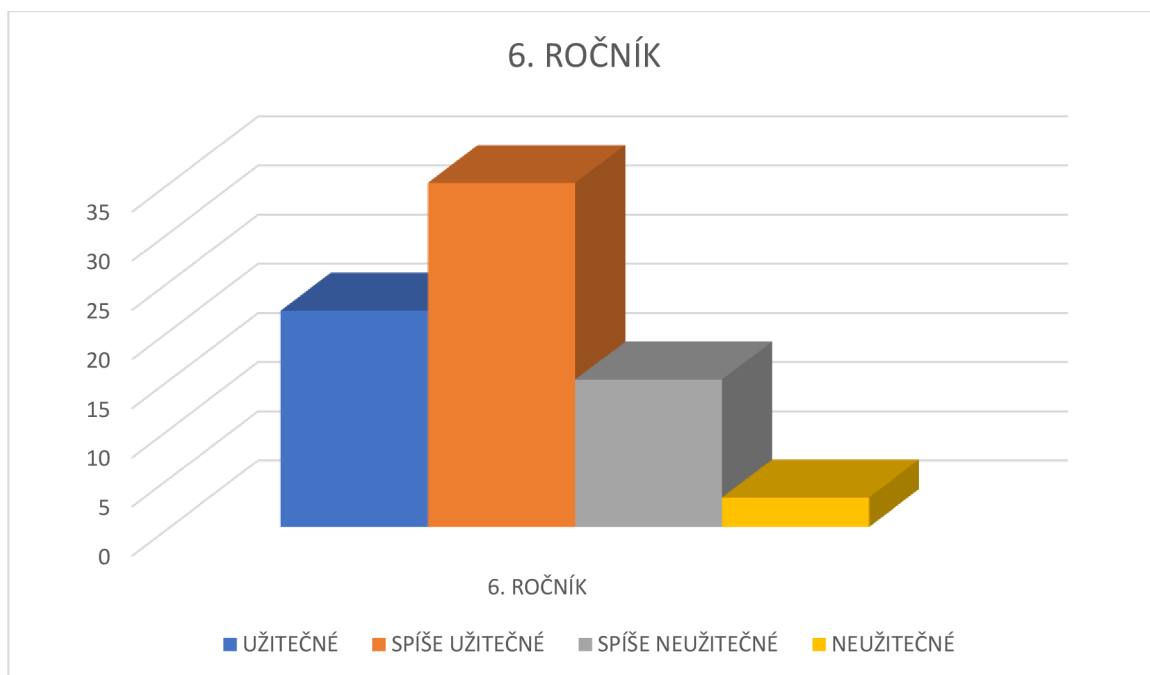
Ze 118 respondentů se zcela pozitivně vyjádřilo 15 žáků, a to odpovídá 12,7 %. Spíše pozitivně o materiálech přemýšlí 39 (33,1 %) dotazovaných. Nejzastoupenější skupinou je možnost *spíše ne*, kterou zvolilo 51 žáků, tedy 43,2 %. Zcela negativní odpověď zakroužkovalo 13 (11 %) respondentů.

Z výše uvedených dat vyplývá, že texty, z nichž žáci v hodinách pracují se jim zdají spíše nezáživné. Jelikož se negativně vyjádřila více jak polovina dotazovaných žáků, předpokládali bychom změnu ve volbě vyučovacích materiálů ze strany učitele. I když jsme v odstavcích výše zmiňovali, že se nelze zaměřit na všechny žáky a všechny jejich oblíbené aspekty života, mělo by ale procento spokojených žáků být vyšší než procento nespokojených respondentů.

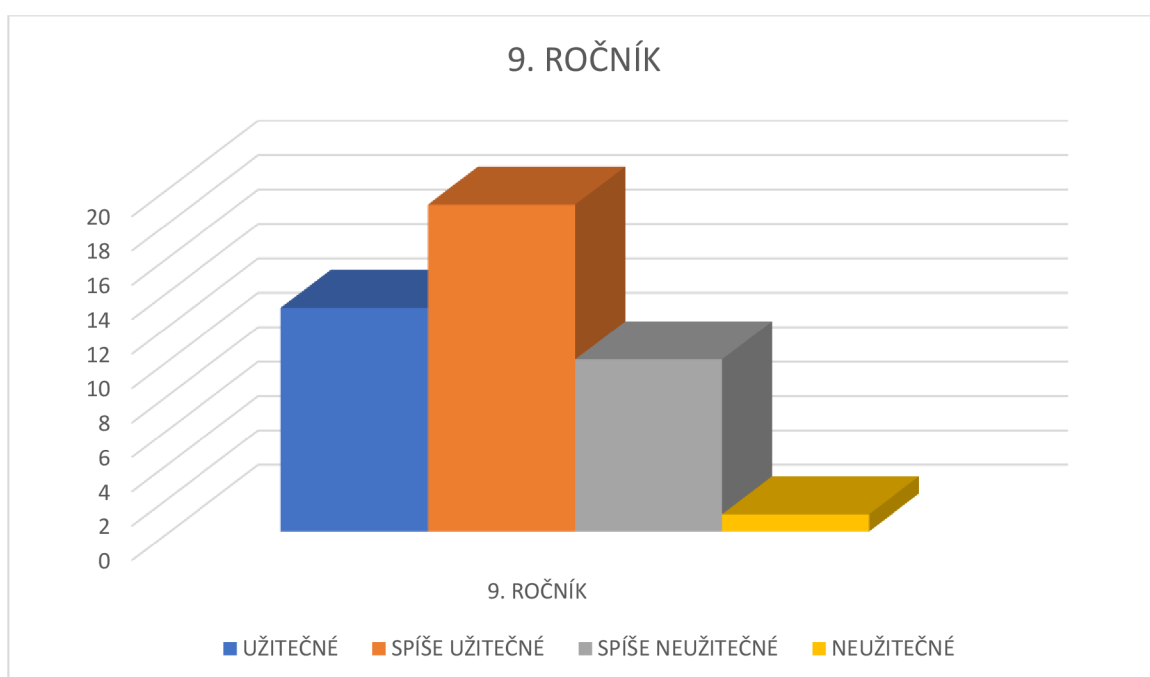
14. Hodnocení komunikační a slohové výchovy:

