

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

**Diplomová práce**

**SKUPINOVÁ A KOOPERATIVNÍ VÝUKA  
V PŘEDMĚTU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA NA  
STŘEDNÍ ŠKOLE**

**Lenka Beranová**

**Plzeň 2012**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

*V Plzni, dne 31. března 2012*

.....

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Janě Vejvodové, CSc. za cenné rady, připomínky, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala. Dále děkuji Mgr. Janě Kutné z Masarykova gymnázia v Plzni, která mi ochotně umožnila realizaci praktické části diplomové práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Organizační formy vyučování.....</b>	<b>10</b>
1.1.1 Dělení organizačních forem.....	10
<b>1.2 Skupinové a kooperativní vyučování .....</b>	<b>12</b>
1.2.1 Skupinové vyučování.....	12
1.2.2 Odlišnosti skupinového a kooperativního vyučování.....	12
1.2.2.1 Historie .....	12
1.2.2.2 Odlišení pojmů.....	14
1.2.3 Kooperativní vyučování.....	15
<b>1.3 Význam užití kooperativního a skupinového vyučování.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 Rozvoj sociálních dovedností.....</b>	<b>18</b>
<b>1.5 Plánování a realizace kooperativní a skupinové výuky.....</b>	<b>19</b>
1.5.1 Práce s cílem .....	19
1.5.2 Učební prostředí.....	19
1.5.3 Dělení žáků do skupin.....	19
1.5.4 Úkoly pro skupinovou práci .....	21
1.5.5 Realizace .....	22
1.5.6 Role učitele .....	22
<b>1.6 Hodnocení ve skupinovém a kooperativním vyučování.....</b>	<b>23</b>
<b>1.7 Úskalí skupinového a kooperativního vyučování.....</b>	<b>25</b>
<b>2 NÁVRHY AKTIVIT PRO SKUPINOVOU PRÁCI .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 Aktivity pro jazykovou složku předmětu .....</b>	<b>27</b>
2.2.1 Rozdělování žáků do skupin .....	28
2.2.2 Zvuková stránka jazyka .....	28
2.2.3 Grafická stránka jazyka .....	29
2.2.4 Tvarosloví .....	31
2.2.5 Skladba.....	33
2.2.6 Slovní zásoba .....	36
2.2.7 Tvoření slov .....	38
<b>2.3 Aktivity pro slohovou a komunikační výchovu.....</b>	<b>40</b>
2.3.1 Rozdělování žáků do skupin .....	41
2.3.2 Postup vyprávěcí.....	41
2.3.3 Postup popisný (charakterizační).....	43

2.3.4	Postup informační .....	45
2.3.5	Postup úvahový .....	46
2.3.6	Komunikace .....	47
<b>3</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>Výzkum .....</b>	<b>49</b>
3.1.1	Cíl .....	49
3.1.2	Popis a metody výzkumu .....	49
3.1.3	Popis hodiny slohu a komunikační výchovy .....	51
3.1.4	Popis hodiny jazykového vyučování .....	52
3.1.5	Hodnocení práce v odučených hodinách .....	52
<b>3.2</b>	<b>Přípravy na vyučovací hodiny .....</b>	<b>54</b>
3.2.1	Příprava na hodinu slohu a komunikační výchovy .....	54
3.2.2	Příprava na hodinu jazykového vyučování .....	56
<b>3.3</b>	<b>Interpretace výsledků výzkumu .....</b>	<b>58</b>
3.3.1	Analýza a hodnocení slohové hodiny .....	58
3.3.2	Analýza a hodnocení jazykové hodiny .....	60
3.3.3	Celkové hodnocení .....	61
3.3.4	Přehled hodnocení žáků .....	62
3.3.4.1	<i>Hodnocení třídy 8.OKA</i> .....	62
3.3.4.2	<i>Hodnocení třídy 3.B</i> .....	63
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>65</b>
	<b>POUŽITÉ ZDROJE .....</b>	<b>67</b>
	<b>SUMMARY .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>71</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>72</b>

## ÚVOD

Diplomová práce se věnuje tématu využití skupinové a kooperativní výuky v předmětu český jazyk a literatura na střední škole. Zaměřuje se pouze na jejich realizaci v jazykové a slohové složce předmětu. Podnětem k volbě tohoto tématu byla zejména skutečnost, že kooperativní a skupinová výuka jsou v současné době velmi diskutovanými pojmy a je kladen požadavek na jejich uplatňování ve výuce. Jsou často stavěny do protikladu k frontálnímu vyučování, které se naopak v mnoha případech jeví jako neefektivní. Jedním z cílů výuky předmětu český jazyk a literatura je rozvoj komunikačních dovedností žáků. Právě skupinová práce může být vhodným prostředkem k jeho dosažení.

Cílem této práce je poskytnout přehled teoretických poznatků o skupinovém a kooperativním vyučování, srovnat oba pojmy, navrhnout možná využití těchto organizačních forem ve výuce a prakticky ověřit účinnost skupinové výuky v reálném vyučování na střední škole. Práce by měla dokázat, že skupinová výuka může být efektivním prostředkem dosažení vzdělávacích cílů v předmětu český jazyk a měla by zjistit, ve kterých strukturních celcích vyučování českého jazyka je její zařazení nejvhodnější.

První část práce tvoří soupis a analýza teoretických poznatků k problematice skupinového a kooperativního vyučování. Vysvětluji zde podstatu obou organizačních forem a uvádím poznatky o jejich využívání ve výuce obecně. V jedné části je také nastíněn a rozebrán problém odlišování těchto dvou forem výuky, které jsou velmi často ztotožňovány. Mým záměrem bylo vystihnout, v čem se obě formy shodují, a v čem jsou naopak viděny rozdíly mezi nimi.

Druhou částí práce je soubor samostatně navržených aktivit pro výuku českého jazyka formou skupinového vyučování. Aktivity jsou pouze teoreticky popsány. Vytvořila jsem je na základě obecných informací o skupinovém vyučování a k jejich sestavení jsem využila různé materiály pro výuku českého jazyka. Samotný postup práce je vždy mým vlastním nápadem. Aktivity jsou uspořádány podle jazykových rovin nebo okruhů slohového výcviku. Tyto návrhy mohou sloužit jako inspirace pro učitele českého jazyka, kteří je mohou ověřit v praxi a následně přizpůsobit reálné výuce.

Posledním a také hlavním oddílem diplomové práce je praktická část. Zde jsou představeny a popsány dvě vyučovací hodiny, které jsem odučila na Masarykově gymnáziu v Plzni. Jedna hodina je součástí komunikační a slohové výchovy, druhá jazykové složky předmětu český jazyk. Tato část obsahuje také kompletní přípravy na obě vyučovací hodiny, interpretaci výsledků celého výzkumu a jeho zhodnocení.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Organizační formy vyučování

Organizační forma vyučování je jednou ze základních složek vyučovacího procesu. Na její volbě závisí (spolu s volbou dalších aspektů) dosažení cíle vyučování. Tvoří rámec, v němž učitel provádí přetváření učiva (poznatků a činností) do soustavy vědomostí a dovedností žáků. Pojem organizační forma zahrnuje nejen uspořádání prostředí výuky, ale také rozvržení časové a způsob součinnosti učitele a žáka (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

### 1.1.1 Dělení organizačních forem

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 148) dělí organizační formy takto: „Podle prostředí se rozlišuje: výuka ve třídě, ve specializovaných prostorech školy, v přirozeném prostředí. Podle uspořádání žáků se rozlišuje: frontální vyučování, skupinové vyučování. Vzhledem k rozdělení rolí žáků se rozlišuje: kooperativní učení a formy individualizovaného vyučování. Základní formou výuky v časové dimenzi je vyučovací hodina.“

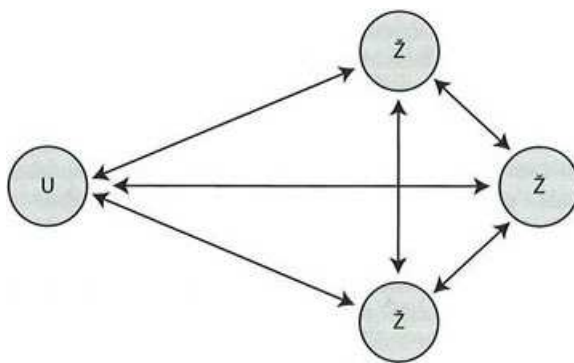
Z hlediska časové organizace musí učitel respektovat rozvrh hodin, rozvržení vyučovacího dne, týdne, školního roku, strukturu a délku vyučovací hodiny. Prostorové uspořádání zahrnuje nejen uspořádání třídy, ale také užití specializovaných učeben, organizaci exkurzí, výletů atd. (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Podle způsobu řízení činnosti žáka rozlišují Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 174-175) vyučování frontální neboli hromadné, individuální, párové a skupinové. Při **frontálním vyučování** „učitel řídí učební činnost velké skupiny žáků současně, proces učení však probíhá převážně individuálně.“ Učitel a žáci spolu v rámci hromadného vyučování vzájemně komunikují – jedná se o komunikaci dvousměrnou. Skalková (2007, s. 221) charakterizuje tuto komunikaci následovně: „V průběhu společné činnosti se učitel snaží udržovat kontakt nejenom se třídou jako celkem, ale i s každým jednotlivým žákem. Tak vytváří příznivé podmínky pro produktivní poznávací činnost žáků a pro to, aby všichni zvládli základy probíraného učiva přímo v průběhu vyučovacího procesu.“



Podle Vališové, Kasíkové a kol. (2007, s. 174) je **individuální vyučování** protikladem frontálního uspořádání výuky. „Učitel pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou žáků (např. ve školách uměleckého směru, v jazykové škole, v autoškole, v různých formách práce s talentovanými nebo zaostávajícími žáky v rámci frontálního vyučování, ve formě konzultací atd.).“ Je nutné rozlišovat pojmy vyučování individuální a individualizované. V individualizovaném vyučování „učební činnost žáků učitel neřídí bezprostředně jako v obou předchozích formách vyučování. Žáci řeší zadané úkoly (učební programy) samostatně, řízení učební činnosti žáků je zprostředkované učebním úkolem (programem - soustavou úkolů). Žák pracuje podle svého tempa, postup učení i jeho rozsah odpovídají individuálním možnostem, popřípadě individuálním přáním žáků.“

Ve **skupinovém i párovém vyučování** učitel řídí aktivitu skupiny nebo dvojice jako celku. Takto rozdělení žáci pracují společně na řešení zadaného úkolu, jehož výsledek je také hodnocen jako produkt skupinové práce. Komunikace probíhá obousměrně mezi učitelem a žákem, ale také žáci vzájemně komunikují mezi sebou (obr. 1). „Skupinová forma je základem kooperativního učení.“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 175)



**Obr. 1** Komunikační struktura skupinové organizační formy

Současný trend ve vyučování zdůrazňuje potřebu omezit frontální výuku a využívat především kooperativní a skupinové formy práce, které vedou k samostatné aktivitě žáků a zvyšují efektivitu učení. Tato práce se jimi bude podrobně zabývat v následujících kapitolách.

## **1.2 Skupinové a kooperativní vyučování**

### **1.2.1 Skupinové vyučování**

Skupinové vyučování neznamena pouhé rozdělení žáků do skupin. Učitelé chybně označují za skupinovou práci situace, kdy žáci sedí ve skupinách, ale pracují na vlastních individuálních úkolech, nebo všichni plní stejný úkol, ale každý pracuje samostatně. V tomto případě nedochází k využití sociálních vztahů, jedná se jen o „organizační opatření.“ (Kasíková, 1997)

Skalková (1995, s. 46) popisuje, že „skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5 členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.“ Sitná (2009, s. 49) definuje výuku ve skupinách jako „aktivní spolupráci žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně, pod vedením svého učitele, učí.“ Maňák a Švec (2003, s. 138) uvádějí tyto charakteristické rysy skupinové práce:

- spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému,
- dělba práce žáků při řešení úlohy, problému,
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,
- prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

### **1.2.2 Odlišnosti skupinového a kooperativního vyučování**

#### ***1.2.2.1 Historie***

Koncept kooperativního vyučování je relativně nový. Objevil se až ve 20. století v rámci řady reformních myšlenek v oblasti pedagogiky. Kasíková (2001) podrobně popisuje vývoj zájmu o pojem kooperace obecně a postupné rozvinutí idey kooperativního učení. Např. psychologické disciplíny zkoumaly skupinové procesy, aby porozuměly podstatě kooperace. Zabývaly se tzv. skupinovou dynamikou, která se stala zdrojem pro rozpracování konceptu kooperativního učení. „V hnutí skupinové dynamiky vznikl koncept kooperace, který se stal výchozím pro tvorbu didaktického modelu kooperativního učení, kladly se otázky, které jej pomáhaly spoluutvářet a které jej doposud utvářejí.“ (Kasíková, 2001, s. 17)

V pedagogice se kooperace objevovala v názvech celých pedagogických hnutí od 2. poloviny 20. století (např. Hnutí pedagogické kooperace v Itálii). Od 70. let jsou tato hnutí spojena s kritikou transmisivního modelu vyučování. Kooperace začala být považována za jednu z kompetencí, hodnotu, kterou by měl být každý člověk vybaven, a dnes je základním pojmem školsko-politických dokumentů. Kooperativní učení se stalo jednou z podob vyučování: „několikaúrovňová teorie kooperativního učení založila určitou specifickou reálnou podobu výuky, která funguje na principech kooperativního uspořádání vrstevnických vztahů. Jde o soubor strategií, metod, technik vyučování uplatňovaných na školách různých typů a na různých stupních.“ (Kasíková, 2001, s. 32)

Již na sklonku 19. století se objevují myšlenky důležitosti spolupráce žáků, plně se tato tendence rozvíjí až na přelomu 19. a 20. století. Autoři, kteří přispěli k pozdějšímu rozvoji kooperativního učení, byli např. J. Dewey, W. H. Killpatrick, C. Freinet nebo P. Peterson. Téma spolupráce se objevilo i v českých reformních myšlenkách, např. u Václava Příhody (Kasíková, 2001).

Kasíková (2001, s. 44) dále píše: „Druhou polovinu 20. století můžeme považovat v pedagogických souvislostech za éru rozvoje práce se skupinovými procesy.“ Skupinové vyučování souviselo s pojmem kooperace při pracovní činnosti žáků. Základ pojetí kooperativního učení vznikl od 70. let v USA na základě zkoumání kooperace jako součásti skupinové dynamiky. U nás se koncept učení založeného na spolupráci objevuje v 60. letech: „Skupinové vyučování bylo představeno pedagogické veřejnosti v ČSSR v 60. letech jako podstatná inovativní tendence socialistické pedagogiky opřená o teoretické zdroje i empirická zjištění, čerpaná ze zahraničních i našich zdrojů.“ (Kasíková, 2001, s. 48) Během 70. a 80. let obohacují teorii skupinového vyučování nové vlivy společenské a vědecké.

V 90. letech se stávají středem pozornosti sociální vztahy ve škole, spolu s tématem sociální interakce, komunikace a dalších složek výuky. „V kontextu didaktického myšlení i proměn praxe vyučování se stále častěji operuje s pojmem kooperace, ať už je kooperace prezentována jako postulovaný cíl různých modelů vyučování nebo prostředek dosažení cílů. Jako nový pojem se objevuje i pojem kooperativního učení.“ (Kasíková, 2001, s. 60)

### **1.2.2.2 Odlišení pojmů**

Z výčtu historických souvislostí je patrné, že pojmy kooperativní a skupinové vyučování nelze slučovat. Kooperativní učení se vyvíjelo jako samostatný prostředek výuky. Skalková (2007, s. 227) ve své publikaci dokonce píše: „Pojem kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním. Avšak zavádění skupinového vyučování otevírá prostor pro spolupráci žáků, jejich vzájemnou pomoc. Podstatně přispívá tudíž k realizaci kooperativního charakteru vyučování.“

Nyní se pokusím představit několik pohledů na kooperativní vyučování jako organizační formu postavenou nad úroveň výuky skupinové. Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 184) problém popisují takto: „Ve skupinové práci mohou žáci pracovat na společném úkolu, hovořit spolu, a přesto nejde o kooperaci. Podle D. W. Johnsona a R. T. Johnsona (1990), amerických specialistů na problematiku kooperace ve vyučování, má kooperativní výuka tyto základní komponenty: pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny, interakci tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexi skupinových procesů.“

Hana Kasíková, která se kooperativním vyučováním intenzivně zabývá, uvádí (Kasíková, 2005, s. 30), že bývá často označováno jako „vyšší forma skupinového učení.“ Dále vysvětluje, že „kooperativní učení tedy využívá skupinové formy, ve které se organizuje skutečná spolupráce členů skupiny k posunu učení každého z nich.“ Opět upozorňuje na nutnost dosažení pěti elementů zmíněných výše pro to, aby kooperativní učení fungovalo.

Také Máňák a Švec (2003, s. 138) konstatují, že „v posledních několika letech se vedle pojmu skupinová výuka objevuje pojem kooperativní výuka. Je to také komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Velmi často bývá kooperativní výuka realizována ve skupinách. Proto ji, s jistým zjednodušením, můžeme považovat za formu skupinové výuky.“ Zajímavé je, že tito autoři hovoří o kooperativním vyučováním jako o metodě, a ne organizační formě.

Na závěr představím pro srovnání popisy těchto dvou typů učení žáků, které jsou uvedeny v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003). Je z nich patrné, že kooperativní a skupinové učení mají řadu společných rysů.

**Skupinové učení** – „učení, které probíhá v rámci malé sociální skupiny. Skupina může vzniknout spontánně nebo ji vytváří učitel podle různých hledisek (výkonnost žáků, pohlaví, dovednost spolupracovat aj.). Skupina obvykle usnadňuje učení zúčastněných osob, zlepšuje průběh i výsledky učení. To proto, že oproti individuálnímu učení mohou účastníci debatovat o problémech, navrhnout různé přístupy, získávat včas zpětnou vazbu, rozdělit si práci, vzájemně se kontrolovat, spolupracovat, vzájemně se povzbuzovat, objevovat chyby, vysvětlovat si nejasnosti, učit se od jiných, společně směřovat k cíli. Obvyklá velikost skupiny se pohybuje od dvou (párové učení) do 5-7 osob (skupinové učení).“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 214)

**Kooperativní učení** – „učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na **spolupráci** osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 107)

Z výše uvedených myšlenek vyplývá, že pojmy kooperativní a skupinová výuka jsou skutečně vnímány jako odlišné a nejedná se pouze o záležitost terminologickou. Přesto mají mnoho společného. Kooperativní výuka je také práce skupinová, ale její hlavní rys je viděn v zapojení kooperace, tedy spolupráce žáků na zadaném úkolu. Tato spolupráce musí probíhat podle daných pravidel, která zajistí, aby bylo kooperativní učení efektivní. Úkoly, na kterých žáci při kooperativní výuce pracují, je možné zvládnout pouze spoluprací, a nikoli individuálně. V následující kapitole je kooperativní vyučování charakterizováno podrobněji.

### 1.2.3 Kooperativní vyučování

Kasíková (1997, s. 27) uvádí tuto definici kooperativního vyučování: „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy **sdílení, spolupráce, podpora**.“

Základní podmínkou kooperativního vyučování je tedy kooperace mezi žáky. Belz a Siegrist (2001, s. 214) definují kooperaci jako „...společné jednání různých osob ve skupině v zájmu společného cíle. Členové skupiny nejsou přitom jednotni pouze pokud jde o vytčený cíl, ale jsou jednotni také v tom, jaké cesty řešení vedou k jeho dosažení.“

Aby bylo vyučování skutečně kooperativní, musí splnit pět základních podmínek (podle Kasíková, 2005):

- **interakce tváří v tvář** – práce v malých skupinách umožňující blízký kontakt a komunikaci (verbální i neverbální) žáků,
- **pozitivní vzájemná závislost** – učení je založeno na spolupráci, činnost přináší žákům vzájemný prospěch, úspěch skupiny závisí na úspěchu jednotlivců,
- **individuální odpovědnost, individuální skládání účtů** – práce jednotlivce zde stále hraje důležitou roli, žák by si měl uvědomit svůj pokrok v učení díky práci ve skupině, učitel musí práci jednotlivce v rámci skupiny sledovat a hodnotit,
- **dovednosti pro práci v malé skupině** – žáci se musí těmito dovednostem naučit, aby bylo jejich učení ve skupině úspěšné, nejlépe se je naučí v průběhu skutečné spolupráce, učitel musí s těmito dovednostmi vědomě pracovat,
- **reflexe skupinové činnosti** – žáci ve skupině musí umět popsat vlastní činnost, rozhodovat o dalším postupu práce – rozvíjejí tak své sociální dovednosti, udržují dobré učební vztahy a rozvíjí myšlení na metakognitivní úrovni.

