

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra českého jazyka a literatury**

**Diplomová práce**

Bc. Petra Martináková

Moderní přístupy k syntaktické analýze textu

na 2. stupni ZŠ

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr. Jana Adámková, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 28. března 2018

.....

Bc. Petra Martináková

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Janě Adámkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, ochotu, čas a trpělivost při poskytování cenných rad.

Chtěla bych také poděkovat vedení základní školy, které mi umožnilo realizovat výzkumné šetření, přihlížející učitelce Mgr. Ivaně Škarkové a žákům zkoumané třídy.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé mé rodině za podporu během studia.

## Obsah

Úvod .....	7
Teoretická část diplomové práce .....	9
<b>1 Postavení českého jazyka a literatury v RVP pro základní vzdělávání.....</b>	<b>10</b>
1.1 Rámcový vzdělávací program.....	10
1.2 Český jazyk a literatura v RVP ZV .....	11
1.3 Skladba v RVP ZV .....	11
<b>2 Historický pohled na vyučování českého jazyka a syntaxe.....</b>	<b>13</b>
2.1 Pojetí vyučování českého jazyka od nejstarších dob po současnost .....	13
2.2 Pohled na vyučování syntaxe od 30.let 20. století .....	15
<b>3 Problematika větných rozborů .....</b>	<b>18</b>
3.1 Kritika větných rozborů .....	18
3.2 Smysl větných rozborů.....	20
3.3 Valenční syntax.....	20
<b>4 Reflexe tradičního přístupu k vyučování českého jazyka .....</b>	<b>22</b>
<b>5 Komunikační přístup ve výuce českého jazyka .....</b>	<b>25</b>
5.1 Didaktická hra .....	26
5.2 Komunikační přístup ve výuce syntaxe .....	28
<b>6 Zprostředkované učení.....</b>	<b>31</b>
6.1 Reuven Feuerstein .....	31
6.2 Klíčové prvky zprostředkovaného učení.....	32
6.3 Doplnkové prvky zprostředkovaného učení.....	34
<b>7 Konstruktivismus ve vzdělávání.....</b>	<b>36</b>
7.1 Základní znaky konstruktivismu .....	37
7.2 Role učitele a žáka v konstruktivistické výuce .....	42
7.3 Pozitiva a negativa konstruktivistické výuky.....	43
7.3.1 Kritika konstruktivismu .....	46

7.4	Druhy konstruktivismu.....	47
7.4.1	Individuální konstruktivismus .....	47
7.4.2	Sociální konstruktivismus.....	47
7.4.3	Kognitivní konstruktivismus.....	48
<b>8</b>	<b>Konstruktivismus ve výuce českého jazyka.....</b>	<b>50</b>
8.1	Pojmové vyučování.....	51
	<b>Praktická část diplomové práce.....</b>	<b>55</b>
<b>9</b>	<b>Formulace výzkumného problému.....</b>	<b>56</b>
9.1	Stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek .....	56
9.2	Metodologie výzkumného šetření.....	57
9.3	Charakteristika výzkumné skupiny a průběh šetření .....	58
<b>10</b>	<b>Přípravy a analýzy vyučovacích hodin .....</b>	<b>59</b>
10.1	Příprava na první vyučovací hodinu českého jazyka.....	59
10.2	Reflexe první vyučovací hodiny .....	62
10.3	Příprava na druhou vyučovací hodinu českého jazyka.....	67
10.4	Reflexe druhé vyučovací hodiny .....	69
10.5	Příprava na třetí vyučovací hodinu českého jazyka.....	73
10.6	Reflexe třetí vyučovací hodiny .....	76
10.7	Příprava na čtvrtou vyučovací hodinu českého jazyka.....	80
10.8	Reflexe čtvrté vyučovací hodiny .....	83
<b>11</b>	<b>Interpretace dotazníku a rozhovoru .....</b>	<b>86</b>
<b>12</b>	<b>Závěr výzkumného šetření.....</b>	<b>89</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>91</b>
	<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>93</b>
	<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>94</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>95</b>
	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>96</b>

<b>Přílohy .....</b>	<b>104</b>
<b>Anotace .....</b>	<b>114</b>

## Úvod

V této diplomové práci se zabýváme moderními přístupy k syntaktické analýze textu na 2. stupni ZŠ. Cílem je pak zjistit, jak lze vhodně zakomponovat moderní metody do výuky syntaxe a zdali je to efektivní a u žáků tím dochází k rozvíjení kompetencí určených RVP a logického myšlení. Na cíl se zaměříme v praktické části, ve které budou jednotlivé metody zařazeny do výuky skladby v 7. ročníku ZŠ. V následných analýzách vyučovacích hodin posoudíme, zdali došlo k rozvíjení výše zmíněných kompetencí a logického myšlení a je-li takto pojatá výuka pro žáky efektivní.

Teoretická část je členěna do osmi kapitol nastiňujících problematiku výuky syntaxe. Zároveň se seznámíme se současnými tendencemi uplatňovanými v moderním vyučování.

V první části se zabýváme postavením syntaxe v RVP, což nám umožní zjistit zaměření a jednotlivé cíle skladby. Abychom pochopili, proč jsou moderní metody ve výuce syntaxe důležité, zařadili jsme do teoretické části také historický pohled na vyučování syntaxe a reflexi tradičního způsobu vyučování.

V následujících kapitolách se seznámíme s již zmíněnými moderními přístupy k vyučování, které pro nás budou hlavní oporou pro přípravu vyučovacích hodin do výuky zkoumané třídy. Jako první se budeme zabývat komunikačním přístupem kladoucím důraz na komunikační aspekt výuky.

Druhým popisovaným přístupem je zprostředkované učení, které je jedním z nejaktuálnějších moderních směrů. Primárně se však budeme zabývat konstruktivismem, jenž nás zaujal svým postojem k získávání nových poznatků. Problémem tradičního vyučování je pasivita žáků, jelikož jsou jim předávány již hotové informace a u žáků tedy není vyžadováno nad novým poznáním přemýšlet. Pro konstruktivismus je typická aktivita žáků, při které na nové poznatky přichází sami žáci, a to na základě předchozích zkušeností (prekonceptů).

Praktická část je členěna do čtyř kapitol. V první kapitole se zabýváme metodologií výzkumného šetření, stanovením cílů či výzkumných otázek a průběhem výzkumu. Následuje pro výzkum nejdůležitější část, a to přípravy do výuky zahrnující moderní metody a reflexe jednotlivých vyučovacích hodin. V neposlední řadě je v teoretické části začleněna interpretace rozhovoru s přihlížející učitelkou českého jazyka a dotazníku s otevřenými otázkami, jenž byl vyplněn žáky zkoumané třídy. Praktická část

je ukončena závěrem výzkumného šetření, ve kterém si shrneme závěry a poznatky získané v průběhu výzkumu.

V teoretické části bylo nejvíce využito článků z novin či sborníků, a to především periodika *Český jazyk a literatura* a sborníku *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Z knižních publikací pak pro nás byla největším přínosem literatura Marie Zouharové. V praktické části je zapotřebí zmínit Romana Švaříčka a jeho *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, který se pro nás stal průvodcem průběhu výzkumného šetření.



## **Teoretická část diplomové práce**

# 1 Postavení českého jazyka a literatury v RVP pro základní vzdělávání

## 1.1 Rámcový vzdělávací program

Po politickém převratu v roce 1989 se začalo výrazně transformovat české školství v důsledku ekonomických, sociálních a kulturních změn. Do té doby se označovalo jako jednotné, kolektivní či centralistické. Na konci 20. století již však společnost odmítala podporovat tento typ školství a byly hledány nové způsoby organizace vzdělávání a řízení.

Výsledkem těchto změn se stala kurikulární reforma, díky níž se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém kurikulárních dokumentů vytvořených na státní a školní úrovni. Státní úroveň představují rámcové vzdělávací programy, které se staly závaznými pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školy si poté podle nich vytvořily školní vzdělávací programy.

Rámcový vzdělávací program s sebou přinesl velké změny v pojetí vyučování, které se týkají i výuky českého jazyka a syntaxe. Nejzásadnější změnu lze shledat ve zdůrazňování komunikačního zřetele ve vyučování. Ve všech vzdělávacích cílech najdeme prvky komunikační výchovy – žák by měl zvládnout základy všestranné a účinné komunikace, měl by logicky uvažovat a řešit problémy. Mezi priority reformy pak patří kooperace žáků, vedení k samostatnému myšlení a integrace jednotlivých předmětů. Dle Poláka tento vzdělávací dokument představuje „*zatím nepropracovanější vzdělávací koncepci, jenž se snaží vidět vzdělávání ve všech jeho souvislostech*“ (Polák, 2006, str.132). Pozitiva v něm vidí i Kosová, která je vidí hlavně v „*jasné podpoře pěstování žákovských dovedností (proti vědomostem) a v kladení důrazu na integrovanou výuku*“ (Kosová, 2005, str. 69). Tučková napsala ve svém příspěvku *Pojetí jazykového vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání* o důležitosti RVP pro svůj pohled na žáka jako individuálního jedince s jeho specifickými schopnostmi a potřebami. „*Podstatou vzdělávacího programu RVP je komplexní rozvoj žáka za přispění co nejpříjemnějších podmínek, které má škola možnost vytvořit*“ (Tučková, 2008, str. 348).

## 1.2 Český jazyk a literatura v RVP ZV

Vzdělávací obor český jazyk a literatura patří spolu s cizím jazykem a dalším cizím jazykem do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková kompetence. Vzdělávací obsah je rozdělen do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Ve výuce se však jednotlivé složky vzájemně prolínají, neboť právě v tom spočívá efektivita výuky.

V jazykové výchově, do které spadá i výuka syntaxe, získávají žáci dovednosti a vědomosti potřebné k osvojování spisovné podoby jazyka českého. Žáci jsou vedeni k logickému myšlení, které je důležité pro jasné a srozumitelné vyjadřování.

## 1.3 Skladba v RVP ZV

Skladba zaujímá ve výuce českého jazyka důležité postavení. Dokonce podle slovenského lingvisty by měla mít syntax: *„dominantné postavenie (najmä pred morfológiou), a to preto, že slovné druhy a ich tvary majú vzhľadom na syntaktické konštrukcie „služobný ráz“. Možno to interpretovať tak, že význam, resp. zmysel a funkcia prostriedkov iných jazykových rovín nachádzajú svoj plný prejav až v syntaktickej konštrukcii“* (Vaňko, 2005, str. 10). Syntax se jako součást gramatiky zaobírá vyššími mluvnickými celky, jež vznikají spojováním slov i víceslovných pojmenování do větných a souvětných struktur. Díky tomuto je pro mnoho lingvistů syntax zásadní jazykovou rovinou pro rozvoj myšlení, jelikož žák své poznatky využívá při logickém vyjadřování myšlenky, k účinnému dorozumívání, odlišení záměru mluvčího a logickému strukturování výpovědi.

Obsah učiva skladby na druhém stupni je vymezen tematickými celky: *„výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč a stavba textu“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, str. 26). Očekávaným výstupem je pak schopnost žáka *„rozlišovat významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, str. 26). Žáci by měli zvládnout definovat větu a výpověď, správně užívat a označit nepřímou a přímou řeč, dbát na správný pořádek slov ve větě a měli by být schopni určit rozvíjející větné členy.

Jak již bylo zmíněno, výuka syntaxe má být pro žáka prostředkem k účinnému vyjadřování, a tudíž se díky svému charakteru stává nedílnou součástí komunikační výchovy. V rámci této složky tedy dochází k očekávaným výstupům:

- „Žák se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;
- Žák 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 pro základní vzdělávání, str. 25).

RVP je tedy závazným dokumentem pro jednotlivé školy. Nenalezneme v něm však hodinové dotace jednotlivých složek a není zde uvedeno, jak lze dosáhnout jednotlivých dílčích tematických okruhů. To dává školám značnou autonomii a volnou ruku při rozhodování. Důsledkem však mohou být rozdíly v dovednostech a vědomostech žáků, což se projeví hlavně při přechodu na vyšší stupeň vzdělávání. Z tohoto důvodu byly vytvořeny tzv. *Standardy pro základní vzdělávání*, které mají vytyčovat minima toho, co by měl žák na konci jednotlivých stupňů ovládat.

#### Standardy pro 9. ročník ZŠ

- „Žák určí ve větách vyznačená slova jako větné členy;
- Žák rozšíří daný větný člen na několikanásobný a správně doplní interpunkční znaménko nebo spojku;
- Žák doplní sloveso podle naznačených vztahů a určí doplněný větný člen;
- Žák vyjádří obsah dvojčlenných vět větným ekvivalentem;
- Žák užije uvedené sloveso ve větách, které vypovídají něco o povětrnostních podmínkách jako větu jednočlennou a větu dvojčlennou;
- Žák vybere grafickou stavbu souvětí a přiřadí ji k danému souvětí“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Standardy ZV, str. 61-66).

## 2 Historický pohled na vyučování českého jazyka a syntaxe

Vzdělávací proces je v praxi ovlivňován společenským a kulturním vývojem, který naše školství formoval do současné podoby. Přístupy k vyučování jazyka českého se neustále měnily, a tudíž se vypracovávaly i nové gramatiky a učebnice. Názory mnoha badatelů a lingvistů se po mnoho let diferenciovaly a vznikaly odlišné přístupy a názory, jakým způsobem český jazyk vyučovat. Dle Marie Zouharové: „každé pojetí vyučování mateřskému jazyku vynucené školskou reformou vystupovalo jako nové a hledalo znaky, jimiž by se odlišovalo od dřívějšího pojetí“ (Zouharová, 1998, str.7). Problematika výuky českého jazyka byla v podstatě ve středu pozornosti již od dob tereziánských.

### 2.1 Pojetí vyučování českého jazyka od nejstarších dob po současnost

Počátky výuky českého jazyka lze datovat již do 13. století, kdy vznikaly městské školy. Na elementárním stupni se učilo čtení a psaní, přičemž na stupni vyšším se vyučovalo latině. Značného rozvoje se český jazyk dočkal v období humanismu a renesance, neboť čeština vzkvétala v duchu zásad Komenského. Tento rozmach byl však v negativním smyslu ovlivněn Tereziánskou reformou prováděnou od roku 1775. Český jazyk byl vytlačen ze svých funkcí a sloužil pouze k dorozumívání nejprostších vrstev národa. Obrat v postavení českého jazyka lze shledat na konci 18. a počátku 19. století, kdy si svou pozici ve škole upevnil. Tehdy šlo převážně o to, aby se žáci naučili číst a psát. Problémem však byla nízká úroveň u samotných učitelů, a proto vyšla roku 1842 první úředně schválená učebnice češtiny – Zieglerova *Mluvnice česká*.

V tomto období byly názory na úlohu mluvnice a jazykového vyučování ovlivněny především německými lingvisty a pedagogy prosazující dvě odlišné tendence. Jednou z nich bylo tzv. *formálně gramatické pojetí*<sup>1</sup>, kdy se žáci učí gramatice pamětně, bez nějakého dalšího hlubšího porozumění. Protikladem byla tzv. *přirozená metoda*, kterou prosazoval CH. G. Salzmann. Tendence byla založena především na praktických cvičeních a imitaci. Jako třetí se dostává do popředí Beckerovo *logicko-gramatické pojetí* zdůrazňující význam gramatiky pro rozvoj myšlení.

---

<sup>1</sup> „Jako pojetí (neboli koncepce) vyučování českého jazyka se označuje soubor principů (zásad), který je základem pro stanovení cílů, úkolů, obsahu a metod jeho vyučování.“ (Svobodová, 2003, str. 12)

Od 60. let 19. století bylo školství ovlivněno tzv. **herbatismem**, z něhož vycházely mnohé metodické příručky i učebnice. „*Hlavním úkolem herbartovské školy byla intelektuální a mravní výchova žáků. Hlavním účelem mluvnického vyučování se stávalo pamětní zvládnání pojmů, pravidel a definicí. V praxi se to pak projevovalo přetěžováním žáků množstvím učiva i jeho nepřiměřeností.*“ (Novotná, 2005, str. 94). Reakce na sebe nenechaly dlouho čekat a vznikl **agramatismus**, který byl ovlivněn tzv. *pedocentrismem*.<sup>2</sup> Českým představitelem tohoto směru byl Antonín Janů, který viděl základ jazykového vyučování v mluvnických cvicích vytvářejících schopnost užívat správných podob slova a jeho tvarů. Postupy však byly krátce na to podrobeny kritice, kterou můžeme najít i u Marie Čechové: „*Jednalo se v podstatě o mechanický nácvik. Jeho tzv. praktiky měly nahradit gramatickou teorii (ti čápi letěli – ty vrány letěly), učitel měl mluvnickými cviky dojit s žákem k tomu, že správná vazba se mu sama „na jazyk klade“.* Odstranil tak nejen vědeckost ve vyučování, ale i možnost rozvoje intelektuálních schopností žáků“ (Čechová, Styblík, 1998, str. 23).

Oproti tomu je za zakladatele vědeckého pojetí považován G.A. Lindner, který vychází z potřeb žáka. Rozlišil trojí cíl jazykového vyučování: formální (prostřednictvím jazyka myslet); materiální (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti) a praktický (rozumět projevům a vyjadřovat se). Problematika jazykového vyučování se postupně rozšířila i na střední školu a ovlivnili ji také členové Pražského lingvistického kroužku. Výuka českého jazyka byla prakticky realizována v nových učebnicích Bohuslava Havránka, ve kterých je důraz kladen na induktivní přístup a didaktickou koncepci „mluvnické“ metody.

V 20. letech 20. století se také objevuje reformní pedagogika, jejíž podstatou byl nový postoj k dítěti. Dítě má být přijato takové, jaké je, a mají se respektovat jeho vlohy, potřeby a zájmy. U žáka se má projevit aktivita, kreativita, iniciativa a samostatnost. Reformní hnutí se nejvíce projevilo v učebnicích Ludmily Žofkové, která kladla důraz hlavně na metody samoučení.

Hnutí všech reforem bylo v poválečném období hodnoceno převážně negativně. Hlavní nedostatek byl viděn v pokusu odstranit teorii gramatiky. Změny ve vyučování češtině přišly opět po roce 1948, kdy došlo k obměně školského systému. Hlavním cílem bylo definitivně překonat starší pojetí jazykového vyučování. Jedním ze základních principů bylo postavit vyučování na vědeckých základech, čímž však trpěly osnovy všech

---

<sup>2</sup> Jedná se o pedagogický směr, ve kterém je kladem větší zřetel na osobnost žáka. S tímto úzce souvisí rozvoj pedagogiky a psychologie, což výrazně ovlivnilo názory na vyučování jazyka.

vyučovacích předmětů. Změny měly za následek nové učebnice, kterým byla vytýkána složitost formulací, zbytečné podrobnosti a nadměrná pozornost věcnému obsahu textů. Tradice učebnic byla zachována až do 70.let 20. století.

Současná koncepce má za cíl odvozovat jazykové vyučování od potřeb člena společnosti. Žák by měl získat schopnost vyjadřovat se v psaném i mluveném projevu výstižně, jasně, vytríbeně spisovným jazykem a jazykově správně, aby byl komunikačně úspěšný v životních situacích. Právě v této době byly položeny první základy komunikačně orientované výuky mateřštiny. Ke komunikačně pojaté výuce se dnes hlásí celá řada didaktiků, nové učebnice již mají část označenou jako *slohově – komunikační*, nebo jsou uspořádány tak, že slohové i mluvnické učivo tvoří integrovaný komplex.

## 2.2 Pohled na vyučování syntaxe od 30.let 20. století

Počátkem 30.let začaly postupně vycházet nové učebnice syntaxe, které jsou považovány za výrazný mezník v jeho vyučování. Učebnice, jež stručně nazýváme „Havránkovy“, byly opět dotiskovány od roku 1945. V učebnicích je do vyučování českého jazyka zaváděn didakticky aplikovaný vědecký přístup k syntaxi. Díky tomuto pojetí si žáci začínají uvědomovat vztahy ve větě a souvětí, pozorují strukturu věty a pojmenovávají větné členy podle jejich funkce. Později se objevuje stejné pojetí syntaxe i v učebnicích J. Jelínka a J. Hallera, můžeme se s ním setkat i v učebnicích z let padesátých (F. Svěrák a kol.) a šedesátých (J. Bělič a kol.) Takto tradičně orientovaná syntax se podle Marie Zouharové zaměřovala převážně na: „*formálně syntaktickou analýzu vět a souvětí a na klasifikaci jejich složek podle syntaktických vztahů a větně-členské platnosti s východiskem od predikační dvojice*“ (Zouharová, 1991, str. 44).

Dalším mezníkem v obsahu vyučování českého jazyka, tedy i skladbě, bylo zavedení jednotného mluvnického názvosloví po druhé světové válce. Následovalo několik vln pojetí výuky českého jazyka. Měnil se počet hodin českého jazyka či délka povinné školní docházky. Uskutečnění kterékoliv koncepce bylo doprovázeno kritickými hlasy veřejnosti. Jelikož byla kritizována předimenzovanost učebnic a velká náročnost nových poznatků, bylo hlavním cílem vymezit tzv. základní učivo. Veřejnosti bylo vyhověno i přes možnost deformace obsahu učiva.

V 50. a 60. létech probíhaly především v časopise *Český jazyk* (později *Český jazyk a literatura*) diskuze promítající se do obsahu skladebního učiva. Předmětem debat se staly hlavně větné dvojice, grafické znázorňování, spona, přísudek slovesný, předmět

a přívlastek. Ve vyučování se například díky těmto debatám zavedl přísudek jmenný se sponou. V příspěvku Jaroslava Jelínka (1960) se řeší i to, že by mělo být k poznání větné stavby přistupováno analytickým i syntetickým postupem. Shledává však v učebnicích nedostatek syntetického postupu, přičemž analytický je v učebnicích propracován velmi důkladně. Příčinu nevidí v neochotě autorů učebnic, ale v metodické literatuře, která je poměrně málo propracovaná. Proto vidí potřebu ve změně osnov, aby se mohlo vyhnout mechanickému poznávání a určování.

Změnou v nových učebnicích českého jazyka v těchto letech bylo nové vymezení souvětí souřadného a podřadného. „*Ve školské tradici se za souvětí souřadné pokládá takové souvětí, které je složeno jen z vět hlavních. Souvětí celek, v němž je na některé větě hlavní závislá třeba jediná vedlejší věta, pokládá se za souvětí podřadné*“ (Jelínek, 1962-1963, str. 38). V novém pojetí, které platí dodnes, je za souvětí souřadné považováno takové, které má jednu či více vět hlavních a jednu nebo více vět vedlejších. Nové pojetí vychází v podstatě z teze, že některý větný člen věty řídicí je zastupován větou vedlejší.

Ve stejném časopise se objevuje v 80. letech další polemika, která se již zabývá celou koncepcí výuky syntaxe. Debaty vycházely zcela nepochybně z požadavku, aby se výuka přesunula z oblasti formální do oblasti slohové a jazykové. V zásadě šlo o uplatnění sémantiky ve výuce skladby a zavedení valenční syntaxe. Hlavním terčem kritiky se stal zmechanizovaný větný rozbor, který se zaměřuje hlavně na formální a obsahovou stránku věty. Mnohé studie poukázaly na neužitečnost větného rozboru v podobě, která se provádí. Podle lingvistů je důležité přistupovat k větě z dvojího pohledu – k větě jako jednotce hotové a jednotce vytvářené. Žáci by měli během rozboru diferenciovat denotát<sup>3</sup> od věcně významové stránky a ty od roviny jazykové. O důležitosti významové stránky věty píše i Olga Müllerová v časopise *Český jazyk a literatura*: „*Možné a podle našeho názoru přínosné by však bylo, aby při syntaktické charakteristice textů, jak se provádí na školách, byl převažující formálně gramatický rozbor obohacen i důslednějším přihlížením k významové stránce věty*“ (Müllerová, 1983-1984, str. 30).

Roku 1979 a 1982 se také uskutečnily na Pedagogické fakultě v Nitře dvě konference o syntaxi. Konference se zúčastnili nejen vědečtí pracovníci tehdejších akademických jazykovědných ústavů – českého i slovenského, ale i vysokoškolští učitelé z mnoha českých a slovenských filosofických a pedagogických fakult. Lingvisté a učitelé

---

<sup>3</sup> Obsah, realita, o níž se vypovídá.



z praxe poukázali na problémy vyučování syntaxe na základních a středních školách a na smysl syntaktických rozborů. Na první konferenci o syntaxi a jejím vyučování se řešil jako základní problém nepoměr mezi významem a formou v jazyku. Podle J. Oravca se tento nepoměr projevuje tak: „že sa učí buď iba forma bez ohľadu na jej význam a funkciu, alebo iba myšlienkový obsah bez zreteľa na jeho jazykové stvárnenie (napr. Ak sa vetné členy vymedzujú čisto sémanticky bez ohľadu na ich gramatické vlastnosti)“ (Vaňko, 2005, str. 10). Oravec také navrhuje řešit dilema mezi formou a obsahem tak, že se bude vycházet od myšlenkového obsahu a ukazovat, jakými jazykovými prostředky se vyjadřuje. Zdůrazňuje, že by se při určování větných členů měl brát zřetel na aspekt syntaktický (gramatický) a zároveň i sémantický.

Nový přístup k vyučování jazyka přinesl na konferenci referát tří českých lingvistů – Františka Daneše, Jana Kořenského a Zdeňka Hlavsy. Základem nového přístupu by podle nich měla být změna orientace z oblasti formálních jevů na oblast významovou a funkční. Jádrem vyučování gramatiky by měli být výklady o postavení jazykových prostředků a způsoby vyjádření různých komunikačních funkcí. V zájmu vhodného spojení metodických postupů od formy k obsahu a od obsahu k formě žádají vzájemně propojit vyučování morfologie s vyučováním skladby.

Většina otázek, kterými se zabývali pedagogové a lingvisté v 80. letech, je předmětem diskuzí i v současnosti. Změna orientace z oblasti gramatické na sféru sémantickou, ale i akceptování komunikační funkce věty, se projevila ve školní praxi, ale i přesto ve vyučování syntaxe nenastal na základních a středních školách v tomto směru žádný radikální metodický posun. Jestliže žáci nepoznají sémantiku jazykových jevů, jaká je pak pravděpodobnost, že je budou vhodně užívat v komunikační praxi?

### 3 Problematika větných rozborů

Po mnoho let se vedly diskuze a debaty, jejímž předmětem se stal právě větný rozbor. Lingvisté i pedagogové se shodli na jeho neúčinnosti a volali po kompletní změně práce s těmito rozborů. Kritizoval se primárně zmechanizovaný způsob určování jednotlivých větných členů a formálně gramatické zaměření, které by mělo být doplněno i zohledněním významové stránky věty.

#### 3.1 Kritika větných rozborů

Kritiku můžeme nalézt v mnoha příspěvcích. Například Zdeněk Hlavsa ve svém příspěvku *Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku* tvrdí, že dosavadní způsob větného rozboru nepomáhá výrazně rozvíjet logické myšlení a ani nedává hlubší vzhled do jazyka. Podobně se můžeme dočíst i v příspěvku Olgy Müllerové *Větný rozbor a nové pojetí syntaxe: „Pochybnosti o účelnosti větného rozboru, které se někdy vyslovují, jsou podle našeho názoru vyvolány tím, že větný rozbor se redukuje na mechanické pojmenování jednotlivých slov ve větě příslušnými větně-členskými termíny bez přihlídnutí k jejich skutečné úloze ve větě. Setkáváme se dokonce s takovým způsobem práce, kdy se postupuje lineárně od prvního slova věty k jejímu konci“* (Müllerová, 1983-1984, str. 30). Pro Marii Zouharovou je tradiční přístup „v mnohých případech mechanický. Žáci pojmenovávají jednotlivé jevy zpravidla bez hlubšího zamýšlení, často jen odhadem“ (Zouharová, 1991, str. 44).

