

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 1 (V), číslo 1, 2009

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE - PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

MONOTEMATICKÉ ČÍSLO

DIDAKTICKÁ POMŮCKA, HRA A HRAČKA JAKO EDUKAČNÍ PROSTŘEDEK

Didactic Aid, Game and Toy as an
Educational Means

Editoři/Editors

Eva Hájková

Jan Daněk

Martina Šmejkalová

Praha 2009

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 1 (V), číslo 1, 2009

Odborný recenzovaný časopis především lingvodidaktického bohemistického zaměření, který ve svých monotematických číslech někdy tyto hranice cíleně překračuje širším záběrem vymezené tematiky a přesahem i do obecně pedagogických a didaktických souvislostí a do dalších předmětů vyučovaných na zvoleném typu školy. Vychází dvakrát ročně.

Scientific reviewed magazine, mainly of lingvo-didactic bohemistic focus, which sometimes intentionally trespasses these borders in its monothematic issues with broader catch of delimited subject matter and overlap to general pedagogical and didactic connections and to other subjects taught at chosen type of school. The magazine is issued twice a year.

Vydává/Published by

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Mezinárodní redakční rada/International Editorial Board

Doc. PaedDr. *René Bílik*, CSc. – Ped. fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, SK
Doc. Dr. *Natalja Ivashina*, CSc., Bělorusskij gosudarstvennyj universitet, Minsk
PhDr. *Ladislav Janovec*, Ph.D., UK v Praze, Pedagogická fakulta
Univ. prof. PhDr. *Radoslava Kvapilová Brabcová*, CSc., Literární akademie (Soukromá vysoká škola J. Škvoreckého), Praha
Doc. PaedDr. *Ludmila Liptáková*, CSc. – Pedagogická fak. Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko
Dr. *Halina Pietrak-Meiser* – Universität Konstanz, Deutschland
Doc. PhDr. *Anna Rýzková*, CSc. – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovensko
PhDr. *Martina Šmejkalová*, Ph.D., Pedagogická fakulta UK v Praze

Předsedkyně redakční rady/Editor-in-chief

PhDr. *Eva Hájková*, CSc., Pedagogická fakulta UK v Praze

Recenzenti tohoto čísla/This number reviewed by

Doc. PhDr. *Naděžda Kvítková*, CSc., Technická univerzita Liberec
PhDr. *Tatána Holasová*, CSc., Výzkumný ústav pedagogický MŠMT ČR, Praha; Gymnázium Opatov

Korespondenci adresujte prosím k rukám předsedkyně redakční rady.

Toto číslo vzniklo a je vydáno za finanční podpory rozvojového projektu MŠMT ČR „Didaktická pomůcka, hra a hračka jako edukační prostředek“ řešeného na UK-PedF v Praze v r. 2007.
ISSN 1804-1221

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 1 (V), číslo 1, 2009

Editorial

Jan Daněk 5

Studie / Papers

Učebnice a didaktické pomůcky

Eva Hájková 11

Из опыта работы над учебными пособиями по чешскому языку

Natalja Ivashina 18

Hra a hravé činnosti v hodinách češtiny

Simona a Kristýna Pišlová 23

Hra ako efektívny prostriedok jazykového vzdelávania

Anna Gálisová 30

Je ve školách dostatečné množství pomůcek pro výuku sémantiky?

Ladislav Janovec 37

Počítač ve výuce českého jazyka a literatury – hračka, nebo edukační prostředek?

Lucie Bušová 45

Projekty / Projects

Osud jednoho výukového portálu

Jan Daněk 57

Mezinárodní jazyková soutěžní hra Kick it to Berlin – „Cestující míč“

Pavla Chejnová 63

Aplikace / Applications

Jak se vyrábí hmatový slabikář pro prvňáčka

Simona Pišlová 69

Jednoduché pomůcky pro podporu a rozvoj základních početních dovedností

Antonín Jančařík 74

Didaktické pomůcky a didaktické hry

Kateřina Jančaříková 81

Didaktické hry ve výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy <i>Zuzana Poláková</i>	81
--	----

Recenze / Reviews

Nad novým slovníkem určeným pro školy <i>Ladislav Janovec</i>	97
Eva Hájková – Komunikační činnosti a jejich cíle. Praha : PedF UK 2008 <i>Pavla Chejnová</i>	101

Editorial

Vážení čtenáři, vážené čtenářky, dostává se vám do rukou již pátý svazek v řadě Didaktických studií a zároveň první číslo stejnojmenného časopisu, jehož jednotlivá čísla budou nadále vycházet s roční periodicitou. Toto číslo je věnováno tématu pomůcka, hra a hračka jako edukační prostředek.

Jak se stalo zvykem již v předchozích svazcích z řady Didaktických studií, autoři jednotlivých příspěvků ani tentokrát nebyli omezovali ve volbě přístupu ke zpracování tématu. Nová, časopisecká podoba Didaktických studií si však přece jen vyžádala některé změny. Jednotlivé příspěvky jsou například podle svého zaměření řazeny do oddílů Studie, Projekty nebo Aplikace. V oddílu Aplikace pak najdete texty pojednávající o různých aspektech vyučování, a to nejen vyučování jazykového (mimo jiné jsou zde také texty věnované výuce matematiky a hudební výchovy i texty spojující více disciplín). Tím k obvyklé pluralitě odborných přístupů přibyl další výrazný charakteristický rys, totiž poměrně vysoká míra multidisciplinarity. Novinkou je také zařazení recenzí a zpráv.

V tomto čísle najdete šest studií. Úvodní studie Evy Hájkové *Učebnice a didaktické pomůcky* konfrontuje současnou situaci v tvorbě učebnic a didaktických pomůcek s obdobím předlistopadovým a vymezuje či nastiňuje některé základní otázky problematiky výukových pomůcek, zatímco následující text Natalje Ivašiny *Из опыта работы над учебными пособиями по чешскому языку (Зkušenosti z práce na učebních materiálech pro výuku českého jazyka)* se zaměřuje na oblast mezinárodní spolupráce při tvorbě jazykových učebnic. Ve studii *Hra a hravé činnosti v hodinách češtiny* ukazují autorky Simona a Kristýna Pišlový možnosti a funkce hry ve vyučování českého jazyka. Využití jazykových her v pedagogickém procesu je věnován také následující text Anny Gálisové *Hra jako efektivní prostředek jazykového vzdělávání*. Studie Ladislava Janovce *Je ve školách dostatečné množství pomůcek pro výuku sémantiky?* pojednává o využívání didaktických pomůcek v současné české škole, přičemž se zaměřuje na pomůcky, které lze využít při výuce slovní zásoby. Závěrečná studie Lucie Bušové *Počítač ve výuce českého jazyka a literatury – hračka, nebo edukační prostředek?* potom prezentuje skutečnost, že využití počítače jako edukačního prostředku je mnohem širší, než by se na základě zkušenosti ze současné školské praxe mohlo zdát.

Do oddílu Projekty byly zařazený dva texty. Příspěvek Jana Daňka *Osud jednoho výukového portálu* ukazuje na konkrétním příkladu výukového portálu pro děti mladšího školního věku hlavní výhody a některá úskalí virtuálního výuko-

vého prostředí, zatímco text Pavly Chejnové *Mezinárodní jazyková soutěžní hra Kick it to Berlin – „Cestující míč“* popisuje štafetovou soutěž, jejímž cílem bylo motivovat mladé lidi pomocí sportu k učení se cizím jazykům a poznávání cizích kultur.

Příspěvky aplikační povahy jsou v tomto čísle celkem čtyři. Úvodní text Simony Pišlové *Jak se vyrábí hmatový slabikář pro prvňáčka* představuje nejen zásady tvorby této specifické učebnice, ale i vhodné vyučovací metody při práci s integrovaným dítětem. Antonín Jančařík v příspěvku nazvaném *Jednoduché pomůcky pro podporu a rozvoj základních početních dovedností* nabízí několik námětů, jak pomoci žákům, kteří mají problémy při zacházení s čísly, zatímco Kateřina Jančaříková v textu s názvem *Didaktické pomůcky a didaktické hry* poukazuje na některé didaktické pomůcky rozvíjející smysly, jimž se v běžném vyučování často nedostává cílených podnětů (hmat a čich), popisuje herní aktivity, které propojují rozvoj kompetence psaní s výchovnými cíli, a ukazuje možnosti některých opomíjených aktivit využitelných ve vzdělávacích oblastech hudební výchovy a v jazykové výuce. Příspěvek Zuzany Polákové *Didaktické hry ve výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy* potom demonstruje na konkrétních příkladech, že herní aktivity mohou najít smysluplné uplatnění v různých fázích hodiny.

Na závěr najdete dvě recenze a jednu zprávu. Recenze jsou věnované novému slovníku z nakladatelství Fraus (text Ladislava Janovce *Nad novým slovníkem určeným pro školy*) a knize Evy Hájkové o problematice komunikační výchovy na 1. stupni ZŠ (text Pavly Chejnové *Eva Hájková – Komunikační činnosti a jejich cíle. Praha : PedF UK 2008*). Zpráva se věnuje Didaktickým studiím, jejich historii i budoucnosti.

Zbývá podotknout, že toto číslo Didaktických studií vzniklo a je vydáno za finanční podpory rozvojového projektu MŠMT ČR „Didaktická pomůcka, hra a hračka jako edukační prostředek“ řešeného na UK-PedF v Praze v roce 2007.

Jan Daněk

Editorial

Dear readers,

a warm welcome to the pages of the fifth volume of Methodological Studies which is also the first issue of a homonymous periodical of which there is going to be one issue per year. This issue is devoted to methodological aids, games and toys as tools of education.

As in the previous volumes of Methodological Studies, the authors of the articles were not restricted while choosing the approach to the subject matter. However, this new magazine form of Methodological Studies required some changes, such as the division of articles into three different parts: Studies, Projects and Applications. In the part called Applications you will find articles dealing with various aspects of teaching as such, not only language teaching (among others, there are texts devoted to teaching of mathematics and music and also texts connecting more disciplines). The usual plurality of scientific approaches has been enriched by another remarkable feature, which is its relatively extensive multidisciplinary. The insertion of reviews and reports is another innovation.

This volume consists of six studies. The initial study by Eva Hájková *Učebnice a didaktické pomůcky (School Books and Methodological Aids)* compares the present production of school books and methodological tools with the situation before the Velvet Revolution and defines some of the basic matters. The following text by Natalje Ivašiny *Из опыта работы над учебными пособиями по чешскому языку (Experience with Production of Czech Language Teaching Materials)* is focused on international cooperation of language school books creators. In their study *Hra a hravé činnosti v hodinách češtiny (Games and Game Activities in Czech Language Classes)* Simona Pišlová and Kristýna Pišlová show the possibilities and functions of games in Czech language teaching. The following article by Anna Gálisová *Hra jako efektivny prostriedok jazykového vzdelávania (Games as an Effective Tool of Language Teaching)* also deals with the use of games in the pedagogical process. The study by Ladislav Janovec *Je ve školách dostatečné množství pomůcek pro výuku sémantiky? (Are There Enough Methodological Aids for Semantics Teaching at School?)* concerns the subject of the present use of methodological aids and focuses on such aids which can be used while teaching lexicon. The final study by Lucie Bušová *Počítač ve výuce českého jazyka a literatury – hračka, nebo edukační prostředek? (The Computer in Czech Language Teaching – a Toy or a Tool of Education?)* presents the fact that the use of the computer as a tool of education is much wider than it might seem according to our everyday school experience.

The part Projects contains two texts. Jan Daněk's contribution *Osud jednoho výukového portálu* (*The Fate of One Educational Portal*) shows the main advantages and some disadvantages of computer learning using a particular example of an educational portal for primary school children. The text by Pavla Chejnová *Mezinárodní jazyková soutěžní hra Kick it to Berlin – „Cestující míč“* (*The International Language Game Kick it to Berlin – "Travelling Ball"*) describes a relay competition which aims to motivate young people to study foreign languages and come to know foreign cultures.

In this volume there are also four contributions in the part Applications. The initial text by Simona Pišlová *Jak se vyrábí hmatový slabikář pro prvňáčka* (*How to Create a Haptic Spelling-book for a First-grader*) presents principles of creation of this specific school book and appropriate teaching methods developed for work with integrated children. In his contribution called *Jednoduché pomůcky pro podporu a rozvoj základních početních dovedností* (*Simple Aids for Basic Numerical Skills Development*) Antonín Jančařík suggests several ways to help pupils who have difficulties gaining and developing numerical skills. Kateřina Jančaříková in her text *Didaktické pomůcky a didaktické hry* (*Methodological Aids and Games*) highlights certain methodological aids cultivating senses, such as touch and olfaction, which are usually not employed during classes. Jančaříková also describes game activities which interconnect writing skills development with educational goals and shows the potential of some marginalized activities which could be used during music and language classes. The article by Zuzana Poláková *Didaktické hry ve výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy* (*Methodological Games in Secondary School Czech Language Teaching*) illustrates that game activities might be used meaningfully in different phases of a lesson.

At the end of this volume you will find two reviews and a report. The reviews are devoted to the new dictionary published in Fraus (text by Ladislav Janovec *Nad novým slovníkem určeným pro školy*, *About the new dictionary for schools*) and a book by Eva Hájková about primary school communication training (text by Pavla Chejnová *Eva Hájková – Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha : PedF UK 2008, *Eva Hájková – Communication Activities and Their Aims*). The report deals with Methodological Studies, the history and future.

Last but not least, this volume of Methodological Studies was created and published thanks to the financial support of the project of MŠMT ČR „Didaktická pomůcka, hra a hračka jako edukační prostředek“ („Methodological aids, games and toys as tools of education“) which was created at UK–PedF in Prague, 2007.

Editors
Transl. Andrea Vašíčková

STUDIE PAPERS

UČEBNICE A DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Eva Hájková

Abstrakt: Příspěvek konfrontuje současnou situaci v tvorbě učebnic a didaktických pomůcek s obdobím předlistopadovým, upozorňuje na některé poznatky z dříve rozvíjené teorie učebnic, které by bylo vhodné respektovat i dnes, hodnotí kreativitu učitelů v tvorbě pomůcek a způsoby didaktického využití věcí i her vytvořených primárně pro jiné účely než výukové.

Abstract: The entry confronts current situation in the field of production of textbooks and teaching aids with the period before November 1989. The author draws our attention to some findings of earlier theory of textbook production which are worth paying attention to till present day. Creativity of teachers preparing their own teaching aids and adjusting non-educative games to their educative needs is then evaluated.

Klíčová slova: učebnice, teorie učebnic, lingvistická charakteristika učebního textu, didaktické pomůcky.

Key words: textbook, theory of textbook production, linguistic character of educative texts, teaching aids.

1

Budeme-li chtít postihnout, o co se může učitel při své pedagogické činnosti opírat, jistě budeme jmenovat vedle jeho osobnostních kvalit a profesní přípravy především pedagogické dokumenty a dále různé edukační pomůcky, mezi nimiž zvláštní postavení zaujmou učebnice. Pedagogická teorie chápe učebnici obecně jako konkretizaci didakticky zpracovaného konceptu a systému konkrétního vyučovacího předmětu, která přináší nejen jeho obsah, ale zhmotňuje ve své tištěné podobě i způsob prezentace tohoto obsahu. Jde tak v podstatě patrně o nejdůležitější edukační pomůcku, a proto byla učebnicím věnována zřetelně větší pozornost než pomůckám ostatním, resp. o učebnici se vlastně jako o pomůcce nehovořilo a za didaktické pomůcky bývaly a jsou označovány další materiály edukačního charakteru, např. nástěnné tabule, přehledy, karty zaměřené na dílčí položky obsahu předmětu, obrazy a obrázky, schémata apod. Zaměříme se nyní nejprve na učebnice.

Aniž bychom hleděli hlouběji do historie (k hist. pohledu zvl. Jelínek, 1972; Šmejkalová, v tisku), můžeme konstatovat, že pedagogika jakožto vědecká disciplína věnovala teorii učebnic značnou pozornost. Již ve 20. století tak např. jak americké, tak i tehdejší sovětské výzkumy přinesly řadu pozoruhodných výsledků

– sledovaly funkci učebnic v edukačním procesu, vztah obsahu a formy učebnice, vztah obsahu učebnic k vědeckému základu příslušného oboru, učení z textu a otázky srozumitelnosti textu vzhledem k specifickým charakteristikám učícího se subjektu aj. (Výzkumy probíhaly i v dalších evropských zemích a v Japonsku, srov. Průcha, 1998.)

Naše předlistopadová pedagogika rozvíjela teorii učebnic na zkušenostech pedagogiky sovětské (srov. zvl. Zujev, 1986) a vypracovala podrobný koncept zkoumání učebnic a učebního textu (nejpodrobněji Průcha, 1998). Sledovány byly především funkce a struktura učebnic: teorie rozlišila funkce didaktické, a to funkce *informativní* a *formativní* a vedle toho i funkce *metodologické*. Současně přiznává učebnicím i funkci *organizační*, neboť učebnice se podílejí na řízení vyučovacího procesu a slouží jeho kontrole (i sebekontrolu žákům).

Podrobně byla zpracována i typologie tzv. školní knihy podle zastoupení jednotlivých strukturálních prvků v ní. Obecně byla vymezena *učebnice*, jejímž hlavním cílem bylo shromáždit a simplifikovaným způsobem odpovídajícím zvl. věkovým zvláštnostem žáků daného stupně školy vysvětlit vymezený obsah vyučovacího předmětu odvozený z vědního základu příslušného oboru. Dalším typem školní knihy byla *cvičebnice* obsahující především didakticky uspořádaný materiál k procvičování látky vysvětlené učebnicí nebo přímým výkladem učitele (výklad látky byl zde nahrazen přehledy, tabulkami a definicemi, popř. zcela chyběl). Obdobou cvičebnic jsou *pracovní sešity* (podobně i *pisanky* v elementárním vzdělávání) určené též k procvičování vybrané látky, ale mající charakter pomůcky k jednorázovému užití, neboť žáci vypracovávají zadané úkoly přímo do nich. Zvláštním typem školní knihy jsou *čítanky*, *antologie textů*, *atlasy* (zeměpisné, historické) a *tabulky*. Vlastní učebnice se pak rozlišují na učebnice *didakticky zpracované*, v nichž je dominantním principem uspořádání obsahu princip didaktický (tak jsou zpracovány např. učebnice pro základní školu), a na učebnice *didakticky nezpracované*, v nichž je vybraný obsah podáván z hlediska příslušného vědního oboru. Takovými učebnicemi jsou zvláště učebnice pro vysoké školy, pro studium českého jazyka je to např. vědecká mluvnice češtiny nebo řada dalších monografií věnovaných konkrétním lingvistickým problémům. Metodicky zpracovaná učebnice zaručuje užívání jednoho metodického postupu a uplatnila se především tam, kde je požadována zjevná závislost na vzdělávacím programu či ideologii doby. Proto také tento typ učebnice byl jako jediný možný požadován systémem jednotné školy. Metodické zpracování učitele vede (začínajícímu učiteli může být i vítaným pomocníkem), pokud je však formálně závazně vyžadováno, učitele může svazovat a ve svých důsledcích umrtvuje jeho aktivitu a tvořivost.

Podoba a funkce učebnice je vždy determinována společenskými potřebami dané doby. Učebnice je obrazem dobové úrovně poznatků svého vědního obo-

ru, reprezentuje stav soudobé teorie vyučování danému předmětu a v neposlední řadě odráží i jazyk, popř. technickou vyspělost doby svého vzniku. Sledujeme-li odlišnosti různých učebnic z hlediska vývojového, rozlišíme v podstatě tři základní vyhraněné typy učebnic, které současně i odpovídají třem vývojovým stadiím ve zmíněném vývoji učebnic. Vymezíme tak tzv. *klasickou* učebnici (založenou na uceleném výkladu, jež žák v podstatě pasivně přejímá včetně postulovaných závěrů a z něj vyvozených pouček, memoruje a reprodukuje), dále *pracovní* učebnici (jako protiklad k předchozímu typu staví na aktivitě žáka narozdíl od jeho dřívějšího pasivního přejímání informací tím, že omezuje souvislý výklad a nahrazuje ho systémem otázek a úkolů, jejichž řešením žák do jisté míry i samostatně formuluje poznatky určené k osvojení) a konečně *programovanou* učebnici (vedoucí žáka od problému k problému systémem otázek a úkolů rozdělených do pevných kroků s neustálou kontrolou řešení podmiňující další postup).

Na míře uplatnění učebnice v jednotlivých fázích vyučovacího procesu, na charakteru jejího didaktického propracování (současně s respektováním i určitých technických aspektů vzniku učebnice) je založena typologie knižních učebních pomůcek (jak už bylo výše konstatováno) v komplexu literatury s didaktickou funkcí: vedle vlastních učebnic jsou to *učební příručky* užívané jako doplňující zdroj informací k učebnicím, dále *didakticko-metodické texty* určené zvláště učitelům jako informační i organizační materiál a konečně je to *pomocná literatura*, již představují odborné publikace s různým stupněm popularizace, encyklopedie apod.

Jako jednotlivé strukturální prvky učebnic byly sledovány jednak vlastní výkladové pasáže učebnic, jednak aparát učebnic řídicí žákovo učení – systém otázek, úkolů a cvičení. Rozpracována byla i teorie ilustračního materiálu učebnic a obecně funkce ilustrace v učebnici – jako základní byly chápány její 3 úkoly: *vlastní ilustrace* mající především estetickou funkci v textu, *ilustrace doprovázející verbální text* (a plnící tak funkci paralelního výkladu vedle verbálního textu) a *ilustrace nahrazující verbální text* a plnící primárně didaktickou funkci expozice vzdělávacího obsahu. Současně byly definovány i didaktické požadavky na grafickou úpravu učebnic jako součásti tzv. orientačního aparátu učebnice. To souvisí ještě s dalším sledovaným aspektem učebnic, a to jejich didaktickým vybavením.

K významným oblastem rozpracovaných teorií učebnic bylo zvláště měření obtížnosti a srozumitelnosti výkladového textu učebnic. Na učebnicový text byly aplikovány vzorce pro měření obtížnosti textu vycházející z lingvistických charakteristik textu, ať už šlo o vzorec Mistríkův, nebo o přístupy pozdější, z nichž bylo obecněji přijímáno zvláště řešení Käte Nestlerové, pro české jazykové prostředí inovované M. Pluskalem (Mistrík, 1969; Nestler, 1982; Pluskal, 1996). Při takovém posuzování textu byly do vztahu uváděny zvláště délka vět, index opako-

vání slov, pojmová a syntaktická obtížnost. Z vlastního pozorování již ze 70. a 80. let 20. století víme, jak problematické pro vnímání obsahu může být např. využití polovětných konstrukcí, zvláště přívlastkových, v nichž je obsaženo sekundární sdělení vedle základního sdělení ve větě realizovaného predikací. Nejen že se prodlužuje tzv. délka věty, ale uvedenými kondenzacemi se zhušťuje informační míra a zvyšuje se tak náročnost textu. Sledovali jsme např. žáky 5. tříd základní školy při čtení a interpretaci Archimédova zákona záměrně formulovaného jednoduchou větou, informačně však přetíženou kondenzacemi sekundárních sdělení: *Těleso ponořené do kapaliny je nadlehčováno silou rovnající se váze kapaliny tělesem vytlačené.* (Pro žáky 5. tříd šlo o informaci zcela novou, neboť jako učivo se Archimédův zákon objevil až v 6. třídě.) Na dotaz, zda žáci přečtenému textu rozumějí, odpovídali všichni bez rozdílu: *ano, rozumím.* Pak měli žáci napsat vlastními slovy obsah přečteného sdělení. Přibližně třetina dotazovaných žáků napsala jen to, že *těleso je v kapalině, dá se do kapaliny, dá se do vody*, dvě třetiny žáků kromě toho ještě pokračovaly: *a těleso plave.* Žádná další informace se v odpovědích neobjevila, žáci tedy byli schopni komentovat maximálně dvě informace: *těleso je ponořeno, těleso je nadlehčováno.* Z analýz např. učebnic fyziky jsou zřejmá další dílčí fakta: Ze sledování konkurence aktivních a pasivních konstrukcí ve výkladovém textu vyplynulo zřetelně větší porozumění konstrukcím aktivním, z porovnávání zapojení termínů do textu a formulací definic je zase zřejmé, že srozumitelnější je termín uvedený v nominativu a definovaný v pozici subjektu. Složité kauzální konstrukce jsou rozkládány na sled jednoduchých vět se zcela zřetelně postiženými vztahy příčiny a důsledku explicitně vyjádřenými příslušnými spojovacími výrazy i sémanticky zřetelnými lexikálními prostředky atd. (Hájková, 1985). Analýzy učebnic různých předmětů jednotlivých ročníků základní (a později i střední) školy ukázaly zřetelně disproporce ve způsobu zpracování obsahu – mnohdy učebnice pro nižší ročník byla formulačně náročnější než učebnice téhož předmětu pro vyšší ročník, současně se zřetelně ukázaly rozdíly v náročnosti učebnic pro různé předměty jednoho ročníku. Zajímavé bylo i porovnávání náročnosti jazyka učebnic a dětské literatury pro přibližně stejný věk dítěte (Smetáček, 1973). Otázkami srozumitelnosti či obtížnosti výkladového textu se zabývali i autoři vysokoškolských studijních textů – zvláště např. prof. PhDr. František Cuřín, DrSc., jehož texty o vývoji spisovné češtiny (Cuřín, 1985) dodnes „udivují“ svou čtivostí a tím, jak „snadno se z nich studuje“.

Součástí komplexního zájmu o učebnice bylo i sledování validity a efektů učebnic, postojů a hodnotové orientace v učebnicích i zjišťování názorů a postojů uživatelů učebnic – učitelů i žáků (např. Hájková, 1986). Z uvedených analýz učebnic vzešla celá řada doporučení pro autory a posuzovatele učebnic a rozvíjející se teorie učebnic tak v podstatě pozitivně ovlivňovala kvalitu učebnic. S ko-

mercionalizací našeho učebnicového trhu po roce 1989 se však situace změnila.

V současné době je vytváření a vydávání učebnic v rukou jednotlivých nakladatelství. Ministerstvo školství sice vydalo určitá pravidla pro posuzování učebnic a je v zájmu nakladatelství těmto pravidlům dostát, neboť jen tak je možno získat tzv. doložku doporučující danou učebnici, resp. soubor učebnic k výuce v jednotlivých ročnících základní školy nebo ve víceletých gymnáziích, uvedená pravidla však zásadně vycházejí z požadavku Rámcového vzdělávacího programu, tedy z vyučovacího obsahu pro skupiny školních předmětů, z doporučovaných metod práce a hlavně z cílů výuky limitovaných zásadně dosažením tzv. klíčových kompetencí, obecně tedy z požadavků pedagogických či didaktických, zatímco lingvistická charakteristika textů v učebnicích není dostatečně sledována, hlavně nejsou stanovena žádná doporučení pro ni ani očekávání, jak má přijatelný učebnicový, zvl. výkladový text vypadat. A to je chyba, nejen s ohledem na tradici teorie učebnic.

