

Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

Sborník
ze studentské konference na téma:

Aplikace didaktických zásad
v závěrečných písemných pracích
z cizího jazyka

Brno 6. listopadu 2008

Brno 2009

Vydání sborníku bylo podpořeno Programem na podporu organizace vědeckých seminářů a konferencí s účastí studentů magisterského a doktorského studia na PdF MU v roce 2008 MUNI/41/067/08.

Editorka: Mgr. Marcela Poučová, Ph.D.

Recenzenti: doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.
doc. PhDr. Karel Sekvent, CSc.

© Masarykova univerzita, 2009

ISBN 978-80-210-4860-7

Obsah

Příspěvky z úvodního semináře:

PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. – *Možnosti aplikací pedagogických principů v praxi*..... 4–9

Doc. PhDr. Věra Janíková, Ph.D. – *Jazykové prostředky jako téma závěrečná práce zaměřené na didaktiku cizího jazyka*..... 10–14

Mgr. Petra Suquet, M.A. – *Výběr a zpracování témat diplomových prací z didaktiky francouzského jazyka* 15–17

PhDr. Hana Kyloušková, Ph.D. – *Didaktika literárního textu*..... 18–27

PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D. – *Poznámky konzultanta a oponenta závěrečných prací* 28–30

Příspěvky z jednání v sekcích:

Didaktika: **Mgr. Barbora Matušková** – *Učit se francouzsky prostřednictvím internetové rallye*.. 31–32

Reálie a lingvistika: **Mgr. Zuzana SYNÁKOVÁ** – *Diplomová práce na historické téma: La Nouvelle-France en période de la guerre de Sept ans*..... 33–34

Literatura: **Mgr. Ivana Křenková** – *Do školních lavic s dětským hrdinou*..... 35–47

Seznam diplomových prací obhájených na katedře francouzského jazyka a literatury PdF MU od roku 48–51

Résumé diplomových prací obhájených na katedře francouzského jazyka a literatury v roce 2008..... 52–53

Příspěvky z úvodního semináře:

Možnosti aplikací pedagogických principů v praxi

PaedDr. Jana ŠKRABÁNKOVÁ, Ph.D.

Již od antiky se v dílech pedagogických myslitelů objevuje snaha o formulaci jistých obecných zásad, které bychom měli ve výchově respektovat (viz Jůva, 2001, s. 67–69)

Pedagogické principy chápeme jako nejobecnější požadavky, normy či pravidla, která vyplývají ze zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu a slouží k optimalizaci výchovně vzdělávací činnosti. Pedagogické principy přímo ovlivňují efektivitu této činnosti. V oblasti výchovně-vzdělávacího působení mají obecnou platnost a jsou nástrojem objektivního posouzení celého výchovně-vzdělávacího procesu. Jejich platnost není oborově omezena, prolínají všemi předměty vzdělávacího spektra jak v horizontální, tak ve vertikální rovině.

Při posuzování a hodnocení si na jejich základě klademe otázky, nakolik je daná činnost cílevědomá a nakolik si pedagogové i vychovávaní uvědomují edukační cíle. Tyto otázky by si měl pravidelně klást každý pedagog, nezávisle na oborové disciplíně, kterou vyučuje. Ve svém příspěvku se zaměřuji na specifikaci obsahů moderních i klasických pedagogických principů a na příklady jejich uplatňování ve výuce chemie.

Principů, které pedagogika považuje za základní, je celkem devět:

- princip cílevědomosti
- princip systematičnosti a soustavnosti
- princip aktivity
- princip názornosti
- princip uvědomělosti
- princip trvalosti
- princip přiměřenosti
- princip emocionálnosti
- princip jednotnosti (komplexnosti) výchovného působení

Princip cílevědomosti

– jasně stanovit konečné i dílčí cíle

– cíle dostatečně zdůvodnit

– přiměřeně objasnit cíle vychovávanému jedinci (skupině)

– neujasnění cílů vede ke ztrátě smyslu a významu pedagogické práce

– tento princip je velmi obtížné v konkrétním edukačním procesu rozvíjet skutečně plně a mnohostranně

Cílevědomost ve výuce směřuje k vytvoření kladného postoje žáků ke studovaným oborům a je založena na respektování pravdy a na ochotě hledat odůvodnění a hodnotit platnost hlavních principů přírody, respektovat základní vědecké pojmy, zásady, metody, technologie a procesy a rovněž se snažit jim porozumět.

Podstatou principu cílevědomosti ve výchově je požadavek, aby každá výchovná činnost měla jasně stanovený cíl. Tento cíl má být vychovávaným jedincům zdůvodněný a vysvětlený. Každý pedagog musí předem vědět, čeho chce při výchově dosáhnout. Pro tyto cíle by měl své žáky získat a motivovat je.

Princip systematičnosti a soustavnosti

– veškeré výchovné a vzdělávací podněty musí být uspořádány do systému umožňujícího osvojování didaktických informací v logickém pořádku

- pedagogovo působení i činnost vychovávaného jedince musí být co nejsoustavnější
- z tohoto principu vyplývají požadavky na vytvoření zdůvodněného systému vyučovacích předmětů, na výběr a systematizaci učiva, na tvorbu systematického pracovního režimu pedagogické instituce a na dosažení systematického pracovního postupu a jeho návaznosti na jiné předměty

Soustavnost ve výuce má umožnit žákům lépe chápat pokrok ve studované disciplíně, ale také jeho omezení a rizika vědeckých teorií ve společnosti obecně (v souvislosti s rozhodováním, hodnotami, morálními otázkami atd.).

Podstatou principu systematickosti a soustavnosti ve výchově je požadavek, aby učivo tvořilo logický systém. Každý požadavek, který žákům zprostředkováváme, má vyplývat z poznatků předchozích a připravovat poznatky následující. Systematickost souvisí s požadavkem postupu od známého neznámému, od blízkého ke vzdálenému, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Působení pedagoga na vychovávaného jedince má být co možná nejsoustavnější.

Princip aktivity

- preferovat samostatnou činnost žáka
- aktivizovat poznávací, citové a volní procesy žáků
- opírat se o zájem žáků a stimulovat jej vhodnou motivací
- soustavně vést žáky k aplikaci a praktickému využívání získaných vědomostí a dovedností
- moderní pedagogika usiluje o rozvoj tvůrčího přístupu žáků ke skutečnosti

Aktivnost ve výuce směřuje k nezbytnému posilování smyslu žáků pro kritický úsudek a zvědavost, má vzbudit jejich zájem o základní oborové otázky. V případě vědeckého a technologického pokroku má dodržování principu aktivity trvale působit na udržitelný zájem žáků o studovaný předmět jako vyučovanou disciplínu ve vztahu k jeho vlastnímu poznání.

Podstatou principu aktivity ve výchově je požadavek, abychom vycházeli z aktivity vychovávaných a z jejich vlastního přemýšlení, poznávání a reálných zkušeností. Důležitou roli hraje motivace a rozvíjení tvořivosti.

Princip názornosti (podle J. A. Komenského „zlaté pravidlo pedagogiky“)

- má vycházet ze smyslového nazírání předmětů a jevů a z jejich obrazů
- má se opírat o dosavadní představy a zkušenosti vychovávaného jedince
- má systematicky rozvíjet nazírací a představovací schopnosti
- v praxi se princip názornosti uplatňuje jako nazírání předmětů a jevů v přirozených podmínkách, nazírání trojrozměrných a dvojrozměrných pomůcek, motorická názornost, schématická a symbolická názornost (grafy), sledování filmů a televizních pořadů, názornost pedagogovy mluvy

Názornost ve výuce je stěžejním principem také vzhledem k experimentálnímu pojetí některých vyučovaných předmětů a jejich obsahu. Názornost pro žáka znamená umět si teoreticky i prakticky osvojit základní dovednosti, jako je například zvládnutí informačních a komunikačních technologií, jež jsou nezbytné pro další učení. Na základě těchto dovedností by měl být žák schopen získávat nové vědomosti a pracovní návyky, osvojovat si je prakticky i teoreticky, zpracovávat je a vstřebávat je.

Podstatou principu názornosti ve výchově je požadavek opírat se o bezprostřední smyslové vnímání předmětů a jevů nebo jejich obrazů a modelů. Hlavní roli má okamžitá životní zkušenost a vlastní činnost. Při výuce je třeba postupovat od příkladů (od názoru) k formulaci pravidel (k zobecnění) a následně k ověření správnosti v praxi (praktické využití poznatků).

Princip uvědomělosti

- učivo se má ve vědomí odrážet ve formě jasných představ přesných pojmů, soudů a úsudků
- žák má zkoumané jevy promýšlet a vystihovat jejich podstatu
- žák má získané vědomosti správně vyjadřovat i odborným jazykem
- žák má pochopit úlohu získaných vědomostí a dovedností a správně a tvořivě je v praxi používat
- je zapotřebí vyloučit u žáků mechanické osvojování skutečnosti, pouhé memorování

Uvědomělost ve výuce podporuje schopnost žáků efektivně organizovat vlastní učení. Podporuje zejména jejich schopnost v učení vytrvat, soustředit se na učení v prodloužených časových úsecích a kriticky uvažovat o účelech a cílech učení. Podmiňuje také upevňování specifických oborových postupů. Žáci by měli být schopni zorganizovat si své vlastní učení, zhodnotit svou vlastní práci a případně vyhledávat u učitele rady, informace a podporu.

Podstatou principu uvědomělosti ve výchově je, aby vychovávaný jedinec plně rozuměl požadavkům, které jsou na něho kladeny a aby chápal jejich důležitost. Má vědět, proč si musí osvojit určité vědomosti a dovednosti a k čemu mu budou potřebné v praktickém životě.

Princip trvalosti

- jednou osvojené vědomosti, dovednosti a zájmy se mají stát trvalým majetkem žáka
- v praxi je princip trvalosti často podmiňován pouze opakováním a procvičováním
- princip trvalosti je důsledkem zachování předchozích základních principů (přiměřené pracovní tempo, vhodný výběr učiva a emotivnost výchovné práce)

Trvalost didaktických informací ve výuce – hodnocení trvalosti vědomostí, dovedností, návyků a postojů není mezi jednotlivými předměty příliš odlišné. Hlavním cílem principu trvalosti je snaha uplatnit zkušenosti již získané při učení a praktických činnostech v životě a snaha záměrně hledat příležitosti k dalšímu učení a uplatňování poznatků a získaných praktických dovedností v různých životních situacích.

Podstatou principu trvalosti ve výchově je požadavek, aby osvojené vědomosti, dovednosti, zájmy, postoje apod. byly trvalé. Důležitou podmínkou trvalosti je časté opakování a procvičování. Realizace principu trvalosti souvisí s uplatňováním všech dalších principů, zejména principu názornosti, systematičnosti, aktivity a uvědomělosti.

Princip přiměřenosti

- obsah, formy a metody výchovy a vzdělávání musí být v souladu s věkovou vyspělostí a dosavadní úrovní žáka
- je třeba zachovávat ověřené základní pedagogické postupy: od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu
- učitel musí znát věkové a individuální zvláštnosti vychovávaného jedince – je důležité zjišťovat stav dosavadních vědomostí a dovedností (pedagogická diagnostika)
- učitel by měl dodržovat individuální přístup k jedinci a učivo vždy volit přiměřeně náročné

Přiměřenost ve výuce vyžaduje, aby žák znal a chápal své oblíbené strategie učení, silné a slabé stránky svých dovedností. Měl by být schopen vyhledávat jak možnosti teoretického vzdělávání a odborné praktické přípravy, tak dostupnou pomoc a podporu svého učitele. U žáků je nutné klást důraz na jejich schopnost soustavně pracovat s vhodnou a dostupnou literaturou, psanou nejen v českém jazyce.

Podstatou principu přiměřenosti ve výchově je požadavek dodržení věkových a individuálních zvláštností a schopností jedince. Přiměřenost se také týká stanovení cílů výchovného působení, obsahu, volby metod, forem a prostředků. Je třeba uplatňovat diferencovaný přístup k žákům.

Princip emocionálnosti (radostnosti)

- má probouzet adekvátní citové prožitky vychovávaného jedince
- má se opírat o tyto prožitky
- má udržovat trvale radostnou tvůrčí atmosféru
- týká se všech činitelů pedagogického procesu

Emocionálnost ve výuce koresponduje s emocionálností v jiných oblastech v rámci školního prostředí. Je podmíněna osobností učitele i žáka samotného. Základem principu emocionálnosti jsou dovednosti učitele i žáka konstruktivně komunikovat v různých prostředích. Princip emocionálnosti zahrnuje také vzájemnou schopnost projevit toleranci, vyjadřovat a chápat různá stanoviska, jednat tak, aby došlo k navození důvěry, a projevit empatii. Žáci a jejich učitelé by měli být také schopni vyrovnat se se stresem a frustrací.

Podstatou principu aktivity ve výchově je požadavek, aby žáci měli radost z poznávání a nové tvorby. Edukační proces by měl být poutavý a přitažlivý a měl by probíhat v příznivé atmosféře.

Princip jednoty výchovného působení

- jednotu v požadavcích i přístupech všech učitelů a vychovatelů
- na základě vzájemných dohod udržovat jistý pedagogický konsenzus

Jednotnost výchovného působení se prolíná všemi aktivitami pracovníků školy bez ohledu na jejich pracovní zařazení či předmětovou orientaci. Výsledkem principu jednotnosti výchovného působení je fakt, že by se žák měl zajímat nejen o svou osobu a její blaho, ale měl by doceňovat rozmanitost svého okolí a respektovat ostatní spolužáky. Měl by být připraven překonávat předsudky a dělat kompromisy.

Podstatou principu jednoty výchovného působení je požadavek spolupráce mezi všemi vychovateli, učiteli, rodiči i dalšími organizacemi a institucemi, které se na výchově podílejí. Rodina má škole aktivně pomáhat, také škola musí s rodinou spolupracovat. Problémy s výchovou mohou nastat tam, kde jednotliví vychovatelé působí proti sobě vzájemným znevažováním nebo se nedohodli na jednotném postupu. Pro vazbu didaktických principů na výuku je nutné uvést ještě následující principy:

- princip postupnosti
- princip spojení teorie s praxí
- princip zpětné vazby
- princip vědeckosti
- princip opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného
- princip úcty ke každému člověku

Princip postupnosti

- postupovat od jednoduchého ke složitějšímu (jednoduché „dosazování do vzorců“ – vlastní tvořivé myšlení příkladů, vyžadující více než jednu myšlenkovou operaci)
- postupovat od blízkého ke vzdálenému (při výkladu navazovat na to, co žáci znají například z běžného života a tyto jevy prohlubovat)
- postupovat od konkrétního k abstraktnímu (vycházet z konkrétních příkladů, které je po dokonalém zvládnutí možné zobecnit)
- postupovat od obecného ke zvláštnímu (např. vysvětlit pravidla jevů a procesů a teprve potom se zmínit o výjimkách)

Postupnost ve výuce je zásadním principem, podmiňujícím pochopení učiva žáky v logických souvislostech, vzájemných vztazích a návaznostech. Žáci se učí postupně jevy a jejich atributy zkoumat, učí se odhalovat příčiny a následky těchto dějů a tím získávají například možnost uvědoměle využívat své poznání ve prospěch svého okolí a následně ve prospěch společnosti.

Princip spojení teorie s praxí

– uplatnění tohoto principu má za cíl poukázat na to, kde se teoreticky i prakticky řešené problémy vyskytují v praxi

Spojení teorie s praxí ve výuce je v mnoha oborech zcela zřejmé. Zde mají učitelé široké a nesmírně plodné pole působnosti, které mohou využít také pro motivaci svých žáků. Přímo se nabízí například exkurze do podniků a firem, ale není tedy žádným problémem naznačit souvislosti i v jiných oblastech.

Podstatou principu spojení teorie s praxí ve výchově je potřeba vytvářet souvislosti mezi výchovným působením a životní realitou. Jde o spojení školy se životem, o to, aby žák chápal smysl toho, co je mu předkládáno a aby byl přesvědčen, že získané poznatky bude moci využít v praxi.

Princip zpětné vazby

– učitel nesmí bez toho, aby se přesvědčil o vědomostech žáků, vysvětlovat nové učivo

– při výkladu nového učiva má učitel neustále zjišťovat prostřednictvím kladení otázek, zda žáci probírané problematice rozumí

Zpětná vazba ve výuce i ve výchově je stejně nutná ve všech předmětech, které žák absolvuje. Znalosti a modely chování, ověřené zpětnovazebními technikami, vytvářejí žákům příležitosti pro jejich individuální uplatnění i pro jejich vzájemnou spolupráci.