Že je větný rozbor kritizován lingvisty a pedagogy již po mnoho let, o tom svědčí i to, že už v roce 1965 popisuje, poněkud komicky, Karel Hausenblas větný rozbor v periodiku *Český jazyk a literatura*: „Při vyučování skladbě se ve škole věnuje nejvíce času větnému rozboru: žáci kladou pádové otázky, hledají přísudek a podmět, ochotně nacházejí předměty a přívlastky, ale stejně ochotně uznají, že se zmýlili a že jde ve skutečnosti o příslovečné určení, odvážnější si troufnou čas od času vytasit i doplněk, a někdy jim to opravdu vyjde, jednotlivé členy se podtrhávají rovně, vlnitě, všelijak, něco se povede, něco ne, ale všechno jde jak na drátku, radost pohledět. (...) Vypadá to, že je všechno v pořádku. Bohužel není. Jen velmi málo žáků pronikne do řádu větné stavby v češtině alespoň z polovičky tak dobře jako do konstrukce a chodu motorů nebo vzduchovky“ (Hausenblas, 1965-1966, str. 207).

Větný rozbor se dostal do popředí zájmu i v příspěvku Stanislava Štěpánika v časopise *Pedagogická orientace*: „*Je zřejmé, že tradiční postup při probírání syntaktického učiva nevede žáky k uvědomování si podstaty a skutečnému pochopení jazykových jevů, uplatňování rozmanitých myšlenkových postupů a plnému zohledňování sémantického hlediska. Žáci nejsou vedeni tak, aby si uvědomovali a chápali významovou a formální stránku probíraných jevů, byli si vědomi příčin a souvislostí, a nejsou podněcováni k dostatečnému využití získaných poznatků v komunikační praxi. Naopak přetrvává spíše mechanické osvojení si mluvnické teorie a následné pojmenovávání jazykových jevů při větném a souvětěném rozboru, vycházející z formy, nikoliv významu*“ (Štěpáník, 2014, str. 113-114).

Jak již bylo zmíněno, na konferenci v Nitře se v letech 1979 a 1982 uskutečnily konference o vyučování syntaxe. I zde nebyla problematika větného rozboru opomenuta a v jednom z příspěvků trojice předních českých lingvistů se tvrdí, že pro výuku skladby je třeba se zbavit způsobů mechanického větného rozboru, jenž se z velké části omezuje pouze na pojmenování větných členů. Při takovém přístupu se podle nich nepostihne formální ani obsahová stavba věty a žáky to odvádí od smyslu skladby.

Vše došlo až tak daleko, když se 16. března 2012 objevil v *Mladé frontě Dnes* článek, který se hlásí za zrušení větných rozborů. Česká gramatika je podle něj pro školáky příliš složitá a učit se jí je zbytečné. Odezva na sebe nenechala dlouho čekat a k článku se vyjádřila Marie Čechová. Ta se zrušením větných rozborů nesouhlasí a výstižně a zároveň ironicky to okomentovala slovy: „*Proč zrušit právě jen větný rozbor, zrušme rozbor slovnědruhový, tvaroslovný, slohotvorný i stavby slova a dospějme ještě dále, zrušme výuku českého jazyka, přece česky se naučí děti doma, a když ne, co se stane? Postupně zmizí jen další menší slovanský jazyk. V každém ročníku až do maturity se ušetří několik vyučovacích hodin týdně ve prospěch užitečnějších předmětů, propustí se ze škol češtináři, kteří žáky stejně česky nenaučí,...*“ (Čechová, 2011-2012, str. 237). I když se zrušením větných rozborů nesouhlasí, ve svém příspěvku se nebojí tradiční přístup k práci s nimi zkritizovat. Podle ní jsou větné rozborů odmitány právem, pokud jsou pouze drilem, který nerozvíjí ani logické myšlení a ani nevede k rozvoji schopnosti chápat a tvořit věty. Určování by nemělo být pouhým odhadem, nejdůležitější je vlastní úsudek.

### 3.2 Smysl větných rozborů

Rozbor je však pro žáky nesmírně důležitý, o čemž svědčí i tvrzení Olgy Müllerové v časopise *Český jazyk a literatura*. Tvrdí, že větný rozbor „zaujímá ve výuce českému jazyku důležité postavení a je mu na všech typech škol věnována velká pozornost. Dovednost poznat strukturu věty a postavení a úlohu jejich jednotlivých členů je předpokladem jak pro správné pochopení textu, tak pro jeho produkci“ (Müllerová, 1983-1984, str. 30).

Rozbory mají hlavně smysl propedeutický, díky němuž mají žáci poznat stavbu slova a věty a poznat jejich vlastnosti. Dalším cílem je pochopení jazyka jako systému fungujícího v řečové praxi a osvojené poznatky vědomě užívat při vlastních komunikačních výpovědích tak, aby byly logicky uspořádány. Napomáhají nám k tomu, abychom ve svých projevech nekonstruovali výpovědi nejednoznačné, obtížně srozumitelné, stylově nevhodné a s gramatickými a pravopisnými chybami. Skladební učivo, které je součástí větného rozboru, by mělo být především prostředkem:

- a) uvědomění si toho, na co si dát ve stavbě věty a souvětí pozor, abychom adresátovi nekomplikovali pochopení naší výpovědi,
- b) ke správnému používání interpunkce ve větě jednoduché i souvětí,
- c) k osvojování si cizího jazyka a k usnadnění jeho výuky,
- d) k přesnému vyjadřování (především ve věcných textech).

Větná analýza je důležitá nejenom pro žáky, ale pro svoji zpětnou vazbu i pro učitele. Dává jim možnost zjistit, do jaké míry si žáci osvojili své poznatky o jazyce. Učitel dokáže velmi dobře zjistit, kdy nastanou u žáka problémy s osvojováním, a proto mu může připomenutím příslušného kroku nebo pomocí otázek pomoci s vyřešením tohoto problému.

### 3.3 Valenční syntax

Neustálá kritika větných rozborů a tradičního přístupu k vyučování syntaxe vedla v 80. letech ke snaze vypracovat nové pojetí syntaktické výuky. Hlavním cílem bylo snaha o zohlednění významové stránky větných struktur. Z toho důvodu vznikla

syntaktická koncepce, tzv. *valenční syntax*. Někdy se také mluví o sémanticky orientované syntaxi.

Za zakladatele valenční teorie, která ovlivnila charakter současného syntaktického bádání, se obecně považuje lingvista I. Tesnière. Valenční syntax vychází ze základního větotvorného vztahu, který může žák odhadnout bez nutné znalosti gramatických pravidel. Žák hledá ve větě vše podstatné, bez čeho by mu věta nic neříkala. Dosavadní školní rozbor vycházel z konkrétní hotové věty, přičemž se prováděla analýza věty z hlediska tvorby komunikačního aktu, zatímco valenční výklad věty ji zkoumá ze stránky produkční, tzn. z hlediska tvorby věty. Cílem výuky tedy je, aby uměl žák identifikovat soustavu základových větných struktur, vhodně ji zapsal a graficky znázornil. V novém pojetí se neurčují základní skladební dvojice, ale za hlavního větotvorného činitele se považuje sloveso. Valenci se pak rozumí „*schopnost slova vázat na sebe jistý počet dalších skladebních členů a určovat jejich tvarové a významové vlastnosti*“ (Hlavsa, 1982-1983, str. 122).

Valenční syntax má nesporně spousty pozitiv. Jak již bylo zmiňováno, v posledních letech je kladen důraz na komunikační složku výchovy. Vlasta Podhorná ve svém článku *K perspektivám nového pojetí vyučování syntaxi* proto vyzdvihuje tento přístup, jelikož „*takovýmto „rozvíjením“ slovesa je také vhodně posilován komunikační zřetel. Žáci se učí vyjadřovat všechny možné okolnosti děje. Později si pak z nich vybírají ty, které jsou vhodné pro konkrétní promluvu*“ (Podhorná, 1983-1984, str. 77). Na konferenci v Nitře se dokonce shodli, že by tato koncepce mohla rozvíjet kreativitu a tvořivý charakter analytické a syntetické práce žáků.

Od 90. let jsou vydávány různé alternativní učebnice. Jako úplně první se objevily učebnice z nakladatelství Jinan, z dalších jsou to například učebnice pro 2.stupeň (Český jazyk pro 9. ročník základní školy – autorky E. Mullerová, J. Hedvičáková a kol.; Český jazyk pro 5.,6.,7. ročník základní školy z nakladatelství Fortuna či Český jazyk s Tobiášem). Dle Zouharové však tyto učebnice: „*slouží jako doplňující materiál, mnohdy tuto učebnici má k dispozici pouze učitel*“ (Zouharová, 1999, str. 80). V dnešní době lze najít prvky valenční syntaxe hlavně v učebnicích nakladatelství Prodos, přičemž jsou spíše doplněním tradičního způsobu výuky skladby.

## 4 Reflexe tradičního přístupu k vyučování českého jazyka

*„My učitelé – možná všechny lidské bytosti jsme v zajetí pozoruhodné iluze. Myslíme si, že můžeme vzít obrázek, konstrukci, fungující představu čehosi vybudovanou v naší hlavě na základě dlouhé zkušenosti a znalosti a přeměnou této představy po posloupnosti slov ji přenést celou do hlavy někoho jiného. Snad v jednom případě z tisíce, je-li vysvětlení mimořádně dobré a posluchač mimořádně zkušený a dovedný v přeměně posloupnosti slov do skutečnosti slovy nepopsané a sdělí-li vysvětlující posluchač mnoho zkušeností, o kterých se hovoří, může tento systém fungovat a nějaký skutečný smysl může být sdělen. Ve většině případů ale vysvětlování nezlepšuje pochopení, a může je dokonce zhoršovat“ (Hejný, Kuřina, 2009, str. 110).*

*„To stálé přidávání hodin a předmětů, které rozdrotilo žákův týden, má ... také velké nebezpečí mravní. Vyvíjí se polovzdělanost rychlíkovou jízdou za poučením v kostce. Žák nemůže vůbec přemýšlet o tom, čemu se učí, neboť denně konsumuje nesčetné vědomosti naprosto nesouvislé. To konsumerství, nikoli producentství, jest znakem školství založeného na pomyslu všeobecného vzdělání. V nejdůležitějších letech života si člověk navyká ničeho nedomyšlit, ničeho nedocílit, nad ničím se nezastavit. Pracovní metody při výchově k všednosti jsou ovšem nemožností – neboť na ně není času“ (Příhoda, 1930, str. 234).*

Takto výstižně hodnotí přístupy k vyučování učitel John Holt a český pedagog Václav Příhoda. I po mnoha reformách a snahách o změny v praxi stále dominuje tradiční přístup, kdy je obsah žákům prezentován výlučně transmisivně. Učitel přednáší hotové poznámky a intencí žáka je si tyto nové poznatky zapamatovat. Metoda je snadná pro učitele, avšak výklady mohou zůstat zcela nepochopeny. Žáci nejsou nuceni přemýšlet a nedochází k rozvoji jejich logického myšlení. Učitelům se nabízí velká nabídka didaktických metod pro prohlubování znalostí jazykového systému a pro rozvoj komunikačních dovedností, avšak jejich využití zůstává ze strany učitelů omezené. To pak vede k *„odcizenému či utajenému poznávání, jež jsou definovány jako selhávající výukové situace“* (Štěpáník, Šmejkalová, 2016, str.157). Takto kolektivní systém vzdělávání, který je charakteristickým rysem současné školy, má však kořeny již u J.A. Komenského: *„aby v jednu a touž hodinu všichni ve škole jedno a totéž dělali,*

*a žádnému jinému nic ani psáti ani číst ani míti se nedopouštělo*“ (Komenský, 1954, str. 17).

Ve vyučování českého jazyka by měl být kladen důraz na komunikační přístup, který je prosazován již od let osmdesátých. Toto pojetí je také v současné době oficiálně ukotveno v Rámcovém vzdělávacím programu, co se však týče praxe, na škole je dle Štěpáníka a Šmejkalové (2016) stále udržován tradiční model vyučování. Namísto naplňování cíle komunikačního se nadále směřuje k dosažení cíle kognitivního.

Další jev, který lze v českém jazyce pozorovat, je tzv. *obecný problém*. Výběr učiva a cíle je vztažen k předmětu samotnému, přičemž dochází k nevyužití nových poznatků v reálném životě. Příčinou by mohlo být dosavadní nezvládnutí problematiky výběru základního učiva a jeho strukturování. Výběr by měl být řízen hlavně hlediskem komunikačních potřeb žáků. Úkolem vyučování českého jazyka na základní škole není připravovat budoucí bohemisty. Proto by se mělo přemýšlet nad rozsahem učiva a cílem, aby nebyli žáci zahlceni někdy až zbytečnými informacemi.

Problém je také viděn v kladení důrazu na popis gramatického systému spisovné češtiny. V učebnicích, které jsou pro učitele hlavním impulsem pro výběr učiva a při přípravě na vyučovací hodinu, stále převládá školská mluvnice. Zrušení centrálních osnov a zavedení RVP mělo vést k redukci výuky gramatiky, avšak Štěpáník a Šmejkalová (2016) uvádí, že nové učebnice kurikulární reformu nenaplnily. Gramatické učivo má v nich dominující postavení, je podáváno tradičním způsobem a je i nevhodně strukturováno. Encyklopedičnost, značná detailnost a vysoká obtížnost jazykového učiva vede k nízkému zájmu žáků o učivo a ti nejsou motivováni pro jeho studium. Není však pravdou, že by se měl kognitivní cíl úplně vypustit. *„Modernizace cílů nepředstavuje radikální zavržení tradičních vědomostí a dovedností, ale jejich obohacení, rozšíření“* (Štěpáník, Šmejkalová, 2016, str. 156).

Hromadná frontální výuka počítá s tím, že jsou všichni žáci stejní a odhlíží tak od žákovy individuality. Pracuje se s tzv. *souhrnným žákem*, což je nejvýhodnější pro žáky konformní a adaptabilní. Tím pádem dochází ke sblížení charakteristik žáků i tříd, což odporuje výchově člověka v 21. století. U žáka by měla být naopak rozvíjena jeho individualita a vnitřně integrovaná osobnost.

Žáci by měli ve škole přemýšlet a své nově získané poznatky dávat do spojitosti s již dříve nabytými. Ve vyučování však není kladen velký důraz na syntézu znalostí, tudíž jsou jazykové poznatky izolovány. Poznávání jazyka a rozvoj myšlení žáků je tedy komplikován. Žáci si mohou myslet, že učení se jazyku je zbytečné, a nevidí v tom

žádnou spojitost s využitím poznatků v reálném životě. Často se tak stává, že žákovské prekoncepty jsou trvalejšího charakteru než poznatky získané školní výukou.



## 5 Komunikační přístup ve výuce českého jazyka

Současným vyučováním mateřského jazyka se má sledovat cíl kognitivní i komunikační. Obě složky jsou vzájemně propojeny, navazují na sebe a každá svým dílem přispívá k osvojování si jazyka u dítěte. Komunikační aspekt ve vyučování českého jazyka spočívá v praktické přípravě žáků na každodenní dorozumívání se s lidmi v různých komunikačních situacích. Komunikační výuka přispívá k aktivnímu a funkčnímu používání mateřského jazyka a efektivnímu uplatňování jeho komunikační funkce. Zařazováním komunikačních a praktických cvičení se žáci lépe seznámí s možnostmi vyjadřování a získají k mateřštině i jazykovému vyučování lepší vztah.

Komunikační přístup přibližuje Jarmila Tárnyiková ve své publikaci *Chapters from Modern English Syntax I. (A Communicative Approach)*. Jeho důležitost popisuje na studentovi, který vyniká v anglické gramatice. Chápe všechny poučky a rysy jednotlivých struktur, ale v komunikační situaci může vyznít směšně či nezdvořile. Tento žák nemusí vidět rozdíl mezi gramatickou strukturou výpovědi a pravidly mluveného projevu. Nemá cit pro výběr vhodné větné konstrukce tak, aby byla správná pro danou komunikační situaci. Vše demonstruje na příkladu o rozkazovacím způsobu. Žák se může bezchybně naučit pravidla jeho tvoření, ale neumí jej použít v dané situaci. *Pass me the salt* (Podej mi tu sůl) by mělo být zmírněno podle komunikační situace (Would you pass me the salt – Mohl bys mi, prosím, podat tu sůl?). Také může nastat problém při sarkasmu, kdy je rozkazovacím způsobem myšlen pravý opak a skrytý význam je nepochopen (př. Pak jim věř! = Nedá se jim věřit.).

Při komunikačně pojaté výuce se nesmí zapomenout na její záměr, neboť záleží na cíli, jehož chceme takto pojatou výukou dosáhnout. Je také důležité brát v potaz hierarchii cílů, na jejímž vrcholu je plná komunikační kompetence žáků. Komunikační přístup by však neměl být postaven proti gramatice, studium jazyka jako systému by nemělo být vypuštěno. Vyučování musí vycházet z poznání dosažené jazykové úrovně žáků. Na rozvíjení komunikačních schopností se provádí jazykové/komunikační hry ve spojení s mluvními cvičeními: „*Díky zařazování praktických a komunikačních cvičení vedle cvičení na mluvnické jevy se žáci lépe než memorováním pouček seznámí s možnostmi vyjadřování a získají k jazykovému vyučování i k mateřštině lepší vztah*“ (Metelková, Svobodová, 2005, str. 112). Podle Marie Čechové se již v praxi osvědčily křížovky, imitace komunikačních situací, dramatizace, rébusy, hádanky, a co se týče syntaxe: „*tvorba textů na daná syntaktická schémata a modely i na daná slova,*

začleňování jazykových materiálů do komunikátu, jeho uplatnění v různých jazykových funkcích aj.“ (Čechová, Styblík, 1998, str. 28). Příklady takových cvičení můžeme najít již v příručce *Hrátky s češtinou* z roku 1993:

„Př. Vytvořte souvětí podle uvedeného schématu:

*V1h, V2v (podmětná) a že V3v (podmětná), jenž V4v (přívlastková).*

*Př. Žáci ze Lhoty přišli pozdě do školy. Příčinou byla porucha autobusu.*

*a) Přeměňte tyto věty na větu jednoduchou. Proveďte to všemi způsoby, které znáte.*

*b) Tyto dvě věty lze spojit v jedno souvětí. Proveďte to všemi způsoby, které znáte.*

*Př. V souvětích o dvou oznamovacích větách – Bratr pravil můj přítel je lyžař*

*Doplňte interpunkci, a to všemi způsoby, a vysvětlete významové rozdíly mezi větami, které takto vznikly.*

*Př. Bratr má pochybnosti, že si jeho kamarád včera koupil brusle.*

*Tato věta není zcela jednoznačná. Napište, čeho by se mohly týkat bratrovy pochybnosti“* (Čechová, 1993, str. 98-108).

## 5.1 Didaktická hra

Hra s jazykem se může stát jednou z možností realizace komunikační výuky mateřského jazyka. Dítě staršího školního věku převážně chápe vztah věci a jeho slovního označení jako velmi pevný a neoddělitelný. Tato didaktická metoda vede k postupnému uvědomování si rozdílu těchto složek. Hry s jazykem umožňují lépe sledovat procesy vnitřní řeči dětí, čímž se projevuje jazykově – komunikační úroveň dítěte. Úspěšnost žáka při těchto hrách může vypovídat o jeho jazykově – komunikační zdatnosti. Podle Kataríny Harčarové představuje hra: *špecifický typ didaktickej úlohy, ktorá nachádza svoje uplatnenie vo všetkých klúčových zložkách vyučovacieho procesu: motivačnej, expozičnej, fixačnej a aplikačnej“* (Harčarová, 2007, str. 66).

Jestliže jsou tyto hry používány s cílem plnit didaktické funkce, je důležité pro ně najít vhodnou hranici mezi zábavností a funkčností. Hry musí být přizpůsobeny věku žáků, jejich předpokládaným schopnostem a dovednostem. Učitel by měl důkladně promyslet pravidla hry i výsledky, kterých chce dosáhnout ve vzdělávacím procesu. Hry

by měly být logické, systematické, jasné a srozumitelné. Důležité je, aby forma nepřebila obsah a hravost byla vnímána pouze jako doplněk. Z hlediska organizačního může být tato didaktická metoda realizována individuálně, avšak pro rozvíjení komunikačních kompetencí je lepší, když má podobu dialogu mezi žáky.

Význam mají ovšem i hry, které nabádají žáky k soutěživosti. Příprava žáků na reálné komunikační situace není pouze o tom, jak vhodně vybrat slovo, ale i jak prostřednictvím těchto slov působit na druhé lidi, umět je přesvědčit o svých vlastních názorech a podnítit je k nějaké činnosti.

### HRA STUPIDO

Katarína Harčarová ve svém příspěvku *Hra s jazykom jako jedna z možností realizácie Komunikačnej vyučby jazyka* popisuje pravidla hry Stupido, které poněkud obměnila, aby mohly být použitelné pro rozvíjení komunikačních schopností a při výuce frazeologismů. Že je začleňování frazeologismů do výuky důležité, na to poukazuje Jana Svobodová: „Prozatím byla frazeologie v osnovách předmětu málo akcentována, spíš byla redukována na náhodně vybraná a příležitostně (pro zpestření) zařazená ojedinelá rčení. (...) V českém prostředí byla rovněž provedena řada výzkumů, jimiž prokazatelně vyšlo najevo, že výuku frazeologie by bylo ve škole potřeba posílit a systematizovat, neboť její znalost je u žáků velice slabá a spíš nahodilá, náhodná než uvědomělá“ (Svobodová, Kesselová, Palenčářová, 2002, str. 5-6). Originální hru Stupido můžeme nalézt v knížce *Hry se slovy a jazykem* od Pavla Housera, který ji charakterizuje jako: „slovní fotbal hraný se synonymy“ (Houser, 2002, str. 78).

Ve školním prostředí je potřeba žáky rozdělit do skupin. Tématem jsou již zmíněné frazeologismy. Každá skupina dostane lístek, na kterém bude napsaný frazeologismus. Úlohou každého žáka je samostatně vymyslet k danému frazeologismu alespoň 5 asociací, které budou popisovat jeho formální i významovou stránku. Jednotliví žáci budou tvořit asociace podle kategorií – tzn. jeden žák bude tvořit asociace ve formě substantiv, druhý adjektiv, třetí antonym atd. Po splnění práce ve skupině se žáci v rámci celé třídy vymění tak, aby vytvořili nové skupiny, ve kterých bude vždy jeden žák z každé prvotní skupiny. V těchto skupinách žáci představí své asociace, přičemž úlohou ostatních bude uhádnout frazeologismus a zároveň jej vysvětlit.

## 5.2 Komunikační přístup ve výuce syntaxe

Jak již bylo zmíněno, předmět zkoumání syntaxe byl již před mnoha lety rozšířen o otázky rozmanitosti komunikačních záměrů ve vztahu adresáta a mluvčího, jejich diferenciaci, vyjadřování postojů mluvčího ke sdělovanému obsahu atd.

Školské pojetí se stále zaměřuje především na formu věty a výpověď zůstává v pozadí. Navíc tyto dva termíny nejsou ani rozlišeny. Z tohoto důvodu je tedy nelogické, aby žáci určovali druhy vět podle postoje mluvčího. Pouze u výpovědi lze posoudit, s jakým cílem či záměrem byla v dané situaci pronesena. Žáci ve školách posuzují věty z hlediska formy, která je spjatá s psaním interpunkce, a na komunikační funkce<sup>4</sup> vět se při určování zapomíná. U RVP ZV však lze sledovat značný posun a dle něj se mají žáci na druhém stupni ve slohové a komunikační výchově naučit rozlišit objektivní a subjektivní komunikační záměr v hovoru a být schopni dorozumívání se výstižně a kultivovaně.

Žáci jsou již na prvním stupni vedeni k tomu, aby poznali, že věty se liší podle záměru mluvčího (přání, výzva, otázka). Toto pouhé rozlišování vět na věty zvolací, přací, tázací a oznamovací však přetrvává celou základní školu. Ludmila Zimová proto ve svém příspěvku *Komunikačně pragmatické aspekty ve výuce syntaxe na základní škole* (2007) navrhuje, jakými způsoby rozvíjet komunikační dovednosti žáků ve výuce syntaxe, aby se nezůstalo u pouhých základů.

Jako první příklad uvádí krátké dramatické výstupy žáků. Učitel připraví „základní výpovědi“ a vybere, zda půjde o výpověď, ke které budou muset žáci výpovědi před a po dotvořit, nebo od níž se má rozhovor odvíjet. Možnost je také vytvořit výpověď, kterou bude rozhovor končit. Zpočátku se mohou stanovit vzájemné vztahy komunikantů a také prostředí, v náročnější verzi již mají za úkol sami poznat, kdy a kde se rozhovor odehrává. Je třeba, aby učitel pozorně vnímal a poznamenával si vhodné příklady, které byly proneseny. Učitel také dbá na žákovu správnou intonaci, aby si žáci uvědomili, že při vyjadřování komunikačních záměrů hraje zvuková stránka důležitou roli. Závěrem by měl učitel společně se žáky stanovit záměr jednotlivých výpovědí (např. slib, rozkaz, varování, prosba atd.).

---

<sup>4</sup> „Každá výpověď je zasazena do komunikační situace, proto nese s sebou i příslušnou komunikační funkci, kterou mluvčí do výpovědi vkládá. Pokud je komunikační funkce výpovědi adresátem úspěšně rozpoznána, je komunikace úspěšná. Mluvčí musí svou výpověď dostatečně zřetelně signalizovat svůj záměr, aby adresát pochopil, zda se jedná o pouhé sdělení určité informace, či otázku, radu, varování nebo prosbu apod.“ (Metelková, Svobodová, 2005, str. 110).

Prostřednictvím těchto scének by mělo vyjít najevo, že: „1. věta rozkazovací nemusí vyjadřovat jen rozkaz, ale jen vybídnutí, 2. mnoho otázkami se neptáme na to, co neznáme, 3. věta tázací nebo rozkazovací nám slouží k vyjadřování mnoha různých komunikačních záměrů, 4. záleží – li nám na tom, aby adresát pochopil náš záměr bez váhání, přímo záměr označíme (varuji tě, slibuji ti, nesouhlasím s nimi, navrhuji vám) atd“ (Zimová, 2007, str. 391).

Dále uvádí možnost rozvíjet a poznávat komunikačně pragmatické aspekty v souvislosti s probíráním přímé řeči a funkce uvozovací věty. V prvním typu cvičení žáci vybírají vhodná slovesa podle toho, jaký záměr byl v přímé řeči prezentován.

„Př. Nabízená slovesa: doplnit, říct, slíbit, vykřiknout, zeptat se, varovat, namítnout, odpovědět, volat, přikázat, navrhnout, dotázat se, podívat se, vyhrknout, nesouhlasit.