2

Na rozdíl od učebnic je situace ve výrobě a užívání didaktických pomůcek pro vyučování na základních (i středních) školách odlišná (o využívání některých pomůcek na SŠ viz též Janovec, zde). Se zánikem podniku Komenium, který centrálně zajišťoval produkci i distribuci didaktických pomůcek, zanikla i centrálně řízená péče o takové pomůcky. Ve školách se stále používají pomůcky starší, pokud svým obsahem odpovídají realitě, výroby nových pomůcek se ujali různí výrobci. Kvalita těchto pomůcek, přesněji jejich obsahová správnost, však není žádnou pedagogickou nebo správnou institucí řízena ani kontrolována. Posouzení věcné správnosti pomůcky je na zákazníkovi – učiteli, pokud je ovšem nákupem pomůcky pověřen. Z praxe mnohých škol víme, že nákup pomůcek často zajišťuje hospodárka školy a limitujícím faktorem pro takový nákup je nejčastěji cena nabízeného zboží, čili odborné posouzení pomůcky nebývá bráno v úvahu. Snad z konzervatismu se očekává, že nabízené pomůcky jsou vhodné a věcně správné (jak tomu bylo dříve v případě Komenia), ne vždy je však toto očekávání na místě. Mnohdy vidíme ve třídách např. nástěnné tabule, krásně barevné, ale věcně nesprávné – pokud jde o český jazyk, jsou to třeba přehledy tzv. vyjmenovaných slov, v kterých je u písmene *f* uvedeno slovo *fyzika*, přestože jde o slovo přejaté, jež nepodléhá českým pravopisným pravidlům, nebo na tabuli o slovesných časech je např. sloveso *kreslit* uvedeno v čase přítomném jako *kreslím*, v čase minulém jako *kreslili* a v čase budoucím jako *nakreslíme*, což je ovšem tvar jiného slovesa, a to *nakreslit*. Tento tvar vyjadřuje sice budoucnost, ale chybným přiřazením k původnímu infinitivu *kreslit* může žáky mást, neboť jim podsouvá chybný závěr o tvoření tvaru budoucího času.

Vedle dnes už tradičních pomůcek, jako jsou nástěnné tabule, obrazy a obrázky, mapy, přehledy, tabulky apod., fungují v dnešní škole i pomůcky nové, např. různé počítačové programy, různě kvalitní a různě velké elektronické nosiče dat, ale i netradičně využívané předměty (i hry) původně určené k zcela jiným účelům. Dnešní učitelé si pomůcky nejčastěji tvoří sami, asi již tradičně vystřihují a shromažďují různé obrazové materiály, které „se určitě k něčemu budou hodit“, patrně nejčastěji vyrábějí různé kartičky s příklady, slovy, symboly apod. sloužící k různým operacím ve třídě, obvykle k třídění, skládání apod. Podle tradičních deskových společenských her vyrábějí jejich „školní zadání“ – např. podle snad nejznámější hry „Člověče, nezlob se“ kreslí hrací plány, po kterých pak žáci pohybují figurkou podobně jako v původní hře, ale navíc plní ještě různé úkoly z obsahu některého vyučovacího předmětu, odpovídají na dílčí otázky, řeší příklady. Podobně dostává školní obsah i známé *pexeso* a různé skládačky po vzoru *puzzle*, s naprostou samozřejmostí jsou využívány různé hry verbálního charakteru (*slovní kopaná, země-město...*) i napodobovány některé vědomostní nebo jazykové soutěže různých televizních stanic apod. Významným prvkem jsou tedy pomůcky užívané při hrách, neboť hra se stala organickou součástí školní práce jako pracovní metoda a didakticky řízená, cílená činnost.

Přes pozitivní spontaneitu a projevenou kreativitu učitelů v tvorbě didaktických pomůcek v současnosti se však přesto nabízí otázka, zda by nebylo výhodné tvorbu školních pomůcek opět určitým způsobem řídit, nikoli snad jejich výrobu (podobně jako výrobu učebnic přenechat výrobu pomůcek různým výrobcům), ale jejich kontrolu, didaktickou vhodnost a věcnou správnost.

Literatura

- CUŘÍN, F. *Vývoj spisovné češtiny*. Praha : SPN, 1985.
- HÁJKOVÁ, E. K jazyku učebnic fyziky pro základní školu. *Filologické studie XIII*, Praha : Univerzita Karlova, 1985, s. 95–112.
- HÁJKOVÁ, E. Učebnice jako komunikátor. In *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha : Obis PedF UK, 1986, s. 139–161.
- JANOVEC, L. *Je ve školách dostatečné množství pomůcek pro výuku sémantiky?* Zde.
- JELÍNEK, J. *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha : SPN, 1972.
- MISTRÍK, J. *Štylistika slovenského jazyka*. Bratislava : SPN, 1969.
- NESTLER, K. Lernen aus Texten unterschiedlicher lexikalisch-syntaktischer Kompliziertheit. In Baumann, M. Et al. *Lernen aus Texten und Lehrtextgestaltung*. Berlin : Volk und Wissen, 1982, s. 144–174.

- PLUSKAL, M. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 1, s. 62-76.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (se změnami provedenými k 1. 9. 2005)*. Praha : Tauris, 2005.
- SMETÁČEK, V. *Čtivost textů pro děti*. Praha : Albatros, 1973.
- ŠMEJKALOVÁ, M. *Čeština a škola. Úryvky skrytých dějin*. V tisku.
- ZUJEV, D. D. *Ako tvorit učebnice*. Bratislava : SPN, 1986.

PhDr. Eva Hájková, CSc.
UK v Praze, Pedagogická fakulta
eva.hajkova@volny.cz

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД УЧЕБНЫМИ ПОСОБИЯМИ ПО ЧЕШСКОМУ ЯЗЫКУ

Наталья Ивашина

***Abstrakt:** В статье анализируется опыт совместной работы кафедры теоретического и славянского языкознания Белорусского государственного университета и кафедры чешского языка педагогического факультета Карлова университета по созданию комплекса учебных пособий по чешскому языку.*

***Abstract:** This article analyses the collaboration experience of the Belarusian State University Department of Theoretical and Slavic languages and Charles University Department of Czech language of the Pedagogical faculty in creating a series of Czech language textbooks.*

***Klíčová slova:** комплекс учебных пособий, коммуникативная методика, диалог культур.*

***Key words:** textbooks series, communicative strategy, intercultural dialogue.*

Основой освоения любого иностранного языка является методическая система, представляющая различные средства, модели и приемы обучения. Однако ведущее место в этой системе безусловно занимает учебник.

В сущности, учебник — это модель концепции обучения, действующей в определенный исторический период. В последнее время появились новые подходы к обучению иностранным языкам, в том числе и к чешскому как иностранному, которые реализуются в создании новых концепций обучения и новых учебников.

В методике преподавания иностранных языков известно несколько основных типов учебников: языковые, речевые и коммуникативно-ориентированные, однако в реальности в каждом учебнике присутствуют элементы всех типов. Так называемые языковые учебники были ориентированы на модель «текст – текст», в них много времени отводилось переводам с родного языка на иностранный и наоборот. Все это напоминало занятия мертвыми языками, например, латынью, откуда сам метод и был заимствован. Так называемые речевые учебники следовали модели «смысл – текст – смысл» и были нацелены на отработку навыков устной речи, умение объясняться в бытовых ситуациях, особое внимание в них отводилось овладению речевыми клише.

Большинство учебных пособий последних десятилетий построено с учетом коммуникативной методики. Для успешной коммуникации недо-

статочны знания грамматики и словарного состава. Полноценный обмен устной и письменной информацией невозможен без лингвострановедческих знаний. Неотъемлемой частью коммуникативной методики является культурное страноведение. В последнее время все чаще говорят об обучении межкультурному общению, о диалоге культур. В учебниках широко используются тексты культурологического характера, разного рода комментарии, зрительная наглядность. Сравнительное страноведение позволяет посмотреть на свою и чужую культуру под особым углом зрения, позволяющим понять, что наше восприятие действительности во многом сформировано под влиянием той культурной среды, в которой мы выросли. Поэтому так важно знание национальных и языковых стереотипов. Восприятие тех или иных вещей часто зависит от принадлежности людей к определенной культуре. Понятие о национальных стереотипах, этикет поведения, особенности общения в различных ситуациях, жесты и мимика, праздники и традиции, подарки и ритуал дарения, приметы и суеверия — вот далеко не полный перечень тем, которые помогают понять ментальность другого народа, его духовный и психологический склад.

Учебные материалы меняются и в плане содержания. Тексты ориентированы на максимальное количество сфер общения и затрагивают проблемы образования, экологии, политики, социологии, демографии, трудоустройства, культуры и т.п. Актуальные темы обеспечивают не только коммуникацию, адекватную условиям общения, но и формируют социокультурную компетенцию учащихся.

Все чаще появляются учебники, написанные для конкретной аудитории с учетом родного языка и страны проживания. Учебник пишется для реальных людей — представителей разных стран, народов, культур. Поэтому учет специфики образа жизни, быта, культуры, национальных особенностей, духовных ценностей адресата является важным условием создания учебников нового типа.

Особую роль приобретает учебник при обучении чешскому языку за пределами Чешской республики, там, где студент не получает «подпитку» в виде окружающих его реалий, носителей языка и т. д. В Белорусском государственном университете в качестве самостоятельной специальности богемистика была открыта сравнительно недавно, в 1996 г., хотя изучение чешского языка в университете началось со времени основания кафедры теоретического и славянского языкознания в 1966 г. Студенты богемистики в основном двуязычны, они являются носителями белорусского и русского языков. С одной стороны, это облегчает изучение чешского языка как языка славянского, с другой стороны, часто за формальным сходством скрыва-

ются значительные расхождения в содержании и употреблении языковых единиц, что в значительной степени препятствует успешному освоению чешского языка. Как известно, интерференция является источником многочисленных, а главное – трудно искореняемых ошибок.

При обучении чешскому языку мы работаем главным образом с очень хорошими учебными пособиями, разработанными на кафедрах чешского языка для иностранцев Карлова университета в Праге и университета им. Т. Г. Масарика в Брно. Однако потребность в собственных учебных пособиях с каждым годом возрастает. И прежде всего речь идет об учебных пособиях для продвинутого этапа обучения. Первые шаги в этом направлении уже сделаны. Совместно с коллективом кафедры чешского языка педагогического факультета Карлова университета мы подготовили практикум по чешскому языку (*Н. В. Ивашина, Э. Гайкова, Н. Квиткова, Б. Михалова, Л. Яновец, Чешский язык. Практикум. Минск: БГУ, 2004*). Это первое учебное пособие в Беларуси, предназначенное для студентов университетов, изучающих чешский язык и литературу в качестве основной специальности.

Пособие состоит из двух частей: текстов для чтения и упражнений, направленных на освоение фонетической, словообразовательной, грамматической и лексической системы чешского языка.

Первая часть в свою очередь делится на два раздела: а) тексты чешских авторов конца 19–20 вв., б) старочешские тексты, тексты эпохи гуманизма и барокко. Тексты представляют собой отрывки из лучших образцов чешской классической и современной литературы и демонстрируют различные литературные жанры и стили. Отбор текстов ориентирован на особенности живой разговорной речи, стилистическое разнообразие чешского языка, а также на реалии, связанные с чешской историей и культурой. Собрание текстов разных авторов, эпох и стилей дает также возможность ориентироваться в истории чешской литературы. Тексты снабжены краткими сведениями об авторах и их основных произведениях.

Самостоятельную ценность имеет раздел, посвященный старочешским текстам и текстам эпохи гуманизма и барокко. Здесь представлены отрывки из литературы 13–18 вв. Без этого материала невозможно успешное освоение курсов исторической грамматики чешского языка и истории чешского литературного языка. Все тексты снабжены заданиями, акцентирующими наиболее существенные языковые особенности каждого текста.

Система упражнений, направленная на практическое освоение языка, представляет важнейшие фонетические, словообразовательные, грамматические и лексические особенности чешского языка. С упражнениями можно работать как на занятиях по чешскому языку, так и при подготовке

домашних заданий. При отборе материала авторы ориентировались на живую разговорную речь, частотность языковых фактов и коммуникативную направленность заданий. Были также учтены типичные ошибки в устной и письменной речи студентов, изучающих чешский язык в восточнославянской аудитории.

Упражнения представлены в четырех подразделах: фонетика (произношение, правописание, фонетическая транскрипция и т. д.), словообразование (продуктивные способы образования существительных, прилагательных, глаголов и наречий), грамматика (склонение имен и спряжение глаголов в морфологии, управление глаголов, типы словосочетаний и предложений в синтаксической части) и лексикология (семантические поля, синонимические и антонимические ряды, межъязыковая омонимия, фразеология). Все упражнения имплицитно построены на сопоставлении с родным языком и направлены на устранение ошибок, возникающих в результате интерференции родственных славянских языков.

В 2004 г. в издательстве Белорусского государственного университета вышло учебное пособие, посвященное контрастивному анализу валентности глаголов в трех близкородственных языках – белорусском, русском и чешском, а также в белорусском, русском и польском (Е. Н. Руденко, Н. В. Ивашина, Н. В. Яумен. *Семантико-синтаксическое сопоставление славянских глаголов (на материале белорусского, польского, русского и чешского языков)*. Учебное пособие. Минск: БГУ, 2004). Известно, что синтаксическая валентность – камень преткновения при освоении родственного славянского языка. В учебном пособии представлены глаголы в трех языках, отличающиеся типом управления.

Еще одним источником многочисленных ошибок является межъязыковая омонимия и паронимия. Квазипараллели представляют собой ту лексико-семантическую область, которая может вызвать неверные ассоциации и приводит к переводческим ошибкам и неточностям. Нами был подготовлен чешско-белорусский словарь ложных друзей переводчика, который был издан в Праге в издательстве Карлова университета (N. Ivašina, A. Rudenka, L. Janovec. *Falešní přátelé překladatele*. Praha 2006).

Еще один совместный проект, над которым мы работаем, касается контрастивного анализа сочетаемости прилагательных в чешском и белорусском языках. Языковое поведение таких прилагательных всегда мотивировано, при этом в каждом языке существуют свои запреты и правила, задающие границы сочетаемости. Как известно, ограничения, которые язык накладывает на сочетаемость, отражают семантические свойства лексики того или иного языка. Исследование сочетаемости дает необходимый

материал для обучения языку.

Разумеется, знание грамматики не может обеспечить полноценное общение, и наоборот, овладение речевыми клише не означает знание всей языковой системы. Для современного учебника одинаково значимы все основные навыки: чтение, аудирование, устная и письменная речь. Таким образом, целью коммуникативно-культурологической концепции обучения, которая сложилась в методике преподавания чешского языка как иностранного, является овладение чешским языком в процессе приобщения к чешской культуре. Такая цель достигается как формированием способности к межкультурной коммуникации, так и приобретением необходимого уровня языковой, коммуникативной и культурологической компетенции.

Doc. Natalja Ivashina, kand. nauk
Kafedra teoretyčnaha i slavjanskaha movaznaustva
filalahyčny fakul'tet BDU
Minsk

HRA A HRAVÉ ČINNOSTI V HODINÁCH ČEŠTINY

Simona a Kristýna Pišlový

Abstrakt: Příspěvek se zabývá hrou a hravými činnostmi ve vyučování českého jazyka. Ukazuje možnosti a funkce hry ve škole jako jedné z možných vyučovacích metod. Poukazuje i na hravost samotného jazyka, která má důležitou motivační funkci.

Abstract:

Klíčová slova: hra, jazyková hra, český jazyk

Key words: game, language game, Czech language

Motto

... lidská hra má v sobě cosi univerzálního. Nezná hranic geografických a národních. Nezná ani hranic věkových. Je jakýmsi trvalým přívrastkem člověka.

Zdeněk Matějček

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2001) uvádí pod heslem hra tyto významy: „1. činnost konaná pro zábavu n. osvěžení, hraní,... 2. sport. utkání a činnost při něm,... 3. herecké vystoupení,... 4. divadelní kus, drama,... 5. vyluzování tónů z hud. nástroje, hraní... 6. vtipné n. lehkovážné jednání, pohrávání... 7. lehké, živé pohyby, vlnění, kmitání,... 8. počínání (zvl. neodůvodněné)...“ (Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, 2001, s. 101) Ani jiná odborná a popularizační nepedagogická literatura nemluví o didaktické a poznávací funkci hry jako o základní, všeobecné slovníky a encyklopedie nevyčleňují nijak didaktickou hru, která dnes neodmyslitelně k učení a do školy patří a učitel ji z hlediska svých cílů považuje za velmi podstatnou (mnoho naučných a vědomostních her je možno dnes běžně koupit a hrají se i mimo vyučování, např. Scrabble, Víš to?, Thěby...).

Odborná pedagogická literatura sice odděluje práci, učení a hru, ale připouští poznávací, motivační a tvořivostní aspekty hry, které jsou pro učení neodmys-

litelnou součástí. Hra je podle definice pedagogického slovníku: „Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, rozcvičovací, emoční, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). Výchází situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 75) A ještě jeden názor: „Hra je „kouzelné slůvko“, které, vyslovíme-li před třídou nebo před dětmi na táboře, rozzáří jejich tváře a zlepši jejich náladu.“ (Němec, 2002, s. 9) Také Antonín Jančařík ve své knize Hry v matematice (2007) zdůrazňuje smysluplnost hry při učení: „Dítě se při hraní vzdělává jakoby mimochodem, „bezbolestně“, naučené si lépe zafixuje, než kdyby si je jen memorovalo.“ (s.1) Dále říká „Děti se neučí jen při hře, ale učí se i pro hru.“(s.3)

Pokud se jedná o výuku češtiny, má hra zvláště významnou roli. Stačí zaměnit písmeno, slovo, nebo si pohrát se slovním významem a hned se z vážné věty může stát vtíp. Tyto chyby v běžném textu bez humorného záměru chápeme často jako stylizační nedostatky. Žáky na ně upozorníme právě různými kalambúry, slovními hříčkami apod., které rozvíjejí jejich stylizační schopnosti a také upřesňují význam slov (o znalosti významu slov na ZŠ viz Janovec, 2005).

- Můj otec pracuje u dráhy. Lidé mu ukazují jízdenky a on je štípe.
- „Pane doktore, máte k nám hned přijít, sestra má horečku.“
- „A jak je vysoká?“
- „Asi o půl hlavy vyšší než já.“

Hra s jazykem je jednou z možností, jak děti k jazyku připoutat, jak je naučit mít rád svou mateřštinu. Každá vhodně použitá hra, hříčka či hlavolam v hodinách českého jazyka má motivační funkci.

Příklady:

- a) Takový nápis BENÁTKY = NÁBYTEK jistě vyvolá zvědavost a zájem u dětí a možná i u dospělých. Proč je mezi těmito slovy znaménko rovnosti?
- b) Jak je možné, že jedna věta jednoho vyděsí, zatímco druhému udělá radost?

„Došly peníze.“

„Za co zítra nakoupíme?“ děsí se babička.

„To je dost, že je poslali,“ raduje se tatínek.

c) Co donesete Jendovi, když vám napsal sms: Dones klikku.

Didaktické jazykové hry můžeme dělit podle

- a) vzniku na spontánní (jsou vyvolané aktivitou dětí, jejich pravidla nejsou přesně daná a v průběhu hry se často mění) a vedené,
- b) zařazení do vyučovací hodiny na motivační, expoziční, upevňovací – procvičovací a prověřovací,
- c) jazykové učiva, kterému se věnují, na ty, které se zabývají slovními druhy, vyjmenovanými slovy, interpunkcí, vypravováním,... a na ty, které jsou všestranné nebo univerzální,
- d) délky trvání na krátkodobé a dlouhodobé (dlouhodobá hra pokračuje v několika hodinách, týdnech, měsících, má stejnou motivaci a jednotné hodnocení),
- e) počtu hráčů na hry pro jednotlivce, dvojice či skupiny, nebo na solitéry (hla-volamy, rébusy apod.),
- f) věku hráčů, pro které je hra určena

(srov. Pišlová, 2008, příklady konkrétních jazykových her je možné vyhledat tamtéž).

Hra by měla být především zábavná, měla by člověku přinášet radost a uvolnění. Hra učí ale také prohrávat, vyhrávat, dělit se o výhru apod.: „Většina her však navíc rozvíjí některou stránku lidské osobnosti, cvičí jisté vlastnosti, dovednosti nebo prohlubuje znalosti a vědomosti. V tom tkví jejich hlavní smysl.“ (Zapletal, 1986, s. 15)

Hra, především vedená hra ve škole, plní různé výchovné a didaktické funkce (vybíráme z řady funkcí hry podle V. Staňkové, 1979, s.152 n..., jen takové funkce hry, které se týkají právě jazykových her v hodinách češtiny, a z tohoto hlediska je také popisujeme):

- a) Poznávací a vzdělávací funkce

Hra vyvolává zájem dítěte o vše kolem. Rozvíjí jeho vnímání, paměť, pozorovací schopnosti, obrazotvornost... Hra slouží dítěti i k sebezpoznání. Hrou dítě získává vědomosti, dovednosti, upevňuje zkušenosti. Vždyť i učení se, například určování slovních druhů, může být pojato jako hra. Děti se tak naučí více a lépe si naučené zapamatují. Hra tedy slouží učení, dítě při ní získává různé poznatky.

b) Diagnostická funkce

Pro pedagoga je hra důležitá z toho důvodu, že se při ní dítě „otevře“. To mu umožňuje poznat, jaké dítě je, jak se projevuje, tento proces je podobný poznávání lidí v reálném životě. Při hře může pozorovat chování dětí, jejich komunikaci, kdo je dominantní, kdo je považován za vůdce apod. Podle úrovně rozvoje hry lze odhadnout stupeň vývoje, na kterém se dítě nachází. Tady se ukazuje, jak je hra velmi úzce spjatá s celkovým vývojem dítěte. Na druhou stranu si musíme uvědomit, že pokud nebudou splněny všechny podmínky pro hru a její vývoj, může být ohrožen i celkový vývoj dítěte.

c) Funkce při rozvoji řeči

Hlavně v předškolním věku hra urychluje rozvoj řeči. Později rozvíjí a obohacuje slovník dítěte a zdokonaluje jeho vyjadřování. Některé hry jsou přímo určené k rozvoji řeči nebo obohacování slovní zásoby. Pomocí her se děti učí také správné výslovnosti a správnému dýchání. Na rozvoj techniky řeči upozorňuje zvl. E. Hájková: „...Cvičením techniky řeči rozumíme rozvíjení všech tří základních složek zvukové realizace formální stránky mluvení, a to respiraci (dýchání a hospodaření s dechem), fonaci (tvoreň hlasu) i artikulaci (čláňkováňí řeči, výslovnost) ... Soustředěňí na artikulaci je velmi potřebné, pokud chceme pozitivě ovlivňit formující se výslovnostňí návyky mladších žáku a založit tak jejich vztah ke kultivované komunikaci...“ (Hájková, 2007, s. 131–132)

d) Citová a estetická funkce hry

Hra dítě těší, má z ní radost a z toho plyne rozvíjení intelektuálních citů – radost z poznání, estetická kritéria. Hry mají často vkusný design, a tím se prohlubuje také estetické cítěňí dítěte.

e) Funkce rozvíjející motorické schopnosti

Hry s hračkami pomáhají zejm. dítěti předškolního a mladšého školního věku upevňovat a zdokonalovat pohyby, hbitost, obratnost, děti procvičují jemnou i hrubou motoriku. Skoro každá hra poskytuje možnosti k procvičováňí motoriky (např. obracení kartiček). Z hlediska jazykové výuky je jemná motorika důležitá při psaní.

f) Etická funkce hry

Dítě napodobuje získané zkušenosti z různých prostředí, je mu proto třeba ukázat kladné vzory, pozitivňí vztahy. Hra má také kladný vliv na volňí stránku jedince, má význam při pěstováňí pevné vůle, smyslu pro povinnost, sebeovládání...: „Při hře se dítě učí ovládat sebe sama. Překonávat hořkost porážky, tlumit v sobě divokou radost z vítězství. Čestně vedená hra vytváří v dítěti správnou představu o tom, jak se má dítě chovat i v životě. Soutěžit s ostatními vždy podle uznávaných pravidel. Neobcházet

je, nešvindlovat, dohrát partii až do konce. Všechny týmové hry pěstují v dětech smysl pro kolektiv, ochotu ke spolupráci, obětavost, nezištnost, skromnost. Tyto žádoucí morální vlastnosti se však rozvíjejí jen za vchovatelova aktivního působení. Někdy stačí jen pohled nebo gesto, jindy je třeba připomenout slovy, pochválit, pokárat.“ (Zapletal, 1986, s. 15—16)

g) Společenská funkce hry

Při hře dochází k sociálnímu kontaktu, dítě se při ní začleňuje do kolektivu dětí i dospělých. Hra pěstuje u dítěte smysl pro „fair play“. Dítě se učí prožívat napětí i úzkost, nadšení i strach, risk a riziko, ale vše jen ve hře, jen jako: „Tradiční hry pomáhají dítěti uspokojit touhu po lidské společnosti. Vyvádějí ho z osamělosti, umožňují mu komunikaci s jinými. Ve hře nachází dítě kamarády i protivníky, s nimiž může spolupracovat i soutěžit.“ (Zapletal, 1988, s. 13)

h) Rekreační funkce hry

Hra kompenzuje fyzické i duševní napětí, může plnit funkci odpočinku a zábavy, je vhodným zaměstnáním ve volném čase. Nezávaznost hry uvolňuje psychickou zátěž dítěte.

i) Psychohygienická a terapeutická funkce hry

Člověk při hře zapomíná na své problémy a starosti. Hra má význam pro udržení duševní rovnováhy a duševního zdraví. Volnost a srozumitelnost světa hry umožňuje dítěti přehrávat si znovu a znovu situace zažité v reálném světě, a tím pro ně nalézat vysvětlení. Tato funkce hry je důležitá zejména pro diagnostiku psychických obtíží dítěte. Své trápení často dítě nedokáže vyjádřit verbálně, ale ve hře se mu problémové situace znovu vracejí, ono si je přehrává a snaží se jim lépe porozumět.

To vše je důležité pro činnost pedagogů. Potřebují o této funkci vědět a měli by ji umět i využít při řešení běžných dětských problémů. Neméně je důležitá pro psychology a psychoterapeuty. Ti hru využívají v oblasti těžkých psychických problémů – i z náznaků dokážou poznat, jaký problém děti trápí, a dokážou dítěti poskytnout účinnou pomoc.

Samo dítě používá těchto funkcí hry, aniž by si to uvědomovalo. Lze je využít také v případech, kdy potřebujeme s dítětem komunikovat o věcech pro něho těžko srozumitelných nebo v případech, kdy dítě potřebujeme „připravit“ na složité situace (například operace, rozvod rodičů, nástup do školy...). Hra může pomáhat i při odstraňování různých poruch ve zdravém vývoji dítěte (např. vadu řeči, dyslexii, ortografii, ale hry mohou pomoci i s nesmělostí dítěte, s překonáváním trémy dítěte před kolektivem apod.).

j) Integrační funkce

Hra může sloužit i k zařazení různě handicapovaných dětí do kolektivu intaktních dětí. Musíme však dávat pozor, aby handicapované dítě našlo ve hře své

místo. Může být vhodné, aby si všechny děti vyzkoušely, jaké je, když jejich kamarád nevidí. Stačí jim jen například zavázat oči nebo vybrat hru, při které pro ně zrak nebude žádnou výhodou.

Závěr

Důležitost hry ve výchovném procesu zdůrazňuje mnoho učitelů a vychovatelů. Ale ani hra samozřejmě nemůže být jedinou metodou při vyučování ani při výchově. Různé metody se musí kombinovat, obměňovat a střídát, aby se vyučování dětem nestalo nudným a nezajímavým: „Hra je nejen kusem života nanečisto, ale také zhuštěným životem: v krátké chvíli lze prožít a naučit se víc než za dlouhá léta. Může působit křehkým dojmem „motýlích křídel“, nicméně může způsobit a působí mnohem víc.“ (Hanuš, 2003, s. 18)

Literatura

- ČINČERA, J. *Práce s hrou*. Praha : Grada Publishing, 2007.
- HÁJKOVÁ, E. Hra v hodinách českého jazyka na 1. stupni ZŠ. In *Čeština – bádaní a učení*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity sv. č. 204, řada jazyková a literární č. 37, 2007, s. 130–134.
- HANUŠ, R. *Fenomén hry*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.
- Ilustrovaný encyklopedický slovník. Praha : Academia, 1980.
- JANČAŘÍK, A. *Hry v matematice*. Praha : PedF UK, 2007.
- JANOVEC, L. *Význam jednoduchého jazykového znaku a jeho osvojování na druhém stupni základní školy*. Disertační práce, obhájeno na UK-PedF, 2005, rkp.
- MATĚJČEK, Z. *Problematika hry v ČSSR a ostatních socialistických zemích. Dopslov ke knize S. Millarové Psychologie hry*. Praha : Panorama, 1978, s. 312–319.
- MENHARD, Z. *Motivace a jazykové hry*. Aktuální problémy metodiky vyučování cizím jazykům II. Praha : 1973.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha : Panorama, 1978.
- MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha : IPOS, 1997.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Brno : Paido, 2002.
- PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry*. Praha : Fortuna, 2008.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha : SPN, 1963.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha : Academia, 2001.
- STAŇKOVÁ, V. *Hra v programu tábora*. Praha, 1979.
- ZALABÁKOVÁ, J. *Experimentace a hra dětí se zrakovým postižením v předškolním věku*. Diplomová práce. Praha : UK-PedF, 2003.

ZAPLETAL, M. *Encyklopedie her*. Praha : Olympia, 1973.
ZAPLETAL, M. *Hry v klubovně*. Praha : Olympia, 1986.
ZAPLETAL, M. *Hry v přírodě*. Praha : Olympia, 1985.
ZAPLETAL, M. *Hry ve městě a na vsi*. Praha : Olympia, 1988.

PaedDr. Simona Pišlová, Dr.
Kristýna Pišlová, studentka
UK v Praze, Pedagogická fakulta
simona.pislova@post.cz

HRA AKO EFEKTÍVNY PROSTRIEDOK JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

Anna Gálisová

Abstrakt: V článku autorka obracia pozornosť k využitiu jazykových hier v pedagogickom procese. Považuje je za veľmi efektívny didaktický prostriedok. Prípojuje ukážky hier pre najmladší žiaky.

Abstract: In the paper author pays attention to several rules how to use language games in pedagogic process. It is claimed the rules are very important in connection with success of the game usage from didactic point of view. Examples of games for kindergarten as well as for first and second level of primary education are enclosed at the end of the paper.

Kľúčová slova: hra, pedagóg, metodické zásady, cieľ didaktickej hry, jazykové vzdelávanie, komunikačné zručnosti.

Key words: game, teacher, methodic rules, aim of didactic game, language education, communication skills.

Vhodná voľba metód, prostredníctvom ktorých pedagóg pracuje, má vo vyučovacom procese dôležité postavenie. Kľúčovú úlohu, najmä v súvislosti s preferenciou zážitkového učenia, medzi týmito metódami má **hra**, pretože je to jednak pre človeka prirodzená aktivita a jednak je prostriedkom interakcie a možnosťou socializácie žiaka. Ústny jazykový prejav, ako aj nácvik gramatických javov, štylizácie viet, slovných spojení, vetných modelov, to všetko môže byť nenásilnou súčasťou didaktickej hry, pri ktorej sa bude žiak prirodzeným spôsobom učiť a osvojovať si potrebnú zručnosť. V súčasnosti majú učitelia k dispozícii množstvo rôznej odbornej literatúry, ako aj metodických príručiek, ktoré hovoria o hre vo výchovno-vzdelávacom procese. Existuje i niekoľko metodických zásobníkov hier zameraných na rozvoj reči a komunikácie, či už ide o publikácie domácej alebo zahraničnej proveniencie. Hra navyše môže pomôcť introvertným či verbálne menej zdatným žiakom prekonávať komunikačné bariéry a hendikep (napr. ak žiak pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, jazykový hendikep – u žiakov s neslovenským materinským jazykom, resp. pri rečových chybách, fyzický hendikep a pod.).

M. Zelinová (2007) uvádza štyri kľúčové metodické zásady, ktoré platia pri zaradovaní hier do výchovnej a vzdelávacej činnosti:

- 1) premyslieť, na ktorú psychickú funkciu hra pôsobí,
- 2) vedieť, komu chceme hru ponúknuť,
- 3) kontrolovať mimopoznávacie procesy detí (pedagóg môže ako účastník alebo poradca ovplyvňovať reakcie detí, dohodnúť sa s nimi na pravidlách a pod.),
- 4) využívať svoju skúsenosť a rozhodovať sa, ako hra pôsobí na osobnosť dieťaťa, či ju môže opätovne vo vyučovacom procese použiť.

Pri plánovaní realizácie hry v rámci jazykového vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese je teda potrebné, aby pedagóg venoval pozornosť niekoľkým dôležitým faktorom. Zo sociálnych faktorov zohráva významnú úlohu predovšetkým **klíma v triede**, ako aj **sociálne zloženie skupiny** žiakov. V tejto súvislosti môže pedagóg využívať rôzne metódy (napr. sociometriu), aby získal predstavu o skladbe sociálnej skupiny (napr. vodca vs. outsider). Pri vytváraní hry alebo pri jej výbere z jestvujúceho metodického materiálu, či pri jej modifikácii je nevyhnutné **dodržať zásadu vekovej primeranosti**. Pedagóg teda musí vedieť, pre akú vekovú skupinu žiakov je hra určená. Zásadným momentom v príprave didaktickej hry pre pedagogické využitie je **stanovenie si cieľa**. V súlade s rozvojom kľúčových kompetencií je v súvislosti s jazykovým vzdelávaním potrebné uvažovať minimálne o dvoch cieľoch – kognitívnom a komunikačnom (príp. aj afektívnom). Každá didaktická hra uplatnená v rámci jazykového vzdelávania by teda mala priniesť novú vedomosť, resp. fixovať už osvojené poznatky a zároveň rozvíjať komunikačné zručnosti žiakov. Každá hra, hoci využívaná v rámci jazykového vzdelávania, by mala rozvíjať aj sociálno-emocionálne kompetencie žiaka. Môže ísť o rozvoj empatie, kooperácie, pomoci, vyjadrovania emócií, ovládania hnevu a pod. Posledným krokom pred samotnou realizáciou hry by mala byť dôsledná **príprava pomôcok a materiálu**, ktoré sú pre hru potrebné, a **časový plán hry**. Pomôcky a materiál je často možné pripraviť spoločne so žiakmi (napr. na hodinách výtvarnej výchovy, etickej výchovy, vlastivedy a pod.). Adekvátne časové rozvrhnutie hry je nevyhnutné práve v súvislosti s dosiahnutím cieľa. Pokiaľ je hra dĺhavá a nemá dostatok podnetov, môže sa stať pre žiakov nudnou. Naopak, ak je hra príliš krátka, môže to negatívne ovplyvniť rozsah zážitkovosti a emócií, čím sa znižuje pravdepodobnosť udržania informácií, ktoré hra priniesla, v pamäti žiaka. Optimálny dostatok podnetov pri hre si vyžaduje od pedagóga citlivý prístup opierajúci sa o dostatok skúseností.

Je teda dôležité, aby hra bola zábavná a pre žiakov zaujímavá, ale na druhej strane by mala mať aj svoj didaktický rozmer, aby nebola len hrou pre zábavu, ale aby prostredníctvom hrovej aktivity dochádzalo ku kognitívnemu i komunikačnému rozvoju žiaka v súčinnosti s rozvojom pamäti (logickej i verbálnej), analytického

i syntetického myslenia, rozvojom iných ako komunikačných zručností (napr. jemná a hrubá motorika), k budovaniu sociálnych vzťahov a rozvoju empatie.

Na záver pripájame ukážky tvorivých hier pre predprimárne, primárne a sekundárne vzdelávanie.

Predprimárne vzdelávanie:

■ *Pracovný list Mačka*

Veková skupina: 5 – 6 rokov.

Ciel: vedieť použiť osvojenú slovnú zásobu (časti tela, tentoraz zvieracieho), tvoriť jednoduché vety, vedieť opísať obrázok.

Podmieňujúca slovná zásoba: pomenovania častí tela.

Nová slovná zásoba: pomenovania častí zvieracieho tela.

Pomôcky a materiál: ceruzka, výkres, minca, pastelky.

Postup:

Námet na evokáciu:

Pred prácou s pracovným listom si môžu deti prečítať alebo sa naučiť básničku či uhádnuť hádanku, čo prispieva i k rozvoju verbálnej pamäti:

Cica, šic

Cica, cica, cic-cic-cic,

vie číslice do tisíc.

Zacítil tú cicu špic.

Cica, uteč, cica, šic!

(Ján Turan)

Pri každej skrýši,

kde chodia myši,

pokojne čaká.

Vyjde myš dáka?

Čo je to?

(mačka)

(Jozef Tatár)

Pracovný list:

Učiteľ rozdá žiakom výkresy a každému páru jednu mincu. Vysvetlí žiakom, že idú nakresliť mačku, avšak v jednotlivých krokoch: najprv telo, hlavu, potom oči, uši, potom labky a nakoniec chvost. O tom, aký tvar bude mať na ich výkrese táktorá časť tela, rozhodne hod mincou. Žiaci budú hádzať mincou celkom šesťkrát, kým si vyberú jednotlivé časti mačkinho tela.

V pracovnom liste sú dva stĺpce mačiek – v každom z nich sú špecifikované jednotlivé časti tela ako veľké/malé, krátke/dlhé. Prvý stĺpec zároveň zodpovedá lícnej a druhý rubovej strane mince.

Žiak si najprv hodí mincou a zistí, či padol rub alebo líce. Ak padla minca tak, že ostala lícnou stranou navrch, nakreslí svojej (budúcej) mačke veľké telo a ak padla minca rubovou stranou navrchu, nakreslí ho malé. Potom si opäť hodí mincou a nakreslí k telu malú alebo veľkú hlavu, podľa toho, či na minci padol rub alebo líce. Takto pokračuje dotedy, kým žiak nakreslí celú mačku. Keď majú deti obrázky nakreslené, môžu ich vymalovať a dať mačke aj meno.

Celú aktivitu je vhodné zakončiť krátkym ústnym prejavom, kde žiaci opíšu mačku, ktorú nakreslili, napr.: *Moja mačka sa volá Cica. Má veľké telo a malú hlavu. Má malé oči aj uši. Má dlhé nohy a krátky chvost.*

Hra rozvíja komunikačnú zručnosť rozprávania (tvorenie viet, opis obrázku), slovnú zásobu a prispieva k rozvoju súvislého vyjadrovania. Rozvíja aj vizuomotorickú koordináciu, diferencované vnímanie a iné psychické funkcie (zrakovú a logickú pamäť).

Primárne vzdelávanie:

■ *V meste spisovateľov* □

Veková skupina: 4.–5. ročník základnej školy.

Cieľ: Žiak vie uplatniť svoje vedomosti o slovoslede. Žiak vie tvoriť vety podľa obsahu. Žiak vie adekvátne časovať a skloňovať slová.

Nová vedomosť: Žiak vie tvoriť vety podľa obsahu.

Podmieňujúce vedomosti: Žiak musí vedieť použiť slovo vo všetkých tvaroch, musí poznať základné princípy slovosledu slovenčiny.

Pomôcky a materiál: 8 kariet s postavami, min. 50 kariet so slovami, kartičky úloh, 64 zlatiek.

Námet na motiváciu: dramatická hra alebo etuda. Po nej nasleduje rozhovor o tom, či by niekedy chceli žiaci byť niekým iným, či by chceli hrať niekoho iného a prebrať na seba inú rolu.

Postup:

Hra *V meste spisovateľov* je hra, v ktorej hráči na seba preberajú rolu niekoho iného. Hra je určená pre siedmich hráčov. Cieľom hry je „napísať“ plnovýznamovú vetu z najviac ôsmich slov.

Začiatok hry:

Hráči dostanú na začiatku štyri zlatky a tri karty slov. Začína najstarší hráč. Na začiatku si z kariet postáv vyberie tú, ktorú chce v prvom kole zastávať. Kartu

položí lícnou stranou nadol na stôl. Karty podá hráčovi po pravej strane. Keď sa vystriedajú všetci hráči, zvýšnú kartu položia lícnou stranou nadol do stredu stola. Hráči hrajú v presne určenom poradí:

- 1) Vrah – zneškodní jednu z postáv. Postava, ktorú vrah zneškodní, dané kolo vôbec nehraje. Hráč, ktorý si danú postavu vybral, nemá nárok na ťah.
- 2) Zlodej – môže okradnúť jednu z postáv. Na začiatku svojho ťahu označí postavu, ktorú chce okradnúť. Okradnutá postava dá na začiatku svojho ťahu všetky svoje zlatky zlodejovi.
- 3) Čarodejník – vymení si karty s ktorýmkoľvek hráčom alebo s bankou. Ak nemá na ruke žiadnu kartu, môže si zobrať karty od ktoréhokoľvek spoluhráča. S bankou si môže vymeniť len toľko kariet, koľko odhodí do odhadzovacieho balíčka.
- 4) Zaslúžilý umelec – v budúcom kole bude začínajúcim hráčom.
- 5) Poet – nemôže byť poškodený zlodejom.
- 6) Mecenáš – dostane dve zlatky navyše na začiatku svojho ťahu.
- 7) Prozaik – pri svojom ťahu si vyberie tri karty z balíčka a môže „napísať“ dve slová.
- 8) Kritik – keď je na ťahu, môže vymazať protihráčovi jedno slovo. Musí však za to zaplatiť o jednu zlatku menej ako stálo dané slovo (t. j. ak slovo stálo 4 zlatky, za vymazanie zaplatí 3 zlatky. Ak slovo stálo len jednu zlatku, môže ho vymazať bez platenia.)

Priebeh hry:

Hráč, ktorý je na rade:

1. Vykoná úlohu svojej postavy, ak mu to charakter jeho postavy prikazuje.
2. Vezme si buď dve zlatky, alebo si vezme tri karty slov a jedno slovo, ktoré mu nevyhovuje, vyhodí.
3. Ak má hráč „napísané“ slovo rovnakej farby ako je jeho postava, vezme si jednu zlatku za každé slovo.
4. Môže „napísať“ jedno slovo (napísať znamená vyložiť kartu so slovom, zaplatiť za ňu a splniť úlohu). Ak to charakter postavy dovoľuje, tak ich môže vyložiť aj viac. Ak úlohu nedokáže splniť, prichádza o kartičku so slovom. Ak sa úloha splniť nedá, musí objasniť, prečo je to nemožné (napr. príslovka + úloha vyskloňuj slovo v jednotnom čísle = príslovky sú neohybný slovný druh) a hra pokračuje ďalej.

Koniec hry:

Hra končí vtedy, keď jeden z hráčov „napíše“ vetu z minimálne ôsmich slov. Môže sa však dokončiť posledné kolo. Potom sa spočítajú body, ktoré sú

vyznačené ako zlatky na jednotlivých slovách. Hráč, ktorý má osem slov, si prirába 5 bodov. Hráč, ktorý má slová všetkých farieb, si prirába 5 bodov.

Kartičky so slovami:

Všetky slová, ktoré sú v hre, sa dajú ľubovoľne skloňovať a časovať – dajú sa použiť vo všetkých tvaroch. Keď chce hráč „napísať slovo“, teda vyložiť svoju kartičku so slovami, musí za ňu zaplatiť a musí si potiahnuť kartičku úloh. Kartičky úloh môžu obsahovať rôzne inštrukcie, napr. vyskloňuj slovo v jednotnom čísle, vyčasuj sloveso v prítomnom čase, vytvor zo slova vetu, povedz slovo, ktoré má podobný alebo rovnaký význam a pod. Zložitost' úloh je možné prispôbovať učebnému obsahu príslušného ročníka.

Sekundárne vzdelávanie:

■ Človeče, nehnevaj sa

Veková skupina: 13–14 rokov.

Ciel: vedieť využiť osvojené vedomosti z oblasti lexikológie.

Pomôcky a materiál: hra *Človeče, nehnevaj sa*, súbor kartičiek s inštrukciami.

Postup: Žiaci hrajú hru **Človeče, nehnevaj sa** s upravenými pravidlami. Žiak, ktorý pri hre hádže kockou, si potiahne kartičku z balíčka s príslušnou hodnotou, aká padla na kocke. V prípade, že úlohu splní, môže svojho panáčika na hracom pláne posunúť o príslušný počet políčok. V prípade, že nezodpovie otázku, zostáva stáť.

Číslo, ktoré padne na kocke/možná otázka/možná odpoveď:

1. Povedz jedno domáce slovo (ja)
2. Povedz dve kladne citovo zafarbené slová k slovu dedo (dedko, deduško)
3. Povedz tri cudzie slová, ktoré tvoria súčasť slovnej zásoby slovenského jazyka (internet, mobil, nominatív)
4. Povedz štyri významy slova jazyk (jazyk na topánke, ľudský jazyk, snehový jazyk, svokrin jazyk)
5. Povedz päť zastaraných slov (toliar, dráb, mendík, výslužka, najdúch)
6. Povedz šesť slov zo študentského slangu (matika, guľa, učka, rodičko, klasák, slanina)

Literatúra

- DRAGOŠEKOVÁ, JORDÁNA. 2009. *V meste spisovateľov*. [Seminárna práca].
- GÁLISOVÁ, ANNA. 2006a. *Cvičebnica zo slovenčiny pre žiakov s neslovenským materinským jazykom*. Metodický sprievodca. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2006a. 92 s.
- GÁLISOVÁ, ANNA. 2006b. *Cvičebnica zo slovenčiny pre žiakov s neslovenským materinským jazykom*. Pracovný zošit. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2006b. 44 s.
- TATÁR, JOZEF. 1990. Mačka. In: *Včielka*. Roč. 33, 1990, č. 5. s. 4.
- TURAN, JÁN. 1997. Cica, šic. In: *Včielka*. Roč. 39, 1997, č. 6. s. 7.
- ZELINOVÁ, MILOTA. 2007. *Hry pro rozvoj emocií a komunikace*. Koncepcie a model tvorivě-humanistické výchovy. Praha: Portál, 2007. 140 s.

Mgr. Anna Gálisová, Ph.D.
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko
Galisova.anna@umb.sk

JE VE ŠKOLÁCH DOSTATEČNÉ MNOŽSTVÍ POMŮCEK PRO VÝUKU SÉMANTIKY?

Ladislav Janovec

Abstrakt: Článek se nejprve zmiňuje o využívání didaktických pomůcek v současné české škole, dále se zabývá některými pomůckami, které lze využít při výuce sémantických otázek.

Klíčová slova: význam, sémantika, didaktická pomůcka, slovník, čeština

Abstract: The study concentrates on usage of didactic aids in a nowadays Czech school first. Then it concerns with some didactic aids which can be used when teaching semantic problems.

Key words: meaning, semantics, didactic aid, dictionary, Czech language

České vyučování na počátku dvacátého prvního století, včetně vyučování českého jazyka, prochází mnoha zásadními změnami a transformacemi. Kromě institucionálně-administrativních změn (zavádění rámcového vzdělávacího programu – dále RVP – bouřlivý rozvoj soukromého školství, vznik nových typů škol všech stupňů apod.) jsou to i proměny samotného obsahu a formy vyučování (zavádění nových témat a nových výukových metod, dostupnost předmětů, větší svoboda v tvorbě výukových plánů atd.). Žák má za pomoci vyučujícího a prostřednictvím výuky dosáhnout určitých cílových kompetencí, tak jak jsou vymezeny v RVP. Na vyučujícím potom je, jakým způsobem a jakými prostředky pomůže žákovi těchto kompetencí dosáhnout. Klíčovou kompetencí pro výuku (nejen) mateřského jazyka je kompetence komunikační, k níž by měla jazyková příprava směřovat. Žák by tedy měl být více připravován na budoucí život, kdy bude nutné, aby se vyjadřoval vhodně a adekvátně situaci, střídal subkódy českého jazyka dle typu komunikační situace, používal aktivně různé typy naučených textů atd. Obecně řečeno, škola se odklání od teorie, od důrazu na vědomostní stránku vyučování a akcentuje praktičnost, tedy především nabývání dovedností a návyků (srov. např. Hájková 2008).

K ovládnutí osvojovaného učiva by měly žákovi dopomoci též různé typy didaktických pomůcek a nástrojů, jež by měl mít k dispozici při samotném vyučování i mimo ně, pro mimoškolní aktivity. Při mimoškolní činnosti jsou velice oblíbené různé druhy her, některé z nich je možné při větší či menší dávce

modifikace použit i při vyučování.¹ Český trh nabízí již velké množství různých stolních her pro nejrůznější věkové kategorie, které lze považovat za vzdělávací nebo z nichž je možné vyjít při přípravě vlastních vzdělávacích her².

V tomto příspěvku se chceme zamyslet spíše nad možnostmi neherních pomůcek a jejich využitím při výuce sémantiky, rovněž nad jejich dostupností.

Ovládnutí významu lexémů (a pochopení významu vět) je nezbytným prostředkem ke zvládnutí komunikační kompetence, k vhodnému a srozumitelnému vyjadřování a ke konkurenceschopnosti v dnešní společnosti³. U dětí musíme od počátku školní docházky upevňovat znalosti významu slov a zároveň budovat jejich sebevědomí v schopnosti se vhodně vyjadřovat⁴. Nelze souhlasit s tvrzením, že *protože jde o jazyk mateřský, kterým se děti domluví způsobem odpovídajícím jejich věku a potřebám, je jasné, že také významy běžných slov děti znají* (Hauser – Kneselová – Martinec II, 1994, s. 35)⁵. Zdá se, že pod vlivem tohoto nesprávného předpokladu ubývá s přibývajícím věkem žáků v učebnicích cvičení zaměřených na zvládnutí významu slov, a to zejména cvičení tvořivých. Učitel proto, chce-li se sémantikou slov na hodinách moderně pracovat, musí vyjít z vlastních výukových materiálů.

Rovněž nabídka didaktických pomůcek je nedostačující. Po zániku státního podniku Komenium v devadesátých letech, který byl hlavním výrobcem a distributorem didaktických pomůcek v Československu před rokem 1989, se dostaly školy do situace, kdy nemají dostatek kvalitních, osvědčených a odborně prověřených pomůcek⁶.

-
- 1 Žák si mnohdy ani nemusí uvědomit, že se vlastně hraním vzdělává.
 - 2 Pro výuku českého jazyka lze využít v závislosti na vzdělávacím cíli a na osvojovaném tématu různé hry jako scrabbles, snadno upravitelné je domino, kvarteto, pexeso, člověče, nezlob se, puzzle. Využit se ovšem dají i principy nových deskových her jako Osadníci z Katanu, Carcassonne, existují též přímo vzdělávací hry inspirované slovním fotbalem, televizní soutěží Kufr, oblíbenou v devadesátých letech dvacátého století apod. O jedné upravené hře viz též Gálišová, zde.
 - 3 V západních zemích je vcelku běžnou praxí zavádět při konkursech na pracovní pozici test verbálních a komunikačních schopností, existují kurzy a příručky, díky nimž se lidé v těchto dovednostech doškolují. Moderní škola by proto měla žáky připravovat i na tyto situace.
 - 4 Proto by také mělo být mnohem více pozornosti udělováno sémantické stránce jejich projevů, jak víme z vlastního výzkumu, který jsme prováděli na základních a středních školách a který jsme analyzovali také v naší disertační práci, i děti na druhém stupni mají veliké problémy s uchopováním významu mnoha lexikálních jednotek, mnohdy i těch, u nichž bychom významovou stránku nepovažovali za problematickou.
 - 5 Jak vyplývá z práce Machová 1999, je až zarážející, kterým slovům děti na druhém stupni základních škol nerozumějí.
 - 6 Neznamená to, že by pomůcky nebyly vůbec k dispozici, ale není průhledný přehled

Ani tištěných pomůcek pro výuku češtiny není v českých školách dostatek. Před rokem 1989 byly školy běžně vybaveny základními příručkami, jako byl např. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, Pravidla českého pravopisu, Stručná mluvnice česká, často i Česká mluvnice B. Havránka a A. Jedličky, Nauka o českém jazyku V. Šmilauera, Čtení o českém jazyku J. Jelínka a V. Styblíka, Český jazyk J. Melichara a V. Styblíka a další. Jak upozorňuje Šmejkalová (v tisku), tzv. pomocné knihy pro výuku českého jazyka byly běžně dostupné studentům a žákům, od této praxe se ovšem vývoj po roce 1989 odklonil v souvislosti s tržním hospodařením a je otázkou, zda můžeme říci, že to bylo ku prospěchu zvyšování vzdělanostního profilu populace.

V současnosti školy z nejrůznějších důvodů na nákup slovníků a dalších příruček rezignují. Zatímco dříve bylo běžné mít ve třídě slovník alespoň jeden do lavice, ne-li pro každého žáka, v dnešní době bývá obvyklé, že školy mají pouze velice omezený počet kusů slovníku v knihovně⁷. Přitom právě četba slovníku a práce s ním významně podporuje obohacování slovní zásoby žáka a chápání významu slov, zprostředkovaně se také podílí na upevňování znalosti gramatických vlastností lexikálních jednotek, rozvoji abstraktního myšlení a vyjadřovacích schopností jako celku.

Školy mívají k dispozici většinou slovníky výkladové, tj. v knihovnách starších, zejména státních škol ještě nalezneme Slovník spisovného jazyka českého a některé z vydání Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost, dále to bývají různé slovníky cizích slov. Již méně často najdeme slovníky synonymické, valenční slovník češtiny (Slovesa pro praxi), slovníky neologizmů, Slovník české frazeologie a idiomatiky či slovníky dialektů (z novějších jmenujme např. Podkrokoňský slovník J. Bachmannové), etymologické a historické (slovníky staroslovenštiny a staré češtiny). Žáci se tím pádem ani nemají možnost s nimi setkat při výuce, tristní je, že se se slovníky tím pádem nenaučí ani pracovat⁸.

firm, které se jejich výrobou zabývají, dále chybí osvěta, kvalita pomůcek bývá různorodá – viz nejrůznější různě kvalitní a nekvalitní přehledy českého jazyka (podle jednoho typu nazývané často „kostky“), které vyvolávají u odborníků většinou velkou nevoli, na mnoha středních školách jsou ovšem bohužel používány jako hlavní výukový materiál a suplují funkce učebnic (a to i jako hlavní zdroj informací k maturitní zkoušce). Svoji roli při obstarávání pomůcek pro školy hraje i cena pomůcky a mnohdy i její design.