Uzavřená otázka číslo 14 se zaměřovala na užitečnost slohového vyučování v rámci vyučování českého jazyka, kterým respondenti na základní škole procházejí. Ověřovali jsme hypotézu č. 8 *žáci považují slohové vyučování za neúčinné*. Vycházíme z obecných faktů, které máme o slohové výchově k dispozici. V následující otevřené otázce pak žáci tato svá tvrzení konkretizovali a pro svá rozhodnutí uváděli patřičné argumenty.

Graf 23 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 6. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 14



Graf 24 ODPOVĚDI ŽÁKŮ 9. ROČNÍKU NA OTÁZKU Č. 14



Z grafů 23 a 24 již na první pohled vyplývá, že naše hypotéza se nepotvrdila. Opět je pořadí odpovědí žáků šestého a devátého ročníku stejné. Za užitečné považuje slohové vyučování 35 (29, 7 %) žáků z celkového počtu 118. Nejzastoupenější odpovědí je pak možnost *spíše užitečné*, ke které se přiklonilo 54 (45, 8 %) respondentů. Za *spíše neužitečné* považuje slohovou výchovu 25 (21, 2 %) dotazovaných. Jako naprosto neúčinnou chápou slohovou složku jazyka 4 (3, 4 %) žáci.

Výsledky tedy byly poněkud jiné než ty, se kterými jsme při sestavování dotazníku počítali. Hypotézu, jež jsme si stanovili, tedy že *žáci považují slohové vyučování za neúčinné*, výsledky plynoucí z grafů výše, nepotvrzují. Níže se podíváme na nejčastěji zastoupené argumenty, které nám pomohou přiblížit odpovědi uvedené v této otázce.

15. Odůvodní svou předchozí odpověď:

Pro ověření validity odpovědí na předchozí otázku jsme do dotazníku zařadili otevřenou otázku, ve které budou mít žáci prostor pro argumentaci svých názorů. Předpokládali jsme, že žáci nebudou uvádět jen jeden argument pro své tvrzení.

Tabulka 7 pozitivní odpovědi žáků

POZITIVNÍ HODNOCENÍ	6. TŘÍDA	9. TŘÍDA
Důležité pro budoucí život a povolání	24	25
Zlepšení komunikace a vyjadřování	32	19
Rozvoj fantazie	16	5

Tabulka 8 negativní odpovědi žáků

NEGATIVNÍ HODNOCENÍ	6. TŘÍDA	9. TŘÍDA
Slohová výchova nemá význam pro žákův život	18	11

Mezi pozitivní hodnocení slohového vyučování žáci zařazovali obdobné argumenty jako v otázce, která se ptala po důležitosti schopnosti kultivovaného vyjadřování. Je tedy jasné, že žáci vidí značnou provázanost mezi kultivovaným projevem a slohovým vyučováním.

Nejčastěji se žáci zaměřovali na jejich budoucí život a povolání. Uváděli mnoho příkladů z lidského života, kdy jim učivo probírané během slohové výchovy pomůže. Například: *K pohovoru do zaměstnání je důležité, abych uměl mluvit; v budoucnu nás čeká hodně situací, při kterých bude důležité vyjadřovat se správně, třeba na úřadech nebo při komunikaci se šéfem; chci být spisovatelka, takže mi sloh pomůže k mému povolání.* Tento argument uvedlo 24 (32 %) žáků z šesté třídy a 25 (58, 1 %) žáků z deváté třídy. Když se podíváme na procenta vyplývající z tabulky, je zřejmé, že žáci devátého ročníku tuto souvislost vidí častěji než žáci z šestých tříd. Opět je to dáno dospíváním jedinců, pro které již „dospělý život“ není tolik vzdálený jako mladším respondentům.

