




LUCIE STREJČKOVÁ

 <https://orcid.org/0000-0003-1173-263X>  
Univerzita Karlova v Praze, Česká republika

## Transformace učiva slovo tvorby, A-didaktické situace

### Transformation of word formation curriculum: A didactic situations

**Abstract:** This text deals with a didactic situation in the context of a selected curriculum from word formation. It is based on the theory of didactic situations previously presented mainly in didactics of mathematics. The author tries to apply the theory to the curriculum of word formation at the 1st stage of primary school. The text further describes in more detail the course and the results of experiments applied in teaching.

**Key words:** Czech language, didactic situation, mother tongue didactics, experiment, constructivism, word formation, the meaning of the prefix

## Úvod

Autorka textu se opírá o takzvanou „teorii didaktických situací“, která se stala v posledních letech výzvou pro didaktiku matematiky. Jakkoli se může zdát tato oblast vzdálená didaktice mateřského jazyka, podstatnou shodu zde nalezneme — v obou případech, v matematice i českém jazyce, jde vždy o určitý systém. Ve všech vyučovacích předmětech platí, že „myšlení a komunikace jsou úzce propojeny a že vyučování je v první řadě komunikace“<sup>1</sup>. Těto

---

<sup>1</sup> J. Novotná: *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů*. V: *Sborník příspěvků Mezinárodní konference ICPM '05*. Vyd. J. Přívratská, J. Příhonská, D. Andrejsová. TU v Liberci, Liberec 2006, s. 175.

problematice se podrobně věnuje Martina Šmejkalová<sup>2</sup> jejíž experiment (a-didaktická situace na morfosyntaktickém materiálu) inspiroval autorku k promýšlení vlastního experimentu zaměřeného na látku slovotvornou.

Experiment se opírá o současné trendy didaktiky českého jazyka. Mezi jedno z nosných témat patří kognitivní orientace didaktiky mateřského jazyka, již dlouhodobě rozpracovává mj. Jasňa Pacovská<sup>3</sup>. Ta spatřuje směr v nových přístupech k výuce — pojetí „českého jazyka jako vyučovacího předmětu, který se od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání, které je založeno na vědomí součinnosti obou jazykových funkcí“<sup>4</sup>. Pokud žák pojmenovává určitý jev, jedná se vždy o jakési „odstartování“ jazykových procesů (propojení komunikační a kognitivní funkce). V centru pozornosti didaktiky stojí aktuálně především přístup konstruktivistický. Ten vyzdvihuje Eva Hájková a zdůrazňuje, že výzvou pro didaktiku češtiny v tomto kontextu je především „najít způsoby, jak konstruktivistické přístupy uplatnit“<sup>5</sup>. Se zavedením konstruktivistických prvků do výuky českého jazyka odkazujeme na Stanislava Štěpánika<sup>6</sup>, autor se svými spolupracovníky zapracoval komunikační i kognitivní aspekty výuky do zcela nové didaktiky českého jazyka, která vyšla v roce 2020 pod názvem *Školní výpravy do krajiny češtiny (didaktika českého jazyka pro základní školy)*<sup>7</sup>, která se také stala východiskem pro uvedený experiment.

Stěžejní fází didaktické situace je ta, kdy se sám žák pokouší formulovat svou řešitelskou strategii, vysvětlovat ji (případně) i ostatním; tím se prohlubuje rovněž podpora a rozvoj komunikačních dovedností žáků a jejich jazykových kompetencí. Neodmyslitelným pojmem je zde tzv. a-didaktická situace, jejímž cílem je pomoci žákovi získávat poznatky bez zásahů učitele, a skládá se ze tří etap:

- 1) akce — výsledkem bývá model / strategie / počáteční taktika;
- 2) formulace — formulace podmínek, za kterých strategie funguje;
- 3) ověření (validace) — ověření platnosti strategie (funguje/nefunguje)<sup>8</sup>.

Jak uvádí M. Šmejkalová: „Komplexní promýšlení teorie didaktických situací pro potřeby didaktiky českého jazyka na svého řešitele teprve čeká. Jedná

<sup>2</sup> M. Šmejkalová: *Teorie didaktických situací — nová výzva pro didaktiku morfolgie českého jazyka*. „Didaktické studie“ 2012, roč. 4, č. 1, s. 42—64.

<sup>3</sup> J. Pacovská: *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>5</sup> E. Hájková: *Didaktika českého jazyka pro 21. století*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2, s. 59.

<sup>6</sup> S. Štěpáník: *Konstruktivistické paradigma ve vyučování českému jazyku*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2.

<sup>7</sup> S. Štěpáník: *Školní výpravy do krajiny češtiny (didaktika českého jazyka pro základní školy)*. Fraus, Plzeň 2020.

<sup>8</sup> J. Novotná: *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů...*, s. 4.

se o teorii v češtině zcela neprobádanou<sup>9</sup>. Tato práce poskytuje pouze malé nastínění možného směru dalšího jazykovědného výzkumu a případnou inspiraci pro kolegy pedagogy.

## Experiment:

### A-didaktické situace na slovtvorném jazykovém materiálu

Náš experiment jsme zaměřili na význam prefixů u sloves. Naším cílem bylo rozvíjet schopnost odůvodňovat tvrzení žáků, uvědomit si slovtvorný význam prefixu slovesa, uvědomit si slovtvorné funkce frekventovaných prefixů.

Experiment se uskutečnil ve dnech 24.09.2020 a 25.09.2020 v 5. ročníku jedné pražské základní školy, časová dotace na provedení byla 3 vyučovací hodiny, tj. 135 minut. Učivo (pravopis *s/z*) se zde dle tematických plánů zařazuje do ročníku čtvrtého, ale vzhledem k náročnosti učiva a s ohledem na dlouhodobé uzavření škol, vyučující tuto problematiku zařadila na začátek ročníku vyššího. Veškeré aktivity probíhaly formou skupinové práce, přičemž skupiny byly heterogenní, rozděleny vyučujícím (celkem 15 žáků — z toho 2 žáci s odlišným mateřským jazykem a jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami, v každé skupině byli 3—4 žáci). Celkem byly vytvořeny 4 skupiny během první části experimentu, při druhé části experimentu vzhledem k absenci žáků pouze 3 skupiny (chyběli žáci původní třetí skupiny; pro porovnávání výsledků práce skupin jsme ponechali původní rozdělení žáků i označení skupin, tzn. druhé části experimentu se účastnily skupiny 1, 2, 4). Předpokládali jsme, že žáci mají jisté prekoncepty: žák dokáže vytvořit sémanticky i formálně správnou větu; žák zná terminologii „předpona, část příponová“; žák má přehled o morfematickém rozboru slova; žák má přehled o jednotlivých slovních druzích (především o slovesech). Výuka probíhala tandemově — vyučující českého jazyka dané třídy ve spolupráci s autorkou této práce.

<sup>9</sup> M. Šmejkalová: *Teorie didaktických situací...*, s. 49.

## První část experimentu

### Přípravná fáze

Přípravná fáze zahrnovala nejprve **výběr jazykového materiálu a výzkumný nástroj (doplňovací cvičení)**, do něhož je třeba doplnit prefixy u sloves. Zde jsme vybírali i taková slovesa (a věty), kde je možné zvažovat více možností. Celkem bylo zařazeno 13 větných celků s doplněním 14 prefixů:

*ČR byla \_\_\_řazena mezi nejvíce oceňované země. Po zdi pochodoval pavouk — Pavel \_\_\_skočil metr nad zem. Nejsem si jistý, zda ten kámen \_\_\_hodím na druhou stranu. Žralok \_\_\_trhl nafukovací člun. Do dveří \_\_\_kročila nová paní učitelka. \_\_\_hodil vše, co měl, a dal se na útěk. Ten rybník bych určitě nezvládla \_\_\_plavat celý. Sáček od chipsů se mu celý \_\_\_sypal, a tak vše \_\_\_hodil do koše. Všechny soupeře \_\_\_honil, a stal se tak vítězem závodu. \_\_\_suň tu židli ke stolu. Špinavý pes \_\_\_běhl do kuchyně. Jehla \_\_\_nikla kůží. \_\_\_nes prosím odpadky.*

Dále jsme připravili **větší barevné kartičky** různých barev, které později žákům poslouží ke vpisování předpon z textu (1 barva = 1 prefix). Zařadili jsme více kartiček, než byl počet prefixů (žáci mohli a nemuseli pak použít vše, přičemž byli s touto možností explicitně seznámeni). Potřebné jsou také **barevné proužky** pro zápis slov (ve stejných barvách jako kartičky; ke každé kartičce cca 8 stejnobarevných proužků).

### Průběh

Žákům byly představeny aktivity, které měly tento sled:

- a) do připraveného textu doplnit prefixy;
- b) na větší barevné kartičky napsat prefixy, které se v textu objevily (příslušnost prefixu k barvě nebyla relevantní);
- c) na menší barevné proužky vymyslet další slovesa se stejným prefixem (stejná barva proužků = stejná barva prefixu z bodu 2);
- d) popsat sémantiku jednotlivých (užitých) prefixů.

První část experimentu probíhala 1 vyučovací hodinu, tj. 45 minut.

## Vyhodnocení

## 1) Doplnování prefixů

**Chybně doplněné prefixy:** namísto sémanticky přesného prefixu ZA- užito chybně prefixu NAD- (*ČR byla **nadřazena** mezi nejvíce oceňované země;* namísto prefixu NAD- užít prefix DO- (*...Pavel **doskočil** metr nad zem — doskočil* bychom použili ve významu *do dálky*, případně jedná-li se o dokončení děje = *Pavel už doskočil*); tři skupiny napsaly správný prefix ROZ-, jedna skupina volila zcela nevhodný a chybný prefix OD- (*Lev **rozsápal/odsápal** svou kořist*).

Další výsledky:

- a) pouze jedna skupina se přiklonila k nejvhodnějšímu prefixu PŘE- (*Jsem si jistý, že ten kámen **přehodím** na druhou stranu*); ostatní skupiny se lišily a užily předpony sémanticky nepřesné (*do-*, *vy-*, *od-*);
- b) tři skupiny zvolily sémanticky přesnější prefix ROZ-, jedna skupina nepřesný prefix PŘE- (*Žralok **roztrhl/přetrhl** nafukovací člun*);
- c) tři skupiny vybraly sémanticky výstižný prefix V-, jedna skupina nepřesný prefix VY- (*Do dveří **vkročila/vykročila** nová paní učitelka*);
- d) dvě skupiny zapsaly prefix OD-, dvě skupiny prefix ZA- (***Odhodil/Zahodil** vše, co měl, a dal se na útěk*); oba prefixy spatřujeme sémanticky přípustné a rovnocenné;
- e) u sloves *přeplavat*, *proběhl* se shodovaly odpovědi všech skupin; nezaznamenali jsme žádné sémantické odchylky či nepřesnosti;
- f) tři skupiny vybraly variantu VY-, jedna skupina se přiklonila k prefixu ROZ- (*Sáček od chipsů se mu celý **vysypal/rozsypal**...*); zde rovněž souhlasíme s rovnocenným postavením obou variant;
- g) tři skupiny doplnily prefix VY-, jedna skupina se shodla na prefixu ZA- (*..., a tak vše **vyhodil/zahodil** do koše*); obě možnosti jsou výstižné a významově vhodné s ohledem na daný větný celek;
- h) tři skupiny se shodly na prefixu PŘED-, jedna vybrala DO- (*Všechny soupeře **předhonil/dohonil**, a stal se tak vítězem závodu*); prefix DO- zde není sémanticky tak výstižný a přesný jako prefix PŘED-;
- i) dvě skupiny psaly prefix PŘI-, který je sémanticky bližší a přesnější, dvě skupiny volily OD- (***Přisuň/Odsuň** tu židli ke stolu*), což by v jistém kontextu bylo možné použít (na základě pozorování skupina tento kontext ale v úvahu nepřipouštěla — př. židle je překážkou a imperativem *odsuň ke stolu* myslíme, aby ji dotyčný vrátil ke stolu, kam patří);
- j) dvě skupiny vybíraly prefix PRO-, dvě skupiny V- (*Jehla **pronikla/vnikla** kůži*); připouštíme obě varianty, ale prefix PRO- je zde sémanticky vhodnější;
- k) ostatní doplnění neuvádíme, zde se neobjevily žádné nejasnosti nebo nepřesnosti. Žádná skupina nezvolila u žádného z prefixů více možných řešení.

## 2—3) Zápis použitých prefixů a další příklady

**Úspěšnost skupin z hlediska produktivity:** skupina 1 = 49 slov; skupina 2 = 23 slov; skupina 3 = 14 slov; skupina 4 = 46 slov.

## Skupina 1

Chybné tvary: chybný tvar *vnés* (infinitivy v češtině končí na t, má býti *vnést*); chybný tvar *zakosnut* (*zakousnout*), chybný tvar *pronýst* (*pronést*); nejvyšší produktivita u prefixu PŘE-, nejnižší u prefixu V-.

Reflexe skupiny při diskusi<sup>10</sup>:

U: *Která předpona pro vás byla nejtěžší? Kde těch sloves máte nejméně? A co bylo naopak lehčí?*

Ž1: *Nejtěžší byla pro nás předpona v-, tam jich máme jenom pět. A pak asi roz-.*

Ž2: *A nejlehčí bylo pře-, tam jsme těch sloves vymysleli 10.*

## Skupina 2

V produktivním cvičení skupina užívala slovesa zapsaná v připraveném textu (nejedná se pouze o vlastní produktivitu (*vynesl, přeplavat*); zapisovala tvary infinitivu / 3. osoby singuláru préterita; užít nespisovný výraz *dolejt* (*dolít*). Nejvyšší produktivita byla zaznamenána u prefixu VY-, nejnižší shodně u prefixů PŘED-, PŘE- a PRO-.

Reflexe skupiny při diskusi:

U: *Která předpona pro vás byla nejtěžší? Kde těch sloves máte nejméně? A co bylo naopak lehčí?*

Ž1: *Nejtěžší bylo určitě pro-, máme jenom dvě.*

Ž2: *Nejjednodušší byla předpona vy-, těch jsme dali pět.*

Ž1: *Já se omlouvám, paní učitelko, já se spletla. Nejtěžší bylo v-, tam jsme nevymysleli nic.*

## Skupina 3

Jako jediná skupina zařadila prefix NAD- (chybně doplněn do původního cvičení), stejně tak chybný tvar slovesa *nadejít* (bez vokalizované předpony — *nadšel*); skupina doplňovala infinitivy i tvary určité (např. *oddává, odjel, nadjel, nadšel* apod.) Produktivita sloves byla vyrovnaná s výjimkou prefixu POD- (nejnižší produktivita).

<sup>10</sup> Interpunkce a pravopis je v souladu s původně psaným textem.

Reflexe skupiny při diskusi:

U: *Která předpona pro vás byla nejtěžší? Kde těch sloves máte nejméně?  
A co bylo naopak lehčí?*

Ž1: *Nejlehčí určitě od-, to se nám psalo nejlíp. Nejhorší asi pak pod-.*

Skupina 4

Skupina zapsala slovo *odeslat*, ale neoznačila prefix ODE-; stejně tak u *ro-zervat* (ROZE- ) a *předepsat* (PŘEDE-); chyba ve slově *prosívat* (ý); u produktivní cvičení zařadila slovo *záškoláci* (1. není sloveso 2. chyba v zápisu slova = chybně určen prefix ZA-) a další substantiva *přednost*, *předpis*, *předchodbička*; ve všech případech se jednalo o zápis infinitivů (výjimkou je sloveso *dokvete*, které jim činilo potíže zapsat ve tvaru infinitivu), nejvyšší produktivitu nesl prefix PRO- a PŘI-, nejnižší prefix V-.

Reflexe skupiny při diskusi:

U: *Která předpona pro vás byla nejtěžší? Kde těch sloves máte nejméně?  
A co bylo naopak lehčí?*

Ž1: *Nejtěžší V- a ROZ-, nejlehčí asi PRO-. Těch PRO — máme nejméně  
totiž — sedm.*

#### 4) Formulace významu prefixu

Níže uvádíme odpovědi jednotlivých skupin, kurzívou jsou označeny výstižné a správné formulace.

Skupina 1 se pokusila napsat význam VŠECH prefixů, u některých se jim podařilo nalézt společný význam, jednalo se o skupinu nejúspěšnější.

V = předpona V vyjadřuje, že se do něčeho dostal  
DO = předpona DO vyjadřuje, že se něco musí dokončit  
ZA = předpona ZA vyjadřuje, že něco zadělat  
ROZ = předpona ROZ vyjadřuje, že něco rozdělá  
VY = že něco musí jít něco vykonat  
PŘE = předpona PŘE vyjadřuje, že se musíš překonat  
PRO = předpona PRO vyjadřuje, že do něčeho pronikl

Skupina 2 se snažila přemýšlet a spolupracovat, výsledek první skupiny ale nepřekonala.

ROZ = když napíšeme předponu ROZ znamená to že něco rozdělá  
ZA = když napíšeme předponu ZA znamená to že něco začal  
PŘE = když napíšeme předponu PŘE to znamená že se překoná  
DO = když napíšeme předponu DO znamená to že něco dodělal  
PŘED = když napíšeme předponu PŘED znamená to že něco doběhl

Skupina 3 — myšlenky skupiny se ubíraly dobrým směrem, bohužel žáci nedokázali určit více předpon, přestože některým významům se výrazně přiblížily.

*OD = význam je takový, že někdo odpoví*

*NAD = význam je něco, jako by někdo něco hodil tam nahoru*

*POD = slova mají společné to, že je to POD určitou věcí*

*VY = že něco děláš*

Skupina 4 byla nejméně úspěšná, v zadaném čase nestihla zapsat všechny použité prefixy z textu ani přemýšlet nad jejich významem. Dle hodnocení učitelky se jednalo o skupinu s nejambicióznějšími žáky, „premianty třídy“, kteří jsou zvyklí „bezpečně se naučit předkládané poznatky na úkor zapojení vlastních poznávacích schopností“.

*ROZ = rozdělit*

*PŘED = udělat něco napřed*

### Komentáře některých žáků během hry

#### Skupina 1

*Ž1: Já bych dala „natrhl“. To tam sedí, ne?*

*Ž2: Já spíš teda „roztrhl“, to je přece lepší ne. Představ si žraloka, ten ten čluh spíš roztrhnul, než jenom natrhnul...*

*Ž3: Já souhlasím s... (Ž2), to mi připadá fakt lepší.*

*Ž2: Jo, máte pravdu, dáme „roztrhnul“.*

*Ž4: Hele, asi máme použít co nejvíce těch kartiček.*

#### Skupina 2

Skupina volila zcela odlišné postupy práce ve skupině, nejprve nediskutovali všichni najednou, jako tomu činily ostatní skupiny, ale rozdělili se do dvojic, připravili si celý text ve dvojici, poté teprve diskutovali všichni společně. Bohužel se tato skutečnost promítla nepříznivě na celkovém čase skupiny.

*Ž1: Vy máte „přeběhl? To je trochu blbý, ne? My jsme dali: „proběhl“ ohněm. To je snad lepší, ne. Vždyť spíš proběhnul skrz, než ho jenom tak přeběhnul...*

*Ž2: Asi jo. Tak tam dej „proběhl“.*



## Skupina 3

Ž1: *Já si myslím, že teda „dohonil“ a ne „předhonil“.*

Ž2: *Máš asi pravdu. Dáme tam tedy spíš „dohonil“. Všichni souhlasí?*

-----

Ž3: *Tam dejte „odsuň“, vždyť nic jinýho ani nedává smysl.*

## Skupina 4

Ž1: *„Rozsápal“, nebo spíš myslíte, že „usápal“?*

-----

Ž2: *Tak „usápal“ teda určitě ne. „Roz“ jako přece „roztrhl“.*

## Druhá část experimentu

Druhá část experimentu je časově náročnější, doporučujeme ji zařadit do bloku 2 vyučovacích hodin. Kromě vlastní práce žáků je zde třeba pamatovat na závěrečnou reflexi obou bloků, zhodnocení ze strany žáků, zpětnou vazbou učitele včetně efektivního formativního hodnocení, případný zápis do sešitu apod.

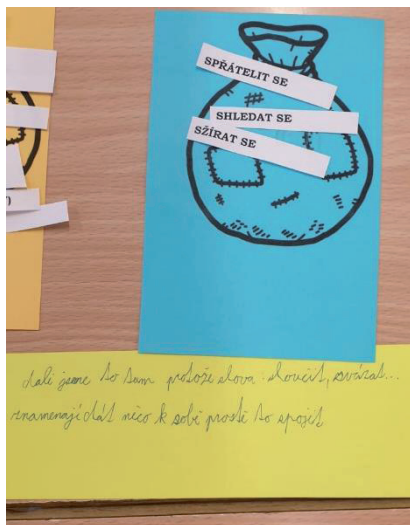
## Přípravná fáze

1. Připravit si kartičky s jazykovým materiálem — slovesa s prefixem *s-/se-* (všechny kartičky stejné barvy, pro každou skupinu jedna sada). Doporučujeme zařadit pouze ta slovesa, která lze sémanticky rozdělit do tří oblastí které naznačují: směřování dohromady, směřování shora dolů/z povrchu pryč, zmenšení objemu/zánik. Pro náš experiment jsme zařadili těchto 18 sloves: *sloučit, shledat se, spojit, sklopit (hlavu), sžít se, sletět, sjet, spadnout, scházet (schody), svléci, smýt, setřít, smazat, spláchnout, shrabat, sbalit, svázat, shodil*, navíc jedno substantivum: *sběr*.
2. Dále potřebujeme pro každou skupinu čtyři velké karty v různých barvách. My jsme navíc měli na každé kartě umístěn obrázek *pytle*, ale dle zkušeností je možné vyobrazit cokoli — donut, truhlu, bublinu apod. s ohledem na preference žáků, abychom podnítili jejich motivaci.

## Průběh

Každá skupina obdržela sadu kartiček se slovesy a sadu 4 velkých karet. Úkolem žáků bylo, aby se pokusili vybraná slovesa roztrždit dle určitých krité-

rií do připravených „pytlů“, najít společné rysy, a nakonec formulovat strategii/strategie, které jim pomohly k řešení (viz fot. 1).



Fot. 1. Formulace strategie

Následující tabulky (tabulka 1.—3.) přesně reprezentují žákovské odpovědi včetně přepisu jejich řešitelských strategií.

Tabulka 1

**Odpovědi žáků včetně řešitelských strategií (skupina 1)**

Odpovědi žáků	Řešitelské strategie
sjet shodil spadnout sletět scházet schody	Dali jsme to tam protože slova sjet, sletět, shodit... znamená, že někdo něco sešel nebo se prostě nějak dostal dolů.
shrabat, spláchnout sbalit, skrojit smýt, svléci smetl, setřít smazat	Dali jsme to tam protože slova setřít, smýt, smazat... znamenají něco uklidit.
spřátelit se shledat se szírat se	Dali jsme to tam protože slova sloučit, svázat... znamenají dát něco k sobě prostě to spojit.

Tabulka 2

**Odpovědi žáků včetně řešitelských strategií (skupina 2)**

Odpovědi žáků	Řešitelské strategie
sloučit spojit	Dát k sobě.
shledat se sžít sklopit (hlavu)	Seznámit se.
sletět sjet spadnout scházet (schody)	Někam padat.
svléci smýt smazat smetl setřít spláchnout	Něco umýt.
shrabat sbalit svázat sběr shodil	Něco uklízí.

Tabulka 3

**Odpovědi žáků včetně řešitelských strategií (skupina 3)**

Odpovědi žáků	Řešitelské strategie
svléci sklopit (hlavu) svázat smýt sbalit	Svlečeme se, pak si půjdeme mýt hlavu, sklopíme jí, smyjeme šampon, svážeme si culík sbalit oblečení.
shrabat spadnout sběr	Jablko shrabat, potom spadnout a sebereme je.

Skupina 1 dokázala relativně správně slova roztrdit do tří skupin, i když ne slova všechna, a výstižně formulovala významy dvou okruhů, třetímu významu se přiblížila. Skupina 2 rozčlenila slova do pěti okruhů, výstižně charakterizovala okruh první (v tabulce žlutý), dvěma se mírně přiblížila (modrý a šedý). Stejně jako zbylé dvě skupiny měla obtíže se slovesem *sžít*, u něhož jim byl význam velmi vzdálený. Skupina se omezila na jednoduchou a krátkou

formulaci. Skupina 3 si zvolila pouze dva „pytle“, do kterých slova vybírala. Výslednou „strategii“ tvořil větný celek, do kterého se snažili začlenit všechna vybraná slova s větší či menší mírou logiky. Komentář vyučující: *Zase se ukazuje, že ti nejchytřejší žáci vůbec neumí přemýšlet. Ale tohle předčilo mé očekávání. To je skupina, do které jsem vkládala největší naděje.*

### Dotazník pro žáky — vybrané odpovědi

#### ***Popiš, jak vaše skupina postupovala, aby úkol vyřešila.***

##### Skupina 1

Ž1: *Chvili jsme se hádali, ale pak jsme vždy na vše přišli.*

Ž2: *Nejdříve jsme udělali to nejlehčí a pak to nejtěžší, abychom neztráceli čas.*

Ž4: *Museli jsme se zamyslet a potom jsme to vyřešili.*

##### Skupina 2

Ž1: *Postupovala dobře a úkol jsme vyřešili skoro bez problému.*

Ž2: *Postupovala skvěle, ale dva účastníci dělali „kraviny“.*

Ž3: *Říkali jsme si, co to znamená, a pak jsme to dali do pytlů...*

##### Skupina 4

Ž1: *Snažili jsme se přemýšlet a spojit myšlenky.*

Ž4: *Postupovali jsme tak, že každý řekl svou variantu a pak jsme začali pracovat.*

#### ***Co bylo nejtěžší a co naopak nejlehčí?***

##### Skupina 1

Ž1: *Nejtěžší byl poslední úkol (předpony s-) a nejlehčí ten první (doplňit předpony do textu).*

Ž2: *Nejtěžší bylo odůvodňování těch předpon a nejlehčí bylo vymýšlení sloves s předponou.*

Ž3: *Skoro všechno bylo lehké.*

Ž4: *Nejtěžší bylo seřadit slova, nejlehčí bylo napsat na ty žluté papíry (odůvodnění předpony s-).*

## Skupina 2

Ž1: *Nejtěžší bylo spojování a nejlehčí odůvodňování.*

Ž2: *Nic, protože pro mě to bylo nějak nastejno.*

Ž3: *Nic nebylo nejtěžší a nejlehčí bylo vše.*

Ž4: *Nejtěžší rozřazování a nejlehčí psaní, co to znamená.*

## Skupina 3

Ž1: *Nejtěžší bylo rozdělení slov do pytlíčků a nejlehčí bylo napsat podle čeho jsme to dělali.*

Ž2: *Psaní těch slov s předponami. Vymýšlet, co ta předpona znamená (těžké) a doplňovat předpony (lehké).*

Ž3: *Všechno bylo těžký.*

**Kdo měl ve skupině zajímavý nápad? Napiš jaký.**

## Skupina 1

Ž2: *Že bychom měli vymýšlet sloveso s jakoukoli předponou a to, co by dávalo smysl, to bychom napsali.*

Ž4: *Kuba — zamyslet se.*

## Skupina 2

Ž3: *Lucka — že budeme dávat **synonyma** do pytlíku.*

Ž4: *Nikdo.*

## Skupina 4

Ž1: *Klárka — napsat podle toho, co se děje kolem nás.*

Ž3: *Zajímavý nápad měla Kiki, napadlo jí, že by jsme takové úkoly mohli dělat pořád.*

Ž4: *Nikdo moc nápadů neměl.*

**Zhodnot' hru — myslíš, že měla nějaký smysl?**

## Skupina 1

Ž2: *Hra nám podle měla procvičit češtinu a práci ve skupině.*

Ž3: *Měla smysl (10 bodů z 10).*

## Skupina 2

Ž1: *Hra mně bavila. Chtěla by jsem ještě nákou určitě. Mněla smysl, protože jsme tam myslely a používaly předpony. Moc mě to bavilo.*

Ž2: *Hra byla moc dobrá, protože jsme společně pracovali, abychom se naučili předpony.*

Ž3: *Mně to na začátku nedávalo smysl, ale potom už jsem se chytla.*

### Shrnutí druhé části experimentu

Strategie dvou skupin ze tří se ubírala správným směrem, žáci pochopili, že slova rozdělují dle významu prefixu *s*, u některých skupin dokázali odhalit i hlavní charakteristiku vybrané oblasti. Nejúspěšnější v obou fázích byla skupina 1, za ní bychom zařadili skupinu 2. Skupina 3 se účastnila pouze první části, příliš úspěšní v řešení úkolů žáci nebyli. Nejméně úspěšnou se stala skupina 4, do které učitelka vkládala největší naděje. V doplňovací úloze skončili sice na místě druhém, ale naprosto nezvládli vyvozovat závěry a nacházet strategie řešení úloh.

### Závěrem

Představený experiment byl vystavěn na aktuálních požadavcích didaktiky češtiny. Využité aktivity byly orientované na žáka, učitel byl pouze koordinátor aktivit, pozorovatel. Výše uvedenými metodami se nám podařilo přiblížit se myšlení žáků, které nás občas velmi překvapilo a nabourávalo nám naše očekávání a stereotypy. Připravené metody motivovaly žáky k aktivitě, zapojovali se i ti žáci, kteří jsou běžně spíše pasivní. Hledání vlastních strategií otevírá žákům možnost posilovat jejich úspěšnost ve výuce (zde ve výuce českého jazyka). Zde bychom ještě poukázali na výše uvedenou citaci vyučující, že žáci, do kterých vkládala největší naděje, v uvedených aktivitách selhávali. Nemůžeme souhlasit s myšlenkou, že chytrý žák je ten, který se umí naučit. Měl by umět hlavně přemýšlet, v hodinách češtiny mj. přemýšlet o jazyku jako struktuře, systému, což mu pomůže v lepšímu porozumění, a to nejen češtině nebo cizím jazykům. Zde odkazujeme na výše uvedené trendy v didaktice češtiny (zejm. na kognitivní lingvistiku a principy konstruktivismu).

**Komentář vyučující (30 let praxe):**

*Jsem moc ráda, že jsem se mohla na všech fázích experimentu podílet. Pro žáky to byla naprosto úžasná zkušenost. Samostatné formulování vlastních postupů, přenášení hlavní aktivity zejména na ně, upozadění práce učitele, to vše je velice vzdálené modelu výuky, který jsem se kdysi učila na fakultě, nicméně se neustále snažím sebevzdělávat a přípravu méně tradičních hodin vnímám i jako prostředek vlastní seberealizace.*

**Bibliografie**

- Čechová M.: *Historické perspektivy výuky češtiny — Nadějně vyhlídky v minulosti*. „Didaktické studie“ 2020, roč. 12, č. 1, s. 101—112.
- Hájková E.: *Didaktika českého jazyka pro 21. století*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2, s. 57—60.
- Novotná J.: *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů*. V: *Sborník příspěvků Mezinárodní konference ICPM '05*. Vyd. J. Přívratská, J. Příhonská, D. Andrejsová. TU v Liberci, Liberec 2006.
- Pacovská J.: *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2, s. 61—71.
- Šmejkalová M.: *Teorie didaktických situací — nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka*. „Didaktické studie“ 2012, roč. 4, č. 1, s. 42—64.
- Štěpáník S.: *Konstruktivistické paradigma ve vyučování českému jazyku*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2, s. 73—78.
- Štěpáník S.: *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus, Plzeň 2020.