V protikladu ke kooperativnímu vyučování stojí **vyučování kompetitivní**. Zatímco kooperace je založena na pozitivní vzájemné závislosti, kompetice znamená negativní vzájemnou závislost. Mezi dosahováním cílů jednotlivců existuje negativní vztah. Jedinec uspěje na úkor úspěchu druhého. Cíle může dosáhnout pouze někdo, ostatní k němu nedospějí (Kasíková, 2001). Autoři se rozcházejí v názorech na užití soutěže ve vyučování. Objevují se požadavky úplného odstranění kompetitivního vyučování z vyučovacího procesu, ale také návrhy možností vhodného využití kompetice v některých učebních situacích.

### 1.3 Význam užití kooperativního a skupinového vyučování

Skupinová práce umožňuje především být aktivní i žákům, kteří nejsou aktivní před celou třídou schopni. Přináší přátelskou atmosféru podporující vzájemnou pomoc žáků. Je to zábavná činnost umožňující žákům uvědomit si význam učení a vidět v něm osobní smysl. Žáci si neosvojují pouze učební látku, ale rozvíjí svou tvořivost, hodnocení, schopnost syntézy a analýzy, komunikace, spolupráce atd. Umožňuje jim zároveň vzájemně se poznat (Petty, 1996, s. 175).

Mechlová a Horák (1986, s. 81-83) vymezují čtyři základní **funkce skupinového vyučování** – motivační, aktivizační, kontrolní a výchovnou. V souvislosti s motivací hovoří o tzv. sociální motivaci. Žáci usilují o uspokojení sociálních potřeb prostřednictvím přijetí úkolu a snahy o co nejlepší výkon. Současně je tak ovlivňována osobnost žáka – nejen jeho motivační hierarchie, ale zaměření osobnosti celkově. Skupinové vyučování je také aktivizačním prostředkem. V průběhu společné práce se mohou žáci více projevovat, řešit složitější úkoly, podílejí se na vymezení cíle a hodnocení učebního procesu. Kontrolní funkce spočívá v poskytování nepřetržité a srozumitelnější zpětné vazby. Žáci ji získávají konfrontací svých názorů v rámci skupiny, diskuzí s jinými skupinami i při závěrečném hodnocení práce všech skupin. Všechny tyto funkce zastřešuje funkce výchovná. Žáci jsou ve skupině socializováni, stávají se součástí mnoha sociálních situací. Díky nutnosti spolupráce mizí egoismus a egocentrismus žáků, rozvíjí se naopak komunikace a interakce. Společné řešení problémů ovlivňuje poznávací procesy, city i volní vlastnosti žáků.

Efektivní využití kooperativního vyučování přináší tyto výsledky (podle Kasíková, 2005, s. 19):

- podporuje výkon žáků (učí se kvalitněji, zlepšuje se i pamětní učení),
- zkvalitňují se myšlenkové strategie žáků (lépe argumentují, dedukují atd.),
- zlepšuje se slovní zásoba žáků, plynulost a strukturovanost řeči,
- upravuje se motivace k učení: pobídky vnější ustupují vnitřním,
- utváří se adekvátní sebepojetí a sebevědomí, sebedůvěra,
- utváří se pozitivní psychické naladění a schopnost zvládat psychické problémy,
- ubývá negativních stresových reakcí, lepší zvládání zátěžových situací,
- zlepšuje se postoj ke škole a k učitelům.

Skalková (1995, s. 48) shrnuje: „Dosavadní výzkumy potvrdily, že skupinové vyučování plní své poslání dobře tam, kde nejde o prosté naučení faktům a jejich reprodukci, ale v těch situacích, v nichž mají žáci před sebou složitější úkol nebo problém, jehož řešení vyžaduje jistou myšlenkovou námahu.“

#### 1.4 Rozvoj sociálních dovedností

Pro správný průběh skupinové práce je nutné, aby žáci měli na určité úrovni rozvinuté tzv. sociální dovednosti. Těm se musí ve škole také učit. Podle Kasíkové (1997, s. 67) by měli zvládat zejména „iniciovat aktivity skupiny, pracovat s informacemi – vyžadovat je, dodávat i rozpracovávat, ale také udržovat skupinu pohromadě povzbuzováním, tolerancí, vzájemným pochopením, vyjadřováním emocí... rozpoznat dysfunkční chování (agresivitu, odmítání nápadů bez jejich zvážení, neoprávněnou dominanci, dožadování se uznání, stažení se z činnosti) a pracovat s ním.“

Při kooperativním vyučování pracují žáci na dvou úrovních – úkolové a sociální. Jak ukazuje následující tabulka, podle tohoto hlediska dělíme také kooperativní dovednosti.

**Tab. 1: Kooperativní dovednosti** (podle Kasíková, 1997, s. 68-69)

<b>Úkolové dovednosti</b>	<b>Sociální dovednosti</b>
<b>agenda skupiny</b>	<b>poskytování a přijímání idejí</b>
seřadit aktivity, držet se programu činností, umět pracovat s časovými možnostmi, revidovat program, rekapitulovat pokrok	usilovat o účast všech, pracovat s emocemi a postoji všech, oceňování individuálních odlišností
<b>poskytování a přijímání idejí</b>	<b>řízení skupinových procesů</b>
vytvářet otevřenou atmosféru, užívat komunikativní dovednosti, aktivně naslouchat/parafrázovat, věnovat pozornost idejí, požadovat ujasnění, udržovat oční kontakt, řešit konflikty, ověřovat konsenzus, hledat důvody, proč konsenzus nenastal, vyjádřit nesouhlas konstruktivně, zdvořile, proaktivně, stavět na nejlepších idejích, hodnotit ideje, analyzovat a syntetizovat	mít pod kontrolou: porozumění, shody, neshody, účast, vytvářet a přidělovat skupinové role a odpovědnost



Kasíková (2005, s. 58) upozorňuje na problém učení sociálními dovednostmi ve škole. Učitelé často netuší, jak tyto dovednosti učit, nebo předpokládají, že jsou jimi žáci vybaveni automaticky. Sociální dovednosti je možné naučit při úkolech spojených s obsahem učiva nebo využívat specifické situace vhodné pro nácvik těchto dovedností (nejen ve škole).

## **1.5 Plánování a realizace kooperativní a skupinové výuky**

### **1.5.1 Práce s cílem**

Jak už bylo naznačeno výše, cílů při skupinové práci může být dosaženo právě učením ve skupině, ale také užitím různých technik a úkolů. Cíl má složku úkolovou a socioemocionální. Učitel musí plánovat cíle na obou úrovních – určuje poznávací cíle a cíle vedoucí k rozvoji sociálních dovedností. Nejen u skupinového vyučování platí, že efektivita stoupá, pokud žáci znají cíl své aktivity, pokud vědí, k jakému výsledku směřují (Kasíková, 1997).

### **1.5.2 Učební prostředí**

Učitel musí zajistit vhodné podmínky vnitřní i vnější – pravidla spolupráce žáků a fyzikální prostředí. Fyzikální podmínky se týkají především teploty, osvětlení a velikosti učebny. Často je nutné uspořádání třídy skupinové práci přizpůsobit. Existují různé varianty organizace míst v učebně – kruh, pracovní hnízda, týmová pracoviště apod. (viz Příloha č. 1). Skupinové metody práce vyžadují stanovení speciálních pravidel popisujících vhodné chování žáků při práci ve skupině. Tato pravidla mohou být shrnuta do několika bodů, žáci by se měli podílet na jejich formulaci. Pravidel by nemělo být mnoho, protože by došlo k přílišnému omezení práce žáků. Pravidla lze stanovit na začátku školního roku nebo před využitím skupinových metod v určitých blocích (Sitná, 2009).

### **1.5.3 Dělení žáků do skupin**

Před zahájením skupinové práce je potřeba stanovit velikost a složení skupin. Optimální velikost skupiny není jasně určena a názory autorů se zde rozcházejí. Maňák a Švec (2003, s. 140) uvádějí počet 3-5 žáků ve skupině a upozorňují, že je potřeba přihlížet k řadě faktorů, jako jsou např.: cíl výuky, časové možnosti, počet žáků ve třídě, jejich zkušenosti a stupeň rozvoje. Petty (1996, s. 185) zmiňuje, že není příliš vhodné

volit skupiny o více než sedmi členech, protože se snižuje výkonnost jednotlivých žáků, pokud každý nedostane přidělený specifický úkol. Více členů znamená, že každý žák vykoná méně práce pro skupinu.

Existuje řada kritérií pro rozdělování žáků do skupin. Maňák a Švec (2003, s. 140) představují následující kritéria podle autora Gudjonse – výkonnost, sociální vztahy, zájmy a náhodný výběr. Podle výkonnosti (prospěchu, dovedností apod.) lze tvořit **homogenní skupiny**, které jsou vhodné pro plnění úkolů určité úrovně náročnosti. Doporučovány jsou však **skupiny heterogenní** tvořené žáky různého prospěchu, kde si mohou vzájemně pomáhat. Pomocí sociometrické metody nebo pozorováním by měl učitel zjistit charakter vztahů mezi žáky a využít ho pro dělení do skupin. Přátelství mezi žáky podporuje jejich spolupráci ve skupině. U některých témat učiva lze uplatnit znalost zájmové činnosti žáků. Další možností je náhodné rozmístění žáků užitím losování, zasedacího pořádku apod.

Aby byla zajištěna aktivita všech žáků, je vhodné přidělit každému skupinovou roli. Sitná (2009, s. 55) vysvětluje: „Role ve skupině je vlastně vyjádřením požadavku učitele na charakter práce konkrétního člena skupiny. Při určování skupinových rolí učitel vždy zvažuje vyspělost žáků a náročnost výuky (tématu).“ Role jednotlivých žáků by se měly střídát. Je nutné pečlivě zvážit přidělené role, protože učitel může jejich prostřednictvím působit na sebevědomí žáků. Ostýchavý žák by si měl nejprve vyzkoušet pozici jednodušší a postupně přecházet k rolím náročnějším. Sitná (2009, s. 56) uvádí tento přehled základních skupinových rolí:

- **vedoucí skupiny** - organizuje práci skupiny, určuje tempo, navrhuje metody práce;
- **pracovník s informacemi** - rozhoduje o způsobu práce s informacemi, vybírá a navrhuje vhodné zdroje, určuje pořadí jejich zpracovávání;
- **zapisovatel** - provádí průběžné záznamy a vypracovává konečné výstupy;
- **mluvčí skupiny** - shrnuje výsledky práce skupiny a prezentuje je ostatním;
- **pozorovatel** - sleduje, hodnotí a zaznamenává činnost členů skupiny nebo činnost jiné skupiny (podle vlastního uvážení nebo do předem připraveného záznamového archu); hodnocení práce členů skupiny zveřejňuje ve sledované skupině nebo v celé třídě;
- **časoměřič** - sleduje stanovený čas a usměrňuje práci skupin tak, aby se práce splnila.

#### 1.5.4 Úkoly pro skupinovou práci

Pro skupinové vyučování jsou vhodné jen některé druhy úkolů. Kasíková (1997, s. 46) zmiňuje, že jde obvykle o úpravu úkolů užívaných pro hromadnou výuku nebo pro práci jednotlivců. Stejně tak na plnění domácích úkolů mohou žáci spolupracovat ve skupinách. Autorka považuje za vhodné zejména tyto úkoly a jejich kombinace:

- sběr informací, práce s informacemi (strukturování), hodnocení informací,
- diskuze,
- řešení problémů,
- návrh a tvorba konkrétního produktu, jeho hodnocení,
- analýza vlastních učebních procesů včetně hodnocení,
- analýza skupinových procesů včetně hodnocení.

Obecně jsou doporučovány úlohy tzv. problémové. Podle Vališové, Kasíkové a kol. (2007, s. 180): „Tento typ úkolů nejlépe navozuje produktivní učební činnost a současně psychickou potřebu žáků společně hledat správné řešení, diskutovat o postupech, objevovat různé možné varianty řešení atd.“ V zadání úkolů se tedy objevují slovesa, která vystihují problémovost úkolu, např.: vyhledejte, tříd'te informace, navrhujte, porovnejte, zkoumejte, zdůvodněte, diskutujte, řešte, argumentujte, odhalte, formulujte, vymýšlejte, ověřte, hodnoťte, pozorujte a další (Kasíková, 1997).

Pro skupinovou práci je vhodné učivo, které lze rozčlenit na menší celky a vytvořit tak úkoly pro jednotlivé skupiny a členy skupin. Třída by měla dobře porozumět propojenosti jednotlivých skupinových úkolů v rámci celé třídy. Je žádoucí, aby úlohy vycházely z předchozí zkušenosti žáků a jejich řešení umožňovalo využití poznatků z různých zdrojů. Zvolená metoda práce by měla umožnit každému žákovi využít své schopnosti, vědomosti a dovednosti. Po zavedení skupinového vyučování je vhodné nejprve zadávat jednodušší a kratší úkoly stejné pro všechny skupiny. Později, až žáci získají zkušenosti s prací ve skupinách, je vhodné volit úlohy náročnější až po fázi, kdy každá skupina pracuje na jiném úkolu, který je však součástí úkolu celotřídního. Tento typ práce je vhodný pro vyšší ročníky základní školy a školu střední (Mechlová a Horák, 1986).

### **1.5.5 Realizace**

Skalková (1995, s. 48) rozděluje samotnou realizaci skupinového vyučování do tří etap. První fázi popisuje jako „formulace otázky, úkolu nebo problému, ať už teoretické nebo praktické povahy, které jsou vhodné pro práci ve skupině.“ Úkoly mohou být formulovány ve spolupráci se žáky (při frontálním vyučování) nebo předem připraveny a poté představeny žákům. Skupinám je možné zadat různé úkoly nebo jeden úkol pro všechny stejný.

Je důležité, aby všichni žáci pochopili zadání skupinového úkolu. Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 186) uvádí pravidla pro vysvětlení úkolu žákům:

#### **Učitel vysvětluje přidělený úkol:**

- tak, aby byl jasný všem žákům;
- tak, aby byly zřetelné cíle vyučování, dává do souvislostí to, co má být naučeno s tím, co již osvojeno je;
- tak, aby žák úkolu skutečně porozuměl: definuje důležité pojmy, vysvětluje operace a úkony, které budou při zvládnutí úkolu potřebné;
- přesvědčuje se otázkami o porozumění úkolu a připravenosti žáků plnit úkol.

Za druhou fázi považuje Skalková (1995, s. 48) okamžik, kdy „žáci shromažďují materiál, srovnávají, vyčleňují podstatné vztahy z hlediska svého úkolu, diskutují, kdy probíhá analýza problémové situace, utvářejí si vlastní názory a hodnocení.“ Podstatou této fáze je tedy hledání společného řešení, konfrontace názorů a hodnocení zvolených postupů práce.

Ve třetí fázi podle Skalkové (1995, s. 49) „dochází k myšlenkovému prohloubení, zhodnocení výsledků i k syntéze, v níž se integrují dílčí poznatky.“ V této fázi již spolupracuje celá třída. Autorka dále zdůrazňuje význam hodnocení ve všech těchto etapách skupinové práce. Hodnocení bude věnována jedna z následujících kapitol.

### **1.5.6 Role učitele**

Mechlová a Horák (1986, s. 42) popisují roli učitele takto: „Role učitele ve skupinovém vyučování je nezastupitelná, je postavena na vyšší úroveň než při frontálním vyučování. Vyučující řídí celý proces skupinové práce a na základě

pozorování činnosti skupin operativně plánuje průběh i obsah následné hromadné práce s celou třídou.“ Učitel nesmí při obcházení třídy napovídat řešení úkolu, pouze sleduje práci skupin a do diskuze se může zapojit položením otázky, která může žákům v průběhu práce pomoci.

Hlavní úkoly učitele jsou následující (podle Kasíková, 2005):

- 1. stanovení cíle pro hodinu** – na dvou úrovních – naukový a sociální cíl,
- 2. rozdělení žáků do skupin** – rozhoduje o velikosti a složení skupin, o uspořádání skupin ve třídě (aby se vzájemně nerušily) a délce trvání práce skupiny,
- 3. vysvětlení úkolu, cílové struktury (kooperace) a učební aktivity** – vybírá úkoly vhodné pro kooperaci, podporuje pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny a individuální odpovědnost jednotlivých žáků (hodnotí každého člena), přiděluje role ve skupině, informuje o případné odměně, vysvětluje předem kritéria úspěchu, specifikuje některé požadované prvky chování ve skupině, vytváří kooperaci mezi skupinami apod.,
- 4. monitorování efektivity učení a intervence** – pozoruje chování a učení žáků, pomáhá a radí žákům (užití vhodných jazykových prostředků), zasahuje do utváření skupinových dovedností (navrhuje postupy spolupráce apod.),
- 5. hodnocení výsledků práce a pomoc žákům při diskuzi o vzájemné spolupráci** – uzavírá lekci, hodnotí učení žáků kvalitativně i kvantitativně (podle kritérií), je hodnoceno fungování skupiny.

## **1.6 Hodnocení ve skupinovém a kooperativním vyučování**

Sitná (2009, s. 62) popisuje specifika hodnocení ve skupinovém vyučování takto: „Hodnocení žáků, kteří pracují formou spolupráce ve skupinách, je odlišné od hodnocení v klasické výuce“... „Hodnocení při skupinových vyučovacích metodách je obvykle obsažnější, poskytuje širší zpětnou vazbu, je pro žáka důležitou informací o tom, jak jsou jeho znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoje učitelem a spolužáky přijímány, je východiskem k další práci.“

Hodnocení skupinové výuky je specifické tím, že podstatná část hodnotící činnosti je přesunuta na skupinu, přestože učitel zůstává také v hodnocení aktivním. Nejsou hodnoceny pouze výkony jednotlivých žáků, ale zejména práce celé skupiny a příspěvní jednotlivců v rámci skupiny. Jsou hodnoceny výsledky učení na úrovni poznatkové i sociální. Učitelova práce zahrnuje vymezení hodnotících kritérií a jejich vysvětlení žákům, sběr informací o průběhu a výsledcích učení, poskytování zpětné vazby a učení žáků, jak hodnocení provádět (Kasíková, 2005).

Podle Skalkové (2007, s. 226) může mít hodnocení např. tyto formy: „hodnocení společných zápisů celé skupiny, rozbor jejich kladů a nedostatků, porovnávání práce skupin a jejich výsledků, hodnocení účasti skupin jako celku i jejich jednotlivých členů na společné diskuzi.“

K hodnocení skupinového vyučování je možné užít řadu metod a technik. Jako příklad uvádím některé z nich (vybráno z Kasíková, 1997, s. 97 - 99):

**Pozorování** – vhodné užití více pozorovatelů, pozorovatel by neměl být vnější.

**Dotazníky** – nejběžnější, rozdány po ukončení skupinové práce.

**Deníky** – psané jednotlivci v déletrvajících skupinách – je hodnoceno, co se žáci naučili ze znalostí i schopností, jak jednotliví žáci přispěli k práci ve skupině, jak jednotlivci vidí celou skupinu.

**Hodnoticí listy** – připravuje učitel nebo si žáci tvoří vlastní kritéria hodnocení.

**Kolující dotazník** – každý žák píše na svůj papír a) co považuje za nejcennější, b) za nejméně podstatné a c) nápady na zlepšení; archy poté kolují po třídě a žáci je čtou, nakonec všichni přečtou tvrzení (z archu, který není jejich), s kterými souhlasí a nesouhlasí. Autoři archu komentují názory ostatních.

**Videozáznam** – hodnotit by měl žák mimo skupinu, který pokládá otázky členům skupiny.

Hodnocení skupinové práce není jednoduché. Problematické je zejména obtížné zachycení bezprostředního efektu činnosti žáků ve skupině, protože ten se obvykle projeví až po delší době. Další komplikací je posuzování osobnostního a sociálního rozvoje žáků, ten je těžko měřitelný. Také hodnocení jednotlivých žáků v rámci skupiny a míra jejich příspěvní do skupinové práce vyvolává řadu otázek (Kasíková, 2005).