Žáci považovali za důležitý fakt i zlepšování komunikace a vyjadřování v obecné rovině, nejen v budoucí perspektivě. Tento názor uvedlo 32 (42, 7 %) mladších respondentů a 19 (44, 2 %) starších žáků. Zastoupení je tedy téměř totožné u obou tříd. Je to dáno tím, že i někteří z mladších žáků cítí potřebu se lépe vyjadřovat a zlepšovat svou komunikaci s okolím. Jako příklad uveďme některé autentické odpovědi žáků: *tato výuka zlepšuje moje vyjadřování a dokážu lépe komunikovat s okolím; mám někdy pocit, že díky slohu umím lépe vyjádřit myšlenku.*

Zajímavou odpovědí byl názor, který jsme souhrnně nazvali jako *rozvoj fantazie*. V tom mají žáci jednoznačně pravdu a považujeme za velmi pozitivní, že i žáci spatřují ve slohové výchově zdroj rozšiřování jejich představ. Nepochybně je tento aspekt jeden z dílčích cílů slohové výchovy. Fantazie je pro člověka, a ještě více pro dítě, velice důležitá. S její pomocí dokáží figurovat v nejrůznějších situacích a mohou tvořit své sny, které v lidském životě mají

také své opodstatněné místo. Je celkem samozřejmé, že se pro tento názor vyslovilo větší procento mladších žáků. Jak je všeobecně známé, s vyšším věkem klesá i práce s fantazií, a mnohem lépe se pěstuje u dětí. V šesté třídě tento postoj tedy uvedlo 16 žáků, což odpovídá 21, 3 % a v deváté třídě se takto vyjádřilo 5 respondentů, tedy 11, 6 %. Zajímavé odpovědi byly například: *Slohová výchova mi jako jedna z mála školních předmětů umožňuje využívat moji fantazii a představivost, a to je fajn; v hodinách slohu můžu zapojit svoje představy; využívám hodně svoje představy, když píšu a mám díky slohu větší představivost.*

Musíme do výsledků také zahrnout negativní odpovědi. Ty se ale u všech žáků v menších obměnách dají shrnout jako *nepochopení významu pro žákův život*. Většina argumentů, které žáci uváděli souvisela s tím, že si respondenti neuvědomovali širší kontext slohové výchovy. Objevovaly se odpovědi jako například: *nechápu k čemu mi to v životě bude; nerozumím, co mi to přináší do života; když nebudu spisovatel, tak mi je sloh k ničemu apod.* Tato negativní hodnocení uvedlo 18 (24 %) mladších respondentů a 11 (25, 6 %) starších respondentů. Procento zastoupení v obou ročnících je tedy téměř totožný. Jako příklad uveďme některé autentické odpovědi žáků: *pořád nerozumím tomu, k čemu mi to v životě bude? k čemu mi bude to, že umím napsat třeba úvahu?; nechci být spisovatel ani nic podobného, tak proč se to mám učit?*

16. Napiš, co se ti na slohové výuce českého jazyka líbí a co naopak nelíbí.

V poslední otevřené otázce dotazníku jsme dali žákům prostor, aby se vyjádřili ke kladům a záporům vyučování slohu. Očekávali jsme různé plusy i mínusy, které budou pramenit nejen z individuality každého žáka, ale také z osobností jednotlivých učitelů. Žáci se mohli v této otázce zaměřit na cokoli, co jim připadlo ohledně slohové výchovy podstatné.

Tabulka 9 pozitivní aspekty výuky

POZITIVNÍ ASPEKTY	6. TŘÍDA	9. TŘÍDA
Hry a soutěže	35	20
Osobnost učitele	11	5
Kreativní cvičení	19	16
Práce s textem	12	7

Tabulka 10 negativní aspekty výuky

NEGATIVNÍ ASPEKTY	6. TŘÍDA	9. TŘÍDA
Drilování a frontální výuka	41	33
Dlouhé zapisování a psaní	29	25
Občasná nekázeň ve třídě	6	2
Nelibost českého jazyka	3	8
Málo kreativních cvičení	38	25
Rychlý výklad	16	13

Z tabulek, do kterých jsme přehledně vypsali nejzastoupenější aspekty uváděné žáky, jednoznačně vyplývá, že si žáci spíše vybavují negativní rysy výuky. To může záviset také na celkové nelibosti výuky českého jazyka, nejen jeho slohové části. Je patrné, že se žáci ve svých tvrzeních zaobírali spíše celkovou výukou českého jazyka než jen slohovým vyučováním. Nemyslíme si však, že by to snižovalo validitu výzkumu, jelikož se v odpovědích promítá i komunikační a slohová výchova.

Začneme s pozitivními aspekty, mezi které žáci často uváděli *zařazování her a soutěží*. Tento rys výuky zařadilo mezi své kladné hodnocení 35 (46, 7 %) žáků šestých tříd a 20 (46, 5 %) žáků devátých tříd. Zde došlo k téměř přesné shodě. Odborná literatura ve většině případů propaguje posilování kooperace žáků. Zároveň se velká část odborné veřejnosti shoduje na tom, že žáci by kromě kooperace měli během výuky projít také kompeticí. Tato stanoviska výsledky plynoucí z našeho šetření potvrzují.

S tím souvisí další aspekt, který žáci ve svých odpovědích uváděli, a tím jsou kreativní cvičení. Nutno zde ale podotknout, že někteří žáci popisovali jejich pozitivní přínos do výuky (*když máme nějaké cvičení, které je trochu jiné než obvykle, mám pocit, že si z toho více vezmu*), na druhou stranu se někteří žáci zaměřili na problematiku frekvence využívání těchto metod

(přijde mi, že kdyby paní učitelka zadávala častěji zábavnější a kreativnější cvičení, bylo by to pro všechny lepší a víc by nás to bavilo, teda aspoň mě). Mnoho žáků uvedlo, že je kreativní cvičení a metody velice baví, ale vyučující je zařazují do výuky velice málo. Stejný problém pak žáci vidí u práce s textem. Žáci mají rádi tento styl práce, ale domnívají se, že do výuky by mohl být zařazován častěji.

