

Kritická místa výuky pravopisu na 1. stupni ZŠ pohledem žáka

Natálie Zábojníková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Natálie Zábojníková
Osobní číslo:	H20894
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Kritická místa výuky pravopisu na 1. stupni ZŠ pohledem žáka

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se výuky českého jazyka na 1. stupni ZŠ.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na výuku pravopisu, včetně problémů, výzev a metod na 1. stupni ZŠ.
Příprava metodologie výzkumu, vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování hodin českého jazyka v 5. ročníku a vedení rozhovorů se žáky 5. ročníku na 1. stupni ZŠ.
Zpracování, prezentace a vyhodnocení získaných dat.
Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Čechová, M. (2017). *Život s češtinou*. Academia.
- Pan, S., Rickard, T., & Bjork, R. (2021). Does Spelling Still Matter—and If So, How Should It Be Taught? Perspectives from Contemporary and Historical Research. *Educational Psychology Review*, 33(2), 1523–1552. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-021-09611-y>
- Svobodová, J. (2020). Pravopisná chyba ve výuce češtiny na ZŠ: zamyšlení nad korekčními cvičeními a jejich dopadem. *Didaktické studie*, 12(1), 67–82. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf
- Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvátal, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176. <http://dx.doi.org/10.14712/23362189.2021.1944>
- Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá kritickými místy ve výuce pravopisu pohledem žáka na 1. stupni ZŠ. Teoretická část souhrnně popisuje teoretická východiska týkající se výuky pravopisu na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem výzkumu bylo popsat, jaká kritická místa ve výuce českého pravopisu identifikují žáci v 5. ročníku na 1. stupni ZŠ. V rámci výzkumu byl uplatněn kvalitativní výzkumný design s využitím polostrukturovaných rozhovorů se žáky a jejich následné pozorování na hodinách českého jazyka a literatury. Data byla zpracována pomocí otevřeného kódování, analyzována a interpretována v kontextu dané problematiky. Výzkumná zjištění odhalila kritická místa ve výuce pravopisu a naznačila možné způsoby jejich řešení z pohledu žáků. V závěru diplomové práce jsou výzkumná zjištění diskutována s následným doporučením pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: jazyková výchova, jazyková gramotnost, funkční jazyková gramotnost, jazyková kompetence, pravopis, žák na 1. stupni základní školy, kritická místa kurikula

ABSTRACT

The master's thesis focuses on the critical aspects of teaching spelling in primary education from the pupil's perspective. The theoretical section provides a summary of the theoretical foundations related to teaching spelling in primary education. The main objective of the research was to describe the critical aspects of the curriculum in teaching Czech spelling as identified by pupils in Year 5 of primary school. The research employed a qualitative research design, using semi-structured interviews with pupils and subsequent observations of their lessons in language education and literature. The data was processed through open coding, analysed, and interpreted within the context of the given issue. The research findings revealed critical aspects of spelling instruction and suggested possible solutions from the pupils' perspective. In the conclusion, the research findings are discussed with subsequent recommendations for teaching practice in language education.

Keywords: language education, language literacy, functional language literacy, language competence, spelling, primary school pupil, critical aspects of the curriculum

Děkuji PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné vedení závěrečné práce, poskytování cenných rad, ochotu a vstřícnost. Dále děkuji své rodině za podporu během mého studia. Poděkování také náleží všem zúčastněným žákům, jejichž spolupráce umožnila realizaci této diplomové práce a přispěla k získání cenných poznatků.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ZÁKLADY A STRUKTURA JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.1 JAZYKOVÁ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	14
1.2 POJETÍ GRAMOTNOSTI A JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI	16
1.3 VYMEZENÍ JAZYKOVÉ KOMPETENCE	20
2 VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ.....	24
2.1 CÍLE VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA.....	25
2.2 STRUČNÝ NÁSTIN HISTORICKÉHO VÝVOJE VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA A PRAVOPISNÝCH DOVEDNOSTÍ	26
2.3 MODERNÍ PŘÍSTUPY K VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A K ROZVOJI PRAVOPISNÝCH DOVEDNOSTÍ	29
2.4 OBSAH UČIVA JAZYKOVÉ VÝCHOVY V 5. ROČNÍKU NA 1. STUPNI ZŠ	33
3 VYMEZENÍ ČESKÉHO PRAVOPISU	35
3.1 PRAVOPIS JAKO SOUČÁST JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
3.2 TYPY PRAVOPISNÝCH CVIČENÍ	43
3.3 KRITICKÉ POHLEDY NA VÝUKU PRAVOPISU	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	51
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	51
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	51
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	52
4.4 VÝZKUMNÉ METODY	52
4.4.1 Popis postupu sběru dat.....	53
4.4.2 Analýza dat.....	54
4.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	54
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	57
5.1 MOTIVACE A ZÁJEM ŽÁKŮ O ČESKÝ JAZYK.....	57
5.1.1 Faktory obliby předmětu český jazyk a literatura	58
5.1.2 Faktory neobliby předmětu český jazyk a literatura	60
5.1.3 Obtížné pravopisné jevy z pohledu žáků	62
5.1.4 Snadné pravopisné jevy z pohledu žáků	64
5.2 UVAŽOVÁNÍ ŽÁKŮ O JAZYCE A PRAVOPISE	64
5.2.1 Srovnání složek českého jazyka.....	65
5.2.2 Náročnost a přínos českého pravopisu	66
5.3 KRITICKÁ MÍSTA VÝUKY PRAVOPISU	68

5.3.1	Problémy s motivací v pravopise a v mluvnici	69
5.3.2	Strach z diktátu	72
5.3.3	Přísné hodnocení pravopisu učitelem.....	73
5.3.4	Neefektivní hry	76
5.3.5	Neefektivní pravopisná cvičení	77
5.3.6	Neefektivní přístup učitele k výuce pravopisu	80
5.4	NÁVRHY ŽÁKŮ NA ZMĚNY V ČESKÉM PRAVOPISE	83
5.4.1	Úpravy českého pravopisu	84
5.4.2	Škola hrou.....	87
5.4.3	Ideální hodina mluvnice a pravopisu.....	90
5.4.4	Obecná doporučení žáků pro učitele	92
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	99
7	DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU	106
7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	113
7.2	LIMITY VÝZKUMU.....	115
	ZÁVĚR.....	116
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	117
	SEZNAM OBRÁZKŮ	126
	SEZNAM TABULEK.....	127
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	128
	SEZNAM PŘÍLOH.....	129

ÚVOD

Český jazyk je nejen prostředkem komunikace, ale také důležitým prvkem národní identity a kulturního dědictví. Jeho zvládnutí je zásadní pro další vzdělávání i úspěšné uplatnění ve společnosti. Součástí výuky českého jazyka na základních školách je pravopis, který může pro žáky představovat značnou výzvu. Právě osvojování pravopisných pravidel je často spojeno s opakujícími se chybami a nepochopením určitých jevů. V této diplomové práci zkoumám kritická místa výuky pravopisu pohledem žáka na 1. stupni ZŠ. Zaměřuji se na to, co žákům činí největší obtíže a na jejich subjektivní vnímání výuky pravopisu. Přestože se výuce pravopisu věnuje značná pozornost, většinou se na ni nahlíží z perspektivy učitelů a didaktických přístupů. Nicméně pohled samotných žáků, kteří s pravopisem zápolí, však často zůstává opomíjený.

V teoretické části své diplomové práce vymezuji a popisuji klíčová teoretická východiska, která tvoří rámec pro zkoumané téma. Mým cílem je poskytnout ucelený přehled o jazykovém vzdělávání na 1. stupni základní školy, přičemž se zaměřuji zejména na výuku českého jazyka s důrazem na pravopis. Teoretickou část strukturuji do tří hlavních kapitol, které na sebe navazují a vytvářejí východisko pro navazující praktickou část práce. V první kapitole se věnuji základům a struktuře jazykového vzdělávání, přičemž vymezuji jazykovou výchovu v kontextu školního prostředí. Zabývám se zde zejména jazykovou gramotností a jazykovou kompetencí, jakožto klíčovými pojmy, které v procesu školní výuky představují základ pro osvojení a praktickou aplikaci jazyka a pravopisných pravidel v každodenních situacích. Ve druhé kapitole se zabývám výukou českého jazyka se zaměřením na cíle jeho výuky v kurikulárních dokumentech, přičemž stručně nastiňuji i historický vývoj vyučování českému jazyku se zvláštním zřetelem na oblast pravopisu. Pozornost jsem zaměřila také na moderní přístupy k výuce českého jazyka a k rozvoji pravopisných dovedností. Ve třetí kapitole se zaměřuji na oblast českého pravopisu, který nejprve vymezuji a dále rozčleňuji z didaktického hlediska. Následně se věnuji jednotlivým typům pravopisných cvičení, která se využívají v rámci výuky na 1. stupni základní školy, a zároveň nastiňuji i kritické pohledy na výuku českého pravopisu.

V praktické části diplomové práce nejprve představuji použitou kvalitativní metodologii výzkumu, přičemž vymezuji jeho hlavní cíl: popsat, jaká kritická místa ve výuce českého pravopisu identifikují žáci v 5. ročníku na 1. stupni základní školy. Na tento hlavní výzkumný cíl dále navazují formulací dílčích výzkumných cílů, které se stávají východiskem pro stanovení konkrétních výzkumných otázek. K realizaci výzkumu

jsem zvolila dvě výzkumné metody, a to polostrukturovaný rozhovor se žáky a přímé pozorování. Pokračuji popisem postupu sběru dat, analýzou dat a charakteristikou výzkumného vzorku, který tvoří žáci 5. ročníku základní školy. Poté se zaměřuji na analýzu dat a interpretaci výzkumných zjištění, abych odpověděla na výzkumné otázky a naplnila stanovené výzkumné cíle. V závěru praktické části shrnuji výsledky zjištění vyplývající z výzkumu a na jejich základě formuluji doporučení pro pedagogickou praxi v oblasti výuky pravopisu na 1. stupni základní školy, přičemž vyzdvihuji to, co by žáci sami považovali za efektivní a motivující ve výuce pravopisu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADY A STRUKTURA JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se zaměřuji na základy a strukturu jazykového vzdělávání, které jsou stěžejní pro další rozvoj jazykové výchovy a kompetencí. Nejdříve je však nutné pochopit jazykový systém, který má svou hierarchickou strukturu, avšak jazyk není jen nástrojem komunikace, ale i jejím tématem. Lidé o něm mají různé názory, vytvářejí si k němu postoje, přemýšlejí o něm a diskutují o jeho podstatě (Dufek et al., 2022).

Obecně existuje mnoho rozličných definic jazyka, které vychází z různých východisek a oblastí, které v definici zdůrazňují. Cvrček et al. (2015, s. 18) chápou přirozený jazyk jako „systém verbálních znaků (morfémů, slov, vět), který slouží k lidské komunikaci“. Jazyk je systém uložený v mozku, který obsahuje jednotky, pravidla, modely a normy pro tvorbu promluv. Tento systém slouží ke kódování a dekodování informací, porozumění promluvám či textům v různých komunikačních situacích (Čermák, 2022). Jazyk je specifická abstrakce, která je součástí lidského vědomí. Řeč pak představuje konkrétní vyjádření jazyka, přičemž znalost jazyka se projevuje právě prostřednictvím řeči (Čechová et al., 2011). S jazykem je také spojena hodnota jazyka, o které píše Daneš (2009) a je určována vztahem k motivačnímu světu jeho uživatelů, tedy jejich potřebami, zájmy, očekáváními a ideály. Hodnota jazyka má praktickou a duchovní stránku, přičemž praktická hodnota odráží, jak jazyk splňuje praktické potřeby a cíle uživatelů. Uživatelé mají schopnost hodnotit jazyk podle toho, jak odpovídá jejich motivačnímu světu, což se aktivuje v určitých situacích, jako je srovnávání s cizími jazyky. Toto hodnocení může vést k zobecněním o vhodnosti jazyka pro různé účely a vnímání prestiže jazyka. Nutno však dodat, že čím je spisovný jazyk méně kontrolován, tím je vyšší míra jeho přirozenosti (Dolník, 2010). Také se každý dozajista střetl s pojmem spisovná čeština, avšak existuje také standardní čeština, což je novodobý pojem. Oba pojmy jsou synonymní, avšak spisovná čeština je pojem v obecnosti více známý a standardní čeština se vyskytuje spíše v odborných sférách (Svobodová, 2023).

1.1 Jazyková výchova ve školním prostředí

Děti si jazyk osvojují na základě nápodoby ve styku s rodiči či jinými blízkými osobami. Avšak při vstupu do školy se dítě střetává se spisovnou podobou jazyka, která se v domácím prostředí nemusela tolik užívat, neboť spisovná mluva je v domácích podmínkách spíše výjimečná (Čechová, 2017). Obecně nauka o českém jazyce, která zahrnuje jeho spisovnou podobu, se zabývá zvukovou stránkou jazyka a jsou to vědy jako fonetika a fonologie. Dále se tato nauka dotýká správné výslovnosti, kterou se zabývá ortoepie, či písemné podoby

jazyka, které se věnují grafémika a ortografie. Právě ortografie je pro tuto práci stěžejní, neboť se tato konkrétní věda věnuje nauce o pravopisu. V rámci nauky o českém jazyku se každý její studující seznamuje také s vědami zvanými lexikologie a frazeologie, které se týkají nauky o slovech, syntaxí čili naukou o větě, s morfologií čili tvaroslovím a tvořením slov, nauka o textu a nauku o stylu čili stylistika (Čechová, 2011).

Daneš (2009) uvádí, že jazyková výchova má několik složek: poznávací, naukovou a praktickou. Vzhledem k tomu, že jazyková komunikace prostupuje život jedince v jeho individuální i sociální sféře, je nutné dbát v rámci vzdělávání a výchovy na vyjadřování jedince v mateřském jazyce. To potom dělá z českého jazyka ústřední předmět v rámci školní výuky. Mezi úkoly jazykové výchovy však spadá úkol výchovný, kulturní či estetický, ale také citový. Žák by měl být ve škole veden výchovou směřovanou k tomu, že jazyk je nositelem reprezentace národního společenství a kulturní hodnoty. Tím si žák vytvoří k jazyku emocionální vztah. Také je nutné zmínit, že učí-li se žák jazyku mateřskému, má to značný vliv na učení se jazyku cizímu, neboť získá jistý pojmový aparát, který mu pomůže chápat charakteristické rysy jazyka cizího.

Přesnou definici samotného pojmu jazykové výchovy není snadné zformulovat. Liškař (1974) uvádí, že se jedná jednak o proces osvojování si jazyka mateřského a jazyků cizích, avšak také jde o proces formování člověka prostřednictvím řeči, kterou si člověk průběžně osvojuje. Jazyková výchova byla ústředním tématem veškerých výchovných systémů a její pojetí se měnilo v závislosti na historické epoše. Ve starověkém Řecku se soustředila na mateřský jazyk a ve starověkém Římě pak docházelo ke vzdělávání i v cizích jazycích. Později se jazyková výchova vyvíjela v rétorských školách a na církevních školách došlo k oddělení studia jazyka od literatury. Výraznou změnu přinesl Jan Amos Komenský zdůrazňující komunikační a sociální funkci jazyka a kladl důraz na výuku jak mateřského, tak cizího jazyka. V 50. letech 20. století se do jazykové výchovy promítl logickogramatický směr, který zdůraznil propojení řeči a myšlení. Vývoj jazykové výchovy tak ukazuje její zásadní roli a osvojení si mateřského jazyka tak pomáhá lépe chápat strukturu jazyků cizích a naopak, což dokládá vzájemnou provázanost jazykového vzdělávání.

Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2023) žáci v hodinách „Jazykové výchovy“ nabývají znalosti a dovednosti nezbytné pro zvládnutí spisovného českého jazyka. Žáci jsou zde vedeni k tomu, aby dokázali identifikovat a odlišovat různé formy jazyka, což vede k druhu myšlení, které umožňuje vyjadřování se ve srozumitelné a strukturované podobě. Při získávání patřičných znalostí a dovedností se také rozvíjejí a zdokonalují jejich

obecné intelektuální dovednosti, což znamená porovnávání jevů, jejich kategorizace dle rozličných kritérií a žáci tak dokážou dospět k jejich zobecnění. Prostředkem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání, se tak stává český jazyk hned u vstupu do procesu vzdělávání. Úspěch jazykového vzdělávání však celkově závisí jak na výsledcích výuky v mateřském jazyce a cizích jazycích, tak na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane důležitou součástí všech ostatních oblastí základního vzdělávání. Čechová a Styblík (1998) uvádějí, že jazyková výchova může být nejen institucionální, ale také spontánní, která není řízena. Dále zmiňují mimoškolní jazykovou výchovu, která se projevuje v prostředí jazyka lidí, se kterými se žák stýká (rodina, přátelé, televize apod.).

1.2 Pojetí gramotnosti a jazykové gramotnosti

Pro komplexní pochopení vztahu mezi jazykovou výchovou a jazykovou gramotností je nejprve vhodné vymezit samotný pojem gramotnosti, neboť jazyková gramotnost se rozvíjí právě v rámci jazykové výchovy. Současným potřebám společnosti odpovídá důraz na rozvoj klíčových gramotností ve vzdělávání (Laufková, 2018) a pojem gramotnost vymezilo několik tuzemských i zahraničních autorů, kteří se v jádru porozumění tohoto pojmu shodují, i když definic vzniklo značné množství.

Dle Gavory (2002) je gramotnost pojem, který představuje nabývání a zpracovávání informací a jejich zprostředkovávání. Autor vymezil čtyři modely gramotnosti: básovou (čtení a psaní), textovou (práce s textovými informacemi), sociálně-kulturní (čtení a psaní jako kulturní aktivita) a e-gramotnost (práce s digitálními technologiemi). Zde se jedná o novou gramotnost vyžadující nové dovednosti a hodnotový systém. Průcha (2009, s. 223) uvádí, že gramotnost znamená: „schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích“. Gramotnost tak umožňuje lidem socializaci ve společnosti a zlepšuje sociální i ekonomickou situaci. Gramotnost dle Koláře (2012) lze velmi obecně definovat jako schopnost číst a psát, což se shoduje s pojetím gramotnosti dle Mallowse (2017), který však přiznává, že pojem gramotnost je velmi široký a jeho pojetí je předmětem debat, a to zejména v evropském prostředí, neboť v jiných jazycích nelze doslovně přeložit slovo „literacy“. Také zdůrazňuje, že se jedná o velmi kontextuální pojem, neboť záleží na socio-kulturním prostředí, ze kterého je na gramotnost pohlíženo. Autor by pod její význam zahrnul i numerické a digitální dovednosti. Také dodává, že se jedná o komplikovaný pojem zejména pro anglický jazyk,

neboť „literacy“ může v určitém kontextu znamenat také kompetenci, a tak se tyto dva pojmy v nežádoucím slova smyslu překrývají.

Definici gramotnosti více zasazuje do školního prostředí v jejím znění Liptáková (2015) a rozlišuje dva modely gramotnosti: základní obsahový model gramotnosti (rozvoj psací a čtenářské gramotnosti) a nadstavbové obsahové modely (gramotnost přírodovědná, matematická, digitální, finanční apod). Soudobé tendence pro rozvíjení gramotnosti žáka jsou tak zaměřeny na transkurikulární charakter, aby byla žákova gramotnost rozvíjena napříč předměty. Dále pro školní prostředí vymezují gramotnost Fryč et al. (2020), kteří gramotnost chápou jako schopnost uplatnění znalostí v různých životních situacích. Pojem gramotnost vztahují ke konkrétním předmětům a dělí ji na čtenářskou, přírodovědnou a matematickou, kdy jejich rozvíjení připravuje žáky na celoživotní učení. Čechová (2017) již pojem gramotnost více konkretizuje a uvádí ho na rozdíl od zmíněných autorů explicitně s 1. stupněm základní školy. Zde by měla být žákům poskytnuta základní gramotnost zahrnující především schopnost číst a psát. To znamená ovládnutí lexikálního a základního syntaktického pravopisu, techniky čtení a čtení s porozuměním, rozvoj kultivované mluvené komunikace, osvojení si společenské etiky a postupně budovat schopnost plynulého a srozumitelného vyjadřování. Altmanová et al. (2010) obecně zdůrazňují, že gramotnost nespočívá jen ve znalosti pojmů a definic, ale v pochopení teorie a její aplikaci v praxi.

Vymezení funkční gramotnosti

Průcha (2009) uvádí, že ve druhé polovině 20. století se začaly objevovat tendence měřit gramotnost obyvatel, a proto jednoduchá definice gramotnosti jakožto schopnosti člověka číst, psát a počítat již nebyla dostatečná. K pojmu gramotnost se přidalo slovo funkční, a to jasně konkretizovalo, co se od gramotného člověka očekává. Mezi její charakteristiky spadá, že se přizpůsobuje kulturnímu kontextu; vyžaduje pokročilejší dovednosti než jen ovládnutí základních technik čtení a psaní; má být měřena a její výsledky interpretovány a uváděny do kontextu s vyspělými zeměmi. Ve své pozdější publikaci Průcha (2015) zmiňuje mezinárodní výzkum SIALS, ve kterém se účastnily země OECD včetně České republiky a byla zde měřena funkční gramotnost. Výzkum odhalil, že existují výrazné rozdíly v úrovni funkční gramotnosti jak mezi státy, tak uvnitř státu mezi obyvateli.

Použije-li někdo pojem gramotnost ve vyspělých zemích v současné době, nejedná se již pouze o dovednosti čtení, psaní a počítání, ale o tzv. funkční gramotnost, která v sobě implikuje schopnost uplatnit specifické znalosti, dovednosti, ovládat technologie a osvojit si pracovní postupy. Funkční gramotnost je jev proměnlivý ve smyslu toho, že to, co by měl

člověk znát a umět je odvislé od mnoha faktorů, jako věk člověka, pohlaví, postavení ve společnosti, doba a místo, kde se člověk ocitá (Bendl, 2015). Dle Šmejkalové et al. (2021) je funkční gramotnost zastřešujícím pojmem, který pod sebe zahrnuje gramotnost čtenářskou, přírodovědnou a matematickou. V současné době se pod ni mohou řadit ještě gramotnosti sociální, počítačové apod. Na konkrétních případech, které uvádí Průcha (2015), lze také ukázat, jaké úkony znamenají být funkčně gramotný. Funkční gramotnost tak zahrnuje každodenní činnosti, jako je porozumění návodu na léky, orientace v jízdách rádech či vyplňování formulářů. Tyto schopnosti nejsou přímo součástí školního kurikula, ale odrážejí nabyté dovednosti umožňující zapojení do společnosti. Funkční negramotnost omezuje profesní možnosti a negativně ovlivňuje nejen jedince, ale i celou společnost, snižuje vzdělanostní i ekonomický potenciál země.

Čtenářská gramotnost v kontextu vzdělávání

S výukou mateřského jazyka jsou spojeny dva druhy gramotnosti, a to gramotnost čtenářská a jazyková. V roce 2018 byla definice čtenářské gramotnosti jako hlavní testované oblasti upravena, aby zahrnovala nové teorie porozumění čtenému textu a současné společenské změny. Čtenářská gramotnost zahrnuje schopnost textu porozumět, analyzovat ho, kriticky hodnotit a aktivně s ním pracovat tak, aby sloužil k osobnímu rozvoji, získávání znalostí a naplňování vlastních cílů (Česká školní inspekce, 2018). Žákovské čtenářské dovednosti na úrovni čtenářské gramotnosti jsou sledovány mezinárodními výzkumy PIRLS a PISA. Oba výzkumy se zaměřují na porozumění textu u žáků v okamžiku, kdy je technika čtení považována za zvládnutou (Metelková Svobodová, 2017). Rozvinutá čtenářská gramotnost je zásadní nejen pro vzdělávací úspěchy žáků, ale i pro jejich působení na trhu práce. Čtenářství tak v sobě zahrnuje hodnotový, volní a postojový aspekt (Laufková, 2018).

Jazyková gramotnost jako součást vzdělávacího systému

Dovednost ovládat jazyk je pro každého jednotlivce klíčová, protože naše kulturní prostředí je založeno na jazykové komunikaci. Pro všechny druhy gramotnosti neboli též pro sekundární gramotnosti hraje klíčovou roli schopnost rozumět a také se vyjadřovat v daném jazyce, tudíž zde nejde jen o dovednost číst a psát. Nedostatky v jazykové gramotnosti ovlivňují nejen studijní úspěchy, ale i praktický život, neboť lidé jsou v běžném životě zásadně a denně ovlivněni hromadnými sdělovacími prostředky, které jim poskytují informace. Je rovněž nezbytné získat minimálně základní znalosti cizích jazyků, protože žijeme v globalizovaném světě, který nás ovlivňuje (Bendl, 2015).

Co se týká definice jazykové gramotnosti pro český jazyk jako mateřský jazyk, tak ta dosud nebyla přesně vymezena, i když byl podán její návrh od Šmejkalové et al. (2021), na rozdíl od definic gramotnosti čtenářské či matematické. Je tomu tak proto, že gramotnost čtenářská a matematická má oporu v mezinárodních výzkumech PISA a TIMSS. Avšak gramotnost jazyková pro mateřský jazyk jako jazyk první v tak rozsáhlém měřítku nebyla zkoumána, tudíž se pro ni nevytvořila ani pevná definice. Je nutno dodat, že znalost jazyka a jazykových struktur je chápána i jako součást gramotnosti čtenářské, a proto je možné vidět odraz jazykového učiva i v této gramotnosti. Také je zde řada problematizujících faktorů pro formulaci definice jazykové gramotnosti pro mateřský jazyk, jako neexistující zprávy od České školní inspekce, které by ji formulovaly. Jestliže se o ní Česká školní inspekce vyjadřuje, pak je to v souvislosti s cizím jazykem. Proto existuje snaha začlenit jazykovou gramotnost do aktuálního výzkumu gramotností a jejich vzájemného kontextu (Šmejkalová et al., 2021).

Několik autorů se však o definici pokusilo. Například Česká školní inspekce (2018) formuluje definice jazykové gramotnosti, jako schopnost a dovednost efektivně komunikovat a jednat v mateřském i cizím jazyce a představuje základní předpoklad pro rozvoj dalších gramotností. Ani později tuto definici Česká školní inspekce (2019) nijak dále nepropracovala pro jazyk mateřský jako první a je pojímána jakožto pojem nadřazený nad gramotnost čtenářskou. K definování jazykové gramotnosti se dále vyjadřuje například Janík et al. (2007), kteří ji chápou jako dvojí rozdělení na jazykovou gramotnost v mateřském jazyce a jazykovou gramotnost v jazyce cizím. Definice jazykové gramotnosti v mateřském jazyce pak znamená jedincovu možnost formulovat své myšlenky, rozumět sdělením druhých a kriticky hodnotit jejich věrohodnost a přesnost. Dovednosti získané v této oblasti jsou zásadní pro rozvoj znalostí a dovedností ve všech dalších oblastech. Bedřichová a Šormová (2013, s. 3) za základní jazykovou gramotnost, kterou však nevztahují jen k jazyku mateřskému, považují „soubor schopností používat v daném prostředí a za daných okolností efektivně určitý jazyk“. Zápotočná a Petrová (2010) zmiňují lingvistickou dimenzi gramotnosti, která zahrnuje poznávání symbolického znakového systému jazyka ve všech jeho podobách, rovinách, formách a žánrech. Popisují, že toto poznávání gramotnosti probíhá podobně, jak to dělá lingvistika a jde o hlubší poznání struktury a fungování jazyka.

Funkční jazyková gramotnost v procesu vzdělávání

Šmejkalová et al. (2021) chápou jazykovou gramotnost jako součást gramotnosti funkční společně s gramotností čtenářskou a matematickou. Všechny ostatní sekundární

gramotnosti, jak by tento termín „sekundární“ uvedl Bendl (2015) či gramotnosti nadstavbové, o kterých se zmiňuje Liptáková (2015), považují za více specializované a ovlivněné dobovým a kulturním kontextem. Šmejkalová et al. (2021) tak vytvořili vlastní definici funkční jazykové gramotnosti, kterou pojmají jako východisko pro čtenářskou gramotnost. Funkční jazyková gramotnost je: „Komplex znalostí, dovedností, schopností a postojů týkajících se užívání mateřského (prvního) jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností“ (Šmejkalová et al., 2021, s. 169).

Definice se dále rozvádí tak, že autoři Šmejkalová et al. (2021) uvádějí další charakteristické rysy funkční jazykové gramotnosti zahrnující schopnost porozumět významu jazyka, účelně komunikovat, reflektovat a vzdělávat se o jazyce. Důležitá je také znalost spisovné normy, metajazyka a funkcí jazykových prostředků, stejně jako snaha o kultivované vyjadřování. Při posouzení funkčního a vědomého užití jazyka jedincem se tak lze opírat o jeho znalost základních principů, pravopisných norem a metajazyka, kdy tyto znalosti vzešly z implicitních znalostí vyplývajících z jazykových prekonceptů. Štěpáník a Slavík (2017) vysvětlují, že tato znalost označovaná jako „prekoncept“, představuje strukturovanou složku (zprvu implicitní) znalosti mateřského jazyka, včetně slovní zásoby a jazykových pravidel. Díky jazykovým prekonceptům, které se vyvíjí postupně od raného dětství, je mluvčí schopen komunikovat, adekvátně produkovat a přijímat obsah.

1.3 Vymezení jazykové kompetence

Jazyková gramotnost úzce souvisí s jazykovou kompetencí, přičemž odborná veřejnost se různí v pohledu na jejich vzájemný vztah a případnou nadřazenost jednoho z těchto pojmů. Nejprve je však vhodné obecně vymezit pojem kompetence, kdy ji Veteška a Tureckiová (2008) chápou jako schopnost jedince efektivně jednat a rozvíjet svůj potenciál díky integrovanému souboru vlastních zdrojů, které využívá v různých úkolech a situacích. Dle Průchy (2009) je kompetence vymezována dvojím způsobem, a to za pomoci teoretických definic a vymezení obsahu jednotlivých kompetencí či cílové kategorie v kurikulárních dokumentech. Obsahem kompetence dle Fryče et al. (2020) jsou fakta, čísla, pojmy, myšlenky, teorie a přispívají tak k pochopení určité oblasti umožňující jednání nebo reakci na myšlenky, osoby nebo situace.

V pedagogické praxi se vyskytuje termín klíčové kompetence definovaný jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj

a uplatnění každého člena společnosti“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, s. 10). Osvojování těchto kompetencí je dlouhodobý proces, má být na úrovni, která je pro žáky dosažitelná a kompetence získané na konci základního vzdělávání představují základ pro celoživotní učení. Češková (2021) upozorňuje, že učitelé mají potíže s uchopením klíčových kompetencí a jejich rozvojem ve výuce. Místo jejich přímého vyučování by měli žáky k nim vést, a to pomocí úloh z badatelsky či problémově orientované výuky. Zároveň poukazuje na časté zaměňování pojmů kompetence a gramotnost. Proto je třeba si vyjasnit rozdíl mezi pojmy gramotnost a kompetence, který jednoznačně uvádí Bendl (2015), kdy kompetence mají mezioborový přesah a nejsou vztaženy pouze na jeden specifický obor, kdežto gramotnost ve smyslu gramotnosti funkční se konkretizuje na obor, který je využíván v praxi.

Dolník (2009) tvrdí o jazykové kompetenci, že je založená na jazykových znalostech uložených v deklarativní a procedurální paměti. Z časového hlediska dítěti trvá osvojit si jazykovou kompetenci do 5–6 věku, kdy se daný jazyk neučí, nýbrž ho získává a tato kompetence je také odolná vůči vlivům sociokulturního charakteru (Karlík, 2014). Jazyková kompetence se dle Průchy (2009) u dítěte rozvíjí již v prvních letech života na základě jeho vrozených dispozic a v základních rysech je jazyková gramotnost formována již v předškolním věku. Při definování jazykové kompetence vychází autor z pojetí N. Chomského, kdy na základě znalosti jazykových pravidel je jedinec schopen vytvářet neomezené množství gramaticky správných vět v daném jazyce a hodnotit, zda jsou věty gramatické nebo negramatické. Do kontrastu autor staví kompetenci komunikační, která se rozvíjí po celý život. Díky jazykové a komunikační kompetenci si dítě osvojuje fonologický systém, slovní zásobu, gramatiku. Také Štěpáník (2020b) potvrzuje význam komunikační kompetence, neboť díky ní je člověk schopen vybírat vhodné jazykové prostředky z jazykového systému, to však předpokládá, že jedinec plně nabyl kompetenci jazykovou založenou na jazykových znalostech. Dolník (2010) konkrétněji uvádí, že se jazyková kompetence rozvíjí přirozeně podle kulturních potřeb a spontánních jazykových změn. Rozvoj této kompetence umožňuje uživateli jazyka tvořivě využívat své jazykové znalosti.

Vužňáková (2015) definuje jazykovou kompetenci jako součást kompetence kognitivní a kognitivní schopnosti jsou pak určující i pro aktivity v oblasti jazykové. Szymańska (2016) ji chápe jako schopnost uživatele jazyka rozumět nekonečně mnoha větám, které předtím nikdy neslyšel, a schopnost tvořit nekonečně mnoho vět, které předtím nikdy nevytvořil. Hirschová (2013) rozlišuje v jazykové kompetenci dvě oblasti pravidel – pravidla jazyka,

která si rodilý mluvčí osvojuje do 6 let, a pravidla komunikace, jež se mění podle společenských norem. Jazyková kompetence se tak vztahuje na schopnost produkování promluv a znalost pravidel produkující gramaticky správné komunikáty.

V rámci jazykové kompetence uživatele jde také o jeho schopnosti tvořit lokální zobecnění v komunikaci a tyto schopnosti jsou součástí jazykového citu, což je jev psychický, a sociální. Jazykový cit se utváří a rozvíjí v sociální interakci na základě jazykových konvencí uživatelů (Dolník, 2010). Svobodová (2023) dodává, že díky jazykovému citu jsou lidé schopni jazyk vnímat, sledovat a reagovat na něj, zastávat k němu stanoviska, a především ho užívat. Dolník (2010) by však definici jazykového citu ještě rozšířil o další pojem, a to je jazykový rozum, který zahrnuje osvojení lingvistické znalosti. Jazykový rozum a jazykový cit fungují ve vzájemném vztahu, a poté se dá hovořit o metajazykovém vědomí. Štěpáník a Slavík (2017) dávají do souvislosti s jazykovým citem také jazykový prekoncept, což představuje jeho afektivní složku a jazykový rozum, což je kognitivní složka jazykového prekonceptu.

Jazykové uvědomování při osvojování si mateřského jazyka

Jazyková kompetence a jazykové uvědomování spolu úzce souvisejí, protože jazykové uvědomování je jedním z klíčových procesů, které přispívají k rozvoji jazykové kompetence. Osvojování mateřského jazyka začíná v dětství a pokračuje po celý život, přičemž ovlivňuje socializaci, vzdělávání i pracovní uplatnění. Jazyková úroveň žáků závisí na jejich dispozicích, motivaci i školním prostředí, proto musí učitelé výuku přizpůsobit individuálním potřebám. Stále častěji se uplatňuje konstruktivistický přístup, který zdůrazňuje jazykové uvědomování a prekoncepty jako základ procesu učení. Proto takzvaně (dále tzv.) jazykové uvědomování může ve výuce českého jazyka mít podobu prekonceptů, o které se konstruktivistické pojetí výuky opírá (Kucharská & Šmejkalová, 2017).

Definice pojmu jazykového uvědomování, též jazykové povědomí, které zmiňují i Dufek et al. (2022), či jazykové vědomí, jak je možné přeložit ze zahraniční literatury, se dle Gustiani (2024) definuje jako znalost o jazyce a jeho užívání, kdy učící se žák vědomě jazyk vnímá. Uvědomuje si svůj jazykový vývoj a je si také vědom obtíží, se kterými se v jazyce setkává. Dufek et al. (2022) hovoří o znalosti či vědění o jazyce. Kucharská a Šmejkalová (2017) vymezují jazykové uvědomování jako vědomé použití jazykových prostředků, které je založeno na předchozím poznání principů struktury a fungování jazykového systému. Jinými slovy efektivní používání jazyka vychází z porozumění tomu, jak jazyk funguje, jak je strukturován, a to na základě osvojování si jazyka v procesu

socializace dítěte. Autorky se také pokusily o tvorbu nového testu pro jazykové uvědomování. Marr a Collins (2023) doplňují definici jazykového uvědomování tím, že nejde jen o to, mít slovní zásobu a určitou úroveň jazyka, nýbrž jde také o znalost gramatiky, žánrů, účelu jazyka, jeho registrování, užívání a fungování. Andrews (2009) definici jazykového uvědomování odkazuje na vztah mezi explicitními a implicitními znalostmi o jazyce. Štěpáník (2020a) se ve svém pojetí jazykového uvědomování shoduje s Andrewsem (2009) v tom, že tvrdí, že úkolem školy je převést žákovu implicitní znalost jazyka na explicitní.

2 VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

V rámci této kapitoly se soustředíme na výuku českého jazyka začínající již na 1. stupni základní školy. Jedná se o klíčový předmět, neboť úspěch v ostatních předmětech závisí do značné míry na jeho zvládnutí. Český jazyk má tedy centrální roli a ostatní předměty přispívají k rozvoji kultivovaného spisovného jazyka (Čechová & Styblík, 1998). Jazyk tak není jen prostředkem komunikace, ale také klíčovým nástrojem poznávání světa. Čechová (2017) uvádí, že učitel by měl ve výchovně-vzdělávacím procesu se zaměřením na předmět český jazyk a literatura poznat, jaké je ono dětské vidění a chápání okolního světa, neboť se odrazí také v řeči dítěte, které interpretuje právě tento svět.

Marvan (2015) považuje spisovný jazyk za základ osobní identity i národní kultury. Jeho výuka ve škole poskytuje nejen nástroj pro kultivované vyjadřování, ale i hlubší porozumění vlastním kořenům. Ovládnutí spisovného jazyka umožňuje aktivní zapojení do kulturního a společenského života a předávání tohoto dědictví dalším generacím. Jako nadčasový prvek spojuje minulost s budoucností a představuje vyšší úroveň komunikace, která obohacuje jazykové i myšlenkové bohatství společnosti. Kucharská a Šmejkalová (2017) zdůrazňují, že děti při nástupu do školy mají různé jazykové schopnosti a výuka by měla respektovat jejich vývojovou úroveň. Učitelé by měli zohlednit jazykové rozdíly mezi žáky a vybírat metody, které podporují jejich jazykový rozvoj. Výuka českého jazyka se zaměřuje na všechny jazykové roviny, včetně foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické. Štěpáník (2020b) konstatuje, že pro výuku českého jazyka je proto podstatná lingvistika jakožto základní obor a ovlivňuje tak i její podobu. Lingvistika hrála důležitou roli i v utváření metodologie výuky češtiny, což vedlo k transformaci vědecké lingvistiky do „malé lingvistiky“ pro školní výuku. Výuka je tak zaměřena spíše na formálně-poznávací cíle než na rozvoj komunikačních dovedností, což vede k nedostatečným výsledkům této výuky a problémům.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV

Stěžejní dokument informací o fungování vzdělávacího systému je rámcový vzdělávací program (dále RVP) a poskytuje rámec pro tvorbu učebních plánů, pravidla pro tvorbu školního vzdělávacího programu (dále ŠVP), čímž zajišťuje, že obsah a metody vzdělávání na školách budou alespoň do určité míry sjednoceny (Kolář et al., 2012). Průcha (2015) výstižně a stručně vystihuje, že dle RVP mají školy konstruovat vlastní vzdělávací programy a neslouží k přímé aplikaci do výuky.

Do vzdělávací oblasti dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2023) v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) s názvem Jazyk a jazyková komunikace je směřována výuka mateřského jazyka. Výuka by měla být zaměřená na komunikační kompetence, které rozvíjí u žáků schopnost správně vnímat a rozumět sdělením, vyjadřovat se vhodně a efektivně prosazovat své názory. Vzdělávací obsah v rámci této vzdělávací oblasti je rozdělen na 3 vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk. Struktura vzdělávacího obsahu u oboru Český jazyk a literatura, který je pro tuto práci stěžejní, je rozdělena do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova, které se vzájemně prolínají. Každá složka se zaměřuje na rozvoj specifických dovedností žáků od porozumění a vyjadřování až po literární analýzu a tvořivou recepci textů. Významnou složkou pro tuto práci je však Jazyková výchova, neboť se zabývá pravopisem. Tato složka konkrétně zahrnuje očekávané výstupy pro 1. i 2. stupeň základní školy. V rámci 1. stupně jsou uvedeny očekávané výstupy týkající se gramatické správnosti, používání správných tvarů slov, pravopisu měkkých a tvrdých souhlásek, psaní velkých písmen a dalších aspektů, které jsou klíčové pro zvládnutí pravopisu u žáků. Zároveň jsou zde uvedena témata zásadní pro pochopení, jak je pravopis včleněn do základního vzdělávání a jaký dopad má na rozvoj jazykových dovedností žáků. V rámci učiva je pak stěžejní pro tuto práci pravopis, kdy dokument uvádí, že by se učivo mělo týkat pravopisu lexikálního, morfologického a syntaktického.