7 Z vlastní zkušenosti víme, že jsou školy – zejména střední odborné – kde slovníky nebo Pravidla českého pravopisu nejsou v knihovně (pokud škola knihovnu alespoň má) zastoupeny vůbec, protože na těchto typech škol bývá čeština považována za vedlejší předmět.

8 Mnoho studentů studujících učitelství na pedagogické fakultě UK, ať už český jazyk jako obor, nebo učitelství pro první stupeň, přiznává, že se na základní a střední škole

Co ovšem na českém slovníkářském trhu chybí zcela, je větší množství slovníků určených primárně pouze pro výukové a studijní účely. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost sice naznačuje již svým názvem uplatnění ve výuce, ovšem není určený výhradně pro školu. První vlašťovkou na tomto poli je slovník Černá a kol. (2008), ovšem kvalita tohoto slovníku je též velice špatná (srov. Janovec, v recenzi zde). Dále bychom měli zmínit několik menších slovníků především jazykovědné či literárněvědní terminologie, které jsou žákům určeny, stranou ponechme otázku, zda jim je pro studium školy poskytují.

Další vhodnou tištěnou pomůckou, již lze využít při výuce sémantiky, ale nejen jí, jsou knihy, které rozvíjejí komunikační kompetence hravou formou, ale přitom dbají i na upevňování systematických znalostí a dovedností. Jedná se o knihy jako *Hrátky s češtinou* (Čechová – Oliva 1993), *Hrátky s češtinou II* (Čechová – Oliva – Nejedlý 2001) nebo *Jazykové hry* (Pišlová 2008). Vyučující v nich najde velké množství zábavných cvičení a námětů, které může při vyučování využít.

Doporučovaná je také tzv. didaktická technika (srov. Čechová – Styblík 1998), dříve k ní patřily kazetové magnetofony nebo zpětné projektory, dnes je nabídka mnohem širší a dokonalejší (např. interaktivní tabule). Bohužel ne vždy vyučující dokáží plně využít možnosti těchto přístrojů. S rozvojem nových komunikačních a počítačových technologií se otevírají veliké možnosti, jak počítač a nové technologie při výuce českého jazyka použít (k tomu viz studie Bušové v tomto čísle časopisu).

Pro výuku gramatiky existovaly na základních školách různé přehledové závěsné tabule, na kterých měli žáci neustále na očích různé přehledy – slovních druhů, větných členů, gramatických kategorií apod. Šlo právě o produkty podniku Komenium. Není nám známo, že by existovalo něco podobného pro výuku významu a vztahů mezi významy lexikálních jednotek. Závěsné tabule s přehledy jsou přitom velice efektivní pomůcky, které vyučující, když je mají k dispozici, velice oceňují – žáci mají probíranou a procvičovanou látku neustále před sebou, mohou díky ní provádět sebekontrolu a navíc jimi pozitivně působí i podprahové vnímání, neboť nástěnné tabule jsou na stěnách i mimo hodiny českého jazyka. Malou násobilku měli dříve žáci možnost procvičovat pomocí jednoduché elektrické krabice, v níž byly sady příkladů a výsledků, žárovka, baterie a kolíky s vodiči. V případě, že žák správně spojil příklad a výsledek, žárovka se rozsvítila. Podobná pomůcka existovala i pro procvičování názvů zvířat – tady už můžeme dokonce uvažovat o propojení výuky přírodopisu a lexikologie – dítě si díky ní

s výkladovým slovníkem setkali pouze výjimečně, není ani ojedinělým případem to, že ho v rukou nedrželi vůbec a ani netuší, jaké informace v něm kromě výkladu významu slov naleznou.

osvojovalo jednak pojmenování živočichů, jednak se je učilo rozeznávat⁹. Tato pomůcka poskytuje pro výuku sémantiky téměř neomezené možnosti, dají se s její pomocí procvičovat významy lexikálních jednotek, vztahy mezi významy (zejména synonymie a opozitnost, ale i vztah hyperonymie a hyponymie), a to na všech stupních škol.

Jako zdroj nápadů a inspirací může učitel využít rovněž mnohé stati z časopisu *Český jazyk a literatura*, který býval též dříve na školách vyučujícím běžně k dispozici (stejně jako některá další odborná periodika). Z důvodů ekonomických (ale nejen z nich) mnohé školy v devadesátých letech tento časopis přestaly odebírat, jak se ukazuje, mladší generace učitelů o jeho existenci již často nemají ani ponětí¹⁰. Sémantice z nejrůznějších úhlů pohledu a v širokém slova smyslu je v něm věnováno mnoho studií, jimiž se lze pro výuku mateřského jazyka inspirovat. Navíc časopis přináší i nejrůznější novinky z oboru, kterými vyučující může obohatit svou výuku¹¹.

Moderní výukové metody si mnohdy vyžadují speciální přípravu. Vyučující, kteří nemají k dispozici podpůrné materiály, často tápou a efektivní metodu či pomůcku zavrhnou, protože se jim ji nepodaří správně či vhodně aplikovat, nemají k dispozici obsáhlejší návod s příklady či od ní očekávají mnohem výraznější výsledek. Proto se například při výuce mateřského jazyka¹² nevyužívá příliš často projektové vyučování, na 2. stupni ZŠ, resp. na SŠ skupinová práce apod.

Inspirací pro tvorbu a využití pomůcek při výuce mateřského jazyka mohou být také pomůcky využívané učiteli cizích jazyků. Ti mají k dispozici různé obrázkové slovníky a knihy a další materiály, pomocí nichž si studenti zábavnou formou osvojují slovní zásobu studovaného jazyka. Pro usnadnění učitelovy práce by bylo žádoucí, aby měl k dispozici například obrazy s méně běžnou slovní zásobou, kterou by se jejich pozorováním žáci učili a s níž by potom učitel mohl

9 Šlo povětšinou o zvířata u nás nepříliš běžná, chovaná zejména v zoologických zahradách. Pro potřeby prvního stupně by bylo možné takovou krabici se zvířaty i zjednodušit, aby posloužila výuce přírodovědy ve větším měřítku.

10 Mnozí učitelé ho ovšem rovněž odmítají odebírat – mnozí češtináři jsou – jak víme z osobních setkání – přesvědčeni, že pro kvalitní výuku jim stačí to, co se sami naučili na vysoké škole, v horším případě pouze na škole základní a střední.

11 Poskytované učebnice nedokáží dostatečně pružně reagovat na vývoj oboru a na novinky, jež se v bohemistice i v didaktice mateřského jazyka objevují. Nedostatečně jsou proto zastoupeny v učebnicích pro všechny typy škol poznatky z pragmalinguistiky, pro gymnázia informace o Českém národním korpusu, sociolinguistice a psycholinguistice, zatím ojediněle pronikají do škol informace o kognitivní lingvistice.

12 Ponecháváme zde stranou otázky výuky literatury, kde je aplikace některých moderních metod snazší.

pracovat v upevňovacích cvičeních¹³.

Za velice nosné můžeme považovat i lexikální stromy. Tato pomůcka bývá uplatňována v podobě aktivizačního a motivujícího cvičení v učebnicích a cvičebnicích cizích jazyků, studenti si pomocí ní osvojují tematicky provázanou slovní zásobu, vytvářejí si mezi lexikálními jednotkami sémantické vztahy. Pro výuku významu v jazyce mateřském je vhodnější podoba obsáhlých košatých stromů, kam si budou studenti doplňovat nově osvojená slova¹⁴.

Pro správné dekodování textu musí žák ovládnout i chápání metaforických významů a symbolů. Právě řeč symbolů je pro život v určité kultuře (a společnosti) velice důležitá. Dnešní žáci nemají k dispozici ani základní přehled symbolů, které jsou v dané kultuře užívané a ustálené, které danou kulturu charakterizují. Přehledy symbolů, stejně jako různých figur a trop, znaly školy již v antice a v minulých stoletích¹⁵, jejich znalost podporuje rozvoj metaforického myšlení a usnadňuje chápání nelexikalizovaných metafor¹⁶. Na trhu je učitelům k dispozici velké množství různých slovníků, přehledů a příruček, jež prezentují symboly nejrozličnějších kultur z hlediska geografického (české, evropské, keltské, indiánské apod.), náboženského (křesťanství, judaismu, antiky, buddhismu apod.), kulturního (antiky, gotiky, renesance, baroka, klasicismu apod.), uměleckého (sochařství, hudby, malířství, literatury apod.). Vyučující z nich může vybírat vhodné příklady pro školní praxi, výhodné by ovšem bylo vytvořit přehled symbolů s výklady významů určený pro žáky základních a studenty středních škol.

Velice vhodnou pomůckou pro práci s významem lexikálních jednotek a pro výuku sémantiky jak na základní, tak na střední škole jsou i reklamy. Ty lze využít při hodinách občanské výchovy a společenských věd, při výuce mediální výchovy, komunikace, rétoriky, ale jsou cennou pomůckou i pro výuku mateřského

13 I když se tato pomůcka může zdát jako vhodná pouze pro žáky prvního stupně, lze ji při správném naplnění materiálem využít i pro žáky druhého stupně a studenty středních škol. V omezené míře se tyto obrazy objevují např. v učebnicích jiných předmětů (biologie, zeměpis, fyzika, historie apod.), kde slouží k demonstraci a výuce potřebného odborného názvosloví.

14 Obě poslední zmíněné metody nám umožňují pracovat mnohem podrobněji a efektivněji s periferními vrstvami slovní zásoby, zejména s historizmy, archaizmy, neologizmy, dialektizmy, sociolektizmy apod. Lze je ovšem využít i pro osvojování významových vztahů mezi lexikálními jednotkami. Na základě takového bohatě zaplněného stromu lze žáky seznámit s koncepcí a organizací tesauru.

15 Existovaly různé soupisy metafor a figur využívané jako učební pomůcka při rétorice a básnictví.

16 Připomeňme například květomluvu, oblíbenou v 19. století. Bystře sestavená pestrá kytice mohla pro produktora (toho, kdo kytici dával) a adresáta (toho, kdo kytici obdržel) nahradit dlouhou a složitou komunikaci.

jazyka. Je možné na nich demonstrovat užívání výrazů s nevhodným významem, metaforičnost, jsou ovšem i cenným zdrojem jazykových inovací, zejm. v oblasti frazeologie. Výhodou reklamních textů je jejich snadná dostupnost (texty, s nimiž chce vyučující pracovat, získá snadno z novin a časopisů, dnes už není ani problém získat na internetu nahrávky televizních a rozhlasových reklam), dále všeobecná znalost (ani ten, kdo se prohlašuje za odpůrce reklamy, se setkávání s nimi nevyhne), snadná zapamatovatelnost či krátkost. Nevýhodou je, že reklamy po odeznění kampaně zastarávají, takže se nedá počítat s tím, že by se velké množství z nich dalo využívat jako dlouhodobá pomůcka. Mnohé podněty, jak využívat reklamu při výuce na základní a střední škole, nabízí nejen vyučujícím, ale i vychovatelům či rodičům studie R. Čapkové (2006, 2007–2008).

Tato studie je pouze dílčím zastavením nad některými pomůckami, jež jsou při výuce využívány omezeně nebo nejsou používány vůbec, a to z nejrůznějších důvodů, z nichž na první místo řadíme jejich nedostupnost¹⁷. Pod vedením S. Pišlové bylo v posledních letech obhájeno na KČJ UK PedF několik prakticky zaměřených diplomových prací zabývajících se pomůckami při výuce českého jazyka na prvním stupni. Je tristní, že současní absolventi vymýšlejí a sami vyrábějí (mnohdy skutečně ne levně) pomůcky, s nimiž se dříve běžně pracovalo, ale dnes jsou takto „nově“ objevovány. Zánik, nedostupnost takových pomůcek svědčí o tom, že zrušení firmy věnující se odborné přípravě a distribuci kvalitních didaktických pomůcek nebyl krok správným směrem. Zmíněné znovuobjevování upozorňuje na vysokou kvalitu zmizelých pomůcek, současně též ukazuje, že mnoha učitelům jde skutečně o to, aby zmodernizovali a zkvalitnili svoji výuku.

Literatura

- BUŠOVÁ, L. Počítač ve výuce českého jazyka literatury – hračka, nebo edukační prostředek? Zde.
- ČAPKOVÁ, R. Možnosti využití médií při výuce českého jazyka jako jazyka cizího. In *Didaktické studie III.*, Praha: PedF UK, 2006.
- ČAPKOVÁ, R. Reklama a její využití v hodinách českého jazyka a literatury. *Český jazyk a literatura*, 2007–2008, roč. 58, č. 3 s. 126–134.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN, 1998.

17 Ekonomický faktor, cena pomůcky, je bezesporu také důležitý, přesto se domníváme, že by nemusel být pro všechny učitele při nákupu pomůcek rozhodující – setkáváme se i s učiteli, již přes poměrně diskutabilní finanční ohodnocení své práce neváhají investovat do získání kvalitních učebnic, podpůrných materiálů a pomůcek (či materiálu na výrobu vlastních pomůcek).

- ČECHOVÁ, M., OLIVA, K. *Hrátky s češtinou. Jazyková a slohová cvičení*. Praha : SPN, 1993.
- ČECHOVÁ, M.; OLIVA, K.; NEJEDLÝ, P. *Hrátky s češtinou II*. Praha : ISV, 2001.
- ČERNÁ, J. a kol. *Ilustrovaný školní slovník českého jazyka*. Plzeň : Fraus, 2008.
- GÁUSOVÁ, A.: Hra ako efektívny prostriedok jazykového vzdelávania. Zde.
- HÁJKOVÁ, E.: *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha : UK PedF, 2008.
- HAUSER, P.; KNESELOVÁ, H.; MARTINEC, I. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ II. Jazyková výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 87 s.
- JANOVEC, L. *Význam jednoduchého jazykového znaku a jeho osvojování na druhém stupni základní školy*. Disertační práce. Obhájeno na UK PedF, 2005. Rkp.
- JANOVEC, L. Internacionalizace a tendence k internacionalizaci v překladech dětské literatury do češtiny. *Slovo o slove*, v tisku.
- JANOVEC, L.: Nad novým slovníkem určeným pro školy. Zde.
- MACHOVÁ, S.: Odhalování významu jazykového znaku jako součást výuky mateřského jazyka na 2. st. ZŠ. *Jazykovědné aktuality* 36, 1999, zvláštní číslo, s. 37–42.
- PIŠLOVÁ, S.: *Jazykové hry*. Praha : Fortuna, 2008.
- ŠMEJKALOVÁ, M.: *Čeština a škola*. V tisku.

PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.
UK v Praze, Pedagogická fakulta
ladis.janovec@seznam.cz

POČÍTAČ VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY – HRAČKA, NEBO EDUKAČNÍ PROSTŘEDEK?

Lucie Bušová

Abstrakt: Článek přináší náměty k využití počítače jako edukačního prostředku, představuje možnosti práce s jednotlivými programy operačního systému, s typy výukových programů a zásadami práce s internetem. Seznamuje s novým multimediálním prvkem – interaktivní tabulí a i-učebnicí. Na základě pedagogických zkušeností ukazuje, že možné využití počítačů ve výuce je mnohem širší, než je obvyklé v současné školské praxi.

Abstract: The entry gives suggestions for using computers as teaching aids. The author introduces various possibilities of working with individual applications of the operational system, learning programmes and the Internet. Readers learn about interactive board and i-textbook – the new multimedia offers. The entry, which is based on the author's own teaching experience, shows that the potential of using computers at school is much bigger than current teaching praxis would suggest.

Klíčová slova: počítač jako edukační prostředek, výukové programy, multimediální výukové prostředky

Key words: computer as a teaching aid, learning programmes, multimedia in the teaching-learning process

ÚVOD

Počítače se staly běžnou součástí každodenního života, používáme je v zaměstnání, usnadňují nám studium, jejich prostřednictvím nakupujeme, platíme účty, hovoříme s přáteli, bavíme se. Je zřejmé, že se staly prostředkem, který bude člověka provázet po celý život, a bylo by vhodné, aby se s možnostmi počítačů seznámily již děti. Přestože podíl informačních a komunikačních technologií na výuce v našich školách zaostává za průměrem zemí OECD a některé školy stále nemají uspokojivé počítačové vybavení, je vybavenost škol dostačující natolik, aby byli pedagogové schopni žákům plnohodnotně odpovědět na otázku: „Je počítač jenom moderní hračka, nebo ho můžeme považovat i za edukační prostředek?“ Následující text nabízí pedagogům několik námětů, jak na zvědavou dětskou otázku odpovědět, resp. jak dětem poodhalit, že práce s počítačem v sobě ukrývá nejen spoustu zábavy, ale přináší i užitek v oblasti vzdělávání.

Možnosti využití PC ve výuce

Některé školy používají počítače pouze k výuce v oblasti informačních a komunikačních technologií (tj. ICT, z anglického Information and Communication Technologies). Zkušenosti z praxe však ukazují, že možné využití počítačů ve výuce je mnohem širší. Na trhu se objevují stále nové a vylepšené výukové a vzdělávací programy, kterým mají žákům zábavnou formou usnadnit přípravu na školní vyučování. Velké množství knih a především encyklopedií je dostupných v elektronické podobě, internetové portály se předhánějí, aby získaly žáky jako své klienty pro on-line výuku či e-learning. Děti lákavé nabídky, kterou jim počítače s připojením k internetu nabízejí, neodolají, proto je třeba, abychom jim my, pedagogové, byli dobrými průvodci virtuálním světem a dokázali jim nabídnout produkty, které budou jejich osobnost i vědomosti rozvíjet.

Využití počítače ve výuce je různorodé, záleží na jeho programovém vybavení a na tom, zda je počítač připojen do sítě internet a zda má další multimediální rozhraní (skener, interaktivní tabuli, dataprojektor, tiskárnu, sluchátka, mikrofon aj.). Níže jsou uvedeny některé z možností, jakým způsobem ve výuce českého jazyka plnohodnotně využít jak počítač se základním vybavením, tak počítač doplněný o nejmodernější technologické prostředky.

1 Práce s programy operačního systému

Nejběžnějším operačním systémem (operační systém, základní programové vybavení počítače, tj. software), který používá převážná část populace, jsou Windows firmy Microsoft. Pro školní využití nabízí základní nabídka především textový editor Microsoft Word, tabulkový procesor Excel a Powerpoint, program pro tvorbu prezentací. S těmito programy se žáci seznamují ve vzdělávacím oboru ICT, a to především po funkční stránce. Obsahové a formální podobě tvořených textů se věnuje minimální pozornost, přestože správně sestavený úřední dopis (žádost, odvolání, oznámení) či logicky uspořádaná tabulka jsou vizitkou svého tvůrce a vypovídají mnohé o jeho dovednostech a znalostech.

Žáci si velmi rádi „hrají“ v textovém editoru s různými typy a velikostmi písma, své referáty často odevzdávají s ozdobnými nadpisy vytvořenými pomocí WordArtu, v textu mění různé fonty písma, odstavce různě podbarvují. Jejich estetické citění se pak často dostává do rozporu s funkčností textu: práce je špatně čitelná, její různobarevnost čtenáře při vnímání textu ruší, špatně zvolená velikost písma někdy dokonce znemožní čitelnost textu.

Ano, nechme žáky hrát si s textovým editorem, dovolme jim vytisknout si různé varianty téhož textu a porovnejme s nimi, jak jejich zpracování textu slouží zadanému účelu. Budou-li žáci tvořit pozvánku na školní přestavení, její forma, barevnost i obsah se budou rozhodně lišit od oficiální žádosti určené panu ředi-

teli. Práce s chybou je v této fázi učení nezbytnou součástí. Jen na svých vlastních chybách si žáci mohou zcela jasně uvědomit, proč je nutné některé stanovené zásady dodržovat.

Pro podporu projektového vyučování se velice hodí práce s programem pro tvorbu prezentací. Powerpoint nabízí jednoduché způsoby, jak efektivně prezentovat výsledky projektu, žáci se naučí přesně a stručně sepsat výstupy svého bádání. Při projektovém vyučování bývá největším úskalím završení celého projektu. Zveřejnění výsledků pomocí počítačové prezentace před ostatními je vynikajícím prostředkem, jak ostatní žáky s výstupy projektu seznámit. Je záhodné, aby si žáci stále uvědomovali, že dovednosti, které při práci s programovým vybavením počítače ve škole získají, budou pro jejich budoucí pracovní život nezbytné.

2 Výukové programy

Pro jednotlivé vzdělávací obory existuje na trhu řada výukových programů. Mezi nejkvalitnější patří programy pro vzdělávací obor Matematika a její aplikace. To proto, že matematika (geometrie, fyzika) je svým způsobem globální záležitostí, nepromítají se do ní národnostní rozdíly, má ustálenou terminologii, resp. pro různé matematické simulace a výpočty není třeba překládat ani číslice, ani písmena.

Pro výuku českého jazyka a literatury nalezneme také zajímavé produkty. Vůbec nejrozšířenějšími jsou na našich školách produkty firmy Terasoft. Pro výuku českého jazyka nabízí Terasoft následující počítačové výukové programy:

TS Český jazyk 1 – pravopis je určen žákům základních škol a soustřeďuje se na procvičování pravopisných jevů. Program má devět oddílů, v každé části nalezne uživatel stručné vysvětlení jevu, který právě procvičuje. Vhodnou motivaci (hlavně pro nižší ročníky) představuje postupné odkrývání obrázku při každé správné odpovědi, při špatném zodpovězení otázky naopak část obrázku zase zmizí. Program umožňuje individuální zvolení časového limitu – učitel tak může rozlišit práci žáků podle jejich schopností. Nedostatkem v programu je nedostatečné zdůvodňování jak dobrého, tak špatného řešení – odpovědi jsou často mechanické, žák se nemusí snažit o samostatné nalezení správného řešení. Např. v oddílu Podstatná jména – psaní i/y uživatel pouze klikne na opačnou ikonu (zvolil-li špatně i/y) a vůbec se nemusí zamyslet nad důvodem této volby.

*TS Český jazyk 2 – jazykové rozbor*y navazuje na výše uvedený program, mohou ho využívat žáci základních škol již od 3. třídy, žáci SŠ ho mohou upotřebit při opakování. Program má osm částí, a jak napovídá jeho titul, věnuje se procvičování a testování jazykových rozborů. Program lze považovat za uživatelsky přátelský, při jeho využití v hodinách češtiny se však objevují podobné nedostatky jako u programu TS 1. Především v části Čárka v souvětí. Odpoví-li žák na otázku

špatně, objeví se mu hlášení „Špatný výběr – zkus to znovu“ a většina dětí pak automaticky vybere druhou variantu, aniž by si svoji volbu jakkoli zdůvodnila.

TS Český jazyk 3 – diktáty obsahuje nabídku 300 diktátů, resp. doplňovacích cvičení. Název diktáty je zavádějící, neboť uživatel si sice může jednotlivé diktáty vyslechnout, ale pouze jejich celý text, přehrát si ho po jednotlivých větách nelze. I přes tento nedostatek mohou program využívat žáci ZŠ již od 2. třídy. Uživatelé si mohou zvolit, zda si chtějí pravopisné jevy pouze procvičovat, nebo zda si chtějí své znalosti otestovat. Pokud žák pravopisné jevy pouze procvičuje, má okamžitou zpětnou vazbu, při testování dochází k vyhodnocení až po doplnění celého testu.

TS Český jazyk 4 – Pravopisná cvičení je volným pokračováním titulů pro výuku českého jazyka. Na rozdíl od programu *TS Český jazyk 1 – pravopis* zde již nejsou jednotlivé pravopisné jevy procvičovány na slovních spojeních, ale jsou procvičovány ve větách nebo v tematicky zaměřených souvislých textech. Soubor obsahuje i herní prvek: dvě verze atraktivní dobrodružné hry. Cílem dětí je pomocí detektivu Koumesovi vyřešit zapeklité případy z hmyzí louky, ke správnému řešení potřebují děti nejen znalosti pravopisu, ale také důvtip a bystrý mozek.

Výukové programy firmy Silcom Multimedia se u žáků těší velké oblibě, mají atraktivní ilustrace, humorné animace a vtipné zvukové efekty. Do hodin češtiny i do domácí přípravy lze zařadit tituly:

Didakta – Český jazyk 1 (větná skladba) a *Didakta – Český jazyk 2* (pravopis a tvarosloví) obsahují zejména jevy, ve kterých žáci nejvíce chybují a jejichž osvojení je nezbytné pro další práci s českým jazykem. Aplikace má jednoduché ovládání, žák se v ní snadno orientuje, výhodou programu je možnost tisku pracovních listů, takže úlohy lze řešit i mimo dosah počítače. Uživatel si v nastavení každé úlohy může zvolit počet doplňovaných jevů – každý žák tak pracuje vlastním tempem.

Diktáty s piráty jsou určeny pro děti od 2. do 7. třídy ZŠ, zadání diktátů se vybírají z rozsáhlé databáze podle věku dítěte (předchází se tak situaci, kdy např. žák neumí otázku zodpovědět, neboť daný pravopisný jev se ve škole ještě neučil). Program přenesl žáky na pirátský ostrov. Průvodcem po ostrově je králík Čína, s jehož pomocí se žák snaží najít poklad ukrytý na ostrově. Za správně napsaný diktát obdrží dítě kousek mapy, složí-li mapu celou, najde ukrytý poklad pirátů. Diktáty jsou přiměřené (obvykle 10 větných celků), žák má možnost vyslechnout si je několikrát. Absence zdůvodnění řešení však snižuje celkovou kvalitu programu, chybný řádek se sice označí červeně, samotnou chybu ale žák nevidí – je nucen porovnat své špatné řešení se správným. Tato absence nemusí být vždy na škodu – žák se učí hledat chybu ve svém textu. Přesto bylo by vhodné, aby měl program obě verze kontroly (tzn. vlastní sebehodnocení a označení chyby přímo).

Zábavná čeština v ZOO proměňuje žáky v lékaře, kteří svými správně vyřešenými úkoly získávají léky, těmi pak léčí nemocná zvířata v ZOO (na počátku jsou všechna zvířátka nemocná). Obtížnost učiva je volena podle ročníku studia, program je uživatelsky přátelský a má velmi jednoduché ovládání. Uživatele provází zajíc Čěňa, který kontroluje doplněná cvičení. Zde se opět setkáváme s nedostatkem v kontrolní fázi programu – při špatné odpovědi může žák využít ikony červeného vykřičníku, pod kterou se skrývá řešení správné – to je pouze konstatováno, nikoli vysvětleno.

Pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura nalezneme na trhu spoustu dalších výukových programů různého obsahu i kvality. Výše uvedené programy jsou praxí osvědčené a ve školách nejvíce užívané.