Pozitivně byly v obou ročnících hodnoceny osobnosti učitele. To platí pro všechny učitele z výzkumu. V tomto případě jde o klíčový faktor, který zastřešuje vše. Od něj se odvíjí i použité metody, styly výuky a další. Obecně se žáci, kteří se na tento aspekt zaměřili, shodovali v oblíbenosti učitele českého jazyka. Zdůrazňovali, že učitel je hodný, občas zábavný a snaží se podat pomocnou ruku při nesnázích s učivem. Takto argumentovalo 11 žáků z šestých tříd a 5 z devátých tříd. Musíme jistě ocenit, že i přesto že se jedná o více učitelů, nenalezli jsme v odpovědích žádné negativní hodnocení osobnosti vyučujícího. Uveďme například tyto odpovědi: *Paní učitelka nám pomůže vždycky, když něco nevíme, je na nás hodná a snaží se všechno vysvětlit tak, aby to chápali všichni; na paní učitelku se můžu vždycky spolehnout, když mám nějaký problém, snaží se mi s ním pomoci.*

Z negativních hodnocení výuky jednoznačně vyplývá, že ve výuce v těchto třídách přetrvává spíše frontální výuka, která zahrnuje i dlouhé zápisy do sešitu, někdy poměrně rychlý výklad a drilování některého učiva. Tyto zmíněné jevy se objevily u velkého počtu respondentů. Podíváme se blíže na jednotlivé argumenty: Drilování a frontální výuku žáci často spojovali k sobě, a proto jsme je i v naší práci uvedli jako jeden argument. Na tento rys výuky si vzpomnělo nejvíce respondentů. Uveďme některou autentickou odpověď: *Nebaví mě, že český jazyk je hodně o tom co si musím zapamatovat. Pak mi vadí, když učitelka hodně vykládá a my musíme zapisovat. To mě vůbec nebaví.* Z uvedené autentické výpovědi vyplývá další prvek, který žáci často uváděli, a to bylo *dlouhé zapisování a psaní*. To má tedy kořeny ve výše zmíněné frontální výuce. K tomu lze spojit i jeden z dalších často zmiňovaných aspektů, a tím byl *rychlý výklad*. Ten již neměl tak velké zastoupení, jako měly dvě skupiny před tím, ale jeho zastoupení je jistě také vhodné zmínit. Tento argument uvedlo 16 (21, 3 %) mladších žáků a 13 (30, 2 %) žáků starších.

Menší zastoupení měly odpovědi, jež jsme do tabulky souhrnně zanesli jako *občasná nekázeň ve třídě*. 6 žáků z šesté třídy a 2 žáci z deváté třídy se zaměřili na tuto problematiku, ve které uvádějí, že při některých činnostech jsou některé skupinky žáků neukázněni a některé ostatní žáky jejich chování ruší při koncentraci na výklad či činnost v hodině. *(Kluci často bývají velice hluční, když paní učitelka něco vykládá. To mi hodně vadí, protože se pak moc*

nedokážu soustředit na to co je vlastně důležité. Někdy je paní učitelka napomíná i 10x za hodinu.)

Poslední faktor, který mělo uvedeno více respondentů a který nám přišlo zajímavé zmínit, je obecná nechuť učit se českému jazyku. Podle žáků, jež tento argument zmínili, je vše v hodině nezajímavé, jelikož nemají rádi český jazyk obecně a nesnaží se na výuce hledat žádná pozitiva. Tento názor se nám jeví jako velice závažný. Koresponduje však s výsledky minisčítání, které jsme zmiňovali v teoretické části. Žáci by velice často výuku českého jazyka zrušili, jelikož ho považují za zbytečný a příliš těžký. Za všechny odpovědi tohoto typu uvedeme jednu velice zajímavou myšlenku respondenta z 9. třídy: *Český jazyk mě nebaví celkově. Zdá se mi příliš těžký a v budoucnu k ničemu. Třeba rozebrat větu na větné členy mi asi nikdy k ničemu nebude. Nebo jo? To samý literatura, ta je k čemu? Když si chci přečíst knížku, tak si ji přečtu ale nepotřebuju k ní vědět sto věcí kolem. A sloh už vůbec nechápu. Spisovatel ze mě nikdy nebude, tak nechápu proč se to mám učit. Nic pozitivního na výuce nevidím. Je to nuda a zbytečně těžký.*

2.7 Shrnutí praktické části

V praktické části diplomové práce jsme zjišťovali postoje žáků základní školy ke slohové a komunikační výchově v rámci českého jazyka. K tomu jsme využili kvantitativní výzkum, který proběhl dotazníkovou formou. Tohoto šetření se zúčastnilo 118 žáků šestých a devátých tříd. Z celkového počtu bylo 70 dívek a 48 chlapců. Všichni respondenti navštěvovali stejnou základní školu T. G. Masaryka v Lomnici nad Popelkou. Diplomová práce si kladla za cíl nastínit postoje žáků základních škol ke slohové a komunikační složce jazyka. Z počátku jsme se zaměřili na samotný předmět český jazyk a na jeho oblíbenost a náročnost. Zjišťovali jsme, jakou složku českého jazyka mají žáci nejraději. Dále nás zajímalo, jak podstatnou součást života respondentů tvoří kultivovaný jazykový projev, zda ho považují za nutný a jak ho dokáží charakterizovat.