„Ty už jsi tady?“ \_\_\_\_\_ Věra. / „Kde jsi byl o prázdninách?“ \_\_\_\_\_ Mírek spolužáka. /

„Nenakládej si toho tolik! Udřeš se!“ \_\_\_\_\_ děda svého vnuka. / „Já už to víckrát neudělám!“ \_\_\_\_\_ Martin rodičům. / „Spací pytle přijdou na střechu!“ \_\_\_\_\_ maminka tatínkovi. / Arno, kde jsi? Nastupovat!“ \_\_\_\_\_ kluk na psa. / „Pozor, brzdi!“ \_\_\_\_\_ najednou maminka, „vždyť jsi mohl toho cyklistu přejet!“ / „Co takhle postavit ten stan tady?“ \_\_\_\_\_ táta. / „Copak nevidíš ten dolík?“ \_\_\_\_\_ naše mamka, „když bude pršet, budeme pod vodou.“ / „A já jsem si myslela, že jsi to byla ta,“ \_\_\_\_\_ Alena“ (Zimová, 2007, str. 392).

V druhém cvičení mají žáci pro změnu doplnit do uvozovací věty příslovce. Po doplnění adverbia pronesou žáci přímou řeč odpovídajícím způsobem. Náročnější typ podobných cvičení představuje sled replik dvou osob. Žáci mají za úkol doplnit uvozovací věty a přijít na to, kým a jak byla výpověď mluvčím pronesena.

Př.

- „Co ve škole?
- Nic.
- Říkalas, že budeme psát písemku.
- No jo, ale Bělecká si to nakonec rozmyslela. Asi ji nestačila připravit.
- Prosím tě, ty jsi najednou chytrá.
- No vážně. Fakt

- Kolik chceš brambor?
- Žádněj.
- To ať tě ani nenapadne. Už tak jsi kost a kůže.
- Tak málo.
- Co je málo. To stačí. A víc zeleniny, bez masa“ (Zimová, 2007, str. 392).

## 6 Zprostředkované učení

V dnešní době se v pedagogice těší nebývalému zájmu tzv. *zprostředkované učení*. Z poznatků současné psychologie vychází, že děti pro svůj zdárný vývoj potřebují funkční, pevnou a láskyplnou vazbu k mateřské osobě. Intelekt a osobnost dítěte proto můžeme chápat jako fenomény, jež se utvářejí v kulturně specifických a sociálních souvislostech. A právě zprostředkované učení klade v učebních situacích velký význam druhým osobám v okolí dítěte.

Primární úlohu při formování dítěte má samozřejmě mateřská osoba, postupně se však zkušenosti zprostředkovaného učení obohacují o interakci s dalšími lidmi, prarodiči, sourozenci, vrstevníky a zejména učiteli. Mimo prostředí rodiny dítěte jsou právě učitelé nejdůležitějšími nositeli zprostředkovaného učení. Za zakladatele představy o zprostředkovaném učení v pedagogice můžeme bezesporu považovat L.S. Vygotského, jelikož jako první z autorů ve svém díle zohlednil kulturní a sociální podmíněnost vývoje psychiky u člověka. I přestože jeho dílo vzniklo již na počátku 20. století, uplatnění v pedagogice nachází až koncem 20. století.

### 6.1 Reuven Feuerstein

Reuven Feuerstein, jehož dílo inspirovalo a ovlivnilo psychology i pedagogy po celém světě, patří k jedněm z nejvýznamnějších osobností pedagogické psychologie 2. pol. 20. století. V průběhu 2. světové války a později i v poválečném Izraeli pracoval pro agenturu Youth Aliyah, jejímž posláním byla práce s dětmi ohroženými holocaustem, jejich integrace do školního systému a společnosti nového státu Izrael či nalézání vhodných cest pro jejich vzdělávání.

Na konci 40. let 20. století se rozhodl odjet do Ženevy, kde se věnoval studiu kognitivní psychologie a stal se studentem významného psychologa Jeana Piageta, pod jehož vedením studoval teorii poznávacích funkcí u dětí, vývoje intelektu a metody výzkumu v psychologii. Právě zde spolupracoval se skupinou psychologů věnujících se vlivu sociálních a kulturních odlišností na vývoj dítěte a výzkumu poznávacích schopností.

Feuerstein získal v průběhu své činnosti jedinečné poznatky o předpokladech a možnostech rozvoje intelektu, poznávacích funkcích člověka a o schopnostech lidí adaptovat se v odlišných životních podmínkách. Začal si všímat, že zásadní moment

v rozvoji myšlení a strategiích učení u dětí i dospělých představoval učitelský přístup. Pozoroval struktury a podoby příznačné pro interakci matek a jejich dětí, a především ty, jejichž děti byly v mimoškolním prostředí a ve škole úspěšné. Snažil se tak odhalit mechanismy ovlivňující rozvoj myšlení, intelektu a efektivního učení dítěte. Poté určil prvky interakce dítěte s učitelem, jenž v tomto rozvoji sehrávají důležitou roli. Prvky pojmenoval jako kritéria zprostředkovaného učení a přesunul se k otázce systematického užití těchto prvků ve školní praxi.

Feuerstein založil spolu se svými spolupracovníky výzkumný institut, kde se zpracovávají poznatky z Feuersteinových myšlenkových závěrů a zkoumá se jejich efektivita v různých vzdělávacích kontextech. V 80. a 90. letech 20. století začal publikovat časopisecké články a knihy, díky nimž se jeho práce rozšířila i do dalších zemí, zejména pak do Velké Británie a USA. Institut v roce 1993 rozšířil svoji působnost do zahraničí, což vedlo ke vzniku *Mezinárodního střediska pro zvyšování učební kapacity*.<sup>5</sup>

## 6.2 Klíčové prvky zprostředkovaného učení

Jednotlivé prvky zprostředkovaného učení se vzájemně prolínají a není možné je od sebe oddělovat. Zprostředkované učení jako celek se vytrácí již ztrátou jednoho z klíčových prvků.

Prvním z těchto prvků je **zaměřenost a vzájemnost**. Znamená to probouzení zájmu o formu i obsah učení, přičemž se předpokládá, že učitel interakci na jejím počátku řídí a svým záměrem ovlivňuje to, co žákům ukáže, sdělí nebo naučí. Měl by si být vědom toho, co chce své žáky naučit, kam ve své výuce nebo výkladu směřuje a co chce svým žákům sdělit. Učitel má daný cíl a je schopen ho představit a vysvětlit tak, aby žáky co nejvíce zaujal. Pro připoutání pozornosti žáků a udržování je v zaujetí volí vhodná slovní vyjádření a pracuje s hlasovou intonací. Vše, co je žákům vysvětlováno a přibližováno, je vybráno podle jejich zkušeností, úrovně znalostí a potřeb.

Pro Feuersteina je důležité, aby byli žáci seznámeni s učitelovými postupy a záměry (např. „*Chci, abyste dobře porozuměli tomu, co je to věta hlavní, proto si nejprve ukážeme tento příklad ...*“). Projevem zaměřenosti a vzájemnosti je také vyjádření

---

<sup>5</sup> Tato organizace vytváří materiály, didaktické postupy a nástroje pro systematickou podporu rozvoje intelektu a myšlení a zkoumá efektivitu těchto metod a nástrojů. Dále provozuje rozsáhlou propagační, lektorskou a publikační činnost zaměřenou na Feuersteinovu teorii zprostředkovaného učení.



zájmu a ochoty žáka spolupracovat s učitelem. Učitel by měl vést žáky k uvědomění, proč je učební aktivita důležitá a poukázat na to, jak by ji mohli v budoucnu využít (např. Učitel se svých žáků zeptá, co by chtěli v budoucnu dělat. Po vyvolání pár žáků jim řekne, že k získání takové práce budou muset napsat svůj životopis, ve kterém by neměly být pravopisné chyby. Proto je pro žáky důležité si náležitě osvojit problematiku hlavních a vedlejších vět, aby neměli problém s psaním čárek v životopisu a získali tak svoji vysněnou práci). Dále učitel přemýšlí o vhodných pomůckách a aktivitách, které budou pro žáky užitečné a zajímavé. Je nutno brát v potaz věk žáků, jejich koníčky aj. (Např. Vyučuje-li učitel žáky větné skladbě ve sportovní třídě, připraví si pro ně vhodné věty ze sportovního prostředí, které budou žáky zajímat).

Dalším klíčovým prvkem je **přenos – záměr přesahující cíle aktuální učební situace**. Spočívá v tom, že proces získávání znalostí a dovedností prostřednictvím zprostředkovaného učení přesahuje své původní cíle z jedné učební situace do situace jiné. Tyto dovednosti a poznatky si žák propojuje s tím, co už zná, a rozpoznává v nich význam, jenž je důležitý pro situace z běžného života či pro jeho budoucí učení. Učitel by měl tento prvek aplikovat vědomě a opírat se při tom o své postoje, osobní přesvědčení, vztah k místu, kde žije (Např. „*Když jsem já chodila do školy a byla jsem ve stejném věku jako vy, pamatuji si, že...*“). Nejčastějším příkladem přenosu ve škole je vést žáky ke zobecnování poznatků pro životní praxi nebo pro nové učební situace. Žák by si měl osvojit nějakou strategii, díky níž se bude učit efektivněji a rychleji.

Posledním prvek je **význam – hodnota a důležitost činnosti**, což znamená, že jakýkoli úkol či učební aktivita má mít nějaký osobní význam. Úkolem učitele je ukazovat, v čem to může být pro žáky užitečné, jelikož kde chybí osobní význam, tam chybí i zájem o výuku. Žáci by měli vědět, proč učitel volí právě takové pořadí určitých aktivit a úkolů a proč dělají určité činnosti. Žáci by si měli být vědomi toho, v čem spočívá hodnota hodiny a kam směřuje jejich činnost. Pro zprostředkované učení je zásadní, aby učitel dovedl obohacovat výuku o společenské, kulturní a osobní významy. Bez nich je to pro žáky nezajímavé a nevýznamné. Když se například žáci potýkají s náročnou situací, učitel jim řekne, jak podobnou situací prožíval také (Např. „*Když jsem se souřadné a podřadné spojky učila já, tak jsem měla s jejich zapamatováním velké problémy. Vypracovala jsem si proto barevné kartičky a na každou zvlášť jsem si napsala jednu spojku. Vždy jsem hromádku se spojkami zamíchala a snažila se rozdělit papírky podle typů spojek. Díky tomuto jsem se je naučila a pamatuji si to dodnes*“).

Jiným druhem zprostředkování významu je otevřené sdělení, že daná látka je pro mě zajímavá a sama se o ni zajímám (Např. „*Rozlišování vět hlavních a vedlejších ráda učím, protože vím, že to bude pro vás v budoucnu užitečné. Je to sice těžké, ale o to větší mám radost, když to všichni zvládnete*“). K podpoře tohoto klíčového prvku může sloužit tabulka umožňující žákům uvědomit si význam a účel nějakého úkolu. Nejprve vyplní žáci tabulku sami a posléze se podělí o své poznatky a nápady s ostatními.

Co jsem se naučil nového?	Proč je to pro mě důležité?
1.	
2.	
3.	

**Obrázek 1: Tabulka pro podporu zprostředkovaného učení**

### 6.3 Doplnkové prvky zprostředkovaného učení

Doplnkové prvky již nemusí být nezbytně součástí zprostředkovaného učení, ovlivňují však utváření individuálních odlišností kognitivních stylů, postojů k učebním a poznávacím situacím, vnímání druhých lidí atd. Gabriela Málková (2009) je ve své knize pro přehlednost rozděluje na 2 skupiny:

- 1) prvky související s ovládním procesu učení;
- 2) prvky související s podporou sociálního vývoje žáka.

Co se týká první skupiny, učitel by měl být schopen vytvářet pro žáky situace, které jim napomohou:

- a) rozpoznávat a vyhledávat cíle při učení a řešení úkolů;
- b) získávat pocit kompetence;
- c) kontrolovat a regulovat své chování a jednání v učební situaci tak, aby byla pro žáka přínosná;
- d) brát učení jako výzvu čelit složitým a novým otázkám a problémům;
- e) řešit náročné nebo nové úkoly podle různých alternativ;

f) brát sami sebe jako lidské bytosti schopné proměny.

U skupiny druhé byl měl učitel:

- a) podporovat pocit sounáležitosti;
- b) podporovat individualitu a psychologické odlišnosti;
- c) podporovat sdílení a spolupráci.

## 7 Konstruktivismus ve vzdělávání

*„Učitel, který se prochází mezi svými žáky ve stínu chrámu, nedává ani tak ze své moudrosti, jako spíše ze své víry a láskyplnosti. Je-li skutečně moudrý, nevyzývá vás, abyste vstoupili do příbytku jeho moudrosti, ale vede vás k prahu vašeho vlastního myšlení“ (Gibran, 2009, str. 51).*

Takto výstižně by se dal popsat základní princip této nejvýznamnější psychologické a didaktické teorie současnosti zdůrazňující sociální a činnostní aspekt školního vzdělávání. Výuka, která je primárně orientována na transmisi<sup>6</sup> hotových poznatků do paměti žáků, není ideální, protože se nezaměřuje na porozumění, ale na výsledky a fakta. Takto pojaté vzdělávání může přispívat k rozvoji paměti, dává však minimální podněty k rozvíjení logického myšlení a tvořivosti. Konstruktivismus tedy vznikl na základě odmítnutí transmisivní výuky, která se ironicky označuje jako: *„přenos poznámek z přípravy učitele do sešitu žáků. Takto získané vědomosti se na zkoušce vysypou z rukávu a potom se zapomenou. Z prostého důvodu – aby bylo místo na „naložení“ nových vědomostí“ (Matulčíková, 2007, str. 8).* Objevuje se zhruba v polovině 20. století jako proud kognitivně-psychologických teorií. Za iniciátora myšlenky je považován švýcarský psycholog J. Piaget, z jehož prací vycházejí autoři jako A. Giordan, J. D. Novak, G. Bachelard a další.

Konstruktivismus je založen na aktivitě žáka, jež je základním principem vyučování, a předpokládá samostatné získávání poznatků, experimentování, upřesňování již získaných vědomostí, rozhovory dětí a jejich praktickou činnost. Učitel připravuje vhodné podmínky a zprostředkovává obsah pro to, aby se žák mohl aktivně podílet na svém poznání a mohl konstruovat své poznatky. Primární úlohou učitele je žáky motivovat k aktivitě a podněcovat k formování vlastních nápadů či námitek. Je-li v tom úspěšný, je u žáků nastartován konstruktivní poznávací proces, při kterém si budují vlastní poznatkovou strukturu a vytvářejí své představy. Pro konstruktivistické pojetí výuky je důležité definovat dva stupně vývoje, a to současnou úroveň, ve které se dítě právě nachází, a přípravnou – tzv. zóna nejbližšího vývoje, v níž se koná pedagogické ovlivňování.

---

<sup>6</sup> Transmise je zprostředkování či přenos.

## 7.1 Základní znaky konstruktivismu

„Učení je proces, v němž žáci konstruují své poznatky a učitel vytváří pro toto poznávání žáků vhodné podmínky“ (Kosíková, 2011, str. 90).

„Konstruktivisticky pojaté vyučování usiluje o navození situací, které budou aktivně vstupovat do jakési „chemické reakce“ s nekoncepcí dítěte. Často jde o snahu vyvolat vědomí problému, pocitu napětí mezi dosavadní představou a novou informací nebo zkušeností“ (Kalhous, Obst, 2009, str.50).

„Podstata konstruktivního vyučování spočívá v tom, že učitelé nabídnou žákům pedagogické situace, ve kterých dochází k aktivní kognitivní činnosti žáků. Žáci jsou vedeni k analýze svých původních představ a na základě srovnávání s ostatními dochází k uvědomění si rozdílů, k ujasňování pojmů, k adekvátnímu pojmovému poznání a vytváření komplexních představ“ (Kosíková, 2011, str. 95).

### Kritika behaviorálního modelu učení

Tradiční model S-R, který je typický pro behaviorismus, se prokázal být nevyhovující, neboť poznávání učícího se jedince z hlediska konstruktivismu je dáno hlavně jeho vlastními kognitivními procesy. I dle Von Glaserfelda (1995) není učení založené na principu stimulu a následné reakci, ale učení vyžaduje vytváření vlastních poznatkových struktur, a to hlavně abstrakcí a uvažováním: „*From the constructivist perspective, learning is not a stimulus-response phenomenon. It requires self-regulation and the building of conceptual structures through reflection and abstraction*“ (Von Glaserfeld, 1995, str. 14). Podobně smýšlí i Fosnot, kterého ve svém článku cituje Murphy: *A Psychological theory of learning: „Rather than behaviours or skills as the goal of instructions, concept development and deep understanding are the foci“*<sup>7</sup> (Murphy, 1996, str. 1997).

### Práce s dětskými pojetími

Konstruktivistické modely záměrně a explicitně pracují s dětskými pojetími (prekoncepty<sup>8</sup>). Prekoncepty jsou utvářeny všemi dosavadními zkušenostmi a vlivy, které

---

<sup>7</sup> Psychologická teorie učení: Rozvíjení představ a hlubší porozumění je důležitější než dovednosti nebo chování (reakce). (přeloženo autorkou diplomové práce)

<sup>8</sup> V pedagogickém slovníku můžeme najít definici: „*Dětské chápání a interpretace jevů přírodních a sociální reality, které si dítě vytváří před zahájením školního vzdělávání i v jeho průběhu. Tyto „předchozí znalosti“, „alternativní koncepce“ mají převážně zkušenostní a zážitkovou povahu, často jsou emocionálně zbarvené. Pod vlivem vzdělávacích obsahů prezentovaných ve škole, ale i působením četby,*

na jedince působily během celého jeho života: „*Prekoncept je ryze individuální charakteristikou každého učícího se jedince, což znamená, že ve třídě může být tolik různých prekonceptů, kolik je v ní žáků*“ (Doulík, Škoda, 2003, str. 473). Jedná se o vlivy mimoškolní i školní, přičemž vždy závisí na žákově schopnosti zpracovávat předchozí zkušenosti a na věkové úrovni žáka. Jsou to současně „dekódovací“ struktury dávající význam novým informacím a také „přijímací“ struktury umožňující tyto informace zabudovat. Prekoncepty jsou neustále přebudovávány a nové poznatky jsou začleněny do již existujících struktur: „*Cílem poznání je přebudovat, rozvinout dosavadní poznání, aby vzniklo nové, lepší, odpovídající obsahu vzdělávání daného předmětu pro určitou věkovou či mentální úroveň žáků*“ (Müllerová, 2002, str. 99).

Prekoncepty je nutné neustále zpochybňovat, jelikož bez toho nedojde k potřebě změny. Žák musí často postupovat proti své původní koncepci, jež je však nahrazena novými informacemi. Právě zde můžeme spatřovat rozdíl mezi konstruktivismem a tradiční transmisivní výukou. V tradičním pojetí se považují dětská pojetí za cizorodý element, který je potřeba odstranit, konstruktivistické modely považují dětská pojetí za nástroje poznání využívané během procesu učení.

K poznávání dětských představ mohou sloužit různé hry, kresba dítěte, vyprávění, rozhovor či manipulace s předměty. Princip manipulace se dá využít i v syntaxi. Učitel může postupovat tak, že si připraví několik kartiček, na kterých bude napsána vždy jedna věta. Žáci poté dostanou za úkol roztřídit jednotlivé papírky do skupin podle společných znaků. Následovat může skupinová práce, kdy žáci ve skupinách komentují společné znaky vět ze stejné hromádky.

### Metakognice

„*Konstruktivistické modely kladou velký důraz na odhalení individuálně specifických způsobů myšlení a osvojování poznatků u žáka, které souvisí i s jeho individuálním učebním stylem a preferovanými učebními strategiemi*“ (Škoda, Doulík, 2011, str. 124). Proto je v procesu učení podle konstruktivismu důležitá metakognice, kterou pedagogický slovník definuje jako: „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 122). Je důležité, aby si žák během svého učení uvědomoval jednotlivé

---

*médií aj. se naivní (nevědecké) poznatky dětí o obklopujícím je světě mohou měnit.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, str. 140).

postupy a strategie, kterých používá. Důležitá je i role učitele, který svými vhodně podanými otázkami rozvíjí u žáků metakognici.

### Práce s chybou

Chyba je brána jako přirozená součást lidského poznání. Konstruktivní model vnímá chybu jako: „*přirozený prvek, protože poznání nespočívá jen na pravdě, nýbrž i na omylu*“ (Štěpáník, 2012, str. 41). Dle Babušové je chyba: „*respektována jako příležitost pro vhled do předchozích znalostí žáka*“ (Babušová, 2012, str. 97).

Důležité je s chybou dále pracovat. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby si dokázali uvědomit její příčinu a naučili se svou chybu napravit. Pokud si žák chybu z nějakého důvodu neopraví, měli by spolužáci říct, jak by to mělo správně být a navrhnout i různá alternativní řešení. Transmisivní model vyučování bere chybu jako něco nepatřičného, proti čemu je třeba bojovat a má být odstraněno.

### Prameny poznání

Prameny poznání slouží žákovi jako zdroje informací a jeho individuální prekoncepty jsou během konstrukce s novým poznatkem konfrontovány. Mezi ně patří např. tabulky, schémata, obrázky, speciálně upravené texty, animace, plošné vizualizace, reálné objekty, experimenty. Samozřejmě je vhodné kombinovat více pramenů dohromady. Zdroje informací by měly být vhodně didakticky upraveny, kdy se mohou např. zvýraznit charakteristické vlastnosti, použít vizualizace tam, kde je to názornější než realita atd. K rozvoji žákovy individuality je důležité používat velkou škálu zdrojů, poněvadž si žák může vybrat ten, který se k němu hodí podle jeho osobitého učebního stylu. Doulík a Škoda ve svém příspěvku píší: „*Je tedy zřejmé, že prameny poznání jsou významným prostředkem konstruktivisticky prováděného vzdělávání umožňující efektivnější individualizaci procesu učení, jejichž volba a příprava je jednou z nejdůležitějších úloh učitele takto koncipované výuky*“ (Škoda, Doulík, 2003, str. 477).

S tímto souvisí i důležitost reálného kontextu a autentičnost úloh, jak ve svém příspěvku zmiňuje Gabriela Babušová (2012). Učitel by měl žákům zadávat takové úkoly, aby znalosti mohli uplatnit v každodenním životě.

Využití autentických textů v moderní výuce popisuje i Kateřina Hurtíková ve svém příspěvku *Větná stavba sms a ICQ rozhovorů a jejich zařazení do vyučování českého jazyka na ZŠ*: „*Žáci se ve skladbě českého jazyka učí o stavbě výpovědi, větných členech a jejich vztazích, někdy i o prvcích mluvené komunikace. Vše se však vysvětluje*

*a procvičuje na často uměle vytvořených textech, kterým žáci ne vždy rozumějí, o které leckdy nemají zájem, které nemotivují všechny žáky. Proč tedy nevyužít produkci samotných žáků a neukázat jim skladební látku na jejich vlastních textech?“ (Hurtíková, str. 112). SMS/ICQ dialogy se dají podle Hurtíkové využít k procvičování morfologické, lexikální i skladební látky. Může se zaměřit na doplňování čárek (př. „Aha tak to te nebudu rusit tak ahoj), problematiku souvětých celků a u vyšších ročníků na použití kondenzovaných vyjádření a elipsy (př. Ale francouzština je celkem tezka :( tak nevím jestlik nezůstanu u nemiciny :) ale to se mi moc nelibi :(, ).*

### Hodnocení

Při konstruktivistické výuce je více kladen důraz na průběžné hodnocení než na výsledky z jednorázového testu. Učitel tedy žáky vede, motivuje a objektivně přistupuje k hodnocení jejich práce. Důležité také je, aby byli žáci schopni sebehodnocení a uměli se tím pádem poučit ze svých nezdarů a být patřičně hrdí na svůj progres a na svou práci. Učitelé hodnotí i studentovy názory a jelikož každý student přichází do výuky s různou zkušeností, výuka umožňuje hodnotit tyto „pravdy“, transformovat je do stávajících hodnot a struktur a činit je validními.

Dle Nezvalové učitelé hodnotí studentovo učení v kontextu každodenní výuky: „*Konstruktivistický učitel neodděluje hodnocení studenta od standardních činností ve třídě, hodnocení je součástí výukového procesu a je zahrnuto ve všech aktivitách studenta“ (Nezvalová, 2006, str. 99).*

### Vzdělávací obsah

Konstruktivistický model preferuje potřeby žáků, opírá se o jejich zkušenosti čímž je determinován obsah vzdělávání. Právě kurikulární reforma více reflektuje potřeby žáků a zaměřuje se na praktickou aplikovatelnost získaných poznatků.

- konstruktivistický přístup požaduje systematickou práci s žákem již od primárního vzdělávání;
- měl by být kladen větší důraz na propojování učiva napříč předměty, jelikož si žák postupně ukládá nové souvislosti;
- výuka by neměla být pouze soustředěna na objem memorovaných jednotlivostí nebo faktografických dat;
- míra abstrakce by neměla přesáhnout psychické možnosti dítěte;



- zaměření výuky na práci s prameny, aby byli žáci schopni samostatně s nimi pracovat a vyhledávat informace;
- zaměření výuky na praktickou aplikaci učiva (zapojení do exkurzí, projektů atd.).

### Vzdělávací postupy

Vzdělávací postupy by měli brát v potaz individuální charakteristiky žáků (prekoncepty, učební styly). Při tradiční výuce převládají postupy založené na monologických vyučovacích metodách (výklad) a frontálním vyučováním. Konstruktivisticky pojatá výuka však používá méně tradiční organizační formy a vyučovací metody, kterými jsou zejména individualizované a skupinové organizační formy, pro něž je typická práce na projektech, kooperativní výchova, dialogické vyučování, praktické činnosti atd. Vzdelávací postupy zajišťují určitý sled kroků při práci s poznatky:



**Obrázek 2: Vzdelávací postupy konstruktivistické výuky**

## 7.2 Role učitele a žáka v konstruktivistické výuce

*„Zdorazňuje sa teda skor ich podporná funkcia. Vyučovanie sa v rámci tejto koncepcie chápe skor jako „support – systém“, no z tohoto ponímania sa v pedagogickém slovníku udomácnili pojmy jako „facilitátor“ či „coach“ (Kaščák, 2002, str. 427).*

Role učitele prochází v konstruktivistické výuce poměrně zásadní proměnou. V transmisivním modelu je učitel mentorem, který usiluje o transmissi současného poznání umění a vědy. V konstruktivistickém vyučování již učitel přestává zastupovat roli mentora a podle Murphyho (1997) se z něj stává rádce, průvodce žakovým poznáním (guide). Učitel tak přestává být jediným zdrojem informací a stává se z něj facilitátor ulehčující a usnadňující konstrukci nových poznatků. Přistupuje k žákům individuálně, umožňuje realizaci jejich nápadů a námětů ve výuce a respektuje jejich názory.

Jeho hlavní funkcí je zpracovávat žákům didaktické prameny poznání, které jsou zdrojem informací. Pomocí orientačních a prováděcích pokynů pak řídí práci s těmito prameny a navozuje u žáků metakognici myšlenkových pochodů. Dále řídí jednotlivé myšlenkové operace žáků, vstupuje s nimi do diskuze, kontroluje správnost jejich úvah atd.