Výukové programy bychom měli chápat jako podpůrné prostředky pro školní výuku, mohou se velice dobře využívat k procvičování a opakování učiva, kde mohou díky okamžité zpětné vazbě pomoci k lepšímu upevnění daného učiva. Práce s počítačem je pro žáky atraktivní, umožňuje jim pracovat vlastní tempem, rozvíjí jejich samostatnost při práci, dochází zde k individualizaci výuky. Většina výukových programů motivuje své uživatele různými způsoby: skládáním obrázků, pohádkami, sci-fi příběhy, hrami. I přes obavy některých učitelů, že rozmanité herní prvky znesnadní žákům práci s textem a budou jejich pozornost odvádět od toho nejdůležitějšího – vlastní práce, můžeme práci s výukovým počítačovým programem označit za další efektivní způsob vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí. Možné nevýhody, kterými při práci s počítačem jsou např. horší kontakt učitele se studentem, potlačení tvořivosti či redukce mluveného a psaného projevu, lze při práci v nepočítačové učebně při dobrém naplánování výuky vhodně vyvážit.

3 Práce s internetem

Mezi nejpoužívanější služby internetu patří elektronická pošta (e-mail) a World Wide Web (WWW), celosvětová pavučina. Informace všeho druhu jsou na síti zveřejněny na tzv. webových stránkách, které mohou kromě textu obsahovat i obrázky, zvuky, videa apod.

Internet slouží nejen k posílání elektronických dopisů a získávání informací, ale také ke komunikaci, zábavě (hrám, poslechu hudby) nebo k obchodování. Žáci preferují především využití internetu pro svoji zábavu, je úkolem učitelů ukázat jim, že pomocí internetu se mohou také velmi dobře vzdělávat.

Internet lze ve výuce využít různými způsoby. Žáci si mohou prostřednictvím internetu vyhledávat informace, které lze využít při práci nebo při přípravě na hodiny českého jazyka. Všeobecné informace se na internetu hledají snáze než

informace odborné, zkušený učitel žákům poradí, jak při plnění úkolu nejvhodněji postupovat.

Pro učitele již existuje velká řada portálů, na nichž najdou širokou podporu pro svoji výuku, ať už se jedná o konkrétní přípravu na vyučovací hodinu, podklady pro přípravu na vyučování, zajímavé texty či vhodná cvičení. Mezi kvalitní portály patří např. metodický *portál RVP*, který má za úkol podporovat změny ve výchovně vzdělávacím procesu, které byly započaty zavedením rámcových vzdělávacích programů do českého školského systému. Je určen pedagogům předškolního, základního, gymnaziálního i odborného vzdělávání a přináší praktické náměty do výuky i příklady dobré praxe (<http://www.rvp.cz/>). Na webu *České školy* najdou zájemci rozmanitá diskusní fóra, články věnující se aktuálními tématům, sekce věnované jednotlivým předmětům či elektronické Učitelství listy (<http://www.ceskaskola.cz/>). *Učitelství spomocník* je server určený všem pedagogům, kteří usilují o podporu funkčního využívání informačních technologií ve výuce a celkové zkvalitnění informační výchovy na školách (<http://www.spomocnik.cz/>). Dalším nově vzniklým portálem poskytujícím informace z oblasti školní a vzdělávání je *EDU.CZ*, vznikající v Ústavu pro informace ve vzdělávání (<http://www.edu.cz/>).

Do výuky českého jazyka je vhodné zařadit práci s webovými stránkami, které vytvořili pracovníci Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky. Často využívanou stránkou je webová poradenská stránka *Na co se nás často ptáte* (<http://www.ujc.cas.cz/poradna/porfaq.htm>), v roce 2008 byla uvedena do provozu rozsáhlá *Internetová jazyková příručka*.

Pro literární hodiny se nabízí využití *internetové čítanky* (<http://citanka.cz/>), která obsahuje především texty český klasiků. Ty můžeme najít i v podobě mluveného slova (MP3) ve stále se rozšiřujícím *čtenářském deníku* Českého rozhlasu (<http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/?odkud=banner>). Kvalitním produktem je též *Elektronická učebnice literatury* (Od starověku do roku 1945) či vícejazyčný webový *Portál české literatury*, který zpřístupňuje informace o autorech mladší a nejmladší generace a o jejich díle. Učitel by měl být seznámen také s možností využití elektronické knihovny Ústavu pro českou literaturu AV ČR a s www stránkami, z nichž jsou přístupné elektronické verze slovníků, ať už soudobého jazyka, nebo staré češtiny.

Internet zatím nabízí žákům omezenou možnost procvičovat si češtinu zdarma pomocí on-line výukových programů. Existují však i placené stránky, kde jsou kvalitní elektronické kurzy (anglicky e-learning) pro výuku a procvičování jazykových jevů (např. <http://www.scio.cz/>), spoluautory těchto kurzů jsou zkušenější učitelé českého jazyka. Zůstává jen otázkou času, kdy si podobné programy začnou vytvářet i jiní učitelé pro potřeby svých žáků. Učitel může pro žáky vy-

tvářet testy, které se ihned vyhodnotí, žák bude mít okamžitou zpětnou vazbu a bude se moci soustředit pouze na jev, který mu v testu dělal problémy. Učiteli zase odpadne rutinní opravování. Podporu pro tvorbu testů nabízí např. portál *Za školou* (<http://skolazaskolou.cz/>).

Multimediální charakter internetu umožňuje žákům psaní diktátů a doplňovacích testů (např. <http://www.ewa.cz/>). Žáci poslouchají text připravený (namluvený) učitelem a do připraveného formuláře doplňují procvičované jevy. Po skončení práce počítač práci vyhodnotí a student má stejně jako u testu okamžitou zpětnou vazbu. Tento způsob kontroly znalostí je vhodný i pro žáky s poruchami učení, neboť se mohou soustředit pouze na doplnění problematického jevu. Využití internetu a počítače podobným způsobem není v českém školském prostředí dosud kvalitně prozkoumáno, zůstává tak otázkou, co je lepší a účinnější. Zda lepšímu zvládnutí gramatického jevu pomáhá více vlastní grafická zkušenost (psaní diktátu vlastní rukou – žák si písmeno/slovo „prožije“), nebo pouhé stisknutí klávesy s danými písmeny.

Internet nabízí neomezené možnosti, jak využít nabízené zdroje pro podporu výuky. Je však třeba mít stále na vědomí, že narozdíl od tištěných knih neprochází internetové texty klasickou odbornou korekturou, mohou tak obsahovat nejen překlepy, ale také závažné faktické chyby. Není proto vhodné čerpat pouze z jednoho zdroje, povinností každého pedagoga je ověřit si užité informace v pramenech, které můžeme označit za „důvěryhodné“. Pokud má pedagog dostatek energie, obvykle na internetu podporu pro danou problematiku vždy nalezne. Oblast týkající výuky českého jazyka a literatury není dosud systematicky prozkoumána, v budoucnu však jistě spatří světlo světa příručka (tištěná i webová), která nabídne komplexní přehled využití internetu ve výuce ČJ tak, jak je tomu např. pro výuku fyziky (<http://internet.ceskaskola.cz/knihy.asp>).

4 Interaktivní tabule a i-učebnice

Novým multimediálním prvkem, který může přispět ke zkvalitnění výuky, je interaktivní tabule propojená s počítačem vybaveným příslušným programem. Obraz z počítače je pomocí dataprojektoru přenášen na tabuli, na které pak může uživatel pouhým dotykem prstu nebo popisovačem s daty dále pracovat. Na povrch tabule lze kreslit, psát poznámky, řešit úlohy, interaktivní cvičení, samozřejmě jsou animace, videa a přenos zvuku. Nespornou výhodou je možnost archivace všech záznamů, které byly na tabuli vytvořeny.

Využití interaktivní tabule přispívá k lepší organizaci vyučovací hodiny, tento moderní způsob prezentace učiva bývá žáky pozitivně přijímán. Velkým přínosem při použití interaktivní tabule ve výuce je zjevná názornost a systematickost, kvalitně připravená prezentace podporuje mezipředmětové vztahy a uvádí učivo

do širších souvislostí, žáci si tak uvědomí, že získané vědomosti je nutné dávat do souvislosti s již získanými poznatky, a ty dále doplňovat a rozšiřovat, ne separovat od sebe.

Učitelé si mohou pro své hodiny připravovat prezentace pomocí speciálního softwaru a díky internetu mají možnost svoji přípravu nabídnout ostatním pedagogům. Pro podporu výměny zkušeností učitelů existuje vynikající portál *Ve škole* (<http://www.veskole.cz/>). Učitelé zde naleznou motivaci i inspiraci pro další rozvoj interaktivní výuky a velké množství materiálů pro interaktivní tabuli, které jsou ihned využitelné ve vyučovací hodině.

Stejně jako v síti internet pomáhají studentům v interaktivní výuce hypertextové odkazy, které fungují podobně jako poznámky pod čarou v lineárním textu, jejich smyslem je postupné „dávkování informací“. Radek Sárközi upozorňuje na možný problém, který vznikne, budou-li žáci často pracovat s hypertextem: „Internetový „surfař“ si brzy na tento způsob čtení zvykne a vyžaduje krátké hutné texty propojené velkým množstvím odkazů. Dlouhé lineární texty ho nudí, a proto se hypertexty atomizují. Velký příběh nahrazuje krátká historka, podrobný výklad stručná informace. Studenti se s hypertextem setkávají velmi často, a proto se postupně proměňuje jejich postoj ke čtení. Jsou nesoustředěnější a čtení delších textů jim dělá větší problémy než v minulosti.“ (www.ceskaliteratura.cz/forum/ujep.htm) Marešová v této souvislosti upozorňuje na skutečnost, že bude zřejmě nutné „na tuto situaci reagovat přizpůsobením klasických učebnic“ (Marešová, 2002, s. 91).

Na tento problém reagovala některá novější nakladatelství (Fraus, Didaktis), která vydávají soubory tzv. systémových učebnic. Tyto publikace jsou moderně zpracované, reagují na nové trendy ve výuce jak svým obsahem, tak atraktivní grafickou úpravou a doplňkovým obrazovým materiálem. V roce 2007 uvedlo nakladatelství Fraus na trh interaktivní učebnice (i-učebnice), propojení klasických učebnic s jejich multimediální podobou. Jedná se o elektronickou podobu tištěné učebnice a pracovních sešitů. Výkladová část se skládá ze statické části, která je totožná s obsahem tištěných učebnic, se všemi texty a obrazovým materiálem lze dále pracovat, učitelé si je mohou upravovat podle aktuálních potřeb. Dynamická část doplňuje probírané učivo o systém multimédií (např. videosekvence, 2D a 3D-animace, zvukové nahrávky a další fotografie). Na učebnici navazují interaktivní cvičení, která aktivní formou opakují, upevňují, usouvztažňují a procvičují probíraná témata.

I-učebnice dává učitelům možnost k širokému zapojení mezipředmětových vztahů i rozmanitých vyučovacích metod, jejich nespornou výhodou je vizualizace

probíraného učiva. Díky propojení i-učebnice s interaktivní tabulí jsou žáci více vtaženi do vyučovacího procesu, mohou se na práci aktivněji podílet.

Závěr

Počítače spolu s připojením do sítě internet nabízejí širokou škálu aktivit a možností, jak podpořit vzdělávání a osobnostní rozvoj žáků. Pokud učitelé nabídnou žákům vhodné aktivity, které budou práci s médii smysluplně využívat, přivedou tak žáky k jejich vlastnímu poznání, že počítač jim může sloužit nejenom jako zdroj zábavy, ale také jako jeden z možných zdrojů poznání.

Bylo by unáhlené prohlásit, že s příchodem počítačů a internetu už není třeba využívat jiné prostředky vzdělávání, že můžeme zahodit všechny učebnice, sešity, skončit s vysedáváním ve škole a místo toho přesunout svou pozornost k počítači s připojením k internetu a vzdělávat se pouze jeho prostřednictvím. Podobným problémem se zabývá i Umberto Eco ve své stati *Od Internetu ke Gutenbergovi*. Rozlišuje dva druhy knih: „ty, které jsou určeny ke čtení, a ty, kterých se používá ke konzultacím.” (Eco, 2000, s. 115). Knihy sloužící ke konzultacím, tedy příručky a encyklopedie, nečteme od začátku do konce, většinou v nich hledáme určitou informaci. S příchodem hypertextu se však stávají zastaralými, neboť nám na rozdíl od hypertextu neumožňují proplouvat informacemi během pár vteřin či minut. Ale existují i knihy určené ke čtení a ty počítač, CD-ROM ani Internet jen tak z našeho života nevypudí, protože číst knihu není totéž jako číst text z počítačové obrazovky. „Knihy zůstanou nezbytné nejen pro literaturu, ale i pro všechny okolnosti, v nichž je třeba číst pečlivě, nikoli jen získávat informace, nýbrž o nich i uvažovat.” (ibid., s. 116) Tato věta dobře vystihuje fakt, že počítač a internet nemůže ze dne na den zastoupit vzdělávání ve školním procesu, ale může se stát jeho důležitou součástí, způsobem, jak snadněji a efektivněji získávat potřebné informace, jak si znalosti získané ve škole pomocí vzdělávacích programů a internetu prohloubit a doplnit.

Literatura

ECO, U. *Mysl a smysl: semiotický pohled na svět*. Praha : Moraviapress, 2000.
MAREŠOVÁ, H. „Dozrál čas pro e-školu?” – K využití výpočetní techniky v hodinách českého jazyka. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole* (sborník příspěvků z konference). Olomouc : PedF UP, 2002.

www.fraus.cz

www.terasoft.cz

www.silcom-multimedia.cz
www.ceskaliteratura.cz/forum/ujep.htm

PhDr. Lucie Bušová
UK v Praze, Pedagogická fakulta
lucie.busova@eccam.cz

PROJEKTY

PROJECTS

OSUD JEDNOHO VÝUKOVÉHO PORTÁLU

Jan Daněk

Abstrakt: Obsahem tohoto textu je popis osudu internetového portálu (www.lingoland.net), který vznikl za podpory Evropské unie, aby sloužil jako výuková pomůcka pro děti od 6 do 12 let, které se v různých evropských zemích učí cizí jazyky. Záměrem autora je ilustrovat na konkrétním příkladě některé výhody a některá úskalí fungování internetových portálů coby pomůcek pro výuku/učení se cizích jazyků.

Abstract: The aim of this text is to describe the life story of an internet platform (www.lingoland.net), which was created with the support of the European Union to serve as a teaching/learning aid for children aged 6 to 12 learning foreign languages in various European countries. The author uses this example to illustrate some advantages and disadvantages of internet platforms functioning as aids for teaching/learning foreign languages.

Klíčová slova: cizí jazyky, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, didaktická pomůcka, internet.

Key words: foreign languages, Common European Framework for Languages, teaching aid, the Internet.

1

V posledních dvou desítkách let se počítače staly běžnou součástí našeho každodenního života a totéž je možné říci (byť v kratší časové retrospektivě) také o internetu. V souvislosti s tím jsme mohli v posledních letech zaznamenat také pronikání počítačů do oblasti jazykového vyučování a učení – programy zaměřené na zvládnutí některého ze světových jazyků jsou dnes běžnou alternativou (či komplementem) institucionální výuky jazyků. Objevuje se rovněž stále více internetových stránek/portálů, které nabízejí materiály zaměřené na výuku cizích jazyků, často dokonce v interaktivní formě a se zvukovými nahrávkami. Výrazný motivační efekt jako zdůvodnění práce s počítačem/internetem v hodinách cizích jazyků je dnes podporován jednak zlepšujícím se technickým vybavením škol (počítačové učebny s připojením na internet), jednak zvyšující se počítačovou gramotností žáků (práce s počítačem/internetem vyžaduje většinou jen minimální počáteční instruktáž).

Zatímco nabídka počítačových programů a internetových stránek zaměřených na výuku některého ze světových jazyků je dnes dostatečná, v případě jazyků malých národů (jakým je například čeština) je výběr velmi omezený, i když i tady již některé možnosti existují (srov. např. Kresin, 2002). Tento stav dozajista souvisí s menším počtem studentů (a tím i menší poptávkou po výukových materiálech), ale možná také s menším sebevědomím malých národů, jež si ne vždy plně uvědomují potenciál svého jazyka v mezinárodní komunikaci. J. Nekvapil v této souvislosti například uvádí, že „mnoho Čechů si dosud jen obtížně dovede představit, že by česky mohl mluvit někdo jiný než Češi“ (Nekvapil, 2007, s. 22).

2

„Na prahu 21. století každý z evropských jazyků stojí před otázkou svých celoevropských souvislostí a své budoucí existence v novém, mnohem náročnějším prostředí“ (Marvan, 2007, s. 9). Toto konstatování odráží fakt, že ekonomický a politický vývoj Evropy v posledním půlstoletí směřuje k integraci, a jelikož je Evropa jazykově heterogenní, promítá se tato integrace stále intenzivněji také do života jednotlivých jazykových společenství. Je proto pochopitelné, že celoevropské instituce (např. Rada Evropy a Evropská unie) se pokoušejí explicitně formulovat svoji jazykovou politiku a vynakládají velké úsilí a množství finančních prostředků k jejímu prosazení.

Konkrétními příklady aktivit Rady Evropy v oblasti jazykové politiky jsou vypracování Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (česky 2001) a související/navazující projekt Evropského jazykového portfolia (viz např. Perclová, 2001). Oba dokumenty zakládají jazykovou výuku na budování komunikativní kompetence, tedy schopnosti využít jazyka k dosažení komunikačního cíle, a zdůrazňují v této souvislosti provázanost všech jazyků, jež žák/student (byť jen částečně) ovládá. Evropská unie participuje na rozvoji jazykového vzdělávání Evropanů především prostřednictvím programu Sokrates Lingua, jehož cílem je mimo jiné podpora mnohonárodnostních projektů zaměřených na vytváření nových nástrojů pro jazykové vzdělávání.

V letech 2002–2005 získalo z tohoto programu německé nakladatelství Universitas finanční prostředky, aby spolu s partnerskými institucemi ze čtyř dalších evropských zemí (České republiky, Francie, Nizozemí a Španělska) vytvořilo jazykový internetový portál určený nejmenším školákům. Projekt internetového portálu (www.lingoland.net) vycházel z předpokladu, že žák/mluvčí „nepojímá ... jazyky a kultury jako přísně rozškátulované, ale naopak si buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují.“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, s. 2.) Jeho tvůrci se proto pokusili neomezit portál

na jediný jazyk a jedinou kulturu (jak bylo a je obvyklé), ale vytvořit platformu pro konfrontaci více jazyků a kultur, a to jak jazyků velkých jazykových společností (francouzštiny, španělštiny a němčiny), tak jazyků (a kultur) malých národů (češtiny a holandštiny). Cílovou skupinou internetového portálu lingoland.net by měly být především děti ve věku 6–12 let, které se učí cizí jazyk na základní škole, děti žijící v příhraničních regionech a děti-cizinci (ale samozřejmě také jejich učitelé a rodiče).

3

V první fázi projektu byla vytvořena tzv. otevřená část stránek, tedy část přístupná komukoli bez omezení nebo nutnosti registrace. Tato část nabízela (a s jedinou výjimkou dosud nabízí) celkem čtyři aplikace, konkrétně jazykový kvíz, obrázkový slovník, atlas Evropy s internetovými odkazy a stavebnici domovských stránek. Jazykový kvíz, jehož cíle jsou převážně motivační, poskytuje dětem možnost otestovat své jazykové znalosti a dovednosti v pěti jednoduchých úkolech v jazyce, který si zvolily. Úkoly zahrnují například obrázkové pexeso, text s otázkami nebo zpřeházený dopis a většina z nich kombinuje psaný text, zvukové nahrávky a obrázky. V obrázkovém slovníku, určeném k opakovanému použití, žáci najdou přibližně 200 základních slovíček a frází, které počítač seřadí buď abecedně, nebo tematicky. Všechny obsažené lexikální jednotky jsou přitom doprovázeny příkladovou větou se zvukovou nahrávkou a ilustrativním obrázkem. Atlas Evropy, který jazykovou výuku zasazuje do sociokulturního kontextu, obsahuje základní zeměpisné údaje o Německu, Francii, Španělsku, Nizozemí a České republice (hlavní město, rozlohu, počet obyvatel, nejvyšší horu, nejdelsí řeku atd.), několik fotografií s komentářem, videosekvenci, nahrávky písniček, které znají děti z příslušné země, a také několik anotovaných odkazů na internetové stránky pro děti. Cílem stavebnice domovských stránek bylo (tato aplikace v současné době již není funkční) poskytnout dětem možnost uplatnit vlastní kreativitu a procvičit produktivní dovednosti v reálné komunikační situaci. Děti si mohly jednoduchým způsobem vytvořit vlastní internetovou stránku a umístit na ni například některé informace o sobě. Jejich internetová stránka mohla obsahovat texty, obrázky či fotografie a byla přístupná ostatním uživatelům portálu. Funkčnost aplikací otevřené části stránek byla testována na školách ve všech pěti zemích, které se projektu účastnily, a výsledky tohoto testování byly poté použity pro tvorbu aplikací v tzv. uzavřené části stránek, tedy části chráněné přístupovým heslem.

Druhou fází vzniku portálu byly tři školní projekty (česko-německý, francouzsko-španělský a francouzsko-nizozemský), jichž se zúčastnila vždy dvojice škol ze sousedících států. V každém školním projektu využívaly dvě skupiny dětí

z rozdílných zemí pod vedením svých vyučujících vždy po dobu jednoho pololetí internetové výukové prostředí při společném (a vzájemném) procesu učení. Cílem jejich snažení, během něhož všichni společně absolvovali virtuální cestu po Evropě, bylo splnit deset úkolů a vytvořit společný produkt. Úkoly zahrnovaly různé typy komunikačních aktivit procvičující receptivní i produktivní dovednosti (tedy čtení i psaní textů a poslech i tvorbu audionahrávek) a vyžadovaly jak samostatné, tak společné učení a práci ve dvojicích, tandemech. Posledně jmenované úkoly přitom bylo zpravidla možné splnit jen za použití obou jazyků. Komunikační interakce byla paralelně s úkoly jazykového kurzu zajištěna také pomocí diskusního fóra a navázaná přátelství bylo alespoň v některých případech možné převést z virtuálního světa do reality při vzájemné návštěvě žáků obou participujících tříd na konci projektu.

4

Testování otevřené části internetových stránek i zkušenosti s využitím jejich uzavřené části ve školních projektech potvrdily, že internet může být v procesu vyučování a učení se cizím jazykům velmi užitečnou pomůckou, a to dokonce již pro nejmenší školáky. Výrazným motivačním faktorem byly především možnost účastnit se komunikace s mluvčími cílového jazyka a propojení některých aplikací jazykového kurzu s nevýukovými internetovými stránkami. Obojí posiluje sepětí jazykové výuky s reálnou komunikací, tedy procesem, jehož cílem není tvorba gramaticky správných vět, ale smysluplných výpovědí, na jejichž základě je možné se dorozumět. Pokud jde o vícejazyčnost internetových stránek, osvědčila se nejen jako cesta k posílení povědomí o kulturní a jazykové rozmanitosti coby pozitivním jevu světa kolem nás, ale také (a možná především) v propojení cílového a mateřského jazyka. Setkávání s komunikačními partnery, pro které je naše mateřština cílovým jazykem, posiluje zpětně i náš zájem o vlastní řeč. Využití internetu jako pomůcky při výuce/učení se cizím jazykům lze tedy určitě doporučit, a to i pro nejmenší školáky.

Projekt však odhalil také některé specifické problémy vícejazyčných výukových internetových aplikací určených dětem. Srovnání více jazyků (a kultur) je sice motivující a účelné, ale může narážet jednak na odlišnosti gramatické struktury jazyka, jednak na rozdíly v mimojazykové realitě a její pojmové strukturu. Obojí vyžaduje mimo jiné volbu odlišné strategie učení pro různé cílové skupiny žáků/studentů (pro češtinu srov. např. Hádková, 2005), což je v kontextu jednoho virtuálního výukového prostředí jen těžko uskutečnitelný požadavek. Internetové portály určené dětem musí také vyřešit problém bezpečnosti (prevence zneužití), a pokud svým uživatelům nabízejí možnost tvořit vlastní texty, umisťovat je na stránky a navazovat kontakty s ostatními návštěvníky, jen těžko se obejdou

bez časově i finančně náročného monitoringu administrátora. Finanční náročnost provozu takových stránek je také hlavním důvodem, proč dnes uživatelé internetu na portálu lingoland.net naleznou jen menší část aplikací, které byly pro tyto stránky vytvořeny a ověřeny ve školních projektech. Pokud navíc uvážíme, že relevance odkazů na další internetové stránky a grafická podoba internetových stránek velmi rychle zastarávají (což se bohužel také ukazuje), pochopíme, že dnešní návštěvníci portálu lingoland.net asi jen těžko uvěří, že tyto internetové stránky získaly několik prestižních mezinárodních ocenění.

Literatura

- BISCHOFOVÁ J. Sociokulturní dimenze komunikační kompetence. In HÁDKOVÁ, M.; BALOWSKA, G. (Eds.). *Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a SERR*. Ústí nad Labem – Racibórz : UJEP – PWSZ, 2008, s. 55–64.
- BISCHOFOVÁ, J. Kultura a jazyková komunikace. In HASIL, J. (Ed.). *Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. mezinárodního symposia o češtině jako o cizím jazyku*. Praha : UK-FF, 2002, s. 115–122.
- DANĚK, J. Lingoland – evropský jazykový portál pro děti na internetu. *Cizí jazyky*, č. 1, 48, 2004–2005, s. 14–15.
- HÁDKOVÁ, M. Socio-cultural Competences for Level A1. In HÁDKOVÁ, M.; BALOWSKA, G. (Eds.). *Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a SERR*. Ústí nad Labem – Racibórz : UJEP – PWSZ, 2008, s. 99–108.
- HÁDKOVÁ, M. Popis referenční úrovně A1 pro češtinu – jak může sloužit učitel? In ŠTINDLOVÁ, B.; ČEMUSOVÁ, J (Eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha : Akropolis, 2006, s. 17–22.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština jako jazyk cizí. Úroveň A1*. Praha : Tauris, 2005.
- HRDLIČKA, M. K pojmům komunikační metoda a komunikativnost v oblasti češtiny jako cizího jazyka. In HASIL, J. (Ed.). *Přednášky z XLIX. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha : UK-FF, 2006, s. 278–283.
- KRESIN, S. S. Využití internetu v kurzech češtiny pro začátečníky. In KRAUSOVÁ, A.; SLEZÁKOVÁ, M.; SVOBODOVÁ, Z. (Eds.). *Setkání s češtinou*. Praha : ÚJČ AV ČR, 2002, s. 36–40.
- LITTLE, D.; PERCLOVÁ, R. *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg : Council of Europe, 2001.
- MARVAN, J. Jak představit euročeštinu Evropanům. Společná Evropa po staletí – prizmatem jazyka. In HASIL, J. (Ed.). *Přednášky z 50. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha : UK-FF, 2007, s. 9–17.
- NEKVAPIL, J. K jazykové situaci v České republice: co se stalo (a co se nestalo) po přistoupení země k EU. In HASIL, J. (Ed.). *Přednášky z 50. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha : UK-FF, 2007, s. 18–36.

PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15 let v České republice*. Praha : MŠMT, 2001.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc : UP, 2001.

www.lingoland.net

PhDr. Jan Daněk, Ph.D.
UK v Praze, Pedagogická fakulta
jan.danek@volny.cz

MEZINÁRODNÍ JAZYKOVÁ SOUTĚŽNÍ HRA KICK IT TO BERLIN – „CESTUJÍCÍ MÍČ“

Pavla Chejnová

Abstrakt: V příspěvku je popsána mezinárodní jazyková soutěžní hra Kick it to Berlin, která probíhala s podporou Evropské unie v letech 2004–2006 v pěti evropských zemích (Česká republika, Francie, Itálie, Německo, Nizozemsko). Soutěž byla financována z evropských strukturálních fondů. Účastníky soutěžní hry byli žáci základních a středních škol a mladí členové sportovních klubů. Cílem této hry je především motivovat mladé lidi k učení se cizím jazykům a k poznávání realii zemí Evropské unie. Součástí hry bylo vyřešení několika kvízů zaměřených na jazykové znalosti a znalost realii cílových zemí a korespondence v cílových jazycích mezi jednotlivými kluby. Hra byla pojata jako štafeta.

Abstract: This article describes the international language contest game Kick it to Berlin, which was supported by European Union in 2004-2006 and took place in five countries (the Czech Republic, France, Italy, Germany, the Netherlands). The participants were the pupils of basic and secondary schools or young members of the sport clubs. The main aim of the game was to motivate young people to learn a foreign language and realia of the European countries. Part of the game was solving the set of competitive quizzes about the target countries and their language and also writing and sending letters among the participating teams. The project was carried on as a relay game.

Klíčová slova: štafetová hra, kvíz z cizího jazyka, kvíz z realii zemí Evropské unie, psaní dopisu v cílovém jazyce, motivace k učení

Key words: relay game, foreign language quiz, quiz of realia of the European Union countries, writing a letter in a target language, motivation to learn

Cíle a organizační rámec soutěžní hry

V tomto článku popisují projekt s názvem Kick it to Berlin, který byl podporován Evropskou unií a spolufinancován ze strukturálních fondů Evropské unie. Projekt probíhal v letech 2004 až 2006 a zúčastnilo se ho pět evropských zemí. Každá země měla garantující instituci, která se podílela na organizaci projektu, za Českou republiku to byla Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Organizačními partnery tedy byly následující instituce:

<i>Německo:</i>	Deutsche Sportjugend, Frankfurt; Universum online AG, Wiesbaden; Universum Publishers, Wiesbaden.
<i>Francie:</i>	Eurosport TV, Paříž.
<i>Itálie:</i>	Società Dante Alighieri, Řím.
<i>Nizozemsko:</i>	Talenacademie Nederland, Maastricht.
<i>Česká republika:</i>	Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha.

Cílem projektu je motivovat mladé lidi k učení se cizím jazykům a k poznávání realíí ostatních zemí. Projekt se zaměřil na jazyky, které jsou ve školách opomíjeny, chtěli jsme ukázat, že jako nástroj komunikace může posloužit i jiný jazyk než angličtina (v našem případě šlo o jazyky vyučované v evropských školách (němčina, francouzština, italština) i jazyky nevyučované (čeština, holandština). Cílovou skupinou byli žáci základních a středních škol a mladí členové sportovních klubů (věková hranice 14–27 let). Doufali jsme, že se tak zapojí i mladí lidé, kteří by se v běžném životě o cizí jazyky nijak nezajímali, což se nakonec podařilo. Jako členka koordinačního týmu jsem oslovovala přímo jednotlivé školy a kluby. Nakonec se naši soutěžní hry zúčastnilo 58 týmů.

Účastník hry získal příležitost osvojit si základní komunikativní dovednosti ve čtyřech cizích jazycích, naučil se vyhledávat informace o těchto zemích na internetu, získal množství vědomostí z evropských realíí, naučil se prezentovat sebe a svůj tým na internetu.

Pravidla hry a její průběh

Projekt byl pojat jako štafetová hra. Trvání vlastní soutěže bylo 6 měsíců. Do hry se přihlašovaly týmy nebo školní třídy, ale i skupiny mládeže (počet účastníků týmu nebyl nijak ohraničen). Přihlašování probíhalo online na stránkách soutěže (www.kickittoberlin.net). Počítač následně sestavil z přihlášených týmů z pěti zemí štafety tak, aby každá štafeta obsahovala alespoň jeden tým z každé země. Zástupci organizačního týmu (Universum Verlag, Wiesbaden, Německo) posílají prvnímu týmu ze štafety soutěžní míč. Jedná se o skutečný fotbalový míč, na který se všichni členové týmu podepíší, s podepsaným míčem se vyfotografují a tuto fotografii umístí na internet. Míč pak spolu s průvodním dopisem v cizím jazyce (tj. v jazyce země, v níž sídlí další tým štafety) posílá soutěžní tým dalšímu týmu své štafety. Míč tak putuje po všech zúčastněných zemích (např. Německo – Česká republika – Itálie – Francie – Nizozemsko – Německo). Poslední tým ze štafety posílá míč a všechny průvodní dopisy všech týmů své štafety zpět organizačnímu týmu do německého Wiesbadenu. Zároveň musí každý tým vyřešit baterii jednoduchých úloh týkajících se realíí a jazyka ostatních zemí, tyto úlohy

účastníci našli rovněž na stránkách www.kickittoberlin.net. Pro ilustraci uvádíme příklady úloh týkajících se České republiky:

- 1) Jak se jmenuje hlavní město České republiky?
- 2) Ve kterém českém městě se vyrábí pivo Urquell?
- 3) Jaké je nejvyšší pohoří České republiky?
- 4) Která řeka protéká Prahou?
- 5) Kdo je současným českým prezidentem?
- 6) Jak se řekne česky ... (např. děkuji, prosím, na shledanou)?

Pro vyhledání požadovaných informací mají účastníci k dispozici slovníček a odkazy na další internetové stránky pro volný čas a vzdělávání.

Co všechno se tedy hodnotí?

Hodnotí se rychlost – čím rychleji štafety odešlou míč organizačnímu týmu, tím více bodů získávají jejich týmy. Dále se hodnotí jazyková správnost a srozumitelnost průvodního dopisu. Účastníkům je na internetu k dispozici doplňovačka, s jejíž pomocí mohou vytvořit celý text dopisu. Nemusí tedy dopis vymýšlet, nýbrž jen vybrat chybějící výrazy, např. *Milí přátelé, posíláme vám (míč / psa / hrnec). Těšíme se na (shledanou / oběd / školu).*

Dále se hodnotí estetická úroveň zveřejněných fotografií, o jejich bodovém ohodnocení hlasují členové organizačního týmu ze všech zemí. Poslední hodnocenou oblastí je správnost vyřešení kvízových otázek. Každé z hodnocených kategorií je přiřazena určitá bodová hodnota, vítězí tým, který souhrnně získá nejvíce bodů. V našem případě to byly týmy z Německa, Francie a Itálie. Hlavní cenou byla účast na finále mistrovství světa ve fotbale 2006.

Další využití hry

Stránky www.kickittoberlin.net jsou stále v provozu, přestože soutěž již byla ukončena. Je možné se nechat inspirovat soutěžními kvízy a ve výuce uspořádat soutěž na téma *Co víme o zemích Evropské unie? Jak dobře známe jazyky Evropské unie?*

Právě tak lze využít i doplňovačku k vytváření dopisu. Můžeme také vytvořit doplňovačku vlastní. Pro začátečníky je tato forma velmi přínosná, protože tvoří souvislý text, ale mají pevnou oporu ve vzoru textu dopisu.

Využitelná je i forma štafetové hry, kdy mezi jednotlivými zúčastněnými týmy putuje konkrétní předmět – v našem případě to byl míč, ale dobře může posloužit

i sešit, do kterého účastníci píší zadané úkoly, nebo jakákoliv hračka. Předání míče / sešitu / hračky dalšímu týmu ve štafetě je vždy podmíněno splněním zadaných aktivit (psaní dopisu, kvíz, sepsání příběhu, vypočítání příkladu aj. dle nápadu učitele a potřeb konkrétní výuky).

Závěr

Štafetová hra může být velmi úspěšná, protože podporuje soutěživost a týmového ducha. Jako motivátor funguje i zařazení nevýukových aktivit – např. fotografování. Žáci pak mohou získávat body i způsobem, který jim připadá „méně školský“. Forma štafetové hry s předáváním předmětu mezi týmy je velice atraktivní (vůbec nemusí jít o týmy mezinárodní). Je dobré si uvědomit, že štafety lze využít i mimo oblast sportu a tělesné výchovy – náš příklad prezentuje využití hry ve výuce cizím jazykům.

PhDr. Pavla Chejnová, Ph.D.
UK v Praze, Pedagogická fakulta
pavla.chejnova@volny.cz

APLIKACE APPLICATIONS



Obr. 1

JAK SE VYRÁBÍ HMATOVÝ SLABIKÁŘ PRO PRVŇÁČKA

Simona Pišlová

***Abstrakt:** Studie představuje ojedinělý projekt vzniku hmatového slabikáře pro nevidomé dítě. Prezentuje zásady jeho tvorby, ale i vhodné vyučovací metody při práci s integrovaným dítětem. Konfrontuje hmatový slabikář s klasickými učebnicemi pro první třídu.*

***Abstract:** The study describes the process of creating a primer for a blind child. The author presents both some basic principles of creating such primer and efficient methods to be used when working with an integrated child. The tactual primer is confronted with common textbooks for the first year of an elementary school.*

Klíčová slova: nevidomé dítě, hmatový slabikář, integrace, Braillovo bodové písmo, průprava ke čtení

Key words: blind child, tactual primer, integration, Braille, preparation for reading

Integrace znamená scelení, ucelení, sjednocení (Akademický slovník cizích slov, Praha 1995). Integrované nevidomé dítě se musí začlenit mezi ostatní žáky ve třídě, musí se učit podle stejné učebnice jako oni, ale protože vidí rukama, nikoli očima, musí být písmena i obrázky takovému způsobu čtení přizpůsobena.

Co tento požadavek obnáší? U starších dětí je to jednoduché, černotisková písmena se převedou do Braillova písma, což koneckonců umí s menšími či většími obtížemi slepecká tiskárna sama. Obrázky se velmi zjednoduší nebo vynechají. Ale děti se v první třídě učí nejdříve z živé abecedy, v níž nejsou skoro žádná písmena, neboť učení je postaveno na práci s obrazovým materiálem. Nevidomý žák by přesto první dva měsíce školní docházky neměl sedět ve třídě se založenýma rukama a nudit se. To by nebyla žádná integrace! Musí se s ostatními učit, co nahoře, co dole, co napravo, co vlevo, kolik je na obrázku dětí, musí vyprávět, co dělají, musí porovnávat, co je větší a co menší, co bylo dřív a co potom. Vždyť tohle všechno bude velmi nutně potřebovat, dokonce možná ještě víc než ostatní děti. Musí i kreslit, aby později mohl také psát! Každý se přece musí umět podepsat.

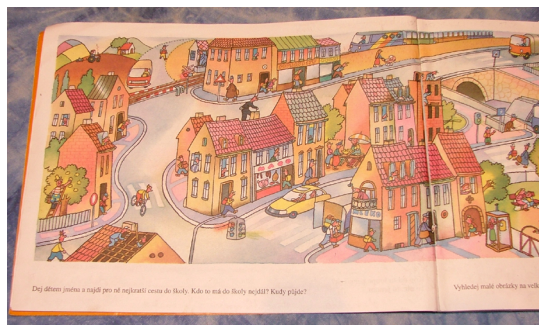
Nejdříve je třeba zjistit, podle které učebnice se bude ve třídě, kam bude nevidomý žák začleněn, učit. Pak se každá strana, každý obrázek v této učebnici předělává do hmatové podoby. Obrázky a úkoly sice musí být podobné, ale přece jsou jiné – jsou větší, přehlednější a především plastické. Materiál by měl hmatově odpovídat skutečnosti, ale musí být i barevně stejný jako skutečnost (ostatní děti by se při náhodném kontaktu s učebnicí divily, kdy-



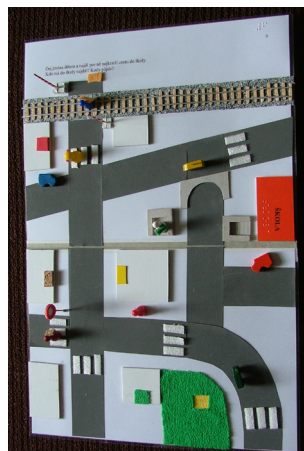
Obr. 2

by byl třeba rybník červený). Rybník by například měl být modrý, vlnitý a pokud možno z „chladného“ materiálu.

S barvami je vůbec potíž, protože každé dítě, i to, které je nevidí, se je musí naučit. Proto jsme určili některé hmatem rozlišitelné materiály, které by dítě mělo stabilně přiřazovat k určitým barvám. Tyto materiály však vždy nevyhovují tomu, co mají označovat hma-



Obr. 3



Obr. 4

tové, a tak musíme volit podle vlastnosti, která je pro nás v danou chvíli dominantní. Například na obrázku 2 žák přiřazuje pastelky ke květinám podle barvy. Modrou barvu označujeme modrou vlnitou lepenkou, kterou velmi často označujeme také vodu, ale květiny ani tužky z vody být nemohou. Proto tu dochází k jistému rozporu mezi hmatovým charakterem předmětu a jeho barvou.

Podobně na obrázku 3 jsou přechody pro chodce vyznačeny bílým velurovým (chlupatým) papírem, který označuje bílou barvu, ale na skutečných přechodech žádné měkké koberce dítě nenajde.

Porovnejte obrázek 3 a obrázek 4. Jedná se o stejnou stránku v učebnici, i když to tak na první pohled vůbec nevypadá. Nevidomé dítě má naznačený jen půdorys města místo složité perspektivní kresby s mnoha ději. Děti, které jdou do školy, představují figurky, kterými žák opravdu pohybuje od domu směrem ke škole. Materiál, ze kterého mají figurky aktovky, označuje také dům, ve kterém figurka bydlí. To nejdůležitější je však na obou obrázcích: silnice, přechody, podchody, železnice, závory, domy, děti i škola. Najdeme tu i trávník a pískoviště.



Obr. 5



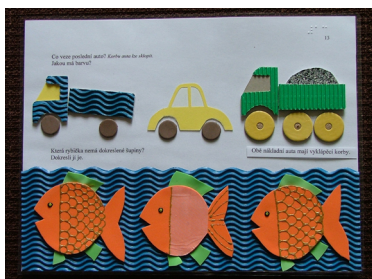
Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9

Některé obrázky jsou téměř stejné, jen je na nich méně lidí, méně věcí, méně podrobností, například na obrázku 5 a 6. Dokonce odhrne-li dítě záclonku pod divadélkem na hmatovém obrázku, najde tam dvě loutky stejně, jako je vidíme na nakresleném obrázku. Některé části hmatových obrázků bývají pohyblivé. Na obrázku 6 může dítě vzít do ruky zvoňček a zazvonit, ruce holčičky jsou tak volné, že mohou zatleskat apod.

U obrázku 7 má nevidomé dítě proti ostatním dětem úkol navíc. Musí rozmotat a zamotat opravdové klubíčko, a to hned ze dvou důvodů: jednak možná bude něco takového dělat poprvé v životě, jednak si lépe uvědomí rozdíl i podobnost mezi motáním klubíčka v prostoru a točením čáry na papíře. Takový úkol by měly asi plnit všechny děti, ale do tištěné knížky nelze klubíčka vlepít.

Obrázek 8 je už opravdovou přípravou na čtení rukama: v každém domku je šest oken, to je šest pozic každého písmene Braillova bodového písma. Dítě sice ještě nezná žádná písmena, ale až se je později naučí, třeba si vzpomene nebo se na domky znovu podívá (sloveso „podívat“ je použito zcela záměrně – pozn. aut.), zjistí, že označují samohlásky a, i, o, u.

Výroba každé knížky, každé stránky je jiná, vždy se hledá způsob, jak nejlépe převést úkol pro vidící dítě do hmatové podoby. Vyrábím živou abecedu již podruhé a kromě toho jsem vytvořila asi deset jiných hmatových knížek, přesto jsem vždy plná očekávání, co mi řekne slepá Cilka, až ji uvidí. Vždycky najde

nějaké chybičky, řekne, co by se dalo vylepšit. A to je moc dobře. Cilko, díky.

Pozn.: Všechny obrázky jsou z prvního dílu slabikáře autorů Simony Pišlové, Miroslavy Čížkové, Vladimíra Lince a Václava Mertina: *POJĎME SI HRÁT*. Do hmatové podoby převedly a Braillovým písmem doplnily Simona Pišlová, Klára Novotná, Kristýna Pišlová a Klára Kochová.

Literatura

PETRÁČKOVÁ, V.; KRAUS, J.; a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 1995.

PIŠLOVÁ, S.; ČÍŽKOVÁ, M.; LINC, V.; MERTIN, V. *Pojďme si hrát*. Praha : Fortuna, 1992.

PaedDr. Simona Pišlová, Dr.
UK v Praze, Pedagogická fakulta
simona.pislova@post.cz

JEDNODUCHÉ POMŮCKY PRO PODPORU A ROZVOJ ZÁKLADNÍCH POČETNÍCH DOVEDNOSTÍ

Antonín Jančařík

***Abstrakt:** V současnosti se stále častěji setkáváme s žáky, kteří mají potíže se zvládnutím základních početních dovedností, a to především vinou různých specifických poruch učení. Článek představuje několik jednoduchých pomůcek, které mohou v procesu zvládnutí základních početních dovedností žákům napomoci.*

***Abstract:** A growing number of children find it difficult to acquire basic numerical skills, mainly due to specific learning disorders. The entry introduces some simple aids which may help such learners master basic numerical skills.*

***Klíčová slova:** početní dovednosti, edukační pomůcka, rozvoj matematického myšlení*

***Key words:** numerical skills, teaching aid, development of mathematical thinking*

ÚVOD

Zvládnutí základních početních dovedností je nezbytným předpokladem pro rozvoj matematického myšlení. Bez porozumění principům sčítání, odčítání, násobení a dělení lze jen velmi těžko porozumět složitějším úlohám z vyšší matematiky, natož tyto úlohy s úspěchem řešit. V dnešní době se ve školách stále častěji setkáváme s dětmi, které mají se zvládnutím základních početních dovedností potíže. Diagnostikovanou příčinou těchto potíží jsou stále častěji různé specifické poruchy učení, především dyskalkulie. Učitelé tak stojí před nelehkým úkolem, jak pomoci žákům překonat handicap, který je při práci v matematice znevýhodňuje. Práce učitelů často směřuje také ke hledání vhodných cest a pomůcek, kterými je možné nahradit běžné postupy.

Prsty, pomůcka nejbližší

Prsty jsou první pomůckou, kterou malé děti při počítání používají. Na prstech přepočítávají objekty ze svého okolí. Prsty jsou prvním modelem, který dětem reprezentuje pojem čísla. Je tedy naprosto přirozené, že děti využívají prsty i ve škole, když se učí násobit a dělit. Je nanejvýš vhodné děti ve využívání prstů podporovat. Prsty dávají dětem jistotu a jsou jim oporou. Používání prstů,

na rozdíl od kalkulačky, přispívá k prohlubování početních dovedností. Prsty by mělo mít dítě možnost používat při počítání tak dlouho, dokud samo bude cítit potřebu je využívat. Je dokonce možné, že se bude postupně v různých etapách výuky k používání prstů vracet. Například při výuce násobení.

Je běžné, že dítě, které ještě nemá upevněnu malou násobilku, počítá příklady na násobení pomocí postupného sčítání, kdy si na prstech „pamatuje“, kolik součtů má ještě provést.

Prsty je však možné při násobení používat i méně tradičním způsobem. Algoritmus, se kterým se v literatuře setkáváme pod různými názvy (např. cikánské či arabské násobení), umožňuje na prstech vzájemně násobit čísla od šesti do deseti.

Algoritmus násobení na prstech

Na prstech jedné a druhé ruky ukážeme, o kolik je první a druhé číslo větší než pět (číslo šest reprezentuje jeden prst, číslo sedm dva prsty atd.). Spočteme počet zvednutých prstů, vynásobíme jej deseti a k výsledku přičteme součin nezvednutých prstů na levé a nezvednutých prstů na pravé ruce. Výsledné číslo je součin zobrazených čísel.



Obr. 1



Obr. 2

Jako ukázkou uvedeného postupu spočteme, kolik je sedm krát osm. Na jedné ruce zvednete dva prsty (představují číslo sedm) a na druhé ruce tři prsty (představují číslo osm). Součet zvednutých prstů je pět (to vynásobíme deseti) a součin prstů nezvednutých je šest (tři krát dva). Zjistili jste, že

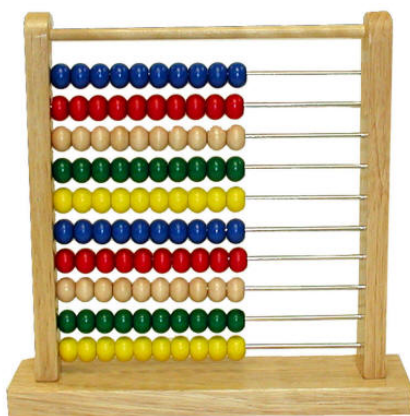
$$7 \cdot 8 = 5 \cdot 10 + 2 \cdot 3 = 56.$$

Násobení na prstech je jednoduchou alternativou pro děti, které kvůli specifickým poruchám paměti či dyskalkulii mají problémy se zapamatováním malé násobilky. Násobení na prstech je alternativou k používání písemných tabulek pro násobení. Oproti tabulkám s násobilkou je jeho nevýhodou menší názornost (při práci s tabulkou malé násobilky si žák stále vizuálně opakuje násobky jednotlivých čísel). Naopak nespornou výhodou uvedeného postupu je to, že na rozdíl od tabulky malé násobilky má žák prsty stále při sobě.

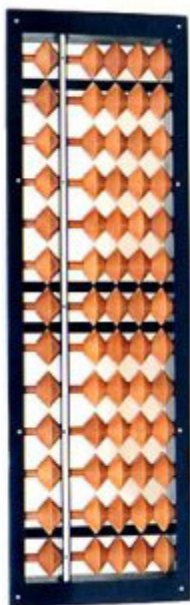
Počítadla

Obr. 3

Další, velice jednoduchou pomůckou, kterou mohou děti při počítání používat, jsou kuličková počítadla. V českých zemích jsou obvyklá počítadla, která používají deset řad po deseti kuličkách. Přesto, že tato počítadla obsahují pouze sto kuliček, lze je efektivně použít pro sčítání a odčítání čísel až do řádu miliard, popřípadě i pro počítání s desetinnými čísly. Ačkoli počítadla je vybavena většina škol, nejsou při výuce příliš často využívána. Žáci se s možnostmi použití počítadel při řešení náročnějších úloh ani neseznamují. Zpravidla počítadla používají pouze tak, že každá kulička představuje jednu jednotku. Takovéto využití však není efektivní. Počítadla jsou navržena tak, aby dolní řádek představoval jednotky, řádek nad ním desítky atd. Při takovéto interpretaci jedna kulička na desátém řádku představuje miliardy.



Použití počítadel a jejich důsledné využívání pomáhá dětem porozumět základům desítkové soustavy. Použití počítadel má jednu významnou nevýhodu technického rázu. Česká počítadla jsou kvůli velkému množství kuliček poměrně nepřehledná. Žáci často musí kuličky na jednotlivých řádcích ručně přepočítávat. To zaprvé zdržuje a zadruhé brání v získání nadhledu nad situací.



Soroban

Obr. 4

Speciálním typem počítadla je japonské počítadlo SORO-BAN (viz obrázek 4). Soroban má na každém řádku jen pět kuliček, rozdělených do dvou skupin na čtyři a jednu. Samostatná kulička představuje celou ruku – číslo pět. Počítání tedy probíhá jedna, dva, tři, čtyři, celá ruka (pět), celá ruka a jedna... Stejně jako na českém počítadle, každý řádek představuje jeden řád čísla. Díky nižšímu počtu kuliček je počítání nejen rychlejší, ale umožňuje i lepší představu celého čísla. Japonské děti jsou schopné s pomocí sorobanů nejen řešit velice rychle i početně složité úkoly, ale také dosahovat velmi překvapivých výsledků i při práci bez fyzické přítomnosti sorobanu, když si výpočet pouze představují.

Hra Cink

Předjeme ale k jednoduchým pomůckám a hrám, které lze

použít pro nácvik základních početních dovedností. Asi nejjednodušší z těchto her je hra Cink. V ní hráči postupně vykládají na stůl kartičky s obrázkem ovoce. Cílem hry je v okamžiku, kdy se na kartách objeví právě pět kusů stejného druhu ovoce, zazvonit na zvoneček uprostřed stolu.

Tato hra je výbornou pomůckou pro žáky v první třídě, kdy se dá hrát i v několika níže uvedených variantách, je i zdrojem zába-



Obr. 5

vy pro žáky mnohem starší. Při této hře se ukazuje, že umět počítat a umět počítat opravdu rychle (okamžitě vidět výsledek) jsou dvě naprosto odlišné věci.

Cink – varianta první

První varianta hry Cink je vhodná i pro nejmenší děti. Cílem hry je zazvonit v okamžiku, kdy se na obrázcích objeví stejný druh ovoce, a seznámit přitom děti s pomůckami ve hře, prohlubovat pochopení pojmů stejný a různý. Dalším cílem hry je rozvíjet pochopení pojmu číslo a počet.

Cink – varianta druhá

Cílem hry je zazvonit v okamžiku, kdy se na dvou kartičkách objeví stejný počet ovoce, a to bez ohledu na jeho druh. Cílem této hry je rozvíjet pochopení pojmu číslo a počet.

Cink – varianta třetí

Tato varianta je kombinací obou předchozích. Cílem hry je zazvonit v okamžiku, kdy se na dvou kartičkách objeví stejný počet stejného druhu ovoce.

Cink – varianta čtvrtá

V této hře je cílem zazvonit v okamžiku, kdy se na kartičkách objeví předem stanovený počet kusů ovoce (bez ohledu na druh). Tuto variantu je možné hrát ve dvou modifikacích. Buď je nutné sečíst všechny kartičky a tak přesně dosáhnout stanoveného čísla, nebo dosáhnout požadovaného součtu pouze pomocí vybraných karet.

Desítka

Náročnější hrou sloužící k rozvoji početních dovedností je hra Desítka. Jejím cílem je naučit žáky počítat příklady typu sedm krát pět, ale i provádět tyto operace s jistotou a bez zaváhání. Takovéto zvládnutí vyžaduje časté procvičování, které však může být pro žáky nudné a nezábavné. Předkládaná hra dovoluje procvičovat početní operace zábavnou, ale přesto velmi efektivní formou.

Průběh hry – ze zamíchané hromádky s kartami vybereme 4 karty. Úkolem je pomocí základních početních operací vytvořit výraz, jehož hodnota je deset, tak aby každé z vylosovaných čísel bylo použito právě jednou.

Hru lze samozřejmě různým způsobem modifikovat (například povolit seskupování čísel či povolit použití dalších funkcí), v základní verzi je však povoleno pouze čísla dávat do závorek, měnit jejich pořadí, sčítat, odčítat, násobit a dělit.

Příklady:

Vylosovaná čísla 2, 3, 5, 7 – možné řešení $(3+7-5)\times 2$ nebo $3\times 5-7+2$.