Šetření ukázalo, že český jazyk je považován za náročný a spíše méně oblíbený. I to považujeme za jeden faktor, který ovlivňuje postoje žáků ke slohové výuce a výuce českého jazyka obecně. Od toho se odráží i motivace k učení předmětu. Za nejoblíbenější část českého jazyka respondenti považovali literární výchovu. Dle odpovědí uvedených v poslední otázce, je to zejména proto, že se během této výuky využívají kreativnější metody, učitelé používají video ukázky nebo filmové výňatky. Jelikož je tato diplomová práce zaměřena zejména na slohovou a komunikační výchovu, která se v oblíbenosti umístila na druhém místě, zaměřili jsme se i na její užitečnost ve výuce. Žáci ji hodnotili převážně jako užitečnou, a to zejména z důvodu zlepšení jejich celkové komunikace a vyjadřování a většina respondentů vidí její využití v budoucím životě. S tím souvisí i to, že většina žáků považuje kultivovaný jazykový projev za *spíše důležitý* jak v nynějším, tak i v budoucím životě. Argumenty se vztahovaly jak již k výše zmíněným asociacím s budoucím životem, tak ale také k aktuálnímu životu jedinců, kteří vyrůstají v určité společnosti, pro níž se snaží být atraktivní. Jako jeden z prostředků k tomu může sloužit právě kultivované vyjadřování jak mluvené, tak psané.

V části otázek jsme se zaměřili na samotnou strukturu slohové a komunikační výchovy, na využívání metod a textů. Zajímavé byly výsledky, které ukázaly, že žáci si většinou neuvědomují vliv slohového vyučování ve škole na jejich kulturu vyjadřování. V další otázce však uvedli, že učitelé do výuky zařazují metody podporující jejich náležitý mluvený i psaný projev. Tento rozpor vznikl zřejmě proto, že respondenti v celkové rovině komunikační a slohovou výchovu nehodnotí jako užitečnou pro jejich kulturu projevu, zřejmě i proto, že ji spojují hlavně s psanou formou komunikace. Některé dílčí metody a aktivity však považují za procvičování vyjadřování. Zjišťovali jsme také jak blízké jsou žákům texty a materiály

využívané v hodinách. Bohužel zde se respondenti vyjádřili spíše negativně a z odpovědí vyplynulo, že využívané materiály nejsou žákům příliš blízké a nejsou pro ně zajímavé. Víme však, že děti lépe pracují s texty pro ně obsahově zajímavými a týkající se oblasti, kterou dobře znají, nebo jim je blízká. Pozitivně můžeme hodnotit fakt, že dotazovaní cítí provázanost mezi využívanými texty a mimoškolním životem, což je pro ně také velice důležité, jelikož se v tomto případě neucí jen samotné látce, ale také problematice související s osobním životem.

Celkově žáci hodnotili slohovou a komunikační výchovu jako *spíše užitečnou*. Proč, jsme si uvedli již výše. Na závěr jsme žákům nechali volnou ruku pro argumenty, co se jim líbí a co naopak nelíbí na výuce slohu. Odpovědi byly velice rozmanité a často je žáci uváděli v rámci celé výuky českého jazyka. Z odpovědí vyplynulo, že žákům vadí stále přetrvávající frontální výuka, drilování některého učiva, a proto respondenti často hovořili o náročnosti a složitosti českého jazyka. Mezi uváděná negativa patřilo například i rychlé diktování, mnoho psaní a využívání malého množství kreativních cvičení.

Zjištění plynoucí z dotazníkového šetření může posloužit nejen učitelům daných tříd jako určitá pomoc, v čem výuku zlepšit a jakou ji naopak ponechat. Ale také jako inspirace pro budoucí působení učitelů. V poslední otázce žáci podávají svůj jasný názor na to, co považují v hodině užitečné a co naopak nikoliv. Musíme brát v úvahu, že jde o žáky pouze z jedné školy. Pokud bychom stejný dotazník předložili žákům jiné školy, mohli by výsledky dopadnout zcela jinak. Vše záleží na přístupu učitele a jeho vyučovacím stylu, který velmi ovlivňuje žakovské postoje k vyučovacím předmětům.

3 Srovnání teoretických východisek a výsledků empirického šetření

Níže shrneme několik závěrů, k nimž jsme dospěli na základě srovnání teoretických východisek a dat plynoucích z dotazníkového šetření.