Podle příspěvku Hajerové – Müllerové, Škody a Doulíkem může učitel strukturovat vyučovací jednotku v konstruktivistickém pojetí výuky následovně:

- *„Téma výuky*
- *Nový poznatek*
- *Výchozí pojmy*
- *Konkrétní vzdělávací cíle výuky*
- *Grafická struktura nového poznatku*
- *Slovní vyjádření struktury nového poznatku*
- *Zopakování vstupních pojmů*
- *Pracovní materiál a prováděcí pokyny, pomocí nichž lze konstruovat strukturu poznatku*
- *Poznání vyplývající z pozorování*
- *Orientační pokyny navozující metakognici pozorování*
- *Srovnání*
- *Zobecnění a aplikace vytvořených poznatků*

- *Praktické ověření nového poznatku (praktické texty, problémové úkoly, projektové úlohy, strukturované texty, myšlenkové experimenty)*“ (Hajerová – Müllerová, Doulík, Škoda, 2005, str. 15).

Role žáka v konstruktivistické výuce se také velmi znatelně změnila oproti transmisivnímu vyučování. Žák přestává být pouhým pasivním recipientem předkládaných poznatků a on sám se na jejich zpracování a vytváření aktivně podílí. Jedinec realizuje důležitou metakognici vlastních myšlenkových pochodů a provádí logické operace různé úrovně. Důležité je to, že si sám řídí tempo své práce s prameny poznání, jelikož požadavkem takto pojaté výuky je respektování individuálních vlastností žáka.

Žák také provádí verifikaci nově vytvořeného poznatku, což mu umožní nahradit jeho předchozí dětské pojetí, které je na nižší úrovni. Při začleňování žáka do konstruktivistické výuky by se mělo brát v potaz, že se žák nejlépe učí při aktivních činnostech. Žák by měl mít možnost vyměňovat si názory s ostatními a komunikovat s nimi.

Dle Škody a Doulíka (2003) si žáci na tuto změnu zvykají snáze než učitelé. Důvod vidí v učebních činnostech, které odpovídají mechanismům spontánního učení, jež má dítě osvojené více než v tradiční výuce.

### **7.3 Pozitiva a negativa konstruktivistické výuky**

*„Jako každý model řízení učební činnosti žáků má i model konstruktivistický svá nesporná pozitiva a svá nesporná negativa. Není principiálně možné nalézt univerzálně platný a univerzálně efektivní model řízení učební činnosti, který by vyhovoval všem žákům a který by všem přinášel maximální efektivitu procesu učení“* (Škoda, Doulík, 2011, str. 148).

#### Pozitiva

Takto pojaté řízení učební činnosti omezuje vznik tzv. paralelních dětských pojetí<sup>9</sup> Hlavním principem výuky je změna původního pojetí, jež je přetvářeno a modifikováno směrem k současnému stavu poznání. S tím souvisí i fakt, že se výuka zaměřuje na

---

<sup>9</sup> Toto pojetí je typickým „vedlejším účinkem“ transmisivní výuky. Angličtina užívá výstižné označení *collateral damaging*.

eliminaci miskonceptů (mylných představ), které jsou potlačovány a negovány. Při tradiční výuce je mylná žáková představa pouze označena za chybnou a žákovi je představena koncepce správná. Pro dítě je však náročné si tento cizorodý koncept zabudovat do struktur svého vnitřního poznatkového systému, jelikož mají tyto vnější koncepty charakter verbální informace. Žák si nový poznatek zapamatuje, nechápe však jeho smysl a mimo školu jej nepoužívá.

Dalším pozitivem je rozvoj individuálních charakteristik žáků, což je způsobeno například volbou odlišných pramenů a individualizací pracovního tempa s nimi, důsledným využíváním metakognice žákových kognitivních pochodů či uplatněním prvků sociálního učení. Toto se však bude lišit u jednotlivých žáků, jelikož každému vyhovuje něco jiného v závislosti na jejich učebním stylu. Konstruktivistický přístup vyhovuje žákům, jejichž kognitivní procesy preferují smyslové vnímání, naopak žáci preferující myšlení se raději učí podle tradičních modelů.

Dále se snaží o vytvoření komplexních poznatkových systémů. Tradiční výuka svým systémem izolovaných témat a vyučovacích předmětů směřuje k vytváření vědomostí, které se nestávají součástí vnitřního poznatkového systému žáka, a tudíž je není schopen použít ve správných souvislostech. Konstruktivistická výuka se snaží vytvářet vědomosti tak, že současně pozmění i jejich začlenění do již existujících struktur a žák poté tuto nově vytvořenou informaci používá a stane se součástí jeho poznatkového systému.

Důležité je, že tento model řízení učební činnosti vede žáky k metakognici, tj. uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů. Tradiční model se tímto nezabývá vůbec nebo pouze okrajově. Jejich uvědomování je však krokem k jejich regulaci, k co možná nejefektivnějšímu využívání a optimalizaci. Konstruktivisticky pojatá výuka také rozvíjí schopnost samostatně využívat a pracovat s informačními zdroji. V transmisivním vyučování bývá většinou hlavním zdrojem informací výklad učitele. Vždy však záleží na přístupu jednotlivého učitele – kolik použije informačních zdrojů a jak koncipuje přípravu na vyučovací hodinu. Konstruktivistická výuka naopak používá co nejširší a nejpestřejší spektrum informačních zdrojů (pramenů poznání), neboť díky nim dochází k modifikaci původních dětských pojetí. Právě práce s informačními zdroji rozvíjí schopnost žáků s nimi pracovat, posuzovat je, konfrontovat a třídit.

Výuka je také více zaměřena na praktickou aplikaci nových poznatků. Žákům je zřejmé, jak uplatnit učivo v běžném životě, což je motivuje k učení. Musí se však brát v potaz riziko příliš velkého praktického zaměření, což vede k nízké míře rozvoje

abstraktního myšlení. Vždy záleží na konkrétním zaměření tematického celku, učiva či tématu.

Podle několika provedených výzkumných studií (např. výzkum provedený ve čtyřech třídách 8. ročníku dvou základních škol v Ústeckém kraji) se zdá být konstruktivistická výuka efektivnější pro prospěchově slabší žáky. Důvodem může být přizpůsobování se specifikům jednotlivých žáků, kdy se konstruktivistické modely snaží individuálně vycházet žákům vstříc. Prakticky zaměřená témata také mohou být slabším žákům bližší než příliš abstraktní a teoretické pasáže učiva. Není však pravdou, že by byla pro prospěchově lepší žáky konstruktivistická výuka neefektivní.

### Negativa

Jedním z nejzásadnějších negativ se může jevit riziko nízké míry zevšeobecnění, jelikož konstruktivistická výuka věnuje menší pozornost teoretickým znalostem. Redukce teoretických poznatků se tak může stát pro žáka kontraproduktivní. Dalším problémem je velká časová náročnost přípravy na vyučovací hodinu. Nejnáročnější je zejména hledání pramenů poznání a jejich didaktické poupravení. Nejpřirozenější a nejčastější organizační formou této výuky je skupinové vyučování, což klade zvýšené nároky na přípravu učitele. Učitel musí vytvořit soubor prováděcích pokynů, připravovat náplň činnosti a úkoly pro různorodé skupiny. Taktéž by měl být připraven na řízení diskuze mezi žáky, jež je základem procesu aktivní konstrukce poznání. „*Konstruktivistická výuka vyžaduje od učitelů nejen výraznou změnu v řízení učební činnosti žáků, ale i změnu v zažitých komunikačních schématech, změnu v celkové organizaci práce ve třídě a v neposlední řadě i daleko intenzivnější osobní nasazení, neboť konstruktivistická výuka je na přípravu učitelů i vlastní organizační zajištění výuky značně náročnější než tradiční výuka transmisivně-instruktivní*“ (Škoda, Doulík, 2011, str. 148).

Použití pouze konstruktivistického pojetí je limitováno určitými tématy a dosud našlo uplatnění hlavně v přírodovědných předmětech a matematice. Jeho použití v těchto předmětech je dáno tím, že je k dispozici mnoho různých pramenů poznání, lze vycházet z objektivních faktů, pozorování, výsledků měření, experimentování a vytvořený konstrukt lze dát s těmito fakty do konfrontace. Konstruktivismus však nelze omezovat pouze na určité vyučovací předměty, a proto si postupem času získává své místo i v předmětech společenskovedních a lingvistických.

Konstruktivistická výuka není náročná pouze na přípravu učitelů, ale i na materiální a technické zabezpečení výuky, pomůcky atd. Náročnější na čas je i samotná realizace takto pojaté výuky. Při stejné časové dotaci znamená implementace konstruktivistických modelů automaticky i menší množství odučeného učiva, které se projeví redukcí obsahu vzdělávání.

Kuriózně se objevuje problém i v nepřipravenosti rodičů. Koloros (2003) ve svém příspěvku *K použitelnosti oborových didaktik v praktické výuce* popisuje negativní reakce rodičů při zavádění konstruktivistických prvků do výuky. Rodiče mají podle něj pocit, že se děti neučí, ale pouze si „hrají“, tím pádem nebudou dostatečně připraveni k přijímacím zkouškám.

### 7.3.1 Kritika konstruktivismu

S negativy konstruktivisticky pojaté výuky souvisí i její kritika, jež vychází ze základní teze konstruktivismu: vědomosti jsou dílem individuální konstrukce každého žáka, proto nemohou být sdělovány. Mnoho kritikům se nelíbí tato teze, protože kdyby platila, jak by potom žáci mohli získat znalosti komplexních schémat vytvářejících se po celá staletí? Jak mohou jedinci získat povědomí o něčem, co nevychází z jejich individuální zkušenosti (např. buněčné procesy, struktura látek, děje ve vesmíru)? Podle nich zde nejsou žádné vazby s původními žákovými pojetími.

M. R. Matthews cituje ve svém příspěvku *Constructivism in Science and Mathematics Education* M. Devitta, který vidí konstruktivismus jako nejnebezpečnější intelektuální směr současnosti útočící na náš imunitní systém, jenž nás chrání před hloupostí a pošetilostí. Podle něj je konstruktivismus kombinací dvou Kantových myšlenek s relativismem 20. století, přičemž Kantovy myšlenky jsou: „*first, that we make the known world by imposing concepts, and, second, that the independent world is (at most) a mere „think-in-itself“ forever beyond our ken*“<sup>10</sup> (Matthews, 2000, str. 190).

---

<sup>10</sup> První, impozantními koncepty vytváříme nám známý svět, a druhá, skutečný svět je mimo dosah našeho poznání. (přeloženo autorkou diplomové práce)

## 7.4 Druhy konstruktivismu

Z hlediska přístupů ve vyučování a využití konstruktivistických myšlenek je nejdůležitější konstruktivismus pedagogický, mezi který patří např. konstruktivismus sociální, individuální či kognitivní.

### 7.4.1 Individuální konstruktivismus

Individuální konstruktivismus je jedním z nejlépe empiricky doložených a teoreticky propracovaných směrů pedagogického konstruktivismu. Pojetí preferuje individuální konfrontaci se světem a přikládá význam osobním zkušenostem. Osobnost pozorovatele se stává určujícím elementem, jelikož svou poznávací činností vytváří tuto realitu. Enkulturační a socializační jsou zatlačovány do pozadí. K. Tobin a A. Lorschbach (1992) ve svém příspěvku *Constructivism as a Referent for Science Teaching* uvádějí, že smysly jsou jedinými nástroji, které má jedinec pro utváření poznání. Individuální konstruktivismus je však často kritizován, neboť se tvrdí, že žák nebude schopen se samostatně vypořádat s okolním světem, což je třeba ho naučit.

Řadí se sem i E. von Glasersfeldův tzv. *radikální směr individuálního konstruktivismu*. Zdůrazňuje, že jsme schopni: „poznat tento svět jen do té míry, do jaké jej v podobě proveditelných modelů sami konstruujeme“ (Škoda, Doulák, 2011, str. 127). Realita se nechápe jako daná, ale má se utvářet poznávací činností člověka. Základním požadavkem je chápat učícího se jedince jako „samo“ a „sebe“ organizující systém: „Učitel teda stojí před úlohou respektovat „autopoietickost“ a „sebareferencialitu“ svojich žiakov a chápať učení esa jako autonómny a individualizovaný proces. Pedagogická činnosť by mala byť potom podľa radikálneho konstruktivismu zameraná na odstraňovanie nejrozličnejších poznávacích prekážok, ktoré sprevádzajú tento „samorobný“ proces“ (Kaščák, 2002, str. 424). Výstižný pojem „tebeučení“ se má hledáním vhodných podmínek a situací změnit na „sebeučení“

### 7.4.2 Sociální konstruktivismus

„The level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“<sup>11</sup> (Vygotsky, 1978, str. 86).

---

<sup>11</sup> Podle Vygotského je úroveň žákova rozvoje dána vedením dospělých nebo spoluprací s více zdatnými spolužáky. (přeloženo autorkou diplomové práce)

Sociální konstruktivismus je směr pedagogického konstruktivismu kladoucí důraz na sociální a kulturní kontext, díky němuž jedinec rozumí tomu, co se děje kolem něj. Vychází z myšlenek především Lva Vygotského, který odmítl tvrzení Piageta, že je možné oddělit proces učení od sociálního kontextu. Tvrdí, že všechny kognitivní procesy mají svůj původ v interakcích s druhými lidmi. Jedinci svým vzájemným ovlivňováním v rámci prostředí a společnosti, ve které žijí, tvoří významy pojmů. Z tohoto důvodu je i učení chápáno jako sociální proces. Dle Vygotského (1978) se v rozvoji dítěte objevují dvě základní funkce. První z nich, která se objevuje mezi lidmi, je na úrovni sociální a ta druhá, objevující se uvnitř dítěte, na úrovni individuální. Toto se uplatňuje při rozvíjení logického myšlení a při vytváření konceptů.

Žák jako příslušník určité specifické kultury zdědil historické vývojové trendy, z nichž vychází sociální kontext učení. Logiku, matematické systémy i jazyk se žáci během svého života učí v rámci této kultury. Klíčový je pro sociální interakci žáků informovaný a poučený člen společnosti, tudíž žáci své kognitivní schopnosti rozvíjí interakcí s dospělými. Ve společném učení (*Collaborative teaching*) se vyžaduje od žáků osvojit si práci ve skupině a vidět individuální úspěch učení jako součást vzájemné spolupráce. Společné učení je viděno jako proces společné interakce žáků, která je zprostředkována učitelem.

Podle sociálního konstruktivismu by neměl být učební proces realizován v izolaci od prostředí, protože dojde-li ke změně sociálních vztahů mezi členy a obměně prostředí, dochází i ke změně povinností a úkolů každého jednotlivce. Na učení se tedy může pohlížet jako na sociokulturní proces, v němž sociokulturní prostředí sehrává podstatnou úlohu.

Vliv myšlenek sociálního konstruktivismu se více projevuje ve výuce lingvistických a společenskovedních disciplínách než ve výuce přírodovědných a matematických disciplín inklinujících více ke konstruktivismu individuálnímu.

### 7.4.3 Kognitivní konstruktivismus

Kognitivní konstruktivismus vznikl sloučením zásad pedagogického kognitivismu a konstruktivismu. Základem je souvislost všech kognitivních procesů<sup>12</sup>, které jsou brány jako zpracování informací. Kognitivismus dospěl k rozmachu na přelomu padesátých

---

<sup>12</sup> „Kognitivní (poznávací) procesy bývají charakterizovány jako soubor procesů, jimiž člověk poznává sám sebe a okolní svět. Jedná se o vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracování verbální a neverbální informace, v podstatě jde tedy o učení“ (Zouharová, 2005, str. 127).



a šedesátých let 20. století, kdy se začalo prosazovat tzv. *kognitivní paradigma*. Základem je v podstatě odmítnutí behaviorálního modelu a je založeno na tvrzení, že lidské chápání, myšlení a učení jsou složité procesy, jež mají být vysvětlovány složitými modely.

Podle konstruktivního kognitivismu jsou všechny druhy znalostí tříděny do různých kategorií mentálních reprezentací, např. pojmy, představy, analogie nebo pravidlo. Výsledkem zpracování jsou činy a myšlenky sloužící k vytvoření obrazu určité skutečnosti (mentálních map, schématu, reprezentace).

Na všech kognitivních pochodech si zakládá myšlení, jež vyjadřuje nějaké tvrzení a má verbální povahu. Umožňuje vymezit pojmy, vystihnout jejich vzájemné vztahy, formulovat hypotézy a ověřovat je, řešit problémy a z jedněch poznatků odvozovat jiné. Myšlení vytváří pojmy a dále s nimi pracuje. Pojem je definován jako: „*mentální reprezentace určité skupiny objektů, která vystihuje jejich podstatné společné znaky*“ (Zouharová, 2006, str. 25). Pojem je tedy pro kognitivní konstruktivismus základní jednotkou symbolického poznání.

Důraz je kladen na strategie, které pomáhají studentům osvojit si nové poznatky. Například se učitel může ptát žáků, aby vysvětlili nové učivo či pojem svými vlastními slovy, což jim může pomoci při pochopení nových poznatků. Obdobně má žákům pomoci učitel, který se jich vhodně zvolenými otázkami ptá na průběh jejich postupu při řešení určitého problému, což žákům umožní si uvědomit jejich vlastní myšlenkové procesy. Nesmírně důležité také je, aby pro lepší osvojení nových poznatků poskytl učitel jasnou organizační strukturu daného učiva, kterou si poté žáci mohou vytvářet sami.

## 8 Konstruktivismus ve výuce českého jazyka

Jak již bylo zmíněno, konstruktivismus se projevuje více v přírodovědných a matematických předmětech, v poslední době se však jeho prvky dostávají i do výuky českého jazyka. Někteří učitelé se s ním často teprve seznamují a zařazují jej do hodin pouze nahodile.

V českém jazyce se s ním můžeme nejvíce setkat v hodinách literatury, jež vychází z tzv. *třífázového modelu učení*, který vytvořila konstruktivistická pedagogika. Model nám pomáhá sestavit hodinu tak, aby na sebe jednotlivé kroky učení logicky navazovaly. Model E-U-R (evokace, uvědomění si významu a reflexe) je výsledným produktem odborníků podílejících se i na programu RWCT<sup>13</sup> (Reading and Writing for Critical Thinking), který je hojně využíván v hodinách literatury.

Evokace, jež je první fází v procesu učení, vyzývá děti k zamyšlení se nad tím, co o nově probíraném učivo vědí nebo si myslí, že vědí. Podle Krejčové a Kargerové je to příležitost k tomu, aby si každé dítě: „*samo pro sebe (skrže vlastní zkoumání) uvědomilo, co už ví o nějakém tématu, co si o něm myslí, co o něm tuší. Přitom si děti zároveň formulují i to, co nevědí*“ (Krejčová, Kargerová, 2003, str. 45). Fáze plní funkci vnitřní motivace, jelikož v dětech vyvolává zvědavost. Smyslem evokace však není zjišťovat, co je správné a co ne, ale pouze zjistit názory žáků, jejichž správnost nevyhodnocujeme. V hodinách literatury můžeme k evokaci použít brainstorming, pojmové mapy, volné psaní atd. Stejně metody se však mohou použít i ve výuce skladebního učiva. Když se bude například nově probírat větný člen podmět, na začátku hodiny se zeptáme žáků, co již o něm ví a co si o něm myslí. Učitel vše zapisuje do pojmové mapy, kterou vytvořil na tabuli. Stejně můžeme využít i tzv. *pětílístek*<sup>14</sup> sloužící k evokaci.

Druhá fáze přináší zdroje informací, kdy se předkládá dětem materiál vztahující se ke vzdělávacímu cíli (knihy, učebnice, encyklopedie, plakáty, video, exkurze). V této fázi učení děti zkoumají předložené materiály, zpracovávají informace, dělají pokusy, přičemž zvažují význam nově získaných informací pro sebe samé a snaží se nalézt odpovědi na otázky, které si položili ve fázi evokace. Dochází k propojování nových informací s těmi již osvojenými a vše se děje v procesu jejich aktivní činnosti

---

<sup>13</sup> Program byl vyvinut v roce 1997 v USA a do České republiky se dostává o rok později. Od té doby je tu dále rozvíjen a přepisován pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Díky tomuto programu začaly školy používat různé metody kritického myšlení, které mají u dětí rozvíjet čtenářskou gramotnost.

<sup>14</sup> Pětílístek je výuková metoda, při níž žáci k tématu hodiny vytváří určité pojmy.

s informacemi. V literatuře se opět mohou využít metody jako I.N.S.E.R.T., podvojný deník, čtení s předvídáním aj. Ve výuce syntaxe se v této fázi využívá práce s prameny poznání či skupinová práce. Výuka již zmiňovaného podmětu může vypadat následovně. Žákův prekoncept o podmětu v nižších ročnících většinou bývá, že je nejčastěji vyjádřen podstatným jménem. Aby učitel žákům ukázal, že podmět může být vyjádřen i jiným slovním druhem, vedlejší větou či infinitivem, vytvoří si na papírky několik různých vět, aby však vždy 3 věty měly podmět vyjádřen stejným slovním druhem. Rozdělí žáky do skupin, ve kterých mají za úkol roztrždit věty podle společných znaků. Po uplynutí stanoveného času nastává mezi žáky diskuze. Žáci společnou práci a následnou diskuzi přijdou na to, čím může být podmět vyjádřen.

Poslední fází je reflexe, v níž by si měl žák uvědomit, co nového se o probírané problematice dozvěděl a čemu novému porozuměl. Žák si formuluje nový obraz problému nebo tématu. Je důležité, aby byl dán žákům čas a prostor přemýšlet nad procesem učení a nad svými pokroky. Každá činnost by měla být ukončena reflexí, která žákům ukáže smysl jejich aktivity a posun v jejich vlastním učení. V literatuře je opět možnost využít pětilístku, pojmové mapy atd. Žáci také mohou odpovídat na předem připravené otázky (Co se ti ještě nedaří? Jak se ti pracovalo ve skupině? Na čem budeš potřebovat ještě dále pracovat?). V syntaxi je možno například využít tabulky *Co jsem se naučil a co nového mi to přineslo* (viz kapitola 6.2).

Ve výuce syntaxe lze hojně využít konstruktivismu sociálního. Žáci přichází interakcí se svými spolužáky na nové poznatky a informace. Do moderního vyučování lze zařadit skupinové práce, díky kterým se u žáků rozvíjí sociální a komunikativní kompetence. Žáci se snaží společnou prací dojít k vyřešení problému, čímž se rozvíjí již zmiňované kompetence, kompetence k řešení problému či schopnost kooperace a vzájemné pomoci. V takto pojaté výuce ustupuje učitel do pozadí a nechává mezi sebou žáky diskutovat. Žáci, kteří přicházejí na různá řešení problému, se stávají aktivními činiteli ve výuce a učitel pouze svými otázkami usměrňuje diskuzi.

## **8.1 Pojmové vyučování**

Ve vyučování syntaxe se také objevují prvky konstruktivismu (viz předchozí kapitola) projevující se mnoha způsoby, ať už použitím zmiňovaného modelu, speciálních metod, skupinové práce, diskuze aj. Jako samozřejmost pro využití konstruktivismu ve vyučování se berou všechny znaky typické pro tento moderní směr, které byly zmiňovány již dříve.

Dle Zouharové (2006, 2010) je pro konstruktivisty důležité, aby si žáci propojovali nové poznatky s těmi, které se naučili již dříve. Nejde však o to, aby žáci sledovali, co mají společného či naopak odlišného, ale aby vše chápali jako jeden celek, v němž jsou určité vztahy a prvky. Tím pádem je potřeba formovat myšlení žáků tak, aby se neučili z paměti mnoho faktů, ale aby je poznávali v souvislostech. Podle vztahové teorie totiž pojem, který se mají žáci naučit, existuje jen tehdy: „*je-li součástí určitých vztahů, patří-li do určité pojmové struktury a je-li závislý na jiných pojmech téže struktury*“ (Zouharová, str. 317). Význam pojmů se u žáků mění podle neustále přibývajících poznatků a zkušeností o obsahu pojmu. Např. při vyslovení slova auto se různým lidem vybaví odlišné představy.

Kognitivisté poté pojmy organizují do kategorií, které mohou obsahovat kategorie další. Například pojem *větný člen* spadá pod kategorii pojmu *syntax*, přičemž pod větný člen spadá pojem *podmět, přísudek* atd. Při porozumění pojmu žáci nejprve vychází od základní úrovně a teprve poté identifikují pojmy z nižší či vyšší kategorie. Identifikuje-li žák větu, nejprve si uvědomí, že se skládá ze slov a až posléze se bude zabývat funkcí jednotlivých slov. Kategorizace pojmu je stavěna na definičních znacích. Například pojem *přísudek* zahrnuje pro žáka několik definičních znaků (vyjadřuje, co dělá podmět). Další vlastností pojmu je charakteristický znak (např. pro *přísudek* je charakteristický znak vyjádření větného členu určitým slovesným tvarem, což však neplatí pro *větný člen podmět*. Při porozumění pojmu žáci nejprve vychází od základní úrovně a teprve poté přechází k úrovním vedlejším.

Pro žáky je důležité pochopit strukturu učiva, která propojuje jednotlivé pojmy. Zouharová ve svém příspěvku cituje Brunera,<sup>15</sup> podle kterého má struktura sloužit pro: „*udržení vědomostí a současně jako základ, který umožní chápat nové poznatky*“ (Zouharová, str. 319). Nové pojmy si žáci včleňují do struktur, které již znají, nebo vytvářejí struktury nové. Díky schémátům a strukturám lze postihnout vztahy mezi pojmy, jelikož pojem se nedá pochopit bez souvislosti (vztahu) k pojmům jiným.