Vylosovaná čísla 6, 7, 8, 8 – možné řešení $(8\times 8+6):7$.

Hra Neděl

Další hrou na procvičování početních dovedností je hra Neděl. Jejím cílem je nejen procvičovat základní početní dovednosti (sčítání a dělení, respektive ověřování dělitelnosti), ale i seznámit žáky s hlubšími zákonitostmi, které mezi čísla panují.

Pravidla hry:

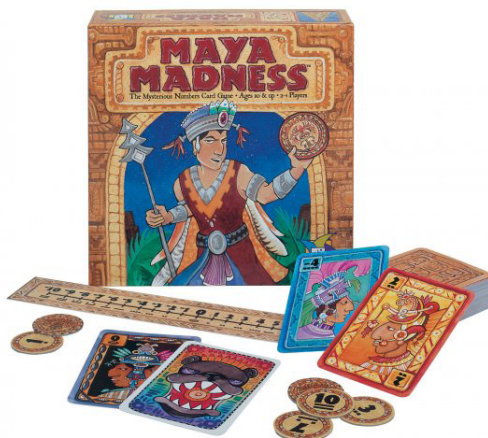
Hra se hraje ve dvojicích. Hráči si z hromádky s čísly od jedné do desíti vyberou každý osm karet. V průběhu hry se hráči střídají a každý z hráčů přidává na společnou hromádku ve svém tahu jednu ze svých karet. Pokud hráč přiloží kartu tak, že součet společné hromádky je dělitelný třemi, prohrává. Pokud oba hráči odloží svých osm karet tak, že po celou dobu hry součet hromádky nebyl dělitelný třemi, hra končí remízou.

Ze zkušeností s touto hrou hráči při prvních hrách po celou dobu hry sčítají všechna čísla na společné hromádce a pro každý součet ověřují dělitelnost třemi. Postupně si však začínají hru „ulehčovat“. Mezi nejčastější ulehčení patří následující: Pokud součet ve hře překročí třicet, odečtou od součtu číslo třicet a dále pracují s číslem zmenšeným. Pokud součet překročí deset, nahradí ho ciferným součtem. Pokud přikládají některou z karet tři, šest a devět, nezapočítávají ji do celkového součtu.

Mayské šílenství

Obr. 6

Poslední hrou, kterou chceme v rámci tohoto kompletu představit, je hra Mayské šílenství. Tato hra je vhodná k procvičování početních dovedností s celými čísly. Její princip je velice jednoduchý. Hru hraje několik (2–5) hráčů, kteří postupně vykládají na společnou hromádku karty s čísly od mínus pěti do pěti nebo se speciálními efekty.



Po přiložení karty hráč vždy nahlas ohlásí celkový součet společné hromádky. Cílem hráčů je po přiložení své karty ohlásit číslo, které si předem vylosovali na žetonu a které je známe jen jim. Hráč, jenž první pětkrát ohlásí čísla ze svých žetonů, vyhrává.

Tuto hru jsou schopné hrát i děti na rozmezí druhé a třetí třídy. V počítání se zápornými čísly si ve hře mohou pomáhat speciálními krokovacími počítadly, která jsou součástí hry.

Hra je současně i výbornou pomůckou a cvičením pro žáky šesté třídy, ve které se aritmetika celých čísel probírá.

Závěr

Zvládnutí základních početních dovedností je základem pro další studium matematiky. Početní zručnosti však lze dosáhnout pouze opakovaným procvičováním početních postupů. Je tedy nutné počítat, počítat a počítat a to platí především pro děti, které s počítáním „mají problémy“. Hry a pomůcky uvedené v tomto příspěvku ukazují možnost, jak lze toto, mnohdy nudné, procvičování dětem příjemnit. Množství příkladů, které děti v průběhu „hraní“ spočítají, je mnohdy větší, než by bylo možné procvičit klasickou metodou papír tužka.

DIDAKTICKÉ POMŮCKY A DIDAKTICKÉ HRY VE VÝUCE

Kateřina Jančařiková

Abstrakt: Článek přináší náměty pro konkrétní aktivity na rozvíjení hmatu a čichu – smyslů důležitých pro handicapované žáky, ale nejen pro ně, pro rozvoj kompetence psaní, pro osvojení názvů not a jejich pozice v notovém zápisu, pro vhodné využití prvků neverbální komunikace i netradiční metody práce v jazykovém vyučování. Soustřeďuje se při tom na činnosti ve vyučovacím procesu poněkud opomíjené, a proto může být vhodnou inspirací pro učitele. Příspěvek je zaměřen prakticky.

Abstract: The article suggests concrete activities for developing touch and smell – senses important for handicapped students, but not only for them, for developing writing abilities, for acquiring names of notes and their position in musical notation, for using nonverbal communication properly and alternative methods of work in language education. It concentrates on activities a little marginalized in educational process, and thus can be appropriate inspiration for teachers. The paper is aimed at practical point of view.

Klíčová slova: didaktická pomůcka, didaktická hra, rozvoj smyslů, výuka psaní, noty a notová osnova, jazyková výchova, neverbální komunikace

Key words: teaching aid, teaching game, development of the senses, teaching writing, notes and note stave, language education, nonverbal communication

Hmatová krabice

Hmat je důležitý nejen pro děti nevidomé a slabozraké. Rozvoj hmatu souvisí s rozvojem jemné motoriky a rozvojem nervových center v mozku. Cílem aktivity je učit žáky rozlišovat předměty bez použití zraku (a také čichu, chuti).

Osvědčený postup na výrobu hmatové krabice

Hmatovou krabicí vyrobíme z krabice s hladkým dnem (cca 40 x 60 cm) a starého svetru tak, že svetru zašijeme otvor pro hlavu a navlékneme ho na krabici. Děti dovnitř hmatají rukávy, což zaručuje, že do krabice opravdu nevidí a že nikdo ani v největším rozrušení omylem nevytáhne jeden z předmětů z krabice ven. (Pokud bychom nechali žáky hmatat v krabici neupravené, i když se šátkem přes oči, setkali bychom se často se záměrným nebo nezáměrným vytažením předmětu z krabice – na oči všech čekajících, kteří by měli hmatání pokažené.) Předměty v hmatové krabici by neměly být ostré.

Práce s hmatovou krabicí

V první fázi do hmatové krabice vkládáme nejprve předměty dětem známé (např. lžíci, kaštan, kolíček na prádlo, tužku, ulitu hlemýždě zahradního), později předměty méně známé (otvírák na lahve, drtič česneku), tematicky zaměřené (pro-bírám-li stromy, do hmatové krabice připravíme: žalud, kaštan, svazek lískových oříšků, duběnkou, různé šišky, kůru, větvičku apod.).

V krabici hmatá buď jeden žák oběma rukama, nebo žáci dva (každý svou dominantní rukou). Popřípadě je možné na otvor pro hlavu našít třetí rukáv.

Samostatné hmatání v krabici umožňuje např. dlouhodobé bodové hodnocení výsledků a vzájemné porovnávání žáků. Tato možnost je zde uvedena přesto, že moderní vyučování by na soutěživých prvcích založeno být nemělo. Ovšem pokud jsou žáci ve třídě hodnoceni klasicky – škálou známek 1 až 5, vzájemnému porovnávání se nevyhneme. Hodnocení hmatání v hmatové krabici pak poskytuje žákům s horším průměrem ojedinělou možnost vyniknout nad žáky s průměrem lepším.

Pokud hodnotíme žáky slovně a na základě portfolia, využíváme při práci s hmatovou krabicí pouze druhou z variant – společné hmatání. Žáci se při něm učí spolupráci, komunikaci a dalším kompetencím.

Pro plynulé využití ve třídě je nezbytné mít hmatových krabic několik, aby na ně žáci nemuseli čekat příliš dlouho. Vybíráme z variant mít ve všech krabicích stejné předměty a mít v každé krabici předměty jiné.

Shrnutí

Hmatová krabice rozvíjí hmat, poskytuje dětem relaxaci a zábavu a v neposlední řadě umožňuje vyniknout také dětem, které nevyčníkají v češtině nebo matematice.



Čichová sada

Čich je důležitý smysl pro všechny – je první kontrolou kvality jídla, nápojů a čistoty životního prostředí. Cílem aktivity je učit žáky více používat čich a učit se rozlišovat předměty pomocí čichu.

Výroba čichové sady

Čichovou sadu vyrobíme z osmi párů neprůhledných krabiček stejné velikosti, např. z krabiček od filmů, které získáme zdarma ve fotolabu. Jednu sadu

označíme písmeny (A–H) a druhou čísly (1–8). Připravíme si osm různých aromatických přírodnin (koření, sušené bylinky, sušené ovoce, šišky nebo jehličí bohaté na pryskyřici apod.) a vatou. Vonnou látku – koření, sušené bylinky vkládáme vždy do dvou krabiček, jedné označené písmenem, druhé číslicí (A–5, B–1, C–4, atd.), její lokalizaci zaznamenáme na kontrolní arch a vzorky překryjeme vrstvou vaty, aby se žáci nemohli orientovat zrakem. Pokud do krabiček vkládáme jen sušené látky a pokud vždy zavřeme krabičku příslušným víčkem (i víčko absorbuje pach dané látky – při použití jiného víčka se pachy mísí), vydrží tato pomůcka několik let.

Práce s čichovou sadou

Čichovou sadu využíváme v hodinách věnovaným lidským smyslům. Ale nejen to. Čichové sady (máme jich ve třídě několik) využíváme pro zaměstnání žáků, kteří zadaný úkol splnili rychleji než ostatní, pro zklidnění žáků hyperaktivních. Je možné nechat s nimi žáky pracovat i o přestávkách, pokud si to přejí. Žáci samostatně a v klidu čichají k jednotlivým krabičkám, rovnají je k sobě, kontrolují a konečné řešení si sami ověří podle kontrolního archu, který jim učitel na požádání na konci aktivity vydá.

Obměna čichové sady pro děti předškolní nebo mentálně retardované

Pro děti, jejichž mentální úroveň není vzhledem k jejich věku nebo postižení dostatečná, vyrobíme čichovou sadu pouze se dvěma výrazně odlišnými vůněmi, které ale schováme pod vatou do deseti krabiček (tedy každá vůně bude v pěti krabičkách). Krabičky označíme jednoduchými symboly (kytička, sluníčko, kolečko, čárka apod.). Úkolem dětí je rozdělit krabičky na dvě skupiny podle vůně. S kontrolou podle výsledkového archu jim pomůžeme.

Shrnutí

Čichová sada umožňuje smysluplné zabavení žáků, kteří by se jinak nudili nebo zlobili. Obdobně jako hmatová krabice umožňuje zakusit úspěch dětem, které jinak nevynikají v češtině nebo matematice, neboť jim poskytuje další možnost být úspěšní. A v neposlední řadě rozvíjí čich a schopnost se podle čichu orientovat.



BEZRUKÝ PÍSAŘ

I lidé bez rukou mohou psát a kreslit

Prezentovanou herní aktivitu využíváme jako doplněk seznamování prvňáčků s technikou psaní. Do hodiny přineseme kopie dopisů, kreseb a obrazů, které namalovali handicapovaní lidé nohama nebo ústy, ukážeme je dětem a povídáme si o nich – hledáme společně důvody, proč takoví lidé nepíší jako ostatní, proč přesto píší nebo dokonce malují obrazy atd. Pokusíme se pozvat do hodiny handicapovaného umělce. Cílem aktivity je zdokonalovat kompetenci psaní (techniku držení tužky/pera, pochopení významu ruky jako nástroje nezbytného ke psaní) a předvést dětem, že ani postižení není důvodem k rezignaci.

Píšeme či kreslíme nohama, ústy, nedominantní rukou

Žáci si ve skupinkách (3–5) zkouší na velké archy balicího papíru na podlaže kreslit a psát. Zadáváme jim práci například takto: „Nakresli sluníčko a napiš AHOJ ústy.“ (Zkontrolujeme, aby nikdo v ústech nedržel jedovatou násadu.) Necháme dětem dostatek času a pak společně prohlédneme výsledek. Pak pokračujeme: „Nakresli domeček a napiš MÁMA levou nohou.“ Opět jim ponecháme dostatek času, protože nejde jen o výsledek, ale o prožitek. Zase si společně prohlédneme výsledek. Další úkol je: „Nakresli kytičku a napiš TÁTA pravou nohou.“ Opět práci společně zhodnotíme a provedeme také celkové zhodnocení – čím se žákům psalo nejlépe. Ptáme se, co je pro psaní nejdůležitější (mozek, ne ruka).

Samozřejmě zopakujeme základní hygienické návyky při psaní: proč se při psaní dodržuje určitá technika (špetkovitý úchop pera, náklon sešitu, rovné sezení, správné podložení ruky) – není to nezbytné, ale je to výhodné. Vyzveme žáky, aby si zkusili, jestli to umí. Můžeme diskutovat i o problému levorukosti (zvláště pokud ve třídě nějakého levorukého máme) a připojit úkol: „Nakresli kočku a popiš se rukou, kterou nepíšeš.“

Píšeme rychle, píšeme krasopisně, bez chyb

V další etapě, např. ve druhém pololetí, nebo dokonce až na začátku druhé třídy, když už žáci znají všechna písmena, umí napsat slova i jednoduché věty, na první aktivitu navážeme tím, že žáky naučíme „psát podle potřeby“.

Žáci sedí na svém místě u stolu. Zadáváme jim vždy stejný krátký text (cca 3 věty), který mají napsat 1. co nejrychleji, 2. co nejkrásněji, 3. bez chyb.

Při zadávání řádně úkol vysvětlíme – motivujeme. Při zadávání rychlého psaní např. takto: „Představte si, že jste na nádraží. Váš vlak za chvíli odjíždí (je dobré „chvilku“ přesně specifikovat a po jejím uplynutí činnost ukončit – nejlépe změřte čas, za který text napíše dítě o několik let starší) a vy musíte svému příteli napsat dopis, hodit ho do schránky a naskočit do vlaku. Nezáleží na tom, jestli ten dopis bude napsán hezky, jde o to, aby byl srozumitelný a abyste vlak stihli.“ Měříme stopkami a nějakým zvukovým signálem činnost ukončíme. Vyhrávají všichni ti, co text dopsali do konce a nezměnili jeho smysl (toleruje se vynechání slova/slov, která nemění význam sdělení). Mnozí žáci trénink rychlého psaní v této aktivitě na prvním stupni zažijí poprvé.

Aktivitu můžeme obohatit ukázkou těsnopisu, vysvětlením, kdy a proč byl těsnopis využíván. A také, proč dnes používán není. Vysvětlíme, že účelem rychlého psaní je co nejrychleji předat zprávu, aniž by ztratila smysl.

Při zadávání úkolu napsat text „co nejkrásněji“ motivujeme žáky např.: „Dříve neuměli psát všichni lidé, ale jen písaři. Písař měl vážené postavení a byl dobře placen. Dopisů se tehdy psalo málo, a když už se nějaký dopis psal, dbalo se na to, aby byl napsán krásně, aby vypadal jako obrázek. Psalo se perem (husím brkem), se kterým písaři uměli vytvořit několik typů tahů (tenké, tlusté). Teď si budete hrát na středověké písaře. Pokuste se napsat text co nejkrásněji. Čas není omezen.“ Z žákovských prací vybereme několik nejlepších. Aktivitu můžeme obohatit ukázkami krasopisně napsaných textů, vyzkoušením husího brku, pera s násadkou, štetce.

S tréninkem krasopisu, resp. s požadavkem na úhlednost písma, se většina žáků na našich školách nepochoybně již setkala. Otázkou zůstává, jestli je v době psacích strojů, počítačů a klávesnic skutečně tak důležitý. Hledáme s žáky příležitosti, kdy je potřeba napsat zprávu/dopis hezky a kdy rychle. Mladším žákům zadáváme situace a necháváme je hlasovat (dopis k narozeninám, seznam na nákup, pohled z prázdnin, recept u lékaře, vysvědčení, omluvenku apod.).

Posledním úkolem této aktivity je napsat (stále stejný text) „bez chyb“. Žáci text opisují. Za chybu považujeme vynechání nebo zaměnění písmena, vynechání diakritických znamének, zaměnění malého a velkého písmena. Čas není omezen. Ocníme všechny bezchybné práce.

Na tuto aktivitu navazujeme při zadávání všech textů tím, že žáky informujeme, o co nám jde, jaké máme požadavky, co budeme hodnotit, co je největší prioritou – jestli je to psaní bez chyb, psaní krásné, psaní tvořivé nebo psaní rychlé. To umožní lepší porozumění mezi vyučujícím a žáky a je prevencí problémů typu „nestihá psát poznámky“, „škrabe jak kocour“.

Ve vyšších ročnících můžeme navázat a přidat úkol vypsát z textu nejdůležitější informace.

Shrnutí

Žáci při netradičním psaní zažijí zábavu, čímž se výuka oživí, a také si uvědomí, že nejdůležitější pro psaní je mozek (dobré nápady, tvořivost) a že cíle samotného psaní mohou být různé, v neposlední řadě je rozhodující čitelnost písma.



Prsty jako notová osnova

Při hudební výuce, resp. pro potřeby hudební nauky, využíváme netradiční pomůcku pro výuku not – levou ruku. Levá ruka má pět prstů – každý z prstů reprezentuje jednu linku notové osnovy, palec je linkou první, ukazováček linkou druhou, prostředníček linkou třetí, prsteníček linkou čtvrtou a malíček linkou pátou. Mezery mezi prsty reprezentují mezery notové osnovy.

Práce s *ruční* notovou osnovou

Nejprve žáky naučíme „schody nahoru“ C, D, E, F, G, A, H, C a „schody dolů“ C, H, A, G, F, E, D, C, aby se mohli orientovat od známé noty. Později na tabuli nakreslíme velkou ruku s dlouhými tenkými roztáženými prsty. U kořene prstů nakreslíme houslový klíč. Vyzveme žáky, aby si roztáhli své prsty levé ruky a položili ji na lavici. Pak je seznamujeme s tím, kde leží jednotlivé noty. Ukazujeme na ruce na tabuli a kontrolujeme, jestli si děti ukazují perem na správný prst, resp. do správné mezery. Žáci v lavicích si při aktivitě mohou radit nebo se vzájemně mohou zkoušet.

Při prvních hodinách práce s *ruční* notovou osnovou je možné žáky nechat na nehty levé ruky napsat nebo nalepit názvy not sedících na linkách. Na nehty pravé ruky (vyjma palce) si mohou napsat názvy not ležících v mezerách (ukazováček pravé ruky vložíme do první mezery, prostředníček pravé ruky do mezery druhé, prsteníček pravé ruky do mezery třetí a malíček pravé ruky do mezery čtvrté).

Při dalších hodinách se již obejdou bez nálepek, vzájemně si poradí a při několikerém opakování se noty naučí.

Ruční notovou osnovu využívám pro výuku not dyslektických dětí, které mají problémy se zapamatováním názvů not (notová slepota). Můžeme ji úspěšně využívat také při výuce žáků s vadami zraku.

Noty basového klíče

Ačkoli by principiálně bylo možné využít ruční notovou osnovu i pro výuku not basového klíče, neděláme to. Žáci (malí pianisté, hráči na violoncello nebo fagot) mají pochopitelně zpočátku problémy najednou zvládnout houslový a basový klíč, noty z jednoho klíče se jim pletou s notami z druhého klíče. Proto pro basový klíč vytvoříme zcela odlišnou pomůcku, abychom podobným záměnám předcházeli.

Na zvětšené notové osnově namalujeme noty a vymyslíme s dítětem příběh, který by se jim dobře pamatoval. Např. D sedí veprostřed jako drak v jeskyni. A sedí úplně nahoře jako anděl. Ovšem i anděl má hlavu (H) a na té hlavě čepici (C na 1. pomocné lince). Úplně dole jsou gumáky (G) atd.

Shrnutí

Využití levé ruky jako pomůcky výuky not není zcela nová metoda, traduje se v našich školách už delší čas. Rozpracovali jsme ji zde proto, že ji pokládáme za velmi efektivní a přínosnou. Hudebně nadaným žákům první třídy ZŠ a ZUŠ obvykle činí potíže naučit se noty. A není divu, vždyť se během několika měsíců musí naučit číst a psát psacím i tiskacím písmem, a také hrát podle not houslového (a někdy i basového) klíče. V takové situaci je každá pomůcka vítaná. A to zvláště pro žáky s dyslexií, pro které je jejich slovní slepota (obvykle doprovázená notovou slepotou) závažnou překážkou v rozvoji jejich hudebního talentu.

Návštěva ze země z planety Habaja

Aktivitu Návštěva ze země Habaja používáme v úvodních hodinách cizího jazyka nebo jako úvod do neverbální komunikace, do komunikace s neslyšícím spolužákem, nebo i ve speciálních případech v hodině jazyka mateřského.

Učitel vstoupí do třídy a místo obvyklého pozdravu řekne: „Habaja!“ Pak se např. (podle počasí) začne svlékat, utírat si rukávem čelo a řekne zmoženě: „Habaja.“, pomalu dojde k oknu, rozhlédne se z okna, nadechne se a řekne nadšeně: „Habaja, habaja.“ Pak si sedne na židli, posunkem si vyžádá sešit žáka (může přitom šeptat: „Habaja.“), sešit otevře na prázdné stránce, naznačí zápis a při tom říká: „Habaja, habaja, habaja.“ Pak sešit žákovi vrátí, dojde pomalu k tabuli, vezme do ruky křídlo, začne psát na tabuli (písmeno H), otočí se na žáky, mávne rukou od tabule na žáky a jejich sešity, naznačí dlaněmi otevření sešitů a řekne: „Habaja!“ a pak na tabuli napíše HABAJA. A posuňky povzbuzuje žáky, aby si slovo opsali.

V okamžiku, kdy si většina žáků slovo HABAJA do sešitů opsala, začne učitel mluvit česky.

Vysvětlí, že hrál návštěvníka z jiné planety, z planety Habaja. Zeptá se žáků, kteří si slovo zapsali do sešitu, proč si to zapsali. Oni budou odpovídat „přece jste mi to řekl“ apod. Na to naváže diskuse, jestli to vyučující skutečně řekl, když řekl jen „Habaja“. Na závěr diskuse učitel žáky, kteří si slovo zapsali, pochválí, že porozuměli neverbální komunikaci, komunikaci pohyby těla, rukou, nohou, intonací a mimikou. Ptá se, co mu ještě rozuměli („dobrý den“, „to je ale vedro“, „potřeboval jsem čerstvý vzduch“ apod.).

Pak naváže, že ve výuce cizího jazyka (resp. při komunikaci s neslyšícím apod.) jde primárně o vzájemné dorozumění dvou lidí. I bez jakékoli znalosti cizího jazyka je možné porozumět, co dotyčný potřebuje, co by si přál, je možné mu pomoci. Pokud jsou lidé se znalostí cizího jazyka začátečníci, budou pravděpodobně dělat různé chyby (chyby ve výslovnosti, chyby v gramatice apod.), to je normální, ale přesto se mohou dorozumět!

Rozvoj neverbální komunikace

Ačkoli je neverbální komunikace velice důležitá, nevěnuje se jejímu rozvoji na školách patřičná pozornost. Žáci v hodinách výuky cizího jazyka obvykle sedí na svém místě a nemohou si vypomoci, učitelé většinou chápou případnou výpomoc rukama jako nevhodnou. Opravují gramatické chyby, opravují výslovnost a schopnost dramatizace, neverbální komunikaci nehodnotí pozitivně.

Ale v reálném životě je potřeba domluvit se za každou cenu. Jeden z mých žáků (těžký dyslektik), který se potýká (nejen) s angličtinou v primě na gymnáziu, mi jednou popsal, že dokázal u výstupu z metra pomoci anglicky mluvícím cizincům najít správný autobus. Na otázku, jak to dokázal, odpověděl, že si trochu pomohl rukama a nohama. Byl velmi pyšný, že jim dokázal správně poradit.

Shrnutí

Při výuce cizího jazyka vedeme žáky také k dovednosti rozumět a vyjadřovat se neverbálně. Pokud sami máme s dramatizací problémy, chodíme prkenně a hovoříme monotónně, musíme si pochopitelně pozvat na tuto aktivitu pomocníka/pomocnici, kteří by kouzelné slůvko „Habaja“ vyslovovali správně. Všechny žáky, zvlášť ty se slabší jazykovou úrovní, vedeme k tomu, aby si vypomáhali dramatizací, předváděním, a jejich „výstup“ hodnotíme pozitivně.



Řekni to jinak!

Tuto aktivitu využíváme v lekcích anglické konverzace. Prioritou je, aby mezi učitelem a žákem resp. mezi žákem a žákem probíhala komunikace, aby bylo něco sdělováno, aby tekla proud informací, a také, abychom si (alespoň přibližně) porozuměli. Když si někdo nemůže vzpomenout na slovíčko a přestane mluvit, konstatuji: „Never mind, say it another way.“ (Nevadí, řekni to jinak!)

Odbouřejme vysoké požadavky

S vyjadřováním v cizím jazyce mají paradoxně větší problémy žáci s vyššími schopnostmi vyjadřování v jazyce rodném. Ti se musí naučit, že nemusí překládat svá složitá souvětí, do kterých se jim v hlavě formují myšlenky, ale že se mají učit myslet přímo v jazyce cizím, nebo se alespoň naučit složité české myšlenky formulovat do vět krátkých.

Pro názornost žákům na tabuli napíšeme nějaké složité souvětí, např. větu z Babičky Boženy Němcové: „V Starém bělidle bylo kolik dní jako po vyhoření, matka plakávala a děti, když ji viděly plakat, plakaly také.“ A učíme se ji zjednodušit až na úroveň jejich jazykových schopností:

„Na statku (v konverzaci s cizincem, který nezná české vesnice a města, můžeme s klidným srdcem vynechat složitý název – rozhodně se nepokoušíme o jeho překlad) bylo několik dnů všem smutno. Matka plakala (můžeme doplnit: protože otec odjel) a děti také plakaly.“ Pokud neznáme slovo farm (statek), použijeme slovo house (dům).

Naprostě minimalizovaná informace této věty zní: „Mother and children were sad.“ Pro potřeby konverzace je to naprostě vyhovující zjednodušení – je to podstatná a pravdivá informace.

Shrnutí

Do oboru Jazyk a jazyková komunikace patří také výuka směřující k pochopení, že „lépe je zjednodušovat, než mlčet“.



Zájmena zábavně - hra jádro, tydro

Hra je určena žákům třetí třídy ZŠ jako doplnění učiva o zájmenech v hodinách českého jazyka. Žáky informujeme, že si zahrají na detektivy, předáme jim zašifrovaná slova a klíč. Jejich úkolem je najít ve slově zájmeno a zaměnit je za jiné tak, aby odhalili smysluplné slovo.

Příklad: tydro = jádro.

Další šifry

- a) pro začátečníky: TYDRO, VYKADLO, TYDULACE, JÁMIÁN, TYŠ, ONKEV, MYMA, ONAŠLENKA, TYNÁLEZ, ONDRA, MYKAT, TYDATRA, TYSO-KÝ, ONČ. A jejich řešení: jádro, tykadlo, ondulace, tymián, myš, tykev, jáma, myšlenka, vynález, vydra, tykat/vykat, ondatra, vysoký, tyč.
- b) pro pokročilé (zájmeno není jen na začátku slova, ale kdekoli): POJÁK, VYČKA, SONK, UFJÁ, SLMY, BYON, BOJÁ. A jejich řešení: povyk, tyčka, smyk, ufon, slon, byty, boty.
- c) Poslední etapou hry je výměna rolí – žáci (podle stejného klíče) slova kódují, učitel luští.