V teoretické části jsme zmínili fakt, že žáci a studenti nepovažují komunikační a slohovou výchovu za důležitou část českého jazyka. Toto východisko výzkum nepotvrdil. Většina žáků považuje komunikační a slohovou výchovu za spíše užitečnou. Vidí v ní podstatu pro svůj budoucí život a u velké části respondentů hraje velkou roli i v současném životě. Časté argumenty směřovaly k budoucímu povolání žáků. Tento argument uvádělo mnoho žáků zejména devátých tříd, pro které je toto stádium života blíže než žákům šestých tříd. Důležité je také zmínit, že současné tendence ve směřování výuky v poslední době posiluje komunikační zaměření.

Odborná diskuze považuje výuku českého jazyka za jeden z nejdůležitějších vyučovacích předmětů. Nutnost učit se mateřskému jazyku by měl cítit každý člověk nejen proto, aby ovládal velice dobře jazyk, který patří k jeho národní tradici, ale také proto, že mu pomůže k lepšímu pochopení a učení dalších světových jazyků. V teoretické části jsme ale zmínili článek Stanislava Štěpáníka, jenž shrnoval výsledky minivýzkumu, ze kterého vyplynulo zjištění, že žáci by výuku českého jazyka rádi zrušili. V našem šetření se výsledky přiklonily právě k tomuto tvrzení. I když nejvíce žáků zvolilo, že je výuka baví trochu, hned potom se ale žáci vyjádřili pro to, že je výuka českého jazyka spíše nebaví.

V teoretické části jsme si stanovili, jak má vypadat jazykový projev. Zajímalo nás, zda žáci budou do jisté míry kopírovat názory odborné literatury, nebo se budou z těchto definic vymykat. Předpokládali jsme, že s rostoucím věkem se přiblížení k odborným definicím bude blížit více. Z dotazníku vyšlo najevo, že i žáci šestých tříd si umí představit rysy kultivovaného jazykového projevu. Většina substantiv uváděna v této otázce se shodovala s těmi, které nám stanovila odborná literatura.

Zaměřili jsme se také na metody, aktivity a texty, které jsou během výuky využívány. V teoretické části jsme předložili konstruktivistické pojetí výuky a uvedli jsme rozdíly mezi tímto přístupem a tradičním pojetím. Odborná literatura ukazuje, že tradiční frontální výuka a drilování nepřináší větší úspěch a žáky ve výuce příliš nemotivuje. To jsme pomocí našeho dotazníku dokázali. Žáci se spíše přiklání k zařazování více kreativních cvičení, rádi by opustili od zdlouhavých zápisů pramenící z frontální výuky a více by zařadili práci s textem. Teoretická

východiska ale také počítají s tím, že zastoupení učitelů, kteří by svou výuku inovovali konstruktivistickým směrem je spíše méně a tento trend se v běžné praxi ještě zcela neusadil. Data vyplývající z našeho šetření toto tvrzení potvrzují; zkoumaný vzorek žáků v této diplomové práci je veden učitelským tradičním přístupem k výuce. Z toho pramení i tedy značná nelibost předmětu. Žáci považují český jazyk za složitý, náročný a nezajímavý. Samotná výuka je nemotivuje k tomu, aby se učili mateřskému jazyku s chutí a sami projevovali zájem o výuku.

Odborná diskuze se také shoduje na tom, že texty, které jako učitelé zařazujeme do výuky, by měly být atraktivní, zábavné a blízké pro žáky. Je žádoucí, aby učitelé volili texty vhodné vzhledem k věku, zájmům a složení skupiny ve třídě. Dále ale také literatura uvádí, že jsou ve škole často využívány texty a cvičení bez širšího kontextu a většinou jsou svým obsahem žákům naprosto vzdáleny. Výzkum provedený v této diplomové práci ukazuje na to, že žáci cítí určitou provázanost využívaných materiálů s osobním životem, na druhou stranu jsou materiály zcela vzdálené jejich zájmovým preferencím.

4 Stanovení kritických míst a doporučení pro didaktiku českého jazyka na základní škole

Na základě srovnání teoretických východisek a výsledků empirické části diplomové práce jsme se pokusili stanovit kritická místa v oblasti komunikační a slohové výuky a nastínili jsme některá doporučení.

- Z výzkumu vyplynulo, že komunikační a slohová výchova je redukována pouze na vyučování slohu. Nemělo by zůstat pouze u nácvičku psaní slohových útvarů, ale měl by být podporován rozvoj komunikačních dovedností psaných i mluvených. Hodina zaměřena komunikačně by do výuky měla být zařazována co nejčastěji. Své místo by rozvoj komunikace měl mít v každé hodině.
- U některých učitelů během vyučování dominuje monologická forma výuky. Nerozvíjí komunikaci mezi žáky samotnými ani mezi učitelem a žáky. V hodinách by měla převažovat dialogická forma výuky. Učitel by měl podporovat žáky, aby se nebáli vyjadřovat svůj názor, učit se respektovat názor druhých a hledat pro svůj názor argumenty. Je vhodné zařazovat do výuky témata, které jsou žákům blízká a na jejich základě vytvářet diskuzi.
- S předchozím zjištěním souvisí i metody, aktivity, cvičení a texty, které učitel zařazuje do komunikační a slohové výuky. Žáci budou mnohem lépe pracovat s texty, které jim jsou blízké obsahem a tématem. Jako učitelé bychom měli znát zájmy a preference třídy, ve které vyučujeme. To nám pomůže vybírat cvičení, která budou žáky bavit a více je namotivují k samotnému učení.
- Vhodně zvolené texty nám také umožní propojovat všechny tři složky jazyka. Pokud učíme všechny složky izolovaně od sebe bez jakékoliv návaznosti, žáci mnohem hůře chápou smysl učiva. Pokud dokážeme propojit jazykovou, slohovou a literární část a žáci si uvědomí provázanost jednotlivých součástí, pochopí smysl učiva a odpadnou z jejich strany běžné otázky jako „k čemu mi to jednou bude?“.