Důležité je, aby se v souhrnu znaků určitého pojmu odlišily znaky podstatné a základní od těch vedlejších. Např. podstatným znakem pro určení přívlastku je syntaktická závislost na podstatném jménu. Vedlejší vlastností je pak sémantika slova. Proto v syntagmatu *život na dědině* není důležité to, že vyjadřuje místo, ale že závisí na podstatném jménu. Dále je potřeba důsledná analýza situace, která usnadňuje spojování

---

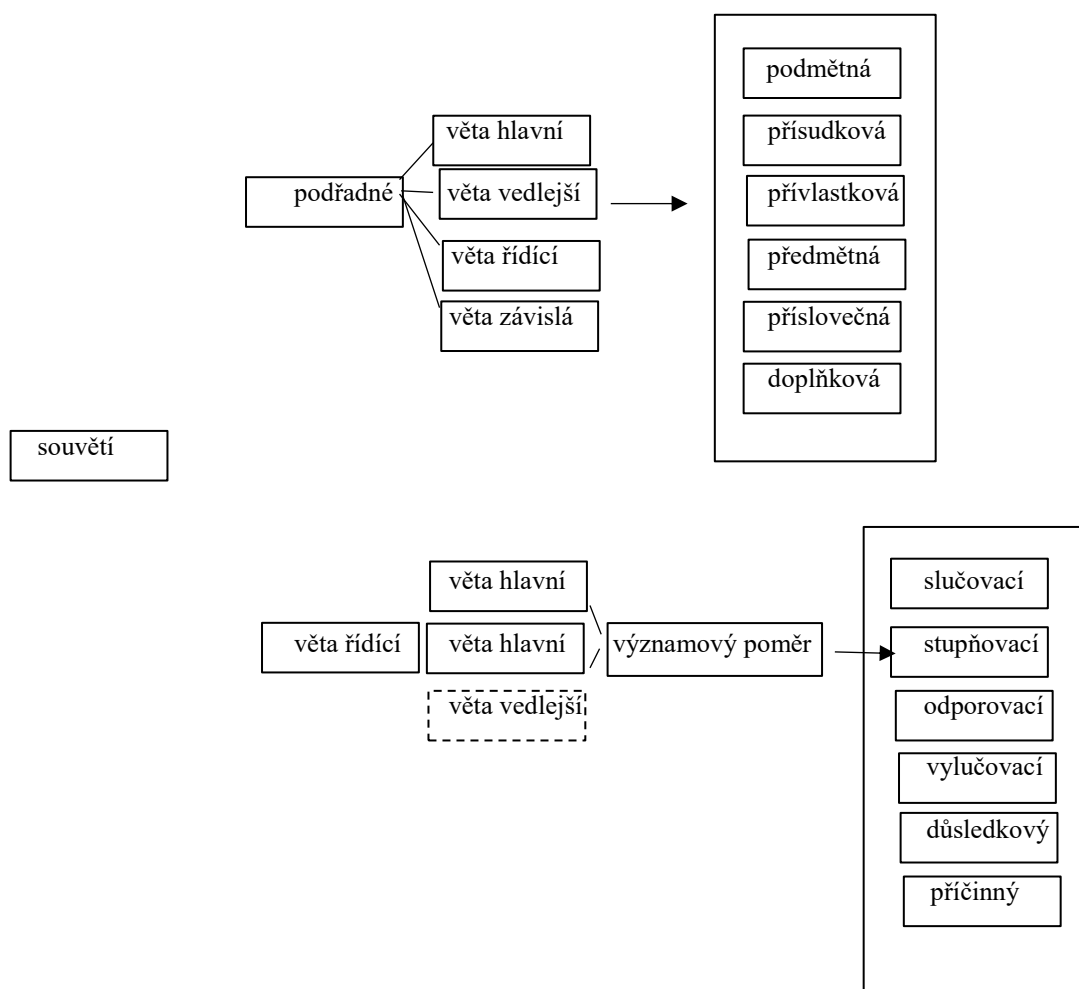
<sup>15</sup> Jerome Bruner byl americký psycholog, který svými myšlenkami významně přispěl ke konstruktivistické teorii.

jednotlivých poznatků a žáci tak lépe dospívají k zobecněné struktuře. Často se však stává, že žáci zahrnují i znaky nepodstatné (Např. podmět je vysvětlován na větě, ve které stojí na prvním místě). Žáci z toho mohou vyvodit, že podmět stojí na prvním místě pokaždé a mylně zahrnou tento znak do nové struktury znaků.

Podle Zouharové (2006) by měla být strategie strukturování učiva zařazena do vyučování, čímž se uplatní zásady kognitivního konstruktivismu v praxi. Žák by se je mohl naučit a samostatně používat. Strategie jsou založeny na uspořádání pojmů tak, aby byly co nejpřehlednější a žáci si je lépe zapamatovali. Mareš a Čáp (2001) popsali způsoby strukturování učiva, z nichž si jeden představíme:

## Vytváření schémat

Vlastnosti a pojmy jsou značeny obdélníkem a větší celek je zařazen do většího obdélníku kolem již menších. Úsečka se používá ke znázornění vztahu. Žák či učitel vybírá z textu takové pojmy, které jsou pro něho nové či se vyskytují v textu poprvé. Pojmy již osvojené se zařazují pouze tehdy, jsou-li dále rozvíjeny. Schéma postupuje zleva doprava a shora dolů.



Vysvětlivky: \_\_\_\_\_ statický vztah,      —————> dynamický vztah,  
..... možný vztah.

**Obrázek 3: Vytváření schémat**

(převzato, Zouharová, 2005)

## **Praktická část diplomové práce**

## 9 Formulace výzkumného problému

V praktické části této diplomové práce se budeme zabývat moderními přístupy k syntaktické analýze textu, možnostmi jejich využití a následnou efektivitou použitých metod. Jako výzkumný problém jsme si tedy stanovili **moderní přístupy ve výuce syntaxe na druhém stupni základních škol**.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části diplomové práce, ve školách stále převládá tradiční způsob výuky. Učitel přednáší hotové poznatky, žáci pasivně poslouchají a snaží se nové informace zapamatovat. Žáci tedy nemají potřebu nad novým poznáním přemýšlet, čímž se u nich nerozvíjí logické myšlení. Výuka probíhá primárně frontálně a skupinové práce, kterými se rozvíjí komunikativní a sociální kompetence, jsou až druhořadé.

Výzkumné šetření jsme tedy provedli za účelem popsat, jakými způsoby je možné zařadit moderní přístupy do výuky syntaxe a zjistit, zdali je takto pojatá výuka efektivní a dochází-li u žáků k rozvíjení sociálních a komunikativních kompetencí a logického myšlení.

Tuto část dělíme do tří kapitol. V první kapitole si uvedeme výzkumný problém, cíle výzkumu, výzkumnou otázku, popíšeme metodologii výzkumného šetření, charakteristiku výzkumné skupiny a průběh šetření. V kapitole druhé se zaměříme na jednotlivé možnosti zařazení moderních přístupů do výuky sedmé třídy základní školy a následné reflexe vyučovacích hodin a naplnění stanovených cílů. V další části analyzujeme získané poznatky z volného psaní žáků a rozhovor s učitelkou českého jazyka a následně dojdeme k závěrečné analýze výzkumného šetření.

### 9.1 Stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek

Jak jsme již uvedli výše, výzkum byl proveden za účelem popsat, jakými způsoby je možné zařadit moderní přístupy do vyučování syntaxe na 2. stupni základních škol a zjistit, zdali je takto pojatá výuka efektivní a rozvíjí se tím žakovy sociální a komunikativní kompetence a logické myšlení.

#### Cíl intelektuální

Cílem je poukázat na skutečnost, že zakomponování moderních přístupů do výuky syntaxe by mohlo vést k větší efektivitě jeho vyučování. Dále také popsat možnosti



využití moderních metod v daném předmětu a ve výsledných analýzách prozkoumat jejich efektivitu a zjistit, zdali se takto pojatou výukou u žáků rozvíjí kompetence určené RVP a logické myšlení.

### Cíl praktický

Získané poznatky by mohly být využity ke zlepšení a zefektivnění výuky syntaxe na druhém stupni základních škol, čímž by došlo k většímu rozvíjení žákových kompetencí a logického myšlení.

### Cíl personální

Sama autorka je studentkou pedagogické fakulty, kde studuje obor učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ. Prozkoumání daného tématu a výsledky z praktické části budou významné pro její budoucí učitelskou profesi.

Jako výzkumnou otázku jsme si stanovili:

*Jak zakomponovat moderní přístupy do výuky syntaxe na druhém stupni základních škol?*

Tuto otázku jsme poté rozdělili do dvou specifických otázek:

*Je takto pojatá výuka pro dané žáky efektivní?*

*Jsou daní žáci na takto pojatou výuku připraveni?*

*Rozvíjí se moderními přístupy klíčové kompetence a logické myšlení?*

## **9.2 Metodologie výzkumného šetření**

Pro realizaci výzkumného šetření bylo použito kvalitativního výzkumu, pro který je podle Švaříčka a Švédové primární: „*schopnost získávat nové a nepředpokládané informace*“ (Švaříček, Švédová, 2007, str. 65). Kvalitativní výzkum jsme si vybrali z toho důvodu, protože nám dokáže pomoci odhalit podstatu jevů, o kterých toho moc nevíme. Umožňuje nám do hloubky prozkoumat široce definovaný jev a získat o něm velké množství poznatků.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme zvolili nestrukturované pozorování (účastník jako pozorovatel), jelikož pomocí této metody lze popsat: „*sledované jevy, jejich aktéry a vztahy mezi nimi.*“ (Linderová, Scholz, Munduch, 2016, str. 58). Následně byl jako další výzkumná metoda vybrán polostrukturovaný rozhovor, který nám pomůže: „*zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě*“ (Švaříček, Švédová, 2007, str. 160).

a dotazník s otevřenými otázkami, jenž se používá k: „*osvětlení interpretací získaných pozorováním nebo jinými typy dotazování*“ (Hendl, 2008, str. 186).

Nestrukturovanému pozorování předcházelo vytvoření příprav na jednotlivé vyučovací hodiny, které byly záměrně vytvořeny za účelem zjištění požadovaných dat. Jednotlivá pozorování byla následně analyzována.

### **9.3 Charakteristika výzkumné skupiny a průběh šetření**

Zkoumanou skupinu jsme vybrali na základě osobní zkušenosti se školou, na které byl výzkum prováděn, a zároveň vstřícnosti školy, učitelky a vybrané třídy. Z důvodu blížících se přijímacích zkoušek 9. ročníků byl pro výzkum vybrán sedmý ročník základní školy, se kterým bylo hlavním úkolem opakování větných členů.

Výzkum byl realizován v březnu roku 2018 během výuky českého jazyka a literatury v 7. třídě. Pozorování měla původně probíhat v pěti vyučovacích hodinách (45minut), z důvodu školní akce se však počet snížil na čtyři vyučovací jednotky. Počet žáků ve třídě se pohyboval v rozmezí 17 až 20 žáků. Jednotlivé vyučovací hodiny byly zvukově zaznamenávány pomocí diktafonu.

## 10 Přípravy a analýzy vyučovacích hodin

Tato kapitola je zaměřena na přípravy a analýzy jednotlivých vyučovacích hodin. Přípravy vznikly za účelem záměrného sběru dat během pozorování. Vyučovací hodiny jsou poté analyzovány z hlediska efektivity moderních přístupů ve výuce syntaxe.

### 10.1 Příprava na první vyučovací hodinu českého jazyka

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková kompetence

**Škola:** ZŠ Tererovo náměstí

**Vyučující:** Petra Martináková

**Třída:** 7.B.

**Datum:** 12.3.2018

**Téma vyučovací hodiny:** Podmět

**Počet žáku:** 17

**Metody (dle Maňáka):** metody slovní (vysvětlování), metody aktivizující (diskuze, aktivizační hra), metody komplexní (samostatná práce žáků, skupinová práce)

**Učební pomůcky:** „smajlíci“ (viz příloha č.7), tabulka před a po (viz příloha č.1), papírky s větami

**Organizace hodiny:** 1x45 minut

**Pracovní podmínky:** běžné uspořádání lavic (lavice pro dva žáky)

**Výukové cíle:**

- 1) Žáci si uvědomují důležitost práce ve skupině a vzájemné pomoci;
- 2) Žáci dokáží posoudit průběh svého progresu v dané problematice;
- 3) Žáci jsou schopni vyjádřit své pocity, názory a myšlenkové procesy;
- 4) Žáci znají základní znaky podmětu, ví, čím může být vyjádřen a dokáží rozlišit podmět holý, rozvitý a několikanásobný, přičemž na jeho rozdělení přijdou sami společnou prací ve skupině.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence k učení: Při práci s tabulkou a jednotlivými větami dokáže propojovat a systematizovat informace, získané výsledky porovnává.

Kompetence k řešení problému: Při práci s tabulkou a jednotlivými větami sleduje vlastní pokrok při řešení problému, kriticky myslí a dokáže své rozhodnutí obhájit.

Kompetence komunikativní: Diskuzí a skupinovou prací žák formuluje své myšlenky a názory, naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuze a obhájí svůj názor.

Kompetence sociální: Žák účinně spolupracuje ve skupině, přispívá k diskusi celé třídy, respektuje různá hlediska a efektivně spolupracuje s druhými při řešení problému.

## **Struktura hodiny**

### 1. Úvodní část

Na začátku hodiny se s žáky pozdravíme a jelikož je to jejich první hodina po jarních prázdninách, zeptáme se jich na zajímavé zážitky. **Pro žáky je důležité vidět, že učitel ve třídě není pouze autorita předávající co nejvíce informací, ale je to také člověk, kterého zajímá, co žáci dělají a jaký měli víkend či prázdniny.** Posléze jim bude sděleno téma hodiny a nastíněno, jak bude vyučovací hodina probíhat.

**V moderním vyučování je potřeba, aby žáci uměli během vyučovací hodiny vyjádřit své názory a pocity.** Z toho důvodu dostane každý žák na špejli smajlíky (viz příloha č.7) a bude jim vysvětleno, jak s nimi zacházet. Na začátku hodiny zvedne žák smajlíka podle toho, jak se zrovna cítí. V průběhu výuky může kdokoliv změnit smajlíka ze smutného na veselého nebo naopak, přičemž musí vysvětlit důvod této změny.

Do úvodní části bude zařazena **aktivizační hra na slovní druhy**, která se dá využít pro následující práci s podmětem. Na tabuli budou napsány číslice 2, 1, 7, 2, 1, 5, 4, 1, kdy každé číslo představuje slovní druh (1- podstatné jméno, 2 -přídavné jméno atd.). Žáci mají za úkol vytvořit co nejzajímavější větu. Tři věty napíšeme na tabuli a podtrhneme v nich podmět, což jim pomůže při další práci.

## 2. Hlavní část

Při zavádění konstruktivistických prvků do vyučování je důležité **zohlednit žákovy prekoncepty**, ze kterých se má vycházet. Žákům bude rozdána tabulka (viz příloha č.1), ve které vyplní kolonku „*před*“. S kolonku „*po*“ zatím nepracují. **Měly by být respektovány individuální charakteristiky žáků (jejich odlišné tempo)**, proto je necháme, aby se domluvili na čase potřebném pro vypracování tabulky. Po uplynutí stanoveného času budou moci žáci chodit mezi sebou a zjistit správné odpovědi. Tímto se rozvíjí **jejich komunikační schopnost a žáci se naučí pomáhat ostatním**. Stále si ještě doplňují tabulku „*před*“.

Následně budou žáci rozděleni do skupin po čtyřech (vytáhnou si papírky s číslem skupiny). Do každé skupiny budou rozdány papírky s větami, které mají roztřídit podle toho, čím je vyjádřen podmět. Zároveň mají určit, zda je podmět holý, rozvitý či několikanásobný. Žáci takto mohou spolupracovat ve skupině a diskutovat, čímž se rozvíjí jejich **kompetence komunikativní a sociální**. Zároveň žákům **nejsou předkládány již hotové poznatky, ale mají na to přijít sami**, což je zásadní rozdíl oproti transmisivní výuce. Před začátkem skupinové práce řekneme žákům, jaký postup je pro nás při hledání podmětu nejjednodušší, čímž **bude využita metoda zprostředkovaného učení**.

### Věty:

Právě se vrátila naše milovaná maminka.  
Na nebi zářily jasné hvězdy.  
Naše Květa si čte.  
Celý kraj zahalila mlha a šero.  
Nemocný ležel na infekčním oddělení.  
Turnaj vyhráli žlutí a červení.  
Mladí i staří tancovali v přímém přenosu na stolech.  
Oni včera nepřišli domů.  
Já a ty bychom mohli zítra někam zajít.  
To není fér.  
Několik jich ještě ani nepřišlo.  
V losování vyhrála šťastná pětka.  
Tři a tři je šest.  
Mluvit s plnou pusou je velmi neslušné.

Tančit a zpívat je krásné.  
Vidět moře bylo mým velikým snem.  
Z košíku se ozvalo mňau a haf.  
Ozvalo se pšt.  
Na dvorku se rozlehlo hlasité kokodák.  
Rychle a dobře se stalo naším heslem.

Po dokončení skupinové práce si společně projdeme správné řešení vět. **Budeme stát v pozadí a řídit diskuzi mezi žáky.** Ze začátku nebudeme říkat, zda je to dobře nebo špatně, ale necháme jednotlivé skupiny mezi sebou diskutovat. Budou si sdělovat důvody svých odpovědí a zkusí **verbálně vyjádřit své myšlenkové pochody** při výběru správného řešení.

### 3. Závěrečná část

V závěrečné části si společně doplníme tabulku „*po*“, díky čemuž mohou žáci vidět svůj progres v dané problematice. Jelikož je tento přístup pro žáky nový, bude provedena reflexe vyučovací hodiny. Budeme se ptát žáků, jak se jim hodina líbila, co nového se naučili, co by se mělo dělat jinak, v čem vidí největší rozdíl oproti tradiční výuce atd.

## 10.2 Reflexe první vyučovací hodiny

### 1. Úvodní část

Na začátku vyučovací hodiny jsme se žáků zeptali na zážitky z prázdnin. **Tímto jsme žákům ukázali, že máme zájem se o nich dozvědět něco více a nejsme pouze autorita předávající nové poznatky. Dle zprostředkovaného učení je důležité, aby si žáci k učiteli vytvořili kladný vztah a měli v něm oporu. Zároveň je takto u žáků rozvíjena komunikativní kompetence.** Z časového důvodu to však muselo být ukončeno, jelikož chtělo mnoho žáků sdělit zajímavosti z prázdnin.

Poté byly žákům rozdáni „smajlíci“, přičemž jim byl vysvětlen jejich hlavní důvod: *„Vím, že Vám to může přijít dětinské, ale když si uvědomíte, že můžete vyjádřit svůj názor, tak to dětinské vůbec není. Když budete za pár let někde v práci a něco se Vám nebude líbit, tak je důležité, abyste uměli vyjádřit svůj názor. Právě tímto můžete něco změnit“.* **Tímto bylo opět využito zprostředkovaného učení, pro které je jedním**

**z klíčových prvků zaměřenost a vzájemnost. Učitel by měl být schopen ukázat a vysvětlit, proč je daná aktivita důležitá a jak by ji mohli do budoucna využít.**

Žákům bylo sděleno, jak bude vypadat vyučovací hodina, a zároveň byl zmíněn průběh následujících hodin. Žáci se dozvěděli o skupinové práci a poznacích, na které budou muset přijít sami. Z jejich reakcí bylo patrné, že na takto pojatou vyučovací hodinu nejsou zvyklí: „*Nebude to moc těžké, když na to musíme přijít sami? Na skupinovou práci jsem zvědavý, jelikož takto moc často nepracujeme.*“

**Abychom žáky namotivovali**, byla pro ně připravena aktivizační hra. Zároveň jim bylo sděleno, **proč je tato aktivita důležitá, čímž bylo opět využito prvků zprostředkovaného učení**: „*Jelikož budeme v následující části pracovat se slovními druhy, vytvoříme si větu, ve které jednotlivé písmeno představuje slovní druh.*“ Žáci byli aktivní a snažili se napsat co nejzajímavější větu (*Např. Malý Pepík a Velká Anežka letěli čtyři hodiny*). Jelikož byly zadané slovní druhy pro žáky složité, domluvili jsme se na výměně spojky za předložku. **Je důležité se žáků v průběhu ptát, zdali mají s něčím obtíže a zeptat se jich na názor. Aktivitou bylo využito prvků komunikační výuky, jelikož žáci měli podle určitého schématu vytvořit větu.**

## 2. Hlavní část

Následně byla žákům rozdána tabulka, ve které měli vyplnit sloupec *před*. **Aby byly zohledněny individuální charakteristiky žáků**, zeptali jsme se jich, kolik času potřebují na vyplnění tabulky. Většina žáků odpověděla 5 minut, někteří řekli i sedm či deset. Vzájemnou domluvou jsme se domluvili na pěti minutách. Tabulka byla pouze opakováním minulého roku, ale z žakových odpovědí bylo patrné, že skoro všechno zapomněli. Pouze dva žáci měli vyplněnou celou tabulku, zbytek třídy měl dobře pouze *Na podmět se ptáme jakou pádovou otázkou?* Většině žáků se pletl podmět rozvitý a několikanásobný. K podmětu rozvitému napsali např. *Mamka a táta sedí u televize*, přičemž k podmětu několikanásobnému napsali: *Naše mamka přišla domů*. Žákům bylo sděleno, že mohou chodit po třídě a ptát se svých spolužáků, **čímž by se rozvíjela jejich kompetence sociální a komunikativní**. Této možnosti však nikdo nevyužil a žáci se ptali pouze spolužáků v nejbližších lavicích či svého souseda. **Hlavním smyslem tabulky byla práce s žakovými prekoncepty. Měli si uvědomit, co již o dané problematice ví a co naopak zapomněli**. Základem konstruktivismu je brát chybu jako přirozenou součást lidského poznání. Z toho důvodu bylo žákům řečeno:

*„Když nevíte všechno, tak se nic neděje. Je to pouze opakování z minulého roku, a právě proto to dnes zopakujeme.“*

Poté byli žáci rozděleni do skupin: *„abyste měli možnost na to přijít společně se svými spolužáky.“* **Pro moderní směry je důležitá skupinová práce, jelikož podle zprostředkovaného učení i sociálního konstruktivismu se osobnost jedince vyvíjí právě interakcí s druhými lidmi. Zároveň se tímto rozvíjí důležité kompetence sociální, komunikativní a k řešení problémů.** Ze začátku byli žáci aktivní, ale zanedlouho se mezi sebou začali bavit a přestali se věnovat zadanému úkolu. Jednotlivé skupiny jsme obcházeli, ale vždy když jsme přešli k další skupině, začali se opět bavit. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli společnou práci ukončit a projít si vše společně. Jelikož žáci nebyli schopni mezi sebou komunikovat, rozhodli jsme se přejít k této variantě, kdy učitel řídí výuku a žáci odpovídají.

Vyučovací hodina však již byla velice hlučná a bylo těžké žáky nějakým způsobem usměrnit. Ptali jsme se jich, jakým slovním druhem je v jednotlivých větách vyjádřen podmět, přičemž pokaždé někdo odpověděl. Ve třídě však byl hluk a žáci se moc nesoustředili. **Žáci měli vysvětlit, jakým způsobem našli ve větě podmět, čímž vyjádřili své vlastní myšlenkové pochody a rozvíjeli tím metakognici, která je jedním ze základních znaků konstruktivismu.** Např. *„Kdo, co se právě vrátil? Maminka se vrátila, proto bude nejspíše podmět maminka.“* Následně se přešlo k problematice podmětu holého, rozvitého a několikanásobného. **Žáci si vše zapsali do sloupce *po*, díky čemuž mohli vidět a posoudit svůj progres v učení.**

### 3. Závěrečná část

**Na konci hodiny došlo k reflexi výuky. Je důležité, aby mohli žáci vyjádřit svůj názor a pocity.** Žáci zmínili, že se jim líbila aktivizační hra na začátku hodiny a její propojení s následujícím učivem o podmětu. Další část hodiny hodnotili jako: *„zvláštní; něco nového; nejsme na to zvyklí či rušná.* Jeden žák dokonce řekl: *„Bylo dobré, že jsme si mohli ve skupinkách povídat.“*



#### 4. Naplnění cílů

**Žáci si uvědomují důležitost práce ve skupině a vzájemné pomoci:** K naplnění cíle došlo pouze částečně, jelikož žáci ve skupině pracovali pouze ze začátku. Taktéž nevyužili možnosti získání odpovědí od svých spolužáků, čímž mělo dojít k vzájemné pomoci.

**Žáci dokáží posoudit průběh svého progresu v dané problematice:** Cíl byl naplněn vypracováním tabulky, díky které mohli žáci vidět svůj rozvoj v poznání.

**Žáci jsou schopni vyjádřit své pocity, názory a myšlenkové procesy:** Cíle bylo dosaženo pouze zčásti. V závěrečné části dokázali žáci vyjádřit své pocity a názory na vyučovací hodinu, taktéž byli schopni verbálně popsat způsob určování jednotlivých podmětů. Během hodiny však nevyužili možnosti vyjádřit svůj názor pomocí *smajlíků*.

**Žáci znají základní znaky podmětu, ví, čím může být vyjádřen a dokáží rozlišit podmět holý, rozvitý a několikanásobný, přičemž na jeho rozdělení přijdou sami společnou prací ve skupině:** K naplnění cíle došlo pouze částečně. Žáci poznali, čím může být podmět vyjádřen, ví jeho základní znaky a dokáží jej rozlišit. Ke svému poznání však nepřišli společnou prací ve skupině, ale frontální výukou, která musela být do výuky zařazena.

#### 5. Celkové zhodnocení vyučovací hodiny

Vyučovací hodinu nehodnotíme pozitivně. K naplnění cílů došlo pouze částečně a zároveň muselo být přistoupeno ke změně naplánované výuky. Podle našeho názoru se žákům líbila aktivizační hra, při které mohli být kreativní a zároveň v ní viděli důležitost pro následující práci s podmětem.

Problémem pro žáky však byla práce ve skupině a metody, kterými měli sami přijít na rozdělení podmětu. Práce ve skupině byla hlučná a chaotická, přičemž se žáci bavili o něčem jiném a nespolupracovali. Zároveň nastal problém, kdy ve skupinách pracovali jenom někteří a ti „slabší“ pouze seděli a nesnažili se aktivně zapojovat do společné práce. Dokonce dva nejbystřejší žáci byli v jedné skupině, a proto měli práci rychle hotovou a začali si povídat.

Aby došlo k naplnění cíle a žáci neměli čas se mezi sebou bavit, je důležité, aby každý člen skupiny měl zadanou práci, které se bude věnovat. V našem případě jeden žák hledá přísudky rozvité, druhý přísudky několikanásobné atd. Z průběhu vyučovací hodiny bylo vidět, že žáci na skupinovou práci nejsou zvyklí, a proto by se měla práce ve skupinách do takových tříd zařazovat postupně a za pomoci různých metod. Jednou z nich může být tzv. *sněhová koule*, při které nejprve na zadaném úkolu pracuje každý jednotlivě a až poté se vytváří dvojice a následně skupinky hodnotící a konzultující své názory. Tím předejdeme i tomu, že „slabší“ žáci pouze sedí a nepracují, ale i oni sami vyjadřují své názory a závěry, ke kterým došli individuální prací. Pro případ, že nějaká skupinka skončí dříve, by si měl učitel připravit nějaké cvičení či práci navíc, kterou může skupince zadat.

## 10.3 Příprava na druhou vyučovací hodinu českého jazyka

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková kompetence

**Škola:** ZŠ Tererovo náměstí

**Vyučující:** Petra Martináková

**Třída:** 7.B.

**Datum:** 13.3.2018

**Téma vyučovací hodiny:** Podmět nevyjádřený a všeobecný

**Počet žáku:** 19

**Metody (dle Maňáka):** metody slovní (vysvětlování), metody aktivizující (diskuze, aktivizační hra, řešení problémů) metody komplexní (skupinová práce, kritické myšlení)

**Učební pomůcky:** „smajlíci“ (viz příloha č.7), papírky s větami a tabulka (viz příloha č.2)

**Organizace hodiny:** 1x45 minut

**Pracovní podmínky:** běžné uspořádání lavic (lavice pro dva žáky)

- Výukové cíle:**
- 1) Žáci si uvědomují důležitost práce ve skupině a vzájemné pomoci;
  - 2) Žáci dokáží zhodnotit průběh svého progresu v dané problematice;
  - 3) Žáci jsou schopni vyjádřit své pocity, názory a myšlenkové procesy;
  - 4) Žáci ví, jaký je rozdíl mezi podmětem všeobecným a vyjádřeným.

### **Klíčové kompetence:**

Kompetence k učení: Při práci s jednotlivými větami dokáže propojovat a systematizovat informace, reflektuje svůj popis učení a zhodnotí výsledky svého učení.

Kompetence k řešení problému: Při práci s jednotlivými větami sleduje vlastní pokrok při řešení problému, kriticky myslí a dokáže své rozhodnutí obhájit a při řešení problému užívá logické postupy.

Kompetence komunikativní: Diskuzí a skupinovou prací žák formuluje své myšlenky a názory, naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuze a obhájuje svůj názor.

Kompetence sociální: Žák spolupracuje ve skupině, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce a podílí se na vytváření příjemné atmosféry v týmu.

## Struktura hodiny

### 1. Úvodní část

Na začátku hodiny se s žáky pozdravíme, budou jim rozdáni „smajlíci“, které jsme si od nich v minulé hodině vybrali zpět, a budou seznámeni s průběhem vyučovací hodiny.

**V úvodu je důležité žáky namotivovat a aktivizovat**, proto pro ně bude připravena krátká aktivizační hra. Na malé papírky napíšeme písmena a žáci si vytáhnou 8 písmen, která budou následně napsána na tabuli. Žáci z nich složí smysluplnou větu, přičemž jednotlivá písmena představují první písmeno slova ve větě. První tři vytvořené věty budou napsány na tabuli. Žáci v nich najdou podmět a řeknou, čím je vyjádřen a určí jeho druh. Tímto bude zopakována předchozí vyučovací hodina.

### 2. Hlavní část

Podle čísel na papírech, které si žáci vybrali, se rozdělí do skupin. **Skupinová práce je v nynějším vyučování nesmírně důležitá pro rozvoj sociálních a komunikativních kompetencí.**

**V moderní výuce by neměla být učebnice primárním pramenem, ale učitel by si měl pro opakování předchozí problematiky a práci s novým učivem připravit i své materiály.** Mělo by to být pro žáky zajímavé, aby to nebrali jako povinnost, ale aby je to i bavilo. Proto byly pro žáky nachystány čtyři papírky s větami, jež dostanou do skupin. Na tabuli bude nakreslen čtverec rozdělený na čtyři části. Do levého horního rohu bude napsáno zájmeno, vedle do pravého horního rohu přídavné jméno, dolů do levého dolního rohu rozvitý a do pravého dolního rohu několikanásobný. Žáci složí papírky s větami podle předlohy tak, zda je podmět ve větě vyjádřen zájmenem či přídavným jménem a zda je rozvitý či několikanásobný.

Věty:  
On se brzy vrátí.  
Odměnu získají nejrychlejší.  
Na lešení se rozsvítily silné reflektory.  
Úspěšné moderátorky a nadějní novináři se sešli na benefiční akci.

Po složení čtverce jej žáci otočí, čímž každé skupině vznikne věta. Zástupci jednotlivých skupin napíší věty na tabuli.

Věty: Hlásili to v rozhlase.  
V televizi dávají nový seriál.  
Hlavou zed' neprorazíš.  
Přinesl košík hub.  
Máte raději Prahu nebo Brno?

Zeptáme se žáků, čím je ve větách na tabuli vyjádřen podmět. Zjistí, že v nich podmět není, čímž **dojde k rozporu s jejich předchozími prekoncepty (konstruktivismus)**. Jednotlivé skupiny dostanou za úkol rozdělit věty do dvou kategorií, přičemž by se měli žáci **zaměřit hlavně na význam věty**. Aby byly opět zohledněny **individuální charakteristiky žáků**, necháme jim na to tolik času, kolik si na začátku určí. **Poté budou jednotlivé skupiny mezi sebou diskutovat a argumentovat, jak a podle čeho věty rozdělili. Ustoupíme do pozadí a budeme diskuzi pouze usměrňovat.**

Postupně dojdeme k rozdělení podmětu na všeobecný a nevyjádřený a žáci nám řeknou, jaký je mezi nimi rozdíl. **Je důležité, aby na to přišli sami. Žáci u toho musí přemýšlet, čímž se rozvíjí jejich logické myšlení. Je větší pravděpodobnost zapamatování dané problematiky, jelikož se žáci aktivně účastní řešení problému.** Rozdělení podmětu si zapíší do sešitu.

### 3. Závěrečná část

Na závěr bude pro žáky připravena k vyplnění tabulka (viz příloha č.2), díky které mohou posoudit, co nového se naučili a jak k tomu přišli (**zprostředkované učení**). Zároveň je tím u žáků rozvíjena **metakognice**.

Úplně na závěr se žáků zeptáme, jak se jim hodina líbila a zda k ní mají nějaké připomínky či návrhy na zlepšení.

## 10.4 Reflexe druhé vyučovací hodiny

### 1. Úvodní část

Na začátku vyučovací hodiny byli žákům rozdáni „*smajlíci*“ a bylo jim připomenuto, že je mohou v průběhu hodiny využít. Opět byla zdůrazněna jejich důležitost: „*Nemusíte se stydět, může to pomoci vám i nám. Když se vám něco nebude líbit, nebojte se to říci.*“ **Žáci by si měli uvědomit, že je pro nás jejich názor důležitý a neměli by se bát jej vyjádřit. Je důležité, aby učitel uměl vyslechnout jejich**

**připomínky a dokázal s nimi dále pracovat a využít je ke svému rozvoji a sebereflexi. To je zásadní pro učitele, jakožto nejdůležitější nositele zprostředkovaného učení mimo rodinné prostředí, jenž by měl být pro žáky rádcem a vzorem.**

Následně bylo nastíněno, jak bude vyučovací hodina probíhat. **Abychom žáky namotivovali, opět pro ně byla připravena aktivizační hra,** kterou bylo zároveň zopakováno předchozí učivo. Potřebovali jsme osm dobrovolníků, a aniž by žáci věděli, co se bude dít, přihlásili se skoro všichni. Žáky to bavilo, byli aktivní a snažili se vymyslet co nejzajímavější větu. První žák šel svoji větu napsat na tabuli: *Šťastná Anna se vrátila z dovolené ve Francii.* **Aktivizační hrou byl podpořen komunikační přístup k výuce, jelikož žáci měli podle zadaných písmen vytvořit větu. Bylo jim vysvětleno, že aktivitou zároveň procvičíme předchozí hodinu, čímž bylo využito zprostředkovaného učení.**

## 2. Hlavní část

V hlavní části byli žáci rozděleni do skupin. Oproti minulé hodině jsme žáky do skupin rozdělili sami, abychom předešli neaktivitě některých žáků. Do každé skupiny byly rozdány věty. Mezitím byla na tabuli nakreslena předloha, podle které měli věty skládat. **Práce ve skupině měla rozvíjet žákovy kompetence komunikativní a sociální a zároveň je naučit vzájemné spolupráci. Žáci měli k sestavení obdélníku využít znalosti z předchozí hodiny. Opakování dané problematiky nemusí probíhat pouze frontálně s využitím učebnice, ale učitel si může vytvořit vlastní prameny poznání, které náležitě upraví. Zároveň je připraví tak, aby byly pro žáky zajímavé. Žáci byli velice aktivní a snažili se věty spojit co nejrychleji. Bylo vidět, že mezi sebou rádi soutěží a baví je něco vytvářet. Žáci šli vzniklé věty napsat na tabuli.**

Následně jsme se žáků zeptali, co je podmětem v daných větách. **Zde bylo využito prvků konstruktivismu, jelikož došlo k rozporu s jejich předchozími prekoncepty.** Žáci ze začátku říkali slova jako *seriál* či *košík*, ale po chvíli přišli sami na to, že je zde podmět nevyjádřený. Bylo vidět, že to žáky zajímá a snaží se přijít na správné řešení.

Žákům bylo vysvětleno, že se věty dají roztřídit do dvou kategorií, které byly napsány na tabuli. Jejich úkolem bylo jednotlivé věty rozdělit. Žákům bylo zdůrazněno, aby se zaměřili hlavně na význam věty, podle kterého mohou věty rozdělit. **V nynějším vyučování je důležité, aby žáci na nové poznatky přicházeli sami, čímž se u nich rozvíjí logické myšlení. Zároveň je zásadní nad jednotlivými větami přemýšlet**

**a nerozdělovat je pouze mechanicky podle předem určených pravidel.** Žáci se měli nad větami společně zamyslet, avšak chvíli po zadání práce se opět začali bavit a nepracovali na zadaném úkolu. Vypadalo to, že žáci nemají zájem na to přijít a nechce se jim přemýšlet. Opět musely být jednotlivé skupiny usměřovány a následně bylo rozhodnuto skupinovou práci ukončit.

Přešlo se k frontální výuce, při které se žáci trochu zklidnili. Ve třídě však již panoval hluk a bylo těžké žáky usměrnit. Společnými silami jsme přišli na rozdělení jednotlivých vět, avšak žáci už moc nedávali pozor.

### 3. Závěrečná část

Jelikož nám v závěru nezbyvalo moc času, rozhodli jsme se vynechat tabulku, která byla pro žáky připravena. Zeptali jsme se, zda chápou rozdělení podmětu, přičemž většina odpověděla ano. Následně jsme se některých žáků zeptali, zda by tento rozdíl mohli vysvětlit vlastními slovy. **Uvědomit si vlastní myšlenkové pochody je důležitým prvkem konstruktivistické výuky. U žáků je tím rozvíjena metakognice.** První čtyři nedokázali odpovědět a až pátý žák to vysvětlil: *„Když podmět znám z předchozí věty anebo si můžu říct nějakou osobu, tak je to nevyjádřený. Když nevím konkrétní osobu a dám si místo toho vy, tak je to všeobecný.“*

### 4. Naplnění cílů

**Žáci si uvědomují důležitost práce ve skupině a vzájemné pomoci:** Cíl byl naplněn pouze zčásti. Ze začátku žáci ve skupině spolupracovali a snažili se vzájemně přijít na správné řešení. V druhé části skupinové práce se však začali bavit a nepracovali na zadaném úkolu, tudíž přestala mít skupinová práce smysl.

**Žáci dokáží zhodnotit průběh svého progresu v dané problematice:** Cíle naplněno nebylo, jelikož nezbyl čas pro vyplnění tabulky, díky které by mohli posoudit nově získané informace.

**Žáci jsou schopni vyjádřit své pocity, názory a myšlenkové procesy:** Cíle bylo dosaženo pouze zčásti. Žáci opět nevyužili možnosti využít *smajlíky* pro vyjádření svých pocitů a názorů. Jeden žák však přišel po hodině, aby vyjádřil svůj názor na skupinovou

práci. Žáci měli problémy s vyjádřením svých myšlenkových procesů, kterými došli k rozdělení podmětu. Jeden žák však dokázal rozdělení podmětu popsat.

**Žáci ví, jaký je rozdíl mezi podmětem všeobecným a vyjádřeným:** Cíle bylo dosaženo zčásti skupinovou prací a zčásti frontální výukou. Společně jsme s žáky přišli na rozdíl mezi podmětem všeobecným a nevyjádřeným.

#### 5. Celkové zhodnocení vyučovací hodiny

Celkově hodinu nehodnotíme pozitivně. Nebylo naplněno všech cílů a opět se přešlo ze skupinové práce na výuku frontální.

Žáci byli během aktivizační hry a opakování předešlé hodiny aktivní a bylo vidět, že je to baví. Poté jsme jednotlivé skupiny rozdělili sami, čímž mělo dojít k jejich vyváženosti. Tentokrát jsme se rozhodli pouze pro trojice (oproti předešlým čtveřicím), aby se mohli všichni aktivně zapojit. Žáci se však začali mezi sebou opět bavit a nevěnovali se svému úkolu. Nejspíše na to nejsou zvyklí, a proto jim to dělá takové problémy. Po skončení vyučovací hodiny za námi přišel jeden žák, který nám sdělil názor na skupinovou práci: „*Ve skupině to nemá cenu, protože je ve třídě ruch a nemůžu se na nic soustředit.*“

Prvky konstruktivismu, při nichž žáci přichází na nové poznatky sami, by se měly zařazovat již v nižších ročnících. Žáci si na to začnou postupně zvykat a nebude pro ně problém přijít na něco nového a zároveň o tom přemýšlet a propojovat si to již s hotovými poznatky. Neměli by být zvyklí pouze na frontální výuku, při které jsou jim předávány již hotové informace a nenutí je to nad novým učivem přemýšlet. Jak ale pracovat se třídou, která nemá potřebu poznávat? Aby byla takto koncipovaná výuka efektivní, žáci musí chtít přicházet na nová řešení, spolupracovat ve skupině atd.



## 10.5 Příprava na třetí vyučovací hodinu českého jazyka

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková kompetence

**Škola:** ZŠ Tererovo náměstí

**Vyučující:** Petra Martináková

**Třída:** 7.B.

**Datum:** 14.3.2018

**Téma vyučovací hodiny:** Přísudek

**Počet žaku:** 17

**Metody (dle Maňáka):** metody slovní (vysvětlování), metody aktivizující (diskuze, didaktická hra, aktivizační hra), metody komplexní (práce ve dvojici)

**Učební pomůcky:** papírky s větami, papíry s otázkami

**Organizace hodiny:** 1x45 minut

**Pracovní podmínky:** běžné uspořádání lavic (lavice pro dva žáky)

**Výukové cíle:**

- 1) Žáci si uvědomují důležitost práce ve dvojici a vzájemné pomoci;
- 2) Žáci jsou schopni vyjádřit své pocity a názory;
- 3) Žáci ví, jaký je rozdíl mezi přísudkem slovesným, jmenným se sponou a jmenným beze spony;
- 4) Žáci dokáží popsat průběh svého progresu v dané problematice.

**Klíčové kompetence:**

Kompetence k učení: Při práci s jednotlivými větami dokáže propojovat a systematizovat informace.

Kompetence k řešení problému: Při práci s jednotlivými větami kriticky myslí a dokáže své rozhodnutí obhájit.

Kompetence komunikativní: Diskuzí a prací ve dvojici žák formuluje své myšlenky a názory, které i obhajuje, a vyjadřuje se výstižně a souvisle v ústním projevu.

Kompetence sociální: Žák účinně spolupracuje ve dvojici, přispívá k diskuzi celé třídy a chápe potřebu spolupracovat s druhými.

## Struktura hodiny

### 1. Úvodní část

Začátek bude využit k reflexi dvou předešlých vyučovacích hodin. Zeptáme se žáků, v čem oni sami vidí důvod jejich neukázněnosti. Zdali je to skupinovou prací, na kterou nejsou zvyklí, či něčím jiným. Za účelem zjištění příčiny a následného řešení bude na toto téma zavedena diskuze. **Je důležité, aby byl učitel ochoten s žáky hovořit o vzniklých problémech.**

Následně bude žákům sdělen průběh hodiny a budou upozorněni na to, že se tentokrát bude pracovat ve dvojicích.

**Pro motivaci a aktivizaci žáků** bude opět připravena aktivizační hra, jež má **rozvíjet komunikativní kompetenci a sloužit k zopakování podmětu a navázání na práci s přísudkem. Zároveň bude využito prvků komunikačního přístupu, kdy bude do výuky zařazena hra jako jedna z možností realizace komunikační výuky.** Každý žák si vytáhne lísteček se slovem a jednotlivé řady složí příběh, přičemž začne mluvit první v řadě a příběh ukončí poslední žák v dané řadě. Každý řekne jednu větu tak, aby obsahovala jim vytáhnuté slovo (strom, kniha, skákat, šťastný, internet, ponožka, spát, hrnec, plešatý, ředitel, mobil, kino, želva, spadnout, mladý, vězení, Olomouc, tělocvik, zmizet, noha a youtuber). Poslední věta z každé řady bude napsána na tabuli.

### 2. Hlavní část

Společně si určíme ve větě podmět a žáci zkusí poznat i přísudek, jelikož je to pro ně pouze opakování. **Sami přijdou na to**, co přísudek vyjadřuje a zdali se jedná o základní větní člen či nikoliv.

Následně se žáci rozdělí do již zmiňovaných dvojic, ve kterých stále dochází k **rozvíjení sociálních a komunikativních kompetencí.** Každé dvojici budou rozdány věty a budou mít za úkol je roztřídit do skupin podle typu přísudku. **Aby to bylo žákům usnadněno**, rozdělíme tabuli na tři části a napíšeme přísudek slovesný, jmenný se sponou a jmenný beze spony. Ještě bude žákům vysvětleno, co je to spona. **Žáci by měli při rozdělování vět vycházet ze svých prekonceptů** (vědí, že jmenné může být podstatné či přídavné jméno), které jim pomohou k vyřešení problému. Žáci dostanou i větu, ve které je přísudek vyjádřen citoslovcem, a žáci mají přijít na to, že ji nelze zařadit do žádné z kategorií.

Věty:           Kniha se mi velmi líbila.  
                  Tetička prodává v zelenině.  
                  Maminka koupila Matějovi nové hodinky.  
                  V parku byly vysázeny nové keře.  
                  Zdeněk Troška je režisérem slavné trilogie.  
                  Město bylo plné turistů.  
                  Ota se stal předsedou.  
                  Učení mučení.  
                  Mladost – radost.  
                  Žába hop do rybníka.

Opět budou zohledněny individuální charakteristiky žáků a dostanou tolik času, kolik si sami na začátku určí. Po skončení společné práce přijde vždy jeden žák z dvojice k tabuli a přiřadí větu, která mu bude přečtena, do správného sloupce a zdůvodní svůj výběr. Ostatní rozhodnou, zda je přiřazení správné či nikoliv. Žáci budou mezi sebou diskutovat a navrhopat různá řešení. Až budou všechny sloupce vyplněné správně, společně si jednotlivé typy přísudků projdeme a vysvětlíme si případné nesrovnalosti.

Na závěr hlavní části se bude hrát *slovní fotbal*, čímž se procvičí podmět i přísudek a zároveň se tím rozvíjí komunikační dovednosti. **Do moderního vyučování by se měly zařazovat i hry, jelikož se jimi dá upevnit učivo, opakovat předchozí problematika a zároveň se tím rozvíjí komunikativní, pracovní či sociální kompetence žáků.** Prvnímu z žáků bude sděleno, ať vymyslí větu s přísudkem slovesným. Další věta bude pokračovat přísudkem jmenným, avšak podmět této věty musí začínat na poslední dvě písmena podmětu z věty předchozí (např. 1. Petr skáče do vody. 2. Tráva je zelená. 3. Vanda sedí na židli. 4. David je šťastný).

### 3. Závěrečná část

Na závěr žáci zhodnotí vyučovací hodinu. Bude jim rozdán papír s otázkami, na který napíšou odpovědi.

Otázky:           Jak se mi líbila dnešní hodina?  
                  Co nového jsem se naučil?  
                  Co bych na vyučovací hodině změnil či vylepšil?

## 10.6 Reflexe třetí vyučovací hodiny

### 1. Úvodní část

Začátek hodiny byl využit k reflexi předchozích hodin. **Je důležité, aby se učitel ptal žáků na jejich názor, který pro něj může být přínosem.** Ptali jsme se jich, v čem vidí hlavní důvod jejich nepozornosti a neaktivity během práce ve skupinách. Většina neodpověděla, ale někteří zmínili názory: „*Je nás ve skupině více. Máme možnost si povídat, a proto se nedokážeme soustředit na výuku. Pracuji za mě ostatní ve skupině. Je ve třídě randál, a tím pádem jej můžu dělat taky.*“ Jak již bylo vysvětleno, předejít se tomu dá rozdělením jednotlivých úkolů pro každého žáka ve skupině či pomocí postupného zařazování skupin od jednotlivců a dvojic po větší skupiny (sněhová koule).

Následně jim bylo nastíněno, jak bude následující vyučovací hodina probíhat. **Abychom opět žáky namotivovali, byla pro ně připravena aktivizační hra, která využívá prvků komunikačního přístupu a rozvíjí komunikativní kompetence žáků.** Žáci byli aktivní a snažili se vytvořit zajímavý příběh. Jedna z řad vymyslela: „*Petr skákal přes švihadlo. Ztratil však během toho ponožku. Byl z toho nešťastný. Opřel se proto o strom. A v tom mu zazvonil mobil. Řekli mu, že půjde do vězení. Místo toho, aby raději utekl, šel do kina.*“ Žáci reagovali na předchozí věty a poslední žák z řady vždy vhodně příběh zakončil. **Aktivita byla zaměřena na naslouchání spolužáků a reakce žáků, které jsou nepřipravené a mají doplnit příběh.** Poslední věta z každé řady byla napsána na tabuli: *Místo toho, aby raději utekl, šel do kina. A tak se stal ředitelem. A potom šel spát.*

### 2. Hlavní část

Aktivizační hra byla využita k zopakování podmětu a nastínění nového učiva. Žáci měli za úkol v jednotlivých větách najít podmět a přísudek. Nalézt základní skladební dvojici nedělalo žákům problémy, proto se přešlo k práci s přísudkem. Měli sami říci, co přísudek vyjadřuje. Žáci zmiňovali: „*nějakou činnost; děj; co dělá podmět atd.*“ Žákům jsme ještě napsali na tabuli: *Eva je krásná.* Správně odpověděli, že vyjadřuje vlastnost. **Jak již bylo zmíněno, neměly by se předávat hotové poznatky, ale učitel by měl zapojovat do výuky takové metody a přístupy aktivizující žáka k tomu, aby na to přišel sám. Tímto se u nich rozvíjí logické myšlení.**

Následně bylo žákům sděleno, že máme různé druhy přísudku. Aby byla usnadněna práce při jejich rozdělování, byly jednotlivé typy přísudků napsány na tabuli.

Žáci pracovali ve dvojicích podle zasedacího pořádku a oproti práci ve skupinách byli velice aktivní a podíleli se na vyřešení úkolu. Po celou dobu nás volali, abychom jim to zkontrolovali či jim poradili. **Opět bylo využito prvků konstruktivismu, jelikož měli žáci k rozdělení vět využít svých prekonceptů. Chyba jako přirozená součást poznání byla podpořena sdělením:** *Nebojte se udělat chybu, je to pouze opakování a jsme tu proto, abychom si to zkusili.*“

Po dokončení společné práce byla vyvolána vždy jedna dvojice, která šla zadanou větu napsat na tabuli do správného sloupce. Všichni dávali pozor, říkali, jaký je to přísudek a jak ke svému rozhodnutí došli: *„Toto bude přísudek jmenný se sponou, protože je tady stal se a za tím je podstatné jméno. Učení mučení je přísudek jmenný beze spony, protože tam není žádné sloveso. Toto patří k přísudku slovesnému, protože ve větě není žádná spona a to sloveso tam stojí samo o sobě.“* **Žáci dokázali verbalizovat své myšlenkové procesy, strategie či postupy při členění jednotlivých přísudků, čímž rozvíjeli metakognici, která je důležitým znakem konstruktivistické výuky.** Když žák přiřadil větu do nesprávného sloupce, ostatní mezi sebou diskutovali a vyjadřovali své názory: *„Tam to ale přece být nemá. Režisér je tam spona, takže to nebude slovesný.“* **Společná práce a interakce s druhými je primárním prvkem sociálního konstruktivismu, ve kterém je učení chápáno jako sociální proces.**

Po dokončení rozdělování vět jsme se žáků zeptali, zda chápou rozdíly mezi přísudky. Většina odpověděla ano a aby se to ověřilo, žáci měli za úkol říci, jaký je tedy rozdíl mezi jednotlivými přísudky. Někteří s tím měli problém: *„Přísudek slovesný je ten, kde není sloveso být.“* Ostatní však dokázali jednotlivé přísudky vysvětlit správně: *„Přísudek jmenný se sponou tam prostě má tu sponu a za ní následuje buďto podstatné jméno nebo přídavné.“*

Na závěr hlavní části se měl hrát *slovní fotbal* přizpůsobený na opakování podmětu a přísudku. **Zařazením didaktické hry se měly zopakovat všechny tři hodiny a zároveň tím zapojit komunikační přístup do výuky.** Zde však muselo být improvizováno, protože to bylo pro žáky moc těžké. První řekl větu: *„Martin sedí na židli“*. Druhý měl říct větu s přísudkem jmenným se sponou, ale bylo pro něj těžké si uvědomit, na co končí podmět, natož aby jeho věta začínala podmětem na „in“. Spolužák mu napověděl větou: *„Inkoust je modrý.“* Další žák s tím měl opět problémy, proto bylo rozhodnuto hru ukončit. **Je důležité, aby byly didaktické hry přizpůsobeny schopnostem a dovednostem žáků. Byla vymyšlena jiná aktivita, která byla pro žáky zajímavá a zároveň byla využita k zopakování podmětu a přísudku.** Žáci chodili po

dvojici k tabuli a jejich úkolem bylo napsat větu, která obsahuje zadaný podmět a přísudek. Žáci mezi sebou rádi soutěží, proto byli velice aktivní (**význam totiž mají i hry, které nabádají žáky k soutěživosti**). Žáci vytvořili například věty: *Obloha je modrá. Ředitel je ve své pracovně. Pavel píše dopis.*

### 3. Závěrečná část

Na konci hodiny byl žákům rozdán papír s otázkami. **Je důležité, aby žáci dokázali vyjádřit svůj názor k hodině a říci, co se jim nelíbí. Je to pro učitele nenahraditelný způsob zpětné vazby. Žáci by si zároveň měli na konci hodiny uvědomit, co nového se naučili.** Sice se moc nerozepsali, ale překvapilo nás, že své odpovědi psali i o přestávce.

#### **Jak se mi líbila dnešní hodina?**

Z jejich odpovědí je patrné, že se jim výuka líbila. Skoro většina napsala, že byla výuka dobrá. Dva žáci napsali číslici 3, jeden žák 100 % a objevilo se i 9/10. Dále byly odpovědi: *lepší než normální hodina; mega; hodně; byla velmi dobrá a dnešní hodina se mi hodně líbila a byla zajímavá.*

Žáci nejsou na takto pojatou výuku zvyklí, a proto to vnímali jako něco nového a zajímavého.

#### **Co nového jsem se naučil?**

Hodina byla pro žáky opakováním přísudku, přičemž si většina z nich již nic nepamatovala. Žáci, kteří si to pamatovali, napsali *nic*, ale velká většina napsala *podmět a přísudek*. Žáci napsali i jiné odpovědi: *poslouchat v hodině; strašně se smát či škola může být i trošku zábavná.*

Žáci by neměli do školy chodit s negativním přístupem, ale měli by se do školy těšit. Učitel by měl zařazovat hry, výuku zábavnou formou, aby to žáky bavilo a chodili do školy rádi. Zároveň by měl mít učitel k žákům přátelský a otevřený přístup.

#### **Co bych na vyučovací hodině změnil či vylepšil?**

Skoro všichni žáci napsali *nic*, ale objevily se i dvě odlišné odpovědi: *aby třída více spolupracovala a učit se.* První odpověď je reakcí na předchozí hodiny, kdy byli žáci neaktivní, nespolečně pracovali a nedávali pozor. Je dobře, že si sami žáci uvědomují důležitost spolupráce a její nepostradatelnost ve výuce. Druhá odpověď ukazuje, že takto pojatá výuka nemusí vyhovovat všem žákům. Někomu může chybět pasivní role

recipienta poznatků a tempo poznávání nových mu může připadat pomalé. Proto je dobré jednotlivé metody a přístupy střídat, aby to vyhovovalo všem žákům.

#### 4. Naplnění cílů

**Žáci si uvědomují důležitost práce ve dvojici a vzájemné pomoci:** Cíle bylo dosaženo vzájemnou kooperací žáků, kteří se ve dvojici snažili pracovat na řešení problému.

**Žáci jsou schopni vyjádřit své pocity, názory a myšlenkové procesy:** Cíl byl naplněn zodpovězením otázek na konci hodiny. Žáci vyjádřili své názory k vyučovací hodině a napsali, co se jim líbí a nelíbí. Žáci zároveň dokázali vyjádřit své postupy či strategie při práci s přísudkem.

**Žáci dokáží popsat průběh svého progresu v dané problematice:** Cíle bylo dosaženo odpovědí na otázku: *Co nového jsem se naučil?*

**Žáci ví, jaký je rozdíl mezi přísudkem slovesným, jmenným se sponou a jmenným beze spony:** Cíl byl naplněn prací ve skupině a společnou diskuzí mezi žáky. Žáci dokázali rozdělit jednotlivé věty podle přísudků a zdůvodnit svá rozhodnutí.

#### 5. Celkové zhodnocení vyučovací hodiny

Třetí vyučovací hodinu hodnotíme pozitivně, jelikož byli žáci aktivní, dávali pozor, spolupracovali ve dvojicích, navzájem mezi sebou komunikovali a snažili se hledat řešení. Hlavní důvod shledáváme v práci ve dvojici, která se ukázala být v této třídě efektivnější.

Bylo vidět, že takto pojatá výuka žáky baví. Myslíme si, že je potřeba střídat tradiční výuku s moderními metodami, čímž dochází k obohacení vyučovací hodiny. Mělo by to být pro žáky zajímavé, aby měli radost něco nového poznávat a aktivně se zapojovat do výuky. Příkladem může být jeden žák, který po přečtení věty „*učení mučení*“ prohlásil, že v dnešní hodině je to spíše „*škola hrou*“.

## 10.7 Příprava na čtvrtou vyučovací hodinu českého jazyka

**Vzdělávací oblast:** Jazyk a jazyková kompetence

**Škola:** ZŠ Tererovo náměstí

**Vyučující:** Petra Martináková

**Třída:** 7.B.

**Datum:** 16.3.2018

**Téma vyučovací hodiny:** Opakování podmětu a přísudku + přívlastek

**Počet žáku:** 18

**Metody (dle Maňáka):** metody slovní (vysvětlování), metody aktivizující (aktivizační hra, řešení problémů, diskuze, soutěž „král“) metody komplexní (práce ve dvojici, kritické myšlení)

**Učební pomůcky:** papírky s větami o smrti Stephena Hawkinse a papírky s přívlastky

**Organizace hodiny:** 1x45 minut

**Pracovní podmínky:** běžné uspořádání lavic (lavice pro dva žáky)

- Výukové cíle:**
- 1) Žáci si uvědomují důležitost práce ve dvojici;
  - 2) Žáci dokáží popsat postupy, kterými došli k vyřešení problému;
  - 3) Žáci ví, co je to přívlastek a jaký je rozdíl mezi přívlastkem shodným a neshodným;
  - 4) Žáci dokáží reflektovat vyučovací hodinu;
  - 5) Žáci si dokáží zapamatovat jednotlivé věty.

### **Klíčové kompetence:**

**Kompetence k učení:** Využívá a vybírá pro efektivní učení vhodné způsoby a uvádí věci do souvislostí.

**Kompetence komunikativní:** Naslouchá promluvám druhých lidí, vyjadřuje se výstižně a kultivovaně a obhajuje svůj názor.

**Kompetence sociální:** Žák účinně spolupracuje ve dvojici, chápe potřebu spolupracovat s druhými a oceňuje zkušenosti druhých lidí.



## Struktura hodiny

### 4. Úvodní část

Jelikož se v minulé hodině nestihl napsat zápis na přísudek, byl vypracován na počítači a rozdán žákům. **Moderní způsoby jsou časově náročnější, a proto může být občas užitečné zápis rozdat, ať se s tím učitel nemusí zabývat během výuky.** Poté bude žákům nastíněn průběh hodiny.

Aby byli žáci opět namotivováni k učení, bude pro ně připravena **aktivizační hra**. Na tabuli bude napsáno slovo RADOST a žáci mají za úkol vymyslet na jednotlivá písmena co nejdelší slova.

### 5. Hlavní část

V průběhu aktivizační hry budou nalepeny po celé třídě (na okno, dveře, tabuli atd.) papírky s větami. **Je důležité, aby učitel ve výuce používal aktuální prameny poznání (útržky z novin, časopisů atd.),** a z toho důvodu byl vybrán článek o smrti Stephena Hawkinse. Žáci budou chodit k jednotlivým větám, které si musí zapamatovat a poté si je napsat do sešitu. **Touto aktivitou se u žáků rozvíjí paměť.**

Věty:

Světověznámý britský fyzik zemřel ve středu ve věku 76 let.

Fyzik byl považován za nástupce Isaaca Newtona a Alberta Einsteina.

Svémi poznatky o vzniku vesmíru a černých dírách výrazně přispěl k rozvoji lidského poznání.

Světověznámý fyzik zemřel v poklidu v noci na středu ve svém domě v Cambridge.

Byl skvělým vědcem a výjimečným mužem.

Jeho odkaz a dílo budou žít dlouhé roky.

Za hrozbu lidské budoucnosti označil umělou inteligenci.

O slavném fyzikovi byl natočen film Teorie všeho.

Psali to ve zprávách.

Až budou mít všechny napsané, rozdělí se do dvojic, ve kterých si jednotlivé věty převypráví. **Tímto se u žáků rozvíjí komunikativní kompetence a zároveň prací ve dvojici kompetenci sociální.** Poté ve dvojici najdou podmět a přísudek a určí jejich druh, **čímž se zopakují tři předchozí hodiny.** Vždy jedna dvojice bude říkat, jaký je ve větě podmět a přísudek. **Žáci budou přemýšlet o tom, jak ke svému závěru došli, čím se**

**zaměříme na metakognici žakových postupů.** Zároveň mají za úkol přijít na to, o jakého světoznámého fyzika jde.

Následně na tabuli vytvoříme **pojmovou mapu** na téma přívlastek. Pro žáky je to pouze opakování, takže by si měli něco pamatovat. Po vypracování pojmové mapy budou žáci opět pracovat ve dvojicích. Budou jim rozdány papírky s přívlastky a žáci je rozdělí do dvou kategorií podle toho, zda jde o přívlastek shodný či neshodný. **Žáci vychází ze svých prekonceptů,** které mají již z minulého roku. **Sami přijdou** na rozdíl mezi přívlastkem shodným a neshodným, čímž se **rozvíjí jejich logické myšlení.**

Věty:	oslava narozenin	narozeninová oslava
	kamarád z Anglie	anglický kamarád
	kelímek z plastu	plastový kelímek
	maso na grilu	grilované maso
	pítí bez alkoholu	nealkoholické pítí

Po rozdělení přívlastků do dvou skupin žáci řeknou, jaký je rozdíl mezi přívlastkem shodným a neshodným. Společně si jednotlivé spojení vyskloňujeme. **Žákům bude zdůrazněno, ať se nebojí chyb. Hlavní je, aby se nad tím zamysleli** a pokusili se to rozdělit.

## 6. Závěrečná část

**K fixaci učiva může dojít i zábavnou formou,** protože žáci mohou dávat větší pozor. Jelikož žáci této třídy rádi soutěží, bude pro ně připravena soutěž na procvičení přívlastku shodného a neshodného. Žáci se postaví a v prvním kole bude zadán přívlastek shodný. Kdo z dvojice řekne jako první přívlastek neshodný, tak zůstává stát.

1. kolo	soutěž v tanci
	patnácté narozeniny
	čokoládový dort
	sluneční brýle
	prstýnek ze zlata
	ubrousek z papíru
	lesní jahody
	budka pro ptáky
	bratr Tomáše

V druhém kole bude sděleno zbývajícím žákům podstatné jméno, ke kterému musí vymyslet určený přívlastek. Vyhrává poslední stojící žák.

2, kolo váza, turnaj, počítač, dům, přání

**Na závěr se žáků zeptáme, jak se jim líbila dnešní hodina a zda je něco, co by na ní změnili.**

## 10.8 Reflexe čtvrté vyučovací hodiny

### 1. Úvodní část

Na začátek hodiny byla zařazena aktivizační hra, která se žákům líbila. Žáci dokázali přijít na velmi dlouhá slova: *astronomický, otorhinolaryngologie* či *radioaktivní*. **Je vhodné zařazovat do výuky aktivity, kterými se rozvíjí slovní zásoba.** Následně bylo žákům sděleno, jak bude dnešní hodina koncipována.

### 2. Hlavní část

Již během aktivizační hry byly nalepeny jednotlivé věty na tabuli, okna či zdi. Bylo vidět, že jsou žáci zvědaví, co bude následovat. Žáci chodili k větám a snažili si je zapamatovat. Někteří to pojali jako soutěž a chtěli napsat všechny věty jako první. Bylo to pro žáky něco nového a zajímavého, proto byli velice aktivní. **Jak zmiňuje Babušová (2012) ve svém příspěvku, je důležité zařadit do výuky autentické a reálné texty. Žáci si touto aktivitou rozvíjeli paměť. Někdy je důležité, aby se žáci učili, aniž by si uvědomovali, že se učí.**

Žáci okamžitě poznali, že jsou jednotlivé věty o slavném fyzikovi Stephenu Hawkinsovi. Aniž by to bylo záměrem, začali říkat, co o něm ví či jaký měl život: „*On sám říkal, že bez své nemoci by nebyl takový, jaký je a nedokázal to, co dokázal.*“

Následně měli žáci ve dvojici za úkol najít ve větách podmět a přísudek, **čímž byla rozvíjena jejich sociální a komunikativní kompetence. Pro sociální konstruktivismus je důležitá společná práce, která je zásadní pro rozvoj jedince.** Poté vždy dvojice řekla, o jaký podmět a přísudek se jedná a ostatní žáci na to reagovali: „*To ale není jmenný se sponou. Je to rozvitý, protože jde pořád o jednoho muže.*“ Ustoupili jsme do pozadí a nechali jsme žáky, ať diskutují mezi sebou. **V moderních přístupech se mění role učitele a žáka. Učitel by měl být pouze facilitátorem, jenž žákům usnadňuje konstrukci nových poznatků a žák přestává být pasivním recipientem a on sám se podílí na vytváření nových poznatků.** Žáci byli aktivní a reagovali i ti, kteří bývají většinou v hodině pasivní.

Společně byla vytvořena pojmová mapa řadící se do fáze evokace. **Díky ní si žáci uvědomí, kolik toho již o učivu vědí a co si o něm myslí. Žáci tak následně mohou pracovat s tím, co již umí (konstruktivismus).** I když to mělo být pouze opakování, žáci k pojmové mapě napsali jenom tři informace: *rozvíjí podstatné jméno, rozvíjející větný člen a blíže určuje podstatné jméno.* Je tedy patrné, že žáci probrané učivo rychle zapomínají, a je tedy potřeba ho neustále opakovat.

Žákům byly do dvojic rozdány věty s přívlastky, přičemž nebyl problém s jejich následným rozdělením. **Opět bylo využito prvků konstruktivismu, a tudíž na přívlastek shodný a neshodný měli přijít žáci sami.** Dokázali říci, jaký je mezi nimi rozdíl: *„Jeden stojí před podstatným jménem a ten druhý za ním; Když si to dám do druhého pádu, tak se podstatné jméno mění společně s přívlastkem.“* **Zároveň tím vyjádřili své myšlenkové postupy** při rozlišování přísudku. Žáci spolupracovali, vyrušovali pouze výjimečně a volali si nás, abychom jim to zkontrolovali.

### 3. Závěrečná část

Na závěr byla pro žáky připravena didaktická hra, kterou se zopakoval přívlastek shodný a neshodný. **Učitel může zařadit i do fáze fixace didaktické hry, jelikož mohou žáci dávat větší pozor a přijde jim to zajímavé a zábavné.** Žáci přišli na přívlastky: *šachový turnaj, počítač ze zlata, přání od maminky* atd. Ti, kteří byli vyřazeni, zůstali potichu a poslouchali, co ostatní říkají.

Při reflexi hodiny nám bylo sděleno, že se jim hodina líbila a nic by na ní neměnili: *„Hodina byla super. Strašně rychle utekla. Bylo to zábavné“.*

### 4. Naplnění cílů

**Žáci si uvědomují důležitost práce ve dvojici:** Cíle bylo naplněno společnou prací ve dvojici. Žáci se mezi sebou radili, diskutovali možné nápady a společně přicházeli na řešení problému.

**Žáci dokáží popsat postupy, kterými došli k vyřešení problému:** Cíl byl dosažen při určování podmětu a přísudku a při rozdělování přívlastku na shodný a neshodný. Žáci dokázali zdůvodnit svoje tvrzení a říci, jak ke svému řešení došli.

**Žáci ví, co je to přívlastek a jaký je rozdíl mezi přívlastek shodným a neshodným:**

Prací ve dvojici a následnou společnou diskuzí došlo k naplnění cíle. Žáci sami zjistili, co je to přívlastek a jaký je rozdíl mezi atributem shodným a neshodným. Během didaktické hry dokázali tyto znalosti uplatnit v praxi.

**Žáci dokáží reflektovat vyučovací hodinu:** V závěru hodiny žáci reflektovali vyučovací hodinu, čímž došlo k naplnění tohoto cíle.

**Žáci si dokáží zapamatovat jednotlivé věty:** Cíle bylo naplněno pouze částečně, jelikož někteří žáci měli problémy se zapamatováním si delších vět.

##### 5. Celkové zhodnocení vyučovací hodiny

Čtvrtou vyučovací hodiny hodnotíme opět pozitivně, přičemž hlavní důvod vidíme ve změně formy výuky. Učitel potřebuje nejdříve zjistit, co ve třídě funguje a nefunguje, a pak podle toho přizpůsobit výuku. Je důležité, aby se uměl poučit ze svých chyb a změnit je tak, aby to vyhovovalo žákům i samotnému učiteli.

Žáci se během hodiny učili, aniž by si to uvědomovali. Není žádoucí, aby žák chodil do školy nerad, pasivně si odseděl jednotlivé hodiny, nedával pozor a z hodin si nic neodnesl. Moderními způsoby je možné zapojit všechny žáky a zároveň je pro nich hodina zajímavá a něco si z ní odnesou. Samozřejmě může nastat problém u žáků zvyklých na intenzivní výuku. Takto pojatá výuka je pro ně moc zábavná a málo poučná, proto je dobré jednotlivé přístupy střídat.

## 11 Interpretace dotazníku a rozhovoru

Po skončení výzkumu byly žákům rozdány **dotazníky s otevřenými otázkami** (viz příloha č.3). Dotazník se skládá z deseti otázek a byl vyplněn devatenácti žáky. Cílem bylo zjistit názor žáků na právě proběhlé vyučovací hodiny.

Většina žáků se nezávisle na sobě shodla na tom, že je vyučovací hodiny bavily. Pouze jeden žák napsal, že jej nebavily. Podle většiny žáků byly oproti tradičním hodinám zábavné, lepší a „více energické“. Pouze dvě odpovědi se lišily: „*super, ale moc jsem se nenaučil*“ a „*o trochu horší*“. Je tedy patrné, že je pro žáky takto pojatá výuka zajímavější a přijde jim zábavnější, jelikož pouze pasivně nepřijímají hotové poznatky, ale snaží se nové informace vytvářet. Záleží poté na učiteli, jaké metody zvolí, aby žáci chtěli poznávat a učit se novým informacím.

Čtrnáct žáků si myslí, že se takto pojatou výukou naučí více. Jako důvody uvedli: „*protože jsou zábavnější; větší zábava – větší pozornost; více se soustředím, protože je to zábavné; byla naučná; je to pro mě lepší na zapamatování*.“ Zbylých pět žáků, kteří uvedli, že je tato výuka naučí méně, napsali: „*bylo to až moc hravé; aktivity jsou super, ale nenaučí; moc aktivit, žádná práce*.“ Z odpovědí lze posoudit, že každému jednotlivci může vyhovovat jiný druh výuky. K tomu, aby se více naučili a dávali v hodině pozor, potřebují někteří žáci aktivity, díky kterým dokáží udržet pozornost. Někomu však může naopak připadat, že aktivity jsou zbytečné a nic se jimi nenaučí. Do výuky by měly být zařazovány aktivity, které se vztahují k danému učivu, k jeho opakování či k rozvíjení kompetencí, slovní zásoby atd. Je důležité najít hranici mezi funkčností a zábavností. Jestliže však nejsou žáci zvyklí na aktivity a didaktické hry v hodinách, nebude jim připadat každá aktivita vztahující se k učivu jako zbytečná a zábavná?

Během prvním dvou vyučovacích hodin byl problém ve skupinové práci, která musela být i z důvodu nespolupráce a hluku ukončena. Pro žáky samotné byla skupinová práce: „*nudná; hrozná; hlučná; taková k ničemu, protože začali všichni dělat bordel*.“ Hlavní důvod viděli v: „*nespolupráci; mluvení; povídání; velkém křiku; všichni dělali bordel a povídali si; hluk v hodině; chyběla týmová práce*.“ Jak již bylo zmíněno, nespolupráci a mluvení během skupinové práce lze částečně předejít různými způsoby (viz reflexe první vyučovací hodiny). Skupinová práce by měla být do výuky zařazována, aby se rozvíjely kompetence sociální a komunikativní a docházelo k vzájemné spolupráci a pomoci mezi spolužáky.

V nynějším vyučování je kladen důraz na žákovy pocity a názory, které by měl mít možnost v průběhu či na konci hodiny vyjádřit. V prvních dvou vyučovacích hodin měli žáci možnost zvednout *smajlíky* a vyjádřit svůj názor, avšak nikdo toho nevyužil. Žáci k tomu napsali jako hlavní důvod: „*jsem nechtěla; nenapadl důvod; jsem nepotřeboval; protože hodina neměla problémy; jsem na ně zapoměla; nevím; se mi vše líbilo; jsem nevěděl, co říct; jsem se styděl; mě tento styl nebaví.*“ Proč ale nevyužili možnosti smajlíků k vyjádření nespokojenosti s prací ve skupině, která jim přišla hlučná či hrozná? Přitom by 16 žáků chtělo využít možnosti ve výuce vyjádřit svůj názor. Žáci nejsou zvyklí vyjadřovat své názory, a proto se mohou stydět či bát vyjádřit své pocity.

Z odpovědí žáků vyplývá, že by na vyučovacích hodinách nic neměnili a postupy, kterými měli rozdělit podmět, přísudek a přívlastek, pro ně byly: „*dobré; jednoduché a někdy i těžší; vynikající; těžké; lehké; zábavné; jsem to konečně pochopil.*“ Většině žáků se postupy líbily, ale opět je to individuální a každému vyhovuje něco jiného. O tom svědčí i odlišnost odpovědí v dotaznících (viz příloha č.4 a č.5). Je vhodné tradiční a moderní metody podle potřeby kombinovat. Metody, které se využívají pro výuku podmětu, se nemusí hodit pro učivo vět vedlejších. Záleží pak hlavně na učiteli, aby byl schopen metody do výuky správně zakomponovat.

Po skončení výzkumného šetření byl s přihlížející učitelkou českého jazyka a literatury proveden **rozhovor**. Účelem rozhovoru bylo zjistit názor tázaného na moderní metody ve výuce českého jazyka, na proběhlé vyučovací hodiny a seznámit se se způsoby jejího využití moderních přístupů ve výuce. Přepis rozhovoru (viz příloha č.6) byl zkrácen o úvodní a ukončovací otázky, které nejsou důležité pro výsledky výzkumného šetření.

Z rozhovoru je patrná otevřenost tázaného vůči moderním metodám. Pozitiva moderních přístupů (učí žáky přemýšlet a jsou do výuky maximálně zapojování, probouzí u nich zájem o učení, potřeba spolupráce) převažují nad jejich negativy, které tázaný shledává v kázni a hlučnosti jednotlivých aktivit, a uvědomuje si, že jsou moderní přístupy časově náročnější. Sám tázaný využívá moderních metod ve výuce českého jazyka, a to zejména v podobě jazykových rébusů, dramatizací či křížovek. Jednotlivé metody zařazuje do výuku podle probíraného učiva, kdy je v některých případech vhodné, aby žáci nové poznatky vyvozovali sami a někdy jim dát informace přímo.

Dle tázaného je tedy žádoucí kombinovat moderní přístupy s těmi tradičními a záleží na učiteli, aby je dokázal vhodně do výuky zařadit. Takto pojaté vyučování by

mělo být ve všech školách, jelikož je moderní výuka zajímavá a žáci se mohou hodně naučit.

Jelikož byla ve vyučovacích hodinách hlavním problémem skupinová práce, je jí věnována část rozhovoru. Žáci byli během společné práce hluční, nepracovali na zadaném úkolu a nespolupracovali. Dle tázaného mohla být hlavním důvodem lenost, neznalost věci či nepochopení zadání. Uvádí, že skupinovou práci zařazuje do výuky pouze občas, což mohlo být hlavním důvodem nespolupráce žáků. Žáci této třídy jsou zvyklí skupinově pracovat pouze v hodinách slohu, a proto to pro ně v mluvnici může být něco nového a neobvyklého. Negativa skupinové práce shledává v náročnosti vzhledem ke kázni žáků a neochotě některých jednotlivců kooperovat s ostatními. Uvádí, že se tomu dá předejít právě rozdělením jednotlivých úkolů mezi žáky.

Další část je věnována možnosti reflexe vyučovacích hodin a vyjádření žákových pocitů a názorů. Žáci této třídy mají možnost reflektovat například přednes básně či mluvní cvičení ve slohovém vyučování, ale na reflexi jednotlivých hodin nejsou zvyklí. Dle tázaného to v hodině zabírá hodně času a nelze vyhovět každému žákovi, kterému se něco nelíbí. Je na učiteli, aby to sjednotil, ale připomínám a nápadům se snaží vyhovět. Právě v tomto je viděn hlavní důvod nevyužití „smajlíků“ k vyjádření žákových názorů a pocitů. Žáci nejsou na tuto aktivitu zvyklí a vyjadřování pocitů a názorů během vyučování bylo pro ně nové.

Celkově hodnotí vyučovací hodiny pozitivně. Dle tázaného byly hodiny pro žáky zajímavé, vzrostla jejich aktivita a měli snahu spolupracovat a splnit úkol.



## 12 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno za účelem popsat, jakými způsoby je možné zařadit moderní přístupy do vyučování syntaxe na 2. stupni základních škol a zjistit, zdali je takto pojatá výuka efektivní a dochází u žáků k rozvíjení kompetencí určených RVP a logického myšlení.

V praktické části jsme se zabývali zakomponováním moderních přístupů do výuky 7. ročníku základní školy a analýzou jednotlivých vyučovacích hodin. V této části si tedy shrneme důležité poznatky a body, ke kterým jsme v průběhu výzkumu došli.

V přípravách jednotlivých vyučovacích hodin uvádíme možnosti a způsoby zařazení moderních metod do výuky. Díky zúčastněnému pozorování jednotlivých vyučovacích hodin jsme měli možnost poznat a zjistit podstatu jevů, které nám pomohly k naplnění zadaných cílů.

Na základě jednotlivých reflexí a analýz můžeme říci, že moderní přístupy ve výuce syntaxe rozvíjí žákovy sociální a komunikativní kompetence a logické myšlení. Pro moderní přístupy, které byly zařazovány do jednotlivých hodin, je typická skupinová práce rozvíjející zmíněné kompetence. Žáci zkoumané třídy měli ze začátku se skupinovou prací problémy, ale v následujících hodinách mezi nimi došlo ke spolupráci, komunikovali mezi sebou a vzájemně si pomáhali. Kompetence komunikativní byla také rozvíjena zakomponováním didaktických her, které svým komunikačním zaměřením přispívají k praktické přípravě žáků na dorozumívání se v různých komunikačních situacích.

Logické myšlení žáků bylo rozvíjeno konstruktivistickými metodami, při kterých se žáci sami snaží přijít na nové poznatky a učitel má ve třídě roli spíše facilitátora. Během skupinové práce přicházeli žáci zkoumané třídy na nové poznatky, které vyvodili na základně logického myšlení a jejich předchozích zkušeností.

Závěrem tedy můžeme říci, že takto pojatá výuka syntaxe může být efektivní, jelikož žáci nad novým učivem přemýšlí a nejsou jim předávány již hotové poznatky. Žáci se snaží jednotlivé informace propojovat s tím, co už znají, a na základě toho vyvozovat určité závěry. Žáci si takto učivo lépe osvojí a zároveň si jej déle zapamatují. Že je takto pojatá výuka efektivní, to si myslí i žáci zkoumané třídy, ve které 14 žáků z 19 tvrdí, že se takto pojatou výukou naučí více, protože jim to přijde zajímavé a zábavné.

Z pozorování, jednotlivých reflexí, rozhovoru a dotazníku pro žáky jsme však zjistili, že je efektivnost moderních metod ve vyučování ovlivněna mnoha faktory. Nejzásadnější problém sledujeme v připravenosti žáků na nové přístupy. Žáci na to nemusí být zvyklí a nepřizpůsobí se moderní výuce. Jak bylo uvedeno v rozhovoru přihlížející učitelkou českého jazyka, žáci nevyužili možnosti vyjádřit svůj názor, protože „na to nejsou zvyklí.“

Dále může být efektivnost ovlivněna připraveností jednotlivých učitelů využívat moderních metod. Učitel by měl být schopen efektivně zařadit jednotlivé metody do výuky a být si vědom rizik, které mohou v průběhu nastat (viz skupinová práce). Další problém lze sledovat v odlišnostech jednotlivých žáků. Moderní metody nemusí vyhovovat všem žákům, jelikož jim mohou připadat až moc hravé či nepoučné. Z toho důvodu je záhodno vhodně kombinovat tradiční metody s těmi moderními.

Nejvíce však může být efektivita moderních metod ovlivněna pasivitou žáků. Jak může být takto pojatá výuka efektivní, jestliže žáci nemají potřebu poznávat?

## Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali moderními přístupy k syntaktické analýze textu na druhém stupni ZŠ. Cílem bylo zjistit, jakými způsoby lze zařadit moderní metody do výuky syntaxe, zdali se tím u žáků rozvíjí logické myšlení a kompetence určené RVP a je-li pro žáky takto pojatá výuka efektivní.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna do osmi kapitol, díky kterým jsme se seznámili s problematikou výuky syntaxe a moderními přístupy uplatňovanými v moderním vyučování.

V první kapitole jsme se zabývali postavením českého jazyka a syntaxe v RVP, což nám umožnilo zjistit jednotlivé cíle, postavení a zaměření syntaxe. V následujících třech kapitolách jsme se seznámili s historií vyučování českého jazyka a syntaxe a problematikou tradičního vyučování, a to zejména neúčinností větných rozborů. Zjistili jsme, že je hlavní problém viděn v zmechanizovaném určování syntaktických jednotek bez hlubšího zamyšlení se nad jejich významem. Nejenže není rozvíjeno logické myšlení, žáci nevyužívají získaných poznatků v komunikační praxi.

V dalších kapitolách teoretické části jsme se zaměřili na moderní přístupy, kterých jsme využili v praktické části k přípravám na vyučovací hodiny. Prvním z nich je komunikační přístup, jenž u žáků rozvíjí komunikativní kompetence a přispívá k aktivnímu a funkčnímu používání mateřského jazyka. Následovalo zprostředkované učení, pro které je primární osobou mimo rodinné prostředí učitel, díky němuž dochází k rozvoji intelektu a osobnosti žáka.

Největší pozornost byla věnována konstruktivismu. Z předchozích kapitol jsme zjistili, že je v praxi převážně uplatňován tradiční způsob výuky, při kterém nedochází k rozvoji logického myšlení a žákům jsou pouze předávány hotové poznatky. Právě z toho důvodu přišli lingvisté a psychologové s novým přístupem založeným na aktivitě žáka a samostatném získávání informací, upřesňování již získaných vědomostí a experimentování.

Praktická část je rozdělena do čtyř kapitol. V první části jsme popsali metodologii výzkumu a jeho průběh, stanovili si cíle a výzkumnou otázku. V následující a nejdůležitější části výzkumu byly popsány jednotlivé vyučovací hodiny a jejich následné reflexe z pohledu naplnění stanovených cílů a efektivity výuky. Následovala interpretace dotazníků vyplněného žáky zkoumané třídy a rozhovoru s přihlížející učitelkou.

Praktická část byla ukončena závěrem výzkumného šetření, ve kterém byly shrnuty poznatky a závěry získané v průběhu výzkumu. Jak již zmiňujeme v této kapitole, moderními způsoby dochází u žáků k rozvíjení sociálních a komunikativních dovedností, a to zejména skupinovou prací, a také se díky konstruktivismu rozvíjí logické myšlení. Efektivita jednotlivých metod je však ovlivněna mnoha faktory. Takto pojatá výuka nemusí vyhovovat všem žákům. Moderní metody pro ně mohou být až moc zábavné či málo naučné. Dále je důležité zohlednit připravenost žáků a učitelů na zakomponování moderních přístupů do vyučování. Žáci nemusí být připraveni, a tudíž může docházet k nepochopení či nespolečnosti. Zároveň by měl být učitel natolik kompetentní, aby dokázal efektivně využívat moderní metody ve výuce a nedocházelo k možným komplikacím. Nejzásadnější problém však může nastat u žáků či tříd, které nespolečnicují a nemají potřebu se učit novým poznatkům.

Uvědomujeme si, že získané poznatky nelze příliš zobecňovat, jelikož bylo výzkumné šetření provedeno pouze v jedné třídě o 17-20 žácích. Během výzkumu se objevily významné otázky, které by mohly být předmětem dalšího výzkumného šetření:

- *Jak může být moderní výuka efektivní, nechtějí-li žáci poznávat a učit se novým poznatkům?*
- *Jestliže nejsou žáci v hodinách zvyklí na aktivity a didaktické hry, nebude jim připadat každá aktivita vztahující se k učivu jako zbytečná a zábavná?*

## Seznam zkratek

RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola
tzv.	takzvaný
tzn.	to znamená
např.	například
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
tj.	to je
č.	číslo

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Tabulka pro podporu zprostředkovaného učení.....	34
Obrázek 2: Vzdělávací postupy konstruktivistické výuky .....	41
Obrázek 3: Vytváření schémat.....	54

## Seznam příloh

Příloha 1: Tabulka pro uvědomění si vlastního progresu ve výuce podmětu.....	105
Příloha 2: Reflexe vyučovací hodiny-využití metakognice .....	106
Příloha 3: Volné psaní žáků.....	107
Příloha 4: Volné psaní žáků-Verze A.....	108
Příloha 5: Volné psaní žáků-Verze B .....	109
Příloha 6: Rozhovor .....	110
Příloha 7: "Smajlíci" .....	113

## Seznam použité literatury

- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001.
- ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd, v SPN vyd. 1. Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, 1998.
- ČECHOVÁ, Marie, OLIVA, Karel a NEJEDLÝ, Petr. *Hrátky s češtinou*. V SPN 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2007.
- ČECHOVÁ, Marie. *Hrátky s češtinou: Jaz. a slohová cvičení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1993.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1998.
- FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010.
- GIBRAN, Kahlil. *Prorok*. Vyd. 1. Praha: DharmaGaia, 2009.
- HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Lenka. *Řízení učební činnosti (jako aktivní konstrukce poznání žáků)*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002.
- HÁJKOVÁ, Eva a kol. *Čeština ve škole 21. století - I.: přístupy - témata - zdroje: (kritická analýza)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012.
- HÁJKOVÁ, Eva a kol. *Čeština ve škole 21. století - II.: úvodní studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012.
- HÁJKOVÁ, Eva et al. *Didaktické studie I: kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004.
- HEJNÝ, Milan a KUŘINA, František. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008.
- HIRSCHOVÁ, Milada et al. *Studie k moderní mluvnici češtiny. 7, Kapitoly ze syntaktologie češtiny*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.



- HOLUBÁŘ, Zdeněk, ed. *Myšlenkové operace a učení jazyku: Příspěvek k psychol. učení*. Vyd. 1. Praha, 1970.
- HOUSER, Pavel. *Hry se slovy a jazykem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002.
- HUBÁČEK, Jaroslav et al. *Čeština pro učitele*. Vyd. 4., upr. [Odry]: Vade Mecum Bohemiae, 2010.
- KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011.
- KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu: vzdělávací program: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Bratislava: Sloven. pedagog. nakl., 1954.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003.
- PŘÍHODA, Václav. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. [1. vyd.]. Praha: Orbis, 1930.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1.9.2005]*. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 2006.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-Standardy ZV*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Česká skladba pro studenty učitelství*. 2., upr. a rozš. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001.

SVOBODOVÁ, Jana a kol. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003.

SVOBODOVÁ, Jana, KESSELOVÁ, Jana a PALENČÁROVÁ, Jana. *Jazyk a jazyková komunikace nově - prvky hry ve školní výuce mateřštiny: tematický materiál k 6. kulatému stolu "Hra v komunikaci s dětmi", pořádanému v rámci cyklu "Slovo a obraz v komunikaci s dětmi": Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava, 22.11.2002*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002.

SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000.

ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. [Praha]: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2016.

TÁRNYIKOVÁ, Jarmila. *Chapters from Modern English Syntax (A Communicative Approach)*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993.

ZIMEK, Rudolf. *Sémantická výstavba věty: Obecně lingvistické problémy metodologie syntaktické sémantiky s nástinem aplikace na ruštinu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981.

ZOUHAROVÁ, Marie. *Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

ZOUHAROVÁ, Marie. *Zvláštnosti pojmu - termínu ve vyučování se zvláštním zřetelem k syntaxi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

AMINEH R.J., ASL H.D., Review of Constructivism and Social Constructivism [online]. In Journal of Social Science, Literature and Languages, 2005, str. 9-16 [cit. 28.2.2018]. Dostupné z: [www.blue-ap.org/j/List/4/iss/volume%201%20\(2015\)/issue%2001/2.pdf](http://www.blue-ap.org/j/List/4/iss/volume%201%20(2015)/issue%2001/2.pdf)

HUČÍNOVÁ, Lucie a kol., Klíčové kompetence v základním vzdělávání [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 11.3.2018]. Dostupné z:

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:csFQhub1i14J:www.msmt.cz/file/10434\\_1\\_1/download/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:csFQhub1i14J:www.msmt.cz/file/10434_1_1/download/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz)

LINDEROVÁ I., SCHOLZ P., MUNDUCH M., Úvod do metodiky výzkumu [online]. 2016 [cit. 25.3.2018]. Dostupné z: <http://www.vspj.cz/ISBN/Skripta%20-%20V%C5%A0PJ/%C3%9Avod%20do%20metodiky%20v%C3%BDzkumu%20-%20Linderov%C3%A1,%20Scholz,%20Munduch.pdf>

LORSBACH A., TOBIN, K. Constructivism as a referent for science teaching [online]. NARST Newsletter, 1992, vol.30, str. 5-7 [cit. 14.2.2018]. Dostupné z <http://my.ilstu.edu/~awlorsb/referent.pdf>

MATTHEWS, M., R. Constructivism in Science and Mathematics Education [online]. In PHILLIPS D., C. (Ed.) Yearbook of the National Society for the Study of Education, Series 99th. Chicago: University of Chicago Press, 200, str. 161 – 192 [cit. 2.2.2018]. Dostupné z: <http://educa.univpm.it/inglese/matthews.html>

MURPHY, E. Constructivism: From philosophy to practice [online]. 1997 [cit. 24.2.2018]. Dostupné online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>

POLÁK, Milan, *Didaktika českého jazyka I* [online]. Olomouc [cit. 28.2.2018]. Dostupné z: [http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni\\_opory/didaktika\\_cj1.pdf](http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj1.pdf)

VYGOTSKY, L.S., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Progress* [online]. 1978 [cit. 12.2.2018]. Dostupné z: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

ŠTĚPÁNÍK, S., CHVÁL, M., *Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce?* [online]. In *Studia pedagogica*, 2016, roč.21, č.1, str. 35-56 [cit. 1.2.2018].

Dostupné:

[https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135155/1\\_StudiaPaedagogica\\_21-2016-1\\_5.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135155/1_StudiaPaedagogica_21-2016-1_5.pdf?sequence=1)

## PERIODIKA, SBORNÍKY

BABUŠOVÁ, Gabriela. Interakce faktorů v konstruktivistické výuce. In *Čeština ve škole 21. století – II. úvodní studie*, 2012, str. 97-106.

ČECHOVÁ, Marie. Zrušíme nejen větné rozборы? In *Český jazyk a literatura*, 2011-2012, č. 5, str. 237-241.

DOULÍK, Pavel, ŠKODA, Jiří. Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky v přírodovědných předmětech. In *Pedagogická revue*, 2003, roč. 55, č. 5, str. 470-481.

DOULÍK, P., ŠKODA, J. Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky. In *Aktivní konstrukce poznání*, 2002, str. 7-16.

HAJEROVÁ-MULLEROVÁ L., DOULÍK P., ŠKODA J. Základní aspekt řízení učební činnosti žáků jako aktivní konstrukce poznání, In *Technológia vzdelávania*, 8/2005, str. 12-15.

HARČAROVÁ, Katarína. Hra s jazykom jako jedna z možností realizácie komunikačnej vyučby jazyka. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, 2007, str. 64-69.

HAUSENBLAS, Karel. Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? In *Český jazyk a literatura*, 1965-1966, roč. 16, str. 207-215.

HLAVSA, Zdeněk. Nový pohled na skladbu a vyučování českému jazyku. In *Český jazyk a literatura*, 1982-1983, roč. 33, str. 120-129.

HOFLEROVÁ, Eva. Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka. In *Čeština ve škole 21. století – II. úvodní studie*, 2012, str. 83-95.

HOLASOVÁ, Táňa. Pojetí českého jazyka a literatury v nových kurikulárních dokumentech. In *Didaktické studie II – Kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka*, 2005, str. 9-17.

HOŠŇOVÁ, Eva. K výuce syntaxe na základní škole a její terminologie. In *Školská jazykovědná terminologie: sborník z konference konané dne 29. listopadu 2001 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě*, 2002, str. 35-38.

- HURTÍKOVÁ, Kateřina. Větná stavba SMS a ICQ rozhovorů a jejich zařazení do vyučování českého jazyka na ZŠ. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, 2010, str. 112-115.
- JELÍNEK, Jaroslav. Souvětí souřadné a pořadné. In *Český jazyk a literatura, 1962-1963*, roč. 13, str. 38-51.
- KAMIŠ, Karel. Obecná jazykověda a konstruktivismus – využití při výuce lingvistických předmětů. In *Aktivní konstrukce poznání*, 2002, str. 17-29.
- KAŠČÁK, Ondrej. Poznávanie a učenie sa v teórii radikálneho konstruktivismu. In *Pedagogická revue*, 2002, roč. 54, str. 418-429.
- KOLOROS, P. K použitelnosti oborových didaktik v praktické výuce. In *Trendy v soudobé výuce didaktických disciplín na vysokých školách*, 2003, str. 168-169.
- KOSOVÁ, Jaroslava. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a didaktika českého jazyka. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, 2005, str. 68-70.
- KUCHARSKÁ, Anna. Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému. In *Čeština ve škole 21. století – II. úvodní studie*, 2012, str. 43-57.
- MATULČÍKOVÁ, Mária. U pramene konstruktivismu. In *Moderní vyučování*, 2007, str. 8-9.
- MÜLLEROVÁ, Olga. Větný rozbor a nové pojetí syntaxe. In *Český jazyk a literatura, 1983-1984*, roč. 19, str. 29-38.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Autentické hodnocení v konstruktivistické třídě. In *Úvodní studie – konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělání*, 2006 Olomouc, str. 98-115.
- NOVOTNÝ, Jiří. Valenční syntax a jazykové povědomí žáků. In *Český jazyk a literatura, 1992-1993*, č. 1-2, str. 6-13.
- PACOVSKÁ, Jasňa. Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky. In *Didaktické studie*, 2011, roč. 3, č. 2, str. 61-71.
- PODHORNÁ, Vlasta. K perspektivám nového pojetí vyučování syntaxi. In *Český jazyk a literatura, 1983-1984*, str. 70-81.

SVOBODOVÁ METELKOVÁ, Radana. Komunikační funkce výpovědi a jazykové vyučování. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka a literatury*, 2005, str. 110-112.

SVOBODOVÁ, Jindřiška. Syntax a jej vyučovanie III. In *Naše řeč*, 2007, roč. 90, str. 213-215.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. Vybrané problémy syntaxe v jazykové výchově na základní škole. In *Didaktické studie I - kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka*, 2004, str. 71-85.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivistické paradigma ve vyučování českému jazyku. In *Čeština ve škole 21. století – II. úvodní studie*, 2012, str. 39-43.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. In *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č. 1, str. 117-127.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007.

TUČKOVÁ, Dagmar. Pojetí jazykového vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, 2008, str. 345-350.

VAŇKO, Juraj. Syntax a jej vyučovanie v ostatných dvoch desaťročiach. In *Syntax a jej vyučovanie III*, 2005, Nitra, str. 9-22.

VON GLASERSFELD, E. A constructivist approach to teaching. In *Constructivism in Education*, 1995, str. 3-16.

ZIMOVÁ, Ludmila. Komunikačně pragmatické aspekty ve výuce syntaxe na základní škole. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, 2007, str. 389-393.

ZIMOVÁ, Ludmila. O potřebnosti větného rozboru. In *Český jazyk a literatura*, 2011-2012, č. 5, str. 241-245.

ZOUHAROVÁ, Marie. Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. In *Pedagogická orientace*, 2006, č. 2, str. 24-32.

ZOUHAROVÁ, Marie. Aspekty osvojování pojmů ve vyučovacím procesu. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, 2010, str. 317-325.

ZOUHAROVÁ, Marie. K obsahu a rozsahu skladby na základní škole. In *Studia philologica*, 1998, roč. 18, str. 7-12.

ZOUHAROVÁ, Marie. Kognitivní konstruktivismus. In *Studia Slovaca-zborník vedeckých prác členov katedry slovenskeho jazyka a literatúry*. 2006, str. 165-174.

ZOUHAROVÁ, Marie. Několik poznámek k historii a výuce syntaxe na škole v 80.létech. In *Studia philologica*, 1991, roč. 11, str. 44-52.

ZOUHAROVÁ, Marie. Pojetí jazykových rozborů ve vyučování českému jazyku na základní škole. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, 2008, str. 401-406.

ZOUHAROVÁ, Marie. Pojmové vyučování ve vyučování syntaxe. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*, 2005, str. 186-188.

ZOUHAROVÁ, Marie. Využití valenčního syntaxe ve výuce českého jazyka. In *Studia philologica*, 1999, roč. 19, str. 77-80.

ZOUHAROVÁ, Marie. Výuka syntaxe na středních škole v 80. letech. In *Studia philologica*, 1992, roč. 13, str. 39-47

## **Přílohy**



**Příloha 1: Tabulka pro uvědomění si vlastního progresu ve výuce podmětu**

<b>PŘED</b>	<b>PO</b>
<b>Mezi základní větné členy patří:</b>	
<b>Podmět vyjadřuje:</b>	
<b>Na podmět se ptáme kolikátou pádovou otázkou?</b>	
<b>Čím může být podmět vyjádřen?</b>	
<b>Napiš příklad věty s holým podmětem:</b>	
<b>Napiš příklad věty s podmětem rozvitým:</b>	
<b>Napiš příklad věty s podmětem několikanásobným:</b>	

## **Příloha 2: Reflexe vyučovací hodiny-využití metakognice**

Co jsem se naučil nového?	Jak jsem k tomu došel?

### Příloha 3: Volné psaní žáků



#### Volné psaní – napiš, co tě napadne

- 1) Vyučovací hodiny mě.....
- 2) Oproti tradiční výuce byly hodiny.....
- 3) Takto pojatou výukou se naučím MĚNĚ X VÍCE (Zakroužkuj)
- 4) Práce ve skupině byla.....
- 5) Hlavním problémem při práci ve skupině bylo .....
- 6) Ve výuce bych CHTĚL(A) X NECHTĚL(A) využívat možnosti vyjadřovat svůj názor
- 7) Smajlíků k vyjádření svého názoru jsem nevyužil(a), protože .....
- 8) Jednotlivé hodiny se mi líbily/nelíbily, protože .....
- 9) Ve vyučovacích hodinách bych změnil(a) .....
- 10) Postupy, kterými jsem měl(a) sám přijít na jednotlivá rozdělení podmětu, přísudku a přívlastku, byly .....

## Příloha 4: Volné psaná žáků-Verze A



### Volné psaní – napiš, co tě napadne

- 1) Vyučovací hodiny mě nejvíce bavily.....
- 2) Oproti tradiční výuce byly hodiny lepší a hlavně zábavnější.....
- 3) Takto pojatou výukou se naučím MÉNĚ X VÍCE (Zakroužkuj) protože se více soustředím protože je to zábavné.....
- 4) Práce ve skupině byla dobrá, protože jsme si pomohli a poradili.....
- 5) Hlavním problémem při práci ve skupině bylo mluvení.....
- 6) Ve výuce bych CHTĚL(A) X NECHTĚL(A) využívat možnosti vyjadřovat svůj názor.....
- 7) Smajlíků k vyjádření svého názoru jsem nevyužil(a), protože jsem neměl(a) důvod.....
- 8) Jednotlivé hodiny se mi líbily/nelíbily, protože byly zajímavé a hravé.....
- 9) Ve vyučovacích hodinách bych změnil(a) nic.....
- 10) Postupy, kterými jsem měl(a) sám přijít na jednotlivá rozdělení podmětu, přísudku a přívlastku, byly zajímavé, dobře a zábavné.....

## Příloha 5: Volné psaní žáků-Verze B



### Volné psaní – napiš, co tě napadne

- 1) Vyučovací hodiny mě..... *NUDÍ MĚ NEZAJÍMAJÍ* .....
- 2) Oproti tradiční výuce byly hodiny..... *NUDĚVÍ MĚ A ŽEŠTĚ* .....
- 3) Takto pojatou výukou se naučím MĚNĚ X VÍCE (Zakroužkuj) *POC HERNÍ/ŽĀKOVĚ PRÁCE*
- 4) Práce ve skupině byla..... *NUDĚVÍ* .....
- 5) Hlavním problémem při práci ve skupině bylo ... *NESEDOVÁNÍ MĚ NEPOMOCNĚ* .....
- 6) Ve výuce bych CHTĚL(A) X NECHTĚL(A) využívat možnosti vyjadřovat svůj názor
- 7) Smajlíků k vyjádření svého názoru jsem nevyužil(a), protože..... *MĚ TO TAK NEJDE NEBRÁVÍ*
- 8) Jednotlivé hodiny se mi líbily/nelíbily, protože..... *SEM ZAJÍMALO NA NEJLÉPŠÍM MÍSTĚ*
- 9) Ve vyučovacích hodinách bych změnil(a)..... *KEŠTĚ KEŠTĚ STŘEDNĚ* .....
- 10) Postupy, kterými jsem měl(a) sám přijít na jednotlivá rozdělení podmětu, přísudku a přívlastku, byly  
..... *NIC MOU A NEZAJÍMAJÍ MĚ ;)* .....

## **Příloha 6: Rozhovor**

Tazatel: Jak hodnotíte zavádění moderních přístupů do výuky českého jazyka?

Učitelka: Moderní přístupy se mi líbí, považuji je za významné a pro výuku důležité.

Tazatel: V čem vidíte hlavní pozitiva a negativa v takto pojaté výuce?

Učitelka: Vidím spíš pozitiva v tom, že žáci se učí přemýšlet, jsou do výuky maximálně zapojováni, nové učivo se učí samostatně vyvozovat a zároveň mají možnosti si ho procvičit. Učitel při nich není svázán učebnicí. Probouzí se zájem o učení (snaha na to přijít), vzniká potřeba spolupracovat s ostatními. Jedinou negativní stránkou by mohla být kázeň, aktivity mohou být hlučnější.

Tazatel: Využíváte prvků konstruktivismu či jiného moderního přístupu ve výuce českého jazyka? Zdali využíváte, jak často a jaké metody?

Učitelka: Využívám, zejména v semináři z českého jazyka. Pracujeme s tvorbou jazykových rébusů, křížovek, dramatizací.

Tazatel: Jaký je Váš názor na práci ve skupině? Myslíte si, že je to pro žáky prospěšné? A proč?

Učitelka: Práce ve skupině je náročná vzhledem ke kázni žáků a ochotě některých jednotlivců spolupracovat s ostatními. Ideální je, když každý člen skupiny může splnit svůj dílčí úkol, za který je zodpovědný.

Tazatel: Jak často využíváte skupinové práce ve výuce českého jazyka? V které části hodiny ji využíváte?

Učitelka: Skupinovou práci občas používám, zejména ve slohu. Lze ale užít i v mluvnici a v literatuře při práci s textem.

Tazatel: V čem vidíte důvod neaktivity žáků této třídy během skupinové práce? Byla pro ně skupinová práce vhodná?

Učitelka: Neaktivita žáků podle mě může spočívat v lenosti, případně neznalosti věcí, nepochopení zadání...

Tazatel: Jak vnímáte rozdíl mezi časovou přípravou učitele do hodin s využitím moderních přístupů a do hodin s tradiční výukou? Proč?

Učitelka: Moderní přístupy jsou časově náročnější, učitel je musí připravit mimo vyučovací hodinu. Většinou během nich nepoužívá učebnici.

Tazatel: Snažíte se, aby žáci přicházeli na nové poznatky sami, nebo jim předáváte již hotové poznatky?

Učitelka: To záleží na tom, jaké učivo probíráme. Když je to možné, žáci poznatky sami vyvozují, některé informace dostanou přímo.

Tazatel: Myslíte si, že bylo během vyučovacích hodin pro žáky motivující přicházet na jednotlivé věci?

Učitelka: Určitě bylo, hodina pro ně byla zajímavá, vzrostla aktivita žáků, měli snahu spolupracovat a splnit úkol. Zapojili se všichni.

Tazatel: Mají žáci možnost v hodinách českého jazyka reflektovat vyučovací hodinu a vyjádřit své pocity na názory?

Učitelka: Většinou celou reflexi přímo neděláme, ale určité části hodiny ano. Nejčastěji v literatuře reflektujeme přednes básně, ve slohovém vyučování žáci hodnotí mluvní cvičení svého spolužáka. Jsou velmi přesní, vidí klady i zápory a dovedou to sdělit přijatelným způsobem. V semináři z českého jazyka si žáci mohou do určité míry volit, jaké aktivity budeme dělat. Nedělali jsme reflexi práce učitele. Zkusím o tom popřemýšlet a zvolit nějakou formu, jakou by se to dalo udělat.

Tazatel: Proč si myslíte, že žáci nevyužili možnosti vyjádřit svůj názor?

Učitelka: Nejsou na tuto aktivitu zvyklí. Je dobré, když žáci vyjádří svůj názor, což děláme hlavně v třídnických hodinách. Ve vyučovací hodině to ale zabírá hodně času, v současných podmínkách výuky nejde diskutovat o tom, co se budeme učit a jak. Každý žák to vidí jinak a nelze všem vyhovět. Učitel to musí sjednotit. Rozhodně ale mohou mít podnětné připomínky a nápady. Těmi se řídím a pokud to jde, snažím se jim vyhovět.

Tazatel: Využíváte v hodinách českého jazyka aktuálních pramenů poznání (články z novin, internetu atd.)? Jak často?

Učitelka: S články z novin pracujeme zřídka (v hodinách slohu), používání internetu je častější, tak 2 x měsíčně.

Tazatel: Pracujete při výuce českého jazyka s žákovými prekoncepty? Jakým způsobem?

Učitelka: V literární výchově se věnujeme žákovskému pojetí (uchopení literárního textu), žáci vycházejí ze svých zkušeností – hlavně ve fázi motivační a shrnující.

Tazatel: Myslíte si, že se žáci naučí více při výuce moderní, nebo tradiční? Proč? Naučili se žáci během právě proběhlých 4 hodin více, než by se naučili tradičním způsobem výuky?

Učitelka: Moderní výuka je určitě zajímavá, svěží a přináší mnoho dobrého. Žáci se mohou hodně naučit. Je na učiteli, aby podle své zkušenosti zvážil, kde zvolí tradiční a kde moderní metody. Podle mě se dají metody vhodně kombinovat, někdy může převládnout jedna, jindy druhá metoda.

Tazatel: Myslíte si, že jde moderní výuky zařazovat do každé třídy? Proč? Bylo vhodné zařazovat moderní metody do této třídy?

Učitelka: Proč by to nemělo jít v každé třídě? Tato třída si to určitě užila, žákům se moderní způsob učení líbil.

Tazatel: V jakých třídách či školách by mohlo být takto pojaté vyučování perspektivní?

Učitelka: Ve všech. Je to obecný přístup, může ho zvládnout každý.



**Příloha 7: "Smajlíci"**



## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Petra Martináková
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jana Adámková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Moderní přístupy k syntaktické analýze textu na 2. stupni ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	Modern approaches to syntactic analysis at lower secondary schools
<b>Anotace práce:</b>	Tématem diplomové práce jsou moderní přístupy k syntaktické analýze textu na druhém stupni ZŠ. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem diplomové práce je zjistit, jak lze zakomponovat moderní metody do výuky syntaxe, zdali se tím u žáků rozvíjí kompetence určené RVP a logické myšlení a jeli takto pojatá výuka efektivní.
<b>Klíčová slova:</b>	syntax, skladba, RVP, výzkum, komunikační přístup, tradiční přístup, zprostředkované učení, konstruktivismus, větný rozbor, didaktická hra
<b>Anotace v angličtině:</b>	The topic of this thesis is modern approaches to syntactic analysis at lower secondary schools. The aim of the thesis is to describe possibilities of using modern methods to syntactic analysis, whether it is effective or not, and if it develops pupil's logical thinking and competence described in Framework Education Programme.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	syntax, Framework Education Programme, research, communicative approach, traditional approach, mediated learning, constructivism, text analysis, didactic game

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tabulka pro uvědomění si vlastního progresu ve výuce podmětu</li> <li>2. Reflexe vyučovací hodiny – využití metakognice</li> <li>3. Volné psaní žáků</li> <li>4. Volné psaní žáků – verze A</li> <li>5. Volné psaní žáků – verze B</li> <li>6. Rozhovor</li> <li>7. „Smajlíci“</li> </ol>
<b>Rozsah práce</b>	115 stran, 9 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	čeština