Hra jádro, tydro zpříjemní hodinu češtiny, pomáhá žákům zábavně si upevnit učivo.

Mgr. Kateřina Jančaříková
UK v Praze, Pedagogická fakulta
antonin.jancarik@pedf.cuni.cz

DIDAKTICKÉ HRY VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Zuzana Poláková

***Abstrakt:** Příspěvek představuje několik didaktických her jako nabídku pro aktivity v různých fázích vyučovací hodiny. Upozorňuje na nezastupitelné místo didaktických her v aktivním a činnostním učení a stanovuje pravidla jejich využití ve výuce.*

***Klíčová slova:** didaktická hra, komunikační dovednosti, gramatické učivo*

***Abstract:** The article introduces several didactic games as a suggestion for activities in different phases of a lesson. It points out the fundamental role of didactic games in active learning and provides rules for their use in the teaching process.*

***Key words:** didactic game, communicative abilities, grammar subject matter*

Domnívám se, že v dnešní době již není nutností obhajovat aktivní a činnostní učení, do kterého beze sporu didaktické hry patří. Jako učitelka na základní škole se denně setkávám s nezájmem žáků o výuku, s jejich nepochopením, proč se vlastně danou věc mají učit. Užitečnost určité skutečnosti v jejich budoucím životě jsme ještě schopni žákům vysvětlit, ale jak je motivovat k vlastnímu učení?

Jednou z motivačních možností jsou právě didaktické hry; můžeme je však považovat také za jednu z metod učení.

Hru charakterizujeme jako jednu ze základních forem činností, které děti baví. Samotné učení je jakýmsi sekundárním produktem. Musíme se však vyvarovat dvou extrémů, a to nebezpečí, že skrze volnost hry se zcela vytratí cíl výuky, nebo na druhou stranu snaha sledovat učební cíle překryje vlastní podstatu hry a žák již nevnímá herní činnost jako hru.

V rámci výuky českého jazyka a literatury se dají využít různé druhy didaktických her. V hodinách literatury nejlépe využijeme hry scénické, v komunikační výchově hry simulační (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry) a ve výuce jazyka nejčastěji užíváme hry interakční, skupinové, myšlenkové a strategické.

Vždy, když chceme do výuky začlenit didaktickou hru, musíme se držet jistého postupu. Jako první vytyčíme cíl hry. Učitel nejprve diagnostikuje připravenost žáků ke hře (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti). Dále je nutné si stanovit pravidla hry, ve většině případů také stanovit úlohy vedoucího hry. Také je nutné si předem stanovit způsob hodnocení a časový limit hry. Musíme počítat též se zajištěním vhodného místa ke hře.

Z vlastní zkušenosti vím, že většina žáků je do hry velmi rychle a přirozeně vtažena, přesto se najdou i takoví, kteří se takového způsobu výuky účastnit nechtějí. Tehdy potřebuje učitel pomoc od ostatních žáků a je na nich, zda spolužáka do hry vtáhnou. Na učiteli je, aby promyšleně vytvořil skupiny, týmy, ve kterých žáci budou společně hrát. Pokud je kolektiv navzájem přátelský, není obtížné časem zaujmout všechny.

Kdo víc?

Žáci se rozčlení do týmů, nejlépe po třech. Učitel na tabuli napíše slovo, ze kterého týmy tvoří co nejvíce dalších slov – nemusí vždy užít všechny hlásky. Je na domluvě, zda se zachovává délka samohlásky. Žáci předem znají časový limit. Platná jsou pouze plnovýznamová slova.

Po ukončení časového limitu si týmy navzájem vymění svá řešení a zkontrolují je. Učitel obchází žáky a kontroluje jejich výsledky také. Hrou se rozvíjejí znalosti z oblasti lexikologie, ale také spolupráce a sebekontrola.

Pexeso

Existují různé možnosti, jak využít principu oblíbeného pexesa. Je možné přiřazovat latinské termíny k českým ekvivalentům, mluvnické kategorie ke tvarům slov apod. Hrou se cvičí paměť a fixují se gramatické či jiné jevy.

Piškvorky

Učitel vytvoří otázky/úkoly na očíslované kartičky. Hra je vhodná k dlouhodobějšímu opakování, např. čtvrtletnímu. Třída se rozdělí na dva týmy a ty si vyberou si ze svého středu hráče piškvorek – na tabuli se nakreslí mřížka pro hru. Hráč piškvorek si zvolí číslo otázky a učitel ji týmu přečte. Tým má 10–15 vteřin na poradu a poté se učitel kohokoli z týmu zeptá na odpověď. Pokud je správná, hráč piškvorek z úspěšného týmu je na tahu. Pokud tým neodpoví či odpoví nesprávně, tým protihráčů má možnost otázku zodpovědět, tudíž všichni žáci hru neustále pozorně sledují. Hra končí ve chvíli, kdy jeden tým vytvoří na tabuli řadu svých symbolů dle pravidel piškvorek. Její pomocí se opakuje obsáhlejší celek znalostí (je potřeba většího množství připravených otázek), schopnější rychle předávají znalosti slabším (učitel se může zeptat v týmu kohokoli), slabší se doučují (nechtějí zklamat svůj tým, a tak se opravdu snaží si odpověď zapamatovat).

Bubliny

Hra se hodí pro žáky se specifickými poruchami učení. Většinou ji užívám na začátku hodiny, neboť se jí dosahuje motivace k tématu hodiny, posiluje se

představivost žáků.

Na tabuli je téma hodiny napsáno v bublině s přeházenými písmeny. Kdo přijde první na téma hodiny, získává bonus – sladká odměna či plus (za určitý počet plusů získá žák jedničku za práci v hodinách).

Riskuj

Hra známá z televizního pořadu. Připravené otázky seřazené dle obtížnosti má učitel napsané na kartičkách, na tabuli je vytvořena tabulka (pokud je možno využít ICT, je vhodné ji vytvořit pomocí techniky). Žáci jsou rozděleni do týmů, nejlépe trojice. Vyberou si otázku, mají možnost se poradit a poté odpovídají. Při správné odpovědi se jim přičítají body dle obtížnosti otázky, pokud odpoví špatně, body se jim odečítají. Další tým má možnost otázku přijmout či odmítnout. Ve třídě nemáme zařízení, kterým by se mohly týmy hlásit dle rychlosti, a tak jsou na řadě postupně. (Pořadí si na začátku vylosují.) Hrou se sleduje opakování probrané látky, spolupráce, posouzení vlastních schopností – odhadnutí svých možností.

Osmisměrka

Žáci nacházejí v osmisměrce termíny týkající se probírané látky, na konci jim zbude nový, pro ně neznámý jazykovědný termín. Pomocí jazykových příruček, které mají žáci ve třídě neustále k dispozici, zjistí, co daný termín znamená. K již známým termínům, které nacházeli v osmisměrce, žáci píší jejich vysvětlení, příklady. Žákům se propojují již známé jazykové znalosti s novým probíraným jevem. Je podporována samostatná práce, rozvíjí se schopnost práce s informacemi.

Kvíz

Možností, jak využít metodu kvízu, je opět mnoho. Žáci v týmech mají karty s písmeny A, B, C, D a učitel říká otázky a návrhy odpovědí. Týmy na daný pokyn zvednou kartu se správnou odpovědí. Jindy mají týmy před sebou věty a učitel říká např.: „Najděte větu, ve které je pravopisná chyba.“ A žáci opět zvedají karty se správnou odpovědí. Nebo může otázka znít: „Ve které větě je nevyjádřený podmět? Ve které větě je přísudek jmenný se sponou?“ apod.

Jinou modifikací je hra, kdy týmy mají na kartách pouze A / N (ano / ne). Učitel říká tvrzení a týmy rozhodují, zda jsou tvrzení správná, či nikoli. Hrou se posiluje schopnost spolupráce, dosahuje se jí upevňování znalostí aj.

Představené didaktické hry jsou jen malým vzorkem možností, které se dají v hodinách výuky českého jazyka použít.

Praxe dokazuje, že pomocí hry si žáci znalosti upevňují rychleji než klasický-

mi gramatickými cvičeními. Tím, že jsou zaujati samotnou hrou, ani nevnímají, že se učí. I žáci, kteří jsou velmi slabí v daném předmětu, jsou schopni si osvojit základní znalosti a dovednosti.

Školská reforma, která je realizována ve školách pomocí školních vzdělávacích programů, pokládá aktivní a činnostní učení za základ pro získávání kompetencí pro určitý stupeň vzdělávání. A v aktivním a činnostním učení mají právě didaktické hry své nezastupitelné místo.

Literatura

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003

NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí*. Brno : Paido, 2004

Zuzana Poláková
UK v Praze, Pedagogická fakulta
studentka
polakova.z@email.cz

RECENZE REVIEWS

NAD NOVÝM SLOVNÍKEM URČENÝM PRO ŠKOLY

Ladislav Janovec

Plzeňské nakladatelství Fraus vydalo v roce 2008 nový slovník určený primárně pro školní, tedy výukové účely. Tento slovník (jehož autory je patnáct v bohemistice a didaktice českého jazyka naprosto neznámých osob) by měl zaplnit jedno z bílých míst v české lexikografii a zároveň metodice vyučování českému jazyku – jak víme, slovník určený pouze pro školní účely (nepočítáme-li *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, u nějž je škola pouze jedním z adresátů) na našem trhu chybí. Příručka na nás zapůsobí na první pohled vzhledem a moderním zpracováním (zařazení obrázků a fotografií, velké množství tabulkových přehledů, CD-ROM jako součást slovníku).

Slovník obsahuje patnáct tisíc hesel a je určen pro žáky 4.–9. ročníků a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (tento záběr mi přijde vzhledem k různým intelektuálním schopnostem a jazykové přípravě příliš veliký – kvalitní výukový slovník by měl zohledňovat co do rozsahu i obsahu věkové rozdílnosti žáků).

Co nás zarazilo hned po prolístování prvních stránek, je to, že nikde není uvedena informace o odborném posouzení publikace. Znamená to tedy, že příručka lektorována nebyla, což je – zejména u odborné publikace určené především pro vzdělávací účely – velká chyba – která se zjevně odráží v celém slovníku.

Ačkoliv autoři v předmluvě operují tvrzením, že v případě předkládané knihy nejde o slovník v pravém slova smyslu, nemůžeme jim tuto pseudoobsluhu akceptovat. Již informace o koncepci slovníku (tj. *Předmluva* a následující pasáž *Jak pracovat se slovníkem*) obsahuje řadu nedostatků, matoucích informací, ba i chyb.

Za velice vhodné považuji barevné odlišení lemmatu od zbytku informací uvedených v heslovém odstavci. Ovšem protože si má žák mimo jiné osvojit rovněž základy terminologie jednotlivých oborů, což vyžaduje přesnost vyjadřování, bylo by vhodné, aby si autoři například zjistili, co je to heslo ve slovníku – to, co označují jako heslo, je heslové slovo (lemma – tento termín nebývá na školách užíván). S užíváním správné terminologie mají autoři díla vůbec velké problémy, stejně jako s jednoznačným, nezamlžujícím a přesným vysvětlováním.

U víceslabičného hesla uvádějí autoři jeho slabičné dělení, a to přímo v heslovém slově, což ho činí nepřehledným – jednak u dvouslabičných slov vytváří dělení dojem, že autoři oddělují koncovku, jednak je v současné škole na druhém stupni již mnohem větší důraz kladen na slootovorbu, takže vzhledem k zaměření slovníku by asi bylo vhodnější předpokládat, že slabičné dělení už žáci zvládli, a zohledňovat spíše slovotvorné a morfologické rozborů. Informace, že slabičné

dělení se nevyznačuje u jednoslabičných slov, je nadbytečná – z podstaty jevu vyplývá, že nemám-li co dělit, sotva to rozdělím.

Za hesly je uvedena výslovnost v případě, že se slovo „čte jinak, než je napsáno“. Tato velice zjednodušující informace rázem vyvolává nápad podívat se na slova zakončená neutralizovanými znělými souhláskami nebo obsahující asimilující se skupinami souhlásek jako *krab, plod, shnit, shoda* apod., která se také čtou jinak, než píší – jejich výslovnost pochopitelně uvedena není. Nepříliš sdělná je také informace, že výslovnost vkladného j autoři zaznamenávají pouze u těch slov, u nichž dochází ještě k jinému výslovnostnímu problému; co všechno tímto kvazitermínem autoři myslí, nám zůstává utajeno (z příkladu se dá pouze vyčíst, že takovým problémem bude asi např. výslovnost tvrdé souhlásky ve skupinách *di, ti, ni*, ovšem to nepovažujeme za dostačující).

Slovník velice vhodně uvádí i stylové příznaky lexikálních jednotek (komunikační oblast), ovšem bylo by pro výukové účely velice užitečné uvést seznam použitých zkratek na příhodnějším místě než na samotném konci slovníku, kde se těžko hledá. Navíc při kontrole seznamu zkratek čtenář zjistí, že stylistických příznaků autoři uvádějí velice málo – v jejich výběrů nevidíme žádnou koncepci.

Co se týče gramatické informace, asi nejzásadnější chybu spatřujeme v tom, že autoři řadí vzor mezi gramatické kategorie (opět jedna z chyb, které v případě zažití učitelé žáka těžko zbavují).

Význam je ve slovníku uveden na konci heslového odstavce, autoři upozorňují, že jej uvádějí pouze u slov cizích a mnohovýznamových. Už je ovšem otázkou, proč je vysvětleno cizí slovo *bigamie*, ale není vysvětlen význam slov *bidet* nebo *bikiny*. Také upozorňují, že nerozlišují polysémii a homonymii, což je další závažná chyba, neboť homonymie se netýká několika významů jednoho slova, ale jde o dvě různá slova, která mají stejnou formu, navíc se od sebe může lišit i gramatickými charakteristikami. Opět jeden z případů informace pro žáky zavádějící. V příkladech slovo zpracovávané v odstavci uvádějí autoři povětšinou pouze zkratkou prvního písmene – př. u slova *funkce – f. ředitele školy* – to nepovažujeme za vhodné řešení, i když autoři operují tvrzením, že na základě vzoru a díky pádu (jakému?) není složité vytvořit (nikoliv „převést“) příslušný slovní tvar – z didaktického hlediska by se právě vykládané slovo mělo objevit v příkladu v plné podobě slovního tvaru.

Výklady slov jsou doplňovány obrázky, což je sice velice názorné, ale i výběru obrázků pro výukové účely je zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost. Protože obrázky jsou malé a nekvalitně vytištěné, není na mnohých z nich vidět, co vlastně mají ilustrovat (*angrešt, asparagus, bivak, dymián, Tutanchamon* (bez popisu, že jde o faraona), *jesličky, katakomby, komár, kriket, máta, oáza, orangutan* a *pavián* (bez popisu, že jde o ilustraci ke slovu *opice*) a další), špatně rozeznatelné jsou

i černobílé obrázky (*zákop*). Některé obrázky jsou nevhodné a neprůkazné (*biatlon, bowling, brusinka, dáseň, datle, dražé, generál, hasák, hnida, kaňon, licousy, major, marcipán, mikádo, nádvoří, negliže* apod.). Na jiných obrázcích je zase příliš detailů, jež potom zkreslují informaci (kterou z nich vlastně obrázek ilustruje, např. *inkoust, kápě, kočí, stalagmit a stalagnát* (v jednom obrázku, navíc bez informace, že jde o krápník), *měch* a další), jindy zase pochopení škodí přílišným detail (*babyka, paroh, pýr, torpédo*). Autoři se sice snažili na některých obrázcích, kde je zachyceno více entit, vymezit tu ilustrovanou šipkou (*bradla, cimbuří, mitra, molo, náustek, toreador*), ne však důsledně. Bylo by také vhodné upřednostňovat, kde to lze, české reálie (vhodně je ilustrováno slovo *klášter* klášteřem českým, ale jistě by bylo možné uvést i obrázek české *baziliky* či *pevnosti*).

K dalším podotkneme např., že heslo *dymián* je méně obvyklá varianta slova *tymián*, bylo by vhodnější řadit varianty pod tu frekventovanější a užívanější (pouze v případě vyrovnanosti řadit podle abecedy). Též nám není jasný princip, podle kterého byla vybírána do slovníku vlastní jména (*Kvido, Quido* ano, *Roman* ne), dále co myslí autoři *genderovou vyvážeností hesláře* (zadní strana obálky) – máme tomu snad rozumět, že je ve slovníku vyrovnaný počet maskulin a feminin?

Ke slovníku je připojen i soubor příloh podávající přehled informací o českém jazyce. Už první stránka věnovaná slovní zásobě zarazí – u vrstev slovní zásoby autoři naprosto nerespektují hlediska vydělování jednotlivých vrstev, jediné kritérium je pro ně spisovnost, navíc vrstvy uvádějí pouze výběrově – tím pádem sice zpracovatelé ve slovníku uvádějí slang, ale neuvádějí profesní mluvu a termíny, uvádějí dialekt, ale neuvádějí mluvu města. Navíc vymezují hovorovou češtinu jako *užívanou v mluvených projevech* – jde o vymezení zavádějící a vágní, navíc přesné vymezení hovorové češtiny není dosud odbornou veřejností stanoveno (nehledě už na to, že veškerá nespisovná slova, náležející do vrstev vymezených autory, se užívají především v mluvených projevech). Vedle archaizmů chybí historizmy a neologizmy.

Narážíme i na další nedostatky. V pasážích o zvukové stránce jazyka se vůbec žáci nedozvědí o užívání písmene *ě* pro značení hlásky *e*, ačkoliv na dvojí psaní hlásky *ú* autoři upozorňují. Podobně sice uvádějí a vysvětlují opozici znělého a neznělého *ř*, ale neuvádějí znělé variantní podoby *k ch, c, č*. O přízvuku se sice čtenář dozví, že některá slova mohou mít dva přízvuky, ale nedozví se, že jsou slova (předklonky a příklonky), která přízvuk nemají vůbec. Takhle bychom mohli pokračovat dál, ale to bychom pouze zvětšovali rozsah textu, ač nekvalitní zpracování slovníku je již zřejmé.

Vytvářet slovník není jednoduchá činnost. Přesto, pokud se někdo rozhodne skutečně kvalitní slovník zpracovat, je zapotřebí, aby se poradil s odborníky

a přečetl si odbornou literaturu. Autoři se tak mohli vyvarovat mnoha chyb a nedostatků. Přestože původně nebylo naším zájmem vyhledávat ve slovníku pouze chyby, nakonec tato recenze tak vypadá. Domníváme se, že recenzovaný slovník je pro výukové účely třeba ještě hodně vylepšit a odstranit informace pro školy zavádějící, nedoporučoval bych učitelům, rodičům a školám, aby si ho v téhle podobě pořídili. Navíc by bylo velice záslužné propracovat sémantickou stránku hesel, nevycházet z toho, že žáci slovům rozumí – jak ukazuje praxe i výzkumy, mnohdy je až zarážející to, kterých slov významy žáci neznají.

EVA HÁJKOVÁ – KOMUNIKAČNÍ ČINNOSTI A JEJICH CÍLE.

Praha : UK PedF 2008

Pavla Chejnová

Nová publikace Evy Hájkové je věnována problematice komunikační výchovy v rámci předmětu český jazyk na 1. stupni základní školy. Jedná se o monografii shrnující moderní poznatky z didaktiky mateřského jazyka, která dosud mezi českými publikacemi chyběla. Navazuje na moderní trendy v didaktice české i zahraniční, česká didaktika tak v žádném případě nezaostává za vývojem v globálním měřítku. Publikace bude inspirativní nejen pro učitele 1. stupně základní školy, ale i pro učitele vyšších ročníků, kteří budou schopni posoudit, co mohou od žáků přicházejících na 2. stupeň očekávat a na které komunikační učivo lze navázat.

V úvodní kapitole autorka vymezuje český jazyk jako vyučovací předmět na 1. stupni základní školy, upozorňuje na jeho komplexnost a věnuje se jednotlivým složkám předmětu (složka jazyková, literární výchova, komunikační učivo, jehož součástí je i slohová výchova). Upozorňuje na fakt, že sloh bývá učiteli často opomíjen, přestože se objevují stále častěji snahy integrovat učivo slohové a gramatické.

Ve druhé kapitole se autorka stručně zmiňuje o historii vyučování slohu, sleduje genezi komunikační výchovy v posledních 20 letech 20. století. Přestože termín *komunikační výchova* běžně užíváme, přetrvává určitá pojmová nejasnost. V této publikaci je prezentována terminologie z dané oblasti, čtenář si ujasní vztahy mezi jednotlivými složkami předmětu a utřídí si, co vše spadá k tzv. komunikačnímu učivu.

V současnosti nelze hovořit o komunikačních kompetencích, aniž bychom zmínili rámcové vzdělávací programy. Ve třetí kapitole jsou vymezeny cíle slohové výchovy a taktéž komunikační kompetence, autorka cituje různá pojetí (např. Čechová, Styblík, Šebesta, ale i osnovy pro základní školy). Je tedy vidět, že problematika není nová – i předlistopadová didaktika s cíli a kompetencemi pracovala, byť se užívalo jiné terminologie.

Čtvrtá kapitola se zabývá předpoklady vytváření komunikační kompetence dítěte. V dané oblasti fungují dvě do jisté míry protichůdné teorie. Teorie vlivu vnějšího prostředí zdůrazňuje, že *člověk nabývá komunikační kompetence přejímáním podnětů zvenci, odposloucháváním a nápodobou řeči ostatních, tedy*

učením se pod vlivem prostředí, v němž se nachází (s. 21). Jiný pohled představuje teorie biologického zrání, poukazující na fakt, že dítě si osvojuje jazyk velmi rychle ve srovnání s náročností procesu budovaného jen na empirii. Další důkazy ve prospěch této teorie přinášejí dětské chyby, vycházející z proniknutí do morfologického systému češtiny (*ona vemla místo ona vzala, já malovám*). Od 70. let 20. století se objevují teorie spojující obě krajnosti, významný je zvláště konstruktivismus vycházející z díla Jeana Piageta. *Komplexnost vlivů při nabývání jazyka je u konstruktivistů založena na stejné důležitosti, kterou přikládají jak biologickému zrání organismu, tak i prostředí, v němž se jedinec vyvíjí a jež na něj při tomto vývoji působí* (s. 26). Jedinec si své okolí aktivně osvojuje, nejde tedy jen o přejímání, ale i o aktivní přetváření. Důležitou roli hraje celý kulturní kontext, rodina, škola, vrstevníci.

Součástí této kapitoly je i podrobný přehled etap jazykového vývoje dítěte, a to včetně osvojování neverbální složky a do jisté míry i pragmatické dimenze lidské komunikace.

Pátá kapitola s názvem *Komunikační činnosti* přináší přehledné vysvětlení a přehled komunikačních činností z hlediska typu komunikace, média, formy a výsledku. Autorka pracuje se čtyřmi základními komunikačními činnostmi, a to mluvením, nasloucháním, psaním a čtením. Z hlediska funkčního je třeba dále rozlišovat komunikaci věcnou, orientující (praktickou), interakční (kritickou) a zážitkovou. Tyto pojmy jsou často chápány nesprávně a užívány libovolně, zde je nabídnuto jejich přesné vymezení a jednotná klasifikace.

Šestá kapitola je nejrozsáhlejší a věnuje se výše zmiňovaným komunikačním činnostem jednotlivě. U každého typu činnosti jsou popsána možná úskalí a zkušenosti z výuky, za velmi přínosné považují příklady cvičení. Čtenář se tedy seznámí s různými druhy čtení, psaní, mluvení a naslouchání, ale získá i množství materiálu využitelného přímo ve výuce. Cvičení jsou koncipována pro 1. stupeň základní školy, ale zkušený učitel bude schopen přetransformovat je i do podoby vhodné pro vyšší ročníky.

Sedmá kapitola je opět prakticky zaměřená, autorka přináší kombinovaná a integrovaná cvičení v komunikační výchově.

Poslední kapitola se věnuje stavu souvislého vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy. Jsou zde prezentovány výsledky výzkumu, který autorka provedla na čtyřech pražských základních školách a který se týkal psaných projevů žáků. Lze sledovat tendenci přibližovat projev psaný projevu mluvenému, žáci ztrácejí ostych před psaným textem. Frekvence substantiv a verb se v čase nijak výrazně nezměnila, ovšem v současnosti dochází ke snižování počtu adjektiv. Tento fakt autorka nechápe jako snížení intelektuálních schopností současných dětí, ale spíše jako důsledek menší soustředěnosti žáků na projev.

V závěru autorka poukazuje na potřebu zpracovat systém jazykové výchovy nově v komunikačním kontextu, provést systematický výzkum řeči dětí a mládeže a rovněž zpracovat studii pro komunikační výchovu pro češtinu jako jazyk druhý.

Publikace je přínosná v mnoha aspektech. Znovu zmiňuji její komplexní a shrnující pohled na problematiku komunikační výchovy, vysvětlení a ujasnění terminologie a pojmů dříve rozličně užívaných. Za stěžejní považuji praktické ukázky, cvičení a hry, které mohou posloužit učitelům všech stupňů jako základ pro vytváření obdobných komunikačních aktivit. Vzhledem k zábavnosti některých cvičení je možno je využít i jako aktivity volnočasové a herní.

DIDAKTICKÉ STUDIE

ročník 1 (V), číslo 1, 2009

Didaktické studie vycházejí od roku 2004, nejprve v podobě recenzovaného sborníku odborných statí a didaktických aplikací vědeckých poznatků. Tematické zaměření předchozích čísel:

Didaktické studie I. Kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka. E. Hájková (ed.), Praha : UK-PedF, 2004, 86 s., ISBN 80-7290-197-4.

Didaktické studie II. Kapitoly z moderní didaktiky českého jazyka. E. Hájková (ed.) Praha : UK-PedF, 2005, 102 s., ISBN 80-7290-239-3.

Didaktické studie III. Čeština jako cizí jazyk. E. Hájková, K. Šebesta (eds.), Praha : UK-PedF, 2006, 103 s. ISBN 80-7290-279-2.

Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk. E. Hájková, K. Šebesta (eds.) Praha : UK-PedF, 2007, 122 s. ISBN 978-80-7290-350-4.

Od roku 2008 mají Didaktické studie podobu odborného recenzovaného časopisu. Příští číslo vyjde v roce 2009, ústřední téma: Kdy je chyba chybou?

Příspěvky zasílejte elektronicky na adresu eva.hajkova@volny.cz nebo klasickou poštou na disketě + 1 kontrolní výtisk na adresu:

PhDr. Eva Hájková, CSc.
Pedagogická fakulta UK
Katedra českého jazyka
M. D. Rettigové 4
116 39 PRAHA 1 Nové Město

Uzávěrka příštího čísla: 30. 9. 2009

Jednotlivé příspěvky budou recenzovány anonymně ve spolupráci redakční rady s okruhem odborníků.