

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**Úroveň vypravěčských dovedností žáků 5. tříd
základní školy**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Klára Hachová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr Zdeněk Suda CSc.

Plzeň, 2016

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

V Plzni, 29. března 2016

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji PhDr. Zdeňku Sudovi, CSc. za cenné připomínky a rady při zpracování této diplomové práce. Děkuji také vedení a učitelům základních škol v Nezvěsticích, Lubné, Blovicích a 2. základní škole v Plzni za vřelou spolupráci při získávání materiálu pro praktickou část diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	4
I TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1. SLOHOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	5
1.1 Charakteristika slohového vyučování.....	5
1.2 Zahnutí vyučování slohu v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	5
1.3 Cíle slohového vyučování.....	6
1.4 Předpoklady pro vyučování slohu.....	6
1.5 Proces vyučování slohu.....	7
1.5.1 Etapa poznávání.....	7
1.5.2 Etapa upevňování.....	8
1.5.3 Etapa opakování.....	8
1.6 Metody vyučování slohu.....	8
1.6.1 Metody motivační.....	8
1.6.2 Metody expoziční.....	9
1.6.3 Metoda problémová.....	10
1.6.4 Názorné metody.....	10
1.7 Základní slohové útvary na 1. stupni ZŠ.....	11
1.7.1 Vypravování.....	11
1.7.2 Popis.....	11
1.7.3 Útvary informačního postupu.....	11
1.8 Oprava a hodnocení slohových projevů.....	12
1.8.1 Opravování slohových projevů.....	12
1.8.2 Hodnocení slohových projevů.....	13
2. VYPRAVOVÁNÍ.....	15
2.1 Charakteristika slohového útvaru vypravování.....	15
2.2 Specifika nácviku vypravování.....	15
2.2.1 Invenční fáze.....	15
2.2.2 Kompoziční fáze.....	17
2.2.3 Stylizační fáze.....	18
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	19
3. STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	19
4. CÍL VÝZKUMU.....	19
5. VÝZKUMNÉ METODY.....	19
5.1 Dotazník.....	20

5.2 Analýza textu	20
6. PRŮBĚH VÝZKUMU	20
6.1 Metoda dotazníku	21
6.1.1 Výběr a popis vzorku respondentů	21
6.1.2 Sestavení dotazníku	21
6.1.3 Zadání dotazníku.....	21
6.1.4 Zpracování dotazníku	22
6.2 Metoda analýzy žákovských prací	22
6.2.1 Výběr a popis vzorku respondentů	22
6.2.2 Sestavení obrázkové osnovy	23
6.2.3 Zadání slohové práce	23
6.2.4 Zpracování slohových prací.....	24
7. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	25
7.1 Vyhodnocení údajů získaných metodou dotazníku	25
7.1.1 Otázka první - <i>Věnujete se slohovému výcviku v rámci jazykového vyučování, nebo tvoří slohový didaktický systém samostatný celek?</i>	25
7.1.2 Otázka druhá – <i>Ze kterých materiálů vycházíte při výuce slohu?</i>	25
7.1.3 Otázka třetí – <i>Zařazujete doplňkové aktivity zaměřené na rozvoj slovní zásoby?</i>	25
7.1.4 Otázka čtvrtá – <i>Kolik samostatných slohových prací žáci napíší během pátého ročníku? Jaký podíl zaujímá slohový útvar vypravování?</i>	26
7.1.5 Otázka pátá – <i>Preferujete psaní samostatných slohových prací doma, nebo v rámci výuky?</i>	26
7.1.6 Otázka šestá – <i>Které nejčastější nedostatky shledáváte v žákovských textech zaměřených na vypravování?</i>	26
7.1.7 Otázka sedmá – <i>Jak probíhá následná oprava těchto nedostatků?</i>	27
7.1.8 Otázka osmá – <i>Označte typy jazykových prostředků, které žáci aktivně, z vlastní iniciativy, používají ve svých pracích.</i>	27
7.2 Vyhodnocení údajů získaných analýzou žákovských vypravování.....	28
7.2.1 Délka žákovských prací	28
7.2.2 Kompozice	28
7.2.3 Přímá řeč	32
7.2.4 Přívlasky shodné a neshodné	33
7.2.5 Slovesa	39
7.2.6 Podstatná jména	44
7.2.7 Citoslovce	47
7.2.8 Užívání frazeologismů	49
7.2.9 Užívání nepřímých pojmenování	50
8. DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	51
ZÁVĚR	54

RESUMÉ	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM TABULEK.....	57
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Během praxí v rámci studia jsem měla možnost nahlédnout do slohových prací žáků pátých tříd. Jejich vypravování bylo ploché, postrádala jsem dynamiku i spád. Někteří žáci nezvládli vystihnout hlavní myšