

Didaktika česko jazyka 1

Milan Polák

Obsah

Úvod

- 1 Didaktika českého jazyka jako vědní disciplína
 - 1.1 Didaktika českého jazyka, její vymezení a cíle
 - 1.2 Pojetí jazykového vyučování v minulosti
 - 1.3 Vyučování českého jazyka po roce 1989
 - 1.4 Vyučování českého jazyka a komunikační výchova v nových edukačních dokumentech
- 2 Charakteristika předmětu český jazyk na základní škole
 - 2.1 Postavení předmětu v systému vzdělávání
 - 2.2 Charakteristika složek předmětu
 - 2.3 Složky předmětu v názorech učitelů českého jazyka
- 3 Osobnost učitele českého jazyka
 - 3.1 Charakteristika a vymezení profese učitele
 - 3.2 Osobnost učitele českého jazyka podle Vladimíra Šmilauera
 - 3.2.1 Učitel českého jazyka jako odborník
 - 3.2.2 Učitel českého jazyka jako dobrý pedagog
 - 3.2.3 Učitel českého jazyka jako charakterní člověk
 - 3.3 Osobnost učitele českého jazyka v současné vzdělávací realitě
- 4 Učebnice českého jazyka
 - 4.1 Učebnice a učitelé českého jazyka po r. 1989
 - 4.2 Učebnice a učitelé českého jazyka po r. 1989
 - 4.3 Učebnice českého jazyka v hodnocení a názorech učitelů
 - 4.3.1 Učebnice z nakladatelství Fraus
- 5 Hodnocení a klasifikace v českém jazyce
 - 5.1 Vymezení pojmů hodnocení a klasifikace
 - 5.2 Práce s chybou
 - 5.3 Hodnocení a klasifikace v předmětu český jazyk
- 6 Kontrolní diktáty v systému pravopisného výcviku
 - 6.1 Obsah a forma kontrolních diktátů
 - 6.2 Hodnocení chyb v diktátech
- 7 Komplexní jazykové rozbory v systému jazykového vyučování

Úvod

Vážení studenti,
předkládáme Vám studijní text *Didaktika českého jazyka I*, který bude vaším studijním průvodcem pro absolvování stejnojmenné disciplíny.

V průběhu studia získáte základní informace, které jsou stěžejní pro jazykové vyučování a osvojování si znalostí a dovedností z této oblasti, zároveň se ovšem zamyslíme nad vztahem jednotlivých složek předmětu český jazyk, možnostmi propojení jeho jednotlivých složek (integrací vnitřní) a také nad možnostmi integrace s jinými vyučovacími předměty – vzdělávacími oblastmi.

Integrace a komunikace, jak sami zjistíte, patří totiž mezi stěžejní principy nových vzdělávacích dokumentů – rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů. Pochopíte tedy zákonitosti procesu vyučování českého jazyka a vliv různých faktorů na jeho průběh a výsledek, ale zároveň poznáte, že český jazyk a jeho vyučování souvisí s řadou jiných odborných disciplín (například lingvistikou, sociologií, psycholingvistikou) a dalších vědních oborů (dějepisem, estetikou aj.). To vše tedy klade značné nároky na učitele českého jazyka a tedy i na studenty tohoto oboru. Proto se zaměříme také na osobnost učitele českého jazyka. Z praktických důvodů najdete v opoře také kapitolu věnovanou pravopisu a kontrolním diktátům.

V úvodu každé větší kapitoly najdete cíle, tedy to, co byste měli po prostudování textu pochopit, a také důležité pojmy k zapamatování. Na konci kapitol jsou připraveny otázky, kterými si máte ověřit, zda jste správně pochopili předchozí text, slouží také jako příprava na naše setkání, kde budeme o vybraných problémech diskutovat a kde byste měli prokazovat svoje znalosti a schopnosti.

Zvláště pečlivě hledejte odpovědi na otázky a plňte písemně všechny zadané úkoly, z nichž některé budou označeny jako korespondenční (K), budete je tedy plnit a zasílat během studia svému lektorovi – vyučujícímu. Úkoly pro zájemce nejsou povinné, ale jejich splněním si můžete rozšířit svoje vědomosti a nacházet další souvislosti.

Těšíme se na první setkání s vámi, kde si řekneme vše další potřebné.
A nyní vám přežeme mnoho úspěchů ve studiu, můžeme se pustit do práce!

Milan Polák

1 Didaktika českého jazyka jako vědní disciplína

Cíle

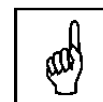


Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Pochopit postavení didaktiky českého jazyka v systému vědních disciplín, znát její cíle a stěžejní literaturu.
- Znat a pojmenovat různé názory na jazykové vyučování v minulosti.
- Pochopit a charakterizovat situaci v oblasti vyučování českého jazyka po r. 1989.

1.1 Didaktika českého jazyka, její vymezení a cíle

Pojmy k zapamatování



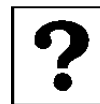
Pedagogika, didaktika, didaktika českého jazyka, výchovně vzdělávací proces, obsah vzdělávání, metody a formy práce, členění didaktiky českého jazyka.

Didaktika českého jazyka vychází z didaktiky (někdy označované jako obecná didaktika), jedné ze stěžejních disciplín **pedagogiky**, jež zkoumá výchovně vzdělávací proces. **Zaměřuje se na obsah vzdělávání** (co je třeba žáky naučit) a **na proces vyučování** (jakými metodami postupovat, které formy a prostředky použít apod.). **Vycházejí z ní** stejně jako **didaktika českého jazyka** didaktiky všech oborů a předmětů. Za jednoho z prvních autorů systematické didaktiky je považován J. A. Komenský (1592 – 1670), jenž se ve svých dílech zabýval také výukou jazyků.

Pokud chceme charakterizovat didaktiku českého jazyka, můžeme vyjít z této definice: **„Didaktika českého jazyka je pedagogická vědní disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním v českém jazyce.“** (Svobodová, 2003, s. 1) Jejím předmětem potom tedy je „zkoumání obecného cíle i dílčích úkolů jazykové výchovy a jazykového vzdělávání, stanovení jejich obsahu, zjišťování specifických zákonitostí vyučovacího procesu v předmětu český jazyk, hledání optimálních organizačních forem, posuzování vhodnosti metod a pomůcek, hodnocení vlivu učitele na žáky.“ (Brabcová, in: Svobodová, s. 11)

Didaktika českého jazyka se často také člení podle svého zaměření a obsahu na didaktiky jednotlivých druhů a stupňů škol (I. a II. stupeň základních škol, střední školy) **a na didaktiky jednotlivých složek předmětu český jazyk** – na didaktiku literární výchovy a didaktiku českého jazyka a slohu.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Ze které pedagogické disciplíny především vychází didaktika českého jazyka a proč?
2. Čím se zabývá didaktika českého jazyka?
3. Jak můžeme didaktiku českého jazyka dále členit?

Pro zájemce



Vyhledejte názvy děl J. A. Komenského, jež souvisí s didaktikou a s jazykovým vyučováním, a stručně je charakterizujte.

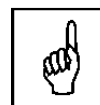
Průvodce studiem



Nyní se seznámíme s některými názory na vyučování jazyka. Pročtěte si pozorně následující text.

1.2 Pojetí jazykového vyučování v minulosti

Pojmy k zapamatování



Tereziánská reforma, gramatické pojetí, agramatismus, pedocentrismus, sloh volný, cíle jazykového vyučování.

Jak jste se mohli přesvědčit, souvisí didaktika českého jazyka také s názory na obsah vyučování a jeho realizaci, tedy jeho pojetím. Protože právě jazykové vyučování a jeho cíle procházelo určitým vývojem, ukážeme si nyní nejdůležitější koncepce jazykového vyučování v minulosti. Jak jsme již zmínili, zásadní myšlenky z oblasti pedagogiky a didaktiky týkající se také vyučování jazyka, ale například i tvorby učebnic najdeme v dílech J. A. Komenského. Jím zdůrazňované pedagogické zásady (např. názornost, učení se pro život aj.) platí stále, přesto se jimi, jak uvidíme dále, mnozí lingvisté a pedagogové v pozdější době neřídili.

Jazykové teorie 19. století a jejich praktické aplikace do r. 1989

Důležitým mezníkem ve vývoji školství ve střední Evropě byla bezpochyby tereziánská školská reforma v r. 1774. V té době vychází také publikace J. I. Felbigera, hlavního realizátora reformy, *Methodenbuch* (1775), která se po překladu do českého jazyka (*Kniha metodní*, 1777, druhé, rozšířené vydání 1824) stala první a na dlouhou dobu také jedinou metodikou pro učitele zejména na školách triviálních, kde se vyučovalo českému jazyku. Na přelomu 18. a 19. století vznikají česky psané mluvnické příručky (Tomsa, Dobrovský, Hanka), jež měly sloužit především k výuce pravopisu.

Názory na jazykové vyučování a úlohu mluvnice v něm ovlivňovali v tomto období zejména němečtí lingvisté a pedagogové, kteří v souvislosti s vyučováním gramatiky zejména na nižších stupních škol prosazovali dvě opačné tendence.

Jako protiklad tzv. formálně gramatického pojetí (žáci se učili gramatice pamětně, bez hlubšího porozumění) prosazoval Ch. G. Salzmann (1744 – 1811) tzv. přirozenou metodu (Naturmethode). Ta byla založena především na imitaci a na praktických cvičeních. Karl Ferdinand Becker (1775 – 1849) přichází s logicko-gramatickým pojetím, jež jednostranně zdůrazňuje význam gramatiky pro rozvoj myšlení (formativní stránku jazyka).

Ve druhé polovině 19. století výrazně ovlivnil názory na vyučování jazyka rozvoj psychologie a pedagogiky, také proto je kladen větší zřetel na osobnost žáka (tzv. pedocentrismus).

V oblasti slohu se objevuje pojetí označované jako *sloh volný*. Jde o reakci na dřívější pojetí, tzv. sloh vázaný (řízený). Příznivci nového pojetí (patřil mezi ně například L. N. Tolstoj) v duchu pedocentrismu zdůrazňují osobnost a individualitu každého dítěte. Sloh je chápán jako umění, tvůrčí činnost, pro kterou musí učitel vytvořit vhodné podmínky.

V jazykovém vyučování hovoříme o **agramatismu** – jedním z jeho stoupců byl **Jakob Grimm** (1785 – 1863), jenž podrobil kritice Beckerovu teorii a **prosazoval** zejména na nižším stupni škol jazykové **vyučování bez gramatiky**.

Za zakladatele vědeckého pojetí vyučování jazyka je považován Gustav Adolf Lindner (1828 – 1877), který provedl analýzu předchozích pojetí (formálně-gramatického, logicko-gramatického i agramatického). Vychází z potřeb žáka a **vymezuje tři cíle vyučování jazyka:**

- **praktický** (rozumět projevům a vyjadřovat se),
- **formální** (prostřednictvím jazyka myslet),
- **materiální** (prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti).

Tyto cíle vlastně odpovídají dnešnímu pojetí jazykového vyučování.

V posledních dvou desetiletích 19. století se prosazuje agramatické pojetí ve vyučování českého jazyka i u nás a vznikají teoretické práce stoupců tohoto hnutí. K nim patří především **Jan Mrazík** (1848 – 1923) a jeho pojednání *O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných* (1885) a **Antonína Janů** (1852 – 1899), autor publikace *Jazyk mateřský a škola obecná* (1897). Jak vyplývá z názvů děl, jejich autorům šlo o pojetí blízké naturelu žáků především na obecné škole, dnešním prvním stupni základní školy.

Mezi čelní propagátory slohu volného patřil **Josef Müller** (1870 – 1940). Pro jeho publikace jsou příznačné texty snažící se žáky zaujmout již svým obsahem, spisovný jazyk je v nich osvojován na základě imitace – k tomu slouží praktická mluvní a písemná cvičení.

S kritikou agramatismu vystoupili ve dvacátých letech 20. století někteří pedagogové a jazykovědci (např. Otokar Chlup, František Trávníček), kteří byli

přesvědčení, že žák mluvnickou teorií a jazykové znalostí pro ovládnutí jazyka potřebuje.

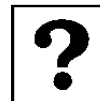
Spor o jazykové vyučování se postupně rozšířil i na střední školu a ovlivnili jej také členové Pražského lingvistického kroužku a I. sjezd slovanských filologů v Praze. Vyučování českého jazyka bylo prakticky realizováno v nových učebnicích Bohuslava Havránka (vyšly v letech 1933 – 1936), v nichž je kladen **důraz na didaktickou koncepci „mluvnické“ metody** a na induktivní postup. V této době však s kritikou soustavného vyučování mluvnici vystoupil **Václav Příhoda**, který **vycházel z ontogeneze řeči dětí, navrhol „přirozené“ vyučování** a uplatňoval zejména psychologický zřetel při vyučování.

Ve 40. letech 20. století byla **zakotvena jazyková terminologie** užívaná bez výrazných změn na našich školách dodnes (na její tvorbě se rozhodující měrou podíleli B. Havránek a V. Šmilauer) a prosazuje se gramatické pojetí výuky českého jazyka. (České normalizované jednotné školské názvosloví mluvnické, 1941 (upraveno 1945). Základní pojmy mluvnické při vyučování českému jazyku, 1947.) I v tomto období se ovšem objevují připomínky k jazykovému vyučování (např. O. Chlup kritizuje pojmově-logistické pojetí a navrhuje pojetí představně psychologické).

V 70. letech dochází k pokusu o nové pojetí vyučování na našich základních školách, hovoří se o tzv. nové koncepci. Na začátku osmdesátých let **je tak základní devítiletá škola vystřídána školou osmiletou**, vznikají nové řady učebnic pro všechny předměty.

Český jazyk je nadále vyučován na základě gramatického systému. Dochází ovšem k redukci hodinové dotace pro český jazyk, následkem toho jsou některé ročníky (zejména 5. a 7.) jazykovým učivem předimenzovány. I v této době se ovšem objevovaly kritické připomínky k jazykovému vyučování. Šlo například o stať Jana Průchy *Můžeme být spokojeni se vzděláváním v mateřském jazyce?* (Český jazyk a literatura, 1977, r. 28, č. 3, s. 121 - 129.), v níž autor vychází ze svých dřívějších analýz systému jazykového vzdělávání u nás i v zahraničí. (Jde zejména o práce *Systém vzdělání a výchovy v českém jazyce – Analýza vývoje a současného stavu*. Praha : PÚ ČSAV, 1974 a *Jazykové vzdělávání. Analýza a prognóza systému*. Praha : Academia, 1978.) Zásadní chybu ovšem autor nevidí v práci učitelů, ale v samotném pojetí jazykového vyučování.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Která událost v 18. století výrazně ovlivnila vývoj evropského školství?
2. Popište dvě protichůdné tendence v pojetí jazykového vyučování a uveďte jejich stoupence.
3. Kdo poprvé jasně vymezil cíle jazykového vyučování? Formulujte je.
4. Jaké pojetí jazykového vyučování propagoval V. Příhoda?
5. Vysvětlete pojem *sloh volný*.
6. Uveďte tvůrce a zastánce gramatického pojetí výuky českého jazyka.
7. Kdy byla vytvořena a zakotvena jazyková terminologie užívaná na našich školách?
8. Jaké důsledky mělo zkrácení školní docházky na základní škole začátkem 80. let 20. století pro jazykové vyučování?

Průvodce studiem



Jistě vás zajímá, jak se společenské změny po r. 1989 promítly do oblasti školství a zda také došlo ke změnám v pohledu na vyučování českého jazyka.

1.3 Vyučování českého jazyka po roce 1989

Pojmy k zapamatování



komunikační zřetel, komunikační výchova, integrace komunikační a systémové jazykové výuky, mezipředmětové vztahy, projektová metoda, kritické myšlení

Po r. 1989 nejprve dochází k **zbavení školy jejího ideologického zaměření** a postupně také k decentralizaci řízení škol. V roce 1991 vycházejí poslední centrálně řízené osnovy pro základní školy, jež jsou postupně nahrazovány vzdělávacími programy Obecná škola, Základní škola a Národní škola, ze kterých si mohly jednotlivé školy vybírat. Současně se objevují připomínky k pojetí vyučování na českých školách a logicky také k pojetí jazykového vyučování.

S první výraznou kritikou dosavadního pojetí výuky českého jazyka vystupuje O. Hausenblas. Ve své publikaci *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* (1991) **klade jako základní cíl výuky v českém jazyce komunikační dovednosti a schopnosti žáka**, ty jsou rozvíjeny pod vedením učitele v komunikačních situacích – **zvládnutí gramatického systému je až druhotné a není cílem pro všechny žáky. Opět se tedy objevuje názor, jenž zpochybňuje nezastupitelnou úlohu gramatického učiva při plnění cílů výuky mateřského jazyka.** Jinak tuto problematiku samozřejmě vidí tvůrci koncepce, jež je na vyučování mluvnice založena: „Ve vyučování českého jazyka se musí odrážet zřetel ke komunikačním potřebám. Žáci se mají umět vyjádřit spisovným jazykem v různých situacích k různému účelu. K tomu má sloužit především slohové vyučování. **Osvojení spisovného jazyka se může založit jen na mluvnici. Komunikační zřetel je jí podřízen, není určující**“ (Hauser, P. a kol., 1994, s. 10). **Objevují se také snahy o integraci komunikační a systémové jazykové výuky** (Čechová, 1993), tatáž autorka později ve svém díle *Čeština a její vyučování* (1998) říká: „**Cíl kognitivní – ovládnutí jazykového systému – je ve vztahu k cíli komunikačnímu cílem podřízeným**, avšak podmiňuje jeho splnění v tom smyslu, že **poznání stavby jazyka je do jisté míry podmínkou úspěšného spisovného funkčního komunikování**“ (s. 10).

Později se tyto rozdílné názory projeví například v diskusi na stránkách časopisu *Čeština doma a ve světě* (č. 1, r. 1994). Téma tohoto čísla znělo: *Vyučovat mluvnici - nebo učit komunikovat?* S rozdílnými názory zde vystoupili zejména **O. Hausenblas** (*Češtináři bez gramatiky?*) a **O. Uličný**; ten vidí hlavní nedostatky

jazykového vyučování **nikoliv v koncepci, ale například ve špatné metodické přípravě učitelů.**

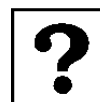
Po r. 2000 se pravidelně objevují kritické výtky směřující k pojetí vyučování českého jazyka, a to zejména ve spojitosti s výsledky **výzkumů zaměřených na čtenářskou gramotnost** (např. PISA, souhrnně Straková a kol. 2002).

Je zřejmé, že názory na vyučování českého jazyka a zejména na úlohu gramatiky při jeho osvojování se dají rozdělit do dvou skupin.

Zastánci gramatického pojetí zdůrazňují při jazykovém vyučování především cíl formální (kognitivní) a materiální, často ovšem opomíjí zejména zásady přiměřenosti a učení se pro život. V rozporu s vyučovacími podmínkami (jde například o snížení časové dotace pro předmět český jazyk) navíc zařazovali někteří autoři ve snaze respektovat zásadu vědeckosti do některých edukačních materiálů pro základní školu nové gramatické učivo, často ovšem užívali nejednotnou terminologii.

Pro stoupence odlišného pojetí výuky českého jazyka je typický důraz na komunikační zřetel ve vyučování (cíl praktický) a zejména psychologický aspekt ve vztahu k žákovi. Ten se má mimo jiné projevit také v prezentaci gramatického učiva, jež má být prostředkem, nikoliv cílem vyučování. **Komunikační výchova je chápána zastánci tohoto pojetí mnohem širěji** – má být realizována ve všech předmětech v rámci uplatňování mezipředmětových vztahů a nových „učebních strategií“, **například projektového vyučování, metod kritického myšlení apod.** Z posledně jmenovaných aspektů vychází také pokus o praktické řešení naznačených problémů v nových edukačních materiálech pro základní a střední školy.

Kontrolní otázky a úkoly



1. K jakým zásadním změnám v oblasti školství došlo po r. 1989?
2. Které osobnosti uvedené v textu se po r. 1989 vyjadřovaly k vyučování českého jazyka? Charakterizujte stručně jejich názory na vyučování českého jazyka.
3. Co vyplývá ze širšího pojetí komunikační výchovy pro učitele českého jazyka, pro učitele ostatních předmětů a pro přípravu všech budoucích učitelů?
4. Vysvětlete termín *projektová metoda*, jaké jsou její výhody?
5. Vyberte si jednu z metod kritického myšlení a aplikujte ji na konkrétním jazykovém učivu.

Pro zájemce



1. Z doporučené literatury (Polák, 2002) vyberte a srovnajte údaje o časové dotaci pro předmět český jazyk na základních školách po r. 1989.
2. Zjistěte informace o výzkumech PISA (Straková a kol. nebo stránky *Ústavu pro informace ve vzdělávání*) a vysvětlete termín *čtenářská gramotnost*.

Důležitá pasáž textu



Pokud má v oblasti vyučování dojít k nějakým změnám, musí se nejprve promítnout jejich cíle do určité strategie a výstupů, ke kterým má vyučování směřovat (například co by měl žák umět na konci nějakého období apod.). Nás bude nyní zajímat situace v oblasti vyučování českého jazyka.

1.4 Vyučování českého jazyka a komunikační výchova v nových edukačních dokumentech

Pojmy k zapamatování



Národní program rozvoje vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, školní vzdělávací program, vzdělávací oblast, komunikační výchova, produkční a recepční činnost, průřezová témata, školská jazyková terminologie, práce s textem a informacemi.

V roce 1999 byl přijat *Národní program rozvoje vzdělávání* (tzv. *Bílá kniha*), z něhož vychází tzv. **rámcové vzdělávací programy a také *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*** (dále jen *RVP ZV*). Ten slouží především pro tvorbu *školních vzdělávacích programů* pro jednotlivé školy. Školy tak získávají autonomii a mají možnost se profilovat podle místních podmínek.

Výsledky analýz tohoto dokumentu (například Polák, 2008) můžeme shrnout do několika bodů:

Ústřední myšlenkou RVP ZV se stává integrace jednotlivých předmětů, místo nich se hovoří o *vzdělávacích oblastech*. Například oblast ***Jazyk a jazyková komunikace*** v sobě zahrnuje *Český jazyk a literaturu* a *Cizí jazyk*.

Dalším principem RVP ZV je právě komunikační výchova v nejširším slova smyslu:

- mezi priority projektu jsou zařazeny **dovednosti komunikace a kooperace žáků**,

- obecné kompetence žáků jsou zaměřeny na učení, řešení problémů, **komunikaci** a pracovní činnosti a spolupráci,

- **komplexnímu pohledu na komunikaci odpovídá také důraz nejen na produkční činnosti (mluvení a psaní), ale také na činnosti recepční (naslouchání a čtení),**

- rozvoji komunikační výchovy napomáhají tzv. **průřezová témata**, ta **jsou realizována ve všech předmětech** (například výchova osobnostní a sociální, mediální výchova aj.),

- **za rozvoj komunikačních kompetencí jsou tak zodpovědní všichni učitelé.**

Učitelům jsou dávány k dispozici různé formy integrování obsahu vyučování, při němž mohou využívat alternativních metod výuky a informačních technologií, metod kooperativního učení, problémového a projektového vyučování, kritického myšlení apod.

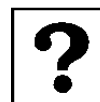
Do didaktiky českého jazyka se tyto tendence promítají zejména v posledních pěti letech hned v několika oblastech:

1. **Snaha o sjednocení jazykové terminologie vedla k sestavení tzv. hesláře** obsahujícího termíny, jež mají užívat zejména autoři učebnic českého jazyka pro základní a střední školy. Tento seznam pojmů (Školská jazykovědná terminologie) je k dispozici na stránkách MŠMT ČR.

2. V této době vznikají díla, jež shrnují poznatky o komunikační výchově a dospívají ke komplexnímu pohledu na komunikaci. Jde zejména o publikaci K. Šebesty *Od jazyka ke komunikaci* (2005), v níž autor věnuje značnou pozornost mediální výchově.

3. Z výše uvedených metod výuky se prosazují zejména prvky kritického myšlení, jež je založeno na konstruktivismu – vychází z třífázového modelu učení, pracuje s tzv. prekoncepty a mimo jiné klade důraz na práci s textem a informacemi.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Prostudujte RVP ZV a seznamte se podrobně s jeho obsahem a strukturou, zaměřte se na oblast jazykového vzdělávání.
2. Uveďte základní principy RVP ZV.
3. Seznamte se se strukturou a obsahem *Hesláře (Školská jazykovědná terminologie)* přístupného na stránkách MŠMT.
4. V publikaci K. Šebesty *Od jazyka ke komunikaci* najděte odpověď na otázky a splňte písemně úkol (K):
 - Jaká jsou teoretická východiska k osvojování jazykové a komunikační kompetence? (s. 25 – 39).
 - Jaká prostředí ovlivňují komunikační vývoj dětí? (s. 43 – 53).
 - Jaký je vztah komunikační výchovy k cílům jazykového vzdělávání (kognitivní, formativní, výchovný)? (s. 76 – 78).
 - Pojmenujte složky komunikační výchovy, jednu z nich vyberte a podrobněji charakterizujte (s. 79 – 136).

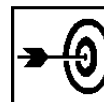
Průvodce studiem



Nyní se blíže seznámíte se strukturou předmětu český jazyk a literatura na základních školách a také s názory učitelů na vybrané problémy související s výukou češtiny. Doufáme, že vás některá informace zaujmou a budou vám inspirací k další práci.

2 Charakteristika předmětu český jazyk na základní škole

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Pochopit a vysvětlit postavení předmětu český jazyk v systému vzdělávání na základní škole.
- Znat a pojmenovat různé názory na jazykové vyučování v minulosti.
- Pochopit a charakterizovat situaci v oblasti vyučování českého jazyka po r. 1989.

2.1 Postavení předmětu v systému vzdělávání

Pojmy k zapamatování

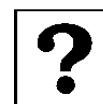


Univerzální význam jazyka, centrální postavení předmětu, vyjadřovací schopnosti žáka, mezipředmětové vztahy.

Český jazyk **patří mezi hlavní předměty**, jimž se na našich základních a středních školách vyučuje. Nepřímo jeho výjimečné postavení potvrzuje také to, že je mu přisuzováno první místo na vysvědčení, vyučuje se od prvního ročníku základních škol až do posledních ročníků škol středních a že na všech středních školách je povinným maturitním předmětem. Přitom se tímto nezdůrazňuje pouze fakt, že jde o náš jazyk národní, tedy o jeden ze znaků identity národa. Má totiž „univerzální význam“ (Čechová, 1998, s.1) jak z hlediska školy (jazyk je nástrojem myšlení a komunikace ve všech předmětech), tak i z hlediska celospolečenského.

V soustavě vyučovacích předmětů má tedy český jazyk **centrální postavení** - ovlivňuje úroveň vyučování celkově. **Na úrovni jeho osvojení totiž závisí úspěšnost žáka v jiných předmětech.** Nejčastěji a nejtěsněji je tato závislost vysvětlována na vztahu českého jazyka k výuce jazyků cizích (hovoří se například o možnosti využití znalostí gramatického systému), důležitější je ovšem celková úroveň vyjadřovacích schopností žáka a její vliv na jeho úspěšnost nejen v ostatních předmětech ve škole, ale později také v praktickém životě. Na druhé straně je pravda, že učitelé českého jazyka při vyučování čerpají témata a náměty ze všech předmětů, hovoříme potom o **mezipředmětových vztazích**. Přitom nemusí jít o předměty blízké českému jazyku (estetické výchovy, dějepis apod.), ale náměty najde učitel i žák například také v tělesné výchově (popis děje – zvládnutí určitého cviku na základě jeho rozfázování či vysvětlení sportovních pravidel apod.) a v jiných předmětech.

Kontrolní otázky a úkoly



1. V čem spočívá „univerzální“ význam jazyka?
2. Objasněte centrální postavení předmětu český jazyk.
3. Vysvětlete na příkladech spojení *mezipředmětové vztahy*.

Průvodce studiem



Jednou ze zvláštností předmětu český jazyk je jeho struktura, na tu nyní zaměříme svou pozornost.

2.2 Charakteristika složek předmětu

Již tradičně je český jazyk jako vyučovací předmět na II. stupni základních škol a na školách středních členěn na jednotlivé složky – **složku jazykovou společně se slohem** (mluvíme někdy o jazykové složce v širším slova smyslu) **a složku literární**. Přitom je obvyklé, že ve školách jsou hodiny českého jazyka členěny na hodiny slohu, mluvnice a literatury. Dochází tak k **vnitřní strukturalizaci předmětu**. (Hauser, P. 1994). Správné by tedy bylo mluvit v tomto případě o složkách třech. Jejich **propojení** v jeden předmět **je do jisté míry logické, na druhé straně ovšem přináší určité problémy**.

Nejpádnějším **argumentem pro propojení obou složek** (jazykové a literární) **je fakt, že jsou obě založeny na práci s jazykovým materiálem**, navíc umělecký styl je jednou z funkčních stylových oblastí, které jsou předmětem výuky ve slohovém vyučování. Čtením literárních textů se také obohacuje člověk o nové vyjadřovací prostředky, v mnoha ukázkách lze rozebírat volbu jazykových prostředků nebo procvičovat další slohové učivo (v literárních úryvcích můžeme například najít takřka všechny slohové postupy a útvary probírané na základní škole). Tento **celostní přístup k textu** „zahrnuje respektování literárního textu v jednotě jeho stránky estetické a jazykové“ (Čechová, 1998, s. 19)

Pokud ovšem označíme literární složku jako literární výchovu, je daleko zřetelnější její vztah k ostatním výchovám (zejména hudební a výtvarné), které patří k esteticko-výchovným předmětům. Tyto předměty se potom odlišují od ostatních svými cílovými kategoriemi, náplní i charakterem učiva a koncepcí výuky (Kostečka, 1993). Z toho rovněž vyplývá, že jednotlivé složky předmětu se liší užíváním metod a postupů ve výuce – jestliže v jazykovém vyučování klademe často v současném pojetí důraz na abstraktní, systematické myšlení a uplatňujeme racionální přístup k učivu, v literární výchově působíme především na emocionální složku žákovy osobnosti. Literární výchova tak působí ve vztahu k předmětu český jazyk do jisté míry dezintegračně. Tato fakta byla několikrát v minulosti podnětem k diskusi, zda by nebylo vhodné český jazyk rozdělit na dva samostatné předměty. (Rozsáhlá diskuse probíhala na stránkách časopisu *Český jazyk a literatura* na konci 60. let. a v 90. letech 20. století.)

Slohové vyučování prošlo ve svém pojetí určitým vývojem, v současnosti hovoříme o **komunikační výchově**, které je tradiční slohové vyučování podřízeno. Toto pojetí

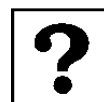
vychází z požadavků, které jsou na projev autora kladeny. Jsou to zejména **funkčnost projevu a situačnost** (zřetel k okolnostem, za nichž projev vzniká). Na základě splnění těchto požadavků můžeme potom vytyčit vlastnosti takového funkčního projevu: **sdělnost, výstižnost a vyříbenost** (Čechová, 1998).

Důležitá pasáž textu



Komunikační výchova potom logicky propojuje obě složky jazyka, působí tedy integračně.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Vyjmenujte a charakterizujte složky předmětu český jazyk.
2. Uveďte důvody pro případné rozdělení předmětu, nebo jeho zachování.
3. Která složka předmětu působí integračně? Zdůvodněte.
4. Jaké jsou požadavky na vlastnosti funkčního projevu?

Průvodce studiem



Možná vás budou zajímat názory učitelů na vyučování češtiny, ještě předtím si můžete položit otázku: Kterou ze složek předmětu jste měli na základní škole nejraději a proč?

2.3 Složky předmětu v názorech učitelů českého jazyka

Úkol nebo cvičení



Úkol pro inspiraci: Pokuste se před studiem této kapitoly odhadnout pořadí oblíbenosti jednotlivých složek českého jazyka u učitelů a také důvody, které podle Vás k tomuto hodnocení učitele vedou. Své názory potom můžete konfrontovat s poznatky získanými při studiu následujícího textu.

Jako velmi podnětné se jeví názory učitelů českého jazyka na jednotlivé složky předmětu, proto se jimi budeme v následující kapitole podrobněji zabývat. Jak vyplývá z průzkumu realizovaného mezi učiteli českého jazyka v letech 1998 – 2000 (Polák, 2002), je pořadí oblíbenosti jednotlivých složek předmětu následující:

1. mluvnice,
2. literární výchova,
3. slohové vyučování.