Diplomová práce poslouží nejen učitelům, kteří vyučují dané třídy, ale poslouží i začínajícím učitelům, kteří ještě nemají dostatek praktických zkušeností s výukou. O to, jak žáci vnímají výuku, by se měli učitelé zcela jistě zajímat. Názory žáků by měly učitelům sloužit

jako podklad pro prohledávání nových forem výuky. Cílem učitelů by mělo být vést výuku tak, aby žáci sami cítili potřebu se zlepšovat v českém jazyce. Aby všichni chápali význam komunikační a slohové výchovy pro jejich další životní působení, ale i na jejich současný život. Chtěli bychom, aby se prostřednictvím slohové a komunikační výchovy formoval demokratický občan s otevřenou myslí, který bude přijímat a respektovat ostatní a zároveň své zdravé sebevědomí dokáže prostřednictvím komunikace šířit dále.

ZÁVĚR

Diplomová práce si kladla za cíl přiblížit postoje žáků šestých a devátých tříd druhého stupně základní školy ke komunikační a slohové výchově. V životě je komunikace jednou z nejdůležitějších forem interakce s okolním světem. Využíváme ji v každodenním soukromém ale i pracovním a studijním životě. Kultivované vyjadřování v mateřském jazyce by mělo být pro každého jedince prioritou. Je ale na učiteli českého jazyka, aby dětem pomohl pochopit, jak důležité je v životě adekvátně komunikovat a vyjadřovat se náležitě mluvenou i psanou formou.

V teoretické části jsme přiblížili odborné poznatky, které nám posloužily jako východiska pro část praktickou. Nejprve jsme vyložili pojem komunikace a jeho rozlišení. Poté jsme se zaměřili na komunikaci probíhající přímo v prostředí školy. Mluvíme o pedagogické komunikaci. Bez ní by vyučování nemohlo probíhat. Definovali jsme klíčové pojmy, které jsou pro tuto diplomovou práci stěžejní a přiblížili jsme jeden z novějších přístupů k jazyku, jenž se nazývá kognitivní. Dále jsme přiblížili metody a formy práce, které se dají využívat během komunikační a slohové výchovy. Zaměřili jsme se na komunikační a slohovou výchovu na druhém stupni základních škol na její cíle, přístupy a historii. Také jsme přiblížili, jak je zakomponována v základních kurikulárních dokumentech.

Poznatky z teoretické části nám posloužily jako východiska pro empirickou část a na jejich základech jsme stanovili hypotézy. Ty jsme se pomocí dotazníkového šetření snažili potvrdit. I když některé námi stanovené hypotézy výsledky výzkumu vyvrátily, vyplynulo z dotazníků mnoho zajímavých aspektů, které mohou posloužit jako inspirace pro vyučující českého jazyka, respektive pro začínající učitele, kteří nemají ještě mnoho zkušeností s výukou. Potvrdilo se, že žáci nemají výuku českého jazyka příliš v oblibě, a naopak byl vyvrácen předpoklad, že je mezi žáky slohová výchova považována za neúčinnou. V tomto směru se žáci vyjádřili spíše pozitivně a většina z respondentů si uvědomuje, že výuka má vliv na jejich mimoškolní život. Snažili jsme se zachytit progres mezi žáky šestých a devátých tříd. Předpokládali jsme, že některé odpovědi se budou mezi jednotlivými ročníky lišit, vzhledem k růstu věku a dospívání osobnosti. Některé odpovědi tento předpoklad potvrdily, avšak celkově jsme očekávali větší rozdíly mezi šestým a devátým ročníkem, zejména pak u otázek týkajících se budoucího povolání. Některé otázky mohou sloužit pro učitele jako inspirace do výuky. Žáci v nich sami navrhují, co ve výuce ponechat a co je pro ně naopak nekomfortní. Obecně žáci nemají rádi frontální výuku s velkým množstvím informací a dlouhými zápisy, a naopak by do výuky rádi více zařadili kreativní cvičení a práci s textem.

Domníváme se, že z dotazníku vyplynula data, která pro naši budoucí praxi mohou být přínosná. Obecně si myslíme, že jak teoretická část, tak empirická mohou přivést pedagogy k vědomí zodpovědnosti za postoj žáků k mateřskému jazyku. Ideálním vyústěním naší práce by bylo, pokud by učitelé komunikační charakter výuky považovali ve svých hodinách za stěžejní a usilovali o hledání nových forem, které by napomáhali žákům v rozvoji komunikačních dovedností.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- CVRČEK, Václav a kol. *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-2461743-5.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN: 80-85937-47-6.
- ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: /Úvod do teorie/*. Praha: SPN, 1985.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3179-6.
- GAVORA, Peter a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1992. ISBN: 80-86039-39-0.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Přeložila Helena HARTLOVÁ. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.
- HELBIG, Gerhard. *Vývoj jazykovědy po roce 1970: vysokoškolská příručka pro studenty filozofické fakulty Univerzity Karlovy, studijního oboru lingvistika*. Praha: Academia, 1991. ISBN 80-200-0312-6.
- HÖFLEROVÁ, Eva. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003. ISBN 80-7042-297-1.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.

- HUBÁČEK, Josef. Didaktika slohu pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. – 4. ročníku základní školy: celostátní vysokoškolská učebnice, studijní obor 76-11-8 učitelství pro 1. stupeň základní školy. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1990.
- JANÍK, Tomáš a Milada RABUŠICOVÁ, PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Praha: H&H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.
- KRŮŽELOVÁ, Markéta. *Máme rádi sloh*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0647-7.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Garda, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PACOVSKÁ, Jasňa. *Kognitivní přístup k didaktice mateřského jazyka – inspirace ze Slovenska.*, In: *Didaktické studie*, 2014, ročník 6, č. 1, s. 171.
- PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN: 978-80-246-2152-4.
- PACOVSKÁ, Jasňa, Iva NEBESKÁ, Alex RÖHRICH a Irena VAŇKOVÁ. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Praha: Akropolis, 2021, ISBN 978-80-7470-400-0.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: Analýza učitelské profese*. Praha: SPN, 1988. ISBN (Brož.).

- PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídít, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1991-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- SCHNEIDER, Marek a Martina SCHNEIDEROVÁ. *Metodika výuky komunikačních dovedností na II. st. ZŠ a SŠ z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-894-3.
- SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Kuna nese namuk, aneb, Zábavná cvičení z češtiny*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2008, 131 s. ISBN 978-80-00-02126-3.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
- SVOBODOVÁ METELKOVÁ, Radana. *Komunikační a slohová výchova na ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita, pedagogická fakulta, 2006.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN: 80-246-0948-7.
- ŠEBESTA, Karel a Jana PALENČÁROVÁ. *Aktivní naslouchání při vyučování: Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-101-8.
- ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka*, in: Český jazyk a literatura. Praha: Fraus, 69(5), s. 214-223.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích: vzdělávací politika a řízení školství: podoby vyučování*

a třídní management: hodnocení ve vyučování: pedagogická diagnostika: práce výchovného poradce. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-1734-0.

- VAŇKOVÁ, Irena., NEBESKÁ, Iva a kol. *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan, ed. *Sociální psychologie.* 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Internetové zdroje

- HAUSENBLAS, Ondřej; KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R. Kritické listy 22 [online]. 2001a, [cit. 2022-07-10]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur
- KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, 2012-2018. Nový encyklopedický slovník češtiny [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2022-07-10]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-07-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

PŘÍLOHA

Komunikační a slohová výchova

Milí žáci, obracím se na vás s prosbou o vyplnění dotazníku týkajícího se vašeho pohledu na komunikační výchovu a výuku slohu na vaší škole. Prosím vás o vyplnění všech otázek.

- není-li uvedeno jinak, vyberte pouze JEDNU správnou odpověď
- dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely magisterské diplomové práce

Jsem:

- dívka
- chlapec

třída:

věk:

známka z ČJ na posledním vysvědčení:

1. Výuka českého jazyka:

- a) mě velmi baví
- b) mě dost baví
- c) mě trochu baví
- d) mě spíše nebaví
- e) mě vůbec nebaví

2. Má nejoblíbenější složka českého jazyka je:

- a) jazyková část
- b) literární část
- c) slohová část

3. V hodinách českého jazyka svůj názor projevit:

- a) určitě můžu
- b) spíše můžu
- c) nemůžu
- d) spíše nemůžu
- e) určitě nemůžu

4. Raději se vyjadřuji:

- a) písemně
- b) ústně

5. Popiš, jak podle tebe vypadá ideální jazykový projev:

6. **Myslím si, že schopnost vhodného jazykového vyjadřování je důležitá:**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

7. **Zdůvodni svou odpověď předchozí otázky:**

8. **Vyjadřovat se náležitě (mluvenou i psanou formou) je pro mé vysněné budoucí povolání:**

- a) podstatné
- b) spíše podstatné
- c) spíše nepodstatné
- d) nepodstatné

9. **Výuka českého jazyka má vliv na mé vyjadřování:**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

10. **Můj učitel/učitelka zařazuje do hodin českého jazyka aktivity, které zlepšují můj mluvený i psaný projev:**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

11. **V hodinách českého jazyka se učím naslouchat druhým a respektovat jejich názor, i když s ním nesouhlasím:**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

12. V hodinách českého jazyka pracujeme s texty z různých oblastí lidského života:

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

13. Učitel/učitelka českého jazyka zařazuje do výuky práci s texty, které jsou zajímavé a jsou mi blízké:

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

14. V rámci naší výuky českého jazyka hodnotím slohové vyučování jako:

- a) užitečné
- b) spíše užitečné
- c) spíše neúžitečné
- d) neúžitečné

15. Odůvodni svou předchozí odpověď:

16. Napiš, co se ti na slohové výuce českého jazyka líbí a co naopak nelíbí.