Princip vědeckosti

– učitel musí být odborně vzdělán. Pokud se dopustí chyby, musí se k chybě přiznat a tuto chybu odstranit.

Vědeckost ve výuce zajišťuje žákům kvalitní oborové vědomostmi, může je pro daný předmět nadchnout a nabídnout jim základní vědecké pojmy, pracovní zásady a metody, technologie a procesy včetně jejich porozumění. Vědeckost výuky zajišťuje žákům pochopení hlavních přírodních a společenských principů a s tím související pochopení pokroku, omezení a rizik vědeckých teorií v současné společnosti. Žák by měl být schopen rozpoznat základní rysy vědeckého bádání a formulovat závěry a důvody, jež je k těmto závěrům vedly.

Podstatou principu vědeckosti ve výchově je požadavek, aby v průběhu výchovného procesu byly všechny informace vědecky podložené za současného respektování duchovního života všech zúčastněných. Jde o maximální možnou toleranci k názorům jiných.

Princip opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného

Vychovatel by se měl snažit své žáky dobře poznat a hledat v nich hlavně jejich kladné stránky a opírat se o jejich pozitivní vlastnosti. Negativní stránky pak musí citlivě potlačovat. Vychovatel se musí snažit být se svěřenými jedinci i v neformálním kontaktu.

Princip úcty ke každému člověku

Ve výchově je nutné přistupovat úctou a vážností ke každému jedinci bez rozdílu. Každého člověka je nutno si vážít, pomáhat mu a důvěřovat mu. Je třeba vést všechny žáky k sebeúctě a odstraňovat nedostatek jejich sebedůvěry.

Literatura:

JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997.

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786314.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.

Jazykové prostředky jako téma závěrečná práce zaměřené na didaktiku cizího jazyka

Doc. PhDr. Věra JANÍKOVÁ, Ph.D.

Interdisciplinarita jako základní znak didaktiky cizích jazyků

Při prvotním zamyšlení nad tématem a cílem závěrečné práce zaměřené na didaktiku cizího jazyka je třeba si znovu připomenout, jak je tato vědní disciplína vymezena, což nám může pomoci vyvarovat se při jejím zpracování jednostrannosti a fragmentárního – namísto komplexního – uchopení zvolené problematiky. V obecné rovině lze didaktiku cizích jazyků označit jako disciplínu, která stojí na pomezí lingvistiky a pedagogiky a patří k didaktikám oborovým. Příhodná je v této souvislosti Choděrova (2005/2006) definice didaktiky cizích jazyků, který ji označuje jako „vědu o řízeném učení se cizím jazykům.“ Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 122) podává již komplexnější definici didaktiky cizích jazyků (popř. lingvodidaktiky¹), v níž se názorněji odráží její složitost a úzká propojenost různých vědních disciplín. Autoři tohoto slovníku definují didaktiku cizích jazyků jako „vědeckou disciplínu, která se zabývá teorií a praxí učení a vyučování jazyků. [...] Je teorií interdisciplinární, kombinující poznatky a postuláty obecné didaktiky, lingvistiky a psycholingvistiky, teorie verbální komunikace aj.“

Již tyto dvě vybrané definice napovídají, že závěrečná práce zaměřená na otázky didaktiky cizích jazyků se bude ve svých teoretických i výzkumných stránkách opírat o celou řadu tzv. *příbuzných disciplín*, které se v ní zrcadlí více či méně s ohledem na konkrétní téma. V následujícím přehledu se pokusíme ve stručnosti tyto disciplíny jmenovat, jejich klasifikace vychází z tradičního členění, přičemž lingvistika² je považována za disciplínu básovou (společně s psychologii a pedagogikou), neboť se v daném případě jedná o proces učení i vyučování cizího jazyka. Bez znalostí o jazyce nelze zvolit metodu vedoucí k jeho úspěšnému osvojení. Aplikací lingvistických teorií, popisů a metod řešení jazykových problémů se zabývá aplikovaná lingvistika³, která nám může poskytnout mnoho podnětů a vědecky podložených teoretických východisek při zpracovávání takových témat, která se vztahují např. k problematice rané výuky cizího jazyka, ke komunikativní gramatice, k otázce lingvorealit, k funkci překladu v procesu osvojování cizího jazyka, k problematice neverbální složky komunikace či k otázkám obtížnosti osvojování různých gramatických, lexikálních nebo fonetických jevů způsobených rozdíly ve struktuře/systému mateřského a cizího jazyka. Za stěžejní disciplíny aplikované lingvistiky se považují: překladatelství (translatologie), textová lingvistika, teorie komunikace, kontrastivní lingvistika, pragmalingvistika, sociolingvistika a psycholingvistika (více viz např. Černý 1998, Choděra/Ries 1999). Z hlediska psychologie a zejména pak psychologie učení bychom neměli opomíjet hlubší vhléd do takových disciplín jako je např. kognitivní psychologie a konstruktivismus, humanistická psychologie, psychologie paměti, psychologie řeči nebo teorie mnohačetných inteligencí. V oblasti pedagogických věd se současná didaktika cizích jazyků opírá zejména o pedagogiku humanistickou, která klade velký důraz na výuku orientovanou na žáka. V souvislosti s obecnou didaktikou nachází didaktika cizích jazyků styčné body s otázkami tzv. didaktického projektování (tvorba jazykového kurikula, plánování výuky, rozvoj učitelských dovedností, schopnost formulace cílů, vymezení pojmu „učivo“, výukové metody apod.).

1 Termín lingvodidaktika (didaktika jazyků) je v české pedagogické literatuře poměrně nový, dříve se hovořilo spíše o metodice. Choděra (2005/06) rozlišuje mezi lingvodidaktikou a didaktikou cizích jazyků. Didaktika cizích jazyků v jeho pojetí patří k oborovým didaktikám. Spolu s didaktikou mateřského jazyka, umělých jazyků a mrtvých jazyků tvoří lingvodidaktiku, didaktiku jazyka.

2 Pojem *lingvistika* v daném případě označuje souhrn potřebných znalostí o daném cizím jazyce v oblasti fonetiky a fonologie, morfologie, syntaxe, lexikologie a stylistiky, které budoucí učitel cizího jazyka získává a rozšiřuje během svého vysokoškolského studia daného jazyka.

3 Některými odborníky bývá i didaktika cizích jazyků řazena k aplikované lingvistice. Podnětné zamyšlení nad touto otázkou nabízí např. Choděra (2005/2006).

Lingvistika, psychologie i pedagogika nám rovněž poskytují širokou paletu výzkumných metod v oblasti výzkumu kvalitativního i kvantitativního, jichž lze v lingvodidakticky zaměřených pracích úspěšně využít.

Výše uvedený výčet bázových a příbuzných disciplín svědčí o složitosti a mnohotvárnosti procesu učení a vyučování cizího jazyka, nicméně by při našem rozhodování o volbě didakticky zaměřené závěrečné práce neměl sehrávat demotivující úlohu, ale naopak by se měl stát výzvou pro to, abychom mohli nalézt uspokojivé odpovědi na otázky typu: Jak si osvojujeme cizí jazyk? Jak se mu učíme? Které faktory ovlivňují tento proces? Co jej podporuje a co naopak "brzdí"? Jaký vliv má přitom mateřština, věk žáka, výukové metody nebo učební materiály? Výsledkem takové práce se pak stává další střípek v pestré mozaice námětů pro zkvalitnění cizojazyčné výuky podložený nejnovějšími vědeckými poznatky i seriózním empirickým výzkumem.

Několik slov k výzkumu v oblasti učení a vyučování cizích jazyků

Tento výzkum se zabývá řízenou výukou a učením se cizích jazyků v edukačním procesu a stanovuje si teoretické i praktické cíle. Teoretický cíl lze definovat jako snahu o porozumění tomu, jak se vytváří a rozvíjí cizojazyčná kompetence, jejím jednotlivým aspektům a faktorům a jejich vzájemným vztahům, které ovlivňují proces osvojování jazyka ve výuce. Praktickým cílem je poté na základě dosažených teoretických cílů a empiricky ověřených návrhů vytvořit konkrétní postupy a náměty pro zlepšení procesu učení i vyučování cizích jazyků. Mezi oběma aspekty lingvodidaktického výzkumu tak nevzniká hierarchický vztah, teorie a praxe se navzájem doplňují (Edmonson/House, 2000, s. 4).

Tento výzkum lze charakterizovat třemi základními znaky: orientace na žáka, empirie, interdisciplinarita/integrace.

- Výzkum *orientovaný na žáka* vychází z faktu, že postupy učitele nemohou být stanoveny bez toho, aniž by se současně /nebo v předchozí fázi výzkumu nezkoumalo jejich působení na žáka. Neboť tak by se mohlo stát, že i efektivní výukové metody, které nereflektují individuální učební styly, strategie a techniky, motivaci či cizojazyčné schopnosti apod., by ve svém důsledku nemusely vést k úspěšnému cíli.
- *Empirie* znamená, že hypotézy musí vyplynout z reálné učební situace, a proto nelze automaticky přebírat teorie z jiných vědeckých disciplín (např. lingvistiky či psychologie) a bez přezkoumání toho, zda jsou relevantní pro zkoumání procesu učení a vyučování cizích jazyků je pak aplikovat.
- *Interdisciplinarita* či *integrace* v dané souvislosti znamená, že tento výzkum musí zohlednit celý komplex faktorů z oblasti lingvistiky, sociolingvistiky, psychologie, obecné didaktiky, oborové didaktiky apod. Z komplexnosti těchto faktorů působících na proces učení a vyučování jazyků vyplývá, že pro lingvodidaktický výzkum je relevantní řada vědeckých disciplín a jejich výzkumné metody; jedná se zejména o lingvistiku, psychologii, pedagogiku, sociologii, výzkum v oblasti osvojování prvního (L1) a druhého (L2) cizího jazyka, nebo aplikovanou lingvistiku. Interdisciplinární a integrální aspekt tohoto výzkumu je zřetelně vidět v následujícím příkladě: Vezměme si téma „obtíže při učení se jazyku“, které již svou formulací implikuje celý komplex faktorů. Stane-li se tato oblast předmětem výzkumu, je možné k ní přistupovat z několika zorných úhlů, z pohledu různých disciplín. Lingvistika se dívá na problematiku obtíží jako na komplexní jazykový jev často ve srovnávací perspektivě; ze sociologického hlediska způsobuje obtíže například napjatá a „nepřátelská“ atmosféra ve třídě; z didaktického hlediska může způsobit závažné obtíže při osvojování jazyka například nevhodný způsob prezentace nového učiva, a to jak učitelem tak také jeho zpracováním v učebnici; psychologie nabízí přístup k řešení dané problematiky například s přihlédnutím k otázkám motivace k učení se jazykům (srov. Edmonson/House, 2000, s. 6–7).

Jazykové prostředky jako téma závěrečné práce

Zprostředkování gramatiky, slovní zásoby a správné výslovnosti patří ke stěžejním oblastem, jímž se učitel cizích jazyků ve své výuce musí věnovat. Osvojení těchto jazykových prostředků (společně s nácvikem správného pravopisu daného cizího jazyka) pak tvoří pevný základ pro rozvoj řečových dovedností (poslech a čtení s porozuměním, mluvený a psaný projev).

Důležitým předpokladem pro úspěšné zpracování práce tohoto typu je nejen formulace tématu v obecné rovině, ale především jeho specifikace a upřesnění. Je třeba si již v samém počátku ujasnit, z jakého zorného úhlu budeme ke zvolené problematice přistupovat, jak vymezíme cíle práce (čeho chceme dosáhnout), jaký bude projekt empirického výzkumu apod. V této souvislosti se ukazuje jako významný pomocník prvotní nástin struktury budoucí práce, která nám poskytuje základní orientaci zejména pro studium odpovídající odborné literatury.

Pro větší názornost uvádíme několik námětů pro téma závěrečné práce, která se zaměřuje na zefektivnění práce jazykovými prostředky v cizojazyčné výuce. Jednotlivá témata napovídají, jaká teoretická východiska budou v úvodní části práce osvětlena podrobněji a jakým směrem se může ubírat empirické šetření.

1. Výslovnost ve výuce cizího jazyka

Téma	Stěžejní teoretická východiska	Doporučené metody empirického šetření
Nácvik výslovnosti problematických hlásek	<i>kontrastivní fonetika</i> (rozdíly v hláskovém systému obou jazyků a ve výslovnosti) <i>psycholingvistika</i> (např. teorie řečové činnosti: percepce, analýza; interference) <i>psychologie</i> (např. motivace, zábrany při produkci „cizích“ hlásek) <i>lingvodidaktika</i> (typologie fonetických cvičení)	pozorování experiment případová studie
Motivující a aktivizující metody při nácviku správné výslovnosti daného jazyka	<i>fonetika a fonologie daného cizího jazyka</i> (velmi stručný nástin disciplíny, zejména pak s ohledem na tzv. „pedagogickou fonetiku“) <i>psycholingvistika</i> (např. výukové metody s ohledem na věk žáka, „kritické období“ v procesu osvojování jazyků) <i>psychologie</i> (např. motivace, individuální rozdíly a předpoklady pro učení se cizím jazykům) <i>pedagogika a obecná didaktika</i> (např. aktivizující výukové metody) <i>lingvodidaktika</i> (didaktické principy výuky cizích jazyků se zřetelem k osvojování správné výslovnosti; typologie těchto cvičení)	pozorování dotazník rozhovor
Výslovnost a učebnice CJ	<i>fonetika a fonologie daného cizího jazyka</i> (např. velmi stručný nástin disciplíny, její role v procesu osvojování jazyka, fonetika a různé metodické směry cizojazyčné výuky) <i>pedagogika</i> (teorie a analýza učebnic) <i>lingvodidaktika</i> (analýza cizojazyčné učebnice, typologie fonetických cvičení)	obsahová analýza

Výslovnost s literárním textem a pohybem	<p><i>fonetika a fonologie daného cizího jazyka</i> (např. velmi stručný nástin disciplíny, její role v procesu osvojování jazyka)</p> <p><i>psychologie</i> (např. motivace)</p> <p><i>neuropsychologie</i> (lateralizace mozku, multisensorické učení)</p> <p><i>pedagogika</i> (činnostní výuka, celostní učení)</p> <p><i>lingvodidaktika</i> (aplikace výše uvedených aspektů při osvojování správné výslovnosti cizího jazyka; typologie cvičení)</p>	<p>pozorování</p> <p>dotazník</p> <p>rozhovor</p> <p>experiment</p>
--	---	---

2. Gramatika ve výuce cizího jazyka

Téma	Stěžejní teoretická východiska	Doporučené metody empirického šetření
Osvojování vybraných obtížných gramatických jevů	<p><i>kontrastivní lingvistika</i> (morfologie, syntax v kontrastivním pojetí)</p> <p><i>psychologie</i> (styly učení, učební typy, motivace)</p> <p><i>lingvodidaktika</i> (didaktické principy výuky cizích jazyků se zřetelem k osvojování gramatiky; typologie těchto cvičení)</p>	<p>didaktický test (evtl. pretest a posttest)</p> <p>řízený rozhovor</p>
Induktivní versus /a deduktivní zprostředkování gramatiky	<p><i>lingvistika</i> (např. vědecká a pedagogická gramatika)</p> <p><i>psycholingvistika</i> (např. osvojování gramatického učiva v závislosti na věku žáka)</p> <p><i>psychologie učení</i> (behaviorismus, kognitivní psychologie, konstruktivismus)</p> <p><i>pedagogika a obecná didaktika</i> (např. role učitele, koncept samotného osvojování gramatického učiva: tzv. „samostatné“ objevování gramatických pravidel)</p> <p><i>lingvodidaktika</i> (role a metody zprostředkování gramatického učiva v různých metodických směrech ve výuce cizích jazyků; přístupy ke zprostředkování gramatického učiva v komunikativní výuce; vymezení pojmů: deduktivní a induktivní způsoby osvojování gramatiky)</p>	<p>pozorování</p> <p>dotazník</p> <p>experiment</p> <p>evtl. didaktický test</p>
Gramatická cvičení v současných učebnicích.	<p><i>lingvistika</i> (vědecká a pedagogická gramatika)</p> <p><i>pedagogika</i> (teorie a analýza učebnic)</p> <p><i>lingvodidaktika</i> (analýza cizojazyčné učebnice zaměřená na gramatická cvičení, typologie gramatických cvičení)</p>	<p>obsahová analýza</p>
Učební strategie pro osvojování gramatického učiva	<p><i>lingvistika</i></p> <p><i>psychologie</i> (učební styly a strategie, motivace, psychologické aspekty konceptu autonomního učení)</p> <p><i>pedagogika</i> (role učitele a žáka v procesu rozvíjení individuálních učebních strategií, pedagogické aspekty konceptu autonomního učení)</p> <p><i>lingvodidaktika</i> (učební strategie pro osvojování gramatického učiva)</p>	<p>dotazník</p> <p>řízený rozhovor</p>

3. Slovní zásoba ve výuce cizího jazyka

Téma	Stěžejní teoretická východiska	Doporučené metody empirického šetření
Obtíže při osvojování slovní zásoby	<i>lingvistika</i> (lexikologie v kontrastivním pojetí; vymezení pojmu 'lexikální jednotka') <i>psycholingvistika</i> (lexikální interference) <i>pragmalingvistika</i> (kontextuální osvojování slovní zásoby) <i>psychologie</i> (psychologie paměti, motivace) <i>obecná didaktika</i> (výukové metody) <i>lingvodidaktika</i> (didaktické principy výuky cizích jazyků se zřetelem k osvojování slovní zásoby; typologie těchto cvičení)	didaktický test pozorování
Frazeologismy v cizojazyčné výuce	<i>lingvistika</i> (frazeologie: vymezení pojmu, kontrastivní pojetí) <i>psycholingvistika</i> (lexikální interference) <i>sociolingvistika</i> (sociokulturní aspekt frazeologismů) <i>lingvodidaktika</i> (cíle a metody práce s frazeologismy ve výuce)	dotazník rozhovor experiment
Lexikální cvičení v současných učebnicích	<i>pedagogika</i> (teorie a analýza učebnic) <i>lingvodidaktika</i> (analýza cizojazyčné učebnice zaměřená na lexikální cvičení, typologie lexikálních cvičení)	obsahová analýza
Učební strategie pro osvojování slovní zásoby (lexikální strategie)	<i>lingvistika</i> (lexikální jednotka) <i>psychologie</i> (učební styly a strategie, motivace, psychologické aspekty konceptu autonomního učení, obtíže při osvojování slovní zásoby) <i>pedagogika</i> (role učitele a žáka v procesu rozvíjení individuálních učebních strategií, pedagogické aspekty konceptu autonomního učení) <i>lingvodidaktika</i> (učební strategie pro osvojování cizojazyčného lexikálního učiva)	dotazník řízený rozhovor

Literatura:

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998.

EDMONSON, W., HOUSE, J. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag, 2000.

CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.

CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků jako aplikovaná lingvistika? *Cizí jazyky*, 2005/06, roč. 37, č.2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998.

Výběr a zpracování témat diplomových prací z didaktiky francouzského jazyka

Mgr. Petra SUQUET, M.A.

Úvod

Popsat obecně problematiku výběru a zpracování témat diplomových prací z didaktiky francouzského jazyka je úkol velmi obtížný, neboť didaktika cizích jazyků je obor, který v sobě zahrnuje nepřeberné množství aspektů.

Didaktika se jako teorie vzdělávání zabývá cíli, obsahem, metodami a organizačními formami vyučování, přičemž předmětem jejího zkoumání je jak vyučovací činnost učitele, tak učení žáka. Obě tyto činnosti jsou ovlivňovány řadou vnějších a vnitřních faktorů (materiální podmínky, učitelovo pojetí výuky, styly učení žáků atd.). Didaktika cizího jazyka tedy úzce souvisí s dalšími vědními disciplínami jako jsou pedagogika, psychologie, sociologie, lingvistika a další. Šíře tohoto oboru poskytuje tedy rozsáhlou škálu témat, která se nabízejí ke zpracování v diplomové práci.

Příklady okruhů k výběru témat diplomové práce:

- *organizace práce ve třídě,*
- *učební činnost žáka,*
- *vyučovací činnost učitele,*
- *jazykové činnosti (poslech, mluvení, čtení, psaní),*
- *slovní zásoba,*
- *gramatika,*
- *kulturní a interkulturní kompetence,*
- *evaluace,*
- *inovace procesu výuky,*
- *atd.*

Volba tématu a plán výzkumu

Volbu tématu lze pokládat za klíčový moment při zpracovávání diplomové práce. Jako ideální se jeví situace, kdy studenta osloví téma navržené přímo vyučujícím. Toto téma je již většinou formulováno jako problém, k jehož řešení má student přispět a k němuž mu vyučující navrhne dostatek materiálu k prostudování. Pokud si student vybere téma sám, na základě vlastního zájmu či zkušeností, musí být toto téma v každém případě schváleno vyučujícím, aby se předešlo zpracovávání témat, která nemají přesně stanovený výzkumný cíl a neřeší žádnou výzkumnou otázku.

Při diskusi o zvoleném tématu s vyučujícím je důležité, aby student prokázal, že je toto téma zajímavé a pro studovaný obor důležité. Je vhodné, aby již předem zpracoval plán diplomové práce, který mu umožní sjednotit a utřídit své myšlenky. Z plánu musí být patrné, jaké problémy bude popisovat a objasňovat a jaké výsledky by měl daný výzkum přinést. V této přípravné fázi je důležitý také výběr výzkumného nástroje, vzorku a metod a návrh způsobu zpracování získaných dat.

Aby mohl student navrhnout takovýto projekt výzkumu, předpokládá se, že již k danému tématu prostudoval základní literaturu, ze které bude ve své práci vycházet.

Příklady schémat projektů diplomové práce:

Téma	<i>Strategie učení se FJ.</i>	<i>Slovní zásoba v učebnicích FJ.</i>	<i>Hodnocení písemného projevu ve FJ.</i>
Cíl/Otázka	<i>Jaké strategie žáci používají a v jaké míře?</i>	<i>Do jaké míry odpovídá slovní zásoba učebnic FJ výstupní úrovni stanovené RVP?</i>	<i>Odpovídá hodnocení písemného projevu učitelem stanovené normě?</i>
Hypotéza	<i>Jednotlivé strategie učení jsou používány v odlišné míře.</i>	<i>Slovní zásoba učebnic FJ přesahuje výstupní úroveň stanovenou RVP.</i>	<i>Hodnocení písemného projevu učitelem je subjektivní.</i>
Nástroj	<i>Klasifikace strategií učení se CJ dle Oxfordové.</i>	<i>Deskriptor úrovně A1: J.C.Beacco a R.Porquier.</i>	<i>Diktát žáka 9. třídy ZŠ s vyznačenými chybami.</i>
Vzorek	<i>Studenti brněnských gymnázií.</i>	<i>Učebnice FJ pro 2. stupeň ZŠ schválené MŠMT.</i>	<i>Učitelé FJ v 9. třídách ZŠ jihomoravského kraje.</i>
Metody	<i>Dotazníky</i> <i>Interview</i>	<i>Obsahová analýza textu</i>	<i>Experiment</i>

Literární rešerše

V dnešní společnosti se problém získávání zdrojů informací přesouvá na jejich kvalitu. Při výchozí orientaci v dané problematice je pro vymezení základních termínů vhodné vycházet ze slovníků, encyklopedií a učebnic. Specifickou literaturu na dané téma lze začít podrobněji studovat až po konkrétním vymezení výzkumné otázky. Prvotní studium článků specializovaných časopisů, které poskytují shrnující informace o dané problematice, usnadňuje výběr vědeckých prací k podrobnějšímu studiu. Důležitým zdrojem pro vyhledávání děl na dané téma jsou databáze knihoven. Mnoho informací lze dnes najít i na internetu, za předpokladu přesné formulace hledaného tématu a schopnosti posoudit věrohodnost nabízených zdrojů.

Při psaní poznámek je důležité zaznamenat i bibliografické údaje z každého článku, knihy či webové stránky, kde jsou informace uvedeny, stejně jako číslo strany, kde se nacházejí citace nebo pasáže, které budou v práci parafrázovány.

Příklady zdrojů k literární rešerši:

Odborné časopisy:

Le français dans le monde.

Cizí jazyky.

Databáze knihoven:

www.ped.muni.cz/wlib

www.mzk.cz

www.sudoc.abes.fr

Webové portály:

www.edufle.net

www.francparler.org

Závěr

Výběr vhodné literatury k prostudování a kvalitně sestavený projekt diplomové práce nelze v žádném případě považovat za ztrátu času. I když se seznam literatury bude v průběhu zpracovávání diplomové práce rozšiřovat a plán výzkumu měnit v souvislosti se získáváním nových poznatků a zkušeností, umožní tato přípravná fáze rychlejší postup při samotné realizaci a redakci diplomové práce.

Z výše prezentovaných informací je patrné, že výběr a zpracování tématu diplomové práce z didaktiky francouzského jazyka je náročný úkol. Jeho úspěšné splnění předpokládá jak zájem, iniciativu a dostatečnou připravenost studenta, tak ochotu vyučujícího se studentem dané téma konzultovat a jeho postup ke splnění vytyčeného cíle vhodně korigovat.

Na závěr proto přeji všem, kteří se rozhodli zpracovávat téma z didaktiky francouzského jazyka, aby jim jejich nadšení vydrželo, protože každá kvalitně zpracovaná diplomová práce může svým způsobem přispět k řešení problémů a optimalizaci vyučování francouzského jazyka v praxi.

Literatura:

MAŇAK, J., ŠVEC, J. *Cesty pedagogického výzkumu*. PAIDO. Brno, 2004.

Didaktika literárního textu

PhDr. Hana KYLOUŠKOVÁ, Ph.D.

Úvodem

Ze široké palety témat diplomových prací z didaktiky francouzského jazyka jsme vybrali literární text a jeho místo v jazykové třídě. Cílem tohoto příspěvku je naznačit, na co by se diplomanti měli zaměřit, rozhodnou-li se traktovat tuto problematiku. Po vymezení obsahu části teoretické a praktické uvedeme pro ilustraci části empirické výzkum uskutečněný na vybraných školách Jihomoravského kraje.

Ještě než k tomu přistoupíme, připomeňme, že práce s literárním textem ve výuce je neodmyslitelnou součástí procesu osvojování cizího jazyka, neboť kromě estetického a emocionálního zážitku se podílí na rozvoji komunikativní kompetence žáků ve všech jejích složkách. Obohacuje žáky o nové zkušenosti a nabízí široký výběr námětů, jež je podněcují k četbě a zároveň aktivují jejich mluvený a psaný projev. Aktivity spojené s četbou doplňují nejen kompetenci lingvistickou, sociolingvistickou, diskurzivní či sociokulturní, ale především interkulturní, jež je v moderní cizojazyčné výuce nezastupitelná. Cílem výuky cizího jazyka totiž není jen dorozumět se v běžných životních situacích, ale zároveň porozumět kultuře jiného národa, rozpoznávat a přijímat rozdíly a umět na ně reagovat. V této souvislosti se práce s literárním textem v interkulturním aspektu podílí na formování jedince, který si uvědomuje relativitu svých hodnot, je schopen nezávislého rozhodování a dovede si utvořit vlastní názor.

1. Základní struktura diplomové práce

Odrasovým můstkem k diplomové práci je tedy otázka, jak pracovat s literárním textem a jak ho využít nejenom pro jeho literární hodnotu, ale také jako podklad ke komunikativním účelům ve výuce cizího jazyka. Zaměříme se nyní stručně na to, co by měly obsahovat tři stěžejní části diplomové práce, tj. teoretická, praktická a empirická.

Teoretická část

V teoretické části vyjdeme z odborných publikací současných českých i zahraničních didaktiků specializujících se v dané oblasti. Podrobíme je kritické analýze a vybereme z nich ty poznatky, které odpovídají našemu záměru. Zvláštní pozornost bychom měli věnovat dokumentům francouzských specialistů a zjistit tak jejich pohled na práci s literárním textem v cizojazyčné výuce. V českém kontextu jsou totiž známy spíše publikace anglických a německých odborníků.⁴

Teoretická část by měla zahrnovat problematiku týkající se čtení v cizím jazyce, přičemž nastíníme různé teorie čtení a strategie, které jej usnadňují. Další kapitoly věnujeme literatuře, kde zmíníme její důležitou roli ve výchově a vzdělávání a jaké postavení zaujímala v různých lingvodidaktických koncepcích. Důležitou částí teoretického úvodu by měla být literární komunikace rozšířená o další činitele, kteří vstupují do tradičního komunikačního řetězce autor-text-čtenář, tj. o žáka a učitele. Literární text bude tvořit samostatnou kapitolu. Zde zmíníme jeho specifickou literární, ale zároveň jeho místo ve výuce cizího jazyka. Především musíme zdůraznit cíle práce s literárním textem. Teoretickou část by mohl uzavřít rozbor vybraných učebnic francouzského jazyka zaměřený na to, do jaké míry jsou v nich literární texty zastoupeny a jak jsou prezentovány.

Praktická část

Abychom spojili teorii s praxí, opřeme se v praktické části o poznatky získané v části teoretické a na základě vybraných ukázek literárních textů představíme různé aktivity s cílem rozvíjet komunikativní kompetenci žáků učících se cizí jazyk.

⁴ Vyčerpávající seznam českých, francouzských a německých autorů je uveden v publikaci autorky tohoto příspěvku *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*.

Obsahem této prakticky zaměřené části budou metodické listy podávající návrhy pracovních postupů s vybranými ukázkami. Každý metodický list by měl mít obdobnou strukturu, tj. popis úkolu, vymezení cílů, určení věkové hranice a potřebných kompetencí žáků a postup práce. Co se týče výběru ukázek, měly by obsahovat text, který je sdělný a na jehož podkladě mohou žáci formulovat své myšlenky, vyjádřit vlastní názor a porovnávat.

Empirická část

Návrhy podané v metodických listech by zůstaly na teoretické bázi, kdyby nebyly ověřeny v praxi. Součástí takto zaměřené diplomové práce by tedy měl být experiment provedený na několika školách, který potvrdí nebo vyvrátí předem formulovanou hypotézu výzkumného problému. V následující části tohoto příspěvku uvádíme, jak by takový experiment mohl probíhat.

Jedná se o experiment, který sloužil k ověření vhodnosti čtení textu po sekvencích s doprovodnými aktivitami. Vybrali jsme k tomu ukázkou z románu Emmanuela Carrèra *La classe de neige*. Žáci zařazení do experimentu byli rozděleni na dvě skupiny, přičemž jedna skupina četla text postupně podle pokynů zadávajícího, druhá skupina nedostala žádné pokyny a četla text podle vlastních strategií. Cílem experimentu bylo zjistit, zda a do jaké míry aktivity během čtení textu usnadňují jeho pochopení a interpretaci.

2. Experiment na ověření hypotézy výzkumného problému

Příprava experimentu

Do experimentu byli zařazení žáci čtyř škol v Jihomoravském kraji učící se francouzský jazyk. Po stanovení výzkumného problému „Jaký vliv na porozumění a interpretaci textu mají předtextové nebo doprovodné aktivity“ jsme formulovali hypotézu:

Při práci s literárním textem ve výuce cizího jazyka nezáleží na úrovni jazykových znalostí žáků, ale na tom, jaké učitel zvolí prostředky k jeho prezentaci. To znamená, že při dobré předtextové přípravě nebo doprovodných aktivitách žáci s menšími jazykovými znalostmi porozumí textu stejně dobře (nebo lépe) jako žáci, jejichž jazyková úroveň je vyšší.

Proměnné představovaly míru pochopení čteného textu, která byla měřena součtem správných odpovědí na otázky v závěrečném testu.

Průběh experimentu

Pro ověření hypotézy jsme potřebovali dvě skupiny žáků s různou úrovní jazykových znalostí. Důležité byly rovněž stejné pracovní podmínky v obou skupinách, tj. přibližně stejná doba provádění výzkumu a obdobné prostředí, stejně proškolení zadavatelé, stejný text a výstupní test.

Stanovení skupin – pretest

Po stanovení výzkumného problému jsme určili, koho, kdy a v jakých situacích chceme zkoumat. Na základě stejného vstupního testu – pretestu (přílohy 1 a 2) jsme rozdělili žáky na dvě skupiny, které jsme označili jako A a B. Takto jsme zajistili, aby obě skupiny měly výrazně odlišné znalosti. Test měl celkem 20 otázek po 5 bodech. Hranici mezi oběma skupinami jsme stanovili na 75 bodů. Do skupiny A jsme zařadili žáky, kteří dosáhli maximálně 70 bodů, a do skupiny B žáky s výsledkem minimálně 75 bodů.

Přesně jsme vymezili postup práce v každé skupině, aby nedošlo k tomu, že bude výsledek ovlivněn jinými faktory. Každá skupina pracovala se stejným textem, avšak s odlišným způsobem prezentace.

Práce ve skupinách

Žáci skupiny A pracovali s textem (příloha 3) formou čtení po sekvencích, tzn., že se podle pokynů zadávajícího soustředili vždy jen na určitou část textu a následně odpovídali na dané otázky (příloha 4). Tato práce s textem trvala přibližně 25 minut. Žáci skupiny B neměli žádné aktivity v průběhu čtení. Text četli bezprostředně po jeho obdržení.

Měření pochopení textu – posttest

Po vlastním čtení ukázky literárního textu vypracovali všichni žáci test ověřující míru pochopení textu. Tento test byl pro obě skupiny žáků stejný (příloha 5).

Výsledky experimentu

Do studie bylo zahrnuto celkem 133 žáků ze čtyř škol, které jsme označili římskými číslicemi I.–IV. Do skupiny A bylo zařazeno celkem 68 žáků, do skupiny B 65 žáků. Počty žáků na jednotlivých školách a v jednotlivých skupinách shrnuje tabulka č. 1, výsledky pretestu jsou shrnuty v tabulce č. 2, výsledky posttestu v tabulce č. 3. Souhrnné statistiky uvádíme jako průměr se směrodatnou odchylkou a jako medián, který je vhodný v případě nesymetrického rozložení dat a leckdy vystihuje data lépe než průměr.

Tabulka č. 1 – Počty žáků na jednotlivých školách a ve skupinách A a B.

Škola	Skupina		Celkem
	A	B	
I.	11	41	52
II.	30	5	35
III.	10	4	14
IV.	17	15	32
Celkem	68	65	133

Tabulka č. 2 – Průměry, směrodatné odchylky a mediány výsledků pretestu.

Škola	N		Průměr (směrodatná odchylka)		Medián	
	A	B	A	B	A	B
I.	11	41	66,4 (8,3)	82,6 (4,8)	65	80
II.	30	5	64,2 (7,6)	79,0 (8,9)	67,5	75
III.	10	4	64,5 (8,6)	88,8 (5,9)	67,5	87,5
IV.	17	15	63,5 (3,9)	79,3 (6,1)	70	75
Celkem	68	65	64,4 (7,4)	81,9 (6,5)	67,5	80

Tabulka č. 3 – Průměry, směrodatné odchylky a mediány výsledků posttestu.

Škola	N		Průměr (směrodatná odchylka)		Medián	
	A	B	A	B	A	B
I.	11	41	75,9 (10,8)	82,4 (4,8)	75	85
II.	30	5	77,3 (10,5)	77,0 (11,0)	80	70
III.	10	4	85,0 (13,5)	93,8 (7,4)	85	92,5
IV.	17	15	78,2 (5,8)	76,3 (6,5)	80	75
Celkem	68	65	78,5 (10,9)	81,3 (8,1)	80	80

Pro testování výzkumné hypotézy, že předtextová příprava nebo doprovodné pomáhají slabším žákům dosáhnout výsledků srovnatelným s lepšími žáky, bylo nejvhodnější použít test hypotézy ekvivalence.⁵ K tomu bylo potřeba předem rozhodnout, o kolik horší výsledek žáka ze skupiny A budeme ještě

⁵ Zde odkazujeme na: Streiner, L. Unicorns Do Exist: A Tutorial on “Proving” the Null Hypothesis. In *Can J Psychiatry*, vol. 48, n° 11, 2003, s. 756–761.

považovat za srovnatelný s výsledkem žáka ze skupiny B. Těžko jsme mohli požadovat, aby měli přesně stejné výsledky, bylo tedy třeba stanovit si jistou toleranční mez.

Rozhodli jsme se, že za „stejně dobrý“ výkon budeme považovat, pokud žák ze skupiny A dosáhne alespoň 90% výkonu typického pro skupinu B, tj. že nebude horší než o cca 7–8 bodů (což odpovídá chybě v 1–2 otázkách). Hladinu statistické významnosti jsme zvolili 0,05. Toleranční mez jsme určili jako 7,5 bodu. Hodnota testové statistiky $T = -2,78$ je menší než kritická hodnota $-1,98$, a tedy na hladině 5 % zamítáme, že by skupina A byla horší o více než 7,5 bodu než skupina B. To znamená, že s vysokou pravděpodobností přijímáme fakt, že skupiny A a B jsou co do výsledků posttestu srovnatelné.

Pokud se na výsledky provedeného měření podíváme podrobněji, můžeme stanovit 95% interval spolehlivosti pro rozdíl mezi výsledkem skupiny A a B. Tento interval nabývá hodnot $-6,2; 0,5$, to znamená, že skutečný rozdíl mezi skupinou A a B se s pravděpodobností 95% pohybuje někde mezi -6 a $0,5$ body, respektive, že skupina A je nejhůře o $-6,2$ bodu horší a možná i o půl bodu lepší než skupina B s pravděpodobností 95 %. Tyto úvahy byly spočteny za předpokladu normality rozložení dat. Zde je tento předpoklad sice porušen, ale upřesnění za pomoci neparametrických metod nepřineslo žádné zásadní změny k již uvedeným číslům.

Zajímalo nás také, které otázky v posttestu dělaly žákům potíže. Tabulka č. 4 shrnuje součet chyb u jednotlivých otázek všech žáků podle škol a skupin.

Tabulka č. 4 – Součet chyb u jednotlivých otázek v posttestu podle škol a skupin.

Číslo otázky	I.		II.		III.		IV.		Celkem		Celkem A+B
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
1.					1		1	1	2	1	3
2.	1		2		2				5		5
3.			1		2	1	2	1	5	2	7
4.	3	1	16	3	9	7	6	20	34	31	65
5.	2		1		2	1		1	5	2	7
6.			3	1	5	1	1	1	9	3	12
7.			5		2	1	4	8	11	9	20
8.	1		5	2	8	6	2	11	16	19	35
9.			6	1	7	1	2	5	15	7	22
10.				1	3	1	2	1	5	3	8
11.	1		7		9	3	2	4	19	7	26
12.	1		19	3	7	1	6	21	33	25	58
13.	2		10	4	5	2	3	12	20	18	38
14.	1		3		4	1	2	2	10	3	13
15.			19	2	14	6	9	22	42	30	72
16.			1		1	1		1	2	2	4
17.		1			1		1	5	2	6	8
18.	3	1	27	4	18	7	6	31	54	43	97
19.						1	1		1	1	2
20.	1	1	4		7	5	3	2	15	8	23

Žáci nejvíce chybovali v otázkách č. 4, 12, 15 a 18. Co se týče otázky č. 4, zde se jedná zřejmě o chybu z nepozornosti, které se žáci mohli vyvarovat, kdyby si otázku dobře přečetli. Šlo totiž o úmyslnou záměnu příslovečného určení času. V otázkách č. 12, 15 a 18 měli žáci zaškrtnout kolonku s otazníkem, neboť v textu se informace k zadání otázky nenacházela. Zatímco na otázky č. 12 a 15 byla při větší pozornosti odpověď jednoznačná, otázka č. 18 opět vyžadovala zvýšené soustředění. Avšak vzhledem k tomu, že téměř 79% žáků odpovědělo nesprávně, s největší pravděpodobností nebyla tato otázka dobře formulována.

Shrnutí experimentu

Uvedený experiment měl potvrdit nebo vyvrátit hypotézu, že při doprovodných aktivitách žáci s menšími jazykovými znalostmi porozumí literárnímu textu stejně dobře jako žáci, jejichž jazyková úroveň je vyšší.

Žáci pracovali se dvěma přibližně stejně obtížnými neznámými texty, z nichž jeden byl určen pro rozlišení skupin (*Mondo*) a druhý pro testování vlivu doprovodných aktivit při porozumění neznámému textu (*La classe de neige*). Po četbě každého textu žáci vypracovali test s výběrem odpovědí. Otázky obou testů byly voleny tak, že dílem odpovídaly informacím v textu (vrai), dílem s nimi byly v rozporu (faux) nebo k nim v textu nebyl žádný odkaz (?). Žáci všech škol měli zhruba stejné pracovní podmínky a stejně proškolené zadavatele.

Z výsledků experimentu vyplývá, že se stanovená hypotéza u vybraného vzorku potvrdila. Žáci, kteří četli text po sekvencích, si podrželi nezávisle na pokročilosti téměř 80% informací a navíc se naučili text strukturovat a analyzovat. V poznámkách zadavatelů se nejčastěji objevuje, že se žákům text líbil, pracovali s chutí a přirozeně reagovali na otázky a pokyny učitele. Za nejprůkaznější na celém experimentu považujeme fakt, že se jedná o dobrou metodu práce s literárním textem v jazykové třídě.

Závěrem

Na závěr našeho příspěvku chceme ještě zdůraznit, že diplomová práce zaměřená na didaktiku literárního textu není diplomová práce z literatury. Studenti si tedy musí předem uvědomit, jakým směrem se chtějí vydat, tj. zda budou problematiku literárního textu traktovat z pohledu literáta nebo didaktika, který v něm spíše vidí jeden z prostředků k prohloubení komunikativní kompetence žáků.

Literatura:

CARRERE, E. *La classe de neige*. Paris : P.O.L., 1995, s. 15–18.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.

KYLOUŠKOVÁ, H. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.

LE CLEZIO, J.M.G. *Mondo et autres histoires*. Paris: Gallimard, 1978, s. 11–12.

Příloha 1: Pretest – text.

Mondo

Personne n'aurait pu dire d'où venait Mondo. Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu'on s'en aperçoive, et puis on s'était habitué à lui.

5 C'était un garçon d'une dizaine d'années, avec un visage tout rond et tranquille, et de beaux yeux noirs un peu obliques. Mais c'était surtout ses cheveux qu'on remarquait, des cheveux brun cendré qui changeaient de couleur selon la lumière, et qui paraissaient presque gris à la tombée de la nuit.

10 On ne savait rien de sa famille, ni de sa maison. Peut-être qu'il n'en avait pas. Toujours, quand on ne s'y attendait pas, quand on ne pensait pas à lui, il apparaissait au coin d'une rue, près de la plage, ou sur la place du marché.

15 Il marchait seul, l'air décidé, en regardant autour de lui. Il était habillé tous les jours de la même façon, un pantalon bleu en denim, des chaussures de tennis, et un T-shirt vert un peu trop grand pour lui.

20 Quand il arrivait vers vous, il vous regardait bien en face, il souriait, et ses yeux étroits devenaient deux fentes brillantes. C'était sa façon de saluer. Quand il y avait quelqu'un qui lui plaisait, il l'arrêtait et lui demandait tout simplement : « Est-ce que vous voulez m'adopter ? » Et avant que les gens soient revenus de leur surprise, il était déjà loin.

25 Qu'est-ce qu'il était venu faire ici, dans cette ville ? Peut-être qu'il était arrivé après avoir voyagé longtemps dans la soute d'un cargo, ou dans le dernier wagon d'un train de marchandises qui avait roulé lentement à travers le pays, jour après jour, nuit après nuit. Peut-être qu'il avait décidé de s'arrêter, quand il avait vu le soleil et la mer, les villas blanches et les jardins de palmiers. Ce qui est certain, c'est qu'il venait de très loin, de l'autre côté des montagnes, de l'autre côté de la mer. Rien qu'à le voir, on savait qu'il n'était pas d'ici, et qu'il avait vu beaucoup de pays. Il avait ce regard noir et brillant, cette peau couleur de cuivre, et cette démarche
30 légère, silencieuse, un peu de travers, comme les chiens. Il avait surtout une élégance et une assurance que les enfants n'ont pas d'ordinaire à cet âge, et il aimait poser des questions étranges qui ressemblaient à des devinettes. Pourtant, il ne savait pas lire ni écrire.

35 Quand il est arrivé ici, dans notre ville, c'était avant l'été. Il faisait déjà très chaud, et il y avait chaque soir plusieurs incendies sur les collines. Le matin, le ciel était invariablement bleu, tendu, lisse, sans un nuage. Le vent soufflait de la mer, un vent sec et chaud qui desséchait la terre et attisait les feux. C'était un jour de marché, Mondo est arrivé sur la place, et il a commencé à circuler entre les camionnettes bleues des maraîchers. Tout
40 de suite il a trouvé du travail, parce que les maraîchers ont toujours besoin d'aide pour décharger leurs cageots.

Příloha 2: Pretest – test + řešení.

Test de compréhension écrite : Emmanuel Carrère *La classe de neige*.

Pour chaque donnée, trois possibilités, VRAI, FAUX ou ? (*n'est pas dans le texte*) vous sont proposées. Vous devez indiquer celle qui correspond le mieux à la réponse attendue.

	NOM :	VRAI	FAUX	?
1.	Mondo est un petit garçon qui vit dans la ville.	x		
2.	Il y a dix ans, il y est arrivé et tout le monde s'est habitué à lui.		x	
3.	Son visage est tranquille et ses yeux sont un peu obliques.	x		
4.	C'est un garçon d'une petite taille ronde.			x
5.	On aime ses cheveux noirs qui changent de couleur selon la lumière. Surtout le soir.		x	
6.	Ses parents sont morts depuis longtemps suite à un accident.			x
7.	Personne ne sait où il habite. On le rencontre souvent sur la plage ou sur le marché.	x		
8.	Il met souvent un pantalon bleu, des chaussures de tennis et un T-shirt vert trop étroit pour lui.		x	
9.	Il marche toujours seul, très décidément.	x		
10.	Quand il salue, ses yeux brillent et deviennent très larges.		x	
11.	Il agit avec une élégance et assurance que les enfants de son âge n'ont pas.	x		
12.	Quelquefois, il arrête les passants qui lui plaisent, et leur demande s'ils ne veulent pas l'adopter.	x		
13.	Il arrive que les gens auxquels il a posé cette question appellent la police.		x	
14.	Mais Mondo la pose sans attendre la réponse.	x		
15.	On ne sait pas comment il est arrivé dans la ville. Probablement en train ou en bateau.	x		
16.	L'homme avec qui il voyageait lui a recommandé cette ville parce qu'il y a toujours du travail.			x
17.	Mais c'était plutôt le soleil, la mer et les maisons blanches pour lesquels Mondo a décidé de rester ici.	x		
18.	Il est arrivé à la fin de l'été.		x	
19.	Quand il est arrivé, c'était le jour du marché.	x		
20.	Mondo a vite trouvé du travail – décharger les cageots des maraîchers.	x		

La classe de neige

Nicolas et son père furent au chalet peu avant la tombée de la nuit. Arrivés la veille, les autres avaient pris le matin leur première leçon de ski et maintenant se tenaient dans une grande salle, au rez-de-chaussée, où l'on projetait un film sur la flore et la faune alpines. On interrompit la
5 projection pour accueillir les nouveaux venus. Pendant que la maîtresse, dans le hall, parlait avec le père de Nicolas et lui présentait les deux moniteurs, les enfants dans la salle se mirent à chahuter. Nicolas, sur le seuil, les regardait sans oser les rejoindre. Quand enfin son père repartit, il se laissa embrasser de mauvaise grâce et ne sortit pas lui dire au revoir
10 dehors. Du hall, il écouta avec soulagement le moteur diesel gronder sur le terre-plein, puis s'éloigner.

La maîtresse chargea les moniteurs de rétablir l'ordre et de remettre en route la projection, pendant qu'elle aiderait Nicolas à s'installer. Elle lui demanda où était son sac, pour le monter dans le dortoir. Nicolas regarda
15 autour de lui, sans voir le sac. Il ne comprenait pas.

« Je croyais qu'il était là, murmura-t-il.

– Tu l'as bien emporté ? », demanda la maîtresse.

Oui, Nicolas se rappelait très bien quand on l'avait mis dans le coffre.

« Et en arrivant, vous l'avez sorti du coffre ? »

20 Nicolas secoua la tête en se mordant les lèvres. Il n'en était pas sûr. Ou plutôt, si : il était sûr maintenant qu'on avait oublié de l'en sortir. Ils étaient descendus, puis son père était remonté et à aucun moment on n'avait ouvert le coffre.

« C'est trop bête », dit la maîtresse, mécontente. Nicolas avait envie de
25 pleurer. Il bafouilla que ce n'était pas sa faute. « Tu aurais quand même pu y penser », soupira la maîtresse. Voyant combien il semblait malheureux, elle se radoucit, haussa les épaules et dit que c'était bête, mais pas bien grave. On allait s'arranger. De toute façon, son père s'en rendrait compte très vite et ne tarderait pas à rapporter le sac. Oui, oui, dit Nicolas, partagé
30 entre le désir de retrouver ses affaires et la crainte de voir revenir son père.

La nuit était tombée maintenant, ce qui rendait peu probable que le père de Nicolas rapporte le sac avant le lendemain matin. Il fallait donc trouver une solution pour la nuit. La maîtresse regagna avec Nicolas la grande
35 salle. En franchissant le seuil derrière elle, il ressentait les pénibles impressions du nouveau à qui rien n'est familier, dont on va certainement se moquer. Il sentait que la maîtresse faisait ce qu'elle pouvait pour le protéger de l'hostilité et des railleries. Après avoir frappé dans ses mains pour réclamer l'attention, elle annonça sur un ton de plaisanterie que Nicolas, comme toujours dans la lune, avait oublié son sac. Qui voulait lui
40 prêter un pyjama ?

La liste polycopiée prévoyant que chacun en apporte trois, tout le monde était en mesure de consentir ce prêt, mais personne ne se proposa. Sans oser regarder le cercle d'enfants rassemblés autour d'eux, Nicolas se tenait près de la maîtresse, qui répéta son appel en s'énervant un peu. Il
45 entendit des gloussements, puis une phrase dont il n'identifia pas l'auteur, mais que salua un éclat de rire général:

« Il va pisser dedans ! »

Příloha 4: Pokyny pro čtení textu po sekvencích.

Situation initiale

- a) Lisez le titre. Est-ce que vous le comprenez ? Qu'est-ce qu'il évoque pour vous (situations, sensations, impressions, sentiments...)?
- b) Lisez le premier paragraphe (lignes 1–11). Citez l'endroit et le temps où se déroule la situation initiale. Citez les personnages. Quel est leur rôle ? Qu'est-ce qu'ils font ? Qui sont « les autres » ? Quel est leur rapport avec les personnages de la première phrase ?
- c) Relisez le texte commençant par : « *Nicolas, sur le seuil, ...* » (lignes 7–11). Quels sont les sentiments que Nicolas éprouve envers ses camarades et son père ?

Evènement perturbateur

- d) Lisez la première partie du deuxième paragraphe (lignes 12–15).
- e) Soulignez la phrase commençant par : « *Nicolas regarda...* » (ligne 14–15). Qu'est-ce qui a changé la situation ? Qu'est-ce que Nicolas ne peut pas trouver ? Où est son sac ?
- f) Lisez la suite du deuxième paragraphe (lignes 16–23). Soulignez la phrase commençant par : « *il était sûr maintenant...* » (ligne 21). Où Nicolas a laissé son sac ?
- g) Avant de continuer la lecture, imaginez la réaction de la maîtresse.
- h) Lisez le paragraphe suivant (lignes 24–30). Quelle était la réaction de la maîtresse ?

Situation finale

- i) Comment la maîtresse va résoudre cette situation ? Qu'est-ce qu'on va faire ?
- j) Lisez l'avant-dernier paragraphe (lignes 31–39). Citez les personnages. Où se trouvent-ils ?
- k) Quels sont les sentiments de Nicolas ? Expliquez pourquoi Nicolas a peur de rejoindre ses camarades. Qu'est-ce que signifie : « *les pénibles impressions du nouveau à qui rien n'est familier* » (lignes 34–35) ?
- l) Soulignez dans l'avant-dernière phrase : « *Nicolas, comme toujours dans la lune* » (lignes 38–39). Dites ce que cela signifie et pourquoi la maîtresse l'a dit.
- m) De quoi Nicolas a-t-il besoin ? Qui lui prêtera son pyjama ?
- n) Lisez le dernier paragraphe (lignes 40–46). Quelle était la réaction des enfants ? L'avez-vous imaginée ?

Evaluation de la compréhension écrite

Après la lecture et exploration du texte à l'aide des consignes ci-dessus, les apprenants vont remplir le test de compréhension écrite VRAI/FAUX/?.

Démarches

- o) L'enseignant explique que le point d'interrogation « ? » signifie : « n'est pas dans le texte ».
- p) Les apprenants exécutent le test en s'appuyant sur le texte.
- q) La durée : 15 minutes au maximum.

Příloha 5: Posttest – test + řešení.

Test de compréhension écrite : Emmanuel Carrère *La classe de neige*.

Pour chaque donnée, trois possibilités, VRAI, FAUX ou ? (*n'est pas dans le texte*) vous sont proposées. Vous devez indiquer celle qui correspond le mieux à la réponse attendue.

	NOM :	VRAI	FAUX	?
1.	La classe de Nicolas est dans les montagnes pour faire du ski.	x		
2.	Nicolas n'est pas arrivé avec les autres. Son père l'y a conduit en voiture le jour suivant.	x		
3.	Le père a préféré de l'accompagner en voiture parce que la semaine précédente, il y a eu un accident d'un bus scolaire.			x
4.	Hier, les enfants ont eu leur première leçon de ski.		x	
5.	Malheureusement, il y a très peu de neige.			x
6.	A l'arrivée de Nicolas, les enfants regardent un film sur les sports alpins.		x	
7.	La projection du film est interrompue parce que les enfants chahutent.		x	
8.	Pendant que son père parle avec la maîtresse, Nicolas entre dans la salle où sont ses camarades de classe.		x	
9.	Nicolas ne veut pas que son père parte. Il reste longtemps dehors et regarde la voiture s'éloigner.		x	
10.	Après le départ du père, Nicolas ne peut pas trouver son sac.	x		
11.	Nicolas est sûr que son père l'a sorti de la voiture.		x	
12.	Un moniteur va chercher le sac devant le chalet. Mais il ne trouve rien.			x
13.	Sûrement, le père de Nicolas a emporté le sac dans sa voiture.	x		
14.	La maîtresse dit que s'est très grave et qu'elle ne sait pas quoi faire.		x	
15.	On téléphone à son père. Il dit qu'il rapporte le sac demain.			x
16.	La maîtresse et Nicolas vont dans la grande salle où sont les autres enfants.	x		
17.	Nicolas sent que ses camarades se moqueront de lui.	x		
18.	Quand la maîtresse dit que Nicolas a oublié son sac, toute la classe éclate de rire.			x
19.	La maîtresse demande qui prêterait un pyjama à Nicolas.	x		
20.	Un enfant répond qu'il lui prêterait son pyjama. Mais Nicolas ne doit pas y faire pipi.		x	

Poznámky konzultanta a oponenta závěrečných prací

PhDr. Zdeňka SCHEJBALOVÁ, Ph.D.

Zkušenost konzultanta i oponenta závěrečných prací mě přivedla k poznání, že je třeba neustále připomínat a zdůrazňovat evidentní, všeobecně známé skutečnosti a zásady při jejich zpracování. Nelze se spoléhat na to, že je vše již důkladně popsáno v odborné literatuře a předpokládat, že student tyto publikace podrobně prostudoval ještě předtím, než se pustil do zpracovávání své vlastní práce. Obecně se doporučují následující publikace:

SPOUSTA, V. et al. *Vademékum autora odborné a vědecké práce*. 1. vyd. Brno : PdF MU, 2000. 158 s. ISBN 80-210-2387-2.

ECO, U. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997. 271 s. ISBN 80-7198-173-7.

ČMEJRKOVÁ, S.; DANEŠ, F.; SVĚTLÁ, J. *Jak napsat odborný text*. Praha : Leda, 1999. 255 s. ISBN 80-85927-69-1.

FILKA, J. *Metodika tvorby diplomové práce*. 1. vyd. Brno : Knihař, 2002. 224 s. ISBN 80-86292-05-3.

Závěrečná práce, bakalářská či diplomová, představuje vyvrcholení, završení daného typu studia. Stává se odbornou „vizitkou“ autora. Vzhledem k celému studiu je období pro zpracování závěrečné práce poslední příležitostí pro to, aby student sjednotil, utřídil, zkoncentroval nabyté vědomosti a dovednosti, ještě je prohloubil a něčemu dalšímu se přiučil.

Při výběru témat se doporučuje, aby student vycházel ze získaných zkušeností a vědomostí a náležitě je pak zhodnotil. Práce na tématu by pro něho měla být obohacující a zároveň radostná.

Konzultanta volí podle odborného zaměření učitele, které vyplývá z jeho odborné publikační činnosti. Tak jediné je možné zajistit princip vědeckosti.

Konzultace jsou nezbytné. Je třeba si zaznamenávat každou poznámku, doporučení či postřeh konzultanta.

Autor musí počítat s tím, že jeho práce bude čtena oficiálně určeným posuzovatelem – oponentem, který ve svém posudku hodnotí aktuálnost tématu, obsah práce (dodržení tématu), strukturu práce (rozsah, členění, přílohy), jazykovou a grafickou úroveň a přínos práce, její osobitost a původnost.

Nyní se zaměřím na nejčastější opomenutí, která se v závěrečných pracích vyskytují.

Teoretická část práce

Poznámky:

- Vyskytuje se zavádějící název závěrečné práce vzhledem k jejímu obsahu.
- V úvodu není uveden záměr a koncepce práce, motivace výběru tématu.
- V koncepci práce není jakýkoliv komentář, zkušenost či vlastní postřeh autora k tématu práce.
- V teoretické části je např. uvedena klasifikace, která není použita v praktické části práce.
- Chybí propojení praktické části s částí teoretickou.
- Chybí propojenost mezi jednotlivými kapitolami.
- U citace chybí přesný bibliografický odkaz.
- Každá kapitola má mít svůj úvod a na závěr shrnutí, nemůže být zakončena citací.
- Doporučuje se velká opatrnost v soudech. Analyzovaný korpus musí být dostatečně obsáhlý, aby bylo možné jeho statistické vyhodnocení. Vždy je nutno uvést přesný počet respondentů, excerpt. Uváděné tvrzení je třeba doložit, popřípadě prezentovat jako hypotézu, není-li pro ně konkrétní důkaz.
- V závěru nesmí chybět, k jakým poznatkům, závěrům autor práce došel, vyhodnocení doplněné tabulkami a grafy, které usnadňují interpretaci výsledků. Ztotožnění autora s některou (některými) z uváděných teorií a zdůvodnění tohoto autorova postoje.

Praktická didaktická část práce

Poznámky:

- Chybí uvedení požadované úrovně komunikativní kompetence podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, pro kterou je vypracovaná didaktická aktivita určena.
- Chybí předpokládané časové rozvržení, časová náročnost pro provedení zamýšlené aktivity, fáze vyučovací jednotky vhodná pro použití didaktického materiálu, fáze zadání, fáze vyhodnocení.
- Chybí pokyny pro učitele týkající se práce s vypracovaným didaktickým materiálem, zda se jedná o úkol individuální či kolektivní.
- Základní texty nejsou doplněny klíčovou slovní zásobou.
- Není určeno, zda texty budou použity bez předchozí domácí přípravy, pak může nějaké klíčové slovo zabránit porozumění textu nebo narušit plynulost hodiny, protože žáci se budou na neznámá slovíčka ptát.
- Ke všem navrženým cvičením je nutno vypracovat řešení.
- Navrhovaná lexikální, gramatická cvičení nevycházejí z ukázky vybraného textu. Takové cvičení může být zajímavé, ale do zadání dané závěrečné práce nezapadá.
- Pro učitele je praktické, aby si u otázek vždy připravil předpokládanou odpověď. Může se totiž stát, že žáci nebudou reagovat a učitel pak musí rychle improvizovat. Když předvídá takovou eventualitu, může se soustředit na organizaci hodiny a korekci žáků.

Jazyková stránka práce

- Předpokládá se, že student soustředěně konzultuje i jazykovou stránku práce se svým konzultantem, jehož povinností však není pravopisné a gramatické chyby opravovat. Před konečným vyvázáním, poté, co autor práci několikrát přečetl a ověřil si pravopis ve slovníku, předloží autor celou práci, včetně příloh, konzultantovi k poslednímu posouzení a ke schválení. Při odevzdání konečné verze musí být autor utvrzen v tom, že odevzdává to nejlepší, co mohl udělat. Není možné se později vylouvat, že práci kontroloval rodilý mluvčí. Běžný mluvčí, bez lingvistického vzdělání, totiž pravopisnou normu nemusí znát.

Poznámky:

- Z pravopisného hlediska chybí či přebývají přízvuky.
- Příčestí minulé slovesa *créer* je *créé*, po shodě v ženském rodě *créée*.
- Z morfologického hlediska se objevuje chybné postavení přídavných jmen, chybná shoda s rodem a číslem, chybný slovosled, chybné užívání členů, slovesných koncovek, časů, způsobů, předložek ...
- Podstatná jména *relation*, *source*, *politique*, *intégration*, *souveraineté*, *discordance*, *façon*, *loi*, *désagrégation*, *attitude*, *tribu*, *image* jsou rodu ženského, naopak *domaine*, *objectif*, *Danemark*, *membre*, *Portugal*, *bain*, *chiffre* jsou rodu mužského.
- Adverbium se ve francouzštině nekládá mezi podmět a přísudek.
- Iniciálová zkratky musí být rozepsány v závorce či poznámce pod čarou.
- Chybné užití *plus que* na místo *plus de* ve významu *více než*.
- Záměna v užití předložek *grâce à* a *à cause de*.
- První den v měsíci se označuje řadovou číslovkou, tedy *le 1^{er} mai*.
- V *passé composé* s pomocným slovesem *avoir* dochází ke shodě jedině, když předchází přímý předmět. Pozor na chyby typu: „*Ces Etats ont terminés ...*“; „*Ces pays ont refusés ...*“.
- Příčestí minulé slovesa *être* – *été* nemá shodu s množným číslem a ženským rodem.
- Je třeba systematicky ověřovat pravopisnou stránku práce, aby nemohlo dojít k zavádějící interpretaci výpovědi typu: „*Chaque personne peut réparer ses pêchers ...*“, na místo „*expier ses péchés*“.
- Termíny jako *l'autrichien*, *le croatian* neexistují.
- Každé vlastní jméno či místní název je nutno pečlivě ověřit, zvláště když čerpáme z českých pramenů, kde forma vlastního jména či místního názvu podléhá deklinaci (*František Sequense* patří *Sequens*). Dále musíme dávat pozor na chybný doslovný překlad, např.: *Blízký Východ* je *le Proche Orient*, nikoliv *l'Est proche*; nizozemské město *Haag* má ve francouzštině určitý člen *La Haie*; *Publius Ovidius Naso* je francouzsky *Ovide*.

Místní název *Thessalonique* označuje město, je tedy třeba použít předložku *à*. V názvu státu *Hongrie* je *h aspiré*, tedy *la Hongrie*.

– Klíčové slovo musí mít v celém textu jednotnou podobu: *conduit d'eau, des conduites d'eau, des conduits de l'eau, des conduites de l'eau*.

Zanedbáním jazykové stránky práce a jejího grafického zpracování dochází ke znehodnocení celkového úsilí a veškeré invence autora.

Na závěr předkládám přehled závěrečných prací obhájených na katedře francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU uspořádaný do tabulky podle jednotlivých roků a oborů. Uvedené počty jsou jen přibližné, protože mnohdy není jasné, do které kategorie je třeba závěrečnou práci zařadit, zda jde o práci se zaměřením spíše didaktickým či lingvistickým apod. Ke dni 31. 10. 2008 Informační Systém MU eviduje 139 obhájených závěrečných prací na katedře francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU. Registrace je dostupná od roku 2005.

2005 – 19 obhájených závěrečných prací

2006 – 40 obhájených závěrečných prací

2007 – 59 obhájených závěrečných prací

2008 – 20 obhájených závěrečných prací

Tabulka obsahuje rozdělení závěrečných prací na diplomové a bakalářské, další dělení je podle oboru: *literatura, lingvistika, didaktika a réalie*. Údaje pro roky 1978–2004 jsou vybrány z interního přehledu.

Katedra francouzského jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU

	Diplomové práce					Bakalářské práce				
	<i>Celkem</i>	<i>Lit.</i>	<i>Ling.</i>	<i>Did.</i>	<i>Réalie</i>	<i>Celkem</i>	<i>Lit.</i>	<i>Ling.</i>	<i>Did.</i>	<i>Réalie</i>
1978	1			1						
1993	1			1						
1995	1			1						
1996	2	1	1							
1997	5	2	2	1						
1998	5	1	1	1	2	6		4	2	
1999	8	1	2	2	3	7	2	4	1	
2000	12	7	3	1	1					
2001	10	3	4	3						
2002	8	3	3	1	1					
2003	2			1	1					
2004	6	1	3	1	1					
2005	2	1	1			17			16	1
2006	9	1	3	2	3	31	16	3	4	8
2007	12	4	3	1	4	47	12	10	9	16
2008	6	1	4	1		14	5	2	1	6
Celkem	90	26	30	18	16	122	35	23	33	31

Z údajů uvedených v tabulce vyplývá, že u diplomových prací si studenti nejčastěji vybírají lingvistická témata, u bakalářských prací zase literární. Největší počet závěrečných prací bylo obhájeno v roce 2007 (celkem 59, 12 diplomových prací a 47 bakalářských prací).

Příspěvky z jednání v sekcích:

Učit se francouzsky prostřednictvím internetové rallye

Mgr. Barbora MATUŠKOVÁ

Práce se zabývá využitím nových technologií a zvláště Internetu v oblasti pedagogiky. Teoretická část představuje Internet jako nástroj podporující studium francouzštiny. Jsou popsány výhody, nevýhody a další specifika, která s sebou zavedení Internetu do třídy nese.

Ze široké škály aktivit je největší pozornost věnována tzv. internetové rallye (fr. *parcours*, *cybeRallye*, *jeu de piste*), která je předmětem praktické části a té je především věnován tento příspěvek.

Při volbě tématu jsem vycházela z osobních zkušeností učitelky na gymnáziu, které mi ukázaly, že jedním z nejdůležitějších úkolů vyučujícího je dokázat žáky motivovat a zaujmout. Zapojit do výuky informační a komunikační technologie, znamená nabídnout jim v hodině kousek světa, ve kterém žijí mimo školu. Já jsem se zaměřila na Internet a zpracovala formou internetové rallye (jinak také „didaktická dráha“) projekt nazvaný „Karel IV. a Francie“.

Studenti jsou zváni ponořit se do jedné z nejzajímavějších a nejznámějších kapitol českých dějin, kdy byla naše země prostřednictvím osoby Karla IV. v úzkém spojení s Francií.

Projekt je určen studentům na gymnáziu a byl vypracován za účelem zpestření palety tradičně užívaných didaktických metod.

Co je to internetová rallye?

Jedná se o určitou formu dotazníku zpracovanou zábavným způsobem a doplněnou internetovými odkazy, na kterých mají studenti vyhledat požadované informace nebo na základě vyhledané informace splnit zadaný úkol.

Internetová rallye „Karel IV a Francie“ si klade za cíl:

- rozvíjet u žáků jazykové kompetence (porozumění textu, rozšíření slovní zásoby, písemné zpracování úkolů a následná ústní prezentace výsledků ve třídě – důležité pro vyvážení absence ústního projevu při práci na Internetu)
- rozvíjet obecné dovednosti (brouzdání na Internetu, schopnost najít konkrétní informaci v obecném textu...)
- navázat mezipředmětové vazby (historie, zeměpis, umění a kultura, fr.reálie – turismus, cestování pařížským metrem, Francie jako země vína...)
- podpořit motivaci studentů zajímavou a zábavnou aktivitou

Poznámka: z důvodu časové náročnosti je vhodné pracovat po jednotlivých etapách a pojmut danou aktivitu jako projekt s delším časovým harmonogramem. Vyučující má k dispozici metodický list.

Jak pro žáky rallye připravit?

Učitel po stanovení tématu může postupovat dvěma způsoby:

- 1) nejdříve si zmapuje internetové zdroje a následně sestaví dotazník
- 2) vypracuje dotazník, poté vyhledá vhodné internetové adresy

Každý *parcours* tedy obsahuje zadání a internetové odkazy. (ukázky např. na internetovém portálu www.edufle.net). Podmínkou úspěchu je vyhledat internetové stránky, jejichž jazyková úroveň by studenty svou náročností neodradila. Před použitím ve třídě se učitel doporučuje, aby si dráhu projel sám a ověřil si, že všechny odkazy jsou správné a stránky funkční. Při tvorbě je proto vhodné nabídnout více odkazů, aby se předešlo těmto technickým problémům.

Na závěr bych ráda podtrhla pozitiva představené aktivity. Internetová rallye či didaktická dráha naplňuje zásady projektové pedagogiky, kde studovaný jazyk není cílem, ale pouze prostředkem k jeho dosažení. Uvedením studentů do role badatelů se učení stává aktivním, žáci pracují s reálným jazykem, učí se samostatnosti a zodpovědnosti za své učení. Učitel v roli průvodce vede své žáky za poznáním dobrodružnou cestou on-line.

MATUŠKOVÁ, B. *Apprendre le français par Internet au moyen du parcours didactique: závěrečná práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, katedra francouzského jazyka a literatury, 2007.

Diplomová práce na historické téma: La Nouvelle-France en période de la guerre de Sept ans

Mgr. Zuzana SYNÁKOVÁ

Stručné představení obsahu diplomové práce

Tato diplomová práce se zabývá životem v Nové Francii během sedmileté války. V první části práce se hovoří o objevování kanadského území, následně o sedmileté válce samé. Podstatou celé práce je ale část druhá – sociokulturní, v níž se pojednává o jednotlivých oblastech života v Kanadě 18. století (rozdělení společnosti, rodinné vztahy, vzdělávání, obchod, bydlení, strava, péče o zdraví, odívání, zbraně a zábava). Součástí práce je i krátké zamyšlení nad jejím didaktickým využitím ve výuce, ovšem není to hlavním cílem.

Výběr tématu

Aby se vám diplomová práce dobře psala, musíte k vybranému tématu mít nějaký vztah. Proto je důležité zvolit si takové téma, o kterém už něco víte nebo které vás zajímá nebo o kterém byste se chtěli něco dozvědět. Já jsem si pro svou diplomovou práci zvolila téma sedmileté války v Kanadě z toho důvodu, že se o ni dlouhodobě zajímám. Mým koníčkem je takzvaná oživlá historie, což je napodobování života v dané historické epoše, a tak se na historii dívám i z hlediska praktického. Volba tématu se ukázala jako správná. Má diplomová práce se od klasických historických prací odlišovala praktickými poznatky, jako třeba jaké to je strávit několik dní ve vlněném oblečení, aniž by se člověk mohl převléknout.

Oživlé historii jsem věnovala celou jednu část. V ní jsem vysvětlila princip oživlé historie (táboření v lese v dobových stanech, spaní pod vlněnými přikrývkami, šití pouze z tehdy dostupných materiálů apod.), pokusila jsem se zde najít společné charakteristiky lidí, kteří se oživlou historií zabývají. Dále jsem v této části představila některé skupiny zajímající se o sedmiletou válku v Americe (tedy francouzskou La Compagnies Franche de la Marine de Ferreux, anglickou Bohemian Company Rogers' Rangers, skotský The 77th Highland Regiment of Foot Montgomery's Highlanders, kanadskou i americkou milici a lesní euroindiány). Tuto kapitolu doprovázely fotografie z našich akcí (rekonstrukce bitev, vojenské cvičení, letní a zimní táboření, zimní závod).

Možná, že díky mému osobnímu zaujetí byla tato práce zařazena do seznamu prací Středoevropské asociace kanadských studií a získala ocenění Prix Gallica udělované Asociací Gallica sdružující vysokoškolské učitele francouzštiny v České republice.

Práce se zdroji

Základem každé diplomové práce je práce s literaturou a jinými zdroji. Samozřejmě že pokud píšete práci o dějinách nějaké země (jako já o Kanadě), je nevhodnější osobní návštěva. Bohužel, nedostala jsem příležitost se do Kanady podívat, takže jsem se musela spolehnout na zdroje písemné. Naštěstí vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Zdeňka Schejbalová, PhD., v inkriminovanou dobu absolvovala stáž v Québecu a přivezla mi velmi cennou literaturu, za což jí touto cestou děkuji. Literární zdroje, které jsem používala, byly všeho druhu – od encyklopedií, přes odborné monografie až po beletrii. Použila jsem i autentické záznamy (například zápisky Jacquesa Cartiera z jeho objevných cest do Kanady nebo vzpomínky jezuitských misionářů) a citovala jsem je v původní, dobové, verzi.

Nevyhnula jsem se ani internetovým zdrojům, ovšem opírala jsem se pouze o ověřené internetové stránky (například www stránky kanadských muzeí). Snažila jsem se i o kontakt s kanadskými vědci, kteří se zabývají historickou hudbou, ale bezvysledně. Samozřejmě jsem využívala i vědomostí a znalostí svých kamarádů z oživlé historie, velmi mi třeba pomohl kamarád, který napodobuje život Irokézů. Díky tomu, že jsem u každé informace (i necitované) uvedla její zdroj, je možné si vše ověřit, což bylo v hodnocení práce velmi oceněno.

Technické zpracování

Text mé diplomové práce byl oživen početným doprovodným ikonografickým materiálem (tabulky, mapky, obrázky, fotografie). Řešila jsem problém, zda nemám přílohy umístit na konec práce, jak se doporučuje. Vzhledem k tomu, že jsem na ně odkazovala, začlenila jsem je přímo do textu, aby čtenář nemusel neustále listovat.

Práce byla psána ve francouzštině, proto jsem si ověřovala ve výkladovém slovníku, zda mé formulace jsou přesné. Jazykovou ale i stylistickou stránku jsem konzultovala nejen s vedoucí diplomové práce, ale i se spolužačkou. Tento postup, který umožňuje autorovi pohlédnout na text jinýma očima, doporučuji při psaní jakékoli práce.

Do školních lavic s dětským hrdinou

Mgr. Ivana KŘENKOVÁ

V dnešní době širokých a otevřených možností se nabízí celá řada inovačních způsobů, jak v současném systému školního vzdělávání přistupovat k práci s literaturou a knihou. Zvláště v posledních měsících, kdy se učitelům díky rámcovým a školním vzdělávacím programům do značné míry rozvázaly ruce, pokládám za jeden z nejeфекtivnějších způsobů přímý kontakt s vhodně zvoleným literárním dílem. Toto pak platí dvojnásob právě při výuce cizím jazykům, a to jak z hlediska lingvistického, tak z hlediska literárního. Pro každou úroveň znalostí se dá při troše invence zvolit a aplikovat vhodný způsob, jak využít vybraného literárního díla pro rozvoj konkrétních jazykových dovedností. Otevřenou a nelehkou však stále zůstává otázka, jaká díla zvolit pro práci v jazykových kurzech, na která kritéria se při tom ohlížet, jak pracovat s motivací a zájmem žáků tak, aby zvolený typ práce byl opravdu efektivní a splňoval pedagogem vytyčené požadavky.

Již při zběžném průzkumu sféry literatury pro děti a mládež, a to jak v letech současných, tak minulých, se ukazuje, že v centru zájmu malých čtenářů stojí knihy s dětským hrdinou. Nemalé procento z nich se pak navíc vyznačuje specifickem zvláštního, tajemného a především kouzelného světa, do kterého tento hrdina nějakým způsobem vstupuje a má možnost jej prozkoumat. A právě touto problematikou jsem se zabývala ve své diplomové práci na téma *Le héros enfantin dans un monde enchanteur, neboli Dětský hrdina v kouzelném světě*.

Zmíněná závěrečná práce se v rámci francouzské literatury pro děti zaměřuje na téma dětského hrdiny vstupujícího do neznámého, kouzelného světa. Pro rozbor této tematiky a hledání odpovědi na otázku její značné dětské oblíbenosti jsem si vybrala čtyři díla francouzské literatury, která odpovídají těmto kritériím a splňují další vytyčené požadavky. Ty představuje vytvoření dvou protikladných kategorií, do kterých mohou být knihy rozděleny: první je určená rozdílným věkem čtenářů a druhá je vymezená podle data vydání titulů. Všechny čtyři publikace pak byly postupně rozebírány podle stanoveného schématu, přičemž jádrem rozboru byl ve všech případech dětský hrdina, jeho vlastnosti a charakteristiky a specifika kouzelného světa. Na závěr jsem vybraná díla podrobila vzájemnému srovnávání, byly vytyčeny společné znaky a rozdíly a na jejich základě vyvozeny závěry a zodpovězeny otázky týkající se příčin častého výskytu této tematiky v dětské literatuře a zájmu mladých čtenářů o tento typ četby.

Výběr děl pro diplomovou práci byl víceméně náhodný, založený pouze na splnění výše uvedených kritérií a možnosti vytvoření základních stanovených opozic. Přesto se však ukázal být pro účely této diplomové práce velmi přínosný. Poskytl nám čtyři velice rozdílné autory, uchopující podobné téma naprosto jedinečným a originálním způsobem a přesto se držící určitých specifik a znaků, které všechna díla navzájem spojují. Díky tomu nám vznikl nemalý prostor pro vzájemné porovnávání a hledání spojníc a společných kritérií, které by pro vymezený druh literárních děl mohly být stěžejní.

Zkoumané knihy byly následující: *Le pays des 36000 volontés (Země tisíce rozmarů)* od André Mauroise, *Voyage en miniature* od autorky Françoise Joirové, a dále *L'île rose (Růžový ostrov)* od Charlese Vildraca a poslední *Le Sanglier Blanc* Jeanne Bourinové. Díla zmíněná pouze ve fr. jazyce nebyla dodnes přeložena do češtiny a proto jsem si dovolila, v rámci svých časových možností, alespoň kratší z nich přeložit a připojit jako obohacení v rámci příloh k této diplomové práci.

Z důvodu snahy o co největší názornost a přehlednost práce jsem každé ze zkoumaných děl podrobila rozboru dle předem stanoveného pevného schématu, které jasně vyplývá už z označení jednotlivých kapitol. Nejprve jsem se zaměřila na stručnou charakteristiku autora (z důvodu, že ne všichni z vybraných spisovatelů jsou stejnou měrou známí a zastoupeni v širším povědomí čtenářů), dále jsem krátce charakterizovala dílo – a to jak z hlediska všeobecného a dějového, tak především z úhlu literární teorie. Po této stránce se všechny knihy shodovaly ve ztvárnění základní dějové linie, a to jednoduchým chronologickým způsobem, bez větších digresí a matení čtenáře. Tedy zcela v rámci přímého dětského smýšlení, s ohledem na věkové možnosti chápání a vstřebávání.

V dalších podkapitolách jsem se již plně zaměřila na samotný rozbor jednotlivých titulů. První část jsem věnovala ilustracím, které neodmyslitelně patří ke knihám věnovaným mladším čtenářům. Proto se také nejvíce prosadily u kategorie „knihy pro děti od 6 let“, do které jsme zařadili *Le pays des 36000 volontés* a *Voyage en miniature*. Velice zajímavé bylo zjištění, že v případě *Voyage en miniature* se ilustrace ukázaly jako klíčový prvek celé koncepce díla.

*Vzhledem k tomu, že tato otázka se ukázala být natolik zajímavá, že si vyžádala celý dílčí rozbor, dovoluji si i nyní malou odbočku právě k *Voyage en miniature*⁶.*

Toto dílo fr. autorky Françoise Joireové⁷ je určeno již pro čtenáře od šesti let. Velice zajímavé je nejen svou silnou inklinací k orientálnímu umění, jímž je výrazně inspirováno⁸ a jež je pro zmíněnou autorku více než typické, ale především celou koncepcí zaměřenou právě k ilustracím. Autorka využila svého všestranného talentu a ukázala v díle silnou provázanost spisovatelky a ilustrátorky v jedné osobě. Při podrobnějším rozboru jasně vyplývá, že tato koncepce není náhodná ani samoučelná, nýbrž pečlivě aplikovaná s ohledem na malého čtenáře, jeho možnosti vnímání a prožívání. Proto v tomto díle je dějová příběhová linie značně potlačená a autorka k dítěti promlouvá právě prostřednictvím svých kreseb, zaměřuje se daleko více na smyslové vnímání a celá knížka je tak silně snově laděná, s tajemným nádechem plným barev, vůní a kouzelných melodií. Aplikací této impresionistické metody se autorka snaží o maximální prohloubení vnímavosti malých čtenářů, jejich představivosti a přiblížení se hlavní hrdince. Jak už jsme řekli, celá koncepce je silně orientována na ilustrace, což ovlivnilo i grafické ztvárnění textu⁹. Všeobecně by se dalo říci, že text se spíše přibližuje poezii než klasické próze.

V knize jsou naprosto potlačeny všechny běžné formální aspekty, například členění do kapitol nebo číslování stránek, výjimkou nejsou ani části zcela vyplněné pouze ilustracemi.¹⁰ Ilustrací a barev autorka také využila k celkovému dotvoření příběhu. Tam, kde text postrádá jakoukoli přímou charakteristiku hlavní hrdinky, pomáhá malým čtenářům pomocí jejího obrázkového znázornění¹¹, stejně tak ilustrace tvoří zcela logické doplnění a dokreslení odehrávajícího se děje.

Velice působivé je také využití barev k logickému odlišení dvou světů – původního a kouzelného¹².

Vrátíme-li se nyní k diplomové práci, je to právě rozbor jednotlivých kouzelných světů a jejich dětských protagonistů, který tvoří její stěžejní část.

Prvotně jsem se zaměřila na hrdiny, jejich vnější i vnitřní charakteristiky, společné znaky i dílčí odlišnosti. Přestože každý tvořil svou osobitou individualitu, v závěru jsem mohla zkonstatovat, že rozdíly mezi nimi nebyly nijak závažné. Jednalo se vesměs o kladné hrdiny s řadou pozitivních vlastností a dobrých návyků, ve věku od 6 do 10 let. Pro knihy staršího data se ukázal jako typický důraz na výchovný aspekt knihy a oba hrdinové spadající do této kategorie prošli během příběhu určitým morálním vývojem. Hlavní paralelou spojující všechny dětské hrdiny byla jejich „autentičnost“, přiblížení se běžnému světu, obyčejnému dítěti s jeho obyčejnými starostmi a radostmi, s jeho sny a touhami, s jeho představami a myšlením. Z těchto faktů nám tedy jasně vyplývá snaha autorů co nejvěrněji připodobnit hrdiny malému čtenáři, přiblížit je jeho světu, jeho vnímání, jednání a posuzování světa okolo, jeho myšlenkám, snům a přáním, jeho slabým a silným stránkám, jeho radostem i malým trápením.

Na tak jednotnou koncepci už jsem však nenarazila při dílčím a srovnávacím rozboru jednotlivých kouzelných světů. Opět se zde ale dobře osvědčilo kritériální členění, protože právě ve shodných kategoriích (zde tedy spíš určených věkem čtenářů než datem vydání děl) jsem objevila nejvíce paralel. Je evidentní, že autoři při psaní svých příběhů přihlíželi k věku cílových čtenářů a snažili se ve své koncepci respektovat jednotlivé specifické charakteristiky dětského myšlení a vnímání.

⁶ Příloha 1, obr. č. 1. Přebal knihy *Voyage en miniature*.

⁷ Příloha 1, obr. č. 2. Françoise Joire.

⁸ Příloha 1, obr. č. 3.

⁹ Příloha 1, obr. č. 4 a 5.

¹⁰ Příloha 1, obr. č. 6.

¹¹ Příloha 1, obr. č. 7.

¹² Příloha 1, obr. č. 8, 9.

Pro *Zemi tisíce rozmarů* i *Pohádkové putování*¹³ Françoise Joirové, tedy knihy určené menším čtenářům, je společné pohádkovější ladění celého příběhu, což se nemálo odrazilo i na celkovém ztvárnění jejich kouzelných světů. Jsou to místa, kde nic není problém, každé přání může být vyplněno, každá myšlenka vyslovena, místa, kde neplatí zákazy ani pravidla, kde vše je tak, jak dětská duše velí. A právě ruku v ruce s dětským pohledem na svět jsou tyto kouzelné světy koncipovány jako útočiště pro dětské představy, charakteristické především svým zjednodušeným a nedomyšleným fungováním, tedy místa „na první pohled“, krásná, ale bez jakéhokoli řádu a struktury. Není zde problém si v mžiku vyčarovat dalších čtyřicet zubů nebo se stát princeznou, zkrátka přesně podle kouzelných principů dětských her. Jsou to tedy pohádkové světy se vším všudy, včetně klasických pohádkových motivů jako jsou kouzelné hůlky, zlý drak či věčná láska krásného prince.

Další dvě knihy, určené pro starší čtenáře, už se od této zjednodušené pohádkové koncepce do značné míry odklonily a vsadily spíše na dobrodružnější ladění, propracovanější dějovou linii a především daleko reálnější ztvárnění kouzelného světa. To opět zcela přirozeně kopíruje určitou proměnu, které s přibývajícím věkem čtenářů doznává jejich čtenářský apetit.

Opět tedy můžeme zkonstatovat, že autoři svá díla zcela záměrně a cíleně přizpůsobili věkovým charakteristikám cílových čtenářů.

Poslední podkapitolu, kterou jsem do rozboru jednotlivých děl zařadila, tedy část nazvanou „La morale“, neboli ponaučení, jsem v diplomové práci věnované knihám pro děti určitě nemohla vynechat. Výchovné působení je u literatury určené malým čtenářům na jednom z prvních míst a i v rozebíraných knihách se toto tvrzení potvrdilo. Jak už jsem se zmínila, tento aspekt byl výrazněji citelný u autorů staršího data, ale určité snahy o výchovné působení se daly vystopovat u všech rozebíraných děl. Někde vyjádřeny výrazněji, někde vysloveně mezi řádky, rozhodně však žádný z autorů nesklouzl k otevřenému moralizování či nápadným prvoplánově výchovným momentům, jak se občas stává v jiných knihách.

Závěrečné srovnávání všech rozebíraných děl a dílčích aspektů, které byly ozřejmeny v předchozích kapitolách, postupně pomohlo nalézt odpovědi na výchozí otázky diplomové práce. Z úzké provázanosti mezi charakterem hrdinů, koncepcemi jednotlivých světů i celých děl jasně vyplynulo, že příčiny dětského zalíbení v této tematice tkví právě tady. Tedy v možnosti dítěte ztotožnit se se stejně starým hrdinou a spolu s ním prožívat jeho a tak trochu i své vlastní dobrodružství, na chvíli tak uniknout z reality všedního světa směrem do neznáma– neznáma tak dobře známého z vlastních představ a přeci jiného, okořeněného trošku jinou fantazií, fantazií autora který však dětské sny velice dobře zná.

Závěrem bych se ráda krátce zastavila u poslední, avšak neodmyslitelné, části diplomové práce. Tou jsou návrhy metodických listů ukazující možný směr, jakým by se mohlo ubírat již zmíněné využití literárního díla ve školním vyučování. Mou snahou bylo ukázat, že právě dětský hrdina pozvaný do školních lavic může být jednou z oněch cest, jak motivovat žáky nejen k četbě a zájmu o literaturu jako takovou, ale i k práci s jazykem, pro kterou se dá neméně dobře využít.

Každé z děl, použitých v této diplomové práci, nese určitá specifika, pro které je více či méně vhodné pro určité konkrétní oblasti. Kupříkladu *Voyage en miniature* je charakteristické dlouhými popisnými pasážemi, ve kterých autorka vykresluje krajinu kouzelného světa se všemi jejími barvami a vůněmi. Jak je pro popisy typické, objevuje se zde velké množství adjektiv, a proto se přímo nabízelo využít pasáží z této knihy pro práci zaměřenou na rozšíření slovní zásoby. Z toho jsem také vycházela při tvorbě metodických listů¹⁴.

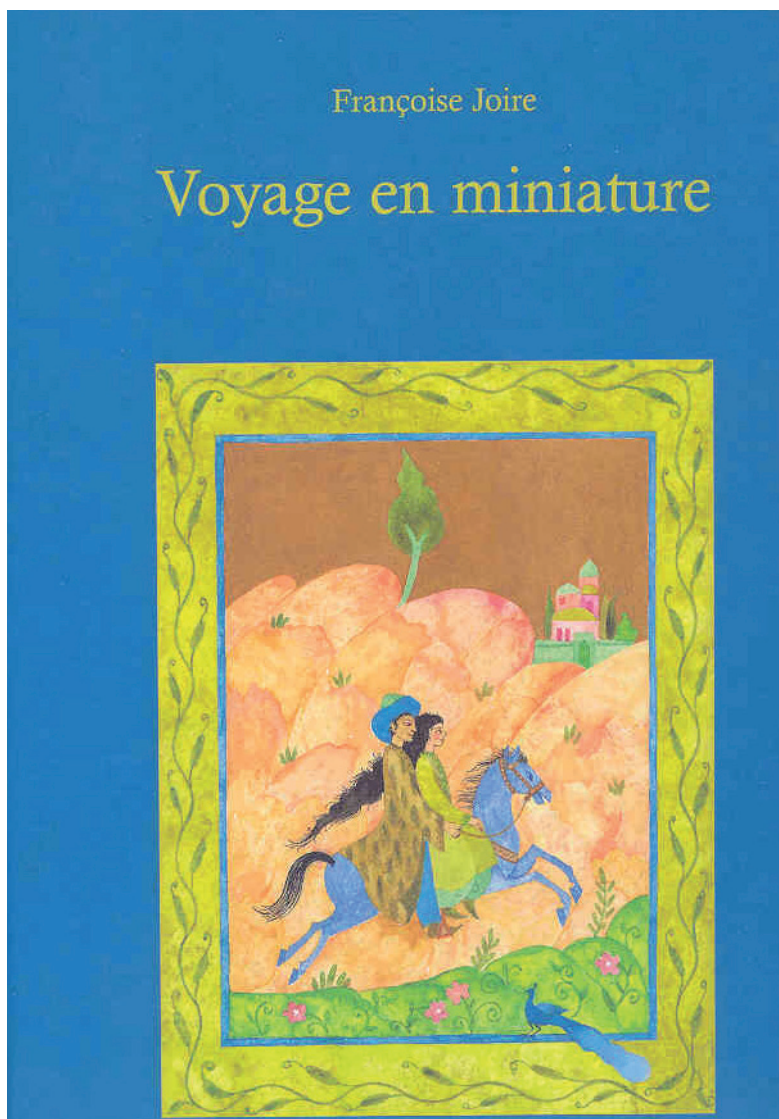
Jak jsme tedy již konstatovali, vhodné literární dílo může být v pedagogické práci velkým pomocníkem a zároveň možností, jak zábavnou a zajímavou formou motivovat žáky nejen k prohlubování svých jazykových znalostí, ale i svého zájmu o literaturu obecně. Pokud k tomu navíc přizveme dětského hrdinu věkově blízkého našim malým čtenářům, úspěch bude jistě zaručen.

¹³ KŘENKOVÁ, I. *Le héros enfantin dans un monde enchanteur*. (2007). Příloha 3, str. 95.

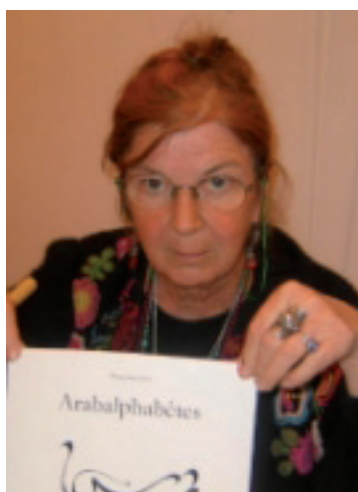
¹⁴ Příloha 2, Fiche pédagogique, Le lexique.

Příloha 1

Obr. 1



Obr. 2 Françoise Joire





Il la prit par la main, l'aida à se relever et, tout en courant, la conduisit à l'intérieur du palais. Ils franchirent une porte encadrée d'or et pénétrèrent dans une grande salle éclairée par des centaines de bougies. Le sol était couvert d'immenses tapis aux motifs entrelacés.

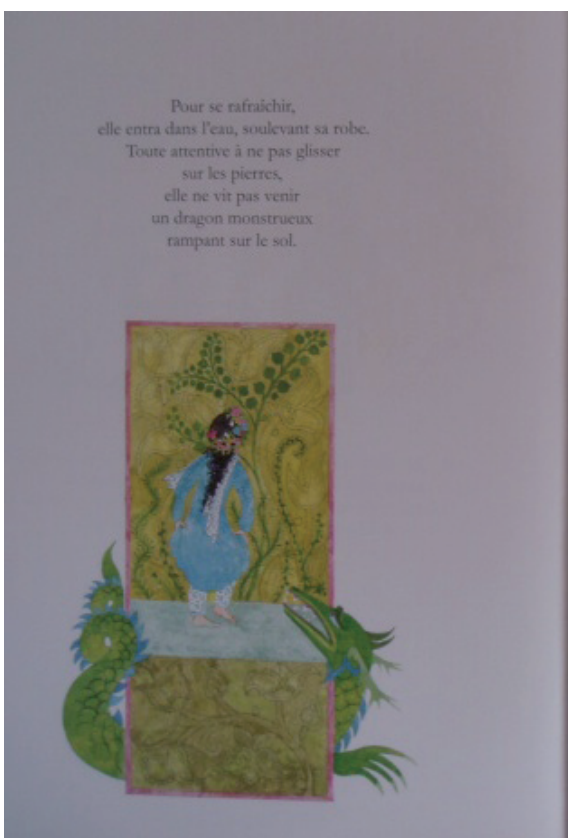
Tato ilustrace odráží silnou inspiraci orientálním uměním – kupole, tuniky, motivy květin.



Le premier jour du printemps, le prince organisa une grande fête.
Dans le jardin, les serviteurs installèrent des tapis,
des tables basses portant des flacons d'or
et des coupes de porcelaine pleines de fruits.



Les filles chantaient et dansaient au son des harpes,
tandis que les garçons récitaient des poèmes d'amour.
Églantine, grisée de parfum et de musique, se leva et marcha
dans la lumière du soir jusqu'au bord du ruisseau.



Pour se rafraîchir,
elle entra dans l'eau, soulevant sa robe.
Toute attentive à ne pas glisser
sur les pierres,
elle ne vit pas venir
un dragon monstrueux
rampant sur le sol.



Il la saisit de ses pattes griffues et l'emporta dans les airs.
Maintenant fermement sa proie, il survola une forêt
d'épines et parvint bientôt à l'entrée d'une grotte.
Il y pénétra avec Églantine.

Z následujících obrázků je zřejmé grafické členění textu s ohledem k ilustracím.

Obr. 5

Églantine prit un chemin
qui grimpe
entre des arbres fruitiers.

Soudain,
se dressa devant elle,
au-dessus d'un jardin clos,
le plus beau palais
qu'elle ait jamais vu.

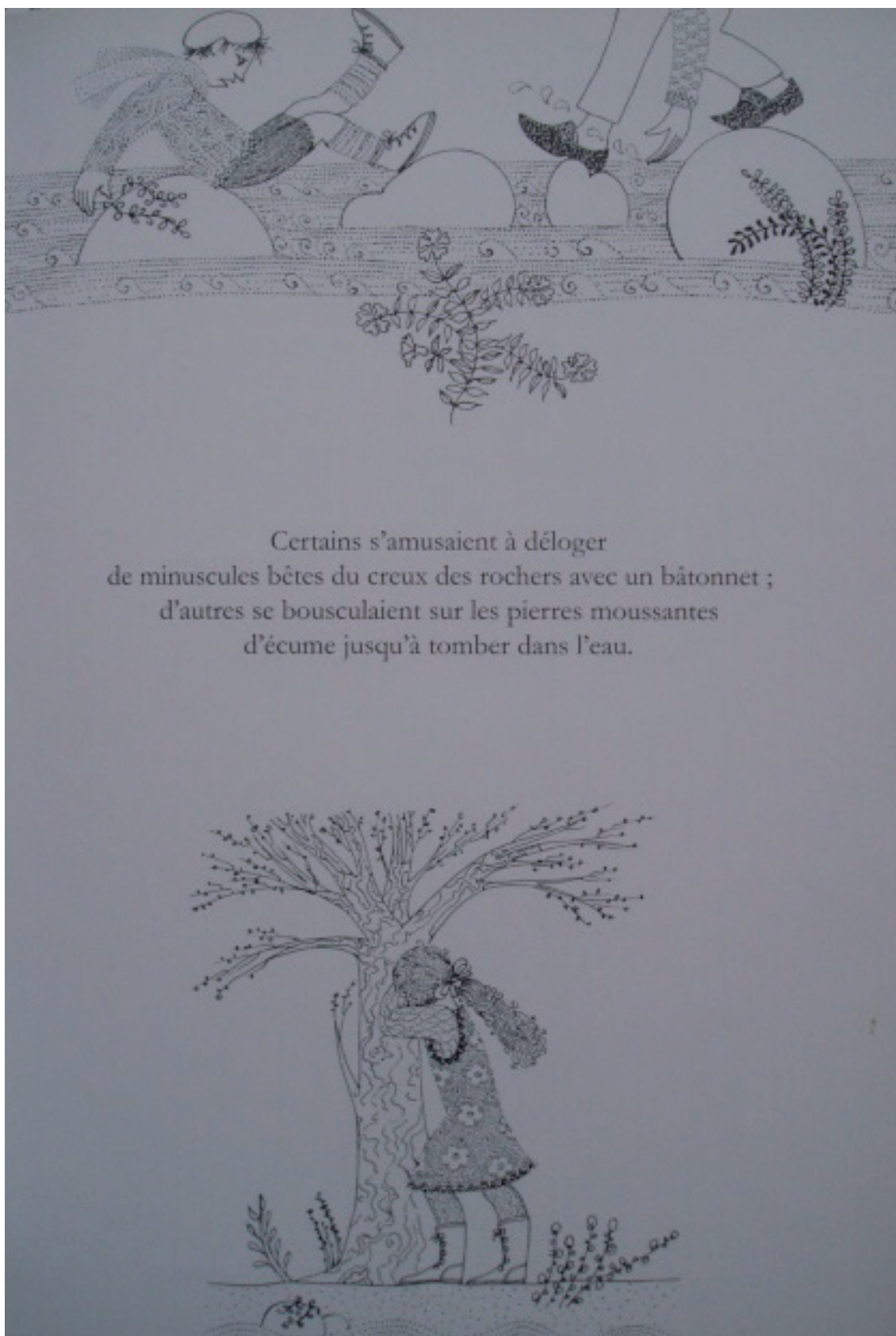
C'était un palais de pierres roses,
avec des tours
surmontées de coupoles
aux motifs étoilés.

Des guirlandes de fleurs
se mêlaient
au décor végétal des murs.





Stránky věnované pouze ilustracím nejsou výjimkou.



Zde si můžeme všimnout znázornění a vnější charakteristiky hrdinky pomocí obrázků, zároveň můžeme zaznamenat provázanost ilustrací s textem.



Tato ilustrace dokumentuje první setkání dvou světů. Pro posílení rozdílu mezi nimi, znázornění hrdinky, představující element reálného světa, je černobílé, zatímco kouzelný svět je proveden v barvách.



Totéž na poslední ilustraci– setkání dvou světů znázorněné za pomoci barev. Zároveň je na tomto obrázku silně zvýrazněn motiv drobnosti, miniatury, k němuž odkazuje už samotný název knihy.

FICHE PÉDAGOGIQUE– ENSEIGNANT

Le lexique

Le niveau : A1

Le thème : les adjectifs, l'accord des adjectifs, les adjectifs verbaux

Le but : les élèves révisent les adjectifs et les règles des accords, ils comprennent le principe de la formation des adjectifs verbaux

Les matériaux : les illustrations et les textes (JOIRE, Françoise. *Voyage en miniature*. Paris: L'édition Jasmin, 2004.), les dictionnaires franco-tchèques

L'organisation : le travail individuel et le travail à deux

Les méthodes : brainstorming, discussion

Le temps : 45 min.

1) Phase de motivation

- Présenter et montrer aux élèves le livre de *Voyage en miniature*, choisir une des illustrations et demander aux élèves d'essayer de trouver 10 – 15 mots (en tchèque), qu'ils utiliseraient pour décrire cette image → discussion, brainstorming : qu'est-ce qui les a captivé, est-ce qu'ils préfèrent les livres avec ou sans illustrations et pourquoi, quels mots ils ont choisi pour décrire l'image (on peut les noter sur le tableau), par la suite essayer de deviner quels sont les mots souvent utilisés en décrivant une image (arriver successivement jusqu'au sujet des adjectifs).
- Distribuer les textes à chaque élève, mettre les dictionnaires à leur disposition.
- Lire ensemble le texte à voix haute.

2) Phase de travail avec le texte

- Expliquer clairement les devoirs imposés (et bien s'assurer que tous les élèves ont compris).
 - **exercice 1** : trouver tous les adjectifs du texte (verte, pointue, petite, escarpée, grande, petite, entourée, beau, planté, beaux, impétueux)
 - **exercice 2** : diviser les adjectifs en groupes d'après la logique (sg., pl., fém., masc.)
 - **exercice 3** : répéter avec les élèves la formation des adjectifs féminins et pluriels
 - **exercice 4** : remplacer au moins la moitié d'entre eux par d'autres adjectifs qui pourraient figurer dans le texte (par exemple : verte – haute, petite – jeune, grand – noir, beau – gros..), essayer de trouver des synonymes des adjectifs originaux s'ils en ont un (petit – mince, beau – joli, pointu – aigu, escarpé – abrupt)
 - **exercice 5** : trouver dans le texte les adjectifs qui diffèrent des autres (entourée, planté), les élèves essaient de découvrir la manière de les créer, après, l'enseignant donne des explications et d'autres exemples d'adjectifs verbaux
- (À partir du 4^{ème} exercice, les élèves peuvent travailler à deux.)

3) Correction

L'enseignant corrige les réponses des élèves individuellement pendant le cours, les exercices à deux sont corrigés par la forme collective, en utilisant le tableau. L'enseignant est dans le rôle du conseiller, il dirige le déroulement du travail en classe.

FICHE PÉDAGOGIQUE– ÉLÈVE

Le lexique

Dans un village,
au pied d'une montagne verte et pointue,
vivait une petite fille qui
s'appelait Églantine.
Les maisons de ce village se serraient au bord
d'une falaise escarpée,
tout près d'une grande forêt.
La tante d'Églantine habitait une petite maison
entourée d'un beau jardin planté d'arbres.
Églantine allait souvent chez elle,
car elle lui lisait de beaux livres d'images.
En bas de la falaise,
au milieu des prés et des champs,
un torrent impétueux bondissait
entre des îlots d'arbres.

Les devoirs :

Individuellement

1. Trouvez tous les adjectifs du texte. Écrivez-les.
2. Essayez de les diviser en quatre groupes d'après la logique.

À deux

1. Essayez de remplacer au moins la moitié des adjectifs par d'autres adjectifs qui peuvent figurer dans le texte.
2. Connaissez-vous les synonymes de ces adjectifs? Peuvent-ils tous en avoir un?
3. Il y a des adjectifs qui sont différents des autres? Si oui, en quoi ils sont différents?

Seznam diplomových prací obhájených na katedře francouzského jazyka a literatury PdF MU od roku 2002

2002

Benešová Markéta

Les Jeux du langage dans L'Herbe rouge et L'Écume des jours de Bois Vian
Vedoucí práce : PhDr. Pavla Doležalová, Ph.D.

Bourdais Pavla

Michel de Montaigne et l'éducation
Vedoucí práce : Mgr. Marcela Poučová, Ph.D.

Chalupníková Andrea

Historie de France – sa place et fonction dans les manuels de français
Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Charuzová Markéta

L'Imparfait – l'utilisation et l'enseignement
Vedoucí práce : doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.

Malečková Kateřina

La Perte d'identité d'un personnage littéraire
Vedoucí práce : PhDr. Pavla Doležalová, Ph.D.

Miksová Martina

Prépositions
Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Sedláková Jitka

L'Enseignement du théâtre dans la littérature française
Vedoucí práce : PhDr. Pavla Doležalová, Ph.D.

Trojanová Martina

L'Accord du participe passé dans les manuels scolaires
Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.

Zelingerová Jana

La Francophonie
Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

2003

Holá Martina

Le Temps chronologique et le temps grammatical. Comment l'enseigner?
Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.

Hořejší Šárka

L'Historie de France en exercices
Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Neugebauerová Dana

Srovnání slovesných vazeb ve francouzštině a němčině s přihlédnutím k češtině, didaktické postupy jejich osvojení
Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.

Randová Pavla

Le Français de Côte d'Ivoire
Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Řežábková Helena

L'Expression physique d'attitude
Vedoucí práce: PaedDr. Pavla Kellnerová

2004

Doležalová Jana

La Traduction d'un film français en tchèque

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Folerová Lucie

Výuka cizího jazyka v předškolním věku

Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Glacová Jana

Les Gros mots, injures et jurons

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Musilová Iva

Aspects linguistiques dans la correspondance française de Karel starší de Žerotín

Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Paulíčková Jana

Les Adjectifs en français et en allemand

Vedoucí práce : doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.

Procházková Veronika

Le Travail en groupe

Vedoucí práce : PhDr. Hana Kyloušková, Ph.D.

Stonišová Jitka

Des Accords et des entretiens intergouvernementaux et présidentiels franco-tchèques dans les années 1945 – 2003

Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

2005

Březíková Lenka

Les Relations entre parents et enfants dans les œuvres de François Mauriac

Vedoucí práce : Mgr. Marcela Poučová, Ph.D.

Kaňková Lucie

Bilinguisme et identité

Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Kloučková Marie

Questions de terminologie en éducation spécialisée

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Kneřová Martina

L'Univers fantastique créé par Boris Vian dans L'Écume des jours

Vedoucí práce : Mgr. Václava Bakešová, Ph.D.

2006

Illíková Petra

La Classe de français. Un grand jeu

Vedoucí práce : PhDr. Hana Kyloušková, Ph.D.

Kubičková Lucie

Panorama 1 : Activités ludiques

Vedoucí práce : PhDr. Hana Kyloušková, Ph.D.

Neumanová Lucie

Cuisine française

Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Pospíšilová Martina

Les Régions de la France métropolitaine

Vedoucí práce : Mgr. Marcela Poučová, Ph.D.

Skopalová Klára

La Cuisine à travers les méthodes de l'enseignement du F.L.E.

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Steindlová Júlia

Langage des jeunes

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Synáková Zuzana

La Nouvelle-France en période de la guerre de Sept ans

Vedoucí práce : PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

Wernerová Lucie

L'Accord et le verbe

Vedoucí práce : doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.

Zsemlová Zuzana

Thérèse, l'héroïne féminine chez Zola et Mauriac

Vedoucí práce : Mgr. Marcela Poučová, Ph.D.

2007

Černá Jana

Enseignement de la langue française chez les enfants avec les troubles d'apprentissage spécifiques

Vedoucí práce : PhDr. Hana Kylvoušková, Ph.D.

Dobíšková Lenka

Les Pronoms en français

Vedoucí práce : doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.

Drimlová Veronika

L'Argumentation dans l'enseignement secondaire tchèque

Vedoucí práce : Mgr. Magda Chmelová

Kadlecová Hana

Le Vin, phénomène français

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Křenková Ivana

Le Héros enfantin dans un monde enchanteur

Vedoucí práce : PhDr. Miroslava Novotná, Ph.D.

Lašková Monika

Les Excursions dans l'univers de la bande dessinée

Vedoucí práce : PhDr. Miroslava Novotná, Ph.D.

Machatý Přemysl

Marcel Pagnol, cinéaste

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Mikesková Anna

L'Exil et la condition de vie des exilés chez les auteurs algériens

Vedoucí práce : Mgr. Marcela Poučová, Ph.D.

Pavlíková Jana

L'Importance de la langue française orientée vers les écoles secondaires en République tchèque

Vedoucí práce : PhDr. Hana Kylvoušková, Ph.D.

Řehořová Jana

Emprunts arabes en français

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Silovský Aleš

Mouvement des indigènes de la république

Vedoucí práce : Mgr. Magda Chmelová

Skácelová Martina

Chapitres de l'histoire de la chanson française

Vedoucí práce : Mgr. Václava Bakešová, Ph.D.

Sojka Marek

Jean Portante, le thème d'exil dans son œuvre

Vedoucí práce : Mgr. Marcela Poučová, Ph.D.

Starobová Šárka

Procédés néologiques en français contemporain

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Stodulková Renata

Coluche – Les Restaurants du Cœur

Vedoucí práce : PaedDr. Pavla Kellnerová

Zajacová Andrea

La spécificité de la scène rock actuelle en France

Vedoucí práce : Mgr. Magda Chmelová

2008

Cínová Barbora

Lanfeust de Troy et Les Tours de Bois Maury

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Novotná, Ph.D.

Mudrochová Jana

Analyse de deux méthodes de français orientée vers le traitement graphique

Vedoucí práce: PhDr. Hana Kyloušková, Ph.D.

Polanská Kateřina

Le subjonctif en français

Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Krsková, CSc.

Raziková Alžběta

Le mot et son sens

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Novotná, Ph.D.

Spáčilová Hana

La langue pensée, c'est-à-dire orale, contre la langue des dictionnaires

Vedoucí práce: Mgr. Marie Červenková, Ph.D.

Veselá Lenka

Comparaison des deux méthodes de français

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Novotná, Ph.D.

Résumé diplomových prací obhájených na katedře francouzského jazyka a literatury v roce 2008

Cínová Barbora

Lanfeust de Troy et Les Tours de Bois Maury

Diplomová práce *Lanfeust de Troy et Les Tours de Bois-Maury* se zabývá stejnojmennými cykly a žánrem, nazývaným bande dessinée. Tato práce se soustředí především na podrobný rozbor po stránce literární a grafické.

Jednotlivé kapitoly této diplomové práce se věnují obecně fenoménu bande dessinée, rozboru motivu boje dobra a zla spojené s postavami hrdinů a antihrdinů; následně porovnání obou cyklů. Práce taktéž neopomíná zdůraznit oblasti lexikologie a pedagogiky.

Hlavní snahou bylo předložit čtenáři porovnání dvou zdánlivě absolutně odlišných děl, která se v současné době těší velké oblibě nejen ve Francii.

Mudrochová Jana

Analyse de deux méthodes de français orientée vers le traitement graphique

Cílem práce je analýza dvou metod používaných pro výuku francouzštiny. V analýze se soustředí především na jejich grafickou složku. Práce je rozdělena do dvou částí. První se týká analýzy učebnic, druhá obsahuje tři didaktické listy. Tyto listy jsou založeny na práci s metodou On y va!. Jejich součástí jsou vlastní ilustrace autorky, které obohacují aktivity v nich obsažené. Tyto listy ukazují možnost, jak zlepšit práci s učebnicí, která není ideální z hlediska grafického a vizuálního zpracování.

Polanská Kateřina

Le subjonctif en français

Tato práce pojednává o problematice konjunktivu ve francouzštině. V teoretické části je snaha poukázat na obtížnost tohoto gramatického jevu. Zaměřuji se zde především na rozličná použití konjunktivu v hlavních a vedlejších větách.

V praktické části provádím analýzu pěti učebnic určených pro úroveň A1 a A2 stanovené Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. Zaměřuji se především na vysvětlení problematiky konjunktivu a na výrazy používané s konjunktivem, které se v těchto metodách nejčastěji používají. Na základě této analýzy navrhuji souhrnný přehled základního použití konjunktivu, který by mohl pomoci žákům a studentům orientovat se v problematice použití konjunktivu.

V poslední části této práce navrhuji aktivity, které nabízejí procvičení tohoto gramatického jevu.

Raziková Alžběta

Le mot et son sens

Diplomová práce se zabývá významem slov a vztahy mezi slovy ve francouzštině, a to z didaktického hlediska. Nabízí teoretický základ a praktická cvičení na toto téma. Práce je rozdělena na dvě základní části, tedy na část praktickou a část teoretickou. Teoretická část pojednává především o významu slov a vztahy mezi dvěma nebo více slovy, nabízí však také pojednání o povídce *Malý Princ* od Antoina de Saint-Exupéryho.

Praktická část obsahuje metodické listy na jevy vysvětlené v teoretické části. Metodické listy jsou doplněny didaktickými pokyny a řešeními veškerých cvičení. Pro všechny metodické listy bylo použito úryvků z povídky *Malý Princ*.

Cílem této diplomové práce bylo poskytnout teoretický základ a didaktický materiál na výše zmíněné téma. Domníváme se, že tento cíl jsme splnili a doufáme, že naše práce bude přínosem pro výuku těchto jevů.

Spáčilová Hana

La langue pensée, c est-à-dire orale, contre la langue des dictionnaires

Tato práce se zabývá problematikou významu slov a jejich definic ve výkladových slovnících, běžně používaných při studiu cizího jazyka.

V teoretické části práce je rozebrána problematika jazyka jako uceleného systému a prostředku našeho myšlení a chápání světa a prostředku naší komunikace a dále pak problematika slova jakožto běžně chápané jazykové jednotky. Jsou zde rovněž shrnuty typy obsahové analýzy.

V praktické části jsou, na základě synchronického a diachronického výzkumu předloženy definice slova *solidarité* a jejich analýza. Dále pak definice stejného slova, získaného prostřednictvím ankety distribuované francouzským přátelům a známým během studijního pobytu v Paříži. Praktickou část uzavírá analýza kontextů, v nichž je slovo *solidarité* běžně používáno ve francouzském denním tisku „Le Figaro“ a „Libération“.

V didaktické části je poukázáno na nezbytnost používání výkladových slovníků a slovníků synonym při studiu cizího jazyka, zejména při rozšiřování slovní zásoby. Rovněž jsou přiloženy didaktické listy pro využití tohoto tématu ve třídě.

Veselá Lenka

Comparaison des deux méthodes de français

Diplomová práce na téma „Srovnání dvou učebnic francouzského jazyka“ je myšlená jako příručka pro učitele/lektora, kterému se do rukou dostávají dvě současné učebnice francouzštiny přibližně stejné kvality a charakteru. Cílem této práce je podání důvodů pro výběr jedné z nich, ozřejmění struktury učebnice, vyzdvižení jejích kladů a upozornění na některé nedostatky. Práce je rozdělena na tři části. Zatímco v první části nazvané teoretická, se zabýváme rozborem učebnic po stránce fonetické, lexikální, gramatické a slovní, v druhé části nazvané praktická, se zabýváme konkrétními výhodami a naopak nedostatky uvedených učebnic. Poslední částí je souhrn myšlenek z předchozích dvou kapitol, shrnutí celé práce a ověření uvedené hypotézy.

**Sborník ze studentské konference na téma:
Aplikace didaktických zásad v závěrečných písemných pracích z cizího jazyka
Brno 6. listopadu 2008**

Vydala Masarykova univerzita roku 2009
Vedoucí katedry: Mgr. Marcela Poučová, Ph.D.

1. vydání, 2009
Náklad: 30 CD

Publikace Pd-11/09-02/58

ISBN 978-80-210-4860-7