Nyní si ukážeme zdůvodnění učitelů.

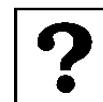
Mluvnice v názorech učitelů

Tab. 1 mluvnice – kladné hodnocení:

1. Pravopis je důležitý (základ vzdělání)	15
2. Je velice důležitá	11
3. Učivo je jasné, logické, má systém	10
4. Lépe a objektivněji se hodnotí	8
5. Nabízí pestré formy práce	7
6. Každý Čech by měl umět svůj jazyk	6
7. Je nutná pro ovládnutí mateřského jazyka	6
8. Lépe se učí	5
9. Je nutná pro přípravu na stř. školu (přijímací zkoušky)	5
10. Je důležitá pro rozvoj osobnosti	5
11. Je dostatek vhodných materiálů	4
12. Je důležité sepětí jazyka s vývojem společnosti	4
13. Lépe se opravuje	3
14. Poskytuje zpětnou vazbu	3
15. Lépe se motivuje	2
16. Učí logicky myslet	2
17. Náš jazyk je krásný	2

Prostudujte odpovědi učitelů.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Které odpovědi svědčí o přeceňování pravopisu a důrazu na psaný projev?
2. Které odpovědi se týkají vztahu mluvnice a rozvoje osobnosti žáka a jeho myšlení?
3. Které odpovědi se týkají uspořádání učiva a nepřímo také hodnocení učebnic českého jazyka?
4. Týkají se některé odpovědi také vlastního vyučovacího procesu, popřípadě přímo jeho fází (motivace, vysvětlení, procvičení apod.)?
5. Které odpovědi odkazují na společenskou roli jazyka?
6. Proč hrají v odpovědích učitelů významnou roli také přijímací zkoušky na střední školy?

Průvodce studiem



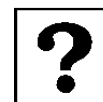
Pokud jste si s některými otázkami nevěděli rady, odpovědi najdete v doporučené literatuře (Polák, 2002).

Tab. 2 Mluvnice – záporné hodnocení

1. Obsahuje velké množství učiva	12
2. Je pro žáky obtížná	10
3. Je mezi žáky neoblíbená	9
4. Nevidím výsledky	8
5. Pravopis je obtížný	7
6. Je časově náročná	5
7. Obsahuje abstraktní (teoretické) termíny	4
8. Obtížně se vysvětluje	3
9. Obtížně se motivuje	2
10. Je jednotvárná a nudná	1

Prostudujte odpovědi učitelů.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Proč je zejména mluvnice pro žáky obtížná?
2. V čem je mluvnice náročná pro učitele?
3. Které odpovědi souvisí s úbytkem hodin českého jazyka?
4. Proč hodnotí učitelé pravopis jako obtížný?

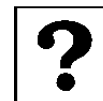
Literární výchova v názorech učitelů

Tab. 3 Literární výchova – kladné hodnocení

1. Sama ráda čtu	23
2. Je nutná pro celkový osobní rozvoj žáků	18
3. Rozvíjí citový život žáků	16
4. Kultivuje žáka	12
5. Literární výchova mne zajímá a baví	9
6. Působí výchovně	9
7. Práce s textem je tvořivá	8
8. Motivuje žáky k četbě	6
9. Rozšiřuje slovní zásobu	6
10. Je pro žáky zajímavá	5
11. Žáky literární výchova baví	5
12. Ráda si povídám se žáky o knihách	4
13. Ráda recituji	4
14. Lépe se motivuje	4
15. Působí kladně na vztah mezi učitelem a žáky	4

Prostudujte odpovědi učitelů.

Kontrolní otázky a úkoly



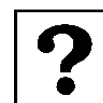
1. Vyhledejte odpovědi, ve kterých je vyjádřen vztah učitele k literární výchově.
2. Které složky žákovy osobnosti podle učitelů literární výchova ovlivňuje?
3. Vyhledejte a blíže objasněte odpovědi, jež se týkají motivace.

Tab. 4 Literární výchova – záporné hodnocení

1. Je na ni málo času	12
2. Děti nečtou	10
3. Těžko se motivuje	7
4. Nejsou k dispozici dobré učebnice	6
5. Negativně působí vliv médií	5
6. Je náročná na přípravu	4
7. Neorientuji se v současné literatuře	3
8. Žáci neumí číst	3
9. Je nedostatek pomůcek	2
10. Žáci mají chudou představivost	2

Prostudujte odpovědi učitelů.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Které odpovědi se přímo týkají čtení a čtenářství žáků?
2. Jaké jsou podle učitelů příčiny malého zájmu žáků o literární výchovu a čtení?
3. Která odpověď se týká osobnosti učitele českého jazyka, co z ní vyplývá?
4. Srovnajte odpovědi *lépe se motivuje* – *těžko se motivuje*. Z čeho může podle vás v případě literární výchovy vyplývat tento rozpor?

Slohové vyučování v názorech učitelů

Tab. 5 Sloh – kladné hodnocení:

1. Rozvíjí komunikační schopnosti	14
2. Žáci v něm uplatní svou fantazii	12
3. Má důležitý sociální aspekt	10
4. Je to důležitá složka	9
5. Rozvíjí kreativitu žáků	8
6. Prolíná se s ostatními složkami	7
7. Uplatňuji v něm svou tvořivost	5
8. Mohu užít různých forem práce	4
9. Ráda opravuji slohové práce žáků	3
10. Mohu v něm lépe motivovat	2
11. Žáci v něm uplatní znalosti z jiných předmětů	2

Prostudujte odpovědi učitelů.

Kontrolní otázky a úkoly



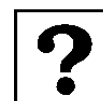
1. Které složky žákovy osobnosti podle učitelů rozvíjí slohové vyučování?
2. Ve kterých odpovědích se objevuje využití mezipředmětových vztahů?
3. Jaký je podle vás rozdíl mezi kreativitou a fantazií?

Tab. 6 Sloh – záporné hodnocení

1. Hůře se učí	31
2. Žáci mají malou slovní zásobu	20
3. Špatně se motivuje	16
4. Hůře se opravuje	12
5. Obtížně se hodnotí	10
6. Je nedostatek učebního materiálu	9
7. Je náročný na přípravu	8
8. Neumím ho učit	6
9. Je časově náročný	6
10. Nerada opravuji slohové práce	5
11. Žáci mají chudou představivost	3

Prostudujte odpovědi učitelů.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Které odpovědi souvisí s opravou a hodnocením slohových prací?
2. Srovnajte odpovědi *mohu v něm lépe motivovat – špatně se motivuje*:
 - z čeho může podle vás vyplývat v případě slohového vyučování tento rozpor?
 - se kterými dvěma odpověďmi týkajícími se osobnosti učitele českého jazyka zřejmě souvisí?

Průvodce studiem



Na závěr této kapitoly si položíme otázku k zamyšlení:

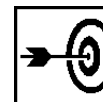
Proč je rozhodujícím faktorem ve vyučování českého jazyka právě jeho učitel?

Pokuste se nyní na tuto otázku odpovědět jako budoucí učitelé českého jazyka. Nejprve si ale něco povíme o profesi učitele.

3 Osobnost učitele českého jazyka

„Dokonalý češtinář, jak o něm sníme, je spojením trojí dokonalosti: je znamenitý odborník, vynikající učitel a charakterní člověk.“ Vladimír Šmilauer

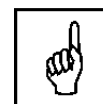
Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Charakterizovat profesi učitele.
- Uvědomit si a pojmenovat nároky kladené na učitele českého jazyka,
- Pojmenovat některé kompetence a předpoklady pro výkon jeho povolání.
- Zdůvodnit nutnost vysokoškolského studia učitelů a jejich dalšího vzdělávání

Pojmy k zapamatování



Profese učitele, kompetence učitele, odbornost, osobnostní charakteristiky učitele.

3.1 Charakteristika a vymezení profese učitele

V souvislosti s povoláním učitele se často objevuje otázka: *Je vůbec profese učitele profesí v pravém slova smyslu?* J. Průcha ve své publikaci *Moderní pedagogika* uvádí příklady amerických odborníků (A. C. Ornstein a D. U. Levine), kteří na základě určitých charakteristik (kritérií) pro profesi dospěli k závěru, že **učitelství není profesí** v pravém slova smyslu, neboť nespĺňuje některá kritéria – hovoří v této souvislosti o učitelství jako o *semiprofesi*. Pro své tvrzení uvádějí tyto argumenty:

- někteří lidé vykonávají učitelské povolání bez příslušné licence (kvalifikace),
- není přesně vymezen soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání,
- důsledkem těchto okolností je, že mnohé osoby z laické veřejnosti hovoří o otázkách spojených se vzděláním jako experti.

Je ovšem pravda, že v našich podmínkách učí lidé bez kvalifikace ve školství zejména z toho důvodu, že **kvalifikovaní odborníci, zejména muži po ukončení studia, často ani do škol nenastupují** – jako důvod udávají zejména nízké finanční ohodnocení práce učitele. Narozdíl od mnoha jiných evropských zemí **je ovšem u nás vysokoškolské vzdělání již pro učitele základních škol povinné** (od roku 1946). Nově získávají vysokoškolskou kvalifikaci i učitelky mateřských škol.

Stanislav Štech ve své stati *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* (*1 Pedagogika*, r. 44, 1994, č. 4, Povolání učitel, s. 310 - 320.)

charakterizuje učitelství v této souvislosti jako „komplexní, až nemožné povolání“, jde ovšem o charakteristiku převzatou od skupiny švýcarských odborníků. Podle nich **je nutné** před výčtem parametrů profesní činnosti a stanovením kritérií **provést analýza pedagogické praxe**, podmínek výkonu povolání. V této souvislosti se hovoří o **kompetencích učitele** a ve spojitosti se sociologií o **škálách složitosti práce**. Čeští sociologové Machonin a Tuček

vypracovali v roce 1996 devět kategorií profesí podle složitosti práce od první (s nejnižší škálou složitosti práce) až po devátou (s nejvyšší složitostí práce). **Učitelé základních škol jsou v sedmé, tedy velice vysoké kategorii, učitelé středních a vysokých škol ještě o jednu kategorii výše.**

Kontrolní otázky a úkoly



1. Proč podle vás veřejnost mnohdy práci učitelů podceňuje?
2. Zdůvodněte nutnost vysokoškolského vzdělání učitelů.

3.2 Osobnost učitele českého jazyka podle Vladimíra Šmilauera

Již tradičně je v souvislosti s významem předmětu český jazyk vyzdvihována osobnost učitele českého jazyka. Takřka ve všech didaktikách českého jazyka je jí věnována samostatná kapitola. Za základní text k tomuto tématu je považována stať Vladimíra Šmilauera *Profil češtináře*, proslovená v Praze na konferenci o spisovné češtině a jazykové kultuře 13. listopadu 1968. (Stať byla publikována v časopise *Český jazyk a literatura*, roč. 19, 1968/1969, č. 6, s. 241 - 249.)

Autor v ní vyslovil zásadní **charakteristiku učitele českého jazyka jako odborníka, pedagoga a člověka**: „*Dokonalý češtinář, jak o něm sníme, je spojením trojí dokonalosti: je znamenitý odborník, vynikající učitel a charakterní člověk.*“ Pokusíme se nyní myšlenky V. Šmilauera aktualizovat a rozvést.

3.2.1 Učitel českého jazyka jako odborník

V tomto směru jsou kladeny na osobnost češtináře vysoké nároky:

1. Narozdíl od jiných učitelů musí češtinář „... **ovládat celý rozsah látky, musí jej ovládat stále a bezpečně.**“ (242)

Tuto nutnost přináší často nepředvídaná situace, na kterou se není mnohdy možné připravit předem. Například při psaní dopisu se žáci setkávají s jevy z různých jazykových oblastí (pravopisu, tvarosloví, syntaxe), při interpretaci literárního díla mohou například narazit na skloňování cizích jmen apod.

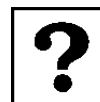
2. Někdy působí problémy i fakt, že **žáci si přinášejí do školy různé jazykové kompetence** a jazykové zkušenosti. Mnohdy vedou ze strany žáků k podcenění výuky jazyka, **je obtížné je pro práci motivovat.**

3. **Poznávání jazyka** jak u učitele a přeneseně potom i u jeho žáků **se má dít na základě vlastního pozorování jazyka.** K tomuto cíli je vhodné používat **všestranných jazykových rozborů, jejich příprava a realizace je ovšem značně náročná.**

4. Učitel uplatňuje **mezioborové vztahy** - ty nemusí být omezeny pouze na další jazykovědné disciplíny (hovoří se zde o dialektologii, etymologii a onomastice), ale může jít o **vztahy mezipředmětové.** Ty se mohou uplatňovat zejména ve slohovém vyučování například v odborném popisu, úvaze apod.

5. **Všeobecné vzdělání** je důležité pro učitele zejména v **souvislosti s druhou, literární složkou předmětu, ta souvisí s jinými předměty a druhy umění.**

Kontrolní otázky a úkoly



1. Uved'te další příklady situace či učiva, kdy učitel uplatní znalosti z různých jazykových oblastí.
2. Uved'te příklady uplatnění mezipředmětových vztahů ve vyučování českého jazyka.
3. Uved'te příklady propojení literární složky předmětu s ostatními druhy umění a esteticko-výchovnými předměty.

3.2.2 Učitel českého jazyka jako dobrý pedagog

Podle Šmilauera musí učitel splňovat tyto předpoklady:

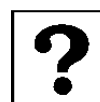
- **mít dobrý vztah k dětem** („Bud' žákům přítelem, nikoli kamarádem“),
- **být kvalitně metodicky vybaven** („...co nejméně memorování, co nejvíce samostatné myšlenkové práce“),
- **dále se sebevzdělávat** (k tomu ovšem vede i žáky),
- **pečovat o vlastní duševní zdraví** (autor si všímá i „parazitujících“ slov v řeči učitele - tyto zlovyky je nutné odstraňovat).

3.2.3 Učitel českého jazyka jako charakterní člověk

Autor hovoří o „**dokonalosti lidské**“. Předpokladem pro její dosažení jsou:

- naprostá občanská a společenská bezúhonnost,
- „neochvějná slušnost vůči žákům“ (učitel se jim například nesmí vysmívat),
- co možná největší spravedlnost, upřímnost a pravdivost,
- přesné plnění povinností,
- zanícení pro svou práci,
- být žákům vzorem.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Jak byste vysvětlili žákům významy těchto slov, popř. slovních spojení: *smysl pro humor – ironie – sarkasmus*?
2. Kterou vlastnost učitele podle vás žáci nejvíce oceňují?
3. V čem může být učitel žákům vzorem?
4. Jak rozumíte vyjádření: „Bud' žákům přítelem, nikoli kamarádem.“
5. Z čeho vyplývá nutnost soustavného vzdělávání učitele (českého jazyka)?

Protože od napsání tohoto pojednání nás dělí více než čtyřicet let, pokusíme se názory V. Šmilauera konfrontovat se současnou situací a s některými názory učitelů.

Průvodce studiem



Možná vás při čtení této kapitoly napadla otázka: Existuje vůbec ideální učitel a tedy i češtinář?

Abyste měli ještě více důvodů k zamyšlení, seznámíme vás nyní s dalšími okolnostmi, jež výrazně ovlivňují práci učitele českého jazyka.

3.3 Osobnost učitele českého jazyka v současné vzdělávací realitě

Již v části věnované charakteristice předmětu český jazyk a jeho jednotlivým složkám jsme se zmiňovali o některých jeho specifikách. S nimi souvisí také vysoké odborné nároky kladené na osobnost češtináře z těchto důvodů:

1. Z důvodu integrace více složek v jednom předmětu.

O učitelích českého jazyka potom platí výrok: „Při stávajícím systému jsou češtináři vlastně aprobováni trojborově (jazyk – sloh, literatura, druhý obor), což nemá u jiných učitelských kombinací obdoby“ (Kostečka 1993, s. 96).

2. Z předchozího plynou také zvýšené nároky na učitele českého jazyka v oblasti didaktické (rozdílnost metod a přístupů v jednotlivých složkách atd.).

3. V oblasti jazykového vyučování se během posledních let prosazují do učiva základní školy nové poznatky například z valenční a textové syntaxe.

4. Slohové vyučování se začíná stále více zaměřovat na komunikační zřetel, hovoříme proto o **komunikační výchově**, nově je do ní začleňována **výchova mediální**. Nutně tak dochází k **aplikaci poznatků z dalších disciplín**.