## 1.7 Úskalí skupinového a kooperativního vyučování

Jako u ostatních organizačních forem, také při skupinové a kooperativní práci se mohou objevit problémy. Některé z nich mohou být důvodem toho, že se učitelé skupinové práce bojí a z vyučování ji raději vynechávají. Kasíková (1997, s. 20) uvádí tato úskalí skupinové práce:

- žáci ve skupině nepracují rovnoměrně – jsou tu tahouni a ti, kteří se vezou,
- ve skupinové práci se nedá počítat se systematičností,
- žáci si nedovedou organizovat práci,
- skupiny jsou příliš hlučné, žáci se překřikují,
- neprobere se příliš učiva,
- odbíhá se od zadaného úkolu,
- ti talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny,
- v učení mohou vznikat chyby, které se ihned neopravují,
- obtížné je hodnocení učební činnosti,
- je to způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu.

Mechlová a Horák (1986) dále uvádějí některé didaktické nedostatky, které mohou komplikovat skupinovou práci. Jde zejména o nedostatečné schopnosti učitele při výběru úkolů, práci s cíly, udělování instrukcí nebo přidělování úkolů skupinám. Chybou je také, pokud žáci dostávají stále stejné role v rámci skupiny. Nedostatečné zkušenosti žáků se skupinovou prací, zejména omezené komunikační schopnosti a neschopnost spolupráce, skupinovou práci také komplikují.

Učitelé často narazí na problém již při první vyučovací hodině, v níž použijí skupinovou práci. Mají pocit neúspěchu, vidí učení jako málo efektivní i přes náročnost přípravy na hodinu. Mohou zažívat problémy s kázní žáků a také doplatit na nedostatečnou teoretickou přípravu. Úspěch skupinového vyučování ovlivňují také osobnosti vlastnosti učitele – schopnost řídit práci žáků, pohotovost v rozhodování o postupu práce, metodické schopnosti, autorita, znalost jednotlivých žáků apod. (Mechlová a Horák, 1986).

## 2 NÁVRHY AKTIVIT PRO SKUPINOVOU PRÁCI

### 2.1 Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia součástí vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Vzdělávací oblast je charakterizována takto: „Význam vzdělávací oblasti spočívá především v rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností vytvářejících podklad pro všestranné efektivní vzdělávání. Jazykové vyučování umožňuje žákům poznávat duchovní bohatství národa a jeho tradice. Žáci se postupně učí ovládnout nejen jazyk sám, ale především principy jeho užívání v různých komunikačních situacích (a to v mluvené i písemné podobě). Jazykové a stylizační schopnosti a dovednosti a jim odpovídající komunikační kompetence žáci rozvíjejí pod vedením učitele prostřednictvím aktivního podílu na nejrůznějších komunikačních situacích.“ (RVP pro gymnázia, 2007, s. 12)

Výuku českého jazyka popisuje RVP pro gymnázia (2007, s. 12) následovně: „Ve výuce českého jazyka a literatury žáci získávají přiměřené poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se základním vzděláváním – jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších, typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům. Učitel iniciuje hovory či úvahy o nich. Rozvoj těchto schopností a dovedností spolu s osvojením vymezených poznatků teoretických je důležitý nejen pro studium češtiny, ale i obecněji, neboť v jazykovém ztvárnění je uloženo mnoho poznatků a nové myšlenky se obvykle vyjadřují přirozeným jazykem.“

Z uvedených popisů vyplývá, že ve výuce českého jazyka je kladen důraz na rozvoj komunikačních dovedností žáků – jak formou mluvenou, tak psanou. Toto tvrzení podporují také Čechová a Styblík (1989, s. 7), kteří popisují cíl výuky českého jazyka následovně: „Hlavním cílem vyučování češtině je rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem. Tato schopnost komunikace je diferencována podle stupňů školy v souladu s ontogenetickým vývojem žáka a postupujícím jazykovým vzděláním.“



Vzhledem k tomu, že skupinová a kooperativní výuka je určena k rozvoji těchto dovedností, je vhodná také pro užití při výuce českého jazyka. Komunikace je vždy záležitostí dvou a více osob, je tedy vhodné, aby se i při výuce žák dostával do situací, v nichž musí komunikovat a spolupracovat s ostatními. V následujících kapitolách představuji učivo předmětu Český jazyk a literatura v oblasti jazykového a slohového výcviku a navrhuji skupinové aktivity pro výuku vybraného učiva. Skupinové aktivity jsou často vhodnější pro opakování a procvičování probrané látky než pro expozici nového učiva. Všechny následující aktivity jsem samostatně navrhla s využitím různých zdrojů jako pomůcky a inspirace. Účinnost těchto aktivit nebyla v praxi ověřena, je tedy možné, že při jejich aplikaci ve výuce se mohou objevit problémy, které povedou k nutnosti průběh aktivit upravit. Některé aktivity mohou být aplikovány na více oblastí učiva i přesto, že je zde uvedena jen jedna možnost.

## 2.2 Aktivity pro jazykovou složku předmětu

Tato kapitola obsahuje návrhy aktivit vhodných pro výuku některých oblastí učiva mluvnice uspořádané podle jednotlivých jazykových rovin.

Učivo jazykové části předmětu je v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (2007, s. 14) rozděleno do následujících oblastí:

- **obecné poučení o jazyku a řeči** – jazyk a řeč, jazyková komunikace; myšlení a jazyk; národní jazyk a jeho útvary; čeština a slovanské jazyky; jazyková kultura; základní vývojové tendence českého jazyka,
- **zvuková stránka jazyka** – zásady spisovné výslovnosti; zvukové prostředky souvislé řeči,
- **grafická stránka jazyka** – písmo, jeho vznik a druhy; základní principy českého pravopisu a nejčastější odchylky od nich,
- **slovní zásoba, sémantika a tvoření slov** – jednotky slovní zásoby (včetně frazeologických); významové vztahy mezi slovy; rozšiřování slovní zásoby; způsoby tvoření slov,
- **tvarosloví (morfologie)** – slovní druhy a jejich mluvnické kategorie a tvary,
- **skladba (syntax)** – základní principy větné stavby (větné členy, věty, souvětí a jejich vztahy); aktuální členění výpovědi; základy valenční a textové syntaxe.

### 2.2.1 Rozdělování žáků do skupin

Pro rozdělení žáků do skupin je vhodné použít lístečky se slovy nebo větnými celky s různým zaměřením (slovní druhy, gramatické kategorie, druhy vedlejších vět, druhy zájmen...). Žáci musí pojmy znát nebo správně určit, aby zjistili, do které skupiny patří. Uvádím zde tři možnosti rozdělování žáků:

1. Každý žák si vylosuje kartičku se slovem. Určí jeho slovní druh a poté hledá spolužáky, kteří mají slova stejného slovního druhu. S nimi utvoří skupinu.
2. Každý žák si vylosuje část větného celku a opět hledá spolužáky se zbývajících částmi tak, aby společně utvořili celou větu. Zároveň vytvoří skupinu pro další práci.
3. Několik žáků si vylosuje slovesa a hledá spolužáky se slovem nebo skupinou slov, která se mohou s tímto slovesem vázat. Žák se slovesem se může stát vedoucím skupiny a ostatní žáci jejími členy. Vhodná slovesa jsou např.: darovat, diskutovat, patřit, slíbit, přestat, vidět, manipulovat apod.

### 2.2.2 Zvuková stránka jazyka

Nejvhodnější cestou k pochopení výslovnostních pravidel češtiny je kontakt s živým nebo zaznamenaným mluveným projevem. Žáci mohou pracovat ve skupinách a společně tato pravidla odhalovat a zobecňovat. Učivo si lépe zapamatují, pokud bude vysvětleno při rozboru jejich vlastního mluveného projevu nebo projevu spolužáka.

#### **Mluvená a psaná podoba jazyka**

**Cíl:** žáci si uvědomují rozdíly mezi mluvenou a psanou podobou projevu, jsou schopni tyto změny charakterizovat a zhodnotit z hlediska spisovné výslovnosti.

**Učivo:** délka samohlásek, výslovnost zdvojených souhlásek, asimilace, zjednodušování souhláskových skupin, pravidla spisovné výslovnosti.

**Pomůcky:** lístečky s větami, publikace Česká výslovnostní norma, záznamové archy, nahrávací zařízení (mobilní telefon).

**Velikost skupin:** 3-4 žáci.

**Čas:** 20-25 minut.

**Postup:** Každý žák ve skupině si vylosuje lísteček s větou, kde se vyskytují výslovnostně problémová slova. Jeden žák vždy přečte svou větu a ostatní ve skupině poslouchají, k jakým změnám vzhledem k psané podobě textu došlo. Jeden žák projev ostatních nahrává. Po přečtení všech vět pracuje skupina dohromady, diskutuje nad

nalezenými chybami a rozdíly, porovnává zápisy jednotlivých členů skupiny a znovu poslouchá pořízené nahrávky. Žáci poté vytvoří přehled změn a chyb, které zaznamenali. Jako pomůcku používají publikaci Česká výslovnostní norma (nebo jinou), kde si ověřují, zda je nalezený jev spisovný, nebo ne. Všechny skupiny pracují se stejnými větami.

**Příklady vět:** Myslím, že tohle není můj deštník.; Včera jsem byl u řeky a viděl jsem, jak se dva raci prali o potravu.; Dnes půjdu domů brzo, protože přijede matčina kamarádka.; Víím, že je těžké zvládat každodenní shon.

#### **Kontrola a zpětná vazba:**

a) Větné celky jsou napsány na tabuli. Každá skupina sdělí učiteli, které změny a výslovnostní chyby v projevech spolužáků zaznamenala. Učitel vše zapíše do tabulky na tabuli, zhodnotí správnost nalezených výslovnostních chyb. Je možné diskutovat o dalších slovech ve větách, kde by mohlo k chybě dojít.

b) Mluvčí každé skupiny nahlas vyjádří, jak se skupině pracovalo a zda se jim podařilo úspěšně odhalit výslovnostní chyby a všimnout si všech odlišností mezi mluvenou a psanou podobou jednotlivých slov.

### **2.2.3 Grafická stránka jazyka**

Žáci na střední škole by už měli být dostatečně seznámeni s českým pravopisem, přesto je nutné pravopisné jevy prohlubovat a procvičovat, protože neznalost pravopisu může být překážkou úspěšné písemné komunikace (nejen) v běžném životě. Pravopis by se měl stát zautomatizovaným, žáci by neměli neustále přemýšlet nad správností napsaných vět a slov. Žáci mohou ve skupinách spolupracovat při řešení pravopisných cvičení nebo vytvářet samostatně cvičení pro své spolužáky na základě znalosti pravopisných jevů.

#### **Interpunkce**

**Cíl:** žáci správně zdůvodňují psaní interpunkce ve větách, zároveň tak dokazují znalost syntaktického učiva, žáci tvoří příklady větných celků se zadanými syntaktickými jevy a uplatní tak své předchozí znalosti.

**Učivo:** jakýkoli jev probíraný v rámci syntaktického učiva, s nímž je spojeno pravidlo psaní interpunkce v souvětí nebo větě jednoduché.

**Pomůcky:** tabule nebo listy s předepsanými kritérii.

**Velikost skupin:** 3 žáci.

**Čas:** 15 minut + čas pro jinou skupinu k doplnění pravopisného cvičení.

**Postup:** Žáci ve skupině vytvoří pro jinou skupinu pravopisné cvičení zaměřené na interpunkci. Budou mít zadána kritéria, podle nichž sestaví větné celky do pravopisného cvičení. Hotové cvičení je předáno jiné skupině, ta interpunkci doplní a pošle zpět autorům cvičení. Kritéria je možné obměnit. Zadáním pro spolužáky bude pouze doplnit interpunkci.

**Příklady kritérií:**

- |                                       |                      |
|---------------------------------------|----------------------|
| a) souřadné spojení vět hlavních,     | e) přívlastek volný, |
| b) souvětí podřadné s vedlejší větou, | f) oslovení,         |
| c) několikanásobný větný člen,        | g) přímá řeč.        |
| d) vsuvka,                            |                      |

**Kontrola a zpětná vazba:**

- Učitel v průběhu monitorování práce skupin kontroluje, zda tvoří odpovídající větné celky. Pokud zaznamená opakující se problémy, může být frontálně zopakována podstata daného syntaktického jevu, aby žáci mohli své chyby opravit.
- Zpětná vazba ke správnosti doplnění pravopisného cvičení je poskytnuta nejprve skupinou, která cvičení vytvořila, ale také učitelem. Ten si pravopisná cvičení vybere a posoudí správnost nejen samotného pravopisného cvičení, ale i jeho řešení.
- Po skončení práce by žáci měli zhodnotit, které větné celky pro ně bylo obtížné vytvořit a zda měli problémy s doplňováním interpunkce. Problematické jevy by měly být společně prodiskutovány v dalších hodinách. Žáci se mohou také vyjádřit k samotnému úkolu tvoření větných celků podle zadaných kritérií a jeho obtížnosti.

**Pravopisné cvičení**

**Cíl:** žáci aplikují znalost probraných pravopisných jevů.

**Učivo:** jakékoli pravopisné jevy.

**Pomůcky:** pravopisné cvičení pro každého žáka, lístečky s názvy pravopisných jevů.

**Velikost skupin:** 4-5 žáků.

**Čas:** 15-20 minut.

**Postup:** Žáci ve skupině dostávají pravopisné cvičení a každý z nich si na lístečku vylosuje pravopisný jev, který bude do cvičení doplňovat – čárky, shoda podmětu s přísudkem, psaní s, z, bě, pě, vě atd. Učitel může zvolit jevy, které se žáky právě probírá.

**Kontrola a zpětná vazba:** Po doplnění všech jevů žáci ve skupině cvičení společně kontrolují, diskutují o chybách, opravují je. Na závěr zhodnotí, jak pravopisné jevy ovládají. Cvičení poté kontroluje také učitel. Žáci vyjádří své názory na obtížnost tohoto výběrového doplňování pravopisného cvičení, kdy se stávají odborníkem pouze na jeden pravopisný jev.

#### 2.2.4 Tvarosloví

I v této jazykové rovině lze skupinovou práci vhodně využít při opakování probrané látky, ale žáci se mohou také vzájemně učit, vysvětlovat dané tvaroslovné jevy, učit se ze svých chyb a chyb spolužáků. V řadě případů je naopak vhodná individuální práce, kterou lze někdy se skupinovou výukou propojovat.

#### Mluvnické kategorie

**Cíl:** žáci správně určují mluvnické kategorie slov, podle zadaných kategorií tvoří požadovaný tvar slova, který vhodně zařazují do kontextu celé věty.

**Učivo:** mluvnické kategorie sloves a jmen.

**Pomůcky:** kartičky se slovy a mluvnickými kategoriemi.

**Velikost skupin:** možný i větší počet členů podle počtu slov ve vybrané větě.

**Čas:** 10-15 minut.

**Postup:** Každý žák ve skupině dostává kartičku s reprezentativním tvarem slova a určenými gramatickými kategoriemi (větné členy různých slovních druhů vybrané z jednoho větného celku). Slova je vhodné vybírat zejména z větných celků s rozvitými větnými členy. Žáci musí podle zadaných gramatických kategorií vytvořit dané tvary slov. Tyto tvary žáci dají ve skupině dohromady a skládají z nich věty (někdy může být nutné doplnit podle významu do věty předložku). Poté věty pošlou jiné skupině, která má naopak za úkol určit mluvnické kategorie u všech slov ve větě. Mohou losovat, který žák bude určovat daný slovní druh. Aktivitu je možné propojit s rozbořením větných členů daného větného celku.

**Příklady vhodných vět k rozčlenění na větné členy:** Nejlepší studenti dostali finanční odměnu. Po dvoře pobíhala kuřata, slepice a husy. Lékař jí doporučil zhubnout. Děti nasbíraly lesní zvěři žaludy. Slečna odnesla do auta své věci. Peníze na auto dostal od rodičů. Naše krásná vlast leží v srdci Evropy.

### **Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Ke zpětné vazbě dochází už v momentě, kdy žáci zjistí, že nemohou utvořit smysluplnou větu, protože některé vytvořené tvary slov se do ní nehodí. Chybu tedy žáci následně opraví společně ve skupině nebo požádají o pomoc učitele.
- b) Učitel může vybrat tvary slov, které považuje za problematické z hlediska určování mluvnických kategorií. Takové tvary mohou být rozebrány znovu společně, aby si žáci uvědomili jejich obtížnost.
- c) Žáci hodnotí také celkovou práci ve skupině a své individuální příspěvky k ní. Forma tohoto hodnocení závisí na výběru učitele.

### **Slovní druhy**

**Cíl:** žáci dokážou, že různé tvary slov mohou plnit funkce více slovních druhů, žáci vyvodí obecnou charakteristiku jednotlivých slovních druhů.

**Učivo:** přechody mezi slovními druhy, charakteristiky jednotlivých slovních druhů.

**Pomůcky:** lístečky s tvary slov.

**Velikost skupin:** 3 – 4 žáci.

**Čas:** 20-25 minut.

**Postup:** a) Každá skupina dostává různé tvary slov na lístečcích. První žák vylosuje slovo a užije ho ve větě, druhý žák určí slovní druh slova v této větě a použije ho jako jiný slovní druh ve své vlastní větě atd. Tak se pokračuje dokud už není možné použít slovo jako jiný slovní druh. Všechny vymyšlené věty se zapisují.

b) Žáci společně popíší, proč je daný tvar slova v různých větách různým slovním druhem – odvodí vlastnosti, které vedou k určení slovního druhu obecně. Žáci tak dojdou k vymezení jednotlivých slovních druhů. Měli by využívat srovnání vytvořených vět se stejným tvarem slova. Např.: ve větě *Petr se pochlubil novým **kolem***. by měli žáci tvar *kolem* identifikovat jako podstatné jméno – měli by popsat, že k určení slovního druhu může vést např.: rozvíjí přídavným jménem *nový*, ohebnost slova, jeho funkce předmětu apod., popř. tato tvrzení dokázat.

c) Poté je možné, aby žáci své věty četli a ostatní skupiny určovaly, jakou slovnědruhovou platnost dané slovo má. Skupiny by tedy měly pracovat s odlišnými slovy, aby je mohli ostatní žáci určovat.

**Příklady vhodných slov:** kolem, veselí, okolo, koulí, mezi, nemocný, místo, během....

### **Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Každá skupina si vybere jedno slovo a prezentuje jeho slovní druh v různých větách.
- b) Společně jsou na tabuli shrnuty charakteristiky jednotlivých slovních druhů – žáci na základě zkušeností s konkrétními slovy shrnují, podle čeho poznáme daný slovní druh.

### **2.2.5 Skladba**

Skladba je poměrně vhodným učivem k využití při skupinové práci – větný celek obsahuje řadu složek, kterým se při výuce věnuje pozornost. Lze tedy rozdělit práci s jednotlivými aspekty rozboru větného celku mezi žáky ve skupině nebo mezi jednotlivé skupiny.

### **Rozbor souvětí**

**Cíl:** žáci převádějí schématické znázornění stavby souvětí do konkrétní podoby souvětí a interpretují tak obsah schématu souvětí, žáci provádí rozbor souvětí.

**Učivo:** stavba souvětí, schéma pro její znázornění.

**Pomůcky:** schémata stavby souvětí.

**Velikost skupin:** 3-5 žáků.

**Čas:** 15 minut.

**Postup:** a) Každá skupina dostane jedno schéma stavby souvětí, podle kterého společně utvoří několik větných celků. Jedno souvětí si žáci vyberou a vyšlou s ním svého zástupce do vedlejší skupiny. Ten předá souvětí této skupině a přinese jedno souvětí od nich.

b) Skupina společně schématicky znázorní stavbu souvětí získaného od vedlejší skupiny. Vyznačí v něm všechny potřebné znaky – poměry mezi větami, věty hlavní a vedlejší, druhy vět vedlejších.

**Poznámka:** stejný postup lze využít pro rozbor stavby věty jednoduché.

**Kontrola a zpětná vazba:** Na tabuli jsou nakreslena všechna zadaná schémata stavby souvětí – žáci nahlas představují příklady souvětí, která k nim utvořili. Ta jsou napsána pod každé schéma. Ostatní žáci a učitel kontrolují jejich správnost. Žáci si ověřují, zda jejich schéma stavby získaného souvětí odpovídá jednomu ze schémat na tabuli. Učitel může pokládat doplňující otázky k jevům, které nemusí být ze schémat jasné – druhy spojovacích výrazů, poměry mezi větami apod.

### **Příslowečná určení – příběh**

**Cíl:** žáci rozlišují druhy příslovečných určení a aplikují je ve větách.

**Učivo:** druhy příslovečných určení.

**Pomůcky:** papíry pro psaní příběhu.

**Velikost skupin:** 3-4 žáci.

**Čas:** 25-30 minut.

**Postup:** a) Úkolem žáků ve skupině je napsat společně krátký příběh tak, aby v něm užili všechny druhy příslovečných určení. Postup práce si musí sami zorganizovat. Mohou začít tak, že si nejprve vytvoří přehled příslovečných určení, vymyslí příklady a následně je budou zasazovat do příběhu, nebo nejprve vymyslí příběh a poté ho doplní příslovečnými určeními. Postup může být navržen společnou frontální diskuzí. Téma příběhu by mělo být zadáno, aby nezdržovalo průběh celé aktivity – vhodná je například nějaká událost, které se všichni žáci účastnili nebo o ní slyšeli, a mohou ji tak pouze převyprávět.

b) Žáci si příběhy vymění s jinou skupinou, podtrhají v nich všechna příslovečná určení a roztrídí je do skupin podle druhů.

#### **Kontrola a zpětná vazba:**

a) Na tabuli je společně vytvořen přehled druhů příslovečných určení, žáci ho sami doplňují.

b) Žáci uvádí konkrétní příklady jednotlivých příslovečných určení, která našli nebo použili.

c) Vybrané příběhy mohou být přečteny a ostatní žáci hodnotí jejich kvalitu. Žáci také vyjadřují, jak těžké pro ně bylo začlenit do textu právě příslovečná určení. Takto je možné dospět k otázce, jaký význam příslovečná určení v textu obecně mají.

### **Vedlejší věty**

**Cíl:** žáci identifikují v textu specifické druhy vedlejších vět.

**Učivo:** druhy vedlejších vět.

**Pomůcky:** text k rozboru, lístečky s názvy druhů vedlejších vět (losování).

**Velikost skupin:** počet žáků podle počtu druhů vedlejších vět, které jsou užity v textu.

**Čas:** 10 minut.

**Postup:** Skupina pracuje s textem, v němž se vyskytuje mnoho souvětí (např. literární text nebo text vytvořený pro tyto účely). Všichni žáci ve skupině dostávají vlastní kopii textu. Každý z nich se stává „expertem“ na jeden druh věty vedlejší (podmětná,



přísllovečná, přívlastková...), kterou si předem vylosoval. Hledá v textu pouze tento druh vedlejších vět a podtrhává je.

### **Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Žáci společně kontrolují práci jednotlivců. Jeden žák předčítá větné celky a ostatní určují věty vedlejší, které v textu podtrhali. Výsledky pošlou vedlejší skupině, která pracovala se stejným textem, a ta provede kontrolu. Text je možné poslat ještě další skupině, aby byla správnost kontroly větší. Poté je předán původním autorům.
- b) Skupiny sdělují učitelu pouze chyby a problémy, na které narazily nebo které jim v textu označili spolužáci. Tyto chyby jsou rozebrány a vysvětleny.

### **Odchytky od větné stavby**

**Cíl:** žáci odliší správné větné celky od celků s odchylkami od větné stavby, žáci rozeznávají jednotlivé druhy těchto odchylek.

**Učivo:** odchylky od větné stavby – anakolut, zeugma, kontaminace, atrakce.

**Pomůcky:** texty pro práci skupin.

**Velikost skupin:** 4-6 žáků.

**Čas:** 15 minut.

**Postup:** Skupina o 4-6 žácích se rozdělí na polovinu. Každá polovina dostane text nebo cvičení stejného obsahu, ale s jinými odchylkami od větné stavby. Větné celky, které má jedna polovina správně, obsahují v textu druhé poloviny odchylky a naopak. Každá dvojice nebo trojice nejprve společně vyhledá ve svém textu odchylky a navrhne, jak by je opravila. Poté si obě poloviny skupiny vzájemně sdělí své návrhy.

**Kontrola a zpětná vazba:** a) Kontrola probíhá ve skupině - žáci, kteří mají dané větné celky bez odchylek, zkontrolují opravy druhé skupiny podle svého textu a zhodnotí také možnosti jiného správného řešení, pokud je žáci druhé poloviny navrhli.

b) Nakonec zástupce jedné skupiny přečte opravený text před celou třídou a ostatní žáci s učitelem hodnotí, jestli je z hlediska větné stavby v pořádku. Je vhodné ujistit se o počtu nalezených odchylek, aby bylo jasné, že žáci všechny v textu identifikovali.

### **Spojovací výrazy**

**Cíl:** žáci správně používají v souvětích spojovací výrazy podle významu, rozlišují souřadící a podřadící spojovací výrazy, žáci zobecní, jaké spojovací výrazy se užívají k připojení jednotlivých druhů vedlejších vět.

**Učivo:** souřadící a podřadící spojovací výrazy.

**Pomůcky:** pracovní listy se začátky souvětí.

**Velikost skupin:** 4-5 žáků.

**Čas:** 10-15 minut.

**Postup:** a) První žák ve skupině užije jeden příklad z rozdaného pracovního listu a začne větný celek tímto slovesem nebo uvozovací větou tak, aby další žák musel doplnit vhodný spojovací výraz. Ostatní žáci souvětí smysluplně doplní (v jednom nebo dvou krocích). Poslední žák vždy začne souvětí nové a tak se pokračuje dále. Počet souvětí je omezen. Jeden zvolený žák všechna souvětí zapisuje.

b) Když žáci skončí s vymýšlením souvětí, podívají se společně na seznam větných celků a určí druh spojovacího výrazu – podřadicí, souřadicí. Je vhodné pokračovat určením vztahů mezi větami v souvětí a druhů vět vedlejších, aby žáci mohli nakonec shrnout, které spojovací výrazy připojují konkrétní druhy vedlejších vět

**Příklady začátků větných celků:** Nevím...; Řekl...; Radím ti...; Myslím...; Nemohu si vzpomenout...apod.

**Kontrola a zpětná vazba:** Společně by měl být vytvořen přehled spojovacích výrazů s uvedením konkrétních příkladů z vytvořených souvětí a také druhů vedlejších vět, které daný spojovací výraz obvykle připojuje.

### 2.2.6 Slovní zásoba

U tohoto vyučovacího obsahu považuji za vhodné užívat pro skupinovou práci zejména prvky slovní zásoby, které nemusí být pro všechny žáky srozumitelné či známé (synonyma, slova mnohovýznamová, frazémy apod.). Žáci si mohou ve skupinách s porozuměním vzájemně pomáhat a obohacovat svou slovní zásobu.

#### Frazémy 1

**Cíl:** žáci rozlišují jednotlivé typy frazémů a dokáží charakterizovat rozdíly mezi nimi.

**Učivo:** frazémy – přísloví, pranostiky, pořekadla, rčení.

**Pomůcky:** kartičky s frazémy.

**Velikost skupin:** 4-5 žáků.

**Čas:** 15-20 minut.

**Postup:** Každý žák dostává kartičku s frazémem určitého typu – přísloví, pranostika, pořekadlo, rčení. Musí ve třídě najít spolužáky se stejným typem frazému a utvořit s nimi skupinu. Tato skupina pojmenuje typ frazémů, s nimiž pracuje, vysvětlí jejich podstatu (z hlediska významu i formy) a vzpomene si na několik dalších příkladů tohoto

typu frazému. Vše si připraví tak, aby mohla danou problematiku představit ostatním skupinám. Zvolí si mluvčího skupiny.

**Příklady: rčení** – slyšel trávu růst, nemá to hlavu ani patu, patří do starého železa, má toulavé boty, má zlaté ruce; **pranostiky** – Lucie noci upije, a dne nepřidá; Na sv. Víta celou noc svítá; Medardova kápě, čtyřicet dní kape; svatá Anna – chladna zrána; na Hromnice o hodinu více; **příslloví** - Všude dobře, doma nejlíp., Čí chleba jíš, toho píseň zpívej., Kdo šetří, má za tři., Kdo se bojí, nesmí do lesa., Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.; **pořekadlo** – Dočkej času jako husa klasu., I mistr tesař se utne., Padla kosa na kámen., Jablko nepadá daleko od stromu., Bez peněz, do hospody nelez.

#### **Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Mluvčí každé skupiny vždy zbytku třídy představí druh frazému, s nímž skupina pracovala, popíše jeho podstatu a uvede příklady. Ostatní žáci si zapisují poznámky.
- b) Informace o jednotlivých frazémeh jsou v závěru hodiny zopakovány, aby učitel ověřil, zda si žáci dělali poznámky.

### **Frazémy 2**

**Cíl:** žáci si ověří znalost náročnějších frazémů, žáci opraví vlastní chyby, kterých se při interpretaci frazémů dopouštějí.

**Učivo:** význam vybraných frazeologismů.

**Pomůcky:** lístečky s frazémy (každá skupina pracuje s jinými).

**Velikost skupin:** 5-6 žáků.

**Čas:** 20 minut.

**Postup:** Ve skupině kolují lístečky s frazémy, jejichž význam nemusí být žákům zcela jasný – každý žák napíše na papír pod frazém své vysvětlení významu, papír ohne tak, aby další žáci neviděli řešení, a pošle ho dál. To samé učiní další žák a činnost pokračuje, dokud se frazém nevrátí k prvnímu žákovi. V rámci této aktivity se může stejným způsobem pracovat s dalšími frazémy (podle časových možností). Skupina poté odhalí předpokládané významy napsané jednotlivými žáky, porovná je a následně vyhledá skutečný význam frazémů ve frazeologickém slovníku.

**Vhodné frazeologismy:** Kdo seje vítr, sklízí bouři., Čiň čertu dobře, peklem se ti odmění., Čí chleba jíš, toho píseň zpívej., koupit zajíce v pytli, slyšet trávu růst apod.

**Kontrola a zpětná vazba:** Žáci ve skupině vždy přečtou celé třídě frazém(y), uvedou příklady vysvětlení, která v jejich skupině zazněla, a nechají zbytek třídy hádat význam. Nakonec vždy sdělí, jak vykládá frazém frazeologický slovník.

### **Práce se slovníkem**

**Cíl:** žáci se orientují v základních typech slovníků, žáci dokáží určit, které údaje lze o slovech v různých slovnících najít.

**Učivo:** druhy slovníků.

**Pomůcky:** slova k vyhledání (taková, aby se vyskytovala ve všech slovnících užitých v hodině), slovníky - Etymologický slovník, Slovník českých synonym, Frekvenční slovník češtiny, Tezaurus jazyka českého, Slovník cizích slov a jiné.

**Velikost skupin:** 4 žáci.

**Čas:** 20 minut.

**Postup:** Každá skupina dostane dvě slova a jeden typ slovníku. Všechny skupiny mají slova stejná. Jeden žák ve skupině zapisuje, dva žáci hledají ve slovníku, čtvrtý prezentuje získané informace. Skupina se nejprve společně seznámí se slovníkem – prolistují ho, poznají jeho části. Poté vybraní žáci vyhledají slova a informace o nich v přiděleném slovníku. Společně zobecní, jaké typy informací to jsou.

#### **Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Všechny skupiny postupně představí svůj slovník a uvedou, které informace o slově našly (prezentuje jeden žák).
- b) Následovat by mělo shrnutí a zobecnění informací, které můžeme o daném slově v jednotlivých slovnících vyhledat. Žáci si informace zapisují do tabulky.

### **2.2.7 Tvoření slov**

Skupinová práce se zde může uplatnit při třídění slov do kategorií podle způsobu tvoření, při společném tvoření nových slov apod. Naopak např. při provádění slovotvorného rozboru bych zvolila raději individuální práci. Je nutné, aby si každý žák tuto problematiku individuálně osvojil a procvičil.

### **Odvozování**

**Cíl:** žáci správně vysvětlují slovotvorný význam slova a na jeho základě dokáží určit slovo základové.

**Učivo:** tvoření slov odvozováním, slovotvorný význam slova.

**Pomůcky:** lístečky se slovy, která vznikla odvozováním.

**Velikost skupin:** 4-5 žáků.

**Čas:** 15 minut.

**Postup:** Jeden ze žáků ve skupině dostává několik odvozených slov a musí vždy ostatním vysvětlit slovotvorný význam slova tak, aby utvořili náležitý tvar tohoto slova. Ostatní žáci si slova postupně zapisují, nakonec provedou společně kontrolu a určí slova základová.

**Příklady vhodných slov:** králíkárna, železničářský, náhrdelník, kropicí, mlynářský, odpracovat, běžecký, překladatelka, mamčin, ukazovátko.

**Kontrola a zpětná vazba:** Každá skupina vybere jedno slovo, které pro ně bylo nejobtížnější a jeho slovotvorný rozbor je proveden na tabuli. Učitel se může dále zeptat na základová slova u odvozených slov, která pokládá za obtížnější.

### **Skládání**

**Cíl:** žáci dokáží utvořit složeniny na základě znalosti jedné jejich části, rozlišují jednotlivé druhy složenin.

**Učivo:** tvoření slov skládáním, typy složenin.

**Pomůcky:** lístečky s částmi složenin.

**Velikost skupin:** 4 žáci.

**Čas:** 15-20 minut.

**Postup:** Žáci pracují nejprve ve dvojici. Dostanou několik částí složenin a mají za úkol najít co nejvíce slov složených, která tyto části obsahují. Poté se spojí s jinou dvojicí a společně se pokusí rozšířit seznam složenin. Ve skupině nakonec určí, s kterým druhem složenin pracovali a z jakých slov základových byly utvořeny.

**Příklady vhodných částí složenin** – velko-, modro-, -pisný, -měr, -vedoucí, -věda...

**Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Žáci volně pro celou třídu uvádějí příklady vytvořených složenin ze zadaných částí.
- b) U vybraných příkladů je společně proveden slovotvorný rozbor, aby byla ověřena znalost jeho postupu.

### **Slovotvorné kategorie**

**Cíl:** žáci rozumí pojmu slovotvorná kategorie a jednotlivé kategorie dokáží rozeznat a určit.

**Učivo:** vybrané slovotvorné kategorie.

**Pomůcky:** tabule, papíry pro zápis slov, lístečky s názvy slovotvorných typů.

**Velikost skupin:** 3-4 žáci.

**Čas:** 10-15 minut.

**Postup:** Tabule je popsána slovy různých slovtvorných kategorií. Každá skupina si vylosuje název jedné slovtvorné kategorie. Nejprve společně zopakují, které skutečnosti daná slovtvorná kategorie označuje a o jaký slovní druh se jedná. Poté skupina vyšle k tabuli zástupce a ten hledá pouze slova dané slovtvorné kategorie. Pokud takové slovo najde, zakroužkuje ho a zvolený žák v sedící skupině ho zapíše na papír. Žáci se u tohoto úkolu střídají. Nakonec ve skupině vytvoří další slova dané slovtvorné kategorie a charakterizují tuto kategorii obecně (slovní druh, z něhož jsou slova odvozena, význam atd.).

**Vhodné slovtvorné kategorie:** jména činitelská, jména konatelská, názvy výsledků děje, názvy vlastností, jména přechýlená, vyjádření změněné míry vlastnosti, způsob děje, vztahová přídavná jména...

**Kontrola a zpětná vazba:** Každá skupina vysvětlí ostatním žákům ve třídě podstatu své slovtvorné kategorie a uvede příklady tak, aby si mohli zapisovat poznámky. Probíhá tak společná kontrola a opakování učiva.

### 2.3 Aktivity pro slohovou a komunikační výchovu

V této kapitole jsou uvedeny návrhy aktivit vhodných pro slohovou a komunikační složku předmětu český jazyk a literatura. Jsou uspořádány podle jednotlivých slohových postupů a některé z nich jsou určeny pro rozvoj komunikačních dovedností. Tvorba vlastních textů v rámci slohového výcviku by měla být záležitostí individuální, skupinová práce je tedy vhodnější např. k procvičování užívání různých slohových prostředků.

Učivo slohové a komunikační výchovy je popsáno v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (2007, s. 15) následovně:

- **slohová charakteristika výrazových prostředků,**
- **text a styl, slohotvorní činitelé objektivní a subjektivní,**
- **text (komunikát) a komunikační situace** – prostředí, účastníci komunikace, jejich role,
- **funkce komunikátů** – sebevyjádření, apel, přesvědčování, argumentace, kontakt aj. jako dominantní funkce komunikátu,
- **míra připravenosti, oficiálnosti, formálnosti, veřejnosti komunikace; mluvenost a psanost,**

- **komunikační strategie** – adresnost, volba jazykového útvaru, prostředků verbálních a neverbálních s ohledem na partnera; vyjadřování přímé a nepřímé, jazyková etiketa,
- **monolog a dialog** – výstavba dialogu, vztah otázka-odpověď; druhy literárního dialogu; subjekty mimotextové a vnitrotextové (autor, čtenář, vypravěč, lyrický hrdina, postavy); narativní postupy (řeč přímá, nepřímá, nevlastní přímá, polopřímá),
- **rétorika** – druhy řečnických projevů, příprava a realizace řečnického vystoupení,
- **základní vlastnosti textu, principy jeho výstavby** – koherence textu (navazování, odkazování, tematické posloupnosti); členění textu a jeho signály; odstavec a další jednotky, vzájemné vztahy textů (intertextovost),
- **funkční styly a jejich realizace v textech.**

### 2.3.1 Rozdělování žáků do skupin

Žáci opět mohou pracovat s lístečky různého obsahu. Rozdělování do skupin může sloužit jako krátké opakování na úvod hodiny – žáci vysvětlují, proč tvoří skupinu právě oni, jak spolu souvisejí pojmy na jejich lístečcích apod.

1. Žáci si losují názvy slohových útvarů různých funkčních stylů a hledají spolužáky s útvary stejného funkčního stylu. Skupinu tedy tvoří žáci s útvary téhož funkčního stylu.
2. Žáci si losují větné celky nebo úryvky typické pro jednotlivé funkční styly (např.: administrativní styl – ustálené fráze z úřední korespondence, odborný styl – pasáže s odbornou terminologií apod.). Skupinu vytvoří žáci, jejichž lístečky spolu takto souvisejí.
3. Jednotliví žáci dostávají různé pasáže jednoho textu (nadpis, jednotlivé odstavce) a hledají spolužáky s částmi stejného textu. Text může být vybrán tak, aby se s ním mohlo dále v hodině pracovat v rámci probíraného tématu.

### 2.3.2 Postup vyprávění

V rámci tohoto tématu lze pracovat s různými texty zejména uměleckého stylu, kdy žáci ve skupinách rozebírají útvar vypravování. Mohou společně vymýšlet příběhy, pracovat s řečí vypravěče a postav. Úkoly žáků ve skupině nebo úkoly jednotlivých skupin je možné při práci s vypravováním dobře rozdělit, protože učivo opět obsahuje několik složek (děj, prostředí, postavy...).

### **Vypravování**

**Cíl:** žáci samostatně navrhnu jednotlivé složky vlastního vypravování, žáci vytvoří vypravování s náležitými znaky.

**Učivo:** vypravování.

**Pomůcky:** žádné.

**Velikost skupin:** 3 žáci.

**Čas:** 15-25 minut.

**Postup:** Každý člen skupiny má nejprve zadaný individuální úkol. První vymyslí postavy, druhý prostředí a třetí hlavní zápletku příběhu, který později vytvoří. Je vhodné zadat určitá kritéria ke všem třem složkám, např. jestli budou postavy a prostředí reálné, zápletky humorná nebo tragická apod. Poté si žáci ve skupině vzájemně sdělí své nápady a následně sepiší společně vypravování s postavami, prostředím a zápletkou vymyšlenými v předchozí fázi úkolu. Žáci si mohou nejprve připravit osnovu.

**Kontrola a zpětná vazba:** Některé příběhy mohou být přečteny nahlas a zhodnoceny ostatními žáky ve třídě. Pokud byla zadána nějaká kritéria, mělo by být ověřeno jejich naplnění. Učitel si může vypravování vybrat a jeho obsah využít k práci v dalších hodinách.

### **Vypravování - puzzle**

**Cíl:** žáci hodnotí návaznost textu vypravování a jeho smysluplnost, žáci charakterizují prostředky návaznosti textu.

**Učivo:** vypravování.

**Pomůcky:** úryvky vypravování pro všechny skupiny stejné.

**Velikost skupin:** 5-6 žáků.

**Čas:** 15-20 minut.

**Postup:** a) Každý žák ve skupině dostává úryvek vypravování. Vypravování obsahuje větší množství odkazovacích a spojovacích výrazů. První větu mají žáci na lavici připravenou. Všichni sledují své části vypravování, a pokud si myslí, že se do vypravování v určitém okamžiku hodí, k dané větě ho přiloží. Žáci mezi sebou diskutují o vhodnosti zařazení úryvku do příběhu.

b) Žáci společně v textu podtrhají prostředky, které slouží k udržení návaznosti textu, prostředky odkazování, a pokusí se je obecně charakterizovat. Mohou také hodnotit, které výrazy jim pomohly k sestavení příběhu.



### **Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Vybraná skupina přečte správně sestavený příběh pro ostatní.
- b) Žáci představují celé třídě prostředky návaznosti textu, které ve vypravování identifikovali, a společně je tato stránka vypravování zobecněna.

### **Přímá řeč**

**Cíl:** žáci dokáží vhodně obohatit vypravování o přímou řeč, žáci ovládají pravopisná pravidla zaznamenání přímé řeči.

**Učivo:** přímá řeč ve vypravování.

**Pomůcky:** úryvky z díla se třemi postavami.

**Velikost skupin:** 3 žáci.

**Čas:** 20-25 minut.

**Postup:** Každý žák ve skupině dostává úryvek z díla se třemi postavami, kde je popsáno pouze jejich chování a jednání, popř. obsahují vnitřní monolog postav. Je možné vybrat úryvek, v němž přímá řeč postav je, a pouze přímou řeč odstranit a nechat ji žáky doplnit. Každý žák se stává jednou postavou a úkolem všech bude doplnit o přímou řeč tu část vypravování, kde jejich postava vystupuje. Přímé řeči žáci zapisují pravopisně správně. Při úkolu musí žáci spolupracovat tak, aby byl výsledný text smysluplný a jednotlivé přímé řeči spolu souvisely.

### **Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Žáci mohou svůj úryvek dramaticky ztvárnit a předvést celé třídě. Ta může hodnotit smysluplnost textu, úroveň přímých řečí.
- b) Vybraní žáci píšou na tabuli úryvky vymyšlené přímé řeči. Učitel kontroluje jejich pravopisnou správnost. Pokud se vyskytují časté chyby, je učivo znovu shrnuto za spolupráce žáků. Pokud se chyby nevyskytují, učitel může upozornit na pravopisně obtížnější případy přímé řeči.

### **2.3.3 Postup popisný (charakterizační)**

Aktivity navržené pro tento slohový postup obvykle zahrnují individuální práci, protože zejména při charakteristice postav se výrazně uplatňuje subjektivní pohled každého žáka. Žáci si však mohou vzájemně sdělovat své postřehy z pozorování popisované osoby, věci nebo prostředí a porovnávat, čeho si každý všiml. Individuální postřehy a myšlenky mohou využívat ke společné skupinové práci.

### **Hádanky – postavy**

**Cíl:** žáci identifikují typické prostředky charakteristiky, aplikují je ve vlastních textech.

**Učivo:** charakteristika postavy.

**Pomůcky:** tabulky k vyplnění údajů o charakteristice.

**Velikost skupin:** 3-4 žáci.

**Čas:** 20-25 minut.

**Postup:** a) Každý žák ve skupině napíše krátkou charakteristiku postavy, kterou si sám vybere. Výběr může být omezen učitelem, např. na pohádkové postavy, slavné osobnosti apod. Poté každý přečte svou charakteristiku a ostatní členové skupiny hádají, o jakou osobu se jedná.

b) Žáci ve skupině společně vyplní připravenou tabulku, která bude obsahovat typické prostředky charakteristiky – popis postavy, povahové vlastnosti, schopnosti, vztah k lidem, vztah k práci apod. Žáci také vyberou příklady z textů, které samostatně napsali. Při této činnosti mohou žáci do svých charakteristik doplňovat údaje, které jim ve srovnání se spolužáky v textu chybí.

#### **Kontrola a zpětná vazba:**

a) Tabulka je připravena také na tabuli a žáci na základě společné práce shrnují typické prostředky charakteristiky a uvádějí příklady z vlastních textů. Pokud byl zadán druh postavy k charakteristice, je možné diskutovat o tom, co takové osoby spojuje.

b) Žáci hodnotí nahlas úroveň svých vlastních textů – nedostatky, užívané prostředky, vystižení dané postavy apod.

### **Charakteristika skupiny**

**Cíl:** žáci charakterizují svou pracovní skupinu, rozlišují její slabé a silné stránky.

**Učivo:** charakteristika skupiny.

**Pomůcky:** žádné.

**Velikost skupin:** 4-6 žáků.

**Čas:** 15-20 minut.

**Postup:** Žáci vytvoří charakteristiku své skupiny jako celku. Popíší, jaké vlastnosti se ve skupině vyskytují, zda jsou kladné nebo záporné, k čemu by je mohla skupina využít, jestli by např. skupina mohla fungovat jako pracovní kolektiv apod. Žáci se poté mohou přemístit, tvořit nové skupiny a posuzovat, jak se složení mění. Žáci mohou dostat zadaná kritéria pro text charakteristiky – musí obsahovat přídavná jména, názvy vlastností, přirovnání apod.

**Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Vybrané skupiny přečtou své práce, zbytek třídy hodnotí, zda je charakteristika pravdivá.
- b) Pokud se žáci ve skupinách střídali, hodnotí, jak noví členové zasáhli do složení skupiny.

**Charakteristika postavy z obrázku**

**Cíl:** žáci odhadují vlastnosti postavy na základě fotografie, při charakteristice užívají vhodné jazykové a syntaktické prostředky.

**Učivo:** charakteristika osoby.

**Pomůcky:** fotografie nebo obrázky různých osob.

**Velikost skupin:** 3-4 žáci.

**Čas:** 15-20 minut.

**Postup:** Skupina dostává obrázek osoby (vhodné jsou zejména neobvyklé, výrazné lidské typy, něčím zvláštní) – každý žák ve skupině nejprve tajně, metodou brainstormingu, sepíše vše, co si o takové osobě myslí – zadána jsou různá kritéria – vztah osoby k lidem, vztah k práci, vztah k sobě, povolání, osobní život apod. Poté si žáci ve skupině ukáží své předpoklady – srovnají, zhodnotí je, diskutují o nich tak, aby se shodli na jedné společné charakteristice, kterou později prezentují ostatním skupinám.

**Kontrola a zpětná vazba:** Charakteristiky jsou přečteny celé třídě. Pokud skupiny pracovaly se stejným obrázkem, může být zajímavé srovnání všech charakteristik. Lze ho doplnit o diskuzi na téma vzhled člověka a mínění okolí. Ideální by bylo, pokud by učitel přinesl obrázky osob pro žáky neznámých, jejichž charakteristiku by sám znal. Žáci by porovnali své předpoklady se skutečností.

**2.3.4 Postup informační**

U postupu informačního považují za vhodnější individuální nebo frontální seznámení s danými útvary, i vzhledem k jejich rozsahu, který nepřináší mnoho příležitostí pro skupinovou práci. Jako příklad uvádím jednu možnost práce s životopisy.

### **Práce s životopisy**

**Cíl:** žáci hodnotí úroveň životopisů, zobecňují, jaké náležitosti musí životopis mít.

**Učivo:** struktura životopisu.

**Pomůcky:** příklady životopisů - některé budou např. nevhodně uspořádané, budou v nich chybět některé údaje, budou obsahovat pravopisné chyby apod.

**Velikost skupin:** 3-5 žáků.

**Čas:** 20-25 minut.

**Postup:** Žáci ve skupině fungují jako porota, která vybírá nejvhodnějšího uchazeče o zaměstnání. Kritériem nejsou ale znalosti a zkušenosti zájemce, ale kvalita provedení zasláního životopisu. Skupiny dostávají soubor několika životopisů. Pouze jeden je správným vzorem. Rozdíly mezi životopisy by neměly být příliš výrazné, aby nebylo tak snadné zvolit nejvhodnější z nich. Skupiny pracují se stejnými životopisy. Společně je prochází, hledají chyby a nakonec dojdou k závěru, jaké složky by měl správný životopis obsahovat. Připraví si podrobné zdůvodnění, proč daný životopis vybrali, a popíší chyby ve zbylých životopisech.

**Kontrola a zpětná vazba:** Skupiny sdělí učitel, jaký životopis vybraly (výsledek by měl být stejný u všech skupin ve třídě). Společně shrnují, proč ostatní životopisy nevyhovovaly a jaké náležitosti má správný životopis mít.

### **2.3.5 Postup úvahový**

Skupinovou práci je zde možné využít zejména při tvorbě vlastní úvahy, kdy mohou žáci před začátkem samostatné práce diskutovat o tématech, která budou v úvaze zpracovávat. Mohou také vyjadřovat své názory na již hotové úvahy a zároveň si všimnout, jakou podobu slohový útvar úvaha obecně má.

### **Společná úvaha**

**Cíl:** žáci vyjadřují své názory k danému tématu formou úvahy.

**Učivo:** úvahový slohový postup.

**Pomůcky:** témata k úvaze, papíry pro skupiny.

**Velikost skupin:** 3-4 žáci.

**Čas:** 20 minut.

**Postup:** a) Žáci dostávají jako zadání nějaké kontroverzní téma, na které je možné pohlížet z mnoha úhlů (naše budoucnost, problémy věku žáků, společenská témata). Dostávají jeden papír, který ve skupině koluje. První žák napíše začátek úvahy, každý

další žák v jeho myšlenkách pokračuje, nebo se je snaží vést jiným směrem podle svého názoru. Myšlenky by měly na sebe navazovat a žádný žák by neměl napsat více než dvě nebo tři věty. Žák, který píše, vždy čte své myšlenky nahlas, aby o nich mohli spolužáci mezitím přemýšlet. Pokračovat může vždy žák, který má nějaký nápad, ale vystřídat se při psaní musí několikrát všichni žáci.

b) Následuje skupinová diskuze, kdy žáci komentují svou společnou úvahu, hledají, kde se shodli, a kde ne, a hodnotí, zda bylo těžké navazovat na myšlenky spolužáků.

**Kontrola a zpětná vazba:** a) Žáci nahlas hodnotí obtížnost psaní společné úvahy, shody a rozdíly v názorech na zadané téma ve skupině.

b) Učitel si úvahy vybere a užije je jako materiál pro další práci v hodinách, v nichž se teprve bude úvaha podrobně probírat. Tato aktivita může sloužit jako úvod k tématu úvaha.

### **2.3.6 Komunikace**

Pro rozvoj komunikačních dovedností je skupinová práce jako organizační forma obecně velmi vhodná, protože při ní dochází k interakci mezi žáky. V rámci komunikační výchovy je tedy možné pracovat ve skupinách formou diskuzí na různá témata nebo zapojit dramatickou výchovu. Žáci mohou skupinově sehrát situace z běžného života a učit se tak správnému jednání a chování. Komunikační schopnosti mohou uplatnit také při společné přípravě prezentací, referátů nebo projektů pro ostatní žáky.

#### **Předávání informací**

**Cíl:** žáci vystihnou podstatu přečteného textu a srozumitelně ho prezentují spolužákům.

**Učivo:** komunikační cvičení – předávání informací.

**Pomůcky:** novinové články.

**Velikost skupin:** 3-5 žáků.

**Čas:** 15-20 minut.

**Postup:** Každý žák ve skupině dostává jeden novinový článek. Samostatně ho přečte a připraví si stručné shrnutí obsahu článku, které následně přednese spolužákům ve skupině. Ti si musejí v průběhu projevu žáka zapisovat poznámky, aby chápali celý obsah článku, protože nakonec bude vyvolán vždy jeden člen skupiny, který shrne obsah článku pro celou třídu. Každý člen skupiny musí tedy být připraven. Žáci se libovolně v řeči střídají. Skupiny pracují se stejnými články.

**Kontrola a zpětná vazba:** Jeden žák z každé skupiny je vždy vyvolán, aby shrnul obsah jednoho z článků, které pouze vyslechl, ale nečetl. Ostatní skupiny hodnotí kvalitu interpretace obsahu článku a také míru jeho zkresení.

### **Diskuze**

**Cíl:** žáci obhájí určité stanovisko v diskuzi, nenechají se ovlivnit názory ostatních.

**Učivo:** pravidla diskuze.

**Pomůcky:** role a zadání pro jednotlivé členy skupiny.

**Velikost skupin:** 3-4 žáci.

**Čas:** 10-15 minut.

**Postup:** Žáci ve skupině dostávají zadaný problém, o němž mají diskutovat, a každý si vylosuje stanovisko, které bude v diskuzi zastávat (pro; proti; pro, ale...) s krátkým popisem tohoto stanoviska. Žáci mají minutu na přípravu prvních myšlenek a poté volně ve skupině diskutují, spontánně reagují na názory spolužáků a snaží se neustoupit od svého stanoviska.

**Příklady témat:** Televize je hlavní příčinou agresivity dětí.; Studenti by měli za své studium platit.; Kouření by mělo být ilegální apod. Lze zařadit i aktuální reálné problémy, které třída jako celek ve škole aktuálně řeší.

**Kontrola a zpětná vazba:**

- a) Učitel monitoruje diskuzi žáků a zapisuje si různé postřehy, které zaznamenal.
- b) Žáci ke každému tématu uvádí pro celou třídu příklady argumentů, které vznášeli, a hodnotí obtížnost rolí, které zastávali.

## **3 PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3.1 Výzkum**

#### **3.1.1 Cíl**

Cílem výzkumu bylo ověřit účinnost skupinové práce v hodině slohové a komunikační výchovy a v hodině jazykového vyučování na gymnáziu a přesvědčit se o možnosti funkčního zařazení této organizační formy do hodin předmětu český jazyk a literatura i ve třídách s vyšším počtem žáků.

#### **3.1.2 Popis a metody výzkumu**

Ověření účinnosti skupinové práce bylo provedeno ve dvou vyučovacích hodinách na Masarykově gymnáziu v Plzni v posledním ročníku osmiletého studia a ve třetím ročníku čtyřletého studia. Jedna z hodin byla ze slohové a komunikační výchovy, druhá z jazykové složky předmětu český jazyk a literatura. Obě hodiny byly odučeny ve stejný den, tj. 30. 1. 2012.

V obou třídách, v nichž hodiny proběhly, byli přítomni všichni žáci, třída nebyla půlena. V první řadě bylo nutné zamyslet se nad způsobem rozdělení žáků do skupin tak, aby nevznikl chaos, dále nad počtem žáků ve skupinách a celkovým počtem skupin ve třídě. Bylo dodrženo pravidlo optimálního počtu žáků ve skupině (3-5), všechny skupiny byly složeny ze čtyř až pěti žáků. V jedné hodině se žáci mohli do skupin rozdělit na základě vlastní volby, ve druhé hodině bylo složení skupin podmíněno splněním zadaného úkolu a nalezením členů skupiny podle zadaného klíče. Vznikly tak velmi různorodé skupiny. Vzhledem k tomu, že jsem neměla informace o složení třídy, nemohla jsem posoudit, jaké schopnosti mají jednotliví žáci ve skupině. Ve všech skupinách byla přidělena role vedoucího a zapisovatele.

Před realizací výzkumu jsem se zajímala o zkušenosti paní učitelky Jany Kutné z Masarykova gymnázia v Plzni, která mi umožnila odučení obou vyučovacích hodin. Kromě rozhovoru jsem pro získání těchto informací užila krátký dotazník, jehož obsah uvádím níže. Dotazník byl zaměřen na zkušenosti vyučující se skupinovou výukou, obecně i v hodinách českého jazyka, a názory na její využití. Z dotazníku vyplývá, že vyučující si uvědomuje výhody a nevýhody skupinové práce a snaží se ji aktivně do výuky zapojit, zejména při literární výchově.

1. ***Vidíte nějaký rozdíl mezi pojmy skupinová a kooperativní výuka?***  
Mezi oběma způsoby vidím rozdíl, každý je vhodný pro probírání jiné látky
2. ***Používáte v hodinách českého jazyka skupinové formy práce? Jak často?***  
Ano, hlavně při opakování a shrnutí látky jako způsob prověření.
3. ***Pracují Vaši studenti ve skupinách v jiných předmětech, jsou na tento způsob práce zvyklí?***  
Na tuto otázku nemohu zodpovědně odpovědět.
4. ***Myslíte si, že je skupinová práce vhodná pro předmět český jazyk? Proč ano/ proč ne?***  
Myslím si, že je vhodná, ale určitě ne při probírání každé látky.
5. ***Považujete některé učivo mluvnické a slohové části předmětu český jazyk za zcela nevhodné pro práci ve skupině?***  
V zásadě ne.
6. ***Uveďte příklad skupinové aktivity, kterou jste sama použila při výuce českého jazyka (pokud taková je).***  
Osvědčila se mi při rozboru některých literárních děl, např. Kytice nebo Molièrových her.
7. ***V čem vidíte výhody skupinové práce, v čem naopak její nevýhody?***  
Výhody – rozvoj komunikačních dovedností a schopnosti spolupracovat.  
Nevýhody – nelze zkontrolovat podíl jednotlivých členů na zadaném úkolu.
8. ***Souhlasíte s tím, že je skupinová výuka efektivnější než hromadné (frontální) vyučování?***  
Nesouhlasím, záleží na klimatu třídy a ochotě spolupracovat.
9. ***Jaká forma výuky je podle Vás nejvhodnější pro předmět český jazyk (hromadná, individuální...) a proč?***  
Nelze kategoricky určit, nejlépe využití všech.



### 3.1.3 Popis hodiny slohu a komunikační výchovy

Hodina slohu proběhla v posledním ročníku osmiletého studia na gymnáziu ve třídě s 24 žáky. Slohové učivo je v tomto ročníku již probráno, náplní hodiny bylo opakování před maturitou. Hodina byla tematicky zaměřena na slohový útvar vypravování a jeho typické znaky. Skupinová práce byla využita již při rozdělování žáků do skupin. Žáci hledali členy své skupiny pomocí lístečků s pojmy (viz Příloha č. 2), které spolu souvisely – v tomto případě to byly názvy útvarů patřících ke stejným funkčním stylům.

Vlastní skupinová práce vyplnila převážnou část vyučovací hodiny, ale byla doplněna prací individuální. Na začátku hodiny bylo frontálně, metodou dialogu zopakováno učivo o jednotlivých stránkách textu, které můžeme při rozboru slohového útvaru analyzovat. V převážné části hodiny žáci pracovali s konkrétním textem vypravování (viz Příloha č. 3), pojmenovávali a hledali v něm příklady prvků pro vypravování typických. Jazykové prostředky, které se v textu objevily, byly také charakteristické pro funkční styl umělecký.

Po rozdělení do skupin měl každý žák dostatek času na samostatné seznámení s textem a nalezení dvou znaků typických pro vypravování. Následovala skupinová práce, při níž si žáci sdělovali své poznatky z textu a společně hledali další znaky vypravování. Vzhledem k tomu, že zadání úkolu bylo velmi široké, žáci museli uplatnit své předchozí znalosti, aby úkol splnili. Tento způsob práce měl žákům umožnit pracovat volně s textem a charakterizovat ho z mnoha hledisek. Vedoucí skupiny měl za úkol skupinovou práci řídit a dohlížet na to, aby se všichni do práce zapojili. V rámci druhé části práce s textem dostal každý žák ve skupině konkrétní zadání, jev, který měl vysvětlit ostatním žákům ve skupině a doložit v textu. Žáci si tak vyzkoušeli vzájemné vysvětlování probrané látky a také naslouchání jeden druhému.

### **3.1.4 Popis hodiny jazykového vyučování**

Tematickým zaměřením hodiny jazykového vyučování bylo procvičování rozboru souvětí. Tato hodina se uskutečnila ve třídě 3.B čtyřletého studia, přítomno bylo 26 žáků. Do skupin se žáci rozdělovali samostatně, mohli využít zasedacího pořádku ve třídě nebo si vybrat, s kým chtějí spolupracovat. Po rozdělení do skupin byly frontálně vymezeny jednotlivé kroky při rozboru souvětí a žáci společně rozebrali příklad souvětí napsaného na tabuli. Popsali také jednotlivé části grafu a symboly užívané při znázorňování stavby souvětí.

Pro vlastní skupinovou práci dostala každá skupina pracovní list s úkolem (viz Příloha č. 4). První částí úkolu bylo spojení grafu s odpovídajícím souvětím, jehož stavbu graf znázorňoval, a následné vytvoření vlastního souvětí se stejnou stavbou. Poté si žáci vyměnili tato vytvořená souvětí s vedlejší skupinou a provedli úplný rozbor získaného souvětí. Každá skupina tedy pracovala s jiným příkladem souvětí. Jednotlivé informace o souvětí zapisovali do připravené tabulky (viz Příloha č. 5). Pokud byla skupina s prací hotova, dostala řešení rozboru daného souvětí. Skupiny končily s prací postupně, mohla jsem tedy sledovat jejich kontrolu práce. Podle očekávání zvládly skupiny práci brzy a dostali ještě další, složitější souvětí k rozboru (viz Příloha č. 6). Kontrolu opět prováděli samostatně s mou pomocí.

### **3.1.5 Hodnocení práce v odučených hodinách**

Hodnocení práce v obou vyučovacích hodinách proběhlo formou hodnoticích listů, v nichž žáci některé informace vyplňovali společně jako skupina a některé individuálně. Tento způsob hodnocení je rychlý a vzhledem k charakteru odučených hodin byl, podle mého názoru, nejvhodnější variantou. S hodnocením by bylo možné pracovat jinak, pokud by učitel věděl, co může od třídy očekávat, a pokud by na hodinu navazovala hodina následující. Tuto možnost jsem neměla. Hodnoticí list měl následující podobu:

<b>Hodnoticí list</b>		
<b>Hodnocení celé skupiny</b>		
	ANO	NE
1. Skupinová práce se nám líbila.		
2. Věděli jsme, co máme dělat.		
3. Zadaný úkol jsme zvládli bez problémů.		
4. Při práci vznikaly ve skupině konflikty.		
5. Všichni členové skupiny se do práce zapojili.		
6. Vzájemně jsem si ve skupině naslouchali a pomáhali.		
7. Vedoucí skupiny pomáhal s organizací práce.		
8. Využívali jsme rady učitele.		
9. Chtěli bychom ve skupinách pracovat častěji.		
<b>Hodnocení jednotlivce</b>		
	ANO	NE
1. Byl jsem spokojen se složením skupiny.		
2. Přispěl jsem k práci skupiny stejnou měrou jako ostatní členové.		
3. Raději bych pracoval individuálně.		
4. Některé informace bych sám nevěděl, dozvěděl jsem se je od spolužáků ve skupině.		
5. Zadaný úkol bych zvládl i samostatně.		
6. Cítil jsem se ve skupině dobře.		
7. Celkový dojem ze skupinové práce bych popsal takto (napište několik vět – co se mi líbilo, nelíbilo, co bych změnil/a apod.):		

**Obr. 2** Hodnoticí list použitý při výuce

## 3.2 Přípravy na vyučovací hodiny

### 3.2.1 Příprava na hodinu slohu a komunikační výchovy

**Škola:** Masarykovo gymnázium, Plzeň.

**Třída:** 8.OKA.

**Počet žáků:** 24.

**Čas:** 45 minut.

**Tematický celek:** slohové útvary a postupy.

**Téma:** charakteristické rysy vypravování.

**Učivo:** kompozice, jazykové a syntaktické prostředky vypravování, umělecké vypravování.

**Cíle:** a) **poznávací:**

- žáci shrnou, čeho si můžeme všimnout při rozboru slohového útvaru,
- žáci dokáží analyzovat slohový útvar vypravování z mnoha hledisek,
- žáci identifikují v textu příklady charakteristických prostředků užívaných v útvaru vypravování a pojmenují je,
- žáci chápou podstatu nebo význam některých prostředků a pasáží v textu, dokáží je objasnit spolužákům a ilustrovat svá tvrzení na konkrétních příkladech,
- žáci specifikují znaky uměleckého vypravování.

**b) rozvoj dovedností:** tato skupinová práce vede žáky ke schopnosti spolupráce ve skupině, přijímání názorů druhých a prosazení svých vlastních, žáci také prokáží schopnost vysvětlit srozumitelně látku spolužákům, žáci hodnotí průběh skupinové práce a vyjadřují své pocity z celé vyučovací hodiny.

**Pomůcky:** lístečky se slohovými útvary, texty vypravování, hodnoticí listy.

**Organizační formy:** individuální práce, hromadná výuka, skupinová práce.

**Metody:** diskuze, práce s textem, problémová metoda.

**Rozvíjené klíčové kompetence:** kompetence k řešení problémů (problémová práce s textem), kompetence komunikativní (prezentace vlastních názorů, komunikace ve skupině), kompetence sociální a personální (spolupráce ve skupině, hodnocení práce).

## **Průběh hodiny:**

### **1. Opakování – hromadné vyučování, diskuze 3 minuty**

Žáci se volně vyjadřují k tématu rozboru slohového útvaru - co můžeme v daném slohovém útvaru sledovat (jazyk, syntax, slovní zásoba, funkční styl, slohové postupy apod.)

### **2. Rozdělení do skupin 3 minuty**

Každý žák si vylosuje lísteček s názvem slohového útvaru a hledá spolužáky, jejichž útvary patří ke stejnému funkčnímu stylu. S nimi utvoří skupinu. Každá skupina řekne ostatním, které slohové útvary si vylosovala a ke kterému funkčnímu stylu všechny patří. Ostatní žáci provádí kontrolu. Vznikne **5 skupin** – čtyři skupiny po pěti členech a jedna čtyřčlenná. Skupina si zvolí vedoucího, který bude dohlížet na průběh práce.

### **3. Hlavní aktivity 17 minut**

Všechny skupiny dostávají stejný text vypravování – Pohádka o listonošovi.

- a) **Úvod – problémová metoda (2 min.)** - Učitel přečte žákům ukázkou z textu vypravování a ti určí, o který slohový útvary se jedná a ke kterému funkčnímu stylu patří.
- b) **Individuální práce ve skupině – práce s textem (5 min.)** – Každý žák má k dispozici text vypravování a najde v něm dva typické znaky vypravování, prostředky v něm užívané. Napíše na papír jejich názvy a v textu podtrhne příklady.
- c) **Společná práce – diskuze, práce s textem (10 min.)** – Žáci společně kontrolují nalezené znaky vypravování, srovnávají svá řešení, diskutují o jejich správnosti a hledají další příklady v textu. Zároveň si píší přehled dalších informací o vypravování, které už znají (v textu se nemusí vyskytovat jejich příklady). Vše si připraví tak, aby byl každý žák schopen nalezené jevy popsat. Každá skupina by měla najít alespoň pět charakteristických znaků vypravování.

### **4. Kontrola skupinové práce 7 minut**

Z každé skupiny vždy jeden (vyvolaný) žák řekne jeden typický znak vypravování a uvede příklad z textu, s nímž skupina pracovala. Ostatní skupiny mohou doplňovat další informace. Žáci mohou uvádět i znaky, které v textu nebyly, ale ve vypravování se běžně objevují.

## 5. Cvičení – práce s textem, problémová metoda

8 minut

Každý žák ve skupině si vylosuje jeden úkol spojený s textem ukázky. Jeho úkolem je daný jev v textu vyhledat a představit ho spolužákům ve skupině.

1. Najděte v textu příklad jiného slohového postupu, než je vyprávěcí.
2. Popište, jak je v textu naznačena časová posloupnost příběhu.
3. Charakterizujte řeč vypravěče.
4. Popište vlastními slovy hlavní zápletku příběhu.
5. Najděte prezens historický a popište, k čemu v textu slouží.

U těchto úkolů probíhá kontrola pouze v rámci skupiny. Žáci by se měli vzájemně opravit, pokud nesouhlasí s vysvětlením spolužáků. Učitel je při práci pozoruje a odpovídá na dotazy.

## 6. Hodnocení práce

7 minut

Žáci dostávají hodnoticí listy a vyplňují kolonky v nich - hodnotí svou práci a její výsledek nejprve společně a poté každý jednotlivec zvlášť.

### 3.2.2 Příprava na hodinu jazykového vyučování

**Škola:** Masarykovo gymnázium, Plzeň.

**Třída:** 3.B.

**Počet žáků:** 28.

**Čas:** 45 minut.

**Tematický celek:** syntax českého jazyka.

**Téma:** rozbor souvětí.

**Učivo:** stavba složitějšího souvětí, poměry mezi větami, druhy vedlejších vět, spojovací výrazy, schéma stavby souvětí.

**Cíle:** a) **poznávací:**

- žáci aplikují znalost postupu při rozboru souvětí,
- žáci provádějí kompletní rozbor souvětí, určují umístění a počet vět vedlejších a hlavních v souvětí,
- žáci správně rozlišují druhy nalezených vedlejších vět,
- žáci podle schématu navrhují vlastní souvětí s danou stavbou.

**b) rozvoj dovedností:** skupinová práce v této hodině vede žáky k získání schopnosti sdílet své poznatky a vzájemně si při práci pomáhat a pracovat tak,

aby se každý ve skupině zapojil, žáci dále hodnotí průběh skupinové práce a organizaci celé vyučovací hodiny.

**Pomůcky:** pracovní listy – schémata a rozbor stavby souvětí, tabulky, hodnoticí listy.

**Organizační formy:** hromadná výuka, skupinová (kooperativní) práce.

**Metody:** problémová metoda, dialog, diskuze, práce s textem.

**Rozvíjené klíčové kompetence:** kompetence k řešení problémů (problémový úkol – rozbor souvětí), kompetence komunikativní (komunikace ve skupině, diskuze), kompetence sociální a personální (spolupráce ve skupině, hodnocení práce).

**Průběh hodiny:**

### **1. Rozdělení do skupin**

**3 minuty**

Žáci se rozdělí do skupin podle vlastního zájmu, nebo složení skupin přizpůsobí zasedacímu pořádku ve třídě. Každá skupina vytvoří vlastní pracovní prostor okolo jedné školní lavice. Žáci utvoří celkem **6 skupin** – 4 po pěti členech a 2 po čtyřech členech. Skupina si zvolí svého vedoucího.

### **2. Krátké opakování – hromadné vyučování, dialog**

**5 minut**

Na tabuli je nakresleno vzorové schéma stavby souvětí, žáci odpovídají na otázky učitele: Co všechno ze schématu vyčtete? Co značí zkratky a čísla v souvětí? Co znamená plus mezi větami? O jaké souvětí se jedná? Kolik je v něm vět? apod. Na základě schématu utvoří dobrovolníci příklady souvětí s touto stavbou.

### **3. Hlavní aktivity – skupinová práce, práce s textem, řešení problému** **20 minut**

**a) práce se schématem stavby souvětí** - Každá skupina dostane jedno schéma stavby složitějšího souvětí (nejsou v něm doplněny spojovací výrazy) a několik hotových souvětí, z nichž vybere to, jehož stavba odpovídá přidělenému schématu. Podle vzoru vytvoří skupina jedno další souvětí se stejnou stavbou. Mohou užít např. jiné spojovací výrazy, ale musí zachovat druhy vedlejších vět. Každá skupina pracuje s jiným schématem.

**b) výměna souvětí, rozbor** - Vytvořené souvětí je posláno vedlejší skupině. Ta provede jeho rozbor. Jeden žák zvolený skupinou zapisuje informace a kontroluje, zda všichni k řešení přispívají. Žáci ve skupině se při řešení úkolů střídají. K práci dostává každá skupina tabulku, v níž jsou zapsány jednotlivé kroky práce:

1. počet vět v souvětí,
2. počet vět hlavních a vedlejších,
3. druh souvětí,
4. poměry mezi větami,
5. spojovací výrazy,
6. druh vět vedlejších,
7. schéma stavby souvětí.

#### **4. Kontrola – skupinová práce**

**10 minut**

Schéma stavby souvětí se vrátí k původní skupině, která provede kontrolu podle původního schématu a sdělí zástupci vedlejší skupiny, zda pracovala správně. Poté každá skupina dostane tabulku s výsledky rozboru souvětí (kromě schématu, které už zná) a zkontroluje si svou práci. Sdělí učiteli, kde udělali chybu, a ta je následně rozebrána.

#### **5. Hodnocení práce**

**7 minut**

Žáci dostávají hodnoticí listy, kam zapisují nejen hodnocení výsledku své práce, ale také své dojmy a pocity ze spolupráce ve skupině. Každý vyplní některé informace individuálně a o některých diskutují společně ve skupině.

### **3.3 Interpretace výsledků výzkumu**

#### **3.3.1 Analýza a hodnocení slohové hodiny**

Hodinu hodnotím velmi pozitivně. I přes vysoký počet studentů proběhla klidně a bez komplikací. Nejvíce problematickým se jevílo rozdělování do skupin, při němž žáci museli chodit po třídě a komunikovat se spolužáky. Přesto vše proběhlo rychle a bez zbytečného hluku. Dokonce žáci narazili na problém, který následně společnou úvahou vyřešili. Problém se týkal slohových útvarů, které je možné řadit k více funkčním stylům.

Skupinová práce také probíhala podle očekávání. Žáci spolupracovali, hledali stále nové prostředky v textu a pozitivní také bylo, že text, s nímž pracovali, většinu z nich zaujal. Pouze jedna skupina ukončila práci předčasně a nesnažila se hledat další jevy v textu. Bylo tedy nutné položit jim doplňující otázky, požádat o uvedení konkrétních příkladů. Většina skupin se v průběhu práce ptala, aby zjistila, zda pracuje správně. Kontrola této části práce proběhla společně tak, aby se do ní každá skupina



zapojila a aby měli všichni žáci přehled o nalezených jevech. Většina skupin nacházela podobné prostředky a žáci si všímali i detailních prvků textu.

Další úkol byl opět založen na spojení skupinové práce s individuální. Každý žák si vylosoval kartičku se zadáním úkolu vážícího se k textu, měl si připravit vysvětlení daného jevu a najít v textu konkrétní příklady. I tento úkol žáci splnili bez větších problémů a zopakovali si při něm i některé jevy, které už si z předchozích hodin zcela nepamatovali. Výhoda skupinové práce se projevila v tom, že pokud jeden žák nevěděl nebo daný jev špatně charakterizoval, našel se ve skupině vždy alespoň jeden žák, který mu mohl pomoci.

Tento úkol byl v jedné části zadán pouze obecně, aby měli žáci dostatečnou příležitost projevit své schopnosti při práci s textem. Další část úkolu již byla zcela konkrétní, pozornost byla zaměřena na jevy, u kterých se předpokládalo, že je žáci v první části práce nezaznamenají. Tento předpoklad se také potvrdil, protože většina skupin si přítomnost těchto jevů uvědomila až po zadání této části práce. Drobným problémem byla pohodlnost žáků; ta vedla k tomu, že si hledané jevy často v textu nevyznačili. Přesto prokázali, že se v textu orientují, a byli schopni příklady rychle dohledat. Někteří si naopak místo podtrhávání konkrétní výrazy vypsali.

Z hodnocení samotných žáků vyplývá, že byli s formou skupinové práce spokojeni, znamenala pro ně jiný způsob výuky, kdy mohli spolupracovat se spolužáky a nemuseli spoléhat jen na sebe. Mohli si také zopakovat jevy, s nimiž se v předchozí výuce setkali, aniž by potřebovali pomoc učitele. Řada žáků hodnotila kladně i výběr textu k rozboru, je tedy vidět, že je pro ně důležité také to, s jakým materiálem pracují. Někteří se vyjadřovali k charakteru úkolu, který se jim zdál příliš povrchní. To bylo způsobeno částečně také mou neznalostí individuálních odlišností a schopností žáků. Objevily se také názory, že skupinová práce znamená přínos pro třídu jako kolektiv a vztahy v ní.

Většina žáků projevila zájem o skupinovou práci a přání setkávat se s touto formou výuky častěji. Organizaci hodiny hodnotili jako zajímavý nápad. Ve skupinách mezi žáky nevznikaly žádné konflikty, v rámci plnění úkolu společně diskutovali. Drobným problémem bylo to, že některá skupina skončila svou práci dříve, než bylo potřeba, i přesto, že by žáci byli schopni najít i další prostředky vypravování. Zde bylo

tedy velmi důležité skupiny obcházet, ptát se, vést je k nalezení co největšího počtu daných jevů.

### **3.3.2 Analýza a hodnocení jazykové hodiny**

Průběh této hodiny hodnotím také kladně, přestože některé její části neproběhly podle původního plánu v přípravě na vyučovací hodinu. To ale jen dokazuje skutečnost, že průběh hodiny je potřeba přizpůsobovat tempu práce žáků a vyučovacím podmínkám. Obecně žáci odvedli v této hodině velké množství práce. Ani tvoření skupin hodinu nijak nezdrželo, i přesto, že uspořádání lavic ve třídě nebylo pro skupinovou práci zcela vyhovující. Vzhledem k velikosti třídy a umístění lavic byla také vypuštěna část, kdy zástupce každé skupiny měl zjistit správnost schématu stavby souvětí u skupiny, od níž souvětí získali.

Kromě několika menších problémů nebylo potřeba rozebírat žádné souvětí společně. Všechny skupiny rozebraly svá souvětí správně. To bylo způsobeno jednak tím, že vybraná souvětí nebyla příliš náročná (ale odpovídala úrovni znalostí žáků) a tím, že si žáci ve skupinách pomáhali. Pokud by souvětí rozebírali individuálně, pravděpodobně by se vyskytlo více chyb. V průběhu přípravy na vyučovací hodinu jsem byla upozorněna vyučující na to, že žákům činí rozbor složitějších souvětí problémy. To byl také důvod, proč žáci nejprve pracovali s jednoduššími větnými celky a až v druhé části úkolu dostali souvětí složitější. Pokud by pracovali rovnou s velmi složitými souvětími, mohl by být průběh celé hodiny ohrožen. Žáci řešili rozборы souvětí úspěšně proto, že se mohli o své znalosti ve skupinách podělit a dosáhnout výsledku společně. Překvapením bylo, že žáci ve skupinách sami iniciovali rozdělení rolí ve skupině a úspěšně dohlíželi na to, aby se každý ve skupině zapojil.

Jedním ze záporů této vyučovací hodiny byla složitější spolupráce učitele a jednotlivých skupin. Žáků bylo více než v první hodině a ne vždy jsem měla dostatek času včas zjistit, že skupina je s prací hotova a potřebuje zadat další úkol. Na rozdíl od první hodiny bylo zadání úkolu specifické, a pokud žáci úkol splnili, neměli možnost pracovat dále. Přesto se jednalo jen o výjimečné situace a žáci byli většinu hodiny plně zaměstnáni. V této třídě byly také větší rozdíly v tempu práce u jednotlivých skupin. To mohlo být dáno složením skupin, v některé z nich se pravděpodobně setkali méně schopní žáci nebo spíše žáci, kteří potřebují pro práci více času. To ale příliš nevadilo,

vzhledem k tomu, že pro všechny ostatní byla k dispozici další práce a nemuselo se tedy čekat na skončení všech skupin, protože také kontrola probíhala samostatně.

V žákovském hodnocení vyučovací hodiny se objevilo několik požadavků vyšší obtížnosti zadaných úkolů. Většina názorů na průběh hodiny byla opět kladná. Zde žáci více než v předchozí třídě hodnotili pozitivně zejména možnost spolupráce a vzájemné pomoci ve skupinách. Stejně jako žáci v posledním ročníku i tato třída uvítala skupinovou práci jako oživení běžného vyučování a projevíli zájem o uplatnění této formy výuky v ostatních hodinách. Někteří žáci nehodnotili pouze vyučovací hodinu, ale zamýšleli se nad významem skupinové práce obecně.

### **3.3.3 Celkové hodnocení**

S celkovým průběhem praktické části diplomové práce jsem velmi spokojena. Tyto dvě vyučovací hodiny potvrdily, že učitel může zařadit skupinovou práci i do hodin českého jazyka a nemusí se obávat vysokého počtu žáků. Práce však musí být organizována tak, aby ji počet žáků nijak nezpomaloval nebo nekomplikoval. Je samozřejmě nutné uvědomit si, že k pozitivnímu výsledku odučených hodin přispělo složení obou tříd, schopnosti jednotlivých žáků, jejich věk a obecně chuť vyzkoušet si něco nového.

Průběh a organizace hodin byla ovlivněna mou znalostí jednotlivých žáků v obou třídách, která se zakládala pouze na informacích od jejich vyučujících, a vytržením hodiny z kontextu běžného vyučování. Jedním z faktorů, kterých jsem se zpočátku obávala, bylo, že žáci v obou třídách nebyli na pravidelnou skupinovou práci zvyklí, i když se s ní už setkali. Přesto se ukázalo, že se obě třídy dokáží velmi dobře přizpůsobit novým formám práce.

Praktická ukázka skupinového vyučování potvrdila také můj předpoklad, že skupinová práce je v hodinách českého jazyka vhodná zejména k opakování a procvičování probraného učiva. Osvojování nového učiva ve skupinách by pravděpodobně nebylo tak úspěšné a nemuselo by přinést očekávané výsledky. Zejména by se obtížně kontrolovala míra osvojení učiva u jednotlivých žáků. Skupinová práce nemusí pokrýt celou vyučovací hodinu, ale může být úspěšně kombinována s hromadným vyučováním a individuální prací.

### 3.3.4 Přehled hodnocení žáků

Tabulky ukazují shrnutí počtu žáků, kteří označili jednotlivá tvrzení v hodnoticím listu souhlasně nebo nesouhlasně. U hodnocení skupin jako celků se výjimečně objevilo, že některý žák chybně označil jinou odpověď než ostatní členové skupiny. Není zřejmé, zda omylem nebo proto, že se žáci ve skupině na společném hodnocení neshodli.

#### 3.3.4.1 Hodnocení třídy 8.OKA

Z následujících tabulek vyplývá, že se žáci na většině tvrzení shodli. Pouze jedna skupina přiznala, že se při práci setkala s problémy a jedna skupina zpochybnila funkci vedoucího skupiny (tab. 2). U individuálního hodnocení (tab. 3) jsou rozdíly také minimální. Téměř na polovinu rozdělilo třídu pouze hodnocení, zda by úkol zvládli samostatně. Přes polovinu žáků mělo pocit, že ano, i přesto, že u předchozího tvrzení většina označila, že se některé informace dozvěděla až od spolužáků ve skupině.

**Tab. 2: Výsledky společného hodnocení skupin ve třídě 8.OKA**

Hodnocení celé skupiny		
	Počet žáků	
	ANO	NE
1. Skupinová práce se nám líbila.	24	0
2. Věděli jsme, co máme dělat.	24	0
3. Zadaný úkol jsme zvládli bez problémů.	19	5
4. Při práci vznikaly ve skupině konflikty.	0	24
5. Všichni členové skupiny se do práce zapojili.	24	0
6. Vzájemně jsem si ve skupině naslouchali a pomáhali.	24	0
7. Vedoucí skupiny pomáhal s organizací práce.	20	4
8. Využívali jsme rady učitele.	24	0
9. Chtěli bychom ve skupinách pracovat častěji.	24	0

**Tab. 3: Výsledky hodnocení jednotlivců ve třídě 8.OKA**

<b>Hodnocení jednotlivce</b>		
	Počet žáků	
	ANO	NE
1. Byl jsem spokojen se složením skupiny.	24	0
2. Přispěl jsem k práci skupiny stejnou měrou jako ostatní členové.	22	2
3. Raději bych pracoval individuálně.	2	22
4. Některé informace bych sám nevěděl, dozvěděl jsem se je od spolužáků ve skupině.	20	4
5. Zadaný úkol bych zvládl i samostatně.	14	10
6. Cítil jsem se ve skupině dobře.	24	0

**3.3.4.2 Hodnocení třídy 3.B**

Ve třídě 3.B označila jedna skupina, že při práci vznikaly mezi členy konflikty. Dvě skupiny nepotřebovaly rady učitele, protože jejich členové zvládali práci bez problémů a ihned pochopili, jak postupovat. V ostatních bodech se hodnocení skupin shoduje (tab. 4). V individuálním posouzení skupinové práce (tab. 5) se poprvé u několika žáků objevilo tvrzení, že nepřispěli ke skupinové práci stejnou měrou jako ostatní. Stejně jako u první třídy se žáci lišili v hodnocení samostatného zvládnutí zadaného úkolu a získání nových informací od spolužáků.

**Tab. 4: Výsledky společného hodnocení skupin ve třídě 3.B**

<b>Hodnocení celé skupiny</b>		
	Počet žáků	
	ANO	NE
1. Skupinová práce se nám líbila.	26	0
2. Věděli jsme, co máme dělat.	26	0
3. Zadaný úkol jsme zvládli bez problémů.	26	0
4. Při práci vznikaly ve skupině konflikty.	5	21
5. Všichni členové skupiny se do práce zapojili.	26	0
6. Vzájemně jsem si ve skupině naslouchali a pomáhali.	26	0

7. Vedoucí skupiny pomáhal s organizací práce.	26	0
8. Využívali jsme rady učitele.	18	8
9. Chtěli bychom ve skupinách pracovat častěji.	26	0

**Tab. 5: Výsledky hodnocení jednotlivců ve třídě 3.B**

<b>Hodnocení jednotlivce</b>		
	Počet žáků	
	ANO	NE
1. Byl jsem spokojen se složením skupiny.	26	0
2. Přispěl jsem k práci skupiny stejnou měrou jako ostatní členové.	21	5
3. Raději bych pracoval individuálně.	0	26
4. Některé informace bych sám nevěděl, dozvěděl jsem se je od spolužáků ve skupině.	15	11
5. Zadaný úkol bych zvládl i samostatně.	17	9
6. Cítil jsem se ve skupině dobře.	26	0

Na základě vlastního pozorování obou vyučovacích hodin mohu potvrdit, že hodnocení žáků odráží průběh těchto hodin. Žáci tedy byli schopni zhodnotit svou práci objektivně a pravdivě. Bylo by zajímavé porovnávat hodnocení dalších hodin, v nichž by se realizovala skupinová práce nebo nechat žáky slovně doplnit tvrzení v hodnoticím listu. To však vyžaduje více času a zkušeností nejen učitele, ale i žáků. Žáci měli možnost vyjádřit se podrobněji a konkrétněji v posledním bodu hodnoticího listu. Někteří tuto možnost využili více, jiní méně. V příloze č. 7 uvádím příklady hodnoticích listů vyplněných samotnými žáky.

## ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem podrobně, teoreticky i prakticky, zpracovala problematiku využití skupinového a kooperativního vyučování ve výuce jazykové a slohové složky předmětu český jazyk a literatura na střední škole. Podařilo se mi představit skupinovou a kooperativní formu vyučování v kontextu ostatních organizačních forem výuky, vybrat hlavní názory a myšlenky předních autorů zabývajících se touto tematikou a objasnit rozdíly mezi oběma pojmy.

Po prostudování odborné literatury jsem zjistila, že skupinové a kooperativní vyučování je organizační formou, která má v současném pojetí výuky významné místo. Spolupráce žáků ve skupinách a s ní spojený rozvoj sociálních dovedností je kladen do popředí a nahrazuje postavení frontální výuky, která byla ještě v nedávné době dominantou vyučovací hodiny. Učitel by však měl pochopit význam skutečné práce ve skupinách, která nekončí jejich sestavením. Je zde řada otázek a problémů, které musí při plánování i realizaci skupinové výuky řešit. Z hlediska řízení této formy práce má učitel náročnější roli. Podrobnějším studiem zdrojů jsem dospěla k zobecnění, že ačkoli jsou pojmy kooperativní a skupinové vyučování ztotožňovány, existuje mezi nimi určitý rozdíl, který různí autoři často vysvětlují odlišně. Kooperativní vyučování bývá vnímáno jako výše postavená forma skupinového vyučování, v níž je kladen specifický důraz na spolupráci a vzájemnou podporu žáků.

Na základě zásad popsaných v teoretické části práce jsem sestavila některé vlastní skupinové aktivity, které by bylo možné ve výuce českého jazyka aplikovat. Přestože se jedná pouze o teoretické návrhy, věřím, že si je v budoucnu sama ve výuce ověřím a že poslouží čtenářům této práce alespoň jako inspirace a podněty, s nimiž lze ve výuce českého jazyka dále pracovat. Pro sestavení aktivit jsem používala řadu zdrojů, které slouží učitelům i žákům českého jazyka. Tyto zdroje pro mě znamenaly nejen zásobárnu jazykového materiálu, ale inspirovala jsem se i různými typy úkolů a přizpůsobila jejich podobu skupinové práci. To také dokazuje, že učitel nemusí hledat specifické zdroje určené pro skupinovou práci, ale může čerpat z materiálů navržených primárně pro frontální nebo individuální výuku.

Ve stěžejní části diplomové práce jsem provedla praktické ověření účinnosti skupinové formy výuky ve dvou vyučovacích hodinách na Masarykově gymnáziu v Plzni. Touto formou se mi podařilo dokázat, že skupinové vyučování může být žáky

střední školy kladně přijímáno, i když je pro ně nová organizace hodiny vytržením z obvyklého stylu výuky. Žáci, s nimiž jsem pracovala, byli schopni pohotově reagovat na pokyny, řešili skupinové i individuální úkoly bez větších potíží a spolupracovali ve většině situací podle očekávání. I přes drobné komplikace obě hodiny splnily očekávané cíle a předpoklady, a to se odrazilo také v převážně kladném hodnocení samotných žáků. Tyto dvě vyučovací hodiny prokázaly opodstatnění skupinové práce ve výuce. I přes vyšší počet žáků ve třídě a nedostatek předchozích zkušeností je možné zkoušet skupinovou formu práce i v hodinách českého jazyka. Samozřejmě průběh hodiny se může měnit s přibývajícím zkušenostmi žáků i učitele a závisí velmi na složení třídy, v níž se hodina odehrává.

Současné školské dokumenty směřují výuku českého jazyka zejména k rozvoji komunikačních dovedností a schopností. K nim může vést právě uplatnění skupinového vyučování. Ve výuce českého jazyka vidím hlavní využití skupinové práce právě v komunikačních aktivitách a v úkolech, které slouží k opakování a procvičování probírané látky. Z teoretické a zejména praktické části práce také vyplývá, že některé učivo českého jazyka vyžaduje individuální osvojení a upevnění jednotlivými žáky, a není tedy zcela vhodné pro přímou výuku formou skupinové práce. Sama jsem si ověřila, že skupinovou výuku je možné úspěšně kombinovat s frontálním vyučováním a individuální prací žáků. Kooperativní a skupinové vyučování je vyučovacím trendem plným nových možností, kterých může každý učitel využít vlastním způsobem.



## POUŽITÉ ZDROJE

BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

ČECHOVÁ, Marie a OLIVA, Karel, 2001. *Hrátky s češtinou II*. 2. rozš. vyd. Praha: ISV nakladatelství. 245 s. ISBN 80-85866-84-6.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil, 1989. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 251 s. ISBN 80-04-22439-3.

HARTMANNOVÁ, Věra, 1998. *Jazykové rozbory pro žáky základních i středních škol a studenty víceletých gymnázií*. 3. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. 199 s. ISBN 80-7182-010-5.

HLAVÁČOVÁ, Eva a SEDLÁČEK, Bohumil, [1994]. *Opakujeme si skladbu : Zásobník vět a souvětí pro syntaktický rozbor*. 1. vyd. Praha: Fi Blug. 70 s. ISBN 80-856353-27-5.

HLAVSA, Zdeněk, 1995. *Český jazyk pro 1.-4. ročník středních škol (mluvnická a stylistická část)*. 1. vyd. Praha: SPN. 279 s. ISBN 80-85937-04-2.

HLAVSA, Zdeněk a kol., 2002. *Pravidla českého pravopisu: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 1. vyd., dotisk. Praha: Academia. 391 s. ISBN 80-200-0992-2.

HOFFMANNOVÁ, Jana, JEŽKOVÁ, Jaroslava a VAŇKOVÁ, Jana, 2009. *Komunikace a sloh: učebnice českého jazyka pro střední školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus. 152 s. ISBN 978-80-7238-780-9.

HUBÁČEK, Jaroslav, JANDOVÁ, Eva a SVOBODOVÁ, Jana, 2002. *Čeština pro učitele*. 3. vyd. Opava: Vade Mecum Bohemiae. 323 s. ISBN 80-86041-30-1.

KASÍKOVÁ, Hana, 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, Hana, 2001. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana, 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MARTINEC, Ivo, TUŠKOVÁ, Jana, Marie a ZIMOVÁ, Ludmila, 2009. *Mluvnice: učebnice českého jazyka pro střední školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus. 264 s. ISBN 978-80-7238-779-3.

MECHLOVÁ, Erika a HORÁK, František, 1986. *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 98 s.

PETTY, Geoffrey, 1996. Skupinová práce žáků. In: *Moderní vyučování: praktická příručka*. 1. vyd. Praha: Portál. s 174-187. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SILBERMAN, Mel, 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené metody efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. 311 s. ISBN 80-7178-124-X.

SITNÁ, Dagmar, 2009. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál. 152 s. ISBN: 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, Jarmila, 1995. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido. 89. s. ISBN 80-85931-11-7.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. vyd. Praha: Grada. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

STYBLÍK, Vlastimil a ČECHOVÁ, Marie, 2007. *Stručná mluvnice česká: mluvnická a slohová cvičení*. 8. vyd. Praha: Fortuna, 2007 dotisk. 215 s. ISBN 978-80-7168-956-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd. Praha: Grada. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online], 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 100 s. [cit. 2012-02-18]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3.

## **SUMMARY**

This diploma thesis deals with the use of group work and cooperative learning in Czech language arts classes at secondary school. The work concentrates only on teaching grammar, stylistic and communicative part of the subject. Teaching literature is not in the scope of its interest.

First, diploma work summarizes theoretically the basic features of these two organizational forms of teaching and it introduces the differences in understanding of them. Secondly, the thesis brings several drafts of group work activities which were designed by the author with use of various sources appropriate for Czech language teaching and learning. And finally, the work demonstrates the use of group work in practice, in two Czech lessons taught at Masaryk's grammar school in Pilsen.

The thesis comes to the conclusion that group work is a new trend of effective teaching which can be also successfully applied in Czech classes. It brings students many opportunities to develop communicative skills and it is especially suitable for practice and revision of different language points taught in Czech lessons.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1 – Různé uspořádání učebny pro skupinovou práci**

**Příloha č. 2 – Pojmy pro rozdělování do skupin**

**Příloha č. 3 – Text vypravování**

**Příloha č. 4 – Pracovní listy: souvětí**

**Příloha č. 5 – Tabulka k řešení rozboru souvětí**

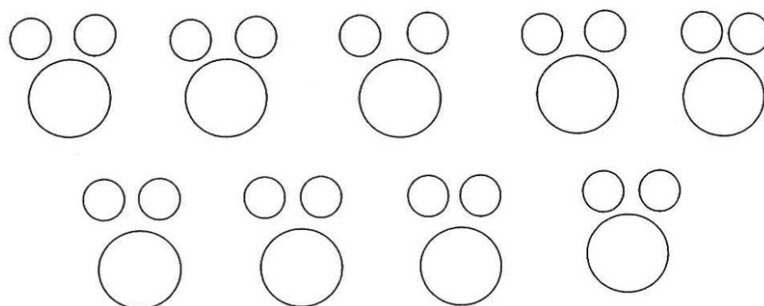
**Příloha č. 6 – Složitější souvětí k rozboru**

**Příloha č. 7 – Ukázky vyplněných hodnoticích listů**

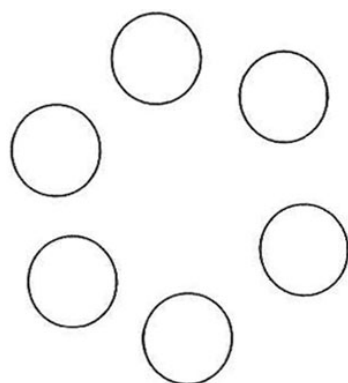
## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1 – Různé uspořádání učebny pro skupinovou práci

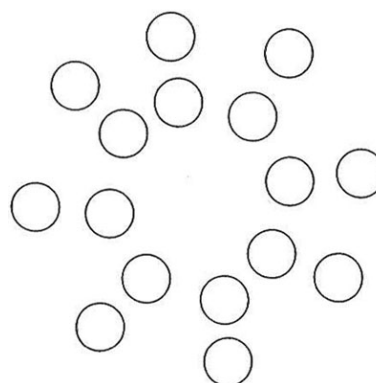
**Pracovní hnízda** - jedná se o uspořádání do malých, neměnných pracovních týmů, nečastěji dvojic. Počet pracovních hnízd je shodný s počtem dvojic. Toto uspořádání je vhodné např. pro sněhovou kouli nebo muší skupiny.



**Kruhové uspořádání** - žáci sedí buď v centrálním, jednoduchém kruhu, který je vhodný pro diskusi či kolečko, nebo v dvojitém kruhu vhodném pro akvárium.

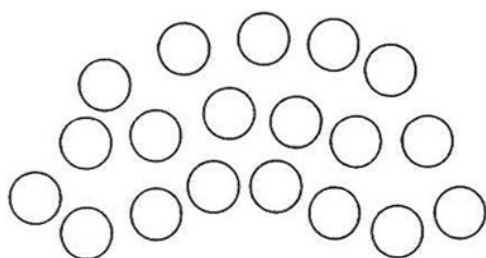


Jednoduchý kruh

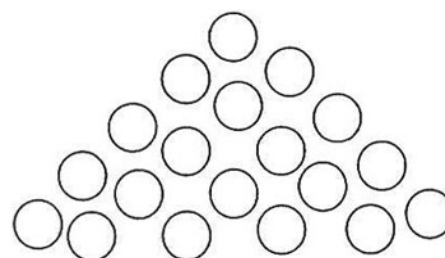


Dvojitý kruh

**Auditorium, krokev** - jedná se o uspořádání podobná klasickému uspořádání učebny pro frontální výuku. Jsou vhodná pro brainstorming nebo debatu.

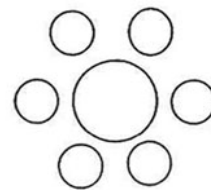
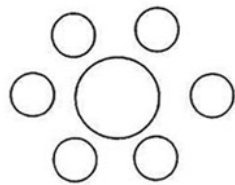
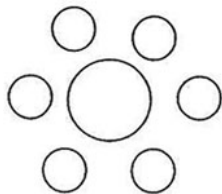


Auditorium



Krokev

**Týmové pracoviště** - je vhodné pro práci větších skupin žáků. Žáci pracují ve skupinách po 4-5 členech. Je vhodné např. pro studii na případu nebo pro myšlenkové mapování.



(Podle Šitná, 2009, s. 58-59)

**Příloha č. 2 – Pojmy pro rozdělování do skupin**

<b>SMS</b>	<b>dopis</b>
<b>pozvánka</b>	<b>inzerát</b>
<b>omluva</b>	<b>žádost</b>
<b>objednávka</b>	<b>životopis</b>
<b>plná moc</b>	<b>úřední dopis</b>
<b>výklad</b>	<b>přednáška</b>
<b>esej</b>	<b>referát</b>
<b>kritika</b>	<b>komentář</b>
<b>interview</b>	<b>sloupek</b>
<b>úvodník</b>	<b>reportáž</b>
<b>charakteristika postavy</b>	<b>popis postavy</b>
<b>vypravování</b>	<b>líčení</b>



### **Příloha č. 3 – Text vypravování**

#### **Pohádka o listonošovi (úryvek) – Jiří Wolker**

„Milý příteli, mám dnes velký strach. Zdálo se mi v noci, že můj syn v Americe zemřel. Viděl jsem ho v černé rakvi s velikou ranou v srdci. Ó, jistě se mu něco stalo! Bože můj, nepřežil bych to, kdyby tomu tak bylo!“ Ubohý stařec divže neplakal. Listonoš ho těšil, tentokráte však marně. Zlý sen mu nemohl zaplašit. Vrátili se tedy domů a těžko se jim usínalo; venku rachotila bouře a povětrí otrásalo po celou noc okenicemi, až bylo hrůza poslouchat.

Příštího dne dostal listonoš na poště psaní, které měl doručit stařečkovi. Bylo to veliké, šedivé psaní s pěti rudými pečetěmi a velkou černou známkou. Vypadalo strašidelně. Adresa nebyla psána rukopisem dědova syna - listonoš jej už dobře znal -, ale jakousi cizí, třaslavou rukou. A pod adresou velkými písmeny: Do vlastních rukou adresátovi! „Kdo jiný by mohl stařečkovi psát z Ameriky než jeho syn?“ myslil si listonoš, pohlížeje ustrašeně na psaní. Ale psaní leželo mlčenlivé jako hrob na jeho dlani a pět červených pečetí jako pět dračích jazyků šlehalo mu do obličeje.

Vzal psaní domů. Neodevzdal je hned stařečkovi, ale položil je na stůl ve svém pokoji a zamyslel se. „Takového psaní jsem ještě nikdy neměl v rukou. Jistě je v něm něco nedobrého.“ Napadlo ho, že by je mohl otevřít. Děd sice vždy neotevřené psaní obtěžkával a mazlil se s ním, ale kdyby je otevřel, přečetl a znova pěkně zalepil, nic by nepoznal svýma slabýma očima. Přece však neodvažoval se psaní otevřít. Byla na něm čtyři výhružná slova: Do vlastních rukou adresátovi! Ta to tak důrazně zakazovala, že listonoši nezbylo než poslechnout.

Vzal tedy psaní a šel s ním k oknu, aby se do něho podíval proti světlu. Hnědá obálka zprůsvitněla a za ní se ukázaly krvavě narudlé obrysy jakýchsi listů. Přiložil psaní až na samotnou okenní tabuli. Dívá se, dívá - a zdá se mu, že čte jediné slovo, jediné hrozné slovo, a to: SMRT. Lekl se listonoš. Včerejší dědův sen prolétl mu hlavou. Jistě je to zpráva o smrti jeho syna.

„Co mám teď udělat?“ ptal se sám sebe. „Oznamuje-li toto psaní smrt, zemře dědeček lítostí, až mu je budu číst. Raději mu ho nedám. Což ale doví-li se někdo o tom? Zažaluje mě, že nevykonávám službu, pan poštovník mě propustí, dá zavřít a třeba ještě něco horšího.“ Byl na rozpacích. Posléze se rozhodl, že psaní zatím nedodá a že počká, nenapadne-li ho zítra lepší východisko.

Minul den, minuly dva, ale listonoše pořád nic nenapadlo. Ba naopak, věc se stávala zamotanější, dopis tajemnější a on sám bezradnější. Onemocněl z toho a chodil po městě jako ve snách; lidé to pozorovali a divili se tomu a nejvíc ho litovala Helenka, které neušel nejmenší stín v jeho obličejí. Před starcem se však do té míry přemohl, že ten na něm nic nepozoroval, a pozoroval-li, tož to přikládal tomu, že se asi zamiloval, věda, že mladí lidé, zamilují-li se, vypadají jako nemocní a chodí jako ve snách.

Velký dopis s pěti pečetěmi zatím ležel založen na okně mezi novinami. Kolik hodin se listonoš nad ním nauvažoval! Dopis však mlčel, chladně a uštěpačně. Uvnitř něho se však přece něco dělo, co svědčilo o jeho strašidelném životě a co listonoše nejvíce děsilo. Stával se den ode dne těžší. Jako by zarůstal do zdiva, jako by se naň přesouvala tíha bezradnosti listonošovy. Dříve dal se zvednout snadno jednou rukou, teď však potřeboval ubohý mládenec obou a veliké síly, a když jej nesl, bylo to, jako by držel veliký balvan, až se pod ním kymácel. A dopis byl stále těžší, stále těžší, den ode dne těžší. Když měsíc poté, co listonoš jej dostal, rozhodl se psaní dědovi odevzdat, ať už to dopadne jakkoli, jen když sám bude zbaven své trýzně, - tu zpozoroval, že dopis tak ztěžkl, že nemůže s ním vůbec pohnout. Marně jím cloumal, marně napínal svaly. Celá světnice se třásla, ale dopis se ani nepohnul a ležel jako přibitý na okně mezi novinami a květináčem.

Toho dne do města vjel krásný automobil a stanul uprostřed náměstí. Skupilo se kolem něho plno zvědavců, protože automobil, a k tomu tak krásný automobil, byl ve městě zvláštností. Z něho vystoupil osmahlý muž blýskavých očí, s černým vousem a lesklými holinkami. Po boku mu visel nůž a revolver a jen jedna ruka. Druhá – pravá – byla v lokti useknuta. „Kde je můj otec?“ ptal se, sotva vystoupil z vozidla. Nikdo nevěděl, kdo je jeho otec, tudíž ani kde by byl. „Psal jsem mu přece, že dnes přijedu. Či zemřel?“ Dal se rychlým krokem přes náměstí, zahrnul ulicí a stanul u posledního domku města, právě tam, kde bydlil stařec a listonoš. Mnoho zvědavců ho následovalo.

Stařec seděl s listonošem na zahradě a hřál se na jarním slunci. Bylo právě poledne. „Otče!“ zvolal osmahlý muž a rozpráhl ruce. Stařec se zachvěl. Přišlo to příliš neočekávaně. Taková radost zalomcovala jeho slaboučkým tělíčkem, že srdce to nesneslo. „Františku!“ zašeptal jen, jako z velké dálky. Potom už neřekl nic; sklouzl s lávky a padl na zem. Když ho zvedli, byl už mrtev. Ale v tváři měl tolik štěstí, že všichni nemohli dlouho uvěřit, že by už nežil.

(vybráno ze Styblík, Čechová, 2007)

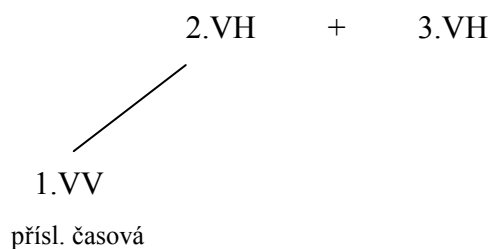


## Pracovní list 2

**Určete, které z následujících souvětí odpovídá stavbě znázorněné ve schématu dole, a doplňte do schématu spojovací výrazy:**

1. Ondřej měl mladšího bratra rád, ale dnes ho hlídat nechtěl, protože měl domluvenou schůzku s kamarádem.
2. Když jsem se probudil, zdálo se mi, že dnešní den bude úspěšný.
3. Druhý den mě Kateřina požádala, abych ji večer zavedl na místo, o kterém jsem jí vyprávěl.
4. Než jsme došli k táboru, začal padat sníh a vločky se hustě sypaly mezi borovicemi.
5. Přestože bylo nepříznivé počasí, odjeli jsme do hor, abychom si užili poslední dny prázdnin.
6. Když dopsal dopis a skončil všechny práce, zbylo mu ještě dost času.

**Schéma stavby souvětí:**



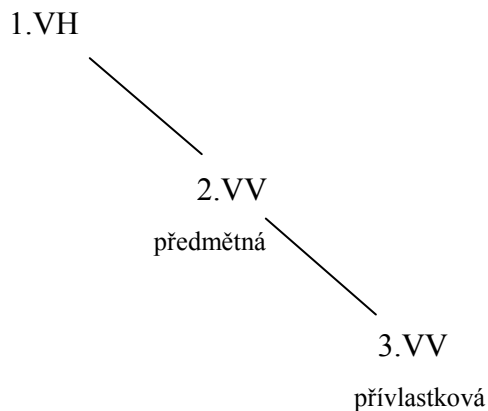
**Vytvořte jiný příklad souvětí se stejnou stavbou a napište ho (můžete užít jiné spojovací výrazy):**

### Pracovní list 3

Určete, které z následujících souvětí odpovídá stavbě znázorněné ve schématu dole, a doplňte do schématu spojovací výrazy:

1. Ondřej měl mladšího bratra rád, ale dnes ho hlídat nechtěl, protože měl domluvenou schůzku s kamarádem.
2. Než jsme došli k táboru, začal padat sníh a vločky se hustě sypaly mezi borovicemi.
3. Druhý den mě Kateřina požádala, abych ji večer zavedl na místo, o kterém jsem jí vyprávěl.
4. Když jsem se probudil, zdálo se mi, že dnešní den bude úspěšný.
5. Přestože bylo nepříznivé počasí, odjeli jsme do hor, abychom si užili poslední dny prázdnin.
6. Když dopsal dopis a skončil všechny práce, zbylo mu ještě dost času.

Schéma stavby souvětí:



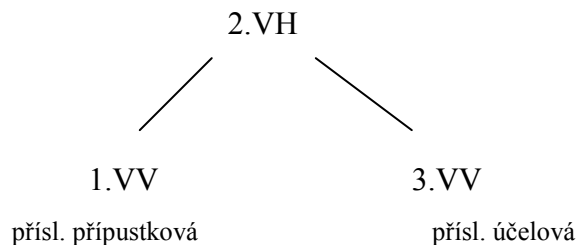
Vytvořte jiný příklad souvětí se stejnou stavbou a napište ho (můžete užít jiné spojovací výrazy):

## Pracovní list 4

**Určete, které z následujících souvětí odpovídá stavbě znázorněné ve schématu dole, a doplňte do schématu spojovací výrazy:**

1. Ondřej měl mladšího bratra rád, ale dnes ho hlídat nechtěl, protože měl domluvenou schůzku s kamarádem.
2. Než jsme došli k táboru, začal padat sníh a vločky se hustě sypaly mezi borovicemi.
3. Druhý den mě Kateřina požádala, abych ji večer zavedl na místo, o kterém jsem jí vyprávěl.
4. Když jsem se probudil, zdálo se mi, že dnešní den bude úspěšný.
5. Přestože bylo nepříznivé počasí, odjeli jsme do hor, abychom si užili poslední dny prázdnin.
6. Když dopsal dopis a skončil všechny práce, zbylo mu ještě dost času.

**Schéma stavby souvětí:**



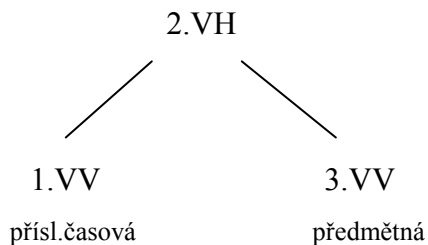
**Vytvořte jiný příklad souvětí se stejnou stavbou a napište ho (můžete užít jiné spojovací výrazy):**

## Pracovní list 5

**Určete, které z následujících souvětí odpovídá stavbě znázorněné ve schématu dole, a doplňte do schématu spojovací výrazy:**

1. Ondřej měl mladšího bratra rád, ale dnes ho hlídat nechtěl, protože měl domluvenou schůzku s kamarádem.
2. Než jsme došli k táboru, začal padat sníh a vločky se hustě sypaly mezi borovicemi.
3. Druhý den mě Kateřina požádala, abych ji večer zavedl na místo, o kterém jsem jí vyprávěl.
4. Když jsem se probudil, zdálo se mi, že dnešní den bude úspěšný.
5. Přestože bylo nepříznivé počasí, odjeli jsme do hor, abychom si užili poslední dny prázdnin.
6. Když dopsal dopis a skončil všechny práce, zbylo mu ještě dost času.

**Schéma stavby souvětí:**



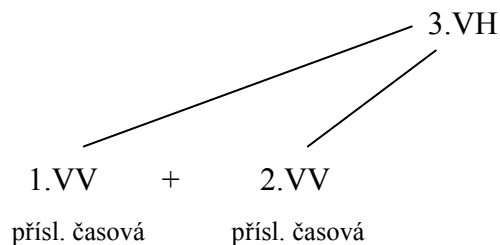
**Vytvořte jiný příklad souvětí se stejnou stavbou a napište ho (můžete užít jiné spojovací výrazy):**

## Pracovní list 6

**Určete, které z následujících souvětí odpovídá stavbě znázorněné ve schématu dole, a doplňte do schématu spojovací výrazy:**

1. Ondřej měl mladšího bratra rád, ale dnes ho hlídat nechtěl, protože měl domluvenou schůzku s kamarádem.
2. Než jsme došli k táboru, začal padat sníh a vločky se hustě sypaly mezi borovicemi.
3. Druhý den mě Kateřina požádala, abych ji večer zavedl na místo, o kterém jsem jí vyprávěl.
4. Když jsem se probudil, zdálo se mi, že dnešní den bude úspěšný.
5. Přestože bylo nepříznivé počasí, odjeli jsme do hor, abychom si užili poslední dny prázdnin.
6. Když dopsal dopis a skončil všechny práce, zbylo mu ještě dost času.

**Schéma stavby souvětí:**



**Vytvořte jiný příklad souvětí se stejnou stavbou a napište ho (můžete užít jiné spojovací výrazy):**

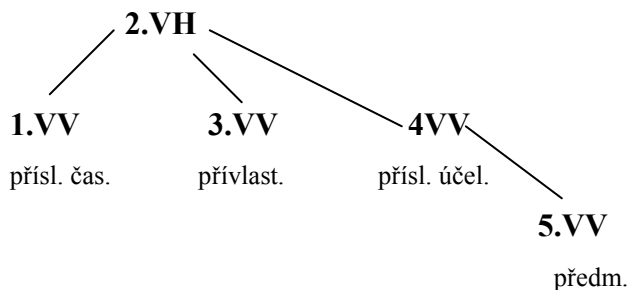


**Příloha č. 5 – Tabulka k řešení rozboru souvětí**

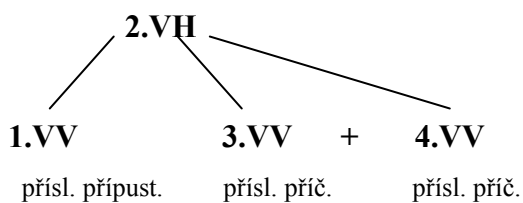
<b>Řešení – rozbor souvětí</b>	
Počet vět v souvětí	
Počet vět hlavních	
Počet vět vedlejších	
Druh souvětí	
Poměry mezi větami	
Spojovací výrazy	
Druh vět vedlejších	
Schéma stavby souvětí	

## Příloha č. 6 – Složitější souvětí k rozboru

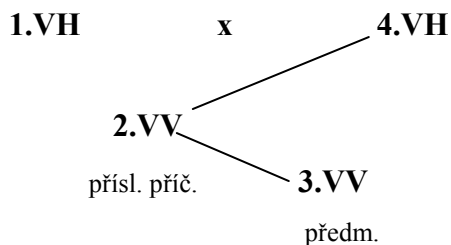
1. *Když štěkot neustával, šli jsme směrem, odkud se ozýval, abychom zjistili, co ten pes zase objevil.*



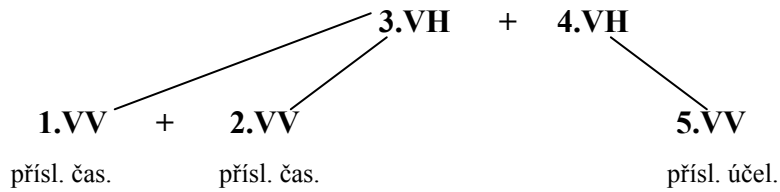
2. *Ačkoli je náš dům daleko od středu města, nechtěli bychom se stěhovat, protože má krásné okolí a jsme tu už zvyklí.*



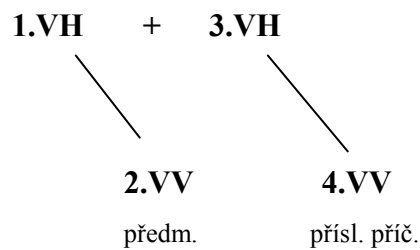
3. *Syna velmi milovala, ale protože se někde dočetla, že taková láska dítěti škodí, snažila se své mateřské city krotit.*



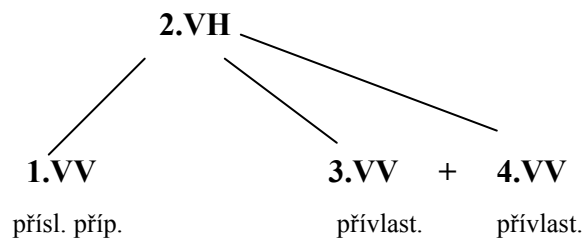
**4. Když vlak zastavil a na schůdkách posledního vagónu se objevila Anna, vytrhl se Vašek Lubošovi a s radostným pokřikem se rozběhl po nástupišti, aby ji přivítal.**



**5. Uvědomil si, že jeho provinění se neutají, a dostal strach, protože dobře znal škodolibost svých podřízených.**



**6. Přestože byla Eva velmi rozčilená, působila dojem dívky, která si za každých okolností poradí a kterou nic nevyvede z míry.**



**Příloha č. 7 – Ukázky vyplněných hodnoticích listů**

<b>Hodnoticí list</b>		
<b>Hodnocení celé skupiny</b>		
	ANO	NE
1. Skupinová práce se nám líbila.	✓	
2. Věděli jsme, co máme dělat.	✓	
3. Zadaný úkol jsme zvládli bez problémů.	✓	
4. Při práci vznikaly ve skupině konflikty.		✓
5. Všichni členové skupiny se do práce zapojili.	✓	
6. Vzájemně jsem si ve skupině naslouchali a pomáhali.	✓	
7. Vedoucí skupiny pomáhal s organizací práce.	✓	
8. Využívali jsme rady učitele.	✓	
9. Chtěli bychom ve skupinách pracovat častěji.	✓	
<b>Hodnocení jednotlivce</b>		
	ANO	NE
1. Byl jsem spokojen se složením skupiny.	✓	
2. Přispěl jsem k práci skupiny stejnou měrou jako ostatní členové.	✓	
3. Raději bych pracoval individuálně.		✓
4. Některé informace bych sám nevěděl, dozvěděl jsem se je od spolužáků ve skupině.	✓	
5. Zadaný úkol bych zvládl i samostatně.		✓
6. Cítil jsem se ve skupině dobře.	✓	
7. Celkový dojem ze skupinové práce bych popsal takto (napište několik vět – co se mi líbilo, nelíbilo, co bych změnil/a apod.):	Velice zajímavé a naučné a skupinová práce byla vynikající	

<b>Hodnoticí list</b>		
<b>Hodnocení celé skupiny</b>		
	ANO	NE
1. Skupinová práce se nám líbila.	✓	
2. Věděli jsme, co máme dělat.	✓	
3. Zadaný úkol jsme zvládli bez problémů.	✓	
4. Při práci vznikaly ve skupině konflikty.		X
5. Všichni členové skupiny se do práce zapojili.	✓	
6. Vzájemně jsem si ve skupině naslouchali a pomáhali.	✓	
7. Vedoucí skupiny pomáhal s organizací práce.	✓	
8. Využívali jsme rady učitele. <i>z toho napovídá? / napovídá</i>	✓	<del>✓</del>
9. Chtěli bychom ve skupinách pracovat častěji.	✓	
<b>Hodnocení jednotlivce</b>		
	ANO	NE
1. Byl jsem spokojen se složením skupiny.	✓	
2. Přispěl jsem k práci skupiny stejnou měrou jako ostatní členové.	✓	
3. Raději bych pracoval individuálně.		✓
4. Některé informace bych sám nevěděl, dozvěděl jsem se je od spolužáků ve skupině.		✓
5. Zadaný úkol bych zvládl i samostatně.	✓	
6. Cítil jsem se ve skupině dobře.	✓	
7. Celkový dojem ze skupinové práce bych popsal takto (napište několik vět – co se mi líbilo, nelíbilo, co bych změnil/a apod.):	<i>Bylo to napadivé, zajímavé.  Text mě zaujal a hodina mi celkově rychle utekla.  Tento styl výuky hodnotím velmi kladně.</i>	

<b>Hodnoticí list</b>		
<b>Hodnocení celé skupiny</b>		
	ANO	NE
1. Skupinová práce se nám líbila.	✓	
2. Věděli jsme, co máme dělat.	✓	
3. Zadaný úkol jsme zvládli bez problémů.	✓	
4. Při práci vznikaly ve skupině konflikty.		✓
5. Všichni členové skupiny se do práce zapojili.	✓	
6. Vzájemně jsem si ve skupině naslouchali a pomáhali.	✓	
7. Vedoucí skupiny pomáhal s organizací práce.	✓	
8. Využívali jsme rady učitele.		✓
9. Chtěli bychom ve skupinách pracovat častěji.	✓	
<b>Hodnocení jednotlivce</b>		
	ANO	NE
1. Byl jsem spokojen se složením skupiny.	✓	
2. Přispěl jsem k práci skupiny stejnou měrou jako ostatní členové.	✓	
3. Raději bych pracoval individuálně.		✓
4. Některé informace bych sám nevěděl, dozvěděl jsem se je od spolužáků ve skupině.	✓	
5. Zadaný úkol bych zvládl i samostatně.		✓
6. Cítil jsem se ve skupině dobře.	✓	
7. Celkový dojem ze skupinové práce bych popsal takto (napište několik vět – co se mi líbilo, nelíbilo, co bych změnil/a apod.):	<p>Skupinová práce se mi líbila a <del>byla</del> jsem spokojena s průběhem hodiny. Myslím, že práce ve skupině je užitečná a více zábavná než samostatná práce.</p>	

<b>Hodnoticí list</b>		
<b>Hodnocení celé skupiny</b>		
	ANO	NE
1. Skupinová práce se nám líbila.	✓	
2. Věděli jsme, co máme dělat.	✓	
3. Zadaný úkol jsme zvládli bez problémů.	✓	
4. Při práci vznikaly ve skupině konflikty.		✓
5. Všichni členové skupiny se do práce zapojili.	✓	
6. Vzájemně jsem si ve skupině naslouchali a pomáhali.	✓	
7. Vedoucí skupiny pomáhal s organizací práce.	✓	
8. Využívali jsme rady učitele.		✓
9. Chtěli bychom ve skupinách pracovat častěji.	✓	
<b>Hodnocení jednotlivce</b>		
	ANO	NE
1. Byl jsem spokojen se složením skupiny.	✓	
2. Přispěl jsem k práci skupiny stejnou měrou jako ostatní členové.	✓	
3. Raději bych pracoval individuálně.		✓
4. Některé informace bych sám nevěděl, dozvěděl jsem se je od spolužáků ve skupině.	✓	
5. Zadaný úkol bych zvládl i samostatně.		✓
6. Cítil jsem se ve skupině dobře.	✓	
7. Celkový dojem ze skupinové práce bych popsal takto (napište několik vět – co se mi líbilo, nelíbilo, co bych změnil/a apod.):	<p>Líbil se mi přístup mezi členy skupiny. V hodině často pracujeme individuálně a tohle byla příjemná změna. Chtěla bych takto pracovat častěji.</p>	