Šebesta et al. (2022) uvádějí, že druhá vlna kurikulární reformy přináší oborově orientované změny ve výuce českého jazyka a literatury. Tradiční strukturalistický přístup se pomalu přizpůsobuje moderním lingvistickým a didaktickým trendům, a to aktualizací vyučovacích metod a rekonstrukcí učiva. Důraz je kladen na komunikační přístup, integraci komunikační výchovy a úpravu hierarchie literární výchovy. Reformy se však potýkají s problémy týkající se množství učiva, jeho efektivnosti a integrace komunikační výchovy do výuky. Pro efektivní implementaci změn je nezbytné posílit tento přístup, vyřešit otázky učebních materiálů a důkladné přípravy učitelů.

2.1 Cíle výuky českého jazyka

Hlavním cílem výuky českého jazyka je dle Čechové a Styblíka (1998) rozvíjet schopnost komunikace spisovnou češtinou, což úzce souvisí s kognitivním cílem, tedy zvládnutím jazykového systému. Efektivní spisovná komunikace je podmíněna porozuměním struktury jazyka. Důraz je kladen na to, aby se žáci byli schopni logicky a přesně vyjadřovat, což jsou

dílčí cíle v širším komunikačním kontextu výuky. Dalším důležitým cílem je formování postojů žáků k jazyku a podpora jejich zájmu o něj. K dosažení těchto cílů je potřeba úsilí nejen učitelů, ale také autorů učebnic, přičemž důraz je kladen na vědomou práci s jazykovými prostředky.

Daneš (2009) považuje za hlavní cíl výuky českého jazyka naučit žáky efektivně ovládat spisovný jazyk v písemné i mluvené formě, s důrazem na kultivovaný jazykový projev. To zahrnuje pasivní i aktivní znalost jazykových prostředků v souladu s mluvnickými a lexikálními normami, pravidly výslovnosti a pravopisu. Výuka se pak zaměřuje na jazykovou správnost vyjadřování v různých kontextech, podporu rozvoje mentálních schopností (abstrakce, analýza, syntéza), čímž se žáci učí využívat jazyk jako nástroj pro poznávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023) v RVP ZV stanovuje cíle pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která zahrnuje výuku českého jazyka. Cílem je rozvíjet klíčové kompetence žáků tím, že chápou jazyk jako nástroj historického a kulturního vývoje a sjednocující prvek národa. Důraz je kladen na uvědomění si významu jazyka pro celoživotní vzdělávání, podporu pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a kulturní různorodosti. Žáci se učí používat jazyk v různých kontextech, komunikovat názory, prožitky, potřeby. Cílem je také rozvoj dovedností pro vyhledávání informací, sebedůvěru ve veřejném vystupování a estetické zážitky z umění a literatury. Štěpáník (2020b) však podrobuje kritice současné zacílení výuky českého jazyka, neboť ve školách často ztrácí svůj smysl tím, že se soustředí na formalismus a na primární cíl jakožto pouhé poznávání jazykového systému. Tento přístup a zacílení by mělo být nahrazeno tak, aby se využívaly poznatky o jazyce k rozvoji komunikačních dovedností a kognitivních schopností žáků a tím by byl kladen důraz na kompetenční cíle, které jsou důležitější než pouze poznávací cíle. Učivo by tak mělo sloužit jako prostředek k dosažení těchto cílových kompetencí, nikoli jako cíl samo o sobě.

2.2 Stručný nástin historického vývoje vyučování českého jazyka a pravopisných dovedností

Je nezbytné znát historii svého jazyka, neboť jazyk je nejen prostředkem komunikace, ale i klíčem k naší identitě a kulturnímu dědictví. Čeština od staroslověnštiny až po současnost představuje kontinuální linii české kultury a myšlení. Staroslověnština, ač nevznikla v Čechách, se stala základem české jazykové kultury. V 11. století se již dá hovořit o pračeštině jakožto o jazyce etnika a jazyce (Rejzek, 2021), který jako první slovanský

jazyk začal svůj samostatný vývoj (Marvan, 2012). V období 12. a 13. století byla však staroslověnština jazykem duchovního života a její vliv trvá dodnes (Marvan, 2015).

Mezi klíčové postavy ve vývoji češtiny spadal například Konstantin (Cyril), neboť vedle latiny v rámci misijní činnosti uplatňoval také jazyk daného obyvatelstva a vytvořil pro naše předky písmo (Šlosar et al., 2009). Dále to byli Kosmas, Karel IV., Jan Hus a Jan Ámos Komenský. Husova reforma pravopisu ve 14. století byla předzvěstí evropské reformace a měla zásadní vliv na rozvoj češtiny (Marvan, 2015). Nutné je dále zmínit osobnost 16. století, a to Daniela Adama z Veleslavína, neboť se stal jistým symbolem za obrodu češtiny a jeho díla se stala základem pro moderní spisovnou češtinu (Černá, 2022). V roce 1615 byl přijat zákon na ochranu češtiny a dále přes pokusy o germanizaci během vlády Marie Terezie čeština přežila a posílila národní uvědomění (Marvan, 2015). Byla založena Tereziánská akademie ve Vídni, kde se začala vyučovat i čeština a na pražské univerzitě byla stolice českého jazyka zřízena v roce 1792 (Hasil, 2018).

Vývoj spisovné češtiny je úzce spojen s obrozeneckým úsilím, které bylo nutné k překonání mezer vzniklých v předchozích obdobích (Šlosar et al., 2009). V první polovině 19. století se vynořovaly zejména pravopisné otázky v českém jazyce týkajících se slov, ve kterých se mělo rozhodnout mezi grafémy *i/y*, *g/j*, *w/v* atd. Česká jazyková kultura podléhala vlivu německého jazyka v průběhu 19. století, avšak reformátoři českého pravopisu se postupně od německého jazyka distancovali (Rinas et al., 2023). V polovině 19. století se tak čeština stala plnohodnotným evropským jazykem, oddělila se od slovenštiny a klíčovou roli v tomto procesu měl Josef Dobrovský, který během národního obrození inicioval reformu pravopisu a zjednodušil její grafický obraz. Důležitými změnami bylo odstranění *-y* po *c-* a rozlišování *i/y* po *s-* a *z-*. Modernizaci češtiny podporovali i další osobnosti jako Karel Havlíček Borovský, Božena Němcová a Karel Hynek Mácha. Na počátku 20. století upevnila spisovnou češtinu Gebauerova kodifikace, která se stala základem pro školní učebnice. V roce 1941 následovala další reforma a úpravy z roku 1957 vedeny Bohumilem Havránkem a Františkem Trávníčkem přinesly další změny. Poslední úprava pravopisu z roku 1993 se týkala psaní předpon *s-* a *z-* (Šlosar et al., 2009).

V 18. století měla tereziánská reforma velký vliv na pedagogiku, ale zároveň vedla k potlačování češtiny ve prospěch němčiny. Přesto vznikla Felbingerova didaktika, která však nebyla v českých školách plně pochopena a využita. Na 1. stupni základních škol byla čeština jen trpěným jazykem v rámci germanizace. Česká inteligence proto odmítla tuto deformaci školství a stanovila si za cíl naučit děti česky číst a psát. Koncem 18. století se

stanovil další cíl zaměřený na ovládnutí pravopisné normy, zatímco mluvnice byla opomíjena, jak doporučovala dobová příručka „Praktická kniha ruční pro učitele škol městských i venkovských“. Díky úsilí českých vlastenců čeština neztratila svou pozici ani na přelomu 18. a 19. století. Výuka mateřského jazyka se soustředila na pravopis a jazykovou správnost, přičemž žáci se jazyk učili nápodobou jazyka učitele (Svobodová et al., 2003).

Dle Štěpánika (2020b) samotná výuka češtiny má tak své kořeny v 18. století a dlouhodobě se zaměřuje na úzké propojení jazyka a myšlení. Tento historický přístup je sice pochopitelný, ale v minulosti často vedl k mylnému spojování gramatických a logických kategorií. Tento formálně orientovaný přístup přehlížel klíčové komunikační cíle. Jazyková výuka by měla sice zahrnovat základy jako fonetiku, morfologii, syntax, lexikologii a slovtvorbu, ale i praktické aspekty zaměřené na komunikaci. Svobodová et al. (2003) v pojetí výuky českého jazyka celkově zahrnují soubor principů, které slouží jako základ pro stanovení cílů, úkolů, obsahu a metod vyučování. Městské školy vyučovaly na základním stupni česky, avšak na vyšším převládala latina. V době humanismu a renesance podpořily bratrské školy výuku češtiny podle zásad Jana Ámose Komenského. Po 30leté válce však úroveň školství v habsburské monarchii klesla natolik, že i učitelé často neuměli dobře číst ani psát (Čechová & Styblík, 1998).

Co se týká samotné výuky českého pravopisu, tak nutno dodat, že český pravopis byl ve 14. století spřežkový, což znamená, že se pro vybrané české hlásky jako například [č], používala neobvyklá kombinace písmen jako -cz. V následujícím století byl český pravopis diakritický, který je spojovaný s Janem Husem, který navrhl, aby se místo spřežek užívala diakritická znaménka (Cvrček et al., 2015). Výuka pravopisu se původně zakládala na nápodobě, ale postupně se orientovala na vlastním osvojení pravidel pravopisu a mluvnických pojmů. Učitelé byli vedeni k teoretickému poučení před výukou pravopisu, přičemž někteří autoři, jako Václav Hanka, považovali pravopis za součást mluvnice. Kvůli nízké úrovni mluvnických znalostí učitelů byly vydány nové příručky a učebnice, např. od Josefa Liboslava Zieglera (1842). Od roku 1848 byla čeština zavedena na gymnáziích a učitelé začali učit jak pravopis, tak mluvnické normy. V nižších ročnících školy se mluvnice stala součástí hodin čtení. V roce 1869 přinesl školský zákon důraz na mateřský jazyk, což vedlo ke sjednocení výuky pravopisu, ale také k regionální variabilitě a přetížení mluvnickým učivem, což vyvolalo odpor učitelů (Svobodová et al., 2003). Na sklonku 19. století se výuka mateřského jazyka soustředila na nápodobu učitelovy mluvy bez důrazu

na gramatiku. Antonín Janů prosazoval mechanický nácvik a izolovaná pravidla, což nerozvíjelo myšlení žáků ani nepřinášelo dobré výsledky. Kritici proto zdůrazňovali potřebu jazykových znalostí (Čechová & Styblík, 1998).

Svobodová et al. (2003) uvádějí, že v letech 1927–1932 se začaly objevovat návrhy na systematické vyučování mluvnice, ale až do 30. let se pravopis a mluvnice vyučovaly v souladu s aktuálními didaktickými přístupy. Redukce mluvnického učiva pokračovala i po roce 1948, přičemž kladení důrazu na pravopis přetrvávalo. Čechová a Styblík (1998) rozšiřují, že v 50. letech 20. století přišla kritika metod, které se vyskytovaly v pojetí vyučování mateřského jazyka. Výuka by tak měla být založena na praktických zkušenostech a nadhledu, avšak pro důkladné ovládnutí jazyka je nezbytné porozumět i jeho gramatické struktuře a tento názor nakonec získal podporu. Čechová (2020) zdůrazňuje, že důležitým mezníkem pro pojetí jazykového vyučování byla 70. léta 20. století, kdy byly navrženy změny v koncepci výuky. Kritika neuspokojivého stavu znalostí žáků vedla k vytvoření nové výukové koncepce. Ta se dle Svobodové et al. (2003) formovala od 70. let 20. století a kladla důraz na potřeby člena společnosti a na výstižné, správné vyjadřování ve spisovném jazyce. Výuka mluvnice a pravopisu byla systematicky integrována do komunikačního rámce výuky a důraz je dále kladen na propojení vyučovacích cílů, obsahu učiva a didaktických prostředků, s cílem rozvíjet jazykové a pravopisné dovednosti žáků.

2.3 Moderní přístupy k výuce českého jazyka a k rozvoji pravopisných dovedností

Již Daneš (2009) upozorňuje, že vyučování českého jazyka neodpovídá potřebám společnosti a je nutné zlepšit kvalitu výuky, zavádět nové metody a přehodnotit učivo. Štěpáník a Chvál (2016) tvrdí, že kvalitní výuka českého jazyka je klíčová pro úspěšnou komunikaci žáků ve škole i v životě a zlepšení této výuky přispěje k lepším výsledkům i v dalších předmětech. V současnosti však výuka českého jazyka v našich školách nepřináší očekávané výsledky, a proto je nezbytné provést změny v metodách vyučování. Učitel mateřského jazyka má specifickou roli, neboť žáci již přicházejí do školy s praktickou znalostí jazyka, který denně používají k vyjadřování a porozumění. Kvalitní výuka mateřského jazyka proto vyžaduje, aby učitel zohledňoval, jak žáci jazyk používají a přemýšlejí o něm (Štěpáník, 2020a).

Soustředím-li se nyní na výuku a rozvoj pravopisných dovedností, tak i zahraniční autoři jako Pan et al. (2021) uvádějí, že pravopisná dovednost byla obecně ve školách již

před sto lety velmi ceněna a byla vyučována tradičními metodami, které byly tvořeny zejména drilovými cvičení, týdenními seznamy slov a zejména pravidelnými testy. Ona významná důležitost pravopisu vzrůstala již od 16. století s příchodem knihtisku. Avšak na počátku 21. století se začala rozvíjet skepse, která se týkala udávání přílišnému významu pravopisu ve školní výuce, neboť přišly moderní technologie, které pravopis dokážou upravit a kontrolovat samy. Také byla kritizována jeho stálá výuka drilem, a proto se objevilo několik netradičních metod výuky pravopisu.

Hájková (2021) konstatuje, že pravopisné učivo začínají učitelé učit žáky již od 1. třídy na základní škole. Žáci, kteří sem nastoupí, již znají některá velká tiskací písmena a mnohdy je dokážou také napsat. Během 1. ročníku si osvojují však hned 4 podoby grafémů (velká a malá písmena tiskací a velká a malá písmena psací), učí se psát jednotažným písmem, nebo se mohou učit psát písmem zvaným Comenia Script.

Dle Babušové (2012) by tak učitelé měli vytvářet podnětné prostředí pro výuku češtiny, např. koutkem s knihami a didaktickými pomůckami. Vytvořením útulného místa pro čtení a práci s texty pomáhá k pochopení gramatických jevů, jako hledání slov obsahujících různé varianty samohlásek (u, ú, ů) a objevování pravidel jejich použití. Učitel je zde průvodcem a žáci se aktivně podílejí na objevování pravidel, což podporuje konstruktivistický přístup. Ve své pozdější publikaci Babušová (2015) více rozvádí a upozorňuje na přetrvávající problém transmisivního přístupu ve výuce českého jazyka, kde učitelé často pouze předávají hotové informace a žáci se pasivně učí bez aktivní interakce. Zdůrazňuje potřebu přechodu na konstruktivistický přístup a dále se zaměřuje na skupinovou a individualizovanou výuku, kooperativní a projektové metody, využívání různých forem a metod výuky, včetně didaktických her. Tento přístup pomáhá žákům lépe pochopit jazyk a svět kolem sebe, podporuje jejich samostatné myšlení a rozvíjí jejich schopnost aplikovat znalosti v praxi.

Svobodová (2020) tvrdí, že moderní výuka českého jazyka by měla reagovat na komunikační situace a připravovat žáky na efektivní používání jazyka v různých kontextech. Ve výuce pravopisu na 1. stupni základní školy je důležité zaměřit se na praktické dovednosti a porozumění pravidlům, tedy nejen na jejich memorování. Žáci by měli aktivně používat pravidla v kontextu a chyby by měly být chápány jako součást učení, přičemž je třeba rozlišovat mezi chybami z neznalosti a z nepozornosti. Důležité je také, aby žáci správně rozpoznávali a opravovali chyby, což podporuje jejich jazykový rozvoj. Staňková (2009) považuje také chyby za přirozenou součást učení, kterou je nutné vnímat pozitivně. Chyby tak nejsou způsobeny neznalostí pravidel, ale spíše neschopností

je aplikovat. Staňková (2009) si tak stanovila cíle: 1. Přestat vnímat chyby jako důkaz nevědění. 2. Zaměřit se na očekávané výstupy na konci 5. ročníku. 3. Naučit žáky aplikovat pravopisná pravidla v písemných projevech. Autorka začala pracovat s chybami žáků od začátku výuky a vysvětlila, že jsou součástí učení. Aktivně zapojovala žáky, kteří si vytvářeli taháky a aplikovali pravidla i mimo diktáty. Chyby byly označeny a žáci je museli opravit a vysvětlit. V pozdějších ročnících se učili používat slovníky a pravidlo ABC pro samostatnou opravu. Výsledkem bylo zlepšení, žáci si začali častěji opravovat chyby a více si všímat pravopisných pravidel.

Další praktické a moderní příklady výuky pravopisu uvedla Babušová (2009) a velký význam přikládá aktivizačním metodám. Popisuje různé aktivity zaměřené na procvičování pravopisu vyjmenovaných slov a dalších pravopisných jevů. Například aktivita „Vaříme z vyjmenovaných slov aneb Pokrm pro Ježibabu“ zahrnuje skupinovou práci, kde si žáci vylosují lístky s neúplnými slovy, doplní je a společně vymyslí recept, přičemž kontrolují pravopis a využívají pravidla českého pravopisu. Další aktivita „Na zvířata“ zahrnuje kartičky s názvy zvířat s vynechanými pravopisnými jevy. Žáci předvádějí chování zvířat, hledají si do páru spolužáka, a poté společně doplní a zkontrolují si pravopis.

Štěpáník (2020b) upozorňuje na to, že tradiční logicko-gramatický přístup k výuce češtiny zaměřený na formálně-gramatické aspekty jazyka však neprověřuje, zda žáci učivu skutečně rozumí. Efektivní výuka by měla rozvíjet jazykové vědomí i komunikační kompetence žáků, přičemž je potřeba přizpůsobit výuku kognitivně-komunikačnímu přístupu. Tradiční metody stále neodpovídají aktuálním komunikačním potřebám žáků, tudíž je nezbytné změnit jak metody, tak obsah výuky. Výuka by měla vycházet z implicitních znalostí žáků a zaměřit se na komunikační nauku o českém jazyku, která klade důraz na praktické použití jazyka a jeho funkce v komunikaci. Komunikační nauka o českém jazyku se zaměřuje na žáka, jeho osobnost a komunikační potřeby, vychází z žákovských prekonceptů, obsah má reálný komunikační přesah do každodenního života a zaměřuje se spíše na popis a funkci jazyka než na předpisy. Jazyk je chápán jako společenský i individuální nástroj k interpretaci světa (Štěpáník & Šmejkalová, 2017). Potřebu osvojit si nejen klíčové kompetence, ale i komunikační strategie vyzdvihuje také Bartošová (2012) společně s využíváním kooperativního otevřeného vyučování v mateřském jazyce. Také Čechová (2017) zdůrazňuje význam komunikační složky ve výuce mateřského i cizího jazyka, přičemž primárním cílem je zdokonalit žáky v kultivované komunikaci. Žáci by si

měli osvojit jazykový systém, produkovat a hodnotit texty a dosahovat tak svého komunikačního cíle.

Metelková Svobodová (2020) zdůrazňuje důležitost integrace principu komplexnosti do výuky češtiny, který spočívá v propojení slohové, jazykové a komunikační složky výuky, což je vyžadováno nejen rámcovým vzdělávacím programem, ale i didaktikami oboru. Komplexní přístup k výuce češtiny je považován za klíčový didaktický princip, který zajišťuje, že literární, jazyková a komunikační výchova se vzájemně podporují a propojují. Učitelé by měli začít výuku tímto integrovaným přístupem, který umožňuje plynulé propojení různých složek výuky a zajišťuje, že komunikace provází celý proces učení.

Za zmínku stojí vliv jazykových influencerů, jak uvádějí Lázníčka a Lázníčka (2024), kdy díky rozvoji sociálním sítím mohou probíhat ve společnosti metajazykové interakce. Profily těchto influencerů jsou zaměřeny na popularizaci českého jazyka a jejich obsahem je často vysvětlení a popsání pravopisných jevů. Mezi takové profily spadá Červená propiska, Češtinářské špeky a Jazykovědka. Jejich obsah lze využít ve výuce jako zpestření, které žákům ukáže češtinu v praxi, podpoří jejich zájem a zapojí je do metajazykových diskusí. Aktivně mohou komentovat příspěvky, nebo sledovat trendy v jazyce.

Hausenblas (2015) dále upozorňuje na nedostatek postupného vedení žáků ve výuce českého jazyka, což souvisí se zónou nejbližšího vývoje dle Vygotského. Učitelé často zadávají zajímavé či náročné úkoly, ale neposkytují žákům dostatečnou podporu k jejich zvládnutí. Proto je důležité vytvořit výukový program, který žáky motivuje k aktivnímu poznávání jazyka a pravopisu. Jedním z efektivních přístupů je vést žáky k souvislému vyjadřování již od počátku školní docházky, reflektovat jejich mluvený projev pomocí nahrávek a podporovat vnímání vlastního sdělení jako přínosného pro ostatní. Při výuce pravopisu by nemělo jít o pouhé zaměřování na chyby, ale spíše o podporu správného psaní, a to například používáním prázdného kroužku v místech nejistoty, který po poučení žák doplní. Dále autor doporučuje využívání pravopisných slovníků a možnost konzultací s učitelem či spolužáky. Výuka českého jazyka by měla probíhat ve čtyřech liniích: psaní a mluvení k určitému účelu a adresátovi; zvládání pravopisu včetně mluvnice a slovní zásoby při čtení i komunikaci; řeč, jazyk a dorozumívání; čtení a literární výchova. Tento přístup podporuje postupný rozvoj jazykových dovedností a efektivnější osvojování pravopisných pravidel.

Pan et al. (2021) tak vyzdvihují uznávání pravopisných dovedností jakožto oprávněnou vzdělanostní kvalitu. V odvětvích i od účetnictví po technologické služby jsou pravopisné

dovednosti využívány a oceňovány personalisty a mohou být zohledněny i při rozhodování o povýšení. Přítomnost pravopisných chyb v životopisech, které jsou rychle procházeny během prvního kola výběru, může být až fatální, neboť pravopisné chyby jsou dostatečným důvodem zaměstnavatelů pro okamžité zamítnutí kandidáta. Nutno také podotknout, že odborníci na kybernetickou bezpečnost radí považovat webové stránky a e-maily s pravopisnými chybami za potenciálně podvodné, tudíž zde se opět odráží důležitost pravopisu v praktickém životě, což je třeba žákům představit a zdůraznit.

2.4 Obsah učiva jazykové výchovy v 5. ročníku na 1. stupni ZŠ

Vzhledem k tomu, že se v této práci zaměřuji na žáky 5. ročníku na 1. stupni ZŠ a na výuku pravopisu, je důležité vymezit konkrétněji dané pravopisné učivo. Proto jsem jako hlavní zdroje pro tuto kapitolu zvolila ŠVP navštívených škol, aby bylo zajištěno, že výsledky výzkumu reflektují skutečné výukové požadavky a postupy používané v těchto institucích. Pro potřeby této práce budou názvy škol anonymizovány. V textu budou označeny jako Škola A a Škola B, aby byla zachována jejich anonymita.

ŠVP Školy A (2022) uvádí, že předmět český jazyk a literatura má 7 hodin týdně a je součástí oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V prvním období se žáci učí základy čtení, psaní a hygienické návyky. Ve druhém období se žáci zaměřují na gramatiku, pravopis, čtení s porozuměním a samostatnost. Ve třetím období rozvíjí komunikační schopnosti, mluvnici a literární výchovu, kde poznávají literární druhy a rozvíjejí estetické cítění. Výuka využívá různé metody, jako je frontální výuka, skupinová práce a projekty. Předmět podporuje klíčové kompetence, jako je schopnost pracovat s informacemi, spolupráce ve skupině, vytváření příjemné atmosféry a dodržování hygieny. V rámci učiva, které si žáci z jazykové složky předmětu osvojují, se řadí stavba slova, který zahrnuje slovotvorný základ, příbuzná slova a předpony (např. bez, nad, před, ob). Dále sem spadá tvarosloví, které se zaměřuje na význam slov (jednoznačné, mnohoznačné, citově zabarvené), protikladná a souznačná slova, slovní druhy a jejich vlastnosti (např. skloňování podstatných jmen, časování sloves), přímou řeč. A nakonec na skladbu věty zahrnující základní větné členy (podmět, přísudek) a jejich různé typy, shodu přísudku s podmětem a souvětí (hlavní a vedlejší věty). Mezi průřezová témata v předmětu český jazyk a literatura je zahrnuta: osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, environmentální a mediální výchova.

Předmět český jazyk a literatura je v ŠVP Školy B (2013) pojat komplexně a je rozdělen do tří hlavních složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova, literární výchova. Výuka je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností, porozumění textu, vnímání uměleckých děl a práci s informacemi. Důraz se klade na samostatnost, spolupráci, tvořivost a řešení problémů. Časová dotace pro 5. ročník činí 8 hodin týdně, výuka probíhá převážně v kmenových třídách s možností využití knihovny, výstav a divadel. Upřednostňují se metody podporující aktivní zapojení žáků, jako jsou krátkodobé a dlouhodobé projekty. Průřezová témata zde nejsou pro 5. ročník explicitně vyjádřena. ŠVP Školy B (2013) obsahuje širší výčet učiva a konkrétněji rozpracovává detaily gramatiky, pravopisu a skladby. Má také širší záběr na složitější pravopisné jevy, zájmena a číslovky a po žácích vyžaduje komplexnější pokrytí pravopisu a gramatiky. Stavba slova je rozvedena na konkrétní části slova (kořen, předpona, přípona, koncovka) a zaměření se na konkrétní pravopisné problémy (souhláskové skupiny na styku předpony/přípony a kořene, zdvojené souhlásky). V rámci pravopisu jsou přidána pravopisná pravidla, předpony s-, z-, vz- a rozdíl mezi předložkami s, z, dále pravopisné jevy jako bě/bje, vě/vje, pě, mě/mně a pravopis i/y po obojetných souhláskách. Co se týká slovních druhů a gramatiky, je zde učivo podrobněji rozepsáno na druhy zájmen (osobní, přivlastňovací, ukazovací, tázací, vztažná, neurčitá, záporná) a jejich skloňování. Naproti tomu v ŠVP Školy A (2022) byly uvedeny pouze druhy zájmen a jejich skloňování bez dalšího rozdělení.

V rámci učiva se na obou školách věnuje pozornost základním větným členům, podmětu a přísudku, ale ŠVP Školy B (2013) se zaměřuje více na detaily, jako jsou podmět vyjádřený, nevyjádřený, rozvitý a několikanásobný a shoda přísudku s podmětem a několikanásobným podmětem. Také zahrnuje konkrétnější informace o větě jednoduché, souvětí a přímé a nepřímé řeči. Větší důraz je v učivu Školy B kladen na různé slovesné tvary (jednoduché a složené, časování, tvary v oznamovacím, rozkazovacím a podmiňovacím způsobu), zatímco předchozí ŠVP Školy A (2022) vymezoval toto učivo stručněji a soustředil se pouze na základní časování sloves a slovesný způsob. V neposlední řadě ŠVP Školy B (2013) popisuje shodu přísudku s několikanásobným podmětem a spojování vět v souvětí, což v ŠVP Školy A (2022) nebylo rozvedeno.

3 VYMEZENÍ ČESKÉHO PRAVOPISU

V této kapitole se zabývám českým pravopisem ve školním prostředí, kde je součástí výuky předmětu český jazyk a literatura, a to konkrétně v mluvnici. Právě ta označuje tradiční školský termín, který v sobě obsahuje jazykové učivo, jenž se žáci učí (Štěpáník, 2020b).

Výuka mateřského jazyka by měla na 1. stupni základní školy klást důraz na základní gramotnost, což znamená i ovládnutí základů pravopisu. To zahrnuje u žáků zvládnout techniku čtení, čtení s porozuměním, rozvoj kultivované mluvené komunikace, ovládnutí především lexikálního pravopisu (např. správné psaní tvrdých a měkkých hlásek, rozpoznávání hranic slov) a základů syntaktického pravopisu (shoda přísudku s podmětem v jednoduchých větách). Pokud žáci 1. stupně základní školy zvládnou tyto dovednosti, učitelé na 2. stupni nebudou muset tolik zasahovat do jejich schopností plynule číst a psát a mohou se zaměřit na rozvíjení složitějších pravopisných pravidel a gramatických jevů. Současný systém výuky pravopisu v českém jazyce nedosahuje očekávaných výsledků, proto je nutné neustále zlepšovat cíle, obsah a metody výuky pravopisu. Je třeba se zaměřit na komplexní systémové změny, které vycházejí z poznatků o vývoji pravopisu a komunikačních potřebách žáků (Čechová, 2017).

Hájková (2021) popisuje vytváření pravopisných dovedností, která mají svá specifika, neboť se jedná o těžký psychomotorický proces zahrnující určité fáze. Základním východiskem je, že nejprve dochází k pozorování pravopisného jevu, ke kterému se vztáhne pravopisné poučení. Žák toto pravopisné pravidlo musí pochopit a uložit jej do paměti. Jestliže je pravopisné pravidlo dobře zapamatováno, vznikne pravopisná vědomost. Nejtěžší fází je, aby se z této vědomosti stala pravopisná dovednost, kdy žák toto pravidlo správně pravopisně zapíše při svém písemném projevu. Musí tak dojít k jistému spojení, a to mezi vizuálním, akustickým a motorickým vjemem s mentálním zdvihem, kdy teprve poté může vzniknout pravopisná dovednost. Longcamp et al. (2006) vztahují důležitost zapamatování si správné podoby písmena k ručnímu psaní místo zapojování digitálních technologií a učení se psaní (např. na klávesnici). Díky psaní tzv. rukou si žáci dokážou také upevnit správné vizuální podoby písmen a slov, což následně souvisí se správnou pravopisnou formou.

3.1 Pravopis jako součást jazykového vzdělávání

Dle Cvrčka (2015) tradiční pojem „pravopis“ pochází z řeckého slova „orthografia“ (orthós = správný, grafein = psát), což naznačuje, že některé jevy jsou správné a jiné špatné. Tento přístup je však v oblasti jazyka a komunikace problematický, protože se nejedná o správnost,

nýbrž spíše o zavedené zvyklosti. Z tohoto důvodu je vhodnější termín „psací soustava“, který odkazuje na soubor pravidel a konvencí, jež používáme k zachycení mluveného jazyka písmem. V českém prostředí pravopis regulovali lingvisté a příručky, jako první Pravidla českého pravopisu (1902), která stanovila normy psaní. Pravopis není jen soubor pravidel, ale i popis běžného zaznamenávání mluvené řeči. Současné české písmo vychází z latinské abecedy, kterou jsme obohatili o diakritiku (háček, čárka, kroužek).

K zaznamenávání mluvené či myšlené řeči a také k vybavování při četbě tak existuje ortografický systém jazyka (Beneš et al., 2013). Polák (2014) uvádí, že český pravopis je soubor pravidel určujících psanou podobu jazyka a jeho způsob zaznamenávání ve spisované podobě udávají Pravidla českého pravopisu. Mezi funkce českého pravopisu spadá funkce zaznamenávací, vybavovací (Krobotová & Jodasová, 2002). Karlík et al. (1995) uvádějí, že z pohledu uživatele jazyka je klíčové dodržovat pravidla, která určují správné používání písmen při psaní, tedy zásady pravopisu. Čechová a Styblík (1998) definici rozšiřují a tvrdí, že pravopis je spíše záležitostí konvence tedy dohody o tom, jak se má psát a není tak součástí vnitřní stavby jazyka. Svobodová et al. (2003) vymezují pravopis jako způsob grafického zaznamenávání znaků projevů spisovného jazyka. Pravopisné jevy se vyučují v návaznosti na hláskosloví, tvarosloví a skladbu, přičemž je důležité, aby si žáci osvojili spolehlivé algoritmy a neodhadovali pravopis nahodile. Při nácviku hraje klíčovou roli zraková, logická i motorická paměť, což podporuje časté čtení a psaní. Pravopis by se měl cvičit hlavně písemně v kontextu, nikoli izolovaně a správná pravopisná úroveň i výslovnost jsou důležité pro kultivované vyjadřování. Čechová et al. (2011) chápou pravopis spíše jako vztah mezi zvukovou a grafickou podobou jazyka zahrnující obecná pravidla.

Avšak ona důležitost pravopisu se v naší kultuře a v jazykové výchově spíše přeceňuje a chybování v něm je velmi kritizováno, neboť pravopis je vnímán jako ukazatel jazykové zdatnosti, vzdělání a inteligence. Kdybychom byli národem bez dlouhé písemné tradice, pravopis by mohl být jednodušší a neměli bychom dvojí písmena pro některé samohlásky (i, y, í, ý, ú, ů). Dále je vhodné dodat, že dřívější nadměrné zaměření na chyby v pravopise způsobilo dělení chyb na chyby hrubé a malé. Místo toho by bylo vhodnější rozlišovat hrubé chyby od tzv. relativních (např. ojedinělých chyb), přičemž učitelé znají specifika svých žáků a dokážou spravedlivě posoudit obtížnost chyb. Proto by se výuka měla více zaměřovat na rozvoj schopností žáků účelně jazyk používat, kdy by se v jazykovém vyučování hledaly příležitosti, jak efektivně aplikovat probírané učivo (Čechová & Styblík, 1998). Svobodová et al. (2003) však zdůrazňují, že chyby v pravopise snižují srozumitelnost

psaných projevů a nedostatečné pravopisné dovednosti často vedou k tomu, že se lidé psaní vyhýbají.

Čermák (2022) uvádí, že pravopis upravuje převod mluveného projevu do psaného a kodifikuje grafiku, aby se předešlo chybám. Pravopis se rozlišuje na úrovni fonémů, morfémů, lexémů a vět, přičemž český pravopis je převážně fonologicko-morfologický. Rinas et al. (2023) upozorňují na nejednoznačné vymezení pravopisu, zejména v raném novověku, a jeho vztah k interpunkci. Některé studie ji zahrnují, jiné ne. Pravopis lze chápat úžeji jen jako psaní slov, nebo šířeji včetně interpunkce. Přístupy se liší – v angličtině je interpunkce oddělena, avšak v češtině je tradičně součástí pravopisu. Odlišná periodizace dějin české interpunkce a pravopisu tak jejich spojování zpochybňuje, což ukazuje, že vztah mezi nimi závisí na jazykové kultuře. Čechová et al. (2011) uvádějí, že grafická pravidla jsou proto předkládána jako pravidla pro psaní v různých jazykových rovinách a v této souvislosti mluvíme: o pravopise lexikálním; o pravopise morfologickém (slovotvorném a tvaroslovném); o pravopise syntaktickém. Toto rozdělení pravopisu z didaktického hlediska potvrzuje také Hájková (2021) i Svobodová (2009).

Principy českého pravopisu

V kontextu českého vzdělávacího systému je pak klíčové pochopit základní principy českého pravopisu, které formují základní gramotnost žáků. Nejprve je však vhodné uvést několik vět k žákovským prekonceptům o českém pravopise, neboť tyto prekoncepty jsou fonetického rázu a žák zapisuje slova tak, jak je slyší. Žák však ve školní výuce poznává, že tomu tak není, že je třeba se naučit a dbát pravopisných pravidel a principů (Hájková, 2021).

Český pravopis je fonografický, zaměřuje se na zvukovou stránku jazyka, ale není zcela konzistentní kvůli morfematickému a historickému principu. Morfematický princip zachovává pravopisnou podobu morfémů bez ohledu na jejich výslovnost (např. „kov“ se vyslovuje jako [kof], ale píše se s „v“). Historický princip uchovává dřívější výslovnosti, které už neexistují, například rozdíl mezi „y“ a „i“ (např. „mít“ vs. „mýt“) či používání „ů“ vedle „ú“. Tyto prvky činí český pravopis složitějším oproti jazykům, které historické změny reflektují v pravopise důsledněji. Základním principem české psací soustavy je princip fonologický, což potvrzují také Daneš (2009), kdy každému fonému odpovídá jedno písmeno (např. slovo „koza“). Foném je hláska měnící význam slov („pes“ vs. „les“). Princip analogie zajišťuje podobné zápisy pro podobné významy, což někdy vede ke konfliktům s fonologií. Morfologický princip ovlivňuje zápis slov podle jejich tvaru, zatímco

syntaktický princip zohledňuje postavení slov ve větě. V pravopise se objevují i nepravidelnosti pramenící z historického vývoje a psané tradice (Cvrček et al., 2015).

Beneš, Uličný a Prošek (2013) rozdělují principy českého pravopisu na grafematické, syntaktické a pragmatické. Do principů grafematických spadá princip morfematický, což znamená, že dbá na jednotnou podobu morfu v písmu, princip fonologický, kdy jednomu fonému odpovídá jeden grafém, dále princip lexikální či morfosyntaktický a dodávají zde princip nulového grafému, který spočívá ve významotvornosti mezery mezi slovy, morfy, odstavci apod. Polák (2014) uvádí, že český pravopis je založen na konvencích, které se vyvíjely v průběhu času a řídí se několika hlavními principy, které se liší od pojetí Cvrčka (2015). Fonologický princip usiluje o to, aby každý grafém (písmenný znak) odpovídal jedinému fonému (zvukovému jednotce) a naopak, což potvrzuje také Svobodová (2009). Dále dle Poláka (2014) však nejsou v praxi všechny fonémy a grafémy zcela jednoznačně přiřazeny. Morfologický princip zohledňuje morfologické a etymologické faktory při ohýbání a odvozování slov a tento princip zachovává psaní fonémů i přes fonetické změny, jako je asimilace znělosti (např. „beze“ místo „beze znělosti“). Svobodová (2009) dále dodává, že tento princip tak respektuje nejen stavbu slov, ale také rozlišuje pravopis v kategorii životnosti a neživotnosti u rodu mužského podstatných jmen. Polák (2014) uvádí, že tento princip dále rozlišuje také psaní skupin jako „mě“ a „mně“, přičemž pravopis odráží tyto morfologické jednotky na rozdíl od výslovnosti (např. -bě vs. -bje). Učení pravopisu v českém jazyce zahrnuje nejen pochopení fonologických a morfologických principů, ale také schopnost aplikovat je v praxi. Svobodová (2009) doplňuje, že mimo princip fonologický a etymologicko-morfologický existuje dále princip sémantický a tradiční.

Pravopis lexikální

Slovo je „základní lexikální jednotka jazyka a řeči“ (Čechová, 2012, s. 16). V českém lexikálním pravopise je dominantou princip fonologický (fonetický), dále princip etymologický a historický, který se uplatňuje při psaní y/ý v koncovkách i kořenech slov či rozlišování dvou grafémů ú/ů atd. (Karlík et al., 1995).

Hájková (2021) uvádí, že lexikální pravopis zahrnuje pravopisné jevy, které jsou ve slovech v základním tvaru. Mimo psaní jednotlivých slov se jedná také o jevy: psaní ú/ů; psaní bě/bje, dě, tě, ně, pě, vě/vje, mě/mně; psaní hy, chy, ky, ry, dy, ty, ny; psaní ži, či, ři, ci, ji, di, ti, ni; psaní vyjmenovaných slov; psaní velkých písmen (u vlastních jmen); psaní párových souhlásek na konci a uvnitř slov. Hauser et al. (2007) popisují lexikální pravopis jako pravopis statický, který je spojován s neměnnou grafickou podobou slova, kdy jde jak

o ustálenou podobu kořene slova, tak i o jeho částí, předpon a přípon. Mimo již zmíněný výčet pravopisných jevů autoři dále doplňují: psaní předpon s-, z-, vz-; psaní předložek s/se a z/ze; kvantity samohlásek v kořeni; psaní souhláskových skupin a souhlásek na konci slov.

Do lexikálního pravopisu spadají tedy konkrétní pravidla pro psaní ú/ů. Svobodová (2009) uvádí pravopisná pravidla pro psaní dlouhého -ú, které se píše na začátku slov (např. úhel), po předponě (např. neúroda), v druhé části slov složených (trojúhelník), v citoslovcích (např. vrkú) a ve slovech přejatých (např. kúra). Dlouhé -ů se píše uprostřed slova (např. stůl), na konci podstatných jmen rodu mužského (např. lesů), v přivlastňovacích přídavných jménech mužského rodu v 1. pádě čísla jednotného (např. bratrův) a na konci příslovčí (např. dolů).

Dále sem patří psaní bě/bje, dě, tě, ně, pě, vě/vje, mě/mně. Pro správné zapsání slabiky -je hraje důležitou úlohu kořen, který na tuto slabiku začíná, avšak mu předchází předpona, jako například u slov objevit, objet apod. (Svobodová, 2009). Po souhláskách jakožto b, p, v, je vyslovováno -ě jakožto [je] a jsou to slova jako oběd, věda apod. (Krobotová & Jodasová, 2002). Zapsání slabiky mě/mně závisí dle Svobodové (2009) na slovotvorných základech u odvozených tvarů jako slovo tamější (tam), rozumně (rozumný) atd. Dle Krobotové a Jodasové (2002) se slabika mě píše v nezměněném slovním základu (např. město) a u slov odvozených od podstatných jmen, zájmen a příslovčí. Slabika mně se pak píše, kde je souhláska [n] či [ň] v odlišném tvaru slova, nebo ve slově příbuzném (např. zapomněl – pomnit). Skupina -pě- je však stálá a to v jakékoliv pozici (zpěv, pěstovat, trpělivost) a psaní skupiny -vě- a -vje- má podobnou situaci, kdy hlásková skupina -vje- se píše pouze u několika slov, např. vjet, vjem (Straková & Kalandra, 2011).