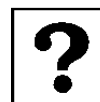
5. Stále více se uplatňují **integrační tendence** nejen ve výuce českého jazyka, v této souvislosti se hovoří například o úloze **dramatické výchovy**, předmětu, s nímž jsou v našich podmínkách na základních školách minimální zkušenosti.

Důležitá pasáž textu



Tyto nové poznatky se zcela zákonitě promítají zejména do náplně oborových didaktik, příprava budoucích učitelů se tak stává stále náročnější.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Se kterými disciplínami souvisí dramatická výchova?
2. Na které složky žákovy osobnosti působí?
3. Proč je dramatická výchova na některých vysokých školách samostatný studijní obor (JAMU), na jiných se vyučuje jako speciálně pedagogická disciplína (např. dramaterapie), popřípadě na katedrách jazyků?

Snad nejvíce se projevují **zvýšené nároky** kladené na učitele českého jazyka v **uplatňování mezioborových vztahů**. Podoba, jak je pojímá V. Šmilauer v rámci jazykovědných disciplín, je v dnešních podmínkách samozřejmá, ale již zcela nedostačující. P. Hauser (1994) hovoří v části věnované souvztažnosti jazykové a

literární výchovy o mezipředmětových vztazích a uvádí v rámci integrace přibližně 15 disciplín v souvislosti s jazykovědou a literaturou. Pro naši potřebu jsme přehled upravili a doplnili. (Nemůže jít o výčet úplný, jde pouze o naznačení souvislostí s dalšími vědními obory.)

I. jazyková výchova: teorie informace, kybernetika, logika, anatomie a fyziologie, akustika, sociologie (sociolingvistika), psychologie (psycholingvistika), jazykověda (lingvistika), gramatika (systémové i vývojové disciplíny), stylistika, dialektologie, fonetika a fonologie aj.

II. literární výchova: psychologie (vnímání literárního díla), lit. věda, filozofie, estetika, teorie kultury, teorie literatury, etnografie, dějiny (kultury a umění) apod.

Z většiny těchto disciplín ve větší či menší míře čerpá také pedagogika a didaktika, mnohé z nich spolu více či méně souvisí.

Z tohoto stručného přehledu je jasné, že v současnosti musíme vzhledem k osobnosti učitele českého jazyka **hovořit o komplexním pojetí jeho vzdělání a kompetencí, proto nejde oddělit učitelovu odbornost v rámci jeho úzké specializace od odbornosti pedagogické.**

Zbývá ještě poslední charakteristika učitele tak, jak ji vymezil V. Šmilauer - tou je **učitel jako „charakterní člověk“.**

Učitel působí na své žáky zcela určitě jako vzor, mnohé jeho charakterové vlastnosti a postoje se mohou projevit při hodnocení žáků (nejenom jejich klasifikaci), při interpretaci literárního díla nebo hodnocení názorů a postojů žáků (například ve slohovém vyučování, v úvaze, při různých diskusích apod.).

Zdánlivě se jedná o jednoznačnou záležitost – význam osobních kvalit a vlastností učitele v procesu učení byl a stále je zejména v našem a evropském školství zdůrazňován. Na otázku, zda právě učitel svou osobností ovlivňuje své žáky a tedy i úspěšnost pedagogického procesu (nejen v kognitivní, ale zejména v oblasti postojové), odpovídá většina pedagogů kladně.

Výzkumy v této oblasti ovšem tento fakt nepotvrzují. J. Průcha (1997) uvádí příklady výzkumů amerických vědců (Druva, Anderson, 1983), kteří zjistili poměrně malý vliv charakteristik osobností učitelů na učební výsledky žáků. V dalších výzkumech L. W. Anderson a R. B. Burns (1989) uvádějí ve své publikaci *Výzkum ve třídách* (Research in Classrooms, 1989) generalizace o učitelích:

1. Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele.
2. Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky.
- 3. Charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků.**
4. Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dobře předpověditelných a kvalitativně odlišených etap.

(Průcha, 1997)

Úkol nebo cvičení



K zamyšlení: Než budete dále, pokračovat, zkuste se zamyslet nad tvrzením v bodě 3. Je podle vašich zkušeností pravdivé? Pokuste se najít protiargumenty a potom pokračujte ve čtení.

Není to jen tradiční pohled na osobnost učitele v našich podmínkách, který **nás nutí s výsledky uváděných výzkumů polemizovat.**

Prvá námitka se týká vzájemného vztahu vlastností učitele, jeho osobních kvalit, a jeho aktivit ve škole – domníváme se, že právě v chování učitele a v jeho činnosti se často přímo odráží jeho osobní vlastnosti – výrazně se tento vztah podle našeho názoru projevuje například při hodnocení žáků. Jestliže bychom mohli hovořit o nepřímém vlivu učitele na motivaci žáků při volbě metod a následně tedy na výsledky žáků, v případě působení učitele v oblasti postojových (výchovných) cílů je přímý vliv jeho osobních vlastností podle našeho názoru nezpochybnitelný.

Druhá námitka se týká vyučovacích předmětů, v nichž byly tyto výsledky zjištěny. V případě prvně uváděného výzkumu se podle komentáře jednalo o **učitele přírodovědných předmětů.** Na základě charakteristik vyučovacích předmětů si dovolíme předpokládat, že **zejména v humanitních předmětech** (mezi ně patří právě český jazyk s literární výchovou) **osobnost učitele zákonitě musí ovlivňovat žáka a vyučování v mnohem větší míře – učitel jako vzor působí na žáka například svou mluvou, svými názory a vystupováním. Určité lidské kvality jsou v některých předmětech doslova nutností** (například schopnost empatie v esteticko-výchovných předmětech, dramatické výchově apod.). **Na osobnostních kvalitách učitele jsou dokonce postaveny některé alternativní vzdělávací systémy.**

Třetí námitka se týká věkové kategorie žáků, na něž učitel působí. V publikaci J. Průchy jsou uváděny rovněž výsledky výzkumu J. Pelikána (1991). Ten podrobil šetření učitele střední ekonomické školy v Praze a dospěl přibližně ke stejným výsledkům jako výše uvedení autoři. Je ovšem možné předpokládat, že **míra vlivu osobnosti učitele je vyšší zejména u menších dětí, u kterých právě pozitivní vzor hraje nejenom podle našich názorů významnou roli.**

Důležitá pasáž textu



Pro potvrzení závěrů by tedy výzkumy v této oblasti musely být daleko podrobnější a komplexnější, v tomto směru tedy považujeme požadavky V. Šmilauera na osobní vlastnosti učitele českého jazyka za stále aktuální.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Určitě vás jako žáka a studenta některý učitel zaujal. Které vlastnosti jste u něj oceňovali, nebo naopak kritizovali?
2. Může se hodnocení učitelů žáky časem měnit? Pokud ano, proč tomu tak je?
3. Ve kterých předmětech kromě českého jazyka ovlivňují učitelé své žáky a ve kterých oblastech? Uveďte konkrétní příklady.

Průvodce studiem



Doufáme, že vás některé informace alespoň trochu zaujaly. Protože práci učitele i žáka ovlivňují také pomůcky, které mají ve vyučování k dispozici, budeme se nyní věnovat učebnicím českého jazyka.

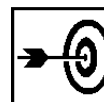
4 Učebnice českého jazyka

4.1 Učebnice a učitelé českého jazyka po r. 1989

Knihy musí předkládat všechno srozumitelně a přístupně, tak aby žákům podávaly světlo, s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele... Smysl toho je, že nesmíme žáka obtěžovat věcmi, které jsou vzdáleny jeho věku, chápavosti a současného stavu, aby se nemusel potýkat s prázdnými stíny...

J. A. Komenský, Velká didaktika

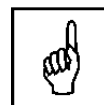
Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Charakterizovat situaci v oblasti vydávání učebnic po roce 1989.
- Orientovat se v základních typech učebnic českého jazyka,
- Znat kritéria pro výběr učebnic českého jazyka.
- Charakterizovat tendence ve vývoji učebnic českého jazyka.
- Orientovat se v nabídce vybraných nakladatelství.

Pojmy k zapamatování



Schvalovací doložka, hodnocení učebnic, didaktický textový komplex, pracovní sešit, metodická příručka, kritéria pro výběr učebnic, interaktivní učebnice.

4.2 Učebnice a učitelé českého jazyka po r. 1989

Po roce 1989 se objevují na našem knižním trhu nová nakladatelství, z nichž mnohá vydávají učebnice pro různé stupně a typy školských zařízení.

Pedagogové nyní museli řešit naprosto odlišný problém než v době před rokem 1989 – jak se v této nabídce zorientovat a vybrat z množství knih ty nejlepší nejen pro vyučujícího, ale především pro žáka? Veliké množství nabízených učebnic přímo souvisí také s tím, že **Česká republika patří mezi země s ncentralizovaným rozhodováním** o tom, které učebnice si školy vyberou pro výuku.

Jako nástroj usměrnění zájmu škol o různé učebnice a určité **záruky kvality učebnic** slouží udělování **schvalovací doložky MŠMT**. Na základě udělení této doložky **může ředitel školy učebnice zakoupit ze státních prostředků**, pokud učebnice doložku nemá, musí být hrazena z jiných zdrojů.

V souvislosti s udělováním doložek se také začalo mnohem více hovořit o **potřebě objektivního hodnocení učebnic**. I přes enormní nárůst počtu učebnic neexistuje totiž v České republice výzkumné pracoviště či tým zaměřující se na teorii a výzkumy učebnic, což je v mnoha zemích samozřejmostí.

Zcela logicky se objevily na trhu jako první částečně inovované **starší knihy**, např. Styblík, V. a kol.: *Český jazyk pro 8. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1991. Po nich následovaly publikace, které obsahovaly jazykové rozbory a diktáty (1 Např. Jirková, Z. *Zvládněš přijímací zkoušku z českého jazyka?* Praha: Trizonia, 1991.), jež sloužily především k přípravě žáků na přijímací zkoušky na střední školy. Novější publikace tohoto typu (1 Např. Skříčilová, J. - Pazdzerová, E. *Nebojme se češtiny I.* a Peňázová, M. - Veselá, J. *Nebojme se češtiny II.* Olomouc: Votobia, 1993.) byly **koncipovány podle věku žáků** (1 Čechová, M. a kol.: *Komplexní jazykové rozbory*. Praha: SPN, 1993.), většina z nich již obsahuje poučení o gramatických jevech. Jejich výhodou bylo mimo jiné to, že s nimi mohli pracovat rovněž rodiče s dětmi (starší žáci samostatně) a pomocí klíče kontrolovat úspěšnost své práce.

Souběžně s těmito texty se na trhu objevovaly také **stručné přehledy učiva českého jazyka na základní škole** (1 Např. Blažek, Š.: *Český jazyk - přehled učiva základní školy*. Brno: Nová škola, 1993.) - byly vydávány z ryze praktických důvodů jako pomůcka pro žáky a všechny uživatele jazyka. Nové učebnice českého jazyka vznikaly poněkud později a mohli bychom je rozdělit podle jejich koncepce do dvou skupin.

V té první najdeme **učebnice určené pro příslušný ročník** daného stupně základní školy - jejich **obsah vycházel důsledně ze stávajících osnov**, učitel tedy nemusel danou látku vyhledávat. Nevýhodou takto koncipovaných učebnic byla právě závislost na osnovách.

Do druhé skupiny učebnic patřily ty, **jež jsou koncipovány tematicky** – zabývají se například tvaroslovím, podstatnými jmény a **obsahují učivo celé základní školy**. Takto jsou pojaty učebnice nakladatelství **Tobiáš**, celý projekt nese název *Český jazyk s Tobiášem* a sestává z devíti tematických sešitů. Učitel (ale i žák) si tedy musí učivo pro daný ročník vyhledat, výhodou tohoto řešení je nezávislost na osnovách pro jednotlivé ročníky.

Měnily se také formát (A₄) a struktura učebnic. Některé druhy didaktických textů spolu úzce souvisí, tvoří tzv. *didaktický textový komplex* (Průcha, 1998). Ten může být tvořen různým počtem komponentů rozličného charakteru, jak vyplývá z následujících příkladů textů pro český jazyk:

- * Český jazyk pro 2. – 9. ročník ZŠ (Styblík a kol.), nakl. Fortuna
učebnice + metodická příručka pro učitele - 2 komponenty
- * Český jazyk pro 6. – 9. ročník ZŠ (O. Uličný a kol.), nakl. Jinan
Učebnice + pracovní sešit + metodická příručka - 3 komponenty
- * Český jazyk pro 6. – 9. ročník ZŠ (Havlová a kol.), nakl. Jinan
učebnice A a B + pracovní sešit + metodická příručka - 4 komponenty

Pracovní sešit a metodická příručka učitele se tak staly nedílnou součástí učebnic.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Jak se promítla změněná situace po r. 1989 do nabídky učebnic?
2. Proč podle vás někteří učitelé nové učebnice odmítali?
3. Jaký význam má udělování doložky MŠMT učebnicím?
4. Je podle vás nutné hodnocení (analýza) učebnic?
5. V čem je podle vás výhodnější větší formát učebnic a pracovních sešitů?
6. Vysvětlete pojem *didaktický textový komplex*.

Pro zájemce



Vyhledejte a prostudujte materiál MŠMT ČR k udělování doložky učebnicím.

Průvodce studiem



Nyní se dozvíte, které učebnice a proč učitelům českého jazyka vyhovují.

4.3 Učebnice českého jazyka v hodnocení a názorech učitelů

Která učebnice je nejlepší? Je přirozené, že neexistuje jednoznačná odpověď. Učitel by měl volit učebnice především podle **souladu jejího obsahu se vzdělávacími a výchovnými cíli svého předmětu**. Dalšími kritérii by měly být **osobní styl učitelovy práce a přiměřenost konkrétní učebnice věku a možnostem žáků**. Proto by bylo ideální, kdyby mohl učitel pracovat v každé třídě s různými učebnicemi podle svého uvážení. **Zejména z ekonomických důvodů to ovšem možné není** – pro školy je potom výhodnější užívat celé řady učebnic pro jednotlivé stupně ZŠ. Z debat s učiteli je zřejmé, že většina z nich **nepoužívá při výuce pouze jedinou učebnici** (nazveme ji *základní*), ale zejména **pro zpestření výuky užívají publikace pomocné (doplňkové)**. Kromě nich ještě zcela logicky pracují pedagogové, ale často i žáci s různými příručkami (slovníky, pravidly apod.). Další poznatky vyplynuly z výzkumu mezi učiteli českého jazyka (Polák, 2002). Zajímalo nás, **kdo na školách učebnice vybírá**.

Tab. 7 Jak a kým byly učebnice vybrány

1. učiteli českého jazyka po dohodě s vedením školy	67
2. předmětovou komisí českého jazyka a vedením školy	44
3. nevyplněno	7
4. vedením školy direktivně	5
5. nevím	4
6. předsedkyní předmětové komise	3
7. okresní metodičkou českého jazyka	2

Je potěšitelné, že na většině škol jsou vybírány učebnice **na základě dohody učitelů** příslušného předmětu **s vedením**. V odpovědích byl také nepřímě potvrzen fakt, že **na mnoha školách existují předmětové komise** (metodická sdružení), i když jejich zřízení není uloženo žádným předpisem a je pouze doporučeno. **Je**

nesporné, že právě v případě českého jazyka jsou podobná sdružení nutná (sjednocení určitých požadavků, psaní kontrolních diktátů a slohových prací apod.). Další otázka byla zaměřena na důvod používání doplňkových učebnic.

Tab. 8 Proč užívají učitelé v hodinách českého jazyka jiné učebnice

1. zpestření vyučování	48	8. opakování učiva	7
2. procvičování učiva	44	9. diferenciacce učiva	6
3. doplnění učiva	40	10. řešení problému	5
4. práce s informacemi	23	11. prověřování znalostí	4
5. vysvětlení učiva	14	12. všestranné jaz. ozbory	3
6. samostatná práce žáků	12	13. vytvoření vlastní čítanky	3
7. motivace	11		

Důležitá pasáž textu



Jak vyplývá z odpovědí, učitelé nejčastěji užívají doplňkové učebnice, aby kompenzovali určité nedostatky učebnic základních – chybí jim v nich často motivační a netradiční cvičení, na druhé straně potom hledají jiné formy procvičování a motivace žáků.

Jak vyplynulo z dalších odpovědí, kromě učebnic nejvíce učitelé užívali v hodinách:

Pravidla českého pravopisu
Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost
Stručnou mluvnici českou
Slovník cizích slov

Z přehledů učiva a tematických učebnic to byly publikace:

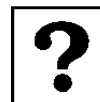
Český jazyk s Tobiášem
Jazykové rozbory (Hartmannová, 1996)
Přehled učiva základní školy (Melichar – Styblík)

Pokud shrneme poznatky, které vyplývají z názorů učitelů při hodnocení učebnic, učitelé českého jazyka preferují učebnice, které:

- odpovídají osnovám (v současnosti školním vzdělávacím programům),
- jsou přehledné,
- jsou pevně strukturované (kapitola obsahuje obvykle výchozí text, zvýrazněné poučení s přehledem, náměty k procvičení),
- mají učivo slohové odděleno od mluvnického,

- vycházejí v kompletních řadách pro příslušný stupeň ZŠ,
- jsou doplněny o metodické příručky pro učitele,
- nejsou příliš drahé.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Proč neexistuje ideální učebnice?
2. O čem svědčí fakt, že na většině škol vybírají učitelé učebnice po dohodě s vedením školy?
3. Proč existují na mnoha školách předmětové komise?
4. Seznamte se s charakteristikou řady učebnic Tobiáš a s některými méně obvyklými cvičeními v nich (Příloha č. 1).

Průvodce studiem



Určitě vás napadlo, jestli se do podoby učebnic nejen u nás nepromítá rozvoj nových komunikačních technologií a dalších vymožeností. Seznámíme vás s nakladatelstvím, které ta ostatní v tomto směru u nás poněkud předběhlo.

4.3.1 Učebnice z nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus

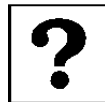
Důležitým mezníkem ve vývoji učebnic v České republice bylo založení nakladatelství Fraus v roce 1991. Od roku 2005 je členem Evropské asociace nakladatelství učebnic (European Educational Publisher Group). Za svou činnost získalo řadu evropských ocenění.

Jako jedno z prvních začalo po roce 2000 s předstihem připravovat učebnice pro základní školy, jež vycházejí z myšlenek Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V nabídce nakladatelství najdeme nejen tištěné produkty, ale i audiokazety, audio CD, videokazety, CD-ROMy a od roku 2007 interaktivní učebnice. Jedná se o výuku pomocí tzv. interaktivních tabulí, kdy dochází k propojení klasických učebnic s jejich multimediální podobou.

Důležité je, že všechny ucelené řady učebnic pro 2. stupeň základní školy jsou zaměřeny na systematickou podporu mezipředmětových vztahů, tzv. vnější integraci. Tomu také odpovídá stavba učebnic, systém užívaných odkazů a symbolů apod.

V současné době tvoří soubor pro každý ročník základní školy a příslušný ročník víceletého gymnázia učebnice, pracovní sešit, příručka učitele a audionahrávka. K tomu je možné zakoupit také učebnice v interaktivní podobě.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Charakterizujte stručně učebnice z nakladatelství Fraus.
2. V příloze č. 1 najdete ukázkou z učebnice nakladatelství Fraus. Objevíte náměty na integraci předmětů? Které znaky jsou použity v tzv. liště? Vysvětlete jejich funkci.
3. Navštivte postupně internetové stránky nakladatelství Fraus, Tobiáš aj., seznamte se s jejich produkcí. Jedno nakladatelství si vyberte a zpracujte informace o něm formou prezentace (K).

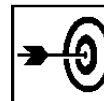
Průvodce studiem



Každý učitel vám potvrdí, že v jeho práci patří k nejtěžším hodnocení a klasifikace žáků. Nyní se seznámíme s některými základními pojmy z této oblasti.

5 Hodnocení a klasifikace v českém jazyce

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- poznat a definovat rozdíl mezi pojmy hodnocení a klasifikace,
- znát a charakterizovat jednotlivé funkce hodnocení,
- pojmenovat problémy spojené s hodnocením v českém jazyce.

Pojmy k zapamatování



Hodnocení, klasifikace, hodnocení dílčí a finální, hodnocení slovní a kombinované, funkce hodnocení, klasifikační řád, klasifikační stupnice.

5.1 Vymezení pojmů hodnocení a klasifikace

Hodnocení a klasifikace jsou jednou z **nejdůležitějších**, ale zároveň jednou z **nejtěžších** činností v práci učitele. Žáka můžeme hodnotit různými způsoby, **klasifikace je jedním ze způsobů hodnocení**. Z mnoha výzkumů mezi žáky rovněž vyplývá, že smysl pro spravedlnost označovaný jako **nejdůležitější vlastnost učitele**, je velmi těsně spjat právě s hodnocením žáků.

Rozeznáváme hodnocení a klasifikaci **finální** (za určité období, například pololetí) a hodnocení **dílčí** (dílčích výkonů a práce žáka, například diktátů, referátů apod.). Právě hodnocení finální bývá někdy realizováno na některých školách a zejména na prvním stupni základních škol formou **slovního hodnocení**. Někdy užívají učitelé kombinaci obou hodnocení, hovoříme potom i **hodnocení kombinovaném**.

Hodnocení plní několik funkcí:

- **funkce kontrolní** (zjistit a vyjádřit kvalitu a kvantitu ovládnutí učiva),
- **funkce regulativní** (ověření si vhodnosti užitých způsobů probírání učiva),
- **funkce informativní** (informovat žáka a rodiče o výsledcích jeho práce),
- **funkce motivační** (ke zvýšenému úsilí, efektivitě učení),
- **funkce diagnostická** (poznání schopností a zájmů žáka),
- **funkce prognostická** (poznání dalších možností uplatnění žáka v dané oblasti).

V současnosti neexistuje jednotný klasifikační řád pro všechny školy určitého stupně jako v minulosti (podrobněji dále).

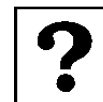
Pravidla pro hodnocení žáků jsou zpracována v klasifikačním řádu každé školy, pro nějž platí tyto zásady:

1. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je: **jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné, všestranné.**

2. Hodnocení vychází z posouzení míry **dosažení klíčových kompetencí u konkrétního žáka a očekávaných výstupů** formulovaných v učebních osnovách předmětu Český jazyk a literatura, které jsou součástí školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné pro jednotlivé žáky v záznamech pedagoga.

3. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je **vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo jejich kombinací.**

Kontrolní otázky a úkoly



1. Vysvětlete rozdíl mezi pojmy hodnocení a klasifikace.
2. Jakými dalšími způsoby můžeme žáky hodnotit?
3. Vyjmenujte jednotlivé funkce hodnocení a blíže je vysvětlete (komu a k čemu slouží apod.).
4. Proč se podle vás slovní hodnocení nejvíce uplatňuje na prvním stupni základní školy?
5. V čem je slovní hodnocení pro učitele obtížné?

Průvodce studiem



Může být chyba vždy jen podnětem k trestání? Nebo se naopak může stát motivací pro další práci učitele i žáka? Je to těžká otázka, proto jsme pro vás připravili několik námětů k zamyšlení.

5.2 Práce s chybou

Tento oddíl jsme zařadili do našeho textu ze dvou hlavních důvodů:

1. Chyba byla a většinou je stále vnímána učiteli i žáky jako nežádoucí jev, který se musí odstranit, a nevěnuje se jí většinou další pozornost.
2. Chyba hraje významnou roli právě ve slohovém vyučování, kdy v každé jeho fázi může učiteli i žákovi ukázat například příčiny chybování a být východiskem k další společné práci.

Připravili jsme pro vás několik tvrzení o chybě:

1. Chyba je všechno, co se odchyluje od hodnoty, od obecně platné normy.
2. Chyba patří k učení a ke každé lidské činnosti a je tedy spjata se školou a vyučováním.
3. Za chyby se ve škole odnepaměti nejrůznějším způsobem trestalo a to vedlo žáky k některým „záchranným akcím“ (napovídání, opisování, přepisování známek v ŽK), za něž se ovšem opět trestá.
4. Chyba vyvolává strach, stres, blokuje myšlení, vede k podvodům a lhaní.
5. Chyba je informací, která vyzývá ke změně, korekci, k nápravě.
6. Okamžitá zpětná vazba spolu s odhalením vlastních chyb a možností nápravy je jednoduchá a účinná cesta k pochopení, že chyba je prostě součástí učebního procesu.
7. Chyba nemá být zlem, ale příležitostí k lepšímu porozumění učivu. Chyba je ukazatel další cesty ve vzdělávání.

Děti by měly být vedeny ke každodennímu hodnocení své vlastní práce. Chyba je používána jako další ukazatel možností pro vlastní sebehodnocení a volbu dalších činností.

Při práci s chybou je důležité:

1. Vyhledávání chyb

- předpokládá návyk zpětné kontroly vlastní práce, dostatek času, může jít o vzájemné opravování chyb mezi spolužáky.

2. Určení typu chyby

- náhodná (omyl, nepozornost, přehlédnutí...),
- zákonitá (špatné pochopení, špatné naučení...),
- závažná (podstatně ovlivnila výsledek práce),
- nepodstatná (neovlivnila příliš výsledek práce),
- u jednotlivce, u celé skupiny.

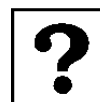
3. Vysvětlení chyby

- hledáme hlubší příčiny vzniku chyby (styl učení, nepochopení, vztah učitele a žáka, malá motivace, neschopnost se soustředit, špatný zdravotní stav),
- učitel hledá chyby společně se žáky, vhodně spolupracuje s rodiči.

4. Náprava chyby

- neznamena ovšem pouze chybu opravit, významnou součástí nápravy je poznání příčiny chyby a například zvládnutí správného stylu učení.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Přečtete si tvrzení o chybě. Která z nich jsou vždy pravdivá?
2. Které okolnosti mohou hrát roli při posuzování chyby?
3. Uved'te příklady využití chyby jako podnětu pro další práci žáka i učitele českého jazyka.
4. Vyjádřete příslovím lidovou moudrost o chybách.
5. Zamyslete se nad tím, u kterých žáků hraje posuzování chyby v textu zvláště velkou roli?
6. Vyhledejte informace o možnosti úlev žáků se specifickými poruchami učení (Michalová, Z., 2004).

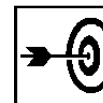
Průvodce studiem



Asi jste pochopili, že hodnocení žáků je pro učitele opravdu obtížné. A aby toho nebylo málo, má to učitel českého jazyka ještě těžší. Nevěříte?

5.3 Hodnocení a klasifikace v předmětu český jazyk

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- pojmenovat a pochopit příčiny problémů spojených s hodnocením v českém jazyce,
- orientovat se v možnostech hodnocení v jednotlivých složkách předmětu,
- charakterizovat jednotlivé stupně klasifikace při finálním hodnocení předmětu.

Problémy spojené s komplexním hodnocením jednotlivých složek jazyka

Jedním z důvodů, proč je zejména klasifikace v předmětu český jazyk a literatura tradičně považována za obtížnou, je **rozdělení předmětu na jednotlivé složky**. V nich totiž **užíváme často odlišné metody a formy práce také při prověřování znalostí a dovedností žáků**. Tento fakt se promítá zákonitě také do jeho klasifikace a hodnocení výsledků, a to jak v průběžném, tak zejména ve finálním (závěrečném) hodnocení na konci určitého časového období.

Do roku 1998 byl pro základní školy v platnosti jednotný klasifikační řád (*Metodický pokyn pro hodnocení a klasifikaci na základní škole z r. 1985*). (*Metodický pokyn pro hodnocení a klasifikaci na základní škole*, MŠMT, SPN, Praha 1985, č.j. 25 257/85, 24 s., jeho platnost ukončilo *Opatření ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se zrušují některé vnitřoresortní předpisy*, MŠMT, Praha 22. 5. 1998, č. j. 18 774/98-14, s. 2.)

V něm byly předměty s ohledem na klasifikaci rozděleny do tří různých kategorií a při jejich hodnocení byla uplatňována poněkud jiná kritéria:

- 1. Předměty s převahou teoretického zaměření** (sem patřil český jazyk společně s cizími jazyky, předměty společenskovedné, přírodovědné a matematika).
- 2. Předměty s převahou praktického zaměření** (pracovní vyučování, praktika, základy techniky, domácí nauky).
- 3. Předměty s převahou výchovného zaměření** (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova).

Z rozdělení předmětů vyplývá, že český jazyk byl v jedné skupině například s matematikou. Přestože již tehdy mělo být hlavním cílem výuky v předmětu „získat schopnost vyjadřovat se spisovným jazykem správně, výstižně, vhodně a pohotově v projevech ústních i písemných, přiměřených věku žáků, a schopnost porozumět takovým projevům po stránce obsahové a chápat správně jejich stránku slohovou...“ (Učební osnovy základní školy, Český jazyk a literatura 5 - 8.ročník, SPN Praha 1987, s.13.) **zvýrazňuje se jeho zařazením teoretické zaměření předmětu, a to i se složkou literární – ta totiž ve výčtu předmětů s výchovným zaměřením chyběla.**

Tato nedůslednost vedla mimo jiné **k přeceňování jazykové složky předmětu**, přestože v tehdejších i pozdějších metodikách jsou učitelé nabádáni k rovnocennému hodnocení obou složek.

Navíc byly a mnohdy ještě jsou učitelé nepřímo nuceni k preferování jazykové složky předmětu v souvislosti s **obsahem přijímacích zkoušek na střední školy** a s hodnocením škol a učitelů podle úspěšnosti žáků při těchto zkouškách.

V současnosti přispívá k preferování jazykové složky předmětu také fakt, že obvyklé čtyři hodiny českého jazyka týdně (2. stupeň ZŠ) jsou rozděleny většinou takto: 1 hodina literární výchovy, 1 hodina slohu a 2 hodiny jazykového vyučování.

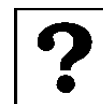
Na druhou stranu je **spojení obou složek zejména při finálním hodnocení** někdy **výhodné pro žáky** – především nedostatky v jazykové složce (nejčastěji v pravopise) může žák do jisté míry kompenzovat zvýšenou aktivitou a lepší klasifikací v literární výchově.

Během určitého klasifikačního období získá také učitel českého jazyka mnohem více podkladů pro hodnocení žáka známkou než jeho kolegové v jiných předmětech – i z tohoto pohledu může být tedy klasifikace objektivnější a komplexnější. Je ovšem nutné žákům vysvětlit, že **všechny známky nemají stejnou hodnotu a výsledná známka nemůže být tedy stanovena prostým výpočtem aritmetického průměru**. Běžně se potom hovoří o známkách „malých“ a „velkých“.

Na základě svých dlouhodobých pedagogických zkušeností navrhuje J. Kostečka (1993, s. 67) při výsledné klasifikaci stanovení **aritmetického průměru ze známek velkých**, mezi ně doporučuje zařadit známky za diktáty, komplexnější písemné jazykové prověrky, kontrolní slohové práce, ústní individuální prověřování (zkoušení) a za výraznou a trvalou aktivitu během celého klasifikačního období, **malé známky jsou užity jako pomocné kritérium** za poměrně přesně stanovených podmínek. Zejména pro začínající učitele může být tento návrh vítanou pomocí. Ať již ovšem stanoví učitel pravidla pro klasifikaci jakákoliv, **měl by s nimi žáky seznámit a uplatňovat je bez rozdílů**.

Protože právě s opravou a hodnocením diktátů a slohových prací **jsou zejména u začínajících učitelů spojeny největší problémy**, budeme se právě jim v další části textu věnovat.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Proč byla (a mnohdy ještě je) učiteli preferována při hodnocení jazyková složka předmětu český jazyk?
2. Z čeho vyplývají pro učitele obtíže při hodnocení v českém jazyce?
3. V čem je propojení složek předmětu při hodnocení žáků výhodné?
4. Co vyplývá z neexistence jednotného klasifikačního řádu pro konkrétní školy?
5. Seznamte se s příkladem z praxe (Příloha č. 3 Hodnocení v českém jazyce), odpovězte na otázky.

Pro zájemce



Seznamte se s analýzou přijímacích zkoušek na střední školy a výstupních testů ve Slovinsku (Polák, 2002).

K zamyšlení:

Proč je důležité pro žáka také sebehodnocení?

V čem spočívá význam sebehodnocení pro učitele?

Pokud si nevíte s posledními dvěma otázkami rady, vyhledejte v odborné literatuře termín **sebehodnocení (autoevaluace)**.