Lexikální pravopis zahrnuje také pravidla pro psaní souhlásek hy, chy, ky, ry, dy, ty, ny. Jedná se o tvrdé souhlásky, ve kterých se píše -y, avšak s výjimkou slov zvukomalebných (hihi jakožto smích) a slov, která jsou cizího původu jako například historie (Svobodová, 2009). Při psaní souhlásek ži, či, ři, ci, ji, di, ti, ni se jedná o měkké souhlásky, ve kterých se píše měkké -i a ze zvukového hlediska zní jako například [d'ivoký] (Svobodová, 2009), kdy právě ta měkká samohláska -i změkčí předcházející souhlásky d-, t-, n- (Straková & Kalandra, 2011). Po písmenu -c je psaní měkkého -i, -í více složitější a považuje se za pravopisně obojetnou stejně tak jako písmeno -f (Čechová et al., 2011).

Nelze opomenout, že v rámci zmíněného druhu pravopisu se žáci učí psaní vyjmenovaných slov. Vyjmenovaná slova se žáci učí na 1. stupni ZŠ a musí se je naučit

nazpaměť (Hauser et al., 2007) a mají dlouhou pravopisnou tradici (Straková & Kalandra, 2011). Jsou to slova, která je třeba zvlášť vyjmenovat a tím se odlišují od ostatních (Čechová et al., 2011). Mezi tato vyjmenovaná slova patří taková, která se tradičně žáci učí po souhláskách jako b, f, l, m, p, s, v, z a jejich slov odvozených čili příbuzných, kdy se v nich píše -y. Je však nutné zdůraznit, že se jedná také o obojetné souhlásky, tudíž v některých případech se v nich píše -i, např. milník, dobít, visící apod. (Svobodová, 2009). Je proto zapotřebí, aby žák znal podobu vyjmenovaných slov pro jejich bezchybné zapsání, a aby disponoval schopností vnímat slovotvorné souvislosti. To znamená, že žák ví, že se slovem sýr souvisí také slovo sýrárna, či s mlýnem mlynář, aby si uvědomoval, že ve slově visutý není přepona vy- (Karlík et al., 1995).

Psaní velkých písmen (u vlastních jmen) také spadá do lexikálního pravopisu. Velká písmena se píší v několika případech, kdy prvním z nich je, že se píší na počátku názvů jednoslovných (např. Plzeň), ve druhém případě se píší na začátku prvního slova u souslovných názvů (např. Tichý oceán) a ve třetím případě, kdy se jedná o název dokumentů, správních oblastí, města a jeho čtvrti, svátků a při oslovení (Svobodová, 2009). Psaní velkých písmen slouží k signalizaci začátku věty, k vyjádření specifického vztahu k věci či k osobě zejména v oficiální korespondenci (Vás, Vy,), používají se také v ustálených zkratkách (EU) a ve vlastních jménech (Beneš, Uličný & Prošek, 2013).

Při rozhodování psaní předpon s-, z-, vz-, které jsou nedílnou součástí taktéž lexikálního pravopisu, se žáci rozhodují pro jednu z těchto předpon, kterou do daného slova mají zapsat na základě významu slova. Předpona s- se píše tehdy, týká-li se význam směřování dohromady, směru shora dolů či z povrchu pryč a v zaužívaných čili ustálených případech. Předpona z- se píše tehdy, týká-li se význam daného slova změny stavu čili sloveso nedokonavé se stane dokonavým, nebo se vytvoří dokonavé sloveso ze jména podstatného či přídavného a opět je zde několik ustálených případů (Svobodová, 2009). Předpona vz- se píše v případě, že význam slova směřuje vzhůru. Učitelům je doporučováno, aby nácvik psaní těchto slov vycházel nejprve z pravopisných pravidel pro psaní předpony s-, vz- a až poté se žáci učili psaní slov s předponou z- (Hauser et al., 2007).

Dále sem spadá psaní předložek s/se a z/ze. Předložka -s se používá se 7. pádem (např. s tatínkem), v knižních výrazech se 4. pádem (např. být s to) a předložka -z se užívá ve 2. pádě (např. z okna, ze stolu), pohyb z povrchu pryč (Svobodová, 2009). Také se zde v lexikálním pravopise žáci zabývají kvantitou samohlásek v kořeni. Kvantita samohlásek v daném kořeni je spojena daným slovem, jako například slovo síla, had, mráz a proti tomu

silný, hádek, mrazivý. Psaní kvantity samohlásek se řídí výslovností a žáci se v nich mohou dopouštět řady chyb zejména vlivem nářečí, které se od spisovné podoby jazyka odchyluje (Hauser et al., 2007).

Psaní souhláskových skupin a souhlásek na konci slov se žáci také zabývají v lexikálním pravopise. Tento pravopisný jev se týká spodoby znělosti ve skupině souhlásek (např. platba, hádka), znělých souhlásek, a to na konci slov (např. lov, sníh, dub), při zdvojených hláskách (např. kamenný, měkký) a při splývání dvou hlásek, které jsou psány v hlásku jednu ve výslovnosti. Pravopis lexikální se zabývá také hranicí slov v písmu což znamená, že jsou zde určitá ustálená spojení, a to předložky s jinými slovními druhy, které se píše buď bez mezery mezi slovy a vznikají tak spřežky (např. doprava, zpravidla), či obojím způsobem tedy s mezerami i bez nich, např. zjara – z jara, mimoto – mimo to (Svobodová, 2009). Dále existují slova cizí, kde volíme měkké -i, -í, či tvrdé -y, -ý dle původního pravopisu, např. historie, chirurgie, hygiena atd. (Čechová et al., 2011).

Pravopis syntaktický

Pravopis syntaktický zahrnuje psaní vět tedy psaní velkého písmene na začátku věty a koncového znaku na jejím konci. Dále se týká psaní interpunkce ve větě jako např. středníku, pomlčky, dvojtečky, závorek, zápis přímé řeči a její grafika (Hájková, 2021).

Hauser et al. (2007) vymezují tento pravopis jakožto pravopis skladební, který se týká skladebních vztahů a hlavní roli zde hraje shoda přísudku s podmětem a interpunkce jak ve větě jednoduché, tak v souvětí. Autoři zdůrazňují, že při nácviku vyhledávání základní skladební dvojice je důležité, aby podmět byl na různých místech ve větě. Zmíněná shoda přísudku s podmětem se řídí rodem a číslem podmětu, ke kterému se vztahuje. Poté existuje také shoda s podmětem vyjádřeným číslovkami a s podmětem nevyjádřeným. Je nutné zmínit, že mluvnická životnost s biologickou životností se nemusí shodovat a v rodě ženském či středním se k životnosti nepřihlíží (Straková & Kalandra, 2011). Rinas et al. (2023, s. 227–229) uvádějí, že v publikacích a cvičeních se objevuje termín „skladební syntaktický pravopis“, což zdůrazňuje nutnost pochopit strukturu věty pro správné používání interpunkčních znamének. Svobodová (2005) tak doporučuje propojit výuku syntaxe a interpunkce a nutno tak dodat, že i současné didaktické materiály pro učitele Základní mluvnice jazyka českého vytvořená metodiky jako Čechová a další, rovněž integrují tyto oblasti. A i když se interpunkce vyučuje především v 7. a 8. ročnících základní školy, tak se očekává, že žáci budou mít základní znalosti už od 5. ročníku.

Syntaktický pravopis tak spočívá ve vztazích mezi slovy v rámci výpovědi, psaní interpunkčních znamének a s tím souvisí chápání významových vztahů ve výpovědi. Větou se rozumí abstraktní komunikační situace, v níž dominuje přísudek. Výpověď je věta zakotvena v konkrétní komunikační situaci (Karlík et al., 1995). Ve školní praxi se užívá pro reprezentaci větné stavby graf, který se označuje jako tzv. kořenový strom. Jsou v něm znázorněny vztahy mezi členem řídícím a závislým. Vztah podmětu a přísudku je však základní (Panevová et al., 2014). Interpunkce znamená dělení textu na základě ustáleného souboru znamének, mezi která patří čárka, otazník, vykřičník, závorky, pomlčka, dvojtečka, apostrof, středník, tři tečky, uvozovky. Některá z těchto znamének se používají v textu samostatně, ale mohou se vyskytovat také souvztažně (Beneš, Uličný & Prošek, 2013). Čechová et al. (2011) dodávají, že jejich funkcí je členit text a signalizovat dynamiku a intonaci řeči.

Pravopis morfologický

Pravopis morfologický se týká pravopisných důsledků v ohýbání slov, jsou to tedy koncovky skloňování podstatných jmen, ale také přídavných jmen. Dále se jedná o správnou podobu psaní skloňovaných zájmen, číslovek či časovaných sloves. Také sem spadají důsledky pravopisné shody přísudku s podmětem a shody přísudku s různorodým podnětem (Hájková, 2021). Pravopis morfologický nazývají Hauser et al. (2007) jakožto pravopis tvaroslovný, který je spojen s tvary jmen a sloves. Pravopisné jevy se týkají psaní *i/í*, *y/ý* v koncovkách podstatných jmen, které se řídí rodem a pádem. Dále jmen přídavných, které se rozlišují na vzory tvrdé, měkké a přivlastňovací, kde užíváme vzor *otcův* a *matčín*. Také sem spadá psaní sloves přítomných (např. *prosí*, *trpí*, *hodí*) a psaní zájmen *mě/mně*.

Morfologie je určitá část gramatiky pojednávající o slovních druzích, a to z perspektivy jejich forem. Onou formou slova chápeme veškeré tvary slova, ve kterých ho lze užít ve větách. Slovní druhy rozlišujeme na podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce. Existují slovní druhy ohebné a neohebné (příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce), časované a skloňované jakožto podstatná jména, přídavná jména, zájmena a číslovky. Morfologický pravopis spočívá ve psaní koncovek ohebných slovních druhů, kdy však problémy nastávají při obojetných souhláskách a dále je třeba znalost rodů a vzorů podstatných jmen a zejména tam, kde příslušnost daného vzoru není zcela zřejmá (Karlík et al., 1995).

Čechové et al. (2011) uvádějí, že se v morfologickém pravopise při odvozování slov často dochází ke změnám hlásek na rozhraní předpony a kořene, a to zejména v podobě

přizpůsobení (asimilace) závěrečné párové souhlásky předpony vlivem první souhlásky kořene. Častěji se mění znělá souhláska na neznělou, než že by tomu bylo naopak. Pravopis však zachovává grafickou podobu shodnou s předloškou. Proto např. ve slovech jako vskočit či vtisknout se vyslovuje [f], ve slovech jako bezcitný nebo zčervenat [s] a ve slově nadporučík [t]. Podobné přizpůsobení znělosti nastává i mezi slovotvorným základem a příponou. Ve vzácných případech pravopis nezohledňuje slovotvornou stavbu a vynechává písmeno označující stejnou hlásku. V pravopise se dále rozlišují dva typy přídavných jmen složených. Složeniny slučovací jsou psány se spojovníkem (literárně-hudební) tehdy, když je mezi částmi vzájemný významový vztah. Bez spojovníku se složeniny slučovací píší tehdy, když je první člen určuje blíže člen druhý a jsou tak tato slova psána dohromady (občanskoprávní, literárněkritický). Dále se tento pravopis týká skloňování podstatných jmen, kdy změny se odráží zejména v podstatných jménech mužských životných, neboť určité pády jsou rozlišeny souhláskou před koncovkou. Jedná se o 1. pád čísla množného (páni, psi, lvi) a 4. a 7. pád čísla množného (pány, psy, lvy). Podobně je rozlišeno číslo u přídavných jmen, neboť kupříkladu ve vzoru mladý je slovo mladistvý v jednotném čísle a slovo mladiství v množném čísle. Dále je u přídavných jmen rozlišen pád a rod v přivlastňovacích přídavných jménech (otcovi kamarádi a otcovy zájmy).

Mluvnická shoda přísudku s podmětem se v českém jazyce uskutečňuje na základě jmenných koncovek a koncovek slovesných participií a dodržuje se také u přídavných jmen, avšak řídí se jménem podstatným (velký strom, velké oči). Jestliže se jedná o rozdílnou shodu, pak se to projeví graficky (Pavel a Petr přišli. X Alena a Milena přišly.). Nejčastěji se můžeme setkat se situací, které odrážejí také Pravidla českého pravopisu a jiné příručky, kdy se zaměřujeme především na pravopisné případy, ve kterých se shoda odrazí ve psaní -i či -y a to ve slovesných přičestích. Je nutné podotknout, že tato shoda se řídí rodem, číslem a životností, a to v závislosti na podstatném jméně ve funkci podmětu (Beneš, Uličný & Prošek, 2013).

3.2 Typy pravopisných cvičení

Čechová a Styblík (1998) uvádějí, že by žáci měli dospět k automatizaci pravopisu a tomu je potřeba ho procvičovat rozmanitě, aby nebyli unaveni. Mezi cvičení, kde žáci zopakují pravopis, patří diktáty, cvičení doplňovací, obměňovací, kde obměňují tvary slov či věty, stylizační a další. Pro automatizaci pravopisu by měl učitel postupovat tak, aby u žáků upevnil znalost základních pravidel a teprve poté přešel k odchylnostem a výjimkám. Také

je vhodné žáky naučit pracovat s Pravidly českého pravopisu, ve kterých naleznou slova, která jsou zřídka užívána a jejich pravopis je obtížnější. Oprava pravopisných cvičení by měla u žáků probíhat vědomě a ne mechanicky. Učitel by měl žáky vést také ke správnému pravopisu i v jiných předmětech, než je tomu v českém jazyce, což potvrzuje také Hauser et al. (2007). Žáci se na 1. stupni základní školy nejprve učí psát grafémy opisem, což znamená, že psaní písmena píšou podle předlohy, která je taktéž v psacím písmu. Následně žáci pokračují k přepisu, což znamená, že tiskací podobu písmen žáci zapisují do psacího písma a tímto způsobem tak probíhá rozvoj psaní, na kterém jsou postavena mnohá základní cvičení, a poté následuje vlastní psaní žáků (Hájková, 2021).

Cvičení přepisovací spočívá také v tom, že žáci mají převést text z podoby tištěné do podoby psané. Nejčastěji se užívá pro žáky se specifickými poruchami učení, což jsou např. dyslexie či dysgrafie. Tato cvičení jsou pro zmíněné žáky stejně obtížná, jako jsou pro jiné žáky diktáty. Text v tomto cvičení žák postupně analyzuje a to tak, že daná slova analyzuje na slabiky, ty na hlásky a zároveň je skládá v celek. Žáci by měli také po sobě text zkontrolovat a vyhledat si v něm případnou chybu. U těchto cvičení nejsou žáci nuceni psát je celá, záleží na volbě učitele, kdy mu např. stačí, aby přepsal jen ty věty nebo jen ta slovní spojení, která se týkají jím stanoveného pravopisného kritéria (Hauser et al., 2007).

Hausenblas (2015) uvádí, že doplňovací cvičení žáky učí pravopis málo, neboť při tomto cvičení schází žákovi pomoc, která by byla účinná pro správné rozhodování se, jak zapsat správně daný pravopisný jev. Toto cvičení patří mezi často užívaná pravopisná cvičení na i/y, s/z apod., avšak jsou jen kontrolou toho, jestli žák už dokáže slova napsat pravopisně správně a vybavit si naučené pravopisné pravidlo, nebo se jen čistou náhodou trefí správně zapsat pravopisný jev, proto dané cvičení autor nevnímá za příliš efektivní. Avšak Juchelka (2023) tvrdí, že toto cvičení je přesto důležité pro různé fáze probírání a také fixaci učiva, a to zejména na nižším stupni a používají se jako alternativa pro žáky se specifickou poruchou učení místo diktátů. Hauser et al. (2007) uvádí, že v daném typu cvičení jsou v textu vynechána písmena, která žáci mají doplnit, či celá slova. Pro učitele je to i cvičení, které jim umožňuje rychlou přípravu a žákům poskytuje rychlé vypracování, tudíž se jedná o jistou časovou úspornost. Značnou nevýhodou je však určitá izolovanost pravopisných jevů v tomto typu cvičení, neboť si žák nevytváří správný návyk psaní celého slova v jeho podobě. Doplňovací cvičení slouží k opakování a také prověřování učiva a žáci jej mohou vypracovávat individuálně, skupinově či hromadně.

Obměňovací cvičení je náročnější než cvičení doplňovací, neboť žák již uvažuje o celém tvaru ve větě. Typické zadání pro toto cvičení zní: „Převeďte tvary/Nahraďte...“ Žáci např. převádějí jednotná čísla na množná, číslovky nahrazují slovy, nebo uvádějí slova v konkrétním pádě a rodě dle zadání. Také se dá setkat s tím, že se toto cvičení nazývá jako nahrazovací a dá se žákům zadat individuálně, skupinově i hromadně (Hauser et al., 2007).

Vysvětlovací cvičení slouží k tomu, aby žáci vysvětlili daný pravopisný jev, který mají uvést do souvislosti. Znění zadání v tomto cvičení by mohlo být: „Vysvětlete pravidla pro psaní předpon s-, z-, vz- a to v daných slovech.“ Toto cvičení bývá často zadáváno v souvislosti s konstrukčním cvičením, které po žácích vyžaduje nejen, aby vysvětlili rozdíl např. mezi slovy mýt a mít, ale aby také tato slova vhodně užili ve větách. Vysvětlovací cvičení lze také propojit se cvičením vyhledávacím, kde mají žáci vyhledat daný pravopisný jev v textu, nebo vyhledat a zdůvodnit daný pravopisný jev (Hauser et al., 2007).

Korekční cvičení jsou taková, kdy v textu jsou pravopisné chyby a úkolem žáků je tyto chyby najít a nějakým způsobem je zvýraznit, avšak chyb by zde neměl být přehršel, neboť hrozí, že si žáci špatnou podobu slova zapamatují (Hauser et al., 2007). Mezi pravopisné jevy, které žáci v takovém textu mají opravit jsou slova, ve kterých se píše i/y, vyhledávání chyb s/z či v předponách u/ů/ú nebo se skupinami hlásek mě/mně či s hláskami zdvojenými (Juchelka, 2023). Svobodová (2020) tudíž nedoporučuje používat umělá korekční cvičení, která jsou přeplněná různými chybami, opomenutími a často nejasnými nedostatky. Taková cvičení by neměla být součástí vyučování češtiny na základních školách nebo nižších gymnáziích, ani jako domácí úkoly. Autorka má silné podezření, že tato cvičení nevedou ke zlepšení znalosti pravopisu, ale naopak ji ztěžují a mohou narušovat i preferované komunikačně-kognitivní cíle výuky mateřského jazyka v období povinné školní docházky.

Diktáty se liší ve své náročnosti pro žáky a obsahují různé množství jednodušších a obtížnějších pravopisných jevů. Při hodnocení výsledků třídy by učitel měl brát v úvahu celkový výkon žáků, kvalitu přípravy žáků na samotný diktát a zda nezanedbal určité typy pravopisných jevů. Například není rozumné udělit větší části třídy nedostatečnou známku z diktátu, pokud byl diktát zařazen příliš brzy bez dostatečného vysvětlení nebo procvičení daných jevů, nebo pokud byl příliš obtížný či hodnocen přísně. Diktát, který si učitelé většinou připravují sami, je nejběžnější formou pravopisného cvičení. Je zásadní mít na paměti základní požadavky na diktát: neměl by být příliš dlouhý, aby se předešlo chybám způsobeným únavou; měl by zahrnovat procvičované pravopisné jevy a být vhodný jak

po jazykové, tak po obsahové stránce. Diktát by měl být nejprve zcela přečten žákům, poté diktován po jednotlivých větách a na závěr by měl být znovu zopakován. Obsah diktátu může zahrnovat nejen jeden celek, ale také samostatné věty či fráze, přičemž je vhodné začínat jednoduššími a postupně přecházet k těm složitějším (Čechová & Styblík, 1998).

Diktáty se dají rozdělit na diktáty kontrolní, které probíhají dle mluveného projevu učitele či diktát volný, kdy je text diktátu žáky obměňován, nebo diktát tvořivý, ve kterém si žáci věty sami diktují a tvoří nebo autodiktát, kdy se žák naučil text nazpaměť. Diktáty by v nižších ročnících měly obsahovat slova v rozmezí 65-80 slov (Hauser et al., 2007). Také je vhodné dodržovat několik zásad pro diktování textu. Text celého diktátu by měl být nejprve učitelem přečten a v případě potřeby učitel vysvětlí neznámá slova. Následně učitel diktuje žákům po větách, které jsou přečteny celé, a poté jsou diktovány po částech. Diktování by měl učitel přizpůsobit věku žákům, zřetelně vyslovovat, nezdůrazňovat však v projevu s/z, i/y ani nevyužívat příliš dlouhých pauz. Když učitel žákům diktuje, tak sleduje, jak žáci píší a v průběhu diktátu nepřechází po třídě. Na závěr učitel přečte žákům celý diktát znova. Oprava diktátu má proběhnout co nejdříve a opravu pravopisných jevů v diktátu napsaném žáky provede podtržením chyby, kdy žákům dá učitel prostor pro opravu chyb (Hauser et al., 2007).

Pišlová (2012) uvádí další podoby diktátu, které jsou spíše netradičně pojaté, a to např. diktát s chybou, kdy žáci mají odhalit věcnou chybu, nebo veselý diktát jehož text je laděný do zábavné a úsměvné formy. Úkolem žáků poté bude dát věty významově do pořádku či vymyslet další věty v podobném duchu. Další podobou diktátu může být nedokončený diktát, kdy žáci mají dokončit jeho děj, či do textu v diktátu doplnit obrázky a žáci mají diktát napsat tak, že obrázky nahradí slovy. Novodobou podobou diktátu jsou běhací diktáty nebo autodiktát, kdy žáci mají dle zmíněné autorky k dispozici krabičku, ve které bude ukryta květina – suchá žlutá růže a žáci mohou napsat, proč si tuto květinu mohou usušit, nebo koho jim připomíná. Také žáci mohou psát zvukový diktát, který spočívá v tom, že jim učitelé pustí různé zvuky a žáci podle těchto zvuků napíší příběh. Nebo dát žákům krabičku, ve které bude předmět a oni napíší, co si myslí, že je uvnitř. Jiné typy diktátů, které by učitelé mohli využívat, vzešly i od Babušové (2011) a více je konkretizuje: vlastní tvorba diktátového sešitu, diktát s relaxací, diktát s pomocníky, diktát s nabídkou, diktát aneb zápis do sešitu, diktát aneb čteme s porozuměním, poštovní diktát, šeptací diktát. Další návrhy na nevšední diktát uvádí například Gjurová (2011) či Hájková (2021), která

podrobně popisuje nejen doporučení na obsah a rozsah diktátu, ale také zmiňuje jejich několik typů, jako diktát s pohybem, jak již bylo zmíněno, či využít kelímkový diktát.

3.3 Kritické pohledy na výuku pravopisu

Pro přehlednost je vhodné nejprve vymezit obecný rámec pojmu „kritická místa kurikula“ a následně se zaměřit na konkrétní problematické oblasti. Kritická místa kurikula, jak uvádějí Nohavová et al. (2021), souvisejí především se vzdělávacím obsahem a cíli výuky. Kritické místo může být samotné učivo, neboť je pro žáky příliš komplikované a náročné, či jeho provázanost s cíli výuky. Kritickým místem může být však učitel ve smyslu toho, jak žákům učivo předá, zda má dostačenou znalost učiva, jaké má zkušenosti a dovednosti, jak se připravuje na vyučovací hodiny. Dále kritické místo může existovat v rovině žáka, který dané učivo nepochopil a neosvojil si ho. Kritické místo vzniká nepropojením mezi činnostmi žáků, učivem, které si osvojují a cílem výuky. Také lze kritické místo chápat jako nedostačené materiální a technické zabezpečení, které daná výuka vyžaduje. V různých oborech se kritická místa kurikula liší jak svým charakterem, tak i příčinami jejich problematičnosti. Z tohoto důvodu je nezbytné přistupovat k jejich zkoumání individuálně a s ohledem na specifika daného vzdělávacího oboru i jeho výuku. Kritičnost těchto míst spočívá především v tom, že určité skutečnosti komplikují naplnění vzdělávacích cílů a mohou bránit osvojení učiva (Nohavová et al., 2021).

Jedním z takových kritických míst českého jazyka a literatury je výuka pravopisu, která patří mezi nejnáročnější složky jazykového vzdělávání. Pravopis představuje pro mnohé lidi obavy, které jim ztěžují porozumění vlastním jazykovým problémům. Racionální zjednodušení českého pravopisu je nejen možné, ale také potřebné. Je proto přijatelná snaha nahlížet na tuto problematiku bez zaujatosti a z delší perspektivy, což by mohlo uvolnit školní výuku a zaměřit se na jazykový rozvoj žáků. Současný systém by tak měl být kriticky přehodnocen, aby se důsledně věnoval nepravdělnostem a přehnané složitosti, jako jsou slova „vížka“ nebo „pýř“, která žáci aktivně téměř nevyužívají. Důležitá je také volba vhodných metod zejména u cizích slov a rozlišování mezi hrubými pravopisnými chybami a drobnými chybami při učitelově hodnocení pravopisu žáků. Kolísání v pravopise se vyskytuje také při psaní velkých písmen u víceslovných názvů. Výuka by se tak měla soustředit na podstatné a užitečné aspekty pravopisu a tím určit zásadní význam pro jazykový rozvoj, který žákům bude dávat smysl (Daneš, 2009).

Hauser et al. (2007) uvádějí, že dříve problém vyučování pravopisu spočíval historicky v tom, že byla jeho výuka přeceňována na úkor jiných jazykových oblastí a je nutné podotknout, že pravopis není zcela opřen jen o paměť, učiva týkajícího se tvarosloví, skladbou apod. Avšak již samo psaní je výkon, který je náročný a vyžaduje soustředění jak psychické, tak také fyzické a následné vybavování si pravopisných pravidel. Obtíže začínají již při psaní grafémů, kdy se žáci musí naučit 4 podoby (velká a malá tiskací písmena a psací písmena). Pravopisný problém vzniká již v tom, že žák zapomene napsat u některých písmen náležitá diakritická znaménka, jako například u dlouhého -á (Hájková, 2021).

Čechová (2017) apeluje, aby se učitelé podívali na problémy výuky pravopisu u českých žáků i žáků cizinců a učení archaických a málo frekventovaných slov, by mělo být odloženo na vyšší úrovně studia. Klíčové je zvládnout pravopis jevů, které ovlivňují porozumění, jako např. rozpoznávání hranic slov. Mnoho českých žáků na 2. stupni základní školy ještě píše určitá slova dohromady. Nedorozumění může vznikat také z nepochopení významu vět a tyto problémy by učitelé měli řešit tím, že pomohou žákům pochopit gramatické tvary a jejich vztahy. U obou skupin žáků se osvědčuje systematická jazyková výuka, která zahrnuje systém pravopisu morfologického, slovotvorného, lexikálního i syntaktického. Cvrček et al. (2015) uvádějí, že z principu pravidelnosti a výjimek českého pravopisu vyplývá, že jeho dokonalé zvládnutí není snadné. Mluvčí by měl nejen ovládat českou abecedu a výslovnost, ale také mít znalosti o gramatickém tvarosloví, způsobech tvoření a větných rozborech. I přesto může jeho projev vybočovat z běžného úzu, pokud neovládne všechny výjimky dané tradicí a historickým vývojem. Pravopis českého jazyka se navíc mění s periodickými úpravami, což ovlivňuje nejen starší generace pisatelů, ale i různé edice klasických děl. Nedokonalé zvládnutí psací soustavy by nemělo být považováno za nedostatek vzdělání, protože pouhá znalost pravopisu neznamená, že autor umí tvořit kvalitní a srozumitelné texty. Abychom zajistili, že náš vlastní psaný projev bude v souladu s běžným územ, můžeme se obrátit na příručky, slovníky, korpusy a jiné zdroje.

Čechová a Styblík (1998) upozorňují na přeceňování pravopisu, což může vést k nesprávné klasifikaci žáků, kde se známky snižují za každou chybu, bez ohledu na ročník. Klasifikace diktátů by neměla být mechanická. Je důležité identifikovat pravopisné nedostatky a zaměřit se na mluvnické základy, jako jsou kořen, předpona, přípona a koncovka. Mnozí žáci mají slabé základy a pletou si pravopisná pravidla, což vede k frustraci. Doporučuje se pravidelná výuka s jasným vysvětlením pravopisných jevů, aby žáci lépe porozuměli a správně pravidla používali.

Dufek et al. (2022) uvádějí, že mezi nejčtenější dotazy týkající se pravopisu směřovaných od dospělých lidí na Jazykovou poradnu, jsou psaní velkých písmen v názvech ulic či psaní čárky ve větě. Čechová (2017) také potvrzuje, že nejčastějším jevy, které dělají problémy dětem i dospělým, je psaní velkých a malých písmen, neboť je zde zapotřebí znalost věcných údajů a přesných pojmenování jednotlivých institucí. Mezi další obtíže v pravopise spadá interpunkce, a to odráží neefektivitu výuky, neboť její znalost je součástí v syntaktické stavbě věty a tu si žáci musí bezpečně osvojit. Dále se šíří zprávy o změnách v jazyce a o vydání nových Pravidel českého pravopisu. Ty se však od poslední úpravy z roku 1993 nezměnily. Problém při zavedení změn v jazyce je také v tom, že jsou uživatelé jazyka toho názoru, že když se pravopisná pravidla naučili, tak mají trvalou platnost a své naučené vědomosti tak považují za svůj majetek. Změny by pak byly vnímány jako nenáležitě, neboť jazyk má svou neměnnou hodnotu. Učitel by měl žáky při své výuce vyučovat tak, aby předcházel chaosu v myslích žáků a sledoval jazykové příručky. Také aby sám spisovný jazyk aktivně užíval a žáky seznámil s tím, že jazykové prostředky hrají v systému jazyka různé pozice (Čechová, 2017).

Straková a Kalandra (2011) v přehledové tabulce uvádějí, že žáci často chybují v morfologickém pravopise, zejména u podstatných jmen. Problémy se vyskytují u množného čísla vzoru pán (např. krabi, Rusi, mistři, supi) a muž (majitelé, vítězové, Francouzi, šimpanzi). U neživotných podstatných jmen rodu mužského jsou časté chyby u slov jako hrady, lesy, okresy. V ženském rodě se chybuje např. u step-stepi, obuv-obuvi, ve středním rodě u pole-polích, číslo-číslly. Časté jsou také chyby v koncovkách přídavných jmen (tvrdá, měkká, přivlastňovací), ve stupňování přídavných jmen a u zájmen (mě/mně). U sloves se chybuje ve tvarech byste, bychom, měl bys, u psaní číslovek slovem nebo spřežek (naplno, zbrusu) a tak jisté problematické/kritické oblasti zde odkazují na učivo. Avšak Šmejkalová et al. (2021) upozorňují také na neefektivnost vyučovacího předmětu, která může spočívat v předimenzovanosti a nepřiměřenosti učiva, v náplni učebnic pro věk žáků, nebo že nejsou vhodně zvoleny metody pro výuku žáků, či slabém sepětí učiva s uplatněním v praxi.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve výzkumné části diplomové práce se soustředuji na kritická místa výuky pravopisu z pohledu žáků 5. ročníku na základní škole. Předmět český jazyk a literatura je v rozvrhu žáků nejvíce zastoupeným předmětem z hlediska hodinové dotace. Někteří autoři upozorňují na to, že v jazykové výchově je pravopis a mluvnice často upřednostňována na úkor výchovy komunikační či slohové. Tento přístup vychází z historického pojetí, nicméně je nezbytné nahlížet na tuto problematiku i z perspektivy žáků, nejen vyučujících. Právě porozumění obtížným oblastem z pohledu učících se může vést k efektivnější výuce – zejména pravopisu, na který se v této práci soustředuji, a k nalezení vhodných strategií pro jeho osvojení. V kapitole tak komplexně představuji provedený výzkum, k němuž jsem zvolila kvalitativní přístup. Výzkum jsem realizovala za použití dvou výzkumných metod, a to polostrukturovaného rozhovoru se žáky, který byl doplněn o jejich pozorování při výuce českého jazyka, avšak pouze v těch hodinách, které se věnovaly jazykové výchově. V rámci metodologie výzkumu jsem si určila výzkumný problém, hlavní výzkumný cíl, ze kterého vyplynuly dílčí výzkumné cíle. Následně jsem získaná data analyzovala a vyhodnotila za využití otevřeného kódování a kategorizování.

4.1 Výzkumný problém

- Identifikace kritických míst ve výuce českého pravopisu pohledem žáků na 1. stupni ZŠ.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavní výzkumný cíl:

- Popsat, jaká kritická místa ve výuce českého pravopisu identifikují žáci v 5. ročníku na 1. stupni ZŠ.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jak žáci vnímají předmět český jazyk a literatura.
- Objasnit, jaké faktory ovlivňují vnímání českého pravopisu z pohledu žáků.
- Zjistit, jakým způsobem žáci uvažují o možnostech osvojování si českého pravopisu.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak žáci popisují kritická místa výuky českého pravopisu v 5. ročníku na 1. stupni ZŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak žáci vnímají předmět český jazyk a literatura?
- Jaké faktory ovlivňují vnímání českého pravopisu z pohledu žáků?
- Jakým způsobem žáci uvažují o možnostech osvojování si českého pravopisu?

4.4 Výzkumné metody

Provedený výzkum jsem uchopila s kvalitativní přístupem. Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) kvalitativně uchopený výzkum proniká do hloubky definovaného jevu a přináší o něm největší možné množství informací se stanovením zjištěných závěrů. Průcha (2015) by doplnil, že se tento výzkum vyznačuje především zachycením jedinečných rysů zkoumaných jevů. Hendl (2023) by zdůraznil jeho jedinečnost v tom, že je možno zkoumat daný jev či fenomén v přirozeném prostředí, o kterém jsou následně zjištěny velmi podrobné informace.

Pro účely výzkumného šetření jsem se rozhodla využít nejčastěji používanou metodu pro sběr dat, což je interview či též rozhovor, jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2014) i Hendl (2023) a spočívá v kladení otázek jednotlivým participantům výzkumu badatelem. Gavora (2010) doplňuje, že podstata spočívá v interpersonálním kontaktu a navození přátelské atmosféry. Pro potřeby mého výzkumu jsem konkrétně zvolila polostrukturovaný rozhovor, což znamená, že se tazatel drží předem připravených otázek, avšak reaguje také na podněty participanta v průběhu rozhovoru, a tak mohou vznikat další otázky, jak potvrzuje Švaříček a Šed'ová (2014) tak Skutil (2011) či Gavora (2010). Další metodou, kterou jsem zvolila pro výzkum, bylo přímé pozorování, které dle Gavory (2010) představuje sledování činnosti daných účastníků a výzkumník je v prostředí umístěn tak, aby co nejméně rušil pozorované osoby. Hendl (2023) vyzdvihuje metodu pozorování v tom, že se jedná o snahu zjistit, co se skutečně děje a umožňuje tak doplnit zprávu z výzkumu o její skutečný popis. Dvě metody jsem zvolila z toho důvodu, že využití různorodých metod při provádění výzkumného šetření představuje jednu z cest k dosažení vzájemné triangulace (Gavora, 2010).

4.4.1 Popis postupu sběru dat

Data byla sbírána po stanovení kvalitativní metodologie výzkumu a vstoupila jsem do terénu již v dubnu roku 2024. Nejprve jsem kontaktovala po e-mailové korespondenci vedení dvou vybraných základních škol ze Zlínského kraje, které následně souhlasily s realizací mého výzkumu. Následně jsem si s vedeními zřídila krátkou osobní informační schůzku k jeho průběhu. Po udělení souhlasu vedení jsem oslovila dva učitele českého jazyka a literatury z 5. ročníků obou škol s dotazem, zda by bylo možné realizovat výzkum v jejich hodinách se žáky. Všichni 4 oslovení učitelé byli pro zapojení žáků do mého výzkumu, čímž vznikl soubor 4 tříd. Třídám jsem podala informovaný souhlas, kde byli žáci seznámeni s průběhem výzkumu, jeho požadavky, možností od jeho odstoupení, dodržením jejich anonymity a pravidel GDPR. Ponechala jsem jež žákům k podepsání zákonnými zástupci, se kterými měli prodiskutovat účast ve výzkumu. Bez zbytečného prodlení ho měli žáci přinést zpět k danému učiteli českého jazyka, který mi jež předal a následně jsem si s ním zorganizovala konzultaci ohledně výběru participantů. Ze tříd, které mi byly pro výzkum k dispozici, jsem vždy vybrala čtyři žáky z každé třídy. Sestavila jsem časový harmonogram, v němž byly naplánovány termíny pro přímé pozorování žáků na výuce českého jazyka a realizaci polostrukturovaných rozhovorů s nimi. Následoval sběr dat, který jsem uskutečnila od počátku dubna 2024 do poloviny června 2024. Vybrané časové období jsem zvolila z důvodu, že žáci byli s většinou pravopisných jevů obsažených v učivu 1. stupně ZŠ již seznámeni a měli je dostatečně osvojené, aby byli schopni o těchto jevech se mnou hovořit.

Nejprve jsem provedla pozorování vybraného žáka v předmětu český jazyk a literatura v rámci jazykové výchovy (mluvnice) po dobu 45 minut. Záznamy z pozorování jsem následně zapisovala do programu MS Word. Pozorování žáků mi posloužilo jako materiál pro dosycení rozhovorů. Bezprostředně po pozorování daného žáka jsem s ním vedla rozhovor, který trval také 45 minut v rámci jedné vyučovací hodiny, ze které byl uvolněn, a to dle výběru a uvážení třídního učitele. Rozhovory se žáky probíhaly v kanceláři daného učitele, který tak poskytl prostor pro jejich klidné a nerušené uskutečnění. Všechny rozhovory jsem zaznamenala na mobilní telefon do aplikace diktafonu. Poté jsem doslovně přepsala výpovědi z audionahrávek vybraných žáků do programu MS Word a vznikly tak transkripty pro následnou analýzu.

4.4.2 Analýza dat

Etiku výzkumu jsem ošetřila informovaným souhlasem a dbala jsem na zachování anonymity všech participantů tak, že byli označeni pouze písmenem „Ž“ (žák) a přiřazeným číslem odpovídajícím pořadí, v jakém s nimi byly uskutečněny rozhovory. Po doslovném přepsání veškerých rozhovorů z audionahrávek do MS Word, došlo k jejich vymazání, abych tak zachovala anonymitu participantů.

Data z přepsaných transkriptů rozhovorů a záznamy z pozorování jsem zpracovala pomocí techniky analýzy dat otevřeného kódování. Dle Hendla (2023) tato technika spočívá v pomalém čtením prepisů, které odhaluje určitá témata. Kódovat lze slova či odstavce, delší texty a po opětovném čtení prepisů a přiřazování kódu došlo k vytvoření jejich seznamu. Pro kódování jsem zvolila program Atlas.ti, který mi umožnil udržet si přehledný výčet kódů, aniž by se mi nějaké opakovaly a neztrácela jsem v nich přehled vzhledem k počtu participantů. Následně jsem opětovně zpřesňovala kódy, které jsem seskupila postupně do subkategorií, ze kterých mi vyplynuly také jejich příslušné kategorie. Proces mi trval do té doby, dokud jsem nevyčerpala všechny kódy čili dokud jsem je nepřidělila k příslušné subkategorii a kategorii, které jsem také následně zpřesnila. Poté jsem si vytvořila schéma, které reprezentovalo jednotlivé kategorie se subkategoriemi a jejich vztahy.

4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek jsem tvořila ze žáků 5. ročníků ze dvou vybraných základních škol ze Zlínského kraje, a to metodou záměrného výběru, při němž jsem se řídila doporučením pro volby výběru dle Hendla (2023). Žáky z tohoto ročníku jsem zvolila proto, že mají již osvojenou oblast grafomotoriky i gramatických pravidel, jak potvrzuje také Karasová a Kucharská (2018).

Při výběru jsem kladla důraz na zajištění heterogenity vzorku z hlediska komunikačních a studijních charakteristik žáků. Zahrnula jsem žáky jak výrazně komunikativní, tak ty, kteří se projevují spíše rezervovaně. Dále jsem vzorek koncipovala tak, aby reflektoval rozdílný vztah k předmětu český jazyk a literatura. Zahrnoval tedy jak žáky s vysokou úrovní školní úspěšnosti s vynikajícími výsledky a hlubším zájmem o předmět, tak i žáky s nižší mírou školní úspěšnosti, pro něž je předmět český jazyk a literatura méně oblíbený nebo obtížně zvládnutelný. Mého výzkumu se tak zúčastnilo 16 žáků (z toho 8 děvčat a 8 chlapců), kteří byli pozorováni v předmětu český jazyk a literatura a následně jsem s nimi jednotlivě uskutečnila rozhovor. Zúčastnění participantů se při rozhovoru projevovali převážně

uvolněně a přátelsky, přičemž nebylo nutné je nadměrně podněcovat k vyjádření. Míra jejich otevřenosti a ochoty komunikovat však závisela na individuálních dispozicích každého žáka. Skutečnost, že rozhovor probíhal v kanceláři bez přítomnosti dalších pedagogů, přispěla k autenticitě jejich sdělení a umožnila upřímnější reakce.

Tabulka 1 *Charakteristika výzkumného vzorku*

ŽÁK	POHLAVÍ	CHARAKTERISTIKA ŽÁKA
Ž1	dívka	Dosahuje výborných výsledků v českém jazyce, projevuje aktivní zájem o předmět, pravidelně se zapojuje do diskusí a vyjadřuje vlastní názory.
Ž2	dívka	Dosahuje výborných výsledků v českém jazyce, projevuje zájem o předmět spíše podle tématu, v hodinách se zapojuje do diskusí a komunikuje s ostatními.
Ž3	dívka	Dosahuje výborných výsledků v českém jazyce, projevuje aktivní zájem o předmět, pravidelně se zapojuje do diskusí a vyjadřuje vlastní názory.
Ž4	dívka	Má průměrné výsledky v českém jazyce, o předmět projevuje zájem spíše podle tématu, v hodinách se zapojuje do diskusí a komunikuje s ostatními.
Ž5	dívka	Dosahuje výborných výsledků v českém jazyce, projevuje aktivní zájem o předmět, pravidelně se zapojuje do diskusí a vyjadřuje vlastní názory.
Ž6	chlapec	Má průměrné výsledky v českém jazyce, o předmět projevuje zájem spíše podle tématu, avšak pravidelně se zapojuje do diskusí a vyjadřuje vlastní názory.
Ž7	chlapec	Vykazuje slabší výsledky v českém jazyce, o předmět projevuje zájem jen zřídka, v hodinách se do diskusí nezapojuje a odpovídá spíše výjimečně.
Ž8	chlapec	Vykazuje slabší výsledky v českém jazyce, o předmět projevuje zájem jen zřídka, v hodinách se do diskusí nezapojuje a odpovídá spíše výjimečně.

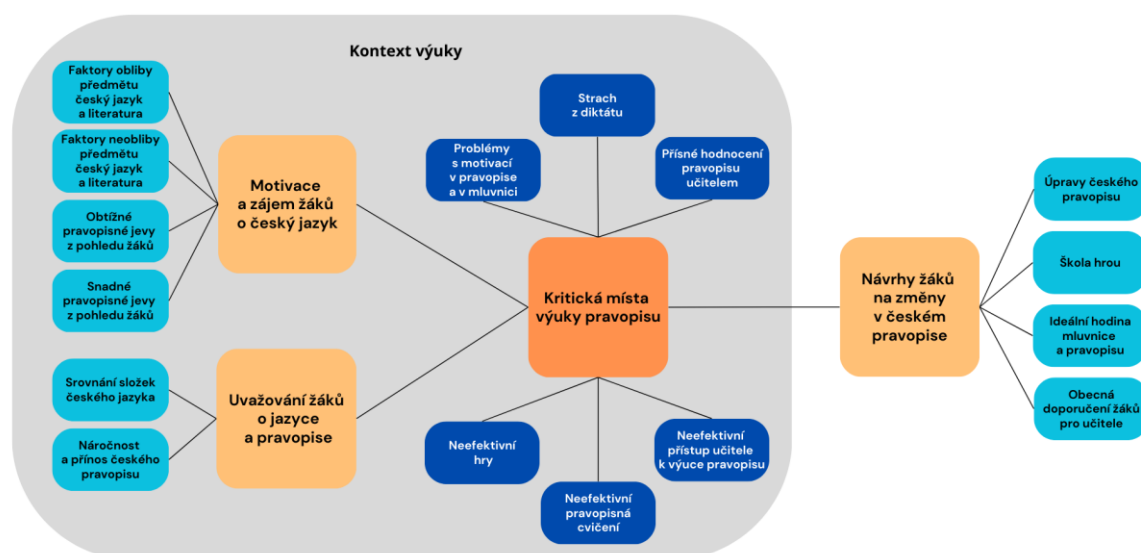
Ž9	chlapec	Vykazuje slabší výsledky v českém jazyce, o předmět projevuje zájem jen zřídka, v hodinách se do diskusí nezapojuje a odpovídá spíše výjimečně.
Ž10	dívka	Má průměrné výsledky v českém jazyce, o předmět projevuje zájem jen zřídka, v hodinách se do diskusí nezapojuje a odpovídá spíše výjimečně.
Ž11	dívka	Dosahuje výborných výsledků v českém jazyce, projevuje aktivní zájem o předmět, pravidelně se zapojuje do diskusí a vyjadřuje vlastní názory.
Ž12	dívka	Dosahuje výborných výsledků v českém jazyce, projevuje aktivní zájem o předmět, pravidelně se zapojuje do diskusí a vyjadřuje vlastní názory.
Ž13	chlapec	Dosahuje výborných výsledků v českém jazyce, projevuje aktivní zájem o předmět, pravidelně se zapojuje do diskusí a vyjadřuje vlastní názory.
Ž14	chlapec	Vykazuje slabší výsledky v českém jazyce, o předmět projevuje zájem jen zřídka, v hodinách se do diskusí nezapojuje a odpovídá spíše výjimečně.
Ž15	chlapec	Má průměrné výsledky v českém jazyce, o předmět projevuje zájem jen zřídka, v hodinách se do diskusí nezapojuje a odpovídá spíše výjimečně.
Ž16	chlapec	Dosahuje výborných výsledků v českém jazyce, projevuje aktivní zájem o předmět, pravidelně se zapojuje do diskusí a vyjadřuje vlastní názory.

(zdroj: vlastní)

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole se zaměřím na představení výzkumných zjištění. V rámci první části výzkumu jsem realizovala polostrukturované rozhovory se žáky s jejich pozorováním, která považuji za doplňující. Data jsem zpracovala pomocí otevřeného kódování a následně je rozřadila do subkategorií a kategorií. Vzniklé kategorie a subkategorie uvádí do vztahu a zároveň reprezentuje vzniklé schéma, které vzešlo z mé analýzy dat. Text, který bude následovat, bude hlouběji popisovat a rozebírat ono schéma.

Obrázek 1 Schéma kategorií a subkategorií



(zdroj: vlastní)

5.1 Motivace a zájem žáků o český jazyk

Po transkripci veškerých rozhovorů a zpracování získaných dat také z pozorování, mi vyplynula vstupní, avšak důležitá kategorie, která odhaluje *Motivaci a zájem žáků o český jazyk*, jak byla kategorie také nazvána. Žáci se zde vyjadřovali k faktorům oblíbenosti či neoblíbenosti předmětu český jazyk a literatura a také k těžkým či snadným pravopisným jevům, které ovlivňují jejich motivaci a zájem v tomto předmětu. Ze 4 subkategorií mi tak vyplynula zmíněná kategorie, kterou více konkretizuji a rozvádím ji níže.

Tabulka 2 První kategorie, její subkategorie a ukázka kódů

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	UKÁZKA KÓDŮ
Motivace a zájem žáků o český jazyk	Faktory obliby předmětu český jazyk a literatura	<i>oblíbený předmět jenom čeština, hodná učitelka v češtině, obliba psaní příběhů, pravopis mě baví, obliba psaní diktátů</i>
	Faktory neobliby předmětu český jazyk a literatura	<i>neoblíbená čeština, předmět mě nebaví, nudný pracovní sešit, nudné hodiny mluvnice, přetěžování diktáty, přetěžování pravopisem, doma se neučím, neoblíbené učivo v ČJ, nudné opakování pravopisu</i>
	Obtížné pravopisné jevy z pohledu žáků	<i>těžké učivo – náročné slovní druhy, těžké učivo – předpony s-, z-, vz-, těžké učivo – shoda přísudku s podmětem, těžké učivo – mě/mně, těžké učivo – vzory podstatných jmen, těžké učivo – vzory přídavných jmen</i>
	Snadné pravopisné jevy z pohledu žáků	<i>snadné je to, co se hodně procvičuje, snadné učivo – vyjmenovaná slova, snadné učivo – stupňování přídavných jmen</i>

(zdroj: vlastní)

5.1.1 Faktory obliby předmětu český jazyk a literatura

Mezi obecné faktory obliby předmětu český jazyk a literatura, které žáci v rámci rozhovorů uváděli, spadal například osobnější vztah k předmětu, který je dán rodinným prostředím: „Mě baví, protože moje maminka učí na základce na 2. stupni češtinu a hodně to probíráme doma a k tomuto předmětu mě jako nejvíc vede,“ uvedla Ž1 a obdobně se vyjádřila Ž11 i Ž12, kdy je jeden z rodičů učitelem. Z dalších faktorů je to jistý vrozený předpoklad, neboť Ž2 se ve svých výpovědích nadchla s tím, že: „... pravopis a čtení to je prostě moje! Vždycky mi to šlo, mám to v sobě, pravopis se učím rychle a číst jsem uměla taky rychle.“ Souhlasně vyzněla také Ž3 či Ž5. Někteří žáci spojovali svou oblibu českého jazyka s učitelkou, kterou vnímají jako milou a hodnou, a která si vyslechne jejich názor či nápad – na rozdíl od jiných učitelů. Vzhledem k tomu, že šlo o žáky 5. třídy, už se zde objevuje určitá fluktuace učitelů

vyučujících daný předmět, podobně jako na druhém stupni. Nicméně na všech školách zapojených do mého výzkumu toto pravidlo neplatilo.

Dalším zajímavým zajištěním od Ž7, Ž8 i Ž9 nezávisle na sobě bylo, že je zmíněný předmět baví pouze tehdy, když jim probírané učivo jde, nedělají v něm chyby a dostanou dobrou známku, jen tehdy jsou motivováni v předmětu dávat pozor a aktivně se zapojovat. Ž11 poté uvedla zajímavou myšlenku toho, proč ji baví předmět český jazyk a literatura: „*Vlastně baví mě to, co tam děláme a baví mě se v tom posouvat a umět v tom jazyce toho víc a víc, protože je to můj jazyk.*“ Avšak od Ž1, Ž3, Ž4 i Ž5 vyplynulo, že faktorem obliby předmětu je to, že se na něj pečlivě doma připravují, pravidelně si procházejí doma nové učivo s rodiči a mají také větší podporu od učitelky v domácí přípravě, která žákům zadává pravidelně domácí úkoly. To jim pak pomáhá lépe pochopit učivo a cítí se v něm pak jistější. Oproti tomu Ž7 nebo Ž9 se doma připravují pouze tehdy, mají-li psát test, což tvoří výrazný kontrast vůči jiným participantům. Dále Ž11 si v domácích podmínkách denně kopíruje pracovní listy na procvičení pravopisných jevů, ve kterých chybují či Ž12 píše každý víkend diktát nadiktovaný od rodiče na procvičení. Na základě zmíněného lze tak usuzovat, že důkladná domácí příprava do českého jazyka je významným faktorem, který přispívá k pozitivnímu vnímání tohoto předmětu. Příprava žáků se tak odráží ve zlepšení jejich školních výsledků, což následně podporuje jejich výraznější zájem o předmět.

Dále žáci vztahovali oblibu předmětu zejména ke čtení, a to také ve vztahu jako základ pro psaní, které překvapivě mnoho žáků baví, avšak jejich odpovědi byly velmi kontrastní. Ž4 má ráda v českém jazyce pouze čtení, protože: „... *aspoň chvíli jsou kluci zticha, každý si čte pro sebe, nikdo neruší jak v mluvnici, protože tomu nerozumí. Všichni se tam navzájem sebe ptají, i když mají teda mlčet, proto radši čtení.*“ Kdežto Ž6 uvedl ke svému výkonu: „*V té češtině mě nejvíc baví prostě čtení, protože čtu nejlíp z celé třídy.*“ Ž9 projevil zájem o čtení jakožto celých příběhů či knih. Pravidelně si píše čtenářský deník: „... *ale spíše v tom vnímám jako ten děj než třeba pravopis.*“ Také Ž16 rád čte a dělá si o přečteném své soukromé zápisy. Obliba psaní zápisů se projevila u Ž4 či Ž8, avšak se jednalo o probrané učivo a nová pravopisná pravidla. Na základě pozorování si obě v hodině vytáhly mnoho barev pro zápis nového učiva, který se týkal psaní infinitivu se zvrtným slovesem a jeho pravidly a zápis si úhledně vyzdobily. Nebo Ž10 či Ž12 mají předmět český jazyk a literatura jakožto oblíbený, protože se v něm učí správně psát, což jim umožňuje následné psaní a vymýšlení jejich vlastních příběhů, ve kterých rozvíjejí fantazii a doplňují je i o kresby.

Jiní participantů přešli v identifikovaných faktorech obliby českého jazyka ke konkrétní části jazykového vzdělávání, a to k mluvnici i k pravopisu či k diktátům. Ž11 konstatovala: „... *mě v češtině baví mluvnice, dozvím se tam nové věci o svém jazyce.*“ Dále pokračovala, že v oblíbě má také psaní diktátů, neboť nejsou pro ni tak nudné jako doplňovací cvičení a má následnou radost z toho, když z tak těžkého cvičení, jak sama uvedla, má dobrou známku. Ž12 se vyjádřila obdobně: „... *protože mě diktáty docela baví, jako to psát, vidím svoje písmo, učím se ho, formuju si ho, a to je na češtině fajn.*“

5.1.2 Faktory neoblíby předmětu český jazyk a literatura

Celková neoblíba předmětu český jazyk a literatura dle žáků vychází z několika klíčových faktorů, které ovlivňují jejich nahlížení na tento předmět. Mezi hlavní faktory patří zejména vnímání výuky jako náročné se zavedením přísného hodnocení, kdy se Ž6 vyjádřil: „*Mám tady špatné známky, nejdou mi písemky, nemám rád pracovní sešit a nějak mě to celé nebaví, nedokážu nějak vysvětlit proč, prostě mě to nebaví. A čtení mě taky nebaví, čteme jenom nahlas.*“ Ž7 zasadil tento předmět do souvislosti s celkovou nudou a má vždy velké obtíže s udržením pozornosti, přičemž si ostatní včetně vyučující myslí, že je hloupý, jak sám uvedl. Pociťovanou nudu vztáhl nejen na mluvnici, v rámci které je vyučován pravopis, ale také na čtení, neboť by chtěl číst témata, která ho zajímají, což se neděje. Velkou roli hraje také časová vytíženost žáků, kteří se věnují různým mimoškolním aktivitám a v důsledku toho nemají čas se v domácím prostředí dostatečně učit. Ž8 uvedl, že kvůli velkému množství učiva v českém jazyce s kombinací mimoškolních aktivit nestíhá věnovat dostatek času domácí přípravě. To pak vede k tomu, že se ve vyučování cítí pod tlakem, protože si není jistý zejména pravopisnými pravidly. Avšak když mají tzv. hodinu čtení, je to dle jeho slov lepší, neboť číst příběhy ho baví a může se s ostatními bavit, jak jej pochopili. Při psaní však dlouho přemýšlí, jak dané slovo správně napsat, snaží se vzpomenout na své předchozí chyby a kvůli tomu se nedokáže plně soustředit, což nakonec ovlivňuje jeho výsledky. Také Ž12 i Ž13 se vyjádřili v podobném smyslu zahlcenosti učivem a nedostatkem volného času z důvodu velkého množství zájmových kroužků, tudíž neoblíba předmětu byla opět vztažena k mluvnici. Kontrastně pak vyvstala Ž14 proti zmíněným výpovědím, neboť: „... *jako ta čeština mě nebaví proto, že je v ní největší hluk a já z hodiny nic nemám, uděláme třeba jenom dvě cvičení. Nové učivo neslyším, nerozumím učitelce a musím to pak doma dohánět a stejně tomu třeba pořádně nerozumím.*“

Ž9 dále uvedl, že doma nevěnuje českému jazyku příliš mnoho času. Přiznal, že se jím v domácím prostředí příliš nezabývá, protože ho nebaví učit se náročnější učivo

samostatně. Zdůraznil však, že zatím má z českého jazyka známku 2, což připisuje tomu, že si dokáže hodně zapamatovat přímo z vyučování. Proto se raději soustředí na výklad učitelky během hodiny, než aby se učivo učil doma samostatně a obdobně se vyjádřil Ž15. Také Ž10 se doma českému jazyku téměř vůbec nevěnuje, protože ji tento předmět nebaví. Místo učení se českého jazyka a procvičování pravopisu dává přednost jiným aktivitám, například trávení času na telefonu a kreslení. Dodala však, že pokud ji nějaký předmět skutečně baví, nemá problém se mu věnovat i mimo školu, to ale není v tomto případě.

Jiným faktorem nižšího zájmu žáků o český jazyk je nadměrné využívání pracovních sešitů při výuce, které podle nich redukuje výuku jen na mechanické vyplňování úloh: „... jsou tam nezajímavé věci. Vezměte si pracovní sešit a já si řeknu: Já zase pracovní sešit – prostě jako nezám,“ řekl Ž6. S ohledem na přemíru používání pracovního sešitu se vyjádřil i Ž8: „... ale ten pracovní sešit děláme fakt často, cvičení po cvičení, a to je rutina a nudná k tomu v tomto předmětu.“ Také na základě pozorování lze doložit to, že žáci nemají příliš v oblibě pracovní sešit a je velmi využíván vyučujícími. Ž13 to dával při mém pozorování vždy intenzivně najevo, kdy nad pracovním sešitem dával hlavu do dlaní a říkal: „Proč? Zas a znova – proč?“ Ž8 při otevření pracovního sešitu i hraně zíval, nebo Ž12 si položila zoufale hlavu na lavici po opakovaném otevření pracovního sešitu v daných hodinách.

Také samotné učivo je výrazným faktorem neobliby u českého jazyka, neboť ho někteří žáci vnímají jako nezajímavé, a to zejména při výuce mluvnice, jež bývá danými vyučujícími často prezentována jednotvárně: „... některé učivo je fakt strašné, třeba rozepisovat různé to určování těch kategorií do tabulek, to nepotřebuju,“ řekla Ž1. Hodina vypadá dle Ž7 pořád stejně a téměř látce nerozumí, protože se neustále opakuje vzorec té nudné hodiny. Přiznal, že kvůli tomu při výuce ztrácí pozornost a nedokáže se soustředit. Podobně se vyjádřil i Ž9, který považuje hodiny mluvnice za nudné. Podle jeho slov se ve výuce často pracuje pouze s pracovním sešitem, někdy dokonce celou hodinu, a chybí jakákoliv změna nebo oživení. Ž15 poznamenal velmi důrazně během rozhovoru, že si během této výuky uvědomuje každou minutu, protože mu připadá nesmírně nudná. Rovněž opakování pravopisných pravidel je pro žáky mnohdy stereotypní a postrádá prvky interaktivity či praktického využití v reálném kontextu. Ž3 konkrétně uvedla, že ji odrazují neustálá opakování, která považuje za nepřínosná. Vadí jí, že učebnice často obsahuje jen různé opisy, pracovní sešit pak doplňovací cvičení se slovy, která podle ní do vět nepasují, nebo určování mluvnických kategorií u podstatných jmen jen v tabulkách. Kriticky se

vyjádřila k praktickému využití těchto úkolů, když se ptala, kdy se s něčím takovým člověk v reálném životě setká.

Dalším negativním faktorem, který žáci zmiňují, je přetěžování pravopisnými cvičeními, testy a diktáty. Ž5 i Ž7 konstatovali, že učiva v pravopisu je příliš mnoho a že by uvítali jeho menší rozsah s větším důrazem na zábavné a praktické opakování. Obdobně se vyjádřil také Ž6, který si stěžoval na časté písemné práce. Podle jeho slov v tomto předmětu neustále píšou testy, písemné práce, přičemž každý týden ve středu je čeká diktát. Přiznal, že mu diktáty vůbec nejdu a celkově ho frustruje, že se mu v nich nedaří. Tudiž žáci svou neoblibu českého jazyka spojovali více s mluvnicí, zatímco čtení a sloh vnímali neutrálněji nebo pozitivněji.

5.1.3 Obtížné pravopisné jevy z pohledu žáků

Uvedení obtížných pravopisných jevů je klíčové z hlediska motivace a zájmu žáků o předmět český jazyk a literatura, protože správné zvládnutí těchto jevů přímo ovlivňuje jejich sebedůvěru v používání jazyka. Pokud žáci čelí pravopisným problémům bez dostatečného vysvětlení nebo praktického kontextu, může to vést k frustraci a ztrátě zájmu o samotný předmět, jak z mých rozhovorů se žáky vyplynulo.

Z pohledu žáků jim dělá zprvu obtíže samotné určování slovních druhů, kdy Ž4 uvedla, že má velké problémy s určováním slovních druhů: na, je, a. Podle ní je to velmi těžké a má s tím obrovský problém, protože si nemůže zapamatovat, kam jednotlivá slova patří. Ž8 se rovněž vyjádřil k těžkostem spojenými se slovními druhy. Přiznal, že si je celkově nemůže zapamatovat, jak jdou po sobě, či co vyjadřují a považuje je tak za zbytečné a těžké učivo. Dodal, že měl z tohoto učiva špatné známky a doteď v tom má obtíže. Podobně se vyjádřila i Ž10, který se také potýká s obtížemi při určování slovních druhů.

Mezi velmi obtížné pravopisné jevy z pohledu žáků je učení se pravopisných pravidel pro psaní předpon s-, z-, vz- ve slovech. Ž1 konstatovala: „... někdy hodně zápolím s předponami s-, z-, vz-. Co do toho slova mám jako napsat.“ Obdobně to má také Ž3 a Ž8, kterým přijde, že je zde i hodně výjimek, které si musí nazpaměť zapamatovat. Ž13 dokonce uvedl: „... tohle rozhodování je moc těžké. Třeba slovo sjednat, protože to zní, jak kdyby tam bylo dejme tomu obojí a špatně se mi to zdůvodňuje, kdy tam má co být.“ Také na základě pozorování lze potvrdit, že toto učivo dělá žákům problémy. Při pozorování Ž6 si šlo všimnout, že při daném cvičení měl hodně chyb a nedokázal si řádně daná slova ani

odůvodňovat. Taktéž Ž14 měl s tímto učivem při pozorování značné obtíže, neboť si nezapamatoval pravidla pro psaní zmíněných předpon a taktéž v tom dělal řadu chyb.

Dále do těžkých pravopisných jevů spadá dle žáků shoda podnětu s přísudkem, ke které se vyjádřil téměř každý žák jakožto k obtížné oblasti. Ž2 konstatovala, že jí tohle učivo vždy dělalo obtíže, přičemž i Ž3 uvedla: „*Máte tady třeba větu jako: Babička vařila děti. Byly moc dobré. Tak tady nevím, jestli je to jako babička vařila nebo vařila děti.*“ Také Ž5 vyjádřila konkrétní problematiku příklad k tomuto učivu: „... *z pololetního diktátu jsem si zapamatovala větu: Lyžaři si namohli lýtka. A tady v této větě jsme si myslela, jakože ta lýtka a měla jsem chybu.*“ Ž7, Ž9 a Ž14 upozorňovali, že jim dělá největší problém terminologie toho, co je to podnět a přísudek, tedy zapamatovat si, co z toho se nazývá podstatné jméno a co sloveso. Ž15 se k učivu dále konkrétněji vyjádřil, že mu dělá velké obtíže aktuální učivo, které se týká několikanásobného podmětu a nerozumí na hodinách tomu „... *o čem se vůbec bavíme.*“ Z toho však vyplývá, že žákům dělá problém již samotné určování pádu, které se shodou podnětu s přísudkem souvisí.

Pro žáky představuje problém i správné rozhodování se mezi psaní mě/mně v souvislosti se zájmenem já v různých tvarech a dle některých žáků je to velmi těžké: „... *ve 4. třídě mi třeba nešlo psaní mě/mně a říkala jsem si, proč to vůbec jako existuje,*“ řekla Ž2. Nyní si to žákyně však osvojila, stejně tak jako Ž16, pro kterého to bylo dříve těžké učivo. Avšak u jiných žáků jako Ž7, Ž11, Ž13 a Ž14 je toto rozhodování problematické ještě dnes, jak sami uvedli, neboť si pravidla pro správné psaní nepamatují a často v tomto chybují.

Žáci dále zmiňují, že nejtěžší pravopisné jevy jsou vzory podstatných jmen, ale zejména vzory přídavných jmen. Ž4 se vyjádřila, že: „... *je pro mě těžké si ty vzory všechny zapamatovat u těch podstatných jmen.*“ S jejím tvrzením souhlasili také Ž9, Ž10 a Ž14, avšak ke vzorům přídavných jmen se žáci s negativním vyjádřením projevovali výrazněji jakožto k nejtěžším pravopisným jevům, které kdy probírali a téměř každý žák to při rozhovoru zmínil. Ž7 dokonce upozornil na to, že: „... *tohle je to nejtěžší učivo na světě!*“ Také z pozorování jednotlivých žáků na hodinách českého jazyka si nešlo nevšimnout, že právě v tomto učivu žáci nejvíce chybovali a sami pokládali učitelkám řadu dotazů a požadovali často vysvětlení, které se jim mnohdy však nedostavilo v takové míře, jakou by žáci potřebovali.

5.1.4 Snadné pravopisné jevy z pohledu žáků

Považuji za důležité zmínit také pravopisné jevy, které žákům nečiní problémy, protože to může pozitivně ovlivnit jejich motivaci a zájem o český jazyk. Ž16 však velmi vhodně zkonstatoval: „*Přišel jsem na to, že snadné učivo je to, co se hodně ve škole opakuje a když mi to jde, pak mě to baví.*“

V rámci snadných pravopisných jevů žáci uváděli tvrdé a měkké souhlásky a většina žáků však prokázala i výbornou znalost vyjmenovaných slov, což lze přičíst k jejich častému opakování a systematickému procvičování v rámci výuky. Ž1 a Ž2 uvedly, že se je učily často a pořád dokola, čímž se to pro ně stalo snadným. Ž3 a Ž6 daly učení se vyjmenovaných slov do kontextu zábavné výuky a taktéž častého opakování. Také Ž8 souhlasil: „... *hodně jsme to procvičovali a nešli hned za týden na druhé nové učivo třeba.*“ Dále Ž11, Ž13, Ž14 a Ž16 konstatovali, že se jim vyjmenovaná slova díky častému opakování učila nejlépe. Dále žákům nedělá problém stupňování přídavných jmen, kdy Ž4 konstatovala: „... *je to zábavné a lehké,*“ a také Ž9 uvedl, že: „... *tohle mi přijde takové logické, jak čtu i doma hodně, tak to pro mě není tak neznámé a jde mi to.*“ Také na základě pozorování žáků zmíněné snadné učivo nečinilo žádné obtíže ani nezpůsobovalo výraznou chybovost. Většina žáků si s tímto učivem bez problémů poradila a při řešení úkolů vykazovala minimální počet chyb, z čehož plyne, že učivo bylo pro ně již intuitivní.

5.2 Uvažování žáků o jazyce a pravopise

Kategorii, kterou jsem nazvala *Uvažování žáků o jazyce a pravopise*, hraje klíčovou roli v jejich schopnosti vědomě pracovat s jazykovými pravidly a efektivně je uplatňovat v písemném projevu. Způsob, jakým žáci přemýšlejí o pravopisných jevech, ovlivňuje nejen jejich osvojení pravidel, ale i jejich celkový vztah k českému jazyku. Porozumění těmto myšlenkovým procesům umožňuje následně lépe identifikovat problematická místa a přizpůsobit výuku tak, aby byla pro žáky srozumitelnější a přínosnější. Reflexe vlastních chyb a obtíží totiž vede k hlubšímu pochopení jazykového projevu. Z tohoto důvodu je důležité věnovat pozornost tomu, jak žáci nad jazykem a pravopisem uvažují, a využít tyto poznatky pro efektivnější výuku.

Tabulka 3 Druhá kategorie, její subkategorie a ukázka kódů

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	UKÁZKA KÓDŮ
Uvažování žáků o jazyce a pravopise	Srovnání složek českého jazyka	<i>složky jazyka jsou vyrovnané, důležitost mluvnice než jiné složky jazyka, méně důležité čtení, nedůležitý sloh, mluvnice je důležitější, ale nevím proč, hra se slovy</i>
	Náročnost a přínos mluvnice a pravopisu	<i>český pravopis je těžký, poloviční náročnost pravopisu, lehký pravopis, přínos pravopisu, nejdůležitější je správně psát</i>

(zdroj: vlastní)

5.2.1 Srovnání složek českého jazyka

Srovnávání jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura, jak je vnímají sami žáci, poskytuje cenný vhled do jejich jazykového myšlení. Pro některé žáky jsou veškeré složky jazyka (mluvnice, čtení, sloh), které prolínají předmět, vyrovnané: „... mluvnice je dost důležitá, ale to čtení musí každý umět a sloh zase máme k tomu, abychom to mluvnicky uměli i prakticky jako využít a zamyslet se nad tím. Takže je to na stejné rovině pro mě,“ uvedl Ž9. Také Ž10 souhlasil a dodal význam role učitele: „... čtením si člověk rozvíjí paměť a fantazii a v mluvnici se učíme, jak se to píše a jak to dělat, a hlavně musíme mít na to dobrou a hodnou paní učitelku, aby nás to naučila.“ Souhlasně se vyjádřila Ž11 i Ž13, kteří považují za nutné, aby člověk uměl číst a psát bez gramatických chyb.

Avšak jiní žáci nahlíželi na to jinak, neboť měli více specifický pohled na mluvnici a její nadřazenost nad jiné složky. Ž2 řekla, že mluvnice je dle ní nadřazenější, a to z toho důvodu, že když píše nějakou práci, či si připravují referát, tak musí vědět a umět, jak správně používat daná pravopisná pravidla, která budou předávat také svým dětem, jakmile budou dospělí a budou mít rodinu. Taktéž Ž3 se vyjádřila obdobně a Ž4 doplnila, že i dle slov učitelky českého jazyka chybovost v pravopise znamená ohrožení jejich budoucí vysněné práce či umístění do vysněné školy. A to z důvodu toho, že jedinec, který píše s pravopisnými chybami, bude těžko hledat zaměstnání. Ž5 se na to dívala stejnou optikou nadřazenosti mluvnice nad výuku čtení či slohu. Ž6 se k tomu vyjádřil: „Mluvnice je podle mě důležitější. Jako čtení nám sice rozvíjí fantazii, ale co víc budete jako potřebovat? Jako víc budete potřebovat měkké a tvrdé i/y nebo popis postavy? Samozřejmě, že to i/y, protože

nechcete vypadat hloupě.“ Ž7 také přirovnal význam mluvnice vůči čtení: „... *protože v mluvnici se toho sice naučím víc, ale zase když čteme, tak se nám doplňuje slovní zásoba. Třeba je to důležité i proto, že v dospělosti jim řekneme něco špatně v tom pravopisu a někam nás nevezmou.*“ Ve stejném duchu se vyjádřili žáci Ž8 i Ž9, který však svou odpověď více rozvinul: „... *musíme umět správně psát, protože na základě toho se dělají testy a jakože na střední a na vysokou třeba a abych si našel práci.*“ Podle něj je tak kladen větší důraz na správnost písemného projevu v testech než na mluvený projev při zkoušení. I pro Ž15 je mluvnice důležitější, než čtení což naznačuje, že pro něj je důležitější správné psaní než schopnost číst bez chyb. Ž16 tento názor konkretizoval, když zmínil, že v pracovním prostředí bude kladen větší důraz na to, jak správně píše například v e-mailech obchodním partnerům, a ne na to, jak umí bezchybně číst. Ž2 a Ž12 také považují mluvnici za důležitější, avšak nevěděly, jak slovy vyjádřit proč, neboť jim to nikdo nikdy neřekl, jak nezávisle na sobě uvedly, ale pocitově to tak cítily.

Naproti tomu se Ž4 domnívá, že mluvnice a čtení jsou si vyrovnané a měly by se tyto složky českého jazyka ve škole učit stejnou měrou, avšak sloh považuje za nepodstatnou výplň, neboť tam musí dle slov učitelky také umět bezchybně psát. Proto Ž4 nevidí mezi slohem a mluvnici výrazný rozdíl. Avšak Ž2 měla velmi zajímavý postřeh k českému jazyku: „*V češtině mě celkově fascinuje ta hra jako s těmi slovy, jak se to všechno mění, je to taková hra.*“ Také Ž4 vyjádřila konkrétní projev myšlení o jazyce: „*Mě tady hodně fascinuje to, jak se to slovo změnilo. Třeba slovo vysoký, vyšší a nejvyšší a jak to jde, tak hezky po sobě, tak mě to fascinuje a baví mě to v mluvnici se učit.*“

5.2.2 Náročnost a přínos českého pravopisu

Porozumění tomu, jak žáci vnímají náročnost a přínos českého pravopisu, je klíčové pro efektivní výuku, protože odráží jejich obtíže, strategie učení i celkový vztah k jazyku.

Obecné tvrzení o náročnosti pravopisu u žáků bylo, že český pravopis je těžký, a tak se k tomu vyjádřila většina, i když se jednalo o žáky, kteří v něm dosahují výborných výsledků. Pro Ž3 i Ž5 je český pravopis obtížný a stojí je mnoho úsilí, aby v něm měly dobré známky. Ž6 uvedl, že mu český pravopis nejde a špatně se mu učí, protože nerozumí pravopisným pravidlům a někdy ani jejich významu. Naproti tomu zdůraznil, že: „... *třeba ten anglický jazyk to je věc! A tam se učit psát ta slova, to mě baví jako víc. Vůbec to prostě neznáš a víc tě to tam jako nadchne, protože je to něco exotického.*“ K souvislosti českého pravopisu s jinými jazyky se vyjádřil i Ž16, který anglický pravopis také považuje

za snazší, avšak uvedl zajímavé uvědomění. To se týkalo toho, že když už jeden jazyk umí, pak se mu vlastně lépe učí i jazyky jiné, neboť zdůraznil, že i ve španělském jazyce je velmi dobrý. Ž16 tak správně odhalil, že pokud člověk ovládá jeden jazyk, usnadňuje to učení jazyků dalších, protože si osvojí určité jazykové struktury a pravidla, které se přenášejí. Dále však komentoval, že považuje za velmi obtížné pravopisné výjimky v českém pravopise, které jsou velmi časté, s čímž souhlasil také Ž13. Avšak Ž9 jeho obtížnost spojil s náročným memorováním pravopisných pravidel, kterých je dle jeho slov mnoho a nedokáže si je všechny zapamatovat. Co je zajímavé si povšimnout je to, že český pravopis, který zde žáci považují za náročný a těžký, hodnotí ti, kteří v něm dosahují vynikajících výsledků, neboť je pro ně velkým úsilím se jej bezchybně naučit.

S mírnějším vnímáním náročnosti českého pravopisu se vyjádřila Ž1: *„Je takový středně těžký někdy, ale spíš lehký.“* Obdobně souhlasila Ž2, Ž4, avšak Ž7 překvapivě uvedl: *„Mně přijde to prostě jako medium, takové střední jenom. Něco je v pohodě, třeba vzory podstatných jmen, protože mě to učivo zaujalo a dávám pozor, ale stejně v něm udělám chybu.“* I pro Ž8 je český pravopis jen „středně těžký“, avšak záleží na daném pravopisném jevu, zda jej rychle pochopí a umí ho aplikovat, či nikoliv. Vyjádření Ž7 a Ž8 je pro mě velmi zarážející, neboť na základě pozorování bych očekávala, že český pravopis budou považovat za náročný a těžký, zvláště když často dostávali špatné známky, negativní hodnocení od učitelky a na hodinách se často bavili se svým spolusedícím o jiných tématech. Přesto se zdá, že pravopis nehodnotí tak negativně, jak bych si mylně myslela. Pro Ž10 je pravopis též „středně těžký“ a uvedla souvislost s anglickým pravopisem, který jí přijde mnohem těžší, což je kontrastní odpověď vůči tomu, co uváděl jiný participant. Značnou výhodu spatřovala v tom, že co se v českém jazyce napíše, to se stejně také vysloví. Ž12 i Ž14 uvedli, že k posouzení toho, zda je pravopis snadný, či těžký, je třeba znát dané učivo, vědět o kterém se bavíme, neboť jen na základě toho dokážou říct, zda je v tu chvíli pravopis obtížný, či nikoliv, a právě proto jej tak hodnotili. Pro některé žáky je český pravopis dokonce velmi snadný, jak uvedla Ž11, kterou baví se učit, baví ji psát a přijde ji snazší než francouzský pravopis, který se učí.

Na závěr žáci uvedli několik úvah pro hodnocení pravopisu, a to jak jeho přínosu, tak důležitosti správného psaní. Ž1 uvedla, že se ráda učí pravopis, protože si uvědomuje jeho důležitost pro život. Dále vysvětlila, že správné psaní je klíčové například v pracovní sféře, kde by chtěla udělat dobrý dojem na svého ředitele v zaměstnání a vyvarovat se chybám. Také zmínila, že její profesní ambice stát se učitelkou, ji motivuje k tomu, aby

pravopis ovládala. Také Ž5 i Ž10 uvedly obdobný důvod, že musí umět správně psát, protože chtějí být paní učitelky. Ž2 považuje pravopis za důležitý v situacích, kdy bude potřebovat správně napsat omluvu pro svou dceru, a to například při komunikaci prostřednictvím systému Bakaláři, kde je správné používání pravopisu pro ni nezbytné. Ž4 zmínila, že pravopis považuje za důležitý pro dospělý život, přičemž si všimla, že její matka v práci musí umět správně psát. Uvědomuje si, že pro získání dobré pracovní pozice je nezbytné mít dovednosti v oblasti správného psaní. Zajímavý náhled na přínos pravopisu uvedl Ž6 v osobnější rovině: „*Tak třeba až budete puberták a budete mít holku, tak jí napíšete jako: Ahoj, lásko, jak se máš? A napíšete třeba: Ulovil jsem lišku – a budete tam mít jako tvrdě -y a budete mít gramatické chyby úplně ve všem, tak vám napíše jako: Ty jsi úplně jako – tůk, tůk? A vy budete úplně mimo.*“

Žáci Ž7 a Ž8 si uvědomují význam pravopisu v profesním životě, přičemž Ž8 konkrétně zdůraznil, že jako budoucí automechanik nechce svými písemnými projevy, například při zapisování závad a psaní e-mailů, působit neprofesionálně a dělat si tak špatnou vizitku. Stejně tak Ž9 a Ž11 vnímají pravopis jako klíčový prvek v kariéře, přičemž Ž11 uvedla, že v právnické profesi je precizní psaní nezbytné, ať už při tvorbě právních dokumentů, či prací pro firmu, proto chce pravopis bezchybně ovládat. Podobně se vyjádřili i Ž12, Ž13, Ž14 a Ž16, kteří poukazovali na význam pravopisné správnosti nejen v profesním kontextu, ale také při vyřizování úředních dokumentů, kde jakákoli chyba může negativně ovlivnit jejich profesionální image.

5.3 Kritická místa výuky pravopisu

Kritická místa výuky pravopisu představují nejvýznamnější kategorii mého kvalitativního výzkumu, neboť zde žáci reflektují specifické obtíže, se kterými se při osvojování pravopisných pravidel potýkají. Touto kategorií navazuji na předchozí analýzu *Motivace a zájmu žáků o český jazyk i Uvažování žáků o jazyce a pravopise*, čímž mi to umožňuje hlubší pochopení faktorů ovlivňujících pravopisnou úspěšnost. Vnímám, že identifikace problematických oblastí na základě žákovského pohledu je klíčová pro cílenou podporu při výuce. Při mé následné analýze dat si lze povšimnout, že zde žáci více vyzdvihovali mimojazykové faktory než samotné pravopisné učivo a také kladli důraz na přístup učitele k nim jakožto k žákům a k výuce.

Tabulka 4 Třetí kategorie, její subkategorie a ukázka kódů

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	UKÁZKA KÓDŮ
Kritická místa výuky pravopisu	Problémy s motivací v pravopise a v mluvnici	<i>až příliš moc učiva, některé učivo je k ničemu, náročné učivo na paměť, neefektivní práce v mluvnici, pravopis nudný a těžký, do mluvnice hry nepatří</i>
	Strach z diktátu	<i>diktát je těžký, komplikovaný průběh diktátu, hodně diktátů v ČJ, diktát mě stresuje</i>
	Přísné hodnocení pravopisu učitelem	<i>pravopis na známky mě stresuje, strach ze špatných známek</i>
	Neefektivní hry	<i>neefektivně pojatá hra v ČJ, neefektivní čekání na řadu při hře, neschopnost spolupráce ve skupině při hře</i>
	Neefektivní pravopisná cvičení	<i>neefektivní opakování, neefektivní a nesmyslné izolované věty, neefektivní doplňovačky, neefektivní korekční cvičení</i>
	Neefektivní přístup učitele k výuce pravopisu	<i>rychlé tempo výuky, ve škole nechápu – doma se ptám, strach z vyvolání učitele, ironizování chyby učitelem, učitelka málo vysvětluje pravopisné jevy</i>

(zdroj: vlastní)

5.3.1 Problémy s motivací v pravopise a v mluvnici

Nejširším kritickým místem pro výuku pravopisu je dle žáků samotný problém s motivací a udržením pozornosti zejména v učení se pravopisu a také v mluvnici. Náznaky tohoto kritického místa se projevovaly již v kategorii *Motivace a zájem žáků o český jazyk*, avšak tam se žáci vyjadřovali spíše k obecné neoblibě tohoto předmětu, kdy jejich motivaci ovlivňují také snadné a pravopisné jevy, které se žáci učí. V tomto identifikovaném kritickém místě je již konkrétněji žáky popsáno, v čem spočívají obtíže v udržení pozornosti a motivace v rámci osvojování si pravopisných pravidel ve výuce.

Ž7 konstatoval, že ho výuka mluvnice a pravopisu „*těžce nebaví*“ a je pro něj těžké udržet pozornost v důsledku nudně a monotónně pojatých hodin. Výuka se mu zdá příliš teoretická a není do ní dostatečně zapojen, tím pádem se stává pasivním posluchačem. Náznaky tohoto kritického místa se mohly ukázat již v kategorii *Motivace a zájem žáků o český jazyk*, avšak až nyní jsou odkryty hlubší souvislosti s tím, proč je to pro žáky kritické, udržet pozornost.

Ž9 či Ž10 zprvu vyjádřili svou neoblibu vůči mluvnickým cvičením, přičemž zdůraznili jejich obtížnost a monotónnost, proto je pro ně obtížné dávat při vyučování českého jazyka pozor. Také se zde nepotýkají s velkou mírnou úspěšností a jejich výsledky je frustrují, čímž jsou demotivováni při hodinách k aktivitě, neboť se domnívají, že nikdy neuspějí a necítí podporu od učitelů. K obtížnému učivu se dále vyjádřil Ž13 a uvedl, že mluvnice se pro něj stala „... *nejhorším učivem na světě*.“ Ž14 vidí čas strávený na výuce českého jazyka také velmi kriticky, neboť: „... *se modlím, aby to brzo skončilo tato hodina vždycky*.“ Přetíženost učivem a nedostatečné opakování nových poznatků ve výuce vedou k omezenému volnému času žáků, což podle Ž3 způsobuje jejich frustraci. Zdůraznila, že výuka je příliš zaměřená na mluvnici a postrádá vyváženost, přičemž by ocenila větší zastoupení čtení a celkově vyrovnanější rozložení hodin mluvnice, čtení a slohu. Ž12 k tomu konstatovala: „*Ted'ka je toho vážně moc. Sotva se stihnu, jak kdyby nadechnout a už je další učivo. Že to kolem mě jenom tak projde*.“ Žáci velmi důrazně poukazují na nedostatek času na procvičování učiva, přičemž ještě Ž12 zdůrazňuje, že by se mu doma mohla věnovat více, neboť ve škole není dostatek prostoru na opakované vysvětlování nových poznatků. Podobně Ž14 vnímá časové omezení, které je způsobeno množstvím školních povinností a zájmovými aktivitami, kdy se musí hodně doma učit, neboť ve škole není čas na dotazy. Ž13 pak upozorňuje, že rozsah učiva, zejména v oblasti pravopisu, omezuje jeho možnosti cestování, např. do Španělska, neboť by měl obavy, že by kvůli náročnosti školních požadavků nedokázal látku zvládnout, když by nechodil do školy každý den.

Žáci upozorňovali i na vysokou míru memorování učiva spojenou s výukou mluvnice a pravopisu, což považují za nadbytečné vzhledem k již vysokým nárokům na paměť v jiných předmětech. Ž1 upozorňuje na množství pravopisných výjimek, které se musí učit z paměti a zdůrazňuje, že obdobná zátěž je i v dalších předmětech. Ž4 tento náhled potvrzuje a podotýká, že velké množství látky vyžadující mechanické učení je pro ně náročné. Ž15 pak poukazuje na obtížnost zapamatování si gramatických pouček, zejména při určování podmětu a přísudku a vyjadřuje preferenci k předmětům, kde lze řešení logicky odvodit, jako je matematika. Dále tento participant srovnává českou gramatiku s anglickou, kde vnímá

pravidla jako jednodušší a přehlednější, neboť: „... u slovesa ve 3. osobě čísla jednotného se přidá e/es a je to a platí to všude. U nás je v tom pravopise pořád nějaká změna a nutím se dávat pozor.“ Také Ž16 je toho názoru, že: „No, to je těžké si vzpomenout na to, co jsme probírali, protože tam toho bylo fakt mega moc, a proto je mluvnice a jako pravopis těžký a nebaví mě to tam.“ Ž9 si položil otázku, zda je relevantní v dnešní době umět vůbec něco nazpaměť a odůvodnil to slovy: „... nevím, k čemu se to jako učíme, když máme internet. Proč si to mám takto jako pamatovat? Mrknu na mobil. Nebaví mě dávat pozor v té mluvnici.“

Žáci se dále vyjadřovali k nesmyslnosti zařazeného učiva, které se učí. Ž3 poukazovala na nepraktičnost některých gramatických úloh a vyjádřila pochybnosti o jejich využitelnosti v reálném životě, když uvedla, že např. v lékařské profesi by po ní nikdo nepožadoval určování slovních druhů ve větě. Podobně Ž5 zpochybnila smysl určování mluvnických kategorií a práci s tabulkami, přičemž vyjádřila nejistotu ohledně jejich skutečné užitečnosti v praxi. Ž6 svou odpověď dále rozvinul: „... fascinují mě zvířata a vidím tam prostě spojení do života. Jako tvrdé měkké i/y je vám sice taky do života, ale třeba jiné učivo vůbec nechápu, proč se učím, a pak nedávám pozor, protože se mi nechce.“ Obdobně se rozhořčil také Ž9.

Ž3 zdůraznila, že výuka mluvnice pro ni není efektivní, protože práce s učebnicí a pracovním sešitem ji nebaví. Uvedla, že při samostatné práci postupuje rychleji než ostatní spolužáci, na které pak musí čekat, což podle ní výrazně prodlužuje celý proces a činí hodinu neefektivní a nudnou. Ž4 také použila slovo neefektivní v souvislosti s výukou mluvnice, neboť si tam jiní žáci často šeptají, baví se mezi sebou o jiných tématech, nedávají pozor a děje se do v důsledku toho, že se tam učí příliš moc pravopisných pravidel, ve kterých nevidí souvislost mezi sebou a má problém jak ona, tak ostatní udržet pozornost. Obdobně souhlasil Ž6 a pro Ž15 je dokonce nepříjemné každé pondělí po celý školní rok, neboť ho ráno v rozvrhu čekají dvě vyučovací hodiny mluvnice a hovořil o tom, že celý víkend myslí na to, jak se tam hned v pondělí bude nutit do aktivity, aby něco dělal. Často tam procvičují pravopis pomocí doplňovacích cvičení, která dělají celou hodinu, a tak lze doložit také z mého pozorování žáků, kdy obměna tohoto cvičení je pouze taková, že žáci doplňují pravopisné jevy v aplikaci Wordwall, či v pracovním sešitě. Také Ž2 vyjádřila nesouhlas k umístění hodin mluvnice v rozvrhu do ranních hodin, neboť nejsou aktivizování pohybem, neustále sedí, nudí se, nedává pozor a žádná hra se po celou dobu výuky nevyskytuje, což by uvítala. K nedostatku didaktickým hrám se vyjádřila i Ž3 a Ž5 uvedla: „... nechápu, proč

v té mluvnici neděláme nic tak jako kreativního.“ To potvrdil také Ž7 a Ž10 dodala: „... nějaké hry v mluvnici nula, nedávám tady hodně pozor a ani se mi nechce.“

5.3.2 Strach z diktátu

Mezi výrazná kritická místa výuky pravopisu patří strach z diktátu a stejnojmenně jsem nazvala také subkategorii, neboť u mnoha participantů vyvolával diktát stres a obavy z hodnocení. Negativní emoční prožitek tak může ovlivnit jejich výkon i celkové vnímání pravopisu. Diktát je často vnímán jako zkouška znalostí spíše než jako nástroj k učení. Zkoumání tohoto jevu může pomoci najít způsoby, jak diktát přizpůsobit, aby podporoval pravopisné dovednosti bez zbytečné úzkosti.

Ž3 se vyjádřila, že jí nevyhovují diktáty, protože jsou diktovány příliš rychle, což jí i většině žáků, jak uvedla, ztěžuje jejich správné zaznamenání. Zdůraznila, že by mohla dosahovat lepších výsledků, kdyby měla více času na zápis, a přiznala, že kvůli tomu pociťuje vůči diktátům obavy a silný strach. Také Ž4 v tomto ohledu uvedla souhlas, kdy při psaní diktátů pociťuje velkou nervozitu a strach, protože je vnímá jako náročné. Je pro ni těžké zaznamenávat to, co slyší a kontrolovat si přitom pravopis, který je pro ni sám o sobě náročný a plný výjimek. Ž6 upozornil na to: „... prostě v diktátu je všechno chyba hned! Nemám to rád, proč hodnotit chyby! Prostě proč?!“ Ž7 pokračoval s podobnými myšlenkami, kdy mu nevyhovuje psaní diktátu, pociťuje z nich úzkost a strach, neboť se tam vyskytují pro něj těžké pravopisné jevy, které jsou z velké části pro něj také nové a při výuce nikdy nebyly procvičeny, či na ně upozorněno. Tím pádem si nedokáže daný jev ani vhodně odůvodnit, neboť ho znervózní, že jej vidí poprvé a nedokáže se pak na nic jiného soustředit, než že je to podraz od učitelky a chce, aby měl špatnou známku. Zdůraznil, že z diktátu psaného předešlou vyučovací hodinu má známku pět, a tím je jeho strach z diktátu ještě znásoben, neboť z nich nemá nikdy dobrou známku. Také Ž8 nemá z diktátu příjemné pocity: „Ty diktáty jsou jinak dlouhé a jsem z toho unavený a je málo času na kontrolu.“ Ž9 řekl, že se při psaní diktátů také cítí ve stresu, je to pro něj nejtěžší pravopisné cvičení, kdy se musí spoléhat na svůj sluch, což jej zneklidňuje a upozorňoval na nedostatečný čas na jeho kontrolu. I Ž13 cítí obavy z diktátů, neboť je to pro něj nepřírozené pravopisné cvičení, kdy před sebou nevidí žádný text a je zde velmi přísné hodnocení. Ž14 uvedl, že při psaní diktátů pociťuje velký stres. Popisuje, jak rychle zapisuje diktované věty, což často vede k tomu, že je napíše nesprávně, ale při následném odůvodnění si uvědomí chyby, které udělal. Tento proces stresového stavu z důvodu důrazu na bezchybnost, zda napsal vše správně, podle něj způsobuje chyby. Z toho lze usuzovat, že tlak a rychlost diktátu výrazně ovlivňují jeho

schopnost soustředit se na správnost, což vede k pocitu frustrace a celkovému negativnímu nahlížení na diktáty.

Ž15 uvedl, že má problém s diktáty, protože z nich pravidelně dostává špatné známky, stejně jako jeho spolužáci. Zdůraznil, že ačkoli je tento typ cvičení častý, není na něj zvyklý, protože je pro něj náročné psát pod tlakem, když je text diktován, na rozdíl od situace, kdy má text před sebou. Tento způsob výuky považuje za stresující a zmiňuje, že diktáty pro něj představují „*strašák*.“ Ž16 dal již diktát do souvislosti více se strachem z hodnocení a tím je pro něj diktát stresující, protože za jednu chybu může dostat dvojku, což považuje za přísné. Zmínil, že ve čtvrtletní zkoušce dostal dvojku kvůli jedné chybě z nepozornosti, což ho mrzelo, protože šlo o „*blbou*“ chybu, kterou si ale už přesně nevybavuje.

Také na základě pozorování lze doložit, že diktáty dělají žákům velké obtíže. Diktáty byly při pozorování vždy ohlášeny dopředu, avšak atmosféra byla o přestávkách ve třídách před psaním diktátu napjatá, žáci horlivě projížděli sešity, vyjadřovali nelibost při konverzacích se spolužákem, v hodině bylo ticho, žáci byli nervózní. Po rychlé opravě diktátu učitelkou dostal např. Ž7 pětku, který zoufale svěsil hlavu a dal si obličej do dlaní. Žáků se špatnými známkami bylo víc, tudíž nejen že neporozuměli učivu, ale samotný pojem diktát vyvolával strach a částečně je to způsobeno také přístupem učitelů. Diktát byl totiž ve třídách často prezentován jako forma jisté sankce – učitelka jej používala jako hrozbu při nepozornosti, rušení nebo hovoru během hodiny. Tento způsob hrozby však může u žáků prohlubovat negativní vztah k pravopisu a vést k většímu stresu, místo aby podporoval jejich aktivní zapojení a snahu o pochopení učiva, což si učitelé zjevně málo uvědomují.

5.3.3 Přísné hodnocení pravopisu učitelem

V rámci mého provedeného výzkumu se ukázalo, že přísné hodnocení pravopisu ze strany učitele představuje pro žáky kritické místo, neboť zmiňovali, že důraz na bezchybnost a sankcionování chyb zhoršením dané známky může vést k jejich stresu, snížení sebedůvěry a oslabení vztahu k mateřskému jazyku. Někteří žáci tak silně vnímali tento přístup jako demotivující, a proto subkategorie přísného hodnocení pravopisu učitelem tak otevírá zamyšlení se nad efektivitou výukových strategií a podpory žákovské motivace.

Participant Ž14 uvedl, že při psaní diktátu a celkově v pravopise, kde je omezený čas, pociťuje stres, který mu ztěžuje vybavení si správných pravidel. Jak sám řekl, zaměřuje se především na myšlenku, že pokud si nevzpomene, dostane špatnou známku, což ho

přivádí k nejistotě. Někdy skutečně zapomene, což vede ke špatné známce a zklamání. Naopak, když se cvičení provádí bez časového tlaku a pouze pro procvičení, cítí se uvolněněji. V těchto případech nemá obavy z chyb nebo špatných známek, protože má čas si vše promyslet a je si jistý tím, co se naučil doma. Žákovy myšlenky tak ukazují na to, že pravopis na známky je stresujícím faktorem pro žákovo soustředění, neboť nechce dostat špatnou známku.

Ž3 uvedla, že hodnocení v mluvnici, zejména v pravopise, je podle ní neuváženě přísné. Zdůraznila, že za jednu chybu je dvojka, což podle ní způsobuje větší stres mezi žáky. Dále uvedla, že pokud má někdo doma těžší situaci, může si říct, že musí mít jedničky, jinak mu rodiče něco zakážou a je tak v neustálém stresu a bojí se každé chyby. Dále své myšlenky rozvedla: „*Oni nás to přece mají naučit, ne nás stresovat! Já se z toho taky cítím no – mám z toho někdy strach, jestli mám všechno dobře, protože to chci mít dobře, kvůli té bezchybnosti.*“ Ž4 řekla, že má vždy velký strach ze známek. Nechce mít špatné známky, což ji často způsobuje stres, neboť dostat v pravopise špatnou známku není údajně vůbec problém. Uvedla, že v pravopise je to přísné, stejně jako v matematice, kde stačí jedna chyba a známka jde dolů, poté se zamyslela: „*Proč? Proč se nehodnotí to, co vím?*“ Tento výrok ukazuje, jak silně vnímá Ž4 tlak, který na ni vyvíjí hodnocení. Její zamyšlení nad tím, proč by měla být hodnocena na základě jediné chyby, je zcela pochopitelné. Je vidět, že se zamýšlí nad tím, co všechno ví a jakým způsobem by měl být její výkon spravedlivěji ohodnocen, když se v některých případech ve většině slov vyhne chybám, ale jedno slovo může vést k negativní známce. Její přemýšlení ukazuje, že se nebojí kriticky hodnotit systém, který má zohlednit více než pouze technickou správnost, ale i celkový výkon a úsilí. Oceňuji, jak se nad tímto problémem zamýšlí a klade otázky, které mohou otevřít prostor pro hlubší diskusi o spravedlivém hodnocení ve vzdělávacím procesu.

Ž6 měl podobný pohled, když řekl, že se při písemkách se cítí pod tlakem, což může ovlivnit jeho výkon. Uvedl, že se bojí toho, jakou známku dostane, a tento stres ho vede k chybám. Těžké či snadné pravopisné učivo tak nehraje silnou roli jako stres během písemek, který podle něj činí situaci složitější, že to musí být bez jediné chyby, aby měl dobrou známku. Na tuto skutečnost poukázal také Ž7. Dále Ž8 uvedl: „*Jsem v tom pravopise hlavně pod tlakem toho času a známky, chyba šup dolů známka. Proč? Protože to řekla učitelka? Ředitel? Chci vědět, proč to tak hodnotí. Nechci propadat z češtiny, učím se, ale za jednu blbou chybu známka dolů.*“ Ž9 konstatoval, že si před každým diktátem a testem z pravopisu snaží věřit, i když cítí stres a mírnou paniku, že nesmí udělat chybu a chyby jsou

zlo, které nechce zažívat. Ž10 se také vyjádřil souhlasně: „... *mám v pravopise chyby, bojím se známky a hrozně moc to pokazím a mám hrozné známky potom, když se bojím a pravopis je zlo takové v těch známkách.*“ Obdobně se ze strachu ze špatných známek při hodnocení pravopisu učitelem vyjádřila také Ž11 či Ž12 a ten stres tak negativně ovlivní jejich výkon, který je bez známkování optimální a chyby nedělají.

Zmíněna chybovost silně stresuje také Ž9, který při vyplňování pravopisného cvičení či při psaní diktátu myslím jen na to, nedostat špatnou známku a nepřemýšlí tolik nad tím, zda daná pravopisná pravidla používá správně. Ž4 se dokonce obává reakce ostatních na špatné známky, kdy nechce být terčem posměchu, že: „... *jsem Čech a neumím česky.*“ Zdůraznila, že požadavek na bezchybný a dokonalý pravopis vzešlý od učitelky ji dostane pod tlak natolik, že pak už nemyslí na to, co a jak píše, ale jen na to, co řekla učitelka.

Někteří žáci dále konkretizovali, v čem pro ně ta přísnost v hodnocení v rámci pravopisu učitelem spočívá. Ž1 vnímá jako přísné hodnocení to, když je za jednu chybu snížena známka o jeden stupeň dolů. S tím souhlasila také Ž5 a uvedla hodnocení pravopisu do souvislosti s hodnocením čtení, které učitelka používá. Konstatovala, že v pravopise je jedna chyba známka dolů, ale „... *ve čtení není nějaký jeden přerék za špatnou známku dolů, ale spíš, jaký má z toho dojem celkově.*“ I Ž6 by ocenil, kdyby jedna chyba neznamenovala snížení známky o stupeň v hodnocení pravopisu a navrhl, ale aby zde byla tolerance alespoň dvou chyb, než se známka o celý stupeň sníží. V hodnocení by dále vymazal znaménko mínus, neboť tomuto hodnocení nerozumí, za co mínus dostal. S podobným souhlasem na mírnější hodnocení se vyjádřil také Ž7 a Ž8 uvedl: „*Hodnocení by mohlo být míň přísné. Za 10 chyb jsem měl pětku, a to byl jednostranný a půlstranný diktát do sešitu a prostě takto dlouhý diktát, a to hodnocení se tomu jako nijak neuzpůsobilo. Klidně bych dal za 3 chyby jedničku. Proč si to nemůžeme my žáci s učitelem odhlasovat? To bych zavedl. Je to jinak docela kruté.*“ Čímž žák uvedl dobrý bod k zamyšlení pro učitele. Proč k žákům přistupovat z pozice moci, že jejich hodnocení je jediné správné, které si pro žáky připravili? Proč si s nimi to hodnocení nesestavit a neodhlasovat? S touto myšlenkou také přišli Ž10 a Ž16 nezávisle na sobě. Ž6 také položil dobrou myšlenku k zamyšlení, kdy v pravopisném cvičení dostává často špatnou známku za to, co se ještě neučili nebo nemělo být předmětem hodnocení. Chtěl by známky dostávat za to, na co se učil a za to by chtěl být v diktátech apod. hodnocen. A když udělá chybu v tom, co už má dávno znát, chce to vyznačit pouze jinou barvou od učitelky, aby ho upozornila na to, že toto nemá dostatečné osvojené a má se na to ještě zaměřit.

5.3.4 Neefektivní hry

Pojem efektivní není snadné jednoznačně definovat bez ohledu na kontext a individuální pohledy, přesto ho žáci při hodnocení aktivit a zejména her v předmětu český jazyk a literatura, kdy se zabývali mluvnicí a pravopisem, používali velmi často. Podle nich byla hra buď efektivní, nebo naopak neefektivní, přičemž toto označení se objevovalo napříč různými aspekty výuky. Právě proto jsem nazvala jednu ze subkategorií jako *Neefektivní hry*, aby reflektovala jejich vlastní vnímání účinnosti herních aktivit, které pro ně učitelé připravují.

Ž3 se v souvislosti k tomu vyjádřila, že hodně neefektivní na hodinách mluvnice a pravopisu je, když se hraje něco, a zejména Wordwall, protože chodí k tabuli vždycky po jednom a dlouho čekají, než na někoho přijde řada a nejvíc času tráví tím, že se na někoho dívají, jak jde k tabuli. Uvedla, že „... *mně nevádí si jen tak posedět*,“ ale vadí jí, že učitelka vždy vybírá žáky od jedné strany třídy a když sedí na druhé straně, často na ni nevyjde řada. Navrhuje, že by učitelka mohla někdy změnit pořadí. Zároveň neví, proč to tak učitelka dělá, a zamýšlela se, v čem má i tato zábavná hra smysl, když jenom někoho pozorují a pro ni to prý není efektivní. Ž4 doplnila jisté pojetí neefektivní hry o to, že si ji mohou zahrát také doma a tam nebude dlouho čekat, než na ni dojde řada. Chtěla by ve škole hrát jiné hry, originálnější, aby se do školy těšila každý den a vůbec by jí nevádilo, že je dané učivo těžké, nebo že jí zrovna dané pravopisné jevy nejdu, když by to znamenalo zábavnou výuku, které by se chtěla účastnit.

Ž14 uvedl neefektivní hru v souvislosti s ruchem ve třídě. Hry ho ve škole hrát baví, neboť si tak zábavně procvičí dané učivo a lépe si ho zapamatuje. Uvedl příklad pravopisné soutěže, kterou hráli v hodině, kdy stály dva týmy proti sobě. Učitelka řekla výrok, dva soutěžící z každého týmu měli rozhodnout, zda je správný či nikoliv a měli běžet a zvolit svou odpověď ano/ne, a poté měli svou odpověď zdůvodnit. Teprve poté rychlejší tým, který uvedl vše správně, dostal bod. Avšak při hře panoval takový ruch, že se žáci nemohli soustředit na správné odpovědi, což žák považuje za neefektivní, neboť poté chybovali. Obdobně přispěla také Ž12: „*Já jsem radši, když mám na to svůj klid a můžu si sama o potom přemýšlet a mám pro to svůj prostor. Takže tu nudu radši přežiju než hluk a dohadování se.*“ Z uskutečněných pozorování se taktéž ukazuje, že během her ve třídě dochází k nadměrnému hluku, což brání soustředění žáků. Učitelé se snažili situaci zklidnit varováním o hrozbě zrušení hry (pravopisná soutěž, doplňování na Wordwallu). Hlučné prostředí tak negativně ovlivňuje výuku.

Ž14 dále doplnil, že neefektivní mu také přijde to, že když se hraje hra, tak nejsou schopní se ve skupině domluvit a nedokážou se respektovat, takže by před každou hrou měla učitelka říct, jak by jejich domluva měla vypadat a co mají dělat v případě, když se nedokážou dohodnout.

Někteří žáci vnímají jako neefektivní to, když si při hře nemůžou zvolit svého kamaráda, nebo jsou neustále s těmi samými spolužáky ve skupině, a potom se hůře soustředí, protože nemají možnost své volby. Ž3 uvedla, že je vždycky ve skupině se třemi stejnými dívkami a nikdy se svou nejlepší kamarádkou. Byla by ráda, kdyby byla i s jinými žáky, ale ne pořád ve stejných skupinách při hrách, které se dějí pouze v hodinách čtení. V mluvnici se hry údajně neuplatňují, ale i tak to pro ni není efektivní a nechce se jí pak dávat pozor. Ž15 uvedl, že paní učitelka někdy losuje jména a říká, že náhoda rozhodla. On ale ví, že to třeba dělá tak, aby byl „chytřý“ v každé skupině, nebo aby kluci nebyli pořád spolu, ale promíchali se s dívkami. I když to není špatné, chtěl by si občas o tom rozhodnout sám, protože by to při hře bylo efektivnější a víc by se snažili.

Dalším zajímavým postřehem od některých žáků bylo, že hry jsou do výuky zařazeny jen tehdy, sedí-li ve třídě cizí člověk. Ž3 řekla, že například Wordwall zařazuje učitelka do hodin pouze výjimečně jako odměnu za dobré chování a že ji nikdo při výuce neruší, avšak: „... *když jste tam seděla vy jako cizí člověk, tak to děláme nějak častěji, zajímavé, že? To není moc efektivní pro nás žáky, ne? Však to vidíme, že to tak je.*“ Také Ž8 se vyjádřil obdobně: „... *chci hrát hry i jindy, a ne když tu někdo sedí, to pak není ono, není to jako efektivní přece, dělat to na oko, že se strašně bavíme – hahaha.*“ S hrami uplatňovanými pouze v případě návštěv na vyučovací hodině souhlasila také Ž12: „*Není to divné? Tak trochu neefektivní hry na ten pravopis, ne? Když mají být jenom na ten efekt prostě.*“

5.3.5 Neefektivní pravopisná cvičení

Pravopisná cvičení jsou nedílnou součástí výuky předmětu český jazyk a literatura, ale ne každé cvičení vede ke skutečnému zlepšení pravopisných dovedností žáků, jak sami níže uvedli. Některé mohou být vnímány jako jednotvárné, nesrozumitelné, nebo žákům nepřinášejí pocit pokroku. Zkoumání toho, proč některá pravopisná cvičení nefungují podle představ žáků a sami je označují jako neefektivní, může lépe pomoci porozumět jejich potřebám a najít způsoby, jak výuku pravopisu udělat přínosnější a zajímavější.

Nejprve se Ž2 vyjádřila k samotnému obecnému opakování pravopisu, kdy opakují určité učivo velmi často, avšak pořád stejně (doplňování písmen do pracovního sešitu,

spojování správné podoby slov atd.), což způsobuje následně to, že se při výuce nudí a chápe to jako neefektivní cvičení. Učivo si řádně nezopakuje, chce ho rychle splnit a mít za sebou. Avšak zdůraznila, že jiné pravopisné jevy se opakují žalostně málo a nerozumí tomuto nepoměru. Také izolované věty a slovní spojení nepřišly žákům při procvičování pravopisu efektivní, neboť Ž1 uvedla, že by chtěla nějaká pravopisná cvičení s určitým tématem a také příběhem, ať to nejsou jen nahodilé věty, které jí nedávají smysl a ve své mluvě je nikdy nepoužije. Tematicky zaměřené pravopisné cvičení by ji nejvíce pomohlo a bavilo by ji. Ž8 se vyjádřil v podobném ohledu, kdy by chtěl z pravopisného cvičení mít nějaký příběh, aby se v něm něco dozvěděl, nebo ho zajímalo, jak to skončí a tím, že tam doplní ty pravopisné jevy, se to dozví. Chtěl by být také autorem celého příběhu a procvičit si tzv. sloh, jak sám uvedl, neboť „... *divné věty za sebou*“ na procvičení daného učiva mu nedávají smysl a nebaví ho takové cvičení plnit.

Z pozorování také vyplynulo nadměrné užívání izolovaných slovních spojení ve výuce, např. na pravopisné jevy týkající se vzorů přídavných jmen: *dědečkovy brýle*, *Honzovi přátelé*, *psovy zvyky* apod. Časté opakování těchto spojení však není vhodné, protože žákům neumožňuje pochopit jejich skutečné využití v kontextu a nerozvíjí jejich schopnost pracovat s jazykem v širších souvislostech. Tak lze doložit z dalších pozorování žáků, kdy psali diktát. Když se tato slovní spojení v něm objevila jako součást složitější věty, nevěděli si s tím někteří žáci vůbec rady. Museli správně určit shodu podmětu s přísudkem, koncovky přídavných jmen či pádovou vazbu, a to vše komplikovalo jejich úspěšnost.

Dále někteří žáci uváděli konkrétní typy cvičení, které jsou podle nich nevhodné ve výuce pojaté. Žáci se ve velké míře vyjadřovali k doplňovacím cvičením, které jsou pro ně snazší než diktát, neboť doplní jen jedno písmeno, ale i tak to má své úskalí. Ž4 řekla: „*Když máme nějakou doplňovačku, tak to už se moc nesoustředím. Pořád dokola, vlastně nic jiného neděláme, než že jenom doplňujeme, nebo píšeme diktát. Ale ty doplňovačky mě nebaví, je to tak strašně nudné a neefektivní pro mou pozornost, protože je to furt dokola.*“ Také Ž11 se domnívá, že doplňovací cvičení jsou snazší než diktáty, neboť nemusí psát celá slova, avšak je dělají tak často, že ji to nebaví a nudí se. Ž15 uvedl, že ho doplňovací cvičení také vůbec nebaví, neboť je dělají pořád dokola v pracovním sešitě, v učebnici a také na interaktivní tabuli. Obdobně se vyjádřil také Ž16, kterému po mnoha doplňovacích cvičení upadá pozornost, a pak je mu už jedno, zda je vyplní správně či nikoliv, hlavně aby je už měl celé hotové a měl to tzv. za sebou. Podotkl, že to by raději psal více diktáty a četl své písmo, s čímž souhlasil také Ž13, který by si raději četl své písmo a hledal pravopisné

chyby v něm, neboť si to poté lépe zapamatuje a poučí se. Ž12 dokonce zmínil konkrétní podobu doplňovacího cvičení, které působí zábavněji než doplňování v pracovním sešitě, avšak i to má své úskalí. Po třídě je rozmístěných několik kartiček, které mají žáci zaznamenat, je na nich napsaná věta, či slovní spojení a vynechaný pravopisný jev, který mají doplnit. Nebo se mohou i zvednout a třídu obcházet, avšak tím, že je ve třídě hodně žáků, vzniká ruch, šum a nemůže se plně soustředit na práci, což považuje za neefektivní. Obdobně z pozorování vyplynulo, že doplňovací cvičení jsou ve výuce zařazována příliš často, což vede k jejich nezájmu a nízké motivaci žáků. Během vypracovávání těchto úkolů žáci často neudrží pozornost, baví se mezi sebou a cvičení dokončují až těsně před vypršením stanoveného časového limitu. Tento přístup nepodporuje aktivní zapojení žáků.

Jiní žáci se vyjadřovali k dalšímu typu pravopisného cvičení, a to opisování z tabule. Ž10 konstatovala, že nemá ráda opisování vět z tabule, neboť v něm udělá více pravopisných chyb, když má dané věty, kde jsou vynechána písmena, opsat a doplnit tam to, co do slova náleží. A když si neví rady, zasekne se na daném slovu, protože nemůže pokračovat dál ve psaní jiných nedoplněných vět a tím se dostává pod tlak. Také Ž2 uvedla, že často v hodinách mluvnice píšou opis na procvičení pravopisu a často v něm chybuje, nebo Ž6 zmínil, že toto cvičení nemá rád. Považuje to za jakousi doplňovačku napsanou na tabuli, kterou musí ale celou opsat do sešitu a text bývá často dlouhý a málo času na jeho vypracování, neboť se učitelka domnívá, že jim to práci usnadní a je to snazší než diktát. Zmíněný participant to však tak nevidí a podotkl: „... *je to neefektivní, jak kněz ve středověku, co slepě něco opisuje prostě.*“

Další typ cvičení, které žáci považují za neefektivní z důvodu podstaty toho cvičení, je korekční cvičení. Ž1 zdůraznila, že jako rizikové zde vnímá to, že si zapamatuje špatnou podobu daného slova, a to ji poplete. Ž6 se také vyjádřil s tím, že toto cvičení vnímá jako neefektivní, když ty chyby jsou tam záměrně a jsou tam, aby ho spletly. Ž7 zhodnotil toto cvičení velmi emotivně: „*To nenávidím. Tak nezáživné, a ještě když to máme na známky, to nenávidím. Proč nás chce někdo nachytat prostě a máme tam hledat něčí chyby, které jsou tam schválně, ale zákeřně.*“ I pro Ž13 toto cvičení není oblíbeným a setkal se s ním zejména v pracovním sešitě. Uvedl, že měl v každém řádku daného cvičení najít dvě pravopisné chyby a on je tam neviděl. Tím se cítil nejen pod tlakem času, známky, kterou dostane, protože nemůže najít chyby, ale také poznamenal, že si zapamatoval špatnou podobu určitého slova, když v něm neviděl chyby, a to mu způsobí obtíže v budoucnu. Proto vnímá toto cvičení také jako neefektivní. I Ž14 by také dané cvičení nezařazoval do výuky příliš

často, neboť mu přijde zvláštní hodnotit to, že v nějakém cvičení nenašel chybu než to, že sám někde chybu udělal. Chyby jsou tam záměrně a uměle zaznamenány a odsuzuje, že jsou tam jenom proto, aby žákům uškodily a nachytaly je. Ž10 by toto cvičení připustila, avšak pouze v případě, že napíšou určité pravopisné cvičení ze svého sešitu a vymění si poté sešit se svým spolusedícím. Poté si vezmou do ruky jinou pastelku, opraví to tomu spolužákovi a zahrají si tam na učitele. Avšak problém spatřuje v tom, že když spolu sedí dvě kamarádky, tak si tam ty chyby nevyznačí, ale opraví si to tak, aby to nešlo poznat a nebyly za hloupé, což považuje Ž10 za neefektivní. Obdobně se vyjádřil také Ž16, kdy mu nevadí hledat chyby v textu napsaném jeho kamarádem nebo jiným spolužákem, ale ti často bojkotují onu výměnu a chtějí si to opravit sami, aby když by tam měli moc chyb, aby nevypadali hloupě, čímž opět efektivita tohoto cvičení pro žáka padá na nulu.

5.3.6 Neefektivní přístup učitele k výuce pravopisu

Žáci vnímají jako identifikované kritické místo výuky pravopisu samotný přístup učitele k výuce pravopisu – způsob, jakým pravopis vysvětluje, jak reaguje na chyby a na žáky. Zabývat se tímto pohledem žáků pomůže pochopit, jak upravit metody výuky, tak aby byly pro ně srozumitelnější, přínosnější a podporovaly jejich pravopisné dovednosti.

Žáci se vyjadřovali k příliš rychlému tempu výuky jako Ž4, která řekla, že pociťuje stres způsobený příliš rychlým tempem výuky, zejména v oblasti pravopisu. Uvedla, že při výuce vzorů přídavných jmen se nejprve naučili vzory jarní a mladý a následně, během druhého týdne, se zaměřili na přivlastňovací vzory, jako otcův a matčin. I přesto, že tyto nové pravopisné jevy procvičili, měla pocit, že se rychle přešlo k dalšímu učivu, a že nestihla plně pochopit to dříve probírané. Podle jejího vyjádření se učivo zdálo být příliš náročné a rychlé, což způsobilo její frustraci. Ž7 obdobně souhlasil, že tempo výuky v českém jazyce je velmi rychlé, učivo není pro něj dostatečně vysvětleno a nestíhá jej tak pochopit. Také Ž10 k tomu konstatovala: „*Chtěla bych víc času, abychom si to promysleli, jinak je to neefektivní, když jedeme rychle, ale neumíme to používat.*“ V důsledku toho, když vyučující takto rychle probírají učivo a žáci nestíhají chápat ve škole, jsou nuceni se to doučovat doma, neboť nedostávají podporu ve vyučovací hodině, což je značně kritické místo. Ž2 doplnila, že nad pochopením nového učiva tráví doma hodně času, protože ve škole to nestíhá pochopit. Podobně to vnímá Ž3, která podléhá často nemocím a když žádala při výuce vysvětlení daného pravopisného pravidla, učitelka jí na to řekla, že je „*dost velká*“ na to, aby se učivo doučila doma. Také Ž7 poznamenal: „*Ve škole to nechápu, tak se ptám doma, je to lepší, mám na to klid a pochopení od mamky, když mi to dýl trvá, a pak mi to učivo*

přišlo brutálně easy. “ Ž11 i Ž12 se raději ptají doma svých rodičů než učitelky ve škole ohledně učiva, kterému nerozumí. Ž13 dokonce konstatoval, že by se měl pravopis více doma učit, protože ve škole není čas na to, aby se s ním učitelka zdržovala, když se pořád probírá nové učivo. Taktéž Ž16 si raději nechá vysvětlit nové učivo doma od svého rodiče, neboť ve škole ze strany učitelky necítí dostatečnou podporu. Doma má na to participant údajně klid, nikdo ze spolužáků se mu nesměje, že tomu nerozumí a „*od učitelky to taky nemusím poslouchat, co na tom jako nechápu...*“

V rámci neefektivního přístupu učitele k výuce, jakožto identifikovaného kritického místa při výuce pravopisu, se žáci odkazovali v rozhovorech také na pocíťovaný neférový přístup učitele k žákům, který je poté demotivuje k aktivitě, ke spolupráci a atmosféra v tomto předmětu tak není přívětivá. Ž8 k tomu uvedl, že když si mají opravit diktát psaný na známky za domácí úkol tak, aby napsali dané slovo správně bez chyb a ideálně s odůvodněním daného pravopisného jevu, tak některým žákům prochází to, že tuto domácí opravu neudělají a jemu to nikdy neprošlo. Vždy dostal nějakou podobu trestu, ale jiní ne, což vnímá jako nespravedlivé a demotivující. Poté se mu nejenže nechťejí plnit úlohy, když někteří je plnit nemusí a on musí vždycky, ale také zlepšovat své výsledky v pravopise ho nebaví, aby mu porozuměl. Obdobně se vyjádřil také Ž6 i Ž7 v rámci vnímání neférového přístupu učitelky a nejasnosti hranic, např. u zapomínání a nevypracování domácích úkolů. Avšak Ž8 k tomu dále uvedl překvapivou informaci ohledně neférového přístupu učitelů k žákům, kdy si povšiml, že učitel si může vybrat své oblíbence a těm projde tzv. všechno. Mohou být první na řadě v nějaké aktivitě, mohou jít jako první svačit apod., a potom daného participanta ani nebaví se učit a být v tom dobrý, když učitel dělá takové rozdíly mezi žáky a tuší, že pro něj dobrý ani nebude. Tím automaticky ztrácí zájem učit se novou látku a veškerou svou aktivitu bojkotuje.

Značný problém při výuce je také ironizování ze strany učitele vůči žákům, což jsem zaznamenala také na základě pozorování. Výrazným důsledkem negativního přístupu učitele k výuce a k žákům zejména v reakci na chybu žáků, či nepochopení zadání je to, že žáci pocíťují strach a nechťejí zažívat ono ironizování ze strany učitele, které velmi dobře poznají a pochopí jej. Ž7 k tomu poznamenal, že je rád, když ho učitelka nevyvolává pro odpovědi na své otázky, či sdělení jeho řešení určitého cvičení. Cítí potom stres a nemá rád mluvení před třídou, neboť když se splete a špatně odůvodní určitý pravopisný jev, učitelka jeho chybu shodí: „... *a třeba někdy řekne něco, co mě mrzí, že to říká, a ještě přede všemi. Třeba jako – no, to ses dneska zase vyznamenal nebo tak. Vždycky mě v té češtině vyvolá, když*

nedávám pozor, asi abych se ztrapnil. “ Obdobně se vyjádřil také Ž9, který nerad dělá chyby, protože se při tom vždy ztrapní, jak sám uvedl a učitelka ho nepodpoří, ale ještě na jeho chybu poukáže tak, že se ostatní tomu zasmějí: „... *nerad dělám chyby, hlavně v češtině v tom pravopise. Potom jako vypadám, že neumím česky.*“ Jak jsem již zmínila, tak na základě pozorování žáků na hodinách mluvnice lze usuzovat, že jsou zdrženliví v odpovídání na otázky učitelů, protože se obávají chybné odpovědi. Pokud žák odpoví nesprávně, může být jeho chyba nevhodně komentována učitelem, např. ironickou poznámkou typu: „*No dnes ses vyznamenal. Proč ti odpověď trvá dva dny?*“ Taková reakce žáka shodí, ironizuje jeho odpověď a oslabuje jeho motivaci k aktivní komunikaci ve výuce. V důsledku toho se žáci bojí udělat chybu, což omezuje jejich zapojení do hodin.

Jako dalším problém Ž4 považuje neposkytnutí prostoru ze strany učitelky pro odpověď. Učitelka položí otázku, vyvolá ji na opověď a když jí to dlouho trvá, tak odpoví za ni, což považuje participantka za velmi nespravedlivé, protože to ví, jen neměla dost času. Potom se už nechce do výuky ani zapojovat a je demotivována učitelce odpovídat na jakékoliv její otázky. Tím učitelka značně ovlivňuje sebedůvěru žáků, a dokonce může žákům bránit snahou k aktivitě, když: „... *ať uděláme cokoli, tak po nás začne rvát. Třeba si jen zapnu pouzdro a už řve. Bere mi dobrou náladu a bojím se udělat pravopisnou chybu a zeptat se na něco,*“ uvedla Ž5. Proto je třeba důrazně poukázat na selhávání v pedagogické komunikaci a interakci. „*A víte, co je ještě hrozné? Když nám učitelka těžké slova, které jsme nebrali, tak nám ho řekne po diktátě a vysvětlí. Dobrý, co? Když už nám to oznámkuje. Toto mi nevyhovuje, vždyť to není efektivní, to dělá naschvál, nebo co?*“ konstatovala Ž12. Obdobně se vyjádřil také Ž7 či Ž8, což ukazuje na to, že žáci nemají možnost věnovat se daným pravopisným jevům dříve, aby v nich nechybovali, což způsobuje následnou neoblíbu diktátů i pravopisu u žáků a samotného učitele.

V této souvislosti je třeba zmínit to, že učitelé málo vysvětlují pravopisné jevy, jak potvrdila Ž3. Přála by si, aby učitelka více vysvětlovala pravopisné jevy ve škole, a potom by měla i ten pravopis ráda, protože by tomu rozuměla, avšak když nedostane vysvětlení tam, kde ho očekává: „...*tak to je pak krize.*“ Taktéž se vyjádřila Ž10, kdy učitelka málo vysvětluje uplatnění daného pravopisného jevu v kontextu určité věty, a potom tomu řádně neporozumí, čímž se u ní pravopis stává neoblíbený a má z něj špatné hodnocení.

Další zajímavá myšlenka, kterou uvedl nejen Ž9, se týká nedostatečné zpětné vazby od učitelky k opravě pravopisných cvičení. Participant pocítoval větší potřebu zpětné vazby k jeho testům, písemkám a diktátům. Chtěl by vidět komentář od učitelky, na co se má více

zaměřit a proč a také by chtěl, aby učitelka více dbala na správnou opravu, protože to ho přiměje k tomu, aby se na daný pravopisný jev ještě podíval, lépe si ho zapamatoval a pochopil. Podobně je tomu u Ž15, který by si také rád opravoval diktáty a pochopil, proč to má špatně. Když učitelka škrtně dané slovo a nedodá k tomu komentář, proč je to špatně napsané, pak ani nepochopí, v čem má chybu a když chce po něm vysvětlení, nedokáže jí na to odpovědět, a přitom by prý údajně rád. Také z pozorování vyplývá, že pokud žáci nerozumí učivu, nejsou aktivní. Ž7 rezignoval po opakovaném neúspěchu, nedával pozor a byl napomínán v hodinách mluvnice. Ž8 si zpravidla povídal se spolužákem a cvičení plnil až na konci hodiny, aniž by se zapojil aktivně v průběhu. Ž15 na konkrétní pozorované hodině na otázku ohledně identifikování přísudku jen pokrčil rameny, stejně jako další tři vyvolaní žáci. Tudíž tak platí, že nepochopení učiva vede k pasivitě a ztrátě zájmu o výuku, což se jeví jako značně kritické místo výuky pravopisu.

5.4 Návrhy žáků na změny v českém pravopise

V rámci mého kvalitativního výzkumu žáci navrhli, jak by se jim pravopis učil lépe a co by ve výuce změnili, proto jsem poslední nosnou kategorii nazvala *Návrhy žáků na změny v českém pravopise*. V rámci subkategorií níže se žáci zaměřili nejen na samotnou pravopisnou reformu, kterou by v některých případech ocenili, ale také na přístup učitele a způsob, jakým je hodina vedena. Popsali také, jak by si ideálně představovali výuku mluvnice a pravopisu, aby pro ně byla tato vyučovací hodina srozumitelnější a zajímavější. Uváděli, jak by chtěli danou vyučovací hodinu začít, jaký by si představovali její průběh a také zdůraznili potřebu reflexe toho, jaká vyučovací hodina byla a jak se jim pracovalo, jak učivu porozuměli. To považuji za velmi cenné zjištění, neboť jejich pohled na vlastní učební proces a zpětnou vazbu může učiteli pomoci lépe přizpůsobit výuku jejich potřebám.

Tabulka 5 Čtvrtá kategorie, její subkategorie, ukázka kódů

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	UKÁZKA KÓDŮ
Návrhy žáků na změny v českém pravopise	Úpravy českého pravopisu	<i>nechat odhlasovat lidmi změnu pravopisu, změna pravopisu – všude měkké i (hezčí), změna pravopisu – zkrátit vyjmenovaná slova, návrh na změnu slovních druhů, neměnit český pravopis</i>
	Škola hrou	<i>víc her do ČJ, návrh změny hodin mluvnice, hry vysvětlují pravopisné jevy víc a víc nás koncentrují, těšit se na originální aktivity do školy</i>
	Ideální hodina mluvnice a pravopisu	<i>úvod ideální hodiny, potřeba reflexe oblíbená hra v mluvnici, návrh hry do ČJ, pravopisná soutěž</i>
	Obecná doporučení žáků pro učitele	<i>slyšet důvod, proč se to učit, více práce ve skupinách v ČJ, více pohybu do ČJ, potřeba odpočinku od psaní, zrušit nudné doplňovačky v hodině, efektivní podoba diktátu, změna hodnocení diktátu, čtením k bezchybnému pravopisu, potřeba cvičení individualizovat podle zájmů</i>

(zdroj: vlastní)

5.4.1 Úpravy českého pravopisu

Žáci se ve svých návrzích zaměřili na úpravy českého pravopisu tak, aby lépe odpovídal jejich vnímání a usnadnil jim učení. Vyjadřovali se jak k možným změnám a zjednodušením, tak i k pravidlům, která by ponechali beze změny. Našli se i tací, kteří pravopis považují za obtížný, ale přesto jej nechtěli měnit a byli ochotni se mu přizpůsobit.

Na úvod do této subkategorie by však bylo vhodné uvést myšlenku Ž13: „*Víte, co by se mi líbilo? Asi bych ve slovech nechal měkké -i, protože se mi líp asi píše, ale asi bych nechal si to lidi odhlasovat a to by jako rozhodlo, jestli to bude.*“ To ukazuje, že si žák uvědomuje principy demokracie a chápe, že jazyková pravidla nemohou být upravena pouze

na základě individuální preference, ale musí být schválena společenským konsensem. Jeho přístup je zajímavý v tom, že zohledňuje nejen vlastní pohodlí při psaní, ale také širší společenský kontext rozhodování o pravopisných změnách. Taková reflexe je u žáka ocenitelná, protože naznačuje schopnost kritického myšlení a respekt k demokratickým procesům. Se změnou v českém pravopise, kde by se ve všech slovech, kde se mají žáci rozhodnout mezi napsáním i/y, souhlasila také Ž3. Preferovala by, aby bylo ve všech slovech zavedeno psaní měkkého -i, neboť jej považuje za rychlejší na napsání a velmi se jí líbí ona tečka nad -i, neboť „... *je to jako třesnička na dortu.*“ Dále svou myšlenku rozvedla o to, že by zavedení jednoho měkkého -i do všech slov nemuselo způsobit problémy v porozumění sdělení, neboť i v anglickém jazyce znamená jedno slovo více významu a na základě kontextu dané věty jedinec pochopí, jaký ten význam slova je. Ž3 ještě rozvedla kontext učiva, kdy by se nemusela učit vyjmenovaná slova, tvrdé a měkké souhlásky, nemusely by se učit vzory podstatných a přídavných jmen a dodala: „*Sice by tu nic nezbylo, ale to vůbec nevadí.*“ Ž4 je také pro: „... *měkké -i je hezčí a tím by se všechno zjednodušilo.*“ Dokonce Ž5 i Ž15 uvedli, že by byli pro zavedené měkkého -i, neboť je vizuálně hezčí než tvrdé -y, učivo by se tím zredukovalo a nemuseli by trávit tolik času ve škole. Ž15 dále poznamenal, že někdy nerozumí tomu, proč je v určitém slově použita konkrétní varianta i/y a sjednocení, či zjednodušení pravidel by přispělo k lepší srozumitelnosti a usnadnilo jejich osvojení. Ž13 se také souhlasně vyjádřil k psaní pouze jednoho i/y ve většině slov, neboť by toho učiva nemuselo být ve škole tolik a nemusel tam trávit tolik času. Avšak doplnil, že ten volný čas by nechtěl strávit doma, nýbrž cestováním po světě a sbíráním zkušeností. Ojedinělý Ž8 by též chtěl psát všude jednotné i/y, avšak jeho rozhodnutí padlo pro -y, neboť se mu lépe píše: „...*tak jednoduše a nemusím tam dělat tečku jak nad tím měkkým.*“

Další žáci ve svých návrzích projevovali potřebu ujednotit či zjednodušit psaní mě/mně při skloňování zájmena já, kdy si žáci musí uvědomit pádovou otázku: „*Zrušila bych psaní různého mě nebo mně u toho já, to mi přijde zbytečné a stejně význam to má pořád stejný,*“ uvedla Ž3. Souhlasně se vyjádřila také Ž4, neboť by se alespoň o malou část snížilo množství učiva. Ž13 toto rozlišování považuje za zastaralé, a proto by chtěl pouze jednu podobu, která by se ve společnosti odhlasovala.

Ž1 by dále změnila pravidla pro psaní předpon s-, z-, vz- ve slovech a: „... *dát tam jako jenom jednu variantu, je to prostě těžké. I to odůvodňování mi přijde nějaké málo logické.*“ Také Ž8 by si přál toto zjednodušení i Ž3 by pokračovala v dalších úpravách: „... *ty předpony s-, z-, vz- taky ještě zrušit, ale nad tím bych přemýšlela až časem, až by se*

upravilo jednotné psaní i/y. Je to jenom na paměť, význam slova pochopím bez toho, co tam bude za s- nebo z- nebo vz-.“

V rámci úprav na změnu v českém pravopise se vyjádřila Ž1 k vyjmenovaným slovům, kdy by jejich výčet chtěla zredukovat, neboť je jich mnoho a měla problém si je všechny zapamatovat. Také Ž9 by byl pro jejich redukci, neboť by se mu to lépe pamatovalo a odstranila se slova, která aktivně ve svém projevu nepoužívá. Ž8 se zamýšlel nad novým návrhem pojetí slovních druhů: *„Já bych to dal od 1 do 5 ty slovních druhy a ty ostatní bych zakombinoval to těchto. Třeba podstatné jméno by bylo i citoslovce, jakože pes-haf. Takto jako a byly by to obě podstatná jména. Já se na to fakt učil, ale když se vám to do hlavy prostě nevleze, tak to tam nemáte.*“ Avšak Ž7 se vyjádřila pouze ke zrušení psaní interpunkce, která mu přijde zbytečná. Ž8 taktéž pronesl to, že by vymazal psaní čárek ve větách a s tímto souhlasil i Ž16: *„... protože to se nám taky bude počítat zase za chybu a budeme mít špatné známky.*“ Ž10 by byla pro jiné změny v českém pravopise, kdy by ve slovech, kde jsou zdvojené souhlásky jako -nn-, se psalo pouze jedno -n-, neboť to považuje za další výjimku, kterou se musí naučit nazpaměť a hodnotí to jako nedůležité. Ž13 k tomu uvedl: *„Určitě bych zrušil rozlišování psaní -n- a -nn- ve slovech, protože to mi přijde zbytečné, že to má pořád stejný význam.*“ Mezi poslední změny, které by žáci zařadili, spadala i změna podoby psaní slova bychom: *„A ještě možná bych zrušil rozlišování mezi bychom a bysme, aby i psaná podoba jako toho bysme bylo dobře,*“ uvedl Ž16. Ž12 by byla ještě pro výraznější změnu a to, že by chtěla redukci pádů, avšak také uvedla, že neví, jak by to provedla, protože se na to váže i shoda podnětu s přísudkem a závisí na tom velké množství učiva, což by bylo problematické. Avšak podotkla, že si dobře nepamatuje pádové otázky, a proto v tomto učivu také často chybuje. Ž6 však zdůraznil, že dělat změny v pravopise není jednoduchá záležitost pro společnost, neboť má již určitou gramatiku osvojenou a ten pravopis tak zažitý, že by se musel vrátit zpět do první třídy, aby si prošel tím, že se to nikdy neučil. Jinak by ho to pletlo a přišlo by mu to divné, tudíž by to vnímal jako: *„... takže bychom udělali jako takovou službu ostatním, co jdou do školy.*“

Někteří žáci se také zamýšleli nad chybami v pravopise, které vidí v médiích a kolem sebe v reálném životě. Ž1 se zamýšlela nad tím, že pravopis je velmi těžký také pro dospělé lidi, neboť si všímá pravopisných chyb v médiích a na internetu, a že by se s tím mělo něco dělat – lépe ten pravopis ve škole učit. Ž3 to také hodnotí tak, že když vidí pravopisnou chybu ve veřejném prostoru, je to ostuda, ale kdyby ten pravopis učitelé lépe a zábavně učili, pak: *„... by ten člověk potom nemusel být smutný a nemusel by se stydět za ty chyby. Ostatní*

by se mu neposmívali, že něco špatně napsal, protože ho třeba tlačil čas, jak nás ve škole a pořádně si to nezdůvodnil. Lidi by na sebe byli potom asi i milejší.“ Avšak Ž6 se k pravopisným chybám ve veřejném prostoru vyjádřil, avšak ne až s tak kritickým pohledem a vnímá to jako normální věc, že má někdy, někdo v něčem chybu a neřekl by si: „*Ježíši, za našich let to bylo dobré! Je mi to nějak jedno.*“

Avšak nelze přehlédnout, že se našli mezi participanty také ti, kteří by český pravopis neměnili. Ž2 by žádnou změnu v pravopise nechtěla, neboť se jí líbí pravopisná pravidla tak, jak se je již naučila. Také Ž9 je přesvědčen, že český pravopis má dokonalou podobu a není třeba v něm nic měnit. Obdobně se vyjádřila Ž11, také Ž14 a Ž15 by případné pravopisné změny shrnul slovy: „*... kdyby se to teďka změnilo, tak by na to určitě staří a dospělí nadávali, proč se to stalo. Možná by to ani nechtěli učitelé, protože by potom neměli co učit, ale pro všechny by to byla taková úleva.*“

5.4.2 Škola hrou

Pojem „škola hrou“ má své kořeny v pedagogických teoriích Jana Amose Komenského, který vyzdvihoval význam hry v procesu vzdělávání jako prostředku pro přirozené a efektivní učení. Tento koncept zůstává aktuální i v současnosti, jak potvrzuje i Bréda a Vacek (2023), kde se zaměřuje na roli hry ve vzdělávacím procesu. V rámci mého výzkumu se žáci vyjadřovali k možným změnám v českém pravopise a někteří z nich navrhli, že by do výuky bylo vhodné více zapojit prvky hry, které by mohly učinit výuku pravopisu atraktivnější a srozumitelnější. Jejich silná touha po zapojení herních prvků a práce ve skupině byla natolik výrazná, že se stala klíčovým impulzem pro vznik této subkategorie.

Výrazným požadavkem tak od žáků na výuku pravopisu je, aby do výuky byla zapojena hra a aktivity spojené s prací na interaktivní tabuli, jak uvedla Ž1 a obdobně se vyjádřila i Ž2. Dále od Ž3 vzešel návrh na to, aby se do výuky pravopisu více zařazovaly materiály, které by byly tematicky laděné, aby tam byl motiv toho, co žáky zajímá, i když by to byly jenom obrázky, či by doplňovali komiks. Také Ž5 by chtěla výuku pravopisu více pojmout hrou, protože: „*... na ostatních vidím, že je to vůbec nebaví, a i na sobě, a proto nedávají pozor. Prostě je to vůbec nebaví, a proto by paní učitelka měla reagovat hrou.*“ Participantka popsala i konkrétní aktivitu, která ji bavila, kdy by učitelka využila obyčejná dřívka, na která napsala slova a vynechala tam písmeno a žáci by jej měli doplnit. Když by někdo doplnil špatně, dřívko by vrátil a kdo jich nasbíral nejvíce, byl by ohodnocen známkou výborně: „*Takže taková nějaká hra, nějaká soutěž, která by třeba i kluky probudila. Bylo by*

to jako takové motivační. “ Také uvedla konkrétní návrh hry na procvičení vzorů přídavných jmen: „*Že třeba bychom říkali po řadě a sami vymysleli něco jako: matčiny boty, otcovi psi a takhle a každý by si to měl jako pamatovat a šli bychom postupně. A jakože si to třeba při tom i psali, a tak si procvičili ten pravopis, a přitom bychom něco vymýšleli.*“ Na návrh hry k tomuto učivu se vyjádřil i Ž6, který by si představoval soutěž dvou řad, ve které by žáci stáli proti sobě. Učitelka by pokládala otázky na doplnění i/y ve slovech, žáci by měli vizuální oporu na kartičkách, které by před nimi držela, a kdo by to řekl dřív a správně, obdržel by kartičku a šel nakonec řady. Kdo by jich nejvíce nasbíral, byl by ohodnocen známkou jedna do žákovské knížky, avšak k tomu dodal: „*I když to by nemuselo, i tak jenom by to mohlo být, protože by to byla hra, která víc baví než pracovní sešit a když vás něco baví, tak se toho i víc naučíte, že si to zapamatuješ.*“ Také zmínil svou zkušenost z domácího prostředí, když jeho rodiče hovoří o tom, že je ve škole něco bavilo, vždy to byla nějaká hra nebo něco nevšedního a díky tomu si to učivo zapamatovali. „*Protože někdy už píšete slepě, ani nevíte, co píšete, hlavně ať to máte už za sebou. Ale tam u hry vás to baví a tam jsme si to říkali a víme to,*“ konstatoval stále Ž6. Dále by společně Ž7, Ž8, Ž9 ocenili, kdyby byl do výuky zařazen tzv. běhací diktát, o kterém slyšeli od kamarádů z jiné třídy, ale nikdy ho při výuce nezažili. Ž7 by si přál dále víc her při výuce českého jazyka z důvodu toho: „*... ať aspoň někdy dávám pozor.*“ Ž8 uvažoval o opakovacích hrách na procvičení pravopisu, neboť by byl aktivnější a nebyla by to pro něj taková rutinní činnost.

Ž10 se vyjádřila, že by si přála nevšední pravopisné hry, avšak nedokázala uvést konkrétní příklad. Ž11 by si přála také více her, avšak aby se hráli ve dvojici a například na závěr vyučovací hodiny, aby si všichni po náročné hodině odpočinuli. Obdobně se vyjádřila Ž12, která by hry preferovala proto, že by to byl jakýsi odpočinkový prvek v té hodině. Ž13 by si přál navštívit v rámci výuky pravopisu počítačovou učebnu, což naznačuje důležitost využití moderních technologií ve výuce. Ž14 oslovila pravopisná soutěž, kterou jsem měla možnost na jedné z vyučovacích hodin také pozorovat, a tuto hodinu hodnotil: „*Tak to bylo super, a to je nejlepší hodina mluvnice. Prostě 2 týmy a soutěží proti sobě a učitelka vyvolává čísla, ty se nastartují na čáru, učitelka řekne něco, co mají doplnit a tak, a potom běží k tabuli a řuknout na ano nebo ne. Soutěž je motivační.*“ S tím souhlasil také Ž15, který by však ocenil, kdyby se i v rámci výuky pravopisu chodilo ven, zařadilo se více zajímavých her a pravopisných soutěží a stejně by si to představoval i Ž16.

Ž4 by si představovala více hry na stanovištích, práci ve skupině a Ž1 by si přála do hodin mluvnice více zapojit čtení, aby mohla zrelaxovat. Také by pro ni bylo přínosné

cvičení, které by představovalo nějakou pravopisnou šifru, na něco přijít a nejen: „... *slepě vyplňovat a odpovídat pořád jenom na otázky*.“ Podle Ž13 by hry měly sloužit pouze na procvičení již probraného učiva. Avšak Ž4 uvedla další konkrétní situaci, ve kterých poukázala na to, že hry ve výuce mohou pomoci při vysvětlování pravopisných jevů a zvýšit pozornost a koncentraci žáků: „... *protože se při těch hrách víc soustředím a tím pádem mi to ty hry i víc vysvětlí*.“ Avšak důrazně upozornila: „*Ale chci hry nějaké nebo aktivity, na co se prostě můžu těšit jako jenom do školy, co si doma nevymyslím a neudělám, a potom i ten pravopis bude zajímavější*.“ Obdobně se vyjádřila také Ž10, kdy hry pro ni více dané učivo vysvětlí a lépe si jej tak zapamatuje.

Žáci zmiňují ve více případech obecně známou aplikaci Wordwall a jedná se o online aplikaci pro interaktivní aktivity, kdy mají žáci něco spojit, zařadit, zúčastnit se kvízu, hádat slova, hrát pexeso apod. Avšak na základě pozorování vyvstal problém ten, že ona interaktivita je zde chápána pouze jako klik žáka na správnou možnost. Znamená to tedy, že takto si učitelé interaktivitu ve výuce představují? Nemělo by jít spíše o hlubší práci s obsahem s aktivním objevováním a o tvoření? Ž5 k tomu uvedla myšlenku: „*Víte, mě baví se o češtině učit, jako jak to v ní funguje, jak se správně vyjadřovat a psát a tak. To učivo mi přijde zajímavé jako takové, tak proč nám to i zajímavě nepodat jako tou hrou nebo nějak aktivně, než že přijdeme a klikneme jenom?*“ Ž3 zmínila aktivitu, která učivo podala pro ni dostatečně hravou formou a naučila se při ní vyjmenovávat slova. Žáci dostali ke konkrétním vyjmenovaným slovům kartičky, které si měli vybarvit, nalepit do sešitu a přiřadit ke každému obrázku dané vyjmenované slovo. Poté si k němu napsali slova příbuzná, které měli vyhledat z jiné řady slov, či na ně přijít tak, že měli rozluštit tajenku. Tím si většinu slov natolik zapamatovala ze samotné hodiny, že s tímto učivem neměla problém a těšila se na každou vyučovací hodinu, kde budou probírat nová vyjmenovaná slova.

Z pozorování také vyplývá, že když žáci hrají různé interaktivní hry, jako je pravopisná soutěž nebo vymýšlení příběhu ve skupinách, jejich aktivita ve výuce výrazně vzroste. Tato cvičení je motivují k většímu zapojení, což se projevuje tím, že se více hlásí a aktivně reagují na úkoly. Hry tak nejen zvyšují jejich zájem o učivo, ale také podporují spolupráci a rozvoj jejich komunikačních schopností.

5.4.3 Ideální hodina mluvnice a pravopisu

Žáci popsali, jak by si představovali ideální hodinu mluvnice a pravopisu a zaměřili se na všechny její části – od úvodu a motivace, přes hlavní náplň až po závěr. Jejich postřehy ukazují, jak vnímají efektivní a zábavnou výuku.

Ž1 by si úvod od ideální hodiny mluvnice a pravopisu představovala tak, že by učitelka začala hrou, která by žáky aktivizovala. Chtěla by zařadit nějaké cvičení z Wordwallu, ale aby si ho každý mohl vyplnit sám na školních tabletech, které skoro nikdy nepoužívají. Avšak učivo by si tak nejprve každý procvičil a připomněl. Pro Ž3 by ideální hodina vypadala tak, že by si pro ně učitelka připravila nějakou hádanku, křížovku na dané učivo, např. na vzory přídavných jmen, ale bylo by to cvičení jinak vizuálně podané, museli by více přemýšlet nad doplněním nějakého slova než pouhého písmene a tím by se tak na úvod „*rozehráli na další práci*.“ Ž4 se vyjádřila, že by chtěla na úvod udělat jenom 2 cvičení v pracovním sešitě na procvičení si pravopisu, aby ten pracovní sešit už celou hodinu nemuseli otevřít a „*bylo to prostě za mnou tady ta nuda a celou hodinu pak nějaké nové hry*.“ Ž5 zmínila k úvodu vyučovací hodiny hru, která by spočívala v rozdělení žáků do skupin, kdy by si každá skupina vybírala úlohu za určitý počet bodů. Když by danou úlohu zodpověděla skupina správně, pak by dostala body, a která by vyhrála, byla by odměněna známkou jedna. Ž6 uvedl, že by na začátku hodiny mluvnice bylo vhodné využít interaktivní tabuli k pravopisnému cvičení zaměřenému na procvičování měkkého -i a tvrdého -y. Následně by proběhla soutěžní aktivita, při níž by se žáci rozdělili do dvou řad a postupně se střídali v rychlém určování správných tvarů slov. Po této dynamické části by následovalo samostatné procvičování v sešitech. Po dokončení písemného úkolu by žáci pokračovali dalším interaktivním cvičením na tabuli, tentokrát však ve skupinách. Je zajímavé si povšimnout, že tento žák není jediný, kdo ve své představě ideální hodiny mluvnice zdůrazňuje především aktivity soutěžního charakteru. Podobné preference se objevují i u dalších žáků, což naznačuje, že prvky soutěže a interaktivních cvičení mohou významně přispět k jejich motivaci a zapojení do výuky. Ž10 by si ideální hodinu představovala obdobně. Uvedla, že by bylo vhodné začít pravopisným cvičením v aplikaci Wordwall. Následně by proběhlo procvičování v pracovním sešitě, poté by si žáci zapsali nové učivo do sešitu. Na závěr hodiny by preferovala skupinovou práci, např. společné vymýšlení příběhu a ten by zároveň sloužil k procvičování pravopisu. Výsledkem takové aktivity by mohla být i třídní kniha, která by postupně vznikala z jednotlivých příspěvků žáků.

Ž12 uvedla zajímavý návrh, který se vyjímal proti návrhům ostatních participantů na úvod vyučovací hodiny mluvnice: „*Paní učitelka by přišla do třídy a první by asi chválila všechny ostatní, co jsme udělali dobře, nebo jak dobře napsali diktát. Abychom se hned nezačali učit a slyšeli nějakou pozitivní věc, a to nás jako naladilo na tu hodinu.*“ Začít hodinu pohybem by bylo v představách Ž16. Chtěl by si vyzkoušet běhací diktát jak ve třídě, tak venku, dále by zapojil více čtení do hodin mluvnice a to tak, že by mohli žáci kontrolovat různé články z novin a časopisů, zda jsou napsány pravopisně správně na dané téma, neboť ho čtení velmi baví. Dále razantně oponoval proti současnému dělení předmětu na mluvnici, čtení a sloh, neboť by si právě více přál tyto složky více propojovat do sebe, aby ho hodina bavila a byla zajímavější, neboť by byl více aktivní.

Z pozorování též usuzuji, že by bylo vhodné zařadit na úvod hodiny aktivizační prvek, například krátkou hru, jak žáci výše zmiňovali. Úvod do každé hodiny mluvnice byl vždy stejný – učitelka položila otázky jako: „*Jaké máme vzory přídavných jmen? Jak se jinak říká podstatnému jménu a slovesu, když mluvíme o jejich shodě? Co je to ohebný slovní druh?*“ Poté si žáci otevřeli pracovní sešit, na kterém pracovali téměř celou hodinu. Tento jednotvárný začátek výuky vedl spíše k pasivitě než k motivaci a zapojení žáků.

Avšak mimo ideální úvod do hodiny mluvnice, ve které se učí žáci pravopis, by si někteří z nich přáli také ideální závěr hodiny jako Ž2. Celou vyučovací hodinu by chtěla zhodnotit, přála by si, aby byl vyslyšen její názor, aby i učitelka zhodnotila její práci a upozornila ji na to, co jí jde nebo nejde a na co se má přístě zaměřit. Také by chtěla, aby si učitelka o žácích vedla poznámky, aby věděla, které pravopisné jevy dělají žákům obtíže a cítili tak od ní větší zájem a podporu. V tomto ohledu se vyjádřila také Ž5, která by si přála, aby jim učitelka pokládala otázky, které by se vztahovaly k tomu, která aktivita je bavila, či nebavila, aby je mohla zařazovat více, či méně do výuky a dodala: „*... chci, aby ji zajímalo, co si myslíme, ne že ona dělá všechno nejlíp.*“

Dále žáci vyjadřovali své návrhy a podněty k aktivitám, které by chtěli zařadit do vyučovacího hodinu, kde je vyučován pravopis. Ž11 uvedla, že by preferovala aktivitu založenou na práci s kartičkami, kde by na jedné straně bylo uvedeno podstatné jméno a jeho vzor, zatímco na druhé straně by se nacházelo správné odůvodnění. Každý žák by měl vlastní sadu kartiček a ve dvojicích, či ve skupinách by si vzájemně kladli otázky, přičemž by museli správně odůvodnit pravopisnou volbu. Druhý žák by pak posoudil správnost odpovědi a poskytl zpětnou vazbu. Tímto způsobem by si přála pravopis procvičovat, neboť by jí taková metoda umožnila aktivně se zapojit do učení a lépe si osvojit daná pravidla. Jiný

návrh zazněl od Ž13 na opakování shody podnětu s přísudkem, kdy by žáci měli ve dvojici kostku a na ní by byly napsané různé úkoly. K dispozici by měli figurku, posouvali se po herním plánu a na jednotlivých políčkách se objevovaly úkoly, například věty s několikanásobným podmětem a slovesem s vynechaným i/y. Pokud by žák správně určil řešení, mohl pokračovat ve hře, zatímco ostatní jeho odpověď kontrolovali. Takový způsob výuky by upřednostňoval, protože by mu přišel zábavnější než práce v pracovním sešitě, kterou považuje za jednotvárnou a nezáživnou. Avšak Ž14 i Ž16 by si představovali pravopis více procvičovat soutěží, kdy proti sobě stojí dva týmy, učitelka by řekla nějaký výrok týkající se pravopisu a dva zástupci z každého týmu by museli zhodnotit, zda je to pravda, či nikoliv. Svou odpověď by museli odůvodnit, a poté by tým, který uvedl rychleji a správně, získal bod. Ž16 zdůraznil, že na takové hry v rámci pravopisu by se těšil a chodil by rád do školy. Dále při pozorování učitelka v jedné třídě použila cvičení, ve kterém byla žákům puštěna píseň a ti měli s písní pracovat. To tak, že měli vypsát vyjmenovaná slova, která tam uslyší, vypsát všechna slovesa, která tam uslyší apod. Tato aktivita byla Ž9 i Ž10 velmi oceněna a žáci byli při kontrole svého řešení velmi aktivní.

V rámci uvedených aktivit by Ž16 přidal na procvičení si pravopisu více do hodin křížovky a šifry, které představují odlišnou vizuální podobu a tím je to pro něj zajímavější. Šifra by představovala nějaká slova, která mají být doplněna ve správném tvaru a pravopisně správně, aby se dozvěděl nějakou informaci, která ho posune k tomu, aby přišel např. na nové učivo, které se budou daný den učit. Dále přidal návrh na procvičení si doplňování předpon s-, z-, vz- do slov tak, že by každý žák měl při sobě sadu kartiček s uvedenými předponami, učitelka by řekla slovo a žáci by danou kartičku zvedli. Učitelka by si zkontrolovala jejich řešení a řekla by slovo další. Ž6 by ještě dodal aktivitu, ve které by žáci opisovali text z tabule, avšak tam byly vynechány určité pravopisné jevy, které by žáci měli v rámci opisování do sešitu tohoto textu doplnit: „... a takto by to mohlo vypadat klidně i jako test. To bych dělal, kdybych byl učitel.“

5.4.4 Obecná doporučení žáků pro učitele

V rámci této vzniklé subkategorie se participantů vyjadřovali k obecným principům výuky, preferovaným metodám práce, možnostem zapojení motivačních a relaxačních prvků do výuky pravopisu. Také se vyjadřovali k otázkám hodnocení a testování pravopisu, modernizaci a k potřebě individualizace, přičemž jejich návrhy reflektují vlastní zkušenosti a potřeby.

Ž3 by si představovala, aby se v českém jazyce hrálo více didaktických her, aby více pracovali ve dvojicích, byli aktivizováni více pohybem a změnilo se hodnocení pravopisu tak, aby nebylo tolik přísné. Žáci ve velké míře vyjadřovali potřebu slyšet, proč se zrovna dané učivo mají učit, aby je to mohlo motivovat k lepšímu zapojení do výuky. Ž4 se podstatu výuky daného učiva dozvídá především doma od svých rodičů, kteří ji odpoví, když se na to zeptá. Více by se danou informací však chtěla dozvědět ve škole od učitelky, proč se má dané učivo učit, co jí to dá, jaký to má smysl, jaký to bude mít dopad na její budoucnost a profesní život, neboť poté by ji to motivovalo k tomu, dávat v hodinách českého jazyka větší pozor. Také Ž1 se k tomu vyjádřila: „*No oni sice říkají všichni jako učitelé, že to budeme potřebovat, ale neřeknou proč, jako pro co? Říct ten důvod, aby to bylo více praktické, a i když nás to nebaví, ať máme motivaci k tomu, to dělat.*“ Přínos daného učiva a osvětlení jeho významu do života by si přál slyšet ve škole od učitelů také Ž9 či Ž13. Stejně tak by to ocenil Ž15 a Ž16, kdyby jim bylo sděleno ve škole to, proč se zrovna tenhle pravopisný jev učí.

Ž7 by požadoval větší přípravu na testy, diktáty a písemky v rámci školní výuky, neboť se setkává s tím, že se ve škole málo opakuje a musí to hodně dohánět doma, avšak má plno zájmových kroužků, tudíž chodí domů vyčerpaný a unavený. A i když se na dané učivo podívá, aby si jej zopakoval, tak poté chápe jako zradu to, když se v testu vyskytne jiné učivo, které v testu být nemělo a je za něj ohodnocen. Vnímá to jako silně nespravedlivý přístup, který ho poté demotivuje k tomu se do hodin učit, když: „... *stejně tam bude něco, co jsme nedělali a vidím to tam poprvé a za to mám z té češtiny známku.*“ Dále zdůraznil, že opakováním daného učiva a pravopisných jevů, které se vyskytnou další den v testu a v diktátě, by od učitelky vnímal jako velkou pomoc a cítil by z ní podporu, že má o něj zájem. Dále to, čím by učitelé žákům pomohli, by bylo, aby si učitelé více všímali třídy jako celku. Ž4 uvedla příklad, že když je předmět český jazyk a literatura, tak žáci nedávají ve velké míře pozor, protože je ty vyučovací hodiny nebaví a jsou pořád stejné. Tím pádem se někteří žáci mezi sebou hodně baví a ruší tím i ostatní. Mezi ně se řadí i Ž4, což má za důsledek to, že: „... *to pak třeba neumíme ani jeden to nové učivo.*“ Obdobně se vyjádřil i Ž14, který by si přál, aby učitelka přesadila ty žáky, kteří ruší, přesadila je do předních lavic a nebyli umístěni vzadu jen proto, že ji ruší a nedávají pozor: „... *Vždyť nás učí taky! Takže toto bych chtěl změnit,*“ zdůrazňoval. Ž16 dále upozornil, že by učitelé neměli vyvolávat jen ty žáky, kteří se hlásí a zkusili někdy vyvolat i ty, co se aktivně nezapojují, neboť potom mají slovo stále ti samí žáci dokola a učitelé nikdy nemají snahu vyvolat

někoho jiného, protože by to znamenalo, že když ten žák odpoví špatně, musel by to ten učitel znova vysvětlit: „... *a to se jim podle mě nechce, se s námi zdržovat. Měla by vyvolávat po řadách, aby to bylo spravedlivé pro všechny.*“

Ž13 by pro zlepšení svých studijních výsledků v pravopisu požadoval: „*Že bych to – asi bych to učivo zjednodušil, protože mi přijde, že děláme toho hodně a že se toho učíme, jakože zbytečně moc.*“ Avšak co mezi žáky značně rezonovalo, bylo zařazení do výuky pravopisu více práci ve skupině. Ž1 by požadovala si více vysvětlovat dané učivo se svými spolužáky, neboť jí to tak pomůže k tomu, aby jej lépe pochopila a pomohli si tak žáci navzájem. V tomto smyslu se vyjádřila i Ž3, která by chtěla též více pracovat ve skupině na společném úkolu a uvedla konkrétní příklad k učivu vzorů přídavných jmen. Představovala by si, že by se žáci rozdělili do skupin a měli za úkol vymyslet co nejvíce slovních spojení, kdy přídavné jméno by se zde odůvodnilo vzorem „mladý.“ A každý žák ve skupině by jeden příklad uvedl a kdo by tomu nerozuměl, hned by byl odhalen a mohli by si to v té skupině vysvětlit. Nakonec by každá skupina představila, co vymyslela a vysvětlila ostatním, jak daný pravopisný jev pochopila. Poté by řekla svůj komentář učitelka, která by zejména zkontrolovala správnost řešení skupin. Ž4 však uvedla do souvislosti práci ve skupině a složení dané skupiny, kdy si je vědoma toho, že kdyby byla ve skupině jen s chlapci tak ví, že by veškerou práci nechali na ní a že kdyby byl ve skupině jediný chlapec mezi děvčaty, tak je též přesvědčena, že by ho děvčata k ničemu nepustila. Tudíž by to chtělo udělat tak, aby skupiny byly namíchané a rozdělila je rovnoměrně učitelka. Dále práci ve skupině považuje za velmi přínosnou, neboť: „... *skupina vysvětluje.*“ Také Ž7 by si přál zažívat v českém jazyce více práci ve skupině, protože lépe pochopí probírané učivo od svého kamaráda než od učitelky, která se jen rozčílí nad tím, že nedává pozor, a proto to neumí, což tak údajně není. Snaží se dané učivo pochopit, ale potřebuje na to víc času nebo jej podat jiným způsobem, avšak učitelka mu pro to nedá šanci, a proto mu pravopisné jevy dělají značné obtíže, zejména vzory přídavných jmen. Ž9 by si představoval, aby též byla do hodin českého jazyka zařazována více práce ve skupinách a navrhl, aby když žáci pracují s aplikací Wordwall, kde si procvičují pravopisné jevy, aby byli rozděleni do skupin a ta skupina, která odpoví na otázku rychleji a správně dostane bod. Která skupina by nasbírala nejvíce bodu, dostala by pak hodnocení známkou jedna. Tento motiv jisté soutěže se neobjevil poprvé, avšak lze z toho usuzovat, že by to byl pro žáky značný motivační prvek do hodin českého jazyka. Dále ve svých návrzích participant Ž9 uvedl, že by chtěl tvořit v dané skupině příběh tak, aby se v něm například objevilo co

nejvíce vyjmenovaných slov po písmenu -b, což by mu připadalo jako zajímavá a motivační práce, při které by dával pozor. Také Ž10, Ž11 i Ž15 by byli pro častější práci ve skupině z důvodu větší atraktivnosti dané činnosti, motivace a také toho, že jak jiní již výše zmínili, nové učivo od sebe navzájem žáci rychleji pochopí, když si jej vysvětlí: „*Chtěl bych nějaké procvičování s kamarády, protože nemusím být na všechno sám a někdy si to dobře vysvětlíme spolu, spojíme dva mozky,*“ konstatoval Ž13.

Z pozorování vyplynulo, že si žáci učivo často vzájemně vysvětlují mimo samotnou výuku, například před diktátem nebo před začátkem hodiny, kdy si neformálně pomáhají a objasňují nejasnosti svým vlastním žakovským jazykem. Dané učivo si tak dokážou lépe osvojit prostřednictvím přirozené komunikace se spolužáky a není tedy překvapivé, že by upřednostňovali více skupinové práce i během výuky, neboť právě tato interakce podporuje hlubší porozumění a aktivnější zapojení do učebního procesu. Žáci si při tom vytvářejí také svou vlastní terminologii, která jim pomáhá látku lépe uchopit. Dokazuje to například zachycené slovo „*enpěčko*“ a tím označují podmět nevyjádřený. Je obtížné určit, z čeho tento výraz vznikl, avšak při vzájemném vysvětlování jej používali čtyři žáci a někteří jej dokonce přenesli i do výuky. Učitelka sama nedokázala říci, odkud se tento termín vzal, ale přiznala, že jej občas používá také, protože si jej žáci osvojili. Tento jev opět potvrzuje, že když si žáci učivo vysvětlují svým jazykem, je pro ně srozumitelnější a lépe si ho zapamatují.

Někteří žáci vyjádřili potřebu většího zapojení pohybových aktivit do hodin mluvnice, které by výuku učinily dynamičtější a podnětnější. Ž3 navrhla: „*...běhací diktát bych chtěla v češtině.*“ Tuto aktivitu by preferoval také Ž9 či Ž15, který by ji chtěl i ve venkovním prostředí za slunného počasí, neboť nechce neustále sedět v lavici. Ž10 myšlenku více pohybu do hodin českého jazyka potvrdila: „*...chtěla bych tam něco jako aktivitu ve smyslu, že se proběhneme po chodbě a najdeme třeba všechny kartičky, které tam paní učitelka schovala, a to nám ukáže, čím se v dnešní hodině budeme zabývat.*“ Avšak Ž7 i Ž12 uvedla, že by pohyb zařadila do výuky mluvnice a pravopisu hlavně proto, že je třeba si odpočinout od neustálého psaní a od práce s učebnicí a pracovním sešitem.

Dále by měli jiní participanté potřebu vymyslet motivační systém odměn, který by je v hodině mluvnice aktivizoval. Ž5 navrhla, aby když pracují s pracovním sešitem, aby za správné splnění daného cvičení byli ohodnoceni známkou jedna, která by se také promítla do jejich žakovské knížky, což by pro ni bylo motivační. Potřebu odměňování dobrými známkami pocíťoval také Ž7 a Ž6 konstatoval: „*Nějakou třeba motivaci do té češtiny, abych z toho třeba něco jako vůbec i měl, a ne jenom špatné známky z diktátů.*“ Dále svůj návrh

rozpracoval o myšlenku toho, že když by plnili žáci nějaký úkol a doplňovali cvičení do Wordwallu, aby byly vytvořeny skupiny, které by za správné odpovědi sbíraly žetony nebo kuličky a ty se shromažďovaly do nějaké nádoby viditelné ve třídě. Ale dodal, že aby to jiné skupině nebylo líto a nebylo pro ni ponižující, že prohrávají, tak aby ten systém byl nastaven tak, že když nasbírají určitý počet těch žetonů, uskutečnil by se nějaký třídní výlet nebo zážitek, čímž by všichni pracovali ve prospěch té třídy.

Co by ocenila Ž11 na změně ve výuce českého jazyka je to, aby nemusela mít tolik sešitů, neboť je všechny nevyužívají a velké množství sešitů v batohu jí ničí záda, čímž by učitelé měli více přemýšlet nad tím, co skutečně ve výuce potřebují. Ž1 projevila však radikální potřebu toho, zrušit doplňovací cvičení v pracovním sešitě i v učebnici: „... *zrušme ho, není ničím zajímavé.*“ S tím by souhlasila Ž3 a Ž4, která k tomu dále řekla: „*Zrušily by se doplňovačky. Je to pořád dokola, je to nudné a neděláme třeba celou hodinu nic jiného.*“

Jiný návrh vzešel od Ž4 či Ž10, které by uvítaly, aby si i žáci zkusili roli učitele, neboť by to bylo zajímavé zpestření výuky a tím, že by nad přípravou musel daný žák strávit čas, tak by se učivo, které mu nejde, také doučil. Participant by si představovali, aby si daný žák připravil procvičení na pravopisné jevy, které by žáky nutily spolupracovat dohromady, aby postupně získávali nějaké indicie, ale zároveň to bylo laděno na téma, které je baví, což ví žáci sami nejlíp. Jinou potřebu změny při výuce pravopisu pociťoval Ž7: „*Učitelka by měla víc vysvětlovat ten pravopis, nechápu ho. Hned se jde na další učivo a nestihl jsem to třeba pochopit.*“ S tím by souhlasila i Ž4 či Ž10. Zajímavý postřeh k tomu zmínila Ž2, která je přesvědčena, že lehké pravopisné jevy se ve výuce opakují pořád dokola, protože je to nenáročné i pro učitele, zapřemýšlet nad tím, co mají žáci dělat. Zejména procvičují vyjmenovaná slova, která „*tlučeme pořád dokola*“, avšak jiné učivo, jako vzory podstatných jmen nebo přídavných jmen nejsou dostatečně opakovány a objeví se až v diktátě, který je ohodnocen, a to jí nevyhovuje. Ž12 obdobně souhlasil i Ž7 by přitakal: „*Prostě víc to vysvětlovat těm, co to nejde, a to těžké v tom pravopise, jak ty koncovky přídavných jmen.*“

Nevšední nápad pro návrh na zlepšení osvojování si pravopisu měla Ž2 i Ž4, které by si představovaly více domácích úkolů, neboť jim to přijde prospěšnější, že i doma mají nějaké povinnosti, musí si ty domácí úkoly splnit a tím si procvičí to učivo v tichém a klidném prostředí. Ž4 dále konkretizovala, že jí chybí odůvodňování pravopisných jevů v hodinách českého jazyka. Dozví se správnou odpověď, co tam má doplnit, ale již neví, proč a když požaduje vysvětlení, není vyslyšena. S větším množstvím domácích úkolů,

ve kterých by si žáci procvičili pravopis, souhlasil také Ž9. A dále s tím, že odůvodňování nahlas pravopisných jevů v hodině pomáhá, odsouhlasila také Ž4, Ž5, Ž7 i Ž8.

Jiní žáci se ve svých návrzích dostali k zajímavým a přínosným podobám diktátů, které by je bavily. Ž3 by si představovala, aby byl diktát vytvořen na základě častých chyb, které žáci dělají, nebo když napíše jeden diktát a udělali v něm mnoho chyb, aby z těch chyb byl vytvořen diktát nový, což by považovala za efektivní. Diktát formou dokončení příběhu přišel zajímavý Ž2, Ž5, Ž6 i Ž16. Jeho podoba by spočívala v tom, že by učitelka přečetla jeho začátek, který by si žáci měli napsat, mohlo by se jednat o napínavý příběh, detektivní příběh, který by žáci měli dokončit a dostali by například soubor slov, které by se v daném příběhu měla vyskytnout. Jako slova výr/vír, být/bít a měli by tato slova užít ve správném kontextu, zároveň by se rozvíjela jejich fantazie a procvičovali by si pravopis v kontextu určitého příběhu, a ne izolovaných a nesmyslně po sobě jdoucích vět. Tím by se také spojil požadavek některých žáků na to, aby byla mluvnice více propojena se slohem. Ž1 k tomu dodala, že by si tak více mohli procvičit i situace z reálného života, kdy by si zkusili napsat email, který by byl adresován řediteli a žádali by o nějaký výlet. Procvičili by si tak pravopis, museli by vědět, že e-mail musí mít nějaké oslovení, hlavní část a rozloučení a tím by se propojila ta složka mluvnice, slohu a čtení, neboť by si pak své vytvořené e-maily přečetli. To by jí přišlo velice přínosné. Ž13 by ještě více chtěl propojit pravopis se čtením a to tak, že by učitelka vymyslela nějaké příběhy nebo ho odkázala na knihy, kde se s daným pravopisným jevem může setkat: „...a já tu knížku potom budu hrozně rád číst, když vím, že se mi to takto propojí a budu to umět.“ Ž8 by měl jiné specifické doporučení na zlepšení výuky pravopisu, kdy by mu stačilo doplňovací cvičení, jehož kontext by byl provázán s příběhem tak, aby odpovídal zájmu žáků. Někdo by tak měl příběh týkající se fotbalu, zvířat, cestování, aut (driftování) apod. A toto tematické doplňovací cvičení by bylo také určeno pro hodnocení žáků známkou. „Ladit to na to, co nás baví, protože o tom jsme se ve třídě bavili s klukama, že by bylo super,“ dodal Ž8. Další návrh vzešel od Ž4, který se týkal strukturní změny výuky: „Když se to učivo v té češtině a pravopisu nezkrátí, tak chci víc hodin pravopisu, abych si to všechno pořádně procvičila, a ne šup sem a šup tam.“

Avšak zejména by si Ž5 stejně tak jako Ž8, Ž9, Ž12 i Ž14 přála, aby bylo více času na kontrolu diktátu, který napsali. Učitelka si často myslí dle zmíněných žáků, že v době času kontroly diktátu žáci mají tendence opisovat od ostatních, to však není pravda, protože po ostatních jejich písmo údajně ani nepřečtou na tu dálku. Také by učitelka dle participantů Ž7, Ž8 a Ž9 měla zpomalit tempo diktování, neboť poté nabydou dojmu, že nestíhají a jsou

demotivování k tomu vyvíjet další aktivitu, aby diktát dokončili, když už jeho diktování nestíhají. Další návrh na změnu ve výuce mluvnice a pravopisu, který u žáků vyvstal, bylo mírnější hodnocení diktátu, kdy Ž3 k tomu uvedla: „*Podle mě by mělo být mírnější a diktát by se měl psát 2x. Z toho prvního diktátu se můžeme poučit, a když tam máme chybu i po druhé, tak je to prostě naše neznalost. Jako lenost asi trochu a až tady ta druhá známka by mohla jít na Bakaláře.*“ Psaní těchto dvou diktátů by bylo přáním také Ž6, Ž7 i Ž13, neboť by se tak mohli poučit ze svých chyb, jak uvedli.

Poslední změnou by bylo zavedení moderních techniky v předmětu český jazyk a literatura. Více do výuky zapojit interaktivní tabuli by chtěly Ž1, Ž2, Ž4, neboť se domnívají, že učitelé nevyužívají plně její potenciál. Ž6 uvedl: „*Když je něco digitální, víc mě to baví, protože to odpovídá dnešní době, takže víc cvičení na interaktivní tabuli bych chtěl.*“ Ž9 zmínil i jiné online aplikace, ve kterých by si chtěl procvičovat pravopis jako Školákov a Umíme česky. Také by si dokázal představit, aby do hodiny českého jazyka byla více zapojena práce s QR kódy, které by skenovaly pomocí tabletů a pomocí nich plnily úkoly, které by je dovedly k cíli. Uvedl, že by zde občas bylo doplňovací cvičení, jindy by měl vymyslet příběh nebo rozluštit šifru, či se podívat na video, které by mu určitý pravopisný jev vysvětlilo. Ž13 i Ž14 by požadovali zařazení tabletu na procvičování pravopisu, kde by byla sada cvičení, které by měli splnit. Zapojení moderních technologií do výuky mluvnice a pravopisu by zaručilo to, dle zmíněných participantů, že by se zvýšila interaktivita daných hodin a každý by si pracoval na úkolech svým tempem.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem této kapitoly je představit souhrn výsledků praktické části mé diplomové práce. Pro kvalitativní výzkum, který mi umožnil jít do hloubky zkoumaného jevu, jsem si formulovala výzkumný problém: *Identifikace kritických míst ve výuce českého pravopisu pohledem žáků na 1. stupni ZŠ*. Na základě stanoveného výzkumného problému jsem si stanovila hlavní cíl výzkumu a dílčí cíle z něj vyplývající. Následně jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku, ze které vzešly dílčí výzkumné otázky. Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor s 16 participanty výzkumu. Doplněním této metody bylo přímé pozorování na hodinách předmětu český jazyk a literatura, které umožnilo hlubší porozumění žákům a kontextu výuky. V rámci shrnutí výsledků jsem postupovala napsáním odpovědí na mnou stanovené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázku diplomové práce jsem formulovala následovně: *Jak žáci popisují kritická místa výuky českého pravopisu v 5. ročníku na 1. stupni ZŠ?* Na základě analýzy dat získaných od žáků jsem identifikovala šest klíčových kritických míst, která se ukázala jako zásadní pro proces osvojování českého pravopisu. Prvním kritickým místem, které vyplynulo, byly samotné problémy s motivací v pravopise a v mluvnici. Důvodem je především negativní vnímání mluvnice jako předmětu s velkým množstvím učiva, které je nutné si osvojit z paměti a není dostatečně opakováno. Žáci tak nedosahují adekvátních školních úspěchů, protože je učivo nebaví, považují ho za obtížné a kritická je pro žáky jednotvárnost výuky. Vnímají hodiny mluvnice a pravopisu jako stereotypní, bez výraznějších změn v metodách výuky, které by je aktivizovaly. Nejčastěji pracují s pracovním sešitem, který shledávají nudným a nedostatek inovativních a interaktivních metod výuky vede k tomu, že se během hodin často baví, nevěnují pozornost výkladu a následně nepochytí klíčové učivo. Žáci by uvítali větší propojení mluvnice, čtení a slohu, které by jim umožnilo lépe pochopit souvislosti mezi jednotlivými oblastmi českého jazyka. Také vliv na sníženou motivaci k učení z paměti mají moderní technologie, které žákům poskytují snadný přístup k informacím. Kvůli tomu nevidí důvod učit se určité znalosti nazpaměť. Rovněž vnímají pravopis jako obtížný a postrádají smysl v učení některých pravidel. Proto by měla ze strany učitelů existovat jasnější provázanost mezi jednotlivými tématy, která by žákům ukázala, že na osvojené učivo navazuje další látka, a tím posílila jejich pochopení souvislostí. Důležité je také o těchto cílech se žáky komunikovat a vysvětlovat jim praktický význam učiva v jejich vzdělávacím procesu.

Druhé kritické místo, které bylo identifikováno, se týká strachu žáků z diktátu, což představuje významnou překážku v procesu osvojování pravopisných dovedností. Žáci kritizovali, že diktáty jsou diktovány příliš rychle, což jim neumožňuje dostatečně zaznamenat slyšený text, ani se následně soustředit na jeho kontrolu. Domnívají se, že by dosahovali lepších výsledků, kdyby měli více času nejen na samotné zapisování, ale i na zpětnou kontrolu své práce. Dále vysoká míra tlaku v nich vyvolává strach z chyby, který se následně promítá do jejich výkonu. Tento stres je umocněn tím, že hodnocení pro diktát bývá podle žáků velmi přísné, neboť učitelé hodnotí převážně chyby, nikoli celkovou úroveň jejich pravopisných znalostí. Žáci nesouhlasí s tím, aby byli posuzováni výhradně na základě svých chyb, a vnímají tuto skutečnost jako demotivující. K dalším výtkám patří i nedostatek opakování pravopisných jevů, nadměrný rozsah diktátů a využívání diktátů jako trestu nebo formy hrozby, což má na žáky silně demotivující dopad. Tento přístup jen prohlubuje jejich negativní vnímání pravopisu a snižuje jejich ochotu se v něm aktivně zlepšovat.

Třetím z identifikovaných kritických míst je přísné hodnocení pravopisu učitelem, jenž negativně ovlivňuje motivaci žáků a jejich sebedůvěru v procesu osvojování pravopisných pravidel. Žáci často pocítují silný tlak na bezchybnost, zejména při diktátech, kde se obávají, že pokud si ihned nevzpomenou na správné pravidlo, jejich hodnocení bude negativní. Namísto soustředění na správné psaní se pak jejich myšlenky upínají k obavám z chyb a následného špatného hodnocení. Naopak pokud jsou pravopisná cvičení nebo samotné diktáty pojaty jako procvičování bez časového tlaku a přísného hodnocení, cítí se uvolněněji, mají větší jistotu ve své práci a méně se obávají selhání. Žáci tak vnímají způsob hodnocení pravopisu jako nepřiměřeně přísný a stresující, neboť se podle nich hodnotí především chyby, nikoli jejich celková znalost pravopisných pravidel. Nerozumí tomu, proč nejsou oceňováni za to, co již ovládají, a často se ptají, kdo tento systém hodnocení určil. Negativní zpětná vazba zaměřená pouze na chyby v nich vyvolává pocit, že pravopis je pro ně příliš obtížný, a může vést až k obavám z vlastního jazykového projevu. Proto by uvítali změnu přístupu, kdy by byli hodnoceni nejen za své chyby, ale především za to, co již správně zvládají. Namísto trestání špatnou známkou by ocenili doporučení od učitele, na co se mají zaměřit a jak mohou své znalosti dále rozvíjet. Taková podpora by jim pomohla překonat strach z pravopisu a vnímat jej jako oblast, ve které se mohou postupně zlepšovat.

Čtvrtým kritickým místem jsou neefektivní (didaktické) hry. Žáci je vnímají jako aktivity, které nevedou k jejich aktivnímu zapojení do výuky, neumožňují efektivní

opakování a upevňování učiva atraktivní a motivační formou a postrádají dostatek tvůrčích prvků, jež by rozvíjely jejich fantazii. Kritizují také nadměrné množství času stráveného pasivním sledováním spolužáků, např. když jednotliví žáci postupně přistupují k interaktivní tabuli, aby označili správnou odpověď ve hře Wordwall. Tuto aktivitu považují za málo přínosnou, neboť stejnou formu opakování mohou využít i samostatně doma. Žáci by ocenili, kdyby hry v hodinách nabízely originální způsoby osvojování a procvičování učiva, které by je více vtáhly do výuky. Velmi je baví soutěže, avšak pokud je ve třídě přílišný hluk, obtížně se soustředí, dělají chyby z nepozornosti a celkově vnímají výuku jako méně efektivní. Problematická je pro ně také spolupráce ve skupinách – často se nedokážou domluvit na pravidlech hry a ta se kvůli tomu stává chaotickou. Dále považují za neefektivní, když je omezená možnost volby při sestavování skupin. Pokud si mají vybrat dvojici nebo výjimečně i skupinu, považují za neefektivní, když musí volit podle pokynů učitelky. Ještě méně jim vyhovuje, když učitelka losuje členy skupin, a přitom zjevně ovlivňuje složení týmů podle vlastních preferencí – v takovém případě je spolupráce méně motivující a méně přirozená. V neposlední řadě si žáci všimají, že některé hry se hrají pouze tehdy, pokud je ve třídě přítomen cizí návštěvník, což vnímají jako aktivitu připravenou spíše pro efekt než pro jejich skutečný rozvoj.

Pátým kritickým místem jsou neefektivní pravopisná cvičení, která žáci vnímají jako monotónní a často opakující se, což způsobuje jejich nezáměr a demotivaci. Tento typ cvičení je využíván ve výuce až příliš často, jeho podoba je jednotvárná a nevyžaduje od žáků tvůrčí přístup. Žáci je vykonávají spíše z donucení než z vnitřní motivace, což vede k tomu, že je považují za neefektivní a nezajímavé. Také kritizují, že učitelé do pravopisných cvičení volí zejména izolované a nahodilé věty, které jim nedávají smysl a nechápou tak daný pravopisný jev v dostatečném kontextu. Žáci považují za neefektivní zejména doplňovací cvičení, která jsou sice jednodušší než diktáty, protože stačí doplnit jedno písmeno, ale nevyžadují dostatečnou soustředěnost. Tato cvičení se ve škole neustále opakují v rámci procvičování pravopisu – ať už v pracovním sešitě, učebnici nebo na interaktivní tabuli – a mají stále stejnou formu mechanického doplňování, což postrádá tvůrčí prvek. Dalším neefektivním pravopisným cvičením je opis textu, kdy žáci mají na tabuli napsaný text s vynechanými písmeny (pravopisnými jevy) a musí jej celý opsat do sešitu a chybějící písmena doplnit. Připadá jim to zdlouhavé a nepřehledné, zejména pokud si hned nevybaví pravidlo a nejsou si jisti, zda v sešitě mají vynechané místo ponechat a doplnit později, což ale často zapomenou. Navíc texty bývají dlouhé a na jejich vypracování je málo času.

Posledním typem cvičení, které žáci kritizují jako neefektivní, jsou korekční cvičení. Vadí jim zejména samotná podstata úkolu – vyhledávání záměrně vložených chyb v textu. Často se totiž stává, že si nevědomky zapamatují i nesprávnou podobu slova, což toto cvičení činí nevhodným pro upevňování správného pravopisu.

Šestým a posledním identifikovaným kritickým místem je neefektivní přístup učitele k výuce pravopisu. Žáci ve svých výpovědích zdůraznili, že přístup učitele, který neprojevuje dostatečný zájem o individualitu žáků a jejich specifické potřeby v oblasti pravopisu, může negativně ovlivnit jejich ochotu učit se a rozvíjet své dovednosti. Často se setkávají s problémem, že učitelé probírají učivo příliš rychle a málo jej opakuje. Někteří žáci konstatovali, že nové učivo kolem nich tzv. projde, aniž by si ho řádně osvojili – v tomto případě pravopisná pravidla. Učitelé také často odkazují žáky na samostudium s tím, že ve výuce není dostatek času na důkladné vysvětlení a procvičení dané látky. Tento přístup může vést k pocitu frustrace a demotivace u žáků, kteří potřebují více času na pochopení pravopisných jevů. Dalším problémem je nejednoznačnost a nekonzistence v hodnocení žáků. Žáci vnímají jako nespravedlivé, když někteří z nich mohou odevzdat opravu diktátu se zpožděním bez následků, zatímco jiní jsou za stejnou věc penalizováni. Tento nevyvážený přístup vede žáky k celkovému snížení aktivity v hodinách a k rezignaci na snahu. Výrazně byla žáky kritizována i ironie učitelů při reakcích na odpovědi či chyby žáků. Žáci ironii od učitele velmi dobře poznají a takové jednání je hluboce zraňuje. Důsledkem pak je, že se obávají zapojit do výuky, nechtějí se na nic ptát a raději mlčí, pokud nerozumí nějakému pravopisnému jevu. Tento přístup vede k tomu, že žáci vnímají pravopisné chyby jako selhání, mají z nich strach a bojí se projevit svou neznalost. Další významnou překážkou v efektivním osvojování pravopisu je nedostatek prostoru pro odpovědi. Pokud žáci váhají nebo potřebují více času na přemýšlení, učitel často odpoví za ně, čímž je demotivuje k aktivní účasti v hodině. Navíc se pravopisné jevy vysvětlují povrchně, což spolu s nedostatečným opakováním vede k tomu, že pravopis je pro žáky obtížný a neoblíbený. Žáci by ocenili i více zpětné vazby – jasné vysvětlení, co mají zlepšit, v čem udělali chybu a proč. Měli by možnost si chybu opravit a učitel by ji následně zkontroloval, což by jim pomohlo lépe pochopit danou látku a zvýšilo jejich aktivitu v hodinách. Tím by se pravopis stal pro žáky srozumitelnějším a přístupnějším, což by vedlo ke zlepšení jejich výsledků i celkového vnímání pravopisu.

K odhalení kritického místa, které se týkalo problémů s motivací žáků v oblasti pravopisu a mluvnice, bylo nezbytné si stanovit dílčí výzkumnou otázku zaměřenou

na vnímání předmětu, aby bylo možné více proniknout do hloubky odpovědí žáků. Konkrétně tak formulace zněla: ***Jak žáci vnímají předmět český jazyk a literatura?*** Žáci jej vnímají s aktivním zájmem v případě, když mají k němu osobnější vztah díky rodinnému prostředí, kdy se mu rodič aktivně věnuje a podporuje tak své dítě k výborným výsledkům, čímž mu věnuje čas v rámci domácí přípravy na předmět. Nebo když žáci pocítují jistý vrozený předpoklad, že se rádi dozvídají nové informace o svém rodném jazyce a rychle si je osvojují jakožto pravopisná pravidla. Výrazně však vnímání předmětu žáky ovlivňuje samotný učitel, neboť když od něj žáci cítí zájem a podporu, pak je pro ně daný předmět zajímavější, což je velmi cenné zjištění, a to proto, že když učitel dokáže žáky podporovat a učit tzv. hrou, pak je baví každý předmět. Také učivo, které je žáky vnímáno jako snadné, hraje velkou roli v tom, zda jsou žáci v předmětu motivováni a aktivní, či nikoliv, neboť mají radost ze svého úspěchu, který je naplní radostným pocitem. Mezi snadné pravopisné jevy tak zařadili tvrdé a měkké souhlásky, vyjmenovaná slova, či stupňování přídavných jmen. Avšak je nutné dodat, což z výzkumu vyplynulo, že dané učivo je pro žáky snadné v případě, je-li často opakováno a podáváno hravou a interaktivní formou. Avšak předmět se pro žáky stává nudným a nezáživným v případě, když učitel uplatňuje přísné hodnocení, které žáci vnímají jako nespravedlivé, nebo když jsou hodiny mluvnice, kde je vyučován pravopis, stále stejné, monotónní, neustále pracují s pracovním sešitem nebo učebnicí a spadá to do mechanického až rutinního vyplňování stejných úloh. Také pravopisné učivo může být pro žáky stresující, zejména pokud je ve škole málo procvičováno, ale často testováno. Častá pravopisná cvičení a diktáty mohou vést k pocitu přetížení, zvláště u žáků, kteří mají mnoho mimoškolních aktivit a nemají dostatek času na domácí přípravu. V důsledku toho se mohou cítit zahlceni, především v oblastech, kde často chybují, například u shody podnětu s přísudkem, vzorů podstatným, ale zejména přídavných jmen, psaní správných předpon s-, z-, vz- do daných slov, či rozhodování se pro psaní zájmena mě/mně.

Pochopení faktorů, které ovlivňují vnímání českého pravopisu žáky, je nezbytné pro optimalizaci výukových metod a zlepšení motivace žáků k učení. V rámci mé diplomové práce je kladen důraz na to, jaké konkrétní faktory se podílejí na formování jejich pohledu na pravopis. Proto bylo další stanovení dílčí výzkumné otázky klíčové: ***Jaké faktory ovlivňují vnímání českého pravopisu z pohledu žáků?*** Nejprve jde o institucionální faktory čili vliv školy a vzdělávacího systému, kdy žáci vnímají a pocítují, že je časová dotace mluvnice, ve které je vyučován pravopis silně zastoupena. To vede k tomu, že žáci vnímají výuku pravopisu jako klíčovou součást výuky, což odráží i daný přístup školy a učitelů, aby

přispěl k jeho důležitosti. Dále se jedná o sociální a kulturní faktory, kam spadá vnější očekávání a tlak společnosti. Žáci vnímají, že jsou hodnoceni na základě jejich písemného projevu, což ovlivňuje jejich budoucnost, neboť i učitelé jim předkládají myšlenku, že bez správného pravopisu neuspějí při přijímacích zkouškách či v budoucím zaměstnání. Pravopis je tedy vnímán jako kritérium úspěchu. Tím vzniká vazba na vysněné povolání žáků, kdy někteří žáci si spojují pravopis s dosažením profesního cíle, protože věří, že správné psaní je předpokladem pro získání určitého zaměstnání. Posledními jsou faktory individuální, ve kterých hrají roli osobní zkušenosti a schopnosti žáků, přičemž je u žáků identifikována percepce obtížnosti pravopisu. Pravopis je považován za obtížný i žáky, kteří v něm dosahují výborných výsledků. Většina žáků jej vnímá jako středně náročný, protože existují pravopisné jevy, které zvládají, ale i takové, se kterými mají potíže a často jej srovnávají s pravopisem anglickým, který považují za jednodušší. Také různorodost pravopisných jevů, kdy některé pravopisné jevy jsou intuitivnější, zatímco jiné vyžadují intenzivní procvičování, ovlivňuje individuální vnímání jejich náročnosti. Celkově lze tak říci, že žáci vnímají správné psaní jako klíčové pro svůj profesní úspěch a přijetí ve společnosti.

Pro úspěšnou výuku českého pravopisu je důležité nejen pochopit, jak žáci vnímají jednotlivé pravopisné jevy, ale i získat cenné náhledy na to, jak by bylo možné zlepšit jejich schopnosti v této oblasti. To může pomoci učitelům přizpůsobit výuku tak, aby byla co nejvíce přínosná. V této souvislosti jsem si kladla dílčí výzkumnou otázku: ***Jakým způsobem žáci uvažují o možnostech osvojování si českého pravopisu?*** Tato otázka se tak zaměřuje na zkoumání vlastního nahlížení a strategií žáků, které mohou přispět k lepšímu zvládnutí pravopisných pravidel. Žáci by si přáli úpravu českého pravopisu tak, aby došlo k jeho zjednodušení, avšak zdůrazňují, že by se tato změna měla ve společnosti odhlasovat. Přáli by si zavedení psaní pouze měkkého -i ve slovech, neboť jim přijde vizuálně hezčí, lépe se jim píše a tečka nad -i je pro ně jakousi „třešničkou na dortu“. Někteří žáci se zamýšleli nad tím, zda by tímto způsobem nepřišli o některá slova s daným významem, avšak konstatovali, že například v anglickém jazyce existují slova s více významy, které lze na základě kontextu správně interpretovat, a podobně by to mohlo fungovat i v českém jazyce. Podle jejich názoru by se tím učivo zjednodušilo a nemuseli by trávit tolik času ve škole nad pravopisnými pravidly, což by jim umožnilo věnovat se poznávání světa a sbírání zkušeností. Dále by žáci ocenili zjednodušení psaní zájmen mě/mně pouze na jednu podobu, neboť jim toto rozlišování připadá zbytečné a zastaralé. Rovněž by uvítali revizi pravidel

pro psaní předpon s-, z-, vz-, neboť se jim zdají příliš složitá. Pokud by nebylo možné zavést jedno měkké -i, preferovali by redukci vyjmenovaných slov, neboť mnohá z nich v běžném jazyce již nepoužívají. Přesto se našli i tací, kteří by český pravopis ponechali v jeho současné podobě, neboť se obávají možných hádek a rozporů ve společnosti.

Žáci by si přáli více školní výuky formou hry, neboť je tento způsob výuky více aktivizuje, zvyšuje jejich pozornost a pomáhá jim lépe si učivo zapamatovat, zejména když mají na něco přijít sami, vylustit šifru, vytvořit příběh nebo pracovat ve skupině. Práci ve skupině považují za velký přínos i při výuce mluvnice a osvojování si pravopisných jevů, protože si učivo lépe vysvětlí mezi sebou, svým vlastním jazykem, mohou o něm diskutovat a lépe jej pochopí.

Představili také ideální hodinu mluvnice, ve které by v úvodu hodiny byli aktivizováni hrou namísto běžného kladení otázek učitelem, což by jim pomohlo se v ranních hodinách lépe probudit. Pravopis by poté chtěli procvičovat prostřednictvím skupinové práce nebo tvořivých aktivit, které by jim umožnily vnímat pravopis v kontextu, namísto pouhého doplňování písmen. Přáli by si také více pohybu do hodin a zařazení tzv. běhacích diktátů i mimo vnitřní prostory školy, více zapojení digitálních technologií, lepší využití interaktivní tabule nejen k promítání cvičení, ale i k práci s QR kódy, kde by pod každým kódem byl skrytý úkol související s pravopisným jevem. Na závěr hodiny by žáci ocenili zpětnou vazbu, která by jim ukázala, na co se mají dále zaměřit, co jim šlo a co méně, a učitel by se zajímal i o jejich názor na výuku. Kromě toho by chtěli znát důvody, proč se dané učivo učí, aby měli jasnou představu o jeho využití v reálném životě. Navrhli také vlastní podobu diktátu, ve kterém by učitel začal příběh a žáci by jej dokončili vlastní fantazií, což by pro ně bylo méně stresující. Nebo by diktát mohl obsahovat časté chyby, které by si žáci před jeho psaním ještě prošli. Ocenili by také více času na kontrolu diktátu, což by jim výrazně pomohlo. Žáci by si také chtěli s učitelem sestavit jasná pravidla pro hodnocení pravopisu, protože současný systém hodnocení jim připadá nesystematický a nejednoznačný. Navrhli také zavedení systému odměn, například možnost sbírání žetonů, za které by třída mohla získat zážitek nebo výlet. Takový motivační prvek by podle nich zvýšil jejich snahu dosahovat lepších výsledků. Chtěli by si také vyzkoušet roli učitele a připravit si pro své spolužáky aktivity k procvičení pravopisu, čímž by se hodina stala zajímavější. Ocenili by také tematicky zaměřená cvičení podle svých zájmů, která by jim pravopis přiblížila zábavnější a praktičtější formou.

7 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

V této kapitole představuji konkrétní výsledky mého výzkumu kritických míst ve výuce českého pravopisu pohledem žáků na 1. stupni ZŠ a provedená zjištění podrobuji reflexi s odbornou literaturou.

Kritická místa kurikula se ve své obecné rovině vyskytují dle Nohavové et al. (2021) jednak v interakci mezi učitelem a jeho žáky, ale také ve vzdělávacím obsahu, přičemž jsem při identifikaci kritických míst pro výuku českého pravopisu vycházela z přístupu zmíněných autorů. Obdobně Janík (2018) dále uvádí, že kritická místa kurikula mohou vyvstat při transformaci obsahu již v transformaci ontodidaktické, které spatřuje ve výběru a uspořádání vzdělávacího obsahu. Také v psychodidaktické transformaci, která se týká úprav obsahu učitelem pro vzdělávací možnosti a problémy žáků, mohou vyvstat kritická místa a ta se mohou promítnout zároveň do kognitivní transformace u žáků spočívající ve zvnitřnění daného vzdělávacího obsahu. Autor dále tvrdí, že k pochopení a nalezení překážek učitelem v tom, co žákům činí obtíže, se napomáhá k jejich překonávání. Avšak také Rendl a Vondrová (2013), kteří se jako jedni z prvních začali zajímat o identifikování kritických míst pro konkrétní vzdělávací obor, i když se jednalo o matematiku, tak ono kritické místo chápali spíše jako oblast učiva, ve které žáci opakovaně selhávají a zabraňuje to tak rozvíjení konkrétní gramotnosti, kterou poté nemohou tvořivě využívat v reálných životních situacích, čímž je jejich náhled zúženější na rozdíl od Nohavové et al. (2021). Oblast matematiky je v rámci kritických míst v kurikulu velmi dobře zmapována jak z pohledu učitelů, tak i žáků. Také přírodní vědy již mají identifikovaná svá kritická místa, avšak pro český jazyk nebyla kritická místa na 1. stupni ZŠ ještě tak systematicky zkoumána, natož aby je identifikovali sami žáci.

V roce 2013 proběhl odborný seminář Jazykovědného sdružení, který se konal na Pedagogické fakultě v Praze a byl věnován diskusi nad kritickými místy ve výuce českého jazyka, kde vystoupilo několik odborníků. Například Karel Starý uvedl nedostatečné výsledky žáků ve výzkumech PISA a PIRLS, Hana Košťálová zmínila, že je třeba žákům do výuky vnést radost z úspěchu, pečovat o vztah mezi učitelem a žáky a vytvářet podporující prostředí pro žákovu motivaci, což žáci potvrdili také v mém výzkumu. Jasňa Pacovská se vyjádřila, že za kritické místo ve výuce považuje pedagogickou komunikaci a její kvalitu, což opět odpovídá kritickému místu identifikovanému žáky, kdy jej odkazují na ironizování učitelů a nedostatečnou podporu ve výuce. Nebo Ondřej Hausenblas na semináři zdůraznil, že je třeba přihlížet k různorodým učebním potřebám žáků, což se

v mém výzkumu také odrazilo, že by si žáci zejména přáli tematicky zaměřená pravopisná cvičení. Hajíčková (2014) klade další požadavky na učebnice českého jazyka v tom smyslu, že v nich požaduje diferencované úkoly pro žáky. Výsledky mého zjištění se shodují s poznatky vybraných odborníků, kteří se zabývají problematickými místy ve výuce českého jazyka jako celku, přičemž se výzkum zaměřuje konkrétně na pravopis. Avšak díky této specifikaci zjištění poskytují hlubší vhled do problematiky pravopisu a mohou přispět k cílenějším úpravám výukových strategií.

Štěpáník (2020b) za základní kritická místa v současně pojaté výuce českého jazyka považuje v přední řadě učivo, které odráží vědeckou strukturu lingvistiky sledující pouze dosažení formálně-poznávacího cíle při výuce. Dále jsou to také znalosti, které mají terminologickou a definiční povahu, vyjadřují jistou abstrakci a nejsou efektivně vloženy do komunikačních a praktických situací. Žáci v mém výzkumu také konstatovali jisté obtížné pravopisné jevy, které jim dělají problémy a nerozumí jim, avšak samotné učivo nebylo žáky identifikováno jakožto kritické místo, nýbrž přístup učitele k výuce a k žákům ano, což zmíněný autor také dále potvrzuje. Dále je kritickým místem dle Štěpáníka (2020b) primárně používaná metoda analyticko-syntetická, transmisivní model řízení učebních činností žáků a je zde jistá absence pragmaticky-sémantického a komunikačního obsahu učiva. V rámci výuky jazyka je chyba považována za něco neakceptovatelného a český jazyk je prezentovaný jako náročný, což také můj výzkumu dokládá. Chyba je pro žáky stresující a neumějí s ní pracovat či se s ní dokonce vyrovnat, což žáci v mnou uskutečněném výzkumu také pociťovali.

Z výzkumu dále vyplynulo, že žáci vnímají jako kritické místo výuky pravopisu zejména absenci vlastní motivace k jeho osvojení. Dostálová (2017) se ve své přehledové studii zabývala motivací ve výuce českého jazyka a literatury a negativními faktory, které ji ovlivňují. Nejprve však uvedla, že učitelé by měli žáky vést tak, aby sami byli poháněni touhou objevování, tudíž se zabývali podporou zejména vnitřní motivace, která je základem pro vyučovací proces. Autorka dále konstatovala, že do příčin snížení motivace žáků spadá jednak osobní dispozice dítěte, které mohou být zdravotní či rodinné, ale také se může jednat o velkou míru abstrakce učiva, což potvrzuje také Daneš (2009) a nepochopení důvodů, proč se dané učivo žáci učí, což mezi žáky v mém výzkumu také velmi rezonovalo a volali po vysvětlování. Dále to dle Dostálové (2017) může být nedostačená spolupráce mezi žáky navzájem a nedostatečná pochvala ze strany učitele. Proto by bylo vhodné, aby učitelé vycházeli zejména z analýzy vlastních chyb k tomu, hledali řešení pro podporu motivace

žáků a střídali činnosti v dané vyučovací hodině. Také je dle autorky třeba, aby učitelé podporovali žáky k formulování otázek a postřehů, dávali jim možnost svobodné volby řešení a možnosti spolupráce s ostatními. Veškeré zmíněné poznatky autorky se odrazily také v mých výzkumných zjištěních, a to zejména při jednotvárné práci s pracovním sešitem, která žáky demotivuje k aktivitě. Daneš (2009) dále ve své publikaci potvrzuje náročnost výuky českého jazyka jak pro učitele, tak pro žáky, avšak píše o nutnosti rozlišení míry náročnosti výuky českého jazyka. Je nutné rozlišovat náročnost v oblasti učiva, kde se jedná zejména o učivo, které působí více abstraktně, jak již bylo zmíněno. Pro efektivní a praktické ovládnutí mateřského jazyka je třeba věnovat mu pozornost v jiných předmětech a dbát na správnou jazykovou úroveň žáků i například ve vědeckých předmětech, což může přispět k posílení jejich motivace k jazykové kultivovanosti. Dostálová (2017) uvedla několik návrhů na zlepšení motivace žáků pro učení se českého jazyka a literatury. Mezi ně patří například více procvičovat psaný projev žáků a mluvnických pravidel, vyhledávat netradiční formy práce jako dramatizace textu, nechat žáky pracovat více ve skupině na zadaných úkolech a dát jim více zodpovědnosti za jejich práci, podporu a důvěru. Přestože výzkumná studie zmíněné autorky vychází zejména z postřehů žáků na 2. stupni ZŠ, tak se do jisté míry shodovali se žáky, kteří navštěvovali 5. ročník na 1. stupni ZŠ. Hauser et al. (2007) uvádějí, že by učitel měl přihlížet k žákům z hlediska jejich vývojového stádia, s čímž souvisí jejich tempo psaní, kterým jsou schopni psát. Učitel by žáky neměl nutit při psaní k tempu rychlému, avšak také ne k příliš pomalému, pokud žák nenáleží-li již do vyššího ročníku. Učitel by měl dbát na správný písemný projev žáka také mimo předmět český jazyk a literatura. To vše může pozitivně ovlivnit motivaci žáků k osvojování českého jazyka a zejména pravopisu, neboť vnímají, že psaný projev má smysl a je rozvíjen napříč předměty. To je i důvod, proč Daneš (2009) doporučuje, aby se všichni učitelé – nejen učitelé českého jazyka – aktivně účastnili školení zaměřených na jazykovou kulturu. Tím by se dosáhlo toho, že by učitelé ve svých projevech pravidelně zařazovali jazykovou správnost a jazyková a slohová složka žakovského výkonu by byla nedílnou součástí i v předmětech jiných, respektive ve všech.

Žáci také uváděli, že si musí česká pravopisná pravidla zapamatovat nazpaměť, což je demotivuje a výuka je pak nebaví. Pravdová a Svobodová (2019) však zdůrazňují, že problémy se zapamatováním pravopisných pravidel nejsou vlastní jen českým žákům, ale týkají se i žáků v jiných zemích, například v Polsku. Ti si musí zapamatovat zvláštní případ zapisování hlásky [ž], nebo slovenští žáci se musí naučit vyjmenovaná slova po -r,

a maďarští žáci si musí zapamatovat zapisování hlásky [j]. Tudíž český pravopis se v tomto ohledu výrazně neodchyluje od pravopisných systémů jiných jazyků, v nichž si žáci rovněž musí osvojit určité pravopisné zásady z paměti. Tato skutečnost by mohla české žáky motivovat a povzbudit tím, že obtížnost pravopisu není specifikem pouze češtiny. Štěpáník a Šmejkalová (2017) dále zmiňují, že motivačně pro žáky nebudou působit ani úkoly rutinního charakteru a úkoly takové, kde žák již dopředu predikuje svůj neúspěch, či o kterých se domnívá, že mu nepomohou k dalšímu učebnímu pokroku. Také Pavelková (2013) se věnovala problematice týkající se postojů žáků k českému jazyku.

Z dalších žáky identifikovaných kritických míst vyplynul strach z diktátu. To potvrzuje ve své výzkumné studii také Dufková a Göbelová (2018). Autorky poukazovaly na význam diktátu při výuce pravopisu na školách základních i středních a dívaly se na to z pohledu budoucích učitelů českého jazyka. Také uvedly, že diktát jakožto forma prověřování znalostí pravopisu, je studenty považován za demotivující, stresující, děsivý a také český pravopis je jimi považován za velmi složitý, což stručně zmínila také Pišlová (2011). Dufková a Göbelová dále (2018) uvádí, že si studenti chápání diktátů jako hrozbu v sobě nesou již ze základní školy, kde byly často používány jako forma trestu. Hodnocení probíhalo tradičně, kdy za každou chybu bylo snížení známky, což působilo demotivačně. Ačkoli existují alternativní podoby diktátu již od 80. let 20. století, učitelé nadále preferují tradiční formu, která žáky stresuje a neodpovídá principům komunikační výuky. Tento přístup přetrvává i dnes, jak potvrdil můj vlastní výzkum. Pro další srovnání Babušová (2011) také uvádí, že žáci vnímají diktát jako trest/hrozbu a z toho plynoucí špatné známky, či rychlé tempo diktování učitelem, které nestíhají. Avšak žáci jej vnímají i jako příležitost na procvičení pravopisu a krasopisu, učí je pozorně poslouchat a vnímat text. Toto pozitivní nahlížení na diktáty mělo pouze pár žáků z mého výzkumu.

Štěpáník (2011) také potvrzuje, že výuka českého jazyka je do velké míry ovlivněna formalismem a jazyk je spíše odtržen od skutečného života, neboť izolované věty zařazované do pravopisných cvičení jsou spíše uměle vytvořené a žáci tak nepociťují ono sepejetí s běžným psaním. Ona izolovanost vět a slovních spojení i nesmyslnost pro žáky se promítla v mém výzkumu, kdy žáci kritizovali to, že nerozumí, proč se takto nahodila slova a věty mají učit a procvičovat si zde pravopis, když jim to nepomáhá k lepším výsledkům. I Babušová (2011) podotýká, že mnoho učitelů považuje diktáty za nejdůležitější pravopisné cvičení, neboť se žáci plně soustředí pouze na pravopis, avšak význam tradičního diktátu spíše přeceňují. Žákům povětšinou vytváří takové situace, ve kterých dopředu předpovídají,

že zde budou chybovat a ukáže jim to tak, kolik chyb se, v jakých gramatických jevech dopouštějí. Chyba je pak učiteli chápána tak, že pokud je jich v diktátě či v jiných pravopisných cvičení příliš, věnují se učivu znova a pokud méně, přechází na nové učivo. Takový je dle autorky vzorec učitelů. Avšak ti žáci, kteří pravopisný jev nezvládli a není jim znova řádně vysvětlen, pak v něm chybují dále a získávají špatné hodnocení a opět chybují. Z uskutečněného výzkumu je také patrné, že když daný pravopisný jev nebyl některým ze žáků dostatečně pochopen, pak v něm chybuje dále. Opakované chyby se pak odráží ve špatných známkách, které vedou ke stresovému stavu žáků.

Tím lze navázat na další kritické místo výuky pravopisu pohledem žáků, a to přísné hodnocení pravopisu učiteli. Žáci nerozumějí tomu, proč musí být hodnoceni za chyby, a ne za to, co udělali správně. Dle Babušové (2011) by se chyba měla chápat jako součást poznávacích procesu a je to přirozený projev žákova učení. Takto by chyba měla žákům být představována a žáci by se měli ji pokusit napravit, a ne na ni rezignovat, jak vyplynulo z rozhovorů od některých žáků. Také nechápou kritéria pro hodnocení pravopisu a rádi by to změnili, avšak nejsou dostatečně vyslyšeni. Tvorbu jasných kritérií pro hodnocení žáků obecně vyzdvihují např. Starý a Laufková (2016). Ti uvádějí, že ona tvorba je sice náročná pro učitele svou komplexností, ale do budoucna se vyplatí, neboť žáci hodnocení porozumí a je vhodné je do procesu tvorby také zapojit. Potřebu komplexního hodnocení již konkrétně v českém jazyce zdůrazňuje Daneš (2009), kdy je třeba nehodnotit jen negativní jevy, které se týkají chyb v pravopise a tvarosloví, ale hodnotit také jevy odkazující na výstižnost a plynulost jazykového projevu žáka. Díky poukázání v hodnocení na kladné jevy, se může zvýšit zájem žáků o jazyk, což však klade vyšší požadavky na učitele, aby si vytvořil strukturovanou oporu pro hodnocení, což vyžaduje investovaný čas a kvalitu zpracování.

Štěpáník (2020a) upozorňuje na určité napětí ve školní praxi v rámci hodnocení, např. při zadávání slohových prací se od žáků očekává, že jejich text bude pravopisně bezchybný. Žáci však často pocítují obavy, protože vědí, že případné chyby ovlivní jejich celkové hodnocení. Zároveň by ale slohová práce měla rozvíjet jejich jazykovou tvořivost, což se kvůli důrazu na správnost může dostávat do pozadí. Tím žáci budou inklinovat spíše k jednodušším řešením, a proto je třeba konstruktivistický obrat výuky českého jazyka. Žáci pak budou chápat učení jako příležitost svého pokroku, přičemž klíčová je při práci s chybou role učitele. V této souvislosti se dá hovořit i o výzkumné studii Karasové a Kucharské (2018), které navrhly ověřování způsobu psaného projevu žáků 5. ročníků. Zdůrazňují, že cílem výuky psaní není jen schopnost žáků zaznamenávat cizí myšlenky formou diktátu,

přepisem a opisem textu, nýbrž také schopnost produkce a jejího záznamu myšlenek vlastních. Tato studie tak může poukázat na to, jak takové texty hodnotit, co v nich posuzovat a stát se tak také inspirací pro učitele.

Při identifikování dalších kritických míst výuky pravopisu žáci používali ve svých projevech slovo neefektivní. Otázkou však je, co vlastně znamená efektivita ve výuce pravopisu? Podle Průchy (2015) je pro posouzení efektivit výuky nezbytné nejprve vymezit, co efektivní výuka obnáší, a zavést komplexní model zohledňující charakteristiky žáků, učitele, školy, výuku, klima ve třídě a vztah k výsledkům žáků – krátkodobým i dlouhodobým. Efektivita je tedy složitý a komplexní proces. Průcha (2017) ji dále spojuje s výsledky vzdělávání a fungováním školy, přičemž zdůrazňuje roli učitele jako spolupracujícího a komunikujícího profesionála. Publikace Efektivní učení ve škole (2005) upozorňuje na důležitost kombinace metod, přiměřené náročnosti, přátelského klimatu a podpory v tom, aby se žáci nebáli chyb, což odpovídá i výpovědím z mého výzkumu. Učitel by měl řídit třídu, zajišťovat smysluplnost a systematické opakování učiva. Chytková a Černý (2016) pak zdůrazňují kombinaci vnější a vnitřní motivace, sdílení cílů a rozvoj klíčových kompetencí.

V souvislosti s výše zmíněným se tedy zaměřím na to, co žáci identifikovali jako neefektivní. Zprvu jsou to neefektivní didaktické hry, které je nemotivují a nejsou dostatečně poutavé. Aby však didaktická hra byla efektivní, je nezbytné si ji nejprve správně definovat a porozumět tomu, jaké pedagogické cíle má podporovat, což je klíčové pro její správné zařazení do výuky a zvýšení motivace žáků. Maňák a Švec (2003) uvádějí, že didaktická hra je aktivita, která umožňuje žákům projevit svou seberealizaci prostřednictvím volby, spontánnosti a uvolněnosti, ale zároveň splňuje stanovené pedagogické cíle. Dále Koten (2006) podrobně popisuje, jak efektivně zařazovat didaktické hry do výuky, nebo autorky Pišlový (2009) upozorňují na možnosti a role hry ve škole již konkrétně pro předmět český jazyk a literatura. Je to jedna z vyučovacích metod, která zdůrazňuje hravý charakter jazyka plnící klíčovou motivační roli. Také Gálisová (2009) vyzdvihuje využití jazykových her a považuje je za velmi efektivní didaktický prostředek. I Molková (2013) ve svém příspěvku představuje aktivizační metody v rámci výuky pravopisu. Náměty konkretizovala na učivo, které se týká shody podmětu s přísudkem, psaní osobních zájmen mě/mně či psaní předpon s-, z-, vz-. Zásadním faktem však je, že z výzkumu vyznělo, že se žáci chtějí do školy těšit na aktivity a hry netradiční, nevšední, které si v domácím prostředí nezhrají. K tomu se

vyjadřuje také Štěpáník a Šindelková (2024), kteří poukazují na to, že málo obvyklé postupy při výuce ji činí živější, čímž jsou žáci vnitřně motivováni a aktivizováni.

Z výzkumu dále vyplynulo, že žáci identifikovali neefektivní pravopisná cvičení, která vnímají jako rutinní úkol bez hlubšího přemýšlení a opakování učiva tak vede k monotonii. Neefektivní je i výuka v rychlém tempu bez ohledu na individuální potřeby žáků a atmosféra strachu, kdy se žáci bojí chyb a reakce učitele. S tím souvisí identifikovaný neefektivní přístup učitele k výuce a žáci by od něj uvítali také častější vysvětlování a opakování pravopisných jevů. Požadovali i více zpětné vazby od učitele, zejména na konci hodiny věnované mluvnici a pravopisu. Význam zpětné vazby potvrzuje Starý a Laufková (2016), neboť učitelé umožňuje zjistit to, jak žáci zvládli daný úkol, učivo, do jaké míry si ho osvojili atd. Je proto třeba informovat žáky o jejich pokroku a poskytnou jim další doporučení, což potvrzuje i Hattie (2022).

Na základě provedeného výzkumu lze tedy tvrdit, že žáci nepopisovali kritická místa výuky pravopisu v rámci samotného učiva, jak je tomu v jiných výzkumných studiích a ve vědeckých pracích. Přesto, že žáci obtížné pravopisné jevy zmínili, tak spíše upozorňovali na přístup učitele k výuce a k nim samotným, což je pro ně výrazným kritickým místem. Výuka by měla být připravena s ohledem na jejich zájmy a potřeby, učitel by měl vybírat vhodné aktivity, které se neustále neopakují, ale motivují a aktivizují je. Z výzkumu vyplynulo, že žákům nevadí těžké učivo, pokud mají učitele, který je naučí správně aplikovat pravopisná pravidla. Avšak Dygrínová (2016) ve své diplomové práci zjistila, že za kritická místa výuky mluvnice a pravopisu jsou z pohledu učitelů v oblasti mluvnice. Jedná se o učivo větné skladby a tvarosloví, různé oblasti pravopisu, přičemž učitelé zdůrazňovali psaní velkých písmen, což žáci v mém výzkumu nekonstatovali. Avšak jako problematickou oblast to vnímá také Štěpán (2023), zejména co se týká zeměpisných jmen a Brabcová (2010). Dále jsou to dle Dygrínové (2016) vzory přídavných a podstatných jmen, což se však promítlo i v mnou provedeném výzkumu jakožto obtížné a potvrzuje to také Svobodová (2020). Jedná se dle učitelů i o pravopis skupin bě/bje, vě/vje atd., shodu podnětu s přísudkem, ke které se i žáci vyjadřovali.

Pro doplnění Brabcová (2010) ve své publikaci uvádí, že mezi nejobtížnější jevy, které dělají uživatelům českého pravopisu problémy je i psaní předložek s-, z-, psaní zdvojených souhlásek, psaní předpon, s-, z-, vz-. Obdobných publikací, kde se autoři vyjadřují k problematickým jevům vznikla celá řada a mohou tak sloužit jako pomůcka pro učitele při výuce pravopisu. Mezi takové publikace patří dílo Hanáčkové (2021) s přehledným

členěním problematických pravopisných jevů, či samotné vydání Pravidel českého pravopisu, která mohou žákům pomoci při zlepšení se v českém pravopisu. Avšak Karasová a Kucharská (2018) ve své výzkumné studii konstatují, že žáci nejvíce chyb ve své tvůrčím písemném projevu provedou v interpunkci, což však v jejich případě považovaly spíše za chyby z nepozornosti, neboť na ně mohla mít vliv i délka psaných textů od žáků, které vytvořili a složitost příběhů, které vymýšleli. Jiná výrazně problematická místa se neobjevila.

Na závěr je také vhodné dodat, že žáci v uskutečněném výzkumu uváděli, že se cítí přetížení pravopisem, o čemž píše také Svobodová (2020), kdy zmiňuje pravopisný drill, který však nemůže být pouhým cílem jazykové výchovy. Také je dle autorky žákům třeba představit, že většina pravopisných jevů je odvoditelných a pouze část se mají naučit nazpaměť, což však žáci z mého výzkumu tak nepocítují. Avšak to je chyba na straně učitele, který žákům dostatečně nepředstavuje učivo v kontextu. Pravopisné jevy by měli žáci umět, na základě znalosti je pojmenovat a dokázat správně odůvodnit. Učitelé by také neměli žáky nechat jen mechanicky plnit úkoly, které jsou cílené jen na pravopis bez komunikačně-sémantického rámec.

Navazující výzkum by se mohl zaměřit na strategie učitelů při překonávání kritických míst ve výuce pravopisu, identifikovaných žáky v této práci. Zkoumal by konkrétní pedagogické postupy, didaktické metody a intervence, které učitelé volí k eliminaci neefektivních prvků výuky a ke zvýšení její účinnosti. Dále by mohl analyzovat, do jaké míry tyto strategie reflektují potřeby žáků a přispívají k jejich motivaci a hlubšímu porozumění pravopisným jevům.

7.1 Doporučení pro praxi

Škola by měla poskytovat prostor k rozhovoru o jazyce, o jeho přemýšlení, měla by maximalizovat propojení výuky se životem a dbát na rovnováhu mezi praktičností a zájmy žáků (Pacovská et al., 2021). Proto by doporučení měla být zaměřena především na výuku pravopisu z pohledu samotných žáků, s nimiž byl uskutečněn rozhovor, neboť právě jejich zkušenosti a vnímání výuky poskytují cenné informace o tom, jak by měli učitelé efektivně přistupovat k výuce pravopisných jevů.

Žáci by ve výuce upřednostnili širší využití didaktických her, které by jim umožnily uplatnit vlastní kreativitu. Vnímají, že pokud je výuka zábavná a interaktivní, snadněji si osvojí nové učivo a lépe si jej zapamatují. Práce ve skupinách je pro ně vítanou změnou

v rámci hodin českého jazyka, neboť je aktivizuje a podporuje jejich spolupráci. Zároveň by ocenili, kdyby učitelé ponechali ve skupinové práci dostatečný prostor pro vzájemné vysvětlování pravopisných jevů, zejména pokud se ve třídě nachází žák, který danému učivu dobře rozumí. Žáci totiž lépe chápou učivo, pokud jim jej vysvětlí jejich vrstevníci vlastními slovy.

V rámci výzkumu žáci také představili svou ideální hodinu mluvnice. Ta by podle nich měla začínat hrou spojenou s pohybovou aktivitou, která jim v hodinách českého jazyka chybí, a to i přesto, že jde o jeden z nejvíce zastoupených předmětů v rozvrhu. Dále by preferovali úkoly tematicky zaměřené na jejich zájmy, možnost vyzkoušet si roli učitele a připravit si pro spolužáky hodinu, v níž by opakovali konkrétní pravopisné jevy. Součástí hodiny by měla být i závěrečná reflexe, v níž by se nejen učitel, ale i samotní žáci vyjadřovali k tomu, jak se jim práce dařila a na jaké aspekty by se měli v budoucnu více zaměřit.

Dále žáci zdůraznili potřebu většího propojení čtení a mluvnice, což podporuje také Karasová a Kucharská (2018). Autorky ve své výzkumné studii zmiňují, že čtení a psaní jsou jedny z nejdůležitějších gramotnostních dovedností. Žák je tak schopen vytvořit pravopisně správný text, který je srozumitelný, čitelný a je nositelem významu. Ze čtení však žák může pochopit strukturu věty, strategii pro vytváření vět a čtení vede žáky k ukládání základních vzorců písemného projevu. Dále by žáci byli za časté opakování pravopisných jevů, neboť za nejsnadněji osvojitelné považují to učivo, které je pravidelně opakováno. Tímto přístupem by bylo možné eliminovat množství pravopisných chyb a zároveň posílit jejich jistotu v užívání pravopisných pravidel. V rámci výzkumu také navrhli inovativní formu diktátů, ze kterých mají často obavy. Preferovali by diktáty podporující jejich fantazii a kreativitu, například ve formě dokončování příběhu či tematicky zaměřených diktátů s narativním prvem.

V neposlední řadě žáci upozornili na potřebu modernizace výuky prostřednictvím digitálních technologií. Chtěli by častěji pracovat s QR kódy a interaktivní tabulí, přičemž zdůraznili, že by uvítali její kreativnější využití, než je pouhý výběr správné odpovědi kliknutím. Celkově tedy volají po inovativnějším, více individualizovaném a žákovsky orientovaném přístupu k výuce pravopisu, který by nejen podporoval jejich aktivitu a motivaci, ale také zvyšoval efektivitu osvojování pravopisných pravidel.

7.2 Limity výzkumu

Jedním z hlavních limitů tohoto výzkumu je nedostatek zkušeností mě jakožto výzkumníka, jelikož se jednalo o mou první samostatně realizovanou vědeckou práci. Dalším limitem výzkumu bylo časové omezení rozhovorů, které musely probíhat výhradně během školní výuky na základě požadavků zákonných zástupců i učitelů. Z tohoto důvodu byli žáci uvolňováni z vyučovací hodiny některé z výchov (tělesné, hudební, výtvarné), přičemž maximální délka jednoho rozhovoru byla omezena na 45 minut. Toto časové omezení mohlo do určité míry ovlivnit hloubku získaných dat, zejména u komunikativnějších žáků, kteří měli zájem se dále vyjadřovat, neboť vnímali, že jejich názory a potřeby jsou vyslyšeny.

ZÁVĚR

Výzkumným problémem diplomové práce byla identifikace kritických míst výuky pravopisu pohledem žáka na 1. stupni ZŠ. Pro pochopení kontextu a výchozího rámce výzkumu jsem nejprve v rámci teoretické části v první kapitole představila jazykovou výchovu a její zařazení do kurikula. Důležité pro porozumění procesu výuky bylo také zaměření se na jazykovou gramotnost a jazykovou kompetenci, které jsou klíčové pro celkové osvojení jazyka žáky. Následně jsem pozornost soustředila na výuku českého jazyka, konkrétně na rozvoj pravopisných dovedností. Tato kapitola byla pro komplexnost obohacena historickým nástinem vývoje výuky pravopisu a dále jsem se zaměřila i na současné moderní přístupy k jeho výuce. Kapitulu jsem rovněž doplnila o stručný přehled učiva pro 5. ročník ZŠ, který je klíčový pro pochopení a aplikaci vybraných pravopisných pravidel, neboť se na ně odkazují žáci v provedeném výzkumu. Ve třetí kapitole jsem se podrobně věnovala vymezení českého pravopisu, jeho didaktickému rozdělení a také jsem se soustředila na jednotlivé typy pravopisných cvičení, která jsou nezbytnou součástí každodenní výuky pravopisu. Pro dosažení komplexního pohledu na výuku pravopisu jsem rovněž uvedla několik kritických náhledů na tuto oblast, jak je vnímají vybraní odborníci, kdy se tato kritika zaměřuje na výzvy a slabé stránky přístupu k výuce pravopisu,

Hlavním cílem mé praktické části bylo: popsat, jaká kritická místa ve výuce českého pravopisu identifikují žáci v 5. ročníku na 1. stupni ZŠ. K tomuto hlavnímu cíli navazovaly tři dílčí výzkumné cíle. Stanovené výzkumné cíle se mi podařilo naplnit tak, že žáky bylo identifikováno 6 kritických míst ve výuce pravopisu, které jim znesnadňují osvojení si pravopisných pravidel. Výzkumná zjištění rovněž upozorňují na faktory ovlivňující motivaci žáků ve výuce českého jazyka především v oblasti pravopisu. Dále popisují, které pravopisné jevy žáci považují za snadné nebo obtížné, nebo jak uvažují nad náročností a přínosem pravopisu. Žáci uvedli i několik návrhů na zefektivnění výuky pravopisu, přičemž zmínili jak změnu pravopisné kodifikace, tak i metody, které vnímají jako přínosné pro zlepšení jejich pravopisných dovedností. Ocenili by více didaktických her, zařadili by více práci ve skupině a také uvedli několik obecných doporučení pro učitele. Tím vším se učitelé mohou ve své pedagogické praxi inspirovat. Díky těmto zjištěním má diplomová práce poskytuje nový pohled na to, jak žáci vnímají proces osvojování si pravopisných pravidel a co považují za účinnou podporu při jejich učení, a co nikoliv. Závěrem lze říci, že výsledky tohoto výzkumu mohou pedagogům pomoci lépe pochopit potřeby žáků a přizpůsobit výuku tak, aby byla efektivnější a motivující.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Výzkumný ústav pedagogický. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf
- Andrews, S. (2009). *Teacher Language Awareness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497643>
- Babušová, G. (2009). Aplikace aktivizačních metod do výuky českého jazyka na 1. stupni. *Didaktické studie*, 1(2), 79–85. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2015/02/Didaktick%C3%A9-studie-2009-2.pdf>
- Babušová, G. (2011). Chybami se učíme aneb jak netradičně na diktáty. *Didaktické studie*, 3(2), 133–144. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2015/02/Didaktick%C3%A9-studie-2011-2.pdf>
- Babušová, G. (2012). Učitelé a konstruktivismus ve výuce českého jazyka. *Didaktické studie*, 4(2), 74–82. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>
- Babušová, G. (2015). Konstruktivismu a jeho aplikace v jazykovém vzdělávání na 1. stupni ZŠ. *Jazyk – literatura – komunikace*, 1, 39–47. <https://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2015>
- Bartošová, M. (2012). Efektivita kooperativního vyučování ve výuce mateřského jazyka. *Jazyk – literatura – komunikace*, 2, nestránkováno. <https://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2012/category/17-studie>
- Bedřichová, Z., & Šormová, K. (2013). Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu. *Studie z aplikované lingvistiky*, 4(2), 38–56. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97105/1419426_zuzanna_bedrichova_katerina_sormova_38-56.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Grada.
- Beneš, M., Uličný, O., & Prošek, M. (Eds.). (2013). *Studie k moderní mluvnici češtiny* (5, K české fonetice a pravopisu). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Brabcová, R. (2010). *Pravopis a tvarosloví. V čem často chybujeme*. KAVA-PECH.
- Bréda, J., & Vacek, A. (2023). *Škola hrou: jak využívat herních prvků ve výuce, aby byl mozek spokojený a děti se lépe učily*. Pasparta.

Cvrček, V. (2015). *Mluvnice současné češtiny* (Vydání druhé, 1, Jak se píše a jak se mluví). Karolinum.

Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a po studenty učitelství*. SPN.

Čechová, M., Dokulil, M., Hlavsa, Z., Hrbáček, J., & Hrušková, Z. (2011). *Čeština – řeč a jazyk* (3., rozš. a upr. vyd). SPN.

Čechová, M. (2012). *Řeč o řeči*. Academia.

Čechová, M. (2017). *Život s češtinou: Nomen omen. Češka – češtinářka – Čechová*. Academia.

Čechová, M. (2020). Historické perspektivy výuky češtiny aneb Nadějně vyhlídky v minulosti. *Didaktické studie*, 12(1), 101–109. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf

Čermák, F. (2022). *Jazyk a jazykověda*. Karolinum.

Černá, A. (2022). *Čeština Daniela Adama z Veleslavína*. Akropolis.

Česká školní inspekce. (2018). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Česká školní inspekce.

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

Česká školní inspekce. (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základní a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-ZS-a-SS-2016-2017.pdf

Česká školní inspekce. (2019). *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpr%C3%A1vy/TZ-jazykova-gramotnost-2018-2019.pdf

Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7-28. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>

Daneš, F. (2009). *Kultura a struktura českého jazyka*. Karolinum.

- Dolník, J. (2009). *Všeobecná jazykoveda (opis a vysvetľovanie jazyka)*. Veda. https://www.juls.savba.sk/attachments/pub_vseobecna_jazykoveda/vseobecna_jazykoveda.pdf
- Dolník, J. (2010). *Teória spisovného jazyka (so zreteľom na spisovnú slovenčinu)*. Veda. https://www.juls.savba.sk/attachments/pub_teorija_spisovneho_jazyka/spijaz.pdf
- Dostálová, A. (2017). O motivaci ve výuce českého jazyka a literatury. *Jazyk – literatura – komunikace*, 6(1), 32–36. <https://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2017>
- Dufek, O., Dvořáková, K., Beneš, M., Mžourková, H., Martinkovičová, B., Smejkalová, K., & Štěpánová, V. (2022). *Jazyková poradna, dobrý den: o češtině a jejích uživatelích*. NLN.
- Dufková, K., & Göbelová, Ž. (2018). Diktáty ve školské praxi. *Jazyk – literatura – komunikace*, 1, 106–116. <https://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2018>
- Dygrínová, G. (2016). *Kritická místa v českém jazyce na základní škole* [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze]. Digitální depozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/76078?locale-attribute=en>
- Efektivní učení ve škole*. (2005). Portál.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171–181. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2048>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Paido.
- Gálisová, A. (2009). Hra jako efektívny prostriedok jazykového vzdelávania. *Didaktické studie*, 5(1), 30–36. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2015/02/Didaktick%C3%A9-studie-2009-1.pdf>
- Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Portál.
- Gustiani, Tia., Irwandi. (2024). Teacher and Students' Awareness of Language Use. *English Journal Literacy Utama*, 8(1), 73–81. <http://dx.doi.org/10.33197/ejlitama.v8i1.234>
- Hanáčková, E. (2021). *Pravopis pro všechny*. Fortuna Libri Publishing.

- Hájčková, Z. (2014). Kritická místa ve výuce češtiny? *Studie z aplikované lingvistiky*, 4(1), 145–148.
https://studiezaplikovanelingvistiky.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/zuzana_hajickova_145-148.pdf
- Hájková, E. (2021). *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Univerzita Karlova v Praze.
- Hasil, J. (2018). Marie Terezie a výuka češtiny. *Český jazyk a literatura*, 68(2), 57–62.
https://ucebnice.fraus.cz/file/edee/2020/11/casopis-2_s53-104_2017-11-23_web.pdf
- Hattie, J. (2022). *Prokazatelné učení: metodická příručka pro učitele: maximalizace vlivu na proces učení*. Edukační laboratoř.
- Hausenblas, O. (2015). *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Nákladem vlastním.
- Hauser, P., Klímová, K., Kneselová, H., & Martinec, I. (2007). *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Masarykova univerzita.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.
- Hirschová, M. (2013). *Pragmatika v češtině*. Karolinum.
- Chytková, D., & Černý, M. (2016). *Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. BizBooks.
- Janík, T., Knecht, P., & Najvarová, V. (Eds.). (2007). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Paido.
- Janík, T. (2018). Od obsahu vzdělávání k žákově znalosti: kritická místa na cestě do školy a ze školy. *Arnica*, 8(1), 1–8.
https://www.arnica.zcu.cz/images/casopis/2018/Arnika_2018_1-1_Janik-web.pdf
- Juchelka, G. (2023). Několik postřehů k jazykovým cvičením. *Český jazyk a literatura*, 74(2), 53–58.
- Karasová, M. & Kucharská, A. (2018). Psaný projev žáků pátých ročníků. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 101–123.
https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/05_Karasova-1.pdf
- Karlík, P., Nekula, M., Rusínová, Z., & Grepl, M. (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. NLN.
- Karlík, P. (2014). *Gramatika a lexikon češtiny*. Masarykova univerzita.

- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Koten, T. (2006). *Škola? V pohodě!: metody, hry a formy práce pro realizaci učiva, pro dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí*. Hněvín.
- Krobotová, M., & Jodasová, H. (2002). *Základy českého pravopisu a pravopisná cvičení*. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Kucharská, A., & Šmejkalová, M. (2017). Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 37–65. https://www.researchgate.net/publication/319316617_Jazykove_uedomovani_u_deti_mla_dsiho_skolního_veku
- Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29–61. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/1-2018/>
- Láznička, H., & Láznička, M. (2024). Čeština pohledem jazykových influencerů. *Naše řeč*, 107(4–5), 181–200.
- Liptáková, Ľ. (2015). Kontexty rozvíjania gramotnosti žiaka a edukačný systém. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, 3(2), 91–95. <https://www.unipo.sk/public/media/21334/2015-odjl-02.pdf>
- Liškař, Č. (1974). Vývoj jazykové výchovy. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická*, 22(18), 91–104. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112667>
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., & Velay, J.-L. (2006) Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science*, 25(4–5), 646–656. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2006.07.007>
- Mallows, D. (2017). *What is 'literacy'? EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe*. European Commission. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-literacy#epale-comments-btn>
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Marvan, J. (2012). *Čeština tisíciletá. Zrod slovanského jazykového prostředí uprostřed Evropy*. Leda.

- Marvan, J. (2015). *Jazyk – jeho český příběh – prvních tisíc let (800–1800): Malý průvodce dějinami české lingvoekologie*. Karolinum.
- Marr, T., & Collins, S. (2023). *Language Awareness at School: A Practical Guide for Teachers and School Leaders*. Taylor & Francis Ltd.
- Metelková Svobodová, R. (2017). Čtení s porozuměním – současné výzkumné možnosti. *Jazyk– literatura – komunikace*, 6(1), 4–14.
- Metelková Svobodová, R. (2020). Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe. *Didaktické studie*, 12(1), 51–66. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf
- Molková, M. (2013). Aktivizační metody ve výuce českého jazyka. *Jazyk – literatura – komunikace*, 1, nestránkováno. <https://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2013>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf
- Nohavová, A., Stuchlíková, I., Betáková, L., Dvořák, P., Hofmannová, J., Kursová, V., Kusová, J., Míčka, R., Michálková, K., Pecka, Z., Petr, J., Podlešáková, L., Pokorná, V., Rokos, L., Roučová, E., Rypl, J., Staněk, M., Sukdolová, A., Vobr, R., et al. (2021). *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Pacovská, J., Nebeská, I., Röhrich, A., & Vaňková, I. (2021). *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce: pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka*. Akropolis.
- Pan, S., Rickard, T., & Bjork, R. (2021). Does Spelling Still Matter—and If So, How Should It Be Taught? Perspectives from Contemporary and Historical Research. *Educational Psychology Review*, 33(2), 1523–1552. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-021-09611-y>
- Panevová, J., Hajičková, E., Kettnerová, V., Lopatková, M., Mikulová, M., & Ševčíková, M. (2014). *Mluvnice současné češtiny. 2, Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Karolinum.
- Pavelková, I. (2013). Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učiteli. *Didaktické studie*, 5(1), 21–45. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>

- Pišlová, S., & Pišlová, K. (2009). Hra a hravé činnosti v hodinách češtiny. *Didaktické studie*, 5(1), 23–29. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2015/02/Didaktick%C3%A9-studie-2009-1.pdf>
- Pišlová, S. (2012). Hurá, budeme psát diktát! *Jazyk – literatura – komunikace*, 2, nestránkováno. <http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-2-2012/category/18-clanky>
- Polák, M. (2014). Snahy o reformu českého pravopisu a dnešní škola. *Jazyk – literatura – komunikace*, 1, nestránkováno. <https://jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>
- Pravdová, M., & Svobodová, I. (Eds.). (2019). *Akademická příručka českého jazyka* (2., rozšířené vydání). Academia.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (4., aktualizované vydání). Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Portál.
- Rejzek, J. (2021). *Zrození češtiny: Jazyková situace a jazykový vývoj v českých zemích mezi 6. a 11. stoletím*. NLN.
- Rendl, M., & Vondrová, N. (2013). *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. Univerzita Karlova v Praze. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11124>
- Rinas, K., Koupil, O., & Tichák, V. (2023). *Česká interpunkce v evropských dějinách: reflexe, nauky, teorie*. Akropolis.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Staňková, B. (2009). Práce s chybou v hodinách českého jazyka na 1. stupni ZŠ. *Didaktické studie*, 1(2), 87–92. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2015/02/Didaktick%C3%A9-studie-2009-2.pdf>
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Straková, H., & Kalandra, F. (2011). *Jak psát bez chyb, aneb, I pravopis se dá naučit*. CERM.
- Svobodová, D. (2009). *Psaná a mluvená podoba současné češtiny: (distanční text)*. Ostravská univerzita.

- Svobodová, I. (2020). Určování druhu adjektiv. *Český jazyk a literatura*, 71(5), 247–248.
- Svobodová, J., Höflerová, E., Rucki, T., & Kalabisová, R. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky. Počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostravská univerzita. https://janasvo.cz/wp-content/uploads/2014/09/didaktika_cj.pdf
- Svobodová, J. (2020). Pravopisná chyba ve výuce češtiny na ZŠ: zamyšlení nad korekčními cvičeními a jejich dopadem. *Didaktické studie*, 12(1), 67–82. https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_TISK.pdf
- Svobodová, J. (2023). Jazyková a komunikační výchova ve škole a další jazyková osvěta mezi jazykovým citem a jazykovým rozumem. *Jazykovědný časopis (Journal of Linguistics)*, 74(2), 561–576. <https://doi.org/10.2478/jazcas-2024-0011>
- Szymańska, M. (2016). *Między nauką o języku a rozwijaniem języka: koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/3136/PM754--Miedzy-nauka-o-jezyku-a-rozwijaniem-jezyka--Szymanska.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Šebesta, K., Čechová, M., Lederbuchová, L., Šmejkalová, M., Hník, O., Soukal, J., Adam, R., & Chýlová, H. (2022). Revize RVP a oborové bohemistické kompetence – úvod k diskusi. *Český jazyk a literatura*, 72(5), 209–214. https://www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2022/06/casopis5_kveten-2022_Revize-RVP.pdf
- Šlosar, D., Večerka, R., Dvořák, J., & Malčík, P. (2009). *Spisovný jazyk v dějinách české společnosti*. Host.
- Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176. <http://dx.doi.org/10.14712/23362189.2021.1944>
- Štěpán, P. (2023). K rozporům mezi jazykovou kodifikací a oficiální podobou českých toponym. *Český jazyk a literatura*, 74(4), 157–161.
- Štěpáník, S. (2011). Konstruktivistické paradigma ve vyučování českému jazyku. *Didaktické studie*, 3(2), 73–77. <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2015/02/Didaktick%C3%A9-studie-2011-2.pdf>
- Štěpáník, S., & Chvál, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*, 21(1), 35–56. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>

- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2017-1-58>
- Štěpáník, S., & Šmejkalová, M. (2017). *Průvodce začínajícího češtináře*. Univerzita Karlova v Praze.
- Štěpáník, S. (2020a). Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*, 70(1), 5–28. <http://dx.doi.org/10.14712/23362189.2019.1355>
- Štěpáník, S. (2020b). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia.
- Štěpáník, S., & Šindelková, M. (2024). „To je bude bavit...“: k didaktickému vyprazdňování obsahu ve výuce češtiny. *Český jazyk a literatura*, 75 (1), 11–21.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada. <https://www.bookport.cz/e-kniha/kompetence-ve-vzdelavani-1903521/#>
- Vužňáková, K. (2015). Ontogenéza detskej reči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a reči. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 3(2), 46–62. <https://www.unipo.sk/public/media/21334/2015-odjl-02.pdf>
- Škola A. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Interní dokument.
- Škola B. (2013). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Interní dokument.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnavská univerzita. <https://www.truni.sk/pedagogika>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Schéma kategorií a subkategorií</i>	57
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Charakteristika výzkumného vzorku</i>	55
Tabulka 2 <i>První kategorie, její subkategorie a ukázka kódů</i>	58
Tabulka 3 <i>Druhá kategorie, její subkategorie a ukázka kódů</i>	65
Tabulka 4 <i>Třetí kategorie, její subkategorie a ukázka kódů</i>	69
Tabulka 5 <i>Čtvrtá kategorie, její subkategorie, ukázka kódů</i>	84

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
apod.	a podobně
např.	například
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	The Programme for International Student Assessment
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
SIALS	Second International Adult Literacy Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola
Ž	žák

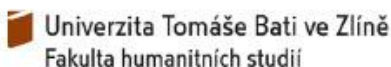
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Otázky k rozhovoru

Příloha P III: Ukázka kódování v programu Atlas.ti

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS



INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Vážení rodiče,

jmenuji se Natálie Zábojníková a jsem studentka na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně na Ústavu školní pedagogiky v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Momentálně uskutečňuji výzkum v několika základních školách, který je pro mou diplomovou práci. Diplomová práce nese název „Kritická místa výuky pravopisu pohledem žáků na 1. stupni ZŠ.“

Účelem výzkumu v této diplomové práci je prozkoumat a popsat, jaká kritická místa ve výuce českého pravopisu identifikují žáci v 5. ročníku na 1. stupni ZŠ a jakým způsobem uvažují o možnostech řešení jeho lepšího osvojování.

Výzkum bude prováděn pomocí pozorování bez záznamu vyučovacích hodin v předmětu Českého jazyka (mluvnice) a pomocí rozhovoru se žáky. Čas uskutečnění rozhovoru bude přizpůsoben žákovi a jeho rozvrhu po domluvě s jeho vyučujícím.

Chtěla bych Vás proto požádat o Váš souhlas s pozorováním Vašeho dítěte při vyučovacích hodinách v předmětu Českého jazyka se zaměřením na mluvnici a následným rozhovorem s ním.

Chci Vás také ubezpečit, že všechny informace jsou anonymní a slouží výhradně pro účely výzkumu. Nikde nebude zveřejněno žádné jméno dítěte ani vyučujícího, ani název školy. Budou dodržena všechna pravidla týkající se ochrany osobních údajů a soukromí. Účast ve výzkumu je dobrovolná a Vaše dítě má právo kdykoliv od účasti odstoupit.

Za Vaši ochotu a porozumění předem děkuji,

Natálie Zábojníková

E-mail: n1_zabojnikova@utb.cz

Souhlasím s pozorováním bez záznamu: ano – ne

Souhlasím s rozhovorem: ano – ne

Jméno dítěte:

Podpis zákonného zástupce:

Datum:

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K ROZHOVORU

OKRUH: OBECNÉ OTÁZKY

1. Který předmět tě ve škole nejvíce baví? Proč?
2. Který předmět tě ve škole nejméně baví? Proč?

OKRUH: ČESKÝ JAZYK

3. Jak tě baví předmět český jazyk a literatura? Proč?
4. Co tě konkrétně v českém jazyce baví? Proč?
5. Co tě konkrétně v českém jazyce nebaví? Proč?
6. Co si myslíš o českém pravopise? Proč?
7. Jak ti vyhovovalo, jak dnešní hodina probíhala? (Otázka na základě pozorování)
8. Jak ti vyhovuje, když píšeš diktát?
9. Jak ti vyhovuje, když doplňuješ chybějící pravopisné jevy?
10. Jak ti vyhovuje, když máš vyřešit cvičení, kde musíš najít a opravit chyby?
11. Jak ještě procvičujete pravopis?
12. Jak si opravujete pravopisná cvičení?
13. Jak hodnotí učitelka pravopis (a mluvnici)?
14. Myslíš si, že mluvnice je důležitější než čtení a sloh? Proč?

OKRUH: PRAVOPISNÉ DOVEDNOSTI

15. Jak se doma připravuješ na zvládnutí českého pravopisu?
16. Které pravopisné jevy ti dělají největší obtíže? Čím je to způsobeno?
17. Co bys podle tebe měl(a) udělat pro to, aby se ti český pravopis učil lépe?
18. Jak by podle tebe měla škola nebo učitel(ka) lépe pomoci žákům při osvojování si českého pravopisu?
19. Jaké pravopisné jevy ti nejvíce jdou? Čím je to způsobeno?
20. Co by se mělo podle tebe změnit na hodinách mluvnice?
21. Jak by podle tebe vypadala ideální hodina mluvnice?

OKRUH: VÝZNAM A ZMĚNY V ČESKÉM PRAVOPISE:

22. K čemu si myslíš, že budeš potřebovat pravopis?

23. Kdybys mohl(a) rozhodnout o změnách v českém pravopise, jaké by to byly a proč?

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ V PROGRAMU ATLAS.TI

Rozhovor 4.docx

1. Jak ti vyhovuje, když doplňuješ chybějící pravopisné jevy?

„To mi vyhovuje, to je jednoduché. I když jako jak kdy, záleží, co zrovna jako probíráme. Ale když je tam toho moc, že máme toho stihnout moc, tak já jsem jako sama o sobě dost pomalá a většinou to holky třeba moje spolužačka dělá jako hodně dopředu ta cvičení. Ale já to nedělám dopředu, tak to mají tak do minuty hotové, ale měn to trvá vždycky tak pět až šest minut třeba, a pak jsem poslední, která to nedodělala. No a mám to jako správně jak kdy, třeba dneska jsem tam měla 9 chyb v jednom tom cvičení. Takže taky mě to trochu stresuje. Ale nemusím psát celé slovo, ale jenom písmeno. To mi jde, lehčí než diktát.“

1. Jak ti vyhovuje, když máš vyřešit cvičení, kde musíš najít a opravit chyby?

„No většinou ie to sošš. Že si máme vvměnit sešitv třeba pracákv se spolužákem

Přilíš doplňovaček 3

Chybavost v pravopise stresuje 2

Snazší doplňovačky písmen 16

Feedback & Help

Rozhovor 6.docx

1. Jak by podle tebe vypadala ideální hodina mluvnice?

„Asi že máme volno, to by bylo boží. Ale jinak jako – kdybych měl teda něco vymyslet. Tak by řekla: Dobrý den děti, jdeme si pustit tabuli a tam si procvičíme měkké i a tvrdé y. Potom jako udělejte dvě řady, a to by bylo cvičení na čas a všichni se vystřídají. Potom hotovo, cvičení v sešitě a jak to dopíšeme, tak si půjdeme zahráli si další hru na měkké i a tvrdé y na tabuli. Potom by si šli sednou a potom jako otevřete učebnici a udělejte tohle cvičení, udělají cvičení, něco si napíšu. Potom ještě nějaké cvičení, ale krátké, abychom stihli na konci nějakou hru zase. Třeba kartičky nějaké na měkké i a tvrdé y. Nebo jsem od kamaráda slyšel, že mají na škole běhací diktát a to by taky bylo super zařadit, ale někteří kámoši by to třeba nedali, když jsou jako větší, takže by to nemohlo být na rychlost, ale na správnost.“

Úvod ideální hodiny 10

Víc her do ČJ 38

Feedback & Help

Rozhovor 11.docx

1. Co tě konkrétně v Českém jazyce baví? Proč?

„Celkově mě baví asi diktáty a možná nějaké přepisy z učebnice.“

• To je zajímavé, proč tě baví diktáty?

„Tak mě baví, když vlastně si to dobře odůvodním a potom z toho dostávám dobré známky. Většinou jsou ty diktáty ohlášené a dopředu se na ně připravím. Takže mě baví jako mluvnice, ale čtení mě taky hodně baví. Spíše mě jako baví čist nahlas než čist potichu. To mě nebaví. Ale mám nějaké knížky, které mě baví. A baví mě taky sloh, protože ráda píšu, uvolním se u toho.“

• A proč tě baví přepisy?

„Máme třeba v učebnici nějaké věty a ty máme jako přepsat a vyhledat tam třeba jako podmět a přísudek.“

Obilbený předmět čeština 15

Obilba diktátů 7

Obilba diktátů 7

Obilba mluvnice 1

Obilba psaní příběhů 4

Záliba ve čtení 15

Feedback & Help