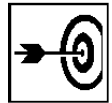
Úkol nebo cvičení



Jaké asociace ve vás vyvolává slovo diktát? Seznamte se s problematikou pravopisného výcviku osobně a podrobněji!

6 Kontrolní diktáty v systému pravopisného výcviku

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vysvětlit postup při nácviu pravopisného jevu,
- znát některá pravopisná cvičení,
- znát kritéria a zásady pro užívání a tvorbu kontrolních diktátů,
- znát možnosti klasifikace kontrolních diktátů.

Pojmy k zapamatování



Algoritmus, psychologický zřetel, automatizace pravopisu.

V souvislosti s hodnocením pravopisného výcviku je největší pozornost věnována tzv. **kontrolním diktátům**. Je ovšem třeba zdůraznit, že tyto diktáty **stojí až na konci celé metodické řady činností věnované výuce pravopisu a slouží již k prověření znalostí zpravidla více pravopisných jevů**. Celý proces nácviu pravopisu potom můžeme rozdělit do několika fází:

- **vysvětlení pravopisného jevu (stanovení jednoduchého algoritmu),**
- **aplikace na několika příkladech,**
- **zařazení jevu do systému,**
- **procvičení,**
- **prověřování znalostí,**
- **hodnocení.**

Při vysvětlování pravopisného jevu a řešení pravopisného problému hraje významnou roli algoritmus: jde o systematický postup, sled kroků, jenž vede k jednoznačnému řešení (Příloha č. 4).

Ve všech odborných publikacích **je zdůrazňován psychologický zřetel uplatňovaný vzhledem k žákovi** již při nácviu pravopisu, ale také při samotném prověřování pravopisných znalostí. V této souvislosti je obvykle zdůrazňován dostatek času. **Nácvik pravopisu má být systematický**, postupem času **hovoříme o automatizaci pravopisu** (Čechová, 1998).

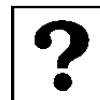
Učitelé mohou při práci se žáky užívat celou řadu cvičení od nejjednodušších, například *opisovacích*, užívaných na I. stupni ZŠ, a *doplňovacích* až po složitější a myšlenkově náročnější cvičení *substituční* a *transformační*. V nových učebnicích mají tato cvičení pro žáky mnohdy zajímavější formu, lépe je motivují.

Během pravopisného nácviu se často uplatňuje tzv. *komentované psaní* (obvykle na tabuli), které je ovšem časově náročnější. Při něm platí zásada, že žák nejprve jev odůvodní a teprve potom správně napíše.

Po důkladném procvičení určitého jevu a jeho systematizaci následuje obvykle prověření jeho znalosti formou krátkého pravopisného cvičení (učitelé často hovoří o „desetiminutovkách“), to tvoří obvykle několik slovních spojení. Jejich klasifikace je přísnější než u kontrolních diktátů, mnohdy je za každou chybu snižován jeden klasifikační stupeň. Po nácviku více pravopisných jevů následuje obvykle *cvičný diktát*, který se svým obsahem a délkou příliš neliší od diktátu kontrolního. **Teprve po důkladném zopakování všech pravopisných jevů (tedy po přípravě) by měl učitel přistoupit k psaní kontrolního diktátu. Ten nemá nikdy plnit funkci trestu (stejně jako žádná forma prověřování) a neměl by být zařazován do vyučování nárazově a nesystematicky.**

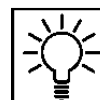
V souvislosti s přeceňováním psaného projevu byla **a je právě známám z kontrolních diktátů přisuzována velká důležitost**, dříve bylo jejich zařazování do hodin českého jazyka předepsáno jednotnými osnovami a jejich počet v roce byl závazně stanoven. V současných vzdělávacích dokumentech a jejich osnovách informace podobného charakteru nenajdeme.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Vysvětlíte postup při nácviku pravopisných jevů.
2. Vysvětlíte pojem *algoritmus* a vytvořte algoritmus některého pravopisného jevu (můžete využít nabídky): *pravopis koncovek sloves*, *pravopis vyjmenovaných slov*, *pravopis zájmena já (mě – mně)*, *pravopis předpon s- a z-*.
3. Vysvětlíte termín *psychologický zřetel* uplatňovaný v rámci pravopisného výcviku.
4. Proč má při komentovaném psaní žák nejprve pravopisný jev zdůvodnit a poté napsat?

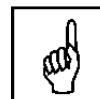
Úkol nebo cvičení



Určitě znáte film *Marečku, podejte mi pero!* Asi jste se také zasmáli při diktování textu diktátu staříčkým profesorem Hrbolcem. Víte ale, čemu jste se vlastně smáli? Nyní na to přijdete sami.

6.1 Obsah a forma kontrolních diktátů

Pojmy k zapamatování



Rozsah diktátu, počet pravopisných jevů, frekvence pravopisných jevů, hrubá a malá chyba.

Kontrolní diktáty mohou být sestaveny z izolovaných, na sebe nenavazujících vět. Častěji se ovšem setkáme s diktátem, který **je tvořen souvislým textem, zpravidla ukázkou z literárního díla či novin a časopisu**. V každém případě **by mělo jít o text žákům srozumitelný a jasný**. Tato praxe je obvyklejší mimo jiné

proto, že také v praktickém životě lidé tvoří a píše texty souvislé. Navíc podobnou formu mívá často diktát jako součást přijímacích zkoušek na střední školu.

Při výběru vhodného textu musíme brát v úvahu:

- rozsah textu diktátu,
- množství pravopisných jevů,
- frekvenci pravopisných jevů.

Předejdeme tak únavě žáků při psaní diktátu (ta může být příčinou zvýšeného počtu chyb zejména v jeho závěru) a potížím při jeho hodnocení a klasifikaci.

Rozsah textu diktátu určujeme počtem slov. V následujícím přehledu jsme vycházeli z metodických materiálů (Hauser a kol., 1994) a zkušeností učitelů (Hauser a kol., 1994). Pro naše potřeby jsme tuto tabulku doplnili o 9. ročník, navrhovaný počet slov je maximální:

Tabulka 9: Rozsah diktátů v jednotlivých ročnících(počet slov)

6. ročník	85 slov	8. ročník	120 slov
7. ročník	100 slov	9. ročník	140 slov

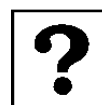
Přiměřenosti věku žáků se týká také **množství pravopisných jevů** v diktátu. Je samozřejmostí, že se v něm mají objevit pouze pravopisné jevy žákům známé. **Pro 6. a 7. ročník** se doporučuje přibližně **10 – 15** těchto jevů, pro **8. a 9. ročník** je doporučený počet **15 – 20** jevů. **Cílem pravopisného výcviku není přetížit diktát nadměrnou frekvencí pravopisných jevů,** takový text navíc působí vykonstruovaně a nepřírozně.

Zásady při diktování textu diktátu:

- před psaním diktátu celý text žákům nejprve přečteme a zeptáme se, zda mu rozumí.
- potom diktujeme text pomalu po jednotlivých větách. Dlouhé věty a souvětí rozdělíme a diktujeme je po větných úsecích. Tempo přizpůsobujeme věku žáků.
- diktujeme přesně a zřetelně, dodržujeme pravidla spisovné výslovnosti
- na závěr diktát přečteme ještě jednou pomalu celý a necháme žákům určitý čas na případnou opravu chyb.

Praktická poznámka: Jestliže žák nestačí vašemu tempu diktování, může vám to po předchozí domluvě naznačit zvednutím ruky. Při diktování stojíme před třídou a sledujeme žáky při psaní.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Jaká kritéria bereme v úvahu při výběru textu diktátu?
2. Najděte vhodné texty pro diktáty v 6. – 9. ročníku, dbejte při jejich výběru na uvedená kritéria (K)

A opět další otázky. Jsou všechny chyby v diktátech stejně důležité? Jakou máte zkušenost jako žáci? Zkusme najít odpovědi na tyto otázky společně.

6.2 Hodnocení chyb v diktátech

Pojmy k zapamatování



Hrubá a malá chyba, stupnice pro klasifikaci diktátů.

Přeceňování pravopisu v minulosti souviselo nejenom s důrazem na psanou podobu jazyka, ale také s hodnocením pravopisu v diktátech a ostatních psaných projevech žáků. Ještě v 60. letech minulého století bylo běžnou praxí, že za **každou hrubou chybu v kontrolním diktátě byla snižována výsledná známka o stupeň**. Pokud tedy žák udělal v diktátě čtyři chyby, byl hodnocen nedostatečnou stejně jako jeho spolužák s deseti i více chybami.

Rovněž **pojetí pravopisné chyby a jejího hodnocení se vyvíjelo současně s názory na význam pravopisu**. Příčina spočívá mimo jiné také v tom, že pisatel může chybovat v mnoha různých jevech a že se chyby v psaném projevu liší svou závažností. Jak tedy potom hodnotit pravopisnou stránku písemného projevu? Z hlediska školské praxe se jevilo jako nejvhodnější rozlišovat pravopisné chyby na „hrubé“ a „malé“. Je ovšem nutné zdůraznit, že „...pojem hrubá chyba je proměnlivý nejen v postupu jednotlivých ročníků, ale i v jednom ročníku.“ (Hauser a kol., 1994, s. 22). Jinými slovy **nemůžeme považovat za hrubou chybu to, co ještě žákovi nebylo vysvětleno. Hrubá chyba je tedy pojem značně relativní**. Toto rozdělení chyb kritizuje M. Čechová (1998) právě jako „pozůstatek z dob, kdy byla jazyková výuka zcela podřízena potřebám pravopisu.“ (s. 173). Této nelogičnosti v pojetí chyby si ovšem všimli učitelé a metodikové již dříve. Například J. Jelínek navrhoval rozlišovat *chyby relativní* (nedopatření, chyby z nepozornosti, například chybějící čárka ve slově *mleko*, chybějící háček nad *č* apod.) a *chyby* - jediné tyto potom měly být brány v úvahu při klasifikaci. Toto pojetí je ovšem do značné míry subjektivní a může být chápáno různými učiteli jinak.

Z těchto důvodů se J. Kostečka (1993, s. 58) pokusil o praktické řešení tohoto problému. Doporučuje chyby hrubé (velké) a malé nadále rozlišovat a připojuje doporučenou stupnici pro klasifikaci diktátů. Před jejím užitím učitel převede všechny malé chyby na velké v poměru 2 malé = 1 velká.

Tabulka 10: Stupnice pro klasifikaci kontrolních diktátů podle J. Kostečky (hrubé a malé chyby)

1 velká chyba + 1 malá chyba	výborně
2 velké chyby + 1 malá chyba	chvalitebně
3 velké chyby + 1 malá chyba	dobře
4 velké chyby + 1 malá chyba	dostatečně
5 velkých chyb	nedostatečně

Jako alternativu k této možnosti nabízíme stupnici, **jež hrubé a malé chyby nerozlišuje**. Vyšli jsme při tom ze zkušeností učitelů Olomouckého regionu.

Tabulka 11: Stupnice pro klasifikaci kontrolních diktátů
(bez rozlišení hrubých a malých chyb)

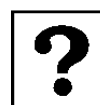
počet chyb	klasifikace
0 – 1	výborně
2 – 4	chvalitebně
5 - 8	dobře
9 – 12	dostatečně
více chyb	nedostatečně

Důležitá pasáž textu



Je třeba zdůraznit, že záleží především na učiteli, jaká kritéria při hodnocení pravopisu zvolí, může si je totiž například upravovat vzhledem ke konkrétní situaci ve třídě.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Vysvětlete na příkladech, proč je pojem *hrubá* a *malá* chyba relativní.
2. Opravte diktáty v příloze č. 4 (postupujte podle pokynů, K).

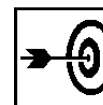
Průvodce studiem



V další části studia se seznámíte s typem cvičení, jež vám může jako učitel českého jazyka v mnohém pomoci, například při opakování a motivaci žáků.

7 Komplexní jazykové rozbor v systému jazykového vyučování

Cíle



Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- pochopit a formulovat funkce všestranných jazykových rozborů,
- znát možnosti jejich využití ve vyučování.

Pojmy k zapamatování



Funkce komplexních jazykových rozborů, prověřování.

Mezi nejnáročnější, ale nejdůležitější jazyková cvičení patří všestranné jazykové rozbor. Můžeme je chápat jako vyučovací metodu, ale také učivo.

Jejich zařazování do vyučování propagoval v 60. letech minulého století J. Jelínek (Všestranné jazykové rozbor, 1966). Všiml si totiž toho, že tehdejší učebnice pro druhý stupeň základní školy obsahovaly na konci jednotlivých lekcí většinou rozbor v podobě izolovaných vět, v nichž byly určovány pouze slovní druhy (rozbor slovnědruhový a tvaroslovný) a prováděn rozbor větný.

Začátkem devadesátých let minulého století s prosazováním komunikační výchovy a její integrace se systémovým jazykovým vyučováním se jazykové rozbor mění. Právě pro jeho komplexní pojetí mluvíme potom o komplexních jazykových rozborech. Jejich propagátorkou, a také autorkou byla M. Čechová (Komplexní jazykové rozbor, V tomto pojetí může mít KJR tuto stavbu:

Postupuje od nejvyšších rovin k nižším. Žáky totiž zajímá při prvním setkání s textem například jeho účel, původ nebo autor.

- rozbor komunikační situace,
- větný rozbor,
- rozbor lexikálně-sémantický,
- rozbor slootovorný a morfemtický (rozbor stavby slova),
- rozbor slovnědruhový a tvaroslovný,
- rozbor zvukové a grafické stránky,
- rozbor stylistický.

Postupujeme od nejvyšších rovin (rozboru komunikační situace) k jazykovým rovinám nižším. Jde totiž o to, abychom hned v úvodu rozboru podnítily zájem žáků o text.

Jazykové rozbor plní ve vyučování tyto funkce:

- probouzet zájem žáků o mateřský jazyk,
- naučit žáky jevy vybírat, pozorovat, třídít, srovnávat,

- vést žáky k stále uvědomělejšímu poznání, že jazyk tvoří ústrojný systém,
- stálým spojováním nového a probraného učiva utvrzovat a prohlubovat získané vědomosti a dovednosti,
- systemizovat poznatky o probraných jazykových jevech,
- informovat o jazykových jevech, připravovat na probírání těchto jevů ve vyšších ročnících. (Svobodová a kol.)

Aby nebyl KJR příliš časově náročný a nevedl k formálnímu plnění úkolů, „...všímáme si především těch jevů, které ovlivňují celkový smysl, výstavbu a stylový charakter analyzovaného textu.“ (Čechová, 1996, 16) Autorka doporučuje také rozmanité způsoby práce při řešení KJR, objevují se v nich úkoly zaměřené na mluvený projev, jednotlivé části rozboru mohou posloužit ke skupinové práci. Pokud si učitel naznačený postup osvojí, měl by být schopen podobné rozborů vytvářet také vzhledem ke konkrétním cílům vyučování a situaci ve třídě.

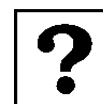
Rozborů mohou být zařazovány do vyučování v různých fázích hodiny, podle jeho účelu.

V úvodní části hodiny slouží k úvodní motivaci, zopakování učiva a často také k vyvození učiva nového. Můžeme jej také zařadit na konec vyučovací hodiny, kdy slouží k zopakování učiva a k jeho systematizaci. Všestranné rozborů v písemné podobě se užívají také při prověřování znalostí žáků. Bývají často součástí přijímacích zkoušek z českého jazyka na střední školy.

Poznámka: Pokud chceme rozbor klasifikovat a obodujeme jednotlivé úkoly body, můžeme pro vytvoření klasifikační stupnice (převod bodového rozpětí na známky) použít tuto stupnici:

Správných odpovědí	Klasifikace
100 – 90 %	1
89 – 75 %	2
74 – 60 %	3
59 – 50 %	4
49 % a méně	5

Kontrolní otázky a úkoly



1. Jaké funkce plní všestranné jazykové rozborů ve vyučování českého jazyka?
2. Seznamte se s ukázkami jazykových rozborů a porovnejte je (M. Čechová, V. Hartmanová, Příloha č. 6).
3. Vyhledejte vhodný text a vytvořte jazykový rozbor pro vybraný ročník základní školy.

Průvodce studiem



Milí studenti, dospěli jste k závěru tohoto textu. Byl zaměřen zejména na ty oblasti, jež se týkají předmětu český jazyk a literatura na základní škole. Jeho cílem nebylo pouze obohatit vás o řadu znalostí a poznatků, ale seznámit vás také s osobností učitele českého jazyka a problémy, jež vás mohou na startu vaší učitelské kariéry potkat. Přejeme vám do dalšího studia mnoho zdaru a trpělivosti!

Příloha č. 1 charakteristika tematické řady učebnic

Český jazyk s Tobiášem (nakladatelství Tobiáš)

Uvedená řada učebnic vznikala a vycházela postupně – nejprve vyšla publikace zaměřená na syntax (Skladba s Tobiášem, 1992), po příznivém ohlasu mezi učitelskou veřejností a odstranění některých nedostatků začaly postupně vycházet jednotlivé díly (sešity) této řady:

- Skladba – věta jednoduchá I* (1993), reedice 1996
- Skladba – věta jednoduchá II* (1993), reedice 1996
- Skladba – souvětí, nepravidelnosti ve větě stavbě* (1993), reedice 1996
- Stavba, tvoření a význam slov. Tvarosloví – druhy slov* (1993)
- Tvarosloví – podstatná jména* (1993)
- Tvarosloví – přídavná jména, zájmena, číslovky a neohebné slovní druhy* (1994)
- Tvarosloví – slovesa* (1994)
- Pravopis* (1995)
- Hláskosloví – obecná poučení o jazyce, klíč* (1995)

Obsah učebnic **je zaměřen především na jazykové učivo základní školy**, v některých případech (zejména ve skladbě) najde uživatel poučení podrobnější (například o druzích příslovečného určení či o genitivním podmětu). Jak je patrné z přehledu, vyšly právě sešity zaměřené na skladbu později v reedici, v nich jsou již zařazeny také nové poznatky o valenční syntaxi.

Autoři pro učebnice z praktických důvodů použili formátu A4 (podobně jako tvůrci jedněch z prvních učebnic po r. 1989 z nakladatelství Jinan), ten totiž lépe vyhovuje filozofii celého projektu, zejména způsobu prezentace učiva a jeho procvičování. Protože se užívanými postupy tyto učebnice výrazně liší od ostatních publikací na našem trhu, budeme se jimi zabývat poněkud podrobněji.

Jak vyplývá z názvů jednotlivých sešitů, **najde učitel i žák v jejich obsahu téma, které ho právě zajímá**. To mu napoví již barva obalů jednotlivých sešitů - skladba je označena žlutě (v pozdějším vydání oranžově), tvarosloví tmavě modře, pravopis fialově a hláskosloví světle modře. **Pro lepší orientaci je obtížnost učiva** uvnitř učebnic **odlišena** příslušnými **barevnými pruhy na okrajích stránek**. Sytým pruhem je vyznačeno **učivo snadnější**, bledým pruhem **středně obtížné** učivo, bez označení potom těžší látka – **učivo rozvíjející**. Látka určená **pro první stupeň základní školy** (tehdejší 1. – 4. ročník) je vytištěna větším písmem.

Jednotlivé jazykové pojmy a poučky jsou vyvozovány většinou induktivně nebo z příkladů, které vytvoří žáci podle instrukcí sami. Důležité **informace k zapamatování jsou postupně číslovány** (zvláště v každém sešitě) a navíc **zvýrazněny** v barevném rámečku stejné barvy jako příslušné téma na obalu učebnice. V závěru větších celků jsou také připojeny přehledy (například vzorů podstatných jmen či slovesných tvarů) prezentované na konkrétních příkladech. **Cenné jsou rovněž užívané algoritmy** – například *Algoritmus pro určení druhu přídavného jména a z něj vyplývajícího pravopisu* (s. 28, tamtéž).

S prezentací učiva souvisí také ilustrace v textu – ty mají převážně funkci didaktickou a mají názorně přiblížit danou problematiku žákovi. Nejčastěji jsou zde

zobrazeny postavičky - při vyvozování větných členů je například využito analogie s rodinou. Otec a matka tvoří základní skladební dvojici (panuje mezi nimi shoda), jejich děti (rozdávající větné členy) jsou na nich závislé, proto se jich drží za ruce. Podobně jsou na postavičkách a jejich oblečení znázorňovány v jiném sešitě části slova (předpona, kořen, přípona a koncovka).

Také komentáře k jednotlivým přehledům a ilustracím mají především navázat kontakt s uživatelem publikace a získat jeho zájem o danou problematiku, mají motivovat:

„Druhý způsob, jak se „rodí“ slovíčka, je skládání. Na vaše poměry je to způsob poněkud neobvyklý, ale mohu vás uklidnit, že se tu setkáte ještě s horšími věcmi. Už jste někdy slyšeli o siamských dvojčatech? Pokud ano, bude vám hned jasné, co je to slovo složené. A pokud ne, budete to vědět hned poté, co si slovo složené prohlédnete.“ (sešit *Stavba a tvoření slov*, s. 36.).

S výtvarným řešením učebnic a slovním komentářem úzce souvisí také svým obsahem i formou **netradiční cvičení** uváděná v těchto učebnicích. Princip mnohých z nich se dá využít i v jiných vyučovacích předmětech. Možnost uplatnění těchto cvičení je velice pestrá – dají se použít v kterékoli fázi vyučovací hodiny, v případě potřeby například při prodlouženém výkladu, k samostatné práci jednotlivců i skupin. Konečně je mohou žáci řešit doma samostatně či s rodiči. Společným znakem těchto cvičení je to, že žáka motivují, činí výuku zajímavější. (V době vydávání učebnic *Český jazyk s Tobiášem* již některá podobná cvičení obsahovaly také publikace z jiných nakladatelství. Jejich propagátorem byl například Tomáš Houška, v jeho knize *Škola hrou*. Praha: 1991, mohl najít učitel netradiční typy cvičení a her téměř pro každý předmět. Také v učebnicích již zmiňovaného nakladatelství Jinan najdeme tato cvičení - rovněž jejich společným cílem je zpestřit vyučování českého jazyka, především mluvnice, a motivovat žáky.) Můžeme je tedy souhrnně označit jako **cvičení motivační**. Pro naše účely se jeví jako nejvhodnější jejich další dělení podle formy (grafické podoby).

První skupinu tvoří jednoduché **křížovky** a jejich modifikace. Podobná cvičení užívali a užívají učitelé např. v úvodu hodiny, kdy žáci najdou v tajence téma hodiny (například jméno spisovatele, o kterém budou v dané hodině hovořit). Postupně mají tato cvičení složitější podobu, žáci při jejich řešení uplatňují často poznatky z jazykového vyučování. Někdy jde o kombinaci více rozmanitých úkolů, na jejichž řešení se mohou podílet například skupiny žáků.

Dále zde najdeme cvičení podobná **osmisměrkám** a náročná cvičení vhodná opět spíše pro skupinovou práci (příloha, cvičení A). V tajence těchto cvičení jsou ukryty pojmy, které poznávají žáci během vyučování, citát významné osobnosti (vhodný například k zamyšlení) nebo vzkaz od autorů učebnice.

Druhou skupinu cvičení představují různé **skryvačky, rébusy** apod. V jejich řešení je skryto většinou téma hodiny věnované mluvnici.

Oblíbené mezi žáky jsou **výtvarné hádanky**. Jestliže chce řešitel tento obrázek správně dotvořit (vymalovat), musí prokázat dobré znalosti určitého úseku mluvnice. Učitelům se tato cvičení osvědčují zejména jako netradiční domácí úkoly.

Dalším typem cvičení jsou **bludiště**, k jejichž zdárnému zdolání potřebuje žák určité pravopisné znalosti (příloha, cvičení B).

Učebnice Český jazyk s Tobiášem patří po stránce didaktické mezi nejzdařilejší, jejich určitou nevýhodou je, že jsou zaměřeny jako tematické především na mluvnické učivo. Učitelé je využívají zejména k procvičování, cvičení využívají k motivaci. Nenajdeme v nich až na drobné výjimky náměty pro slohové vyučování. Proto také vydalo nakladatelství ročníkové učebnice českého jazyka pro 2. stupeň základní školy.

Příloha č. 2

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník. Plzeň, Fraus, 2004, s. 83

5 K uvedeným osobnostem doplňte vhodné přístavky a užitje je ve větách:



Václav II.



A. Dvořák



E. Zátoupek



V. Havel

František Hrubín, Jiří Trnka, Bohuslav Martinů, Josef Václav Myslbek, Josef Kajetán Tyl, Vladimír Menšík, Aleš Valenta, Petr Dvorský

6 Doplnujte vhodnými přístavky jména svých kamarádů, spolužáků a příbuzných. Spojení potom užitje ve větách.

6. Co už víme o větě

1 V úvodním textu určete počet vět v souvětích a rozlište věty hlavní a vedlejší.

Televizní svět

Víme, že každé nové médium přináší lidem výhody i nevýhody. Ze všech médií, která známe, je určitě pro většinu lidí nejmocnějším magnetem televize. Nedohadujme se o to, který druh pořadu se nám líbí. Povšimněme si, jak nás ovlivňuje to, že k televizi pravidelně usedáme a že u ní trávíme svůj čas. Zkusme si sepsat, v čem televize změnila náš svět.



Podle Daniely Fischerové *Občanská nauka pro 6.–9. ročník ZŠ*

2 Doplněte:

Souvětí je větný celek složený _____

Věty v souvětí mohou být buď _____ (tj. na sobě mluvnicky nezávislé), nebo _____ (závislé na jiné větě).

Souvětí má vždy nejméně jednu _____ větu a libovolný počet vět

_____. Výpověď je _____

a jejím mluvnickým vyjádřením je _____.

(Pomůže vám informace na s. 68)

Další informace o osobnostech si můžete vyhledat na Internetu.



Co jsou média? Která znáte? Hledejte na Internetu nebo v učebnici Ov.



Sepište si vlastní seznam.



Najděte v SMC vysvětlení, co je věta řídicí a věta závislá.

Příloha č. 3

Ukázka z praxe 1: Podklady pro hodnocení žáka a Klasifikační stupnice pro předmět český jazyk (Základní škola a Mateřská škola při lázních Bludov)

Český jazyk

Hodnotíme:

Kontrolní diktát (4 za pololetí)

Pravopisná cvičení (minimálně 5 za pololetí)

Kontrolní práce (1 za pololetí)

Písemná práce na mluvnické jevy (min. 2 za pololetí)

Slohové práce (min. 1 za pololetí)

Mluvní cvičení (1 za pololetí)

Umělecký přednes poezie nebo prózy

Reprodukce a interpretace textu

Práce s příručkami a informacemi

Vedení čtenářského deníku

Samostatné práce v hodině (skupinová práce, doplňovačky, aktivita v hodině, ...)

Plnění domácích úkolů

Kritéria hodnocení a charakteristika jednotlivých klasifikačních stupňů:

Stupeň 1 (výborný)

Žák ovládá požadované poznatky a zákonitosti uceleně, přesně a chápe vztahy mezi nimi. Je pohotový, samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení úkolů. Žák aktivně přistupuje k činnostem a projevuje o ně zájem. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je ucelený, přesný a logicky správný. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní, pouze s menšími nedostatky. Je schopen samostatně studovat vhodné texty, vyhledávat informace a zpracovávat je.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák ovládá požadované poznatky a zákonitosti v podstatě uceleně, téměř přesně a úplně. Samostatně nebo podle menších podnětů učitele uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení úkolů. Myslí správně, v jeho myšlení se projevuje tvořivost. K činnostem přistupuje aktivně, kvalita výsledku činnosti je zpravidla bez podstatných nedostatků. Ústní i písemný projev má menší nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti.

Grafický projev je bez větších nepřesností. Je schopen samostatně nebo s menší pomocí studovat vhodné texty.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků, definic a zákonitostí nepodstatné mezery. Při vykonávání požadovaných činností projevuje nedostatky. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. Jeho myšlení je vcelku správné, ale málo tvořivé. V ústním a písemném projevu má nedostatky ve správnosti a přesnosti. V kvalitě výsledku jeho činností se projevují častější nedostatky. Je schopen samostatně studovat podle návodu učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatku závažné mezery. Při provádění požadovaných intelektuálních činností je málo pohotový a má větší nedostatky. Při řešení úkolu se vyskytují závažné chyby při uplatňování osvojených poznatku a dovedností, myšlení není tvořivé. Je málo aktivní a při využívání poznatku je nesamostatný. Jeho ústní a písemný projev má vážné nedostatky ve správnosti a přesnosti.

V kvalitě výsledku jeho činností a v grafickém projevu má vážné nedostatky. S pomocí učitele dovede opravit chyby, při samostudiu má velké těžkosti.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák si požadované poznatky neosvojil uceleně, přesně a úplně, má v nich závažné a značné mezery. Jeho dovednost vykonávat požadované intelektuální činnosti má velmi podstatné nedostatky, které se projevují i v uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení úkolu. Svě vědomosti nedovede uplatnit ani s podněty učitele. Neprojevuje samostatnost v myšlení. V ústním a písemném projevu má závažné nedostatky ve správnosti a přesnosti. Kvalita výsledku jeho činnosti a grafický projev mají vážné nedostatky, které nedokáže opravit ani s pomocí učitele. Nedovede samostatně studovat.

Sebehodnocení

Stanovení kritérií pro sebehodnocení:

Vedeme žáky k sebehodnocení při skupinové práci (podíl žáka na výsledku práce skupiny, spolupráce, co jsem se naučil, ...).

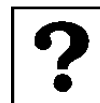
Vedeme žáky k sebehodnocení při práci ve dvojicích.

Sebehodnocení po mluvním cvičení (předchází hodnocení žáku a učitele, následuje žákovo zhodnocení svého výkonu).

Sebehodnocení po výkonu (co jsem zvládl dobře, co se nepovedlo, návrhy na odstranění nedostatku, ...).

Sebehodnocení ve čtvrtletí, v pololetí (co se mi daří, v čem jsou moje slabá místa, byl jsem dostatečně aktivní, plnil jsem úkoly, ...).

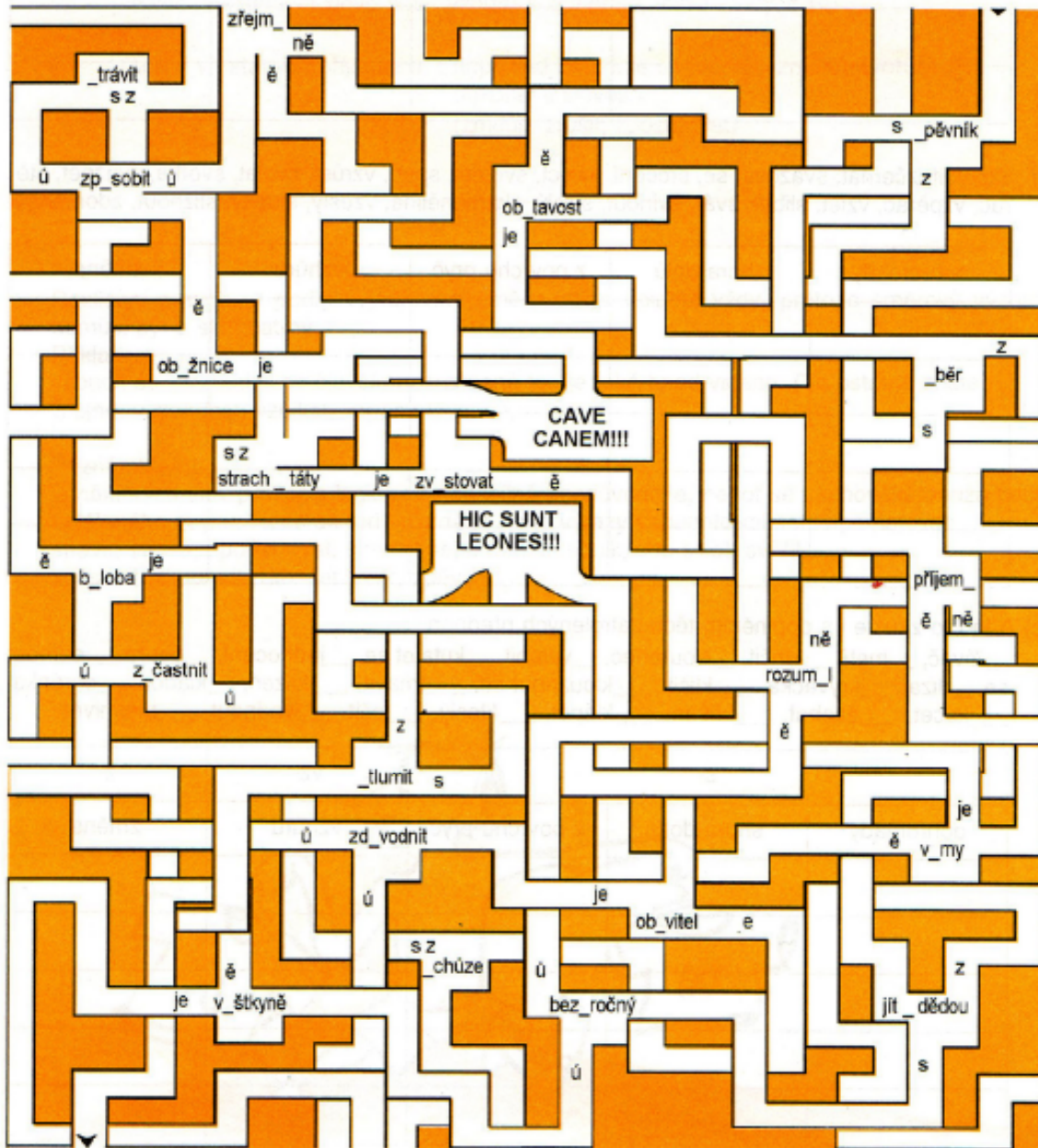
Kontrolní otázky a úkoly



1. Přečtete si pozorně podklady pro hodnocení žáka.
2. Kolik známek učitelé českého jazyka za pololetí minimálně získají a v čem je to pro učitele i žáka výhodné?
3. Které z uvedených aktivit může učitel hodnotit ve více složkách předmětu český jazyk?
4. Všimněte si, které činnosti a kompetence žáka jsou hodnoceny v klasifikačním řádu.
5. Všimněte si hodnocení komunikačních schopností žáků – mají být hodnoceny i v jiných předmětech?

Příloha – Tobiáš B

Český jazyk s Tobiášem. Pravopis. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1995, s. 38



Příloha – Tobiáš A Procvičování tvarů sloves

Český jazyk s Tobiášem. Slovesa. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994, s. 34

Britský ministerský předseda Winston Churchill kdysi řekl:

„Mladý muž to v životě daleko nedotáhne,“

Zajímá vás pokračování? Vyluštěte si následující křížovku a z tajenky se dozvíte nejen zbytek této moudrosti, ale také to, proč na vás táta tak často odepíná řemen.

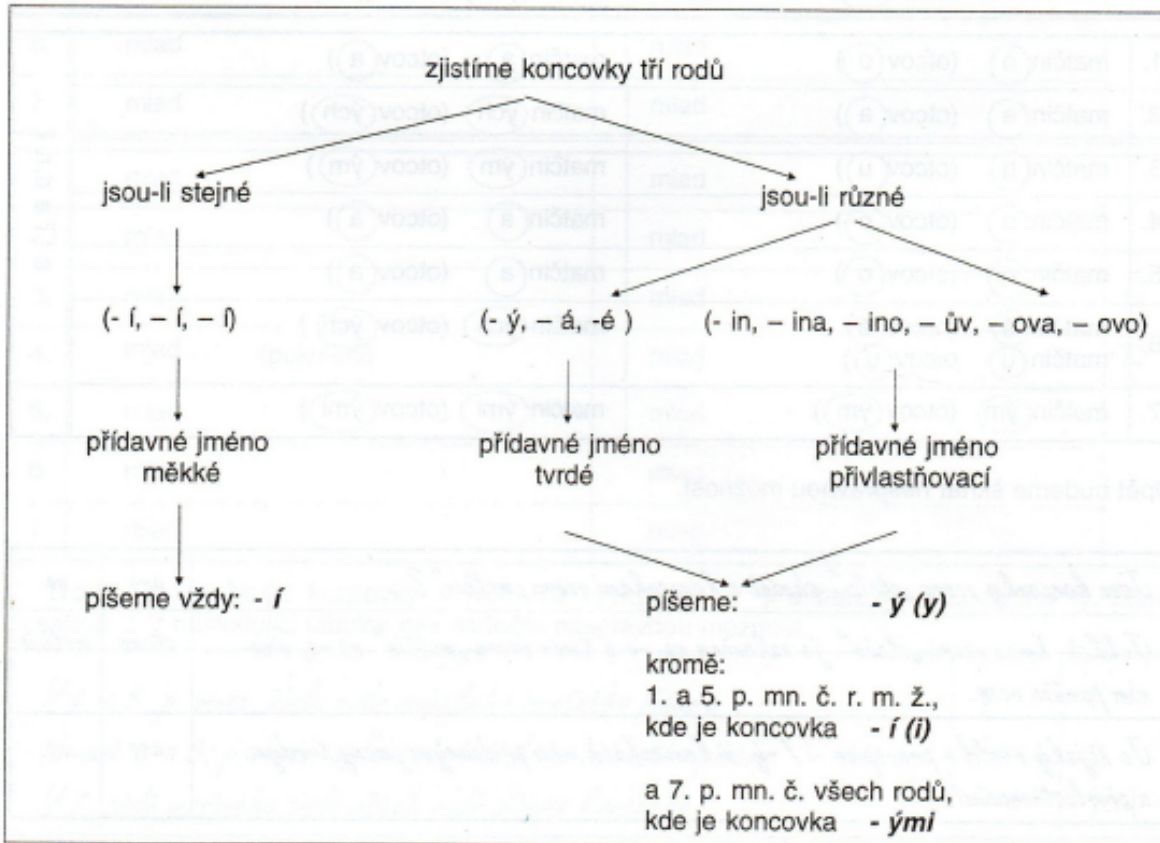
Pokud nevíte, jak na to, poradím vám: do křížovky vepíšete tvary, které máte utvořit z infinitivů v pravé části tabulky. Vysvětlivky: os. = osoba, čís. = číslo, zp. = způsob, s.r. = slovesný rod, j.r. = jmenný rod

os.	čís.	zp.	čas	s.r.	j.r.	infinitiv
3.	m.	o.	m.	č.	ž.	vykouknout
2.	j.	o.	b.	č.	-	přijít
3.	m.	o.	p.	t.	ž.	zašit
2.	j.	o.	p.	č.	-	nemoci
2.	m.	r.	-	č.	-	vypadnout
1.	m.	o.	b.	č.	-	unést
2.	m.	o.	p.	č.	-	radit
1.	m.	p.p.	-	č.	m.ž.	přijít
3.	j.	p.p.	-	č.	m.	poprosit
-	-	-	-	č.	-	ostříhat
-	-	-	-	č.	-	zadívat se
3.	j.	p.p.	-	č.	m.	uhnout
3.	j.	o.	m.	č.	ž.	zavrčet
1.	j.	o.	p.	č.	-	prodávat
2.	j.	r.	-	č.	-	nekličet
3.	m.	o.	p.	č.	-	mávat
3.	j.	p.p.	-	č.	m.	poprat se
1.	j.	o.	p.	t.	m.	chápat
3.	j.	o.	p.	č.	-	předávat
1.	j.	o.	b.	č.	-	vyorat
2.	j.	r.	-	č.	-	pochopit
3.	j.	o.	p.	t.	s.	zapsat
3.	j.	o.	m.	t.	m.	svést
3.	j.	o.	p.	t.	s.	podobat se
3.	j.	p.p.	-	č.	m.	přinést
1.	m.	o.	b.	č.	-	odejít

Příloha č. 4: Ukázka algoritmu

Český jazyk s Tobiášem Přídavná jména. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1994.

Algoritmus pro určení druhu přídavného jména a z něj vyplývajícího pravopisu.



Příloha č. 5: Diktáty k opravě

Nejcennější kapalina

Nedávno byla v deníku listku uvážlivě reportáž o skutáckých a Šumavských lesích. Připomněla čtrnáctým i našim pládkov vesi a vybědla k namýšlení nad našimi vodními zdroji. V minulých dobách poklíněli lidé na vodu jako na nebezpečný kůvel, svět námě se musí chránit. Jejich obavy vyplývaly ze zkušeností a povodněmi, které přicházely volně na jaře, když v horách hál, a upůsobovaly velké škody. Proudům vod, jež se řítily jako lavina rozstřelali mnohdy ani silné stromy ani lidská obydlí. Rozvoj vědy a techniky ve 20. století umožnil spoušek nebezpečný kůvel a přimobil ho, aby prospíval lidem. Dnes jsme si dobře vědomi, že pitná voda je pro člověka nejcennější kapalinou. Na dostatečném množství vody závisí také zemědělská a průmyslová výroba. Proto je třeba vodu chránit a úsporně využívat všech jejích zdrojů.

Bojovníci

Že bomby vyžehli plameny. Brzy se objevily známé signály požárníků. Vyšvaly tu pomoci. Lidé vyběhali do ulic a vyhlíželi odkud plameny vyžehají. Na vyhledání viděli mlkou, záři a vyskypující bílý dým. Požár vypadal hrůzově, často se v něm cosi sáblýskalo a sáblýskalo. Lidé ještě plameny rozdmýhávali a vyžadivovali do ulic mláma čokolice kouře. Požárníci rychle vyběhli s kasicí máčádi a vyžehli. Brzy dospjeli k místu neštěstí. Ze stříkaček vytryskly mohutné proudy vody. Požár se podařilo uhasit.

Opravte postupně oba diktáty:

Přečtěte text.

Opravte chyby a napište jejich počet

Odhadněte třídu.

Navrhněte klasifikaci

Příloha č. 6: Všestranné jazykové rozbory

Marie Čechová

Věra Hartmannová

3.

Honzíkova babička už byla stará a na hlavě nosila šátek. Sundávala si ho jenom tehdy, když šla spát. Honzíkova měla ráda a dlouho vyhlížela, kdy už tu bude.

Konečně vjel vozík na náves. Babička se dívala po Honzíkovi. Jestlipak chlapec opravdu přijel? Najednou se usmála. Honzík byl na vozíku! Seděl vedle dědečka a něco křičel. Punfa přitom šňekal na celou náves.

(B. Říha, Honzíkova cesta)

12

Uslyšela kroky, které šly kolem dveří, slyšela, jak se obracejí, a pak spatřila matku, jak vchází dovnitř.

I. Rozbor komunikační situace a výstavby textu

1. Jak se v textu uvádějí jednotlivé postavy? (postupně: nejprve babička, pak Honzík, dále dědeček a nakonec pes Punfa)
2. Co se dovídáme z úryvku o babičce? (Jem to, že byla stará a nosila šátek; milovala Honzíka.) Jaký význam má v textu motiv šátku? (Je to detail příznačný pro babičku.) Z čeho usuzujeme, že babička byla ráda, že Honzík přijel? (Vyhlížela ho, dívala se po Honzíkovi = snažila se ho uvidět, usmála se; netrpělivost při očekávání se odráží i ve větě *Jestlipak ... přijel?*)
3. Jakou funkci má věta: *Jestlipak chlapec opravdu přijel?* (úvaha babičky, její nejistota, vnitřní monolog)
4. Co bychom mohli z textu vypustit, aniž bychom čtenáře ochudili o podstatné sdělení a aniž bychom porušili logiku rozvíjení příběhu? (druhé souvětí)
5. Kdo z postav se v úryvku hlasitě projevil? (Chlapec něco křičel, Punfa šňekal.) Víme, co Honzík křičel? (Nevíme, v textu je obsah Honzíkova křiku vyjádřen neurčitým zájmenem *něco*.) Doplněte to, nahraďte výraz *něco*. (Např.: *Babí, ahoj!*, *Babí, už jsem tady ...*)
6. Čeho se týká první a čeho druhý odstavce? Formulujte to jako dva body osnovy. (1. Babička očekává Honzíka, 2. Honzík přijel.)

II. Rozbor syntaktický

1. Kolik je v textu větných celků? (deset)
2. Kolik větných celků je tvořeno jednoduchými větami? (šest)
3. Kolik je souvětí podřadných? (jedno)
4. Kolik je souvětí souřadných složitých? (jedno)
5. Kolik je souvětí souřadných jednoduchých? (dvě)
6. Z kolika vět se text skládá? (z patnácti)
7. Je mezi nimi nějaká věta jednočlenná? (Není, všechny jsou dvoječlenné.)
8. Jakým skladebním útvarem je první větný celek? (souřadným souvětím slovovacím)
9. Čím se liší přísudky obou vět? (V první větě je přísudek jmenný se sponou *byla stará*, v druhé větě je přísudek slovesný *nosila*.)
10. Mají obě věty stejný podmět? Určete ho v obou větách. (V obou větách je podmětem podstatné jméno *babička*, v druhé větě není tento podmět slovně vyjádřen.)

1. Naznačte stavbu souvětí, určete druh vět a jejich vztah
2. Poslední 2 věty souvětí obměňte tak, aby druhá z nich byla předmětná:
3. U slovesa **se obracejí** určete třídu a vzor:
4. Odůvodněte psaní čárky před výrazem **a pak**:
5. Zdůvodněte pravopis vyznačených jevů:
šly slyšela
kolem
6. Určete slovní druhy: které
7. Kterými slovními druhy může být výraz **kolem**, uveďte v krátkých větách:
8. Určete větné členy: které dovnitř
9. Poslední větu souvětí nahraďte větným členem:
10. Sloveso druhé věty dejte do přítomného času:
11. Určete slovesný vid výrazu **uslyšela** a utvořte tvar vidu opačného:
2. Výraz **které** nahraďte jiným stejně platnosti:
3. Utvořte antonymum ke slovu **vcházet**:
4. Uveďte familiární podoby slova **matka**:
5. Není v textu:
Kvantita (délka) je v češtině významotvorná.
Vysvětlete to na příkladu následujících slov:
pás: pas:
kolik: kolík:

Úkol nebo cvičení

Srovnejte tyto dvě ukázky. V čem se liší? Jak byste podobné rozbory využívali v konkrétních hodinách?



Seznam příloh:

- Příloha č. 1: Charakteristika tematické řady učebnic *Český jazyk s Tobiášem*
Příloha č. 2: Učebnice českého jazyka pro 7. ročník. Plzeň, Fraus, 2004, s. 83
Příloha č. 3: Ukázka z praxe: Podklady pro hodnocení žáka
Příloha č. 4: Ukázka algoritmu
Příloha č. 5: Diktáty k opravě
Příloha č. 6: Všestranné jazykové rozbor

Literatura



1. ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština a její vyučování. Metodika českého jazyka.* Praha : SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.
2. ČECHOVÁ, M. O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*, 1993, roč. 44, č. 7 - 8, s. 158 - 162.
3. ČECHOVÁ, M. *Komplexní jazykové rozbor.* Praha: SPN, 1992, 327 s. ISBN 80-04-24305-3.
4. HARTMANNOVÁ, V. *Jazykové rozbor.* Olomouc: nakladatelství Olomouc, 1994, ISBN 80-7182-010-5.
5. HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* 1. vyd. Zbuzany, 1992. 58 s.
6. HAUSENBLAS, O. Češtináři bez gramatiky? *Čeština doma a ve světě*, 1994, č. 1, s. 4 - 9.
7. HAUSER, P. a kol. *Didaktika českého jazyka, díl I. Část obecná.* 1. vyd. Brno : Vydavatelství MU, 1994. 50 s. ISBN 80-210-1035-5
8. JELÍNEK, J. 1972. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774 - 1918.* Praha : SPN, 1972. 224 s.
9. KOSTEČKA, J. *Do světa češtiny jinak.* Jinočany: H+H, 1993. 80-85787-24-5.
10. POLÁK, M. *Učitel českého jazyka a současná základní škola.* Olomouc : VUP, 2002. 188 s. ISBN 80-244-0585-7.
11. PRŮCHA, J. Můžeme být spokojeni se vzděláním v mateřském jazyce? *Český jazyk a literatura*, 1977, r. 28, č. 3, s. 121 - 129.
12. PRŮCHA, J. 1978. *Jazykové vzdělávání. Analýza a prognóza systému.* 1. vyd. Praha : Academia, 1978. 204 s.
13. STRAKOVÁ, J. a kol. Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zeních OECD. Praha : ÚIVV, 2002.
14. ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. UK Praha 2005, 166 s. ISBN 80-246-0948-7
15. ULIČNÝ, Oldřich. 1994. K článku Ondřeje Hausenblase Češtináři bez gramatiky? *Čeština doma a ve světě*, 1994, č. 1, s. 9 - 11.

Dokumenty

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
2. Školská jazykovědná terminologie. Praha : MŠMT ČR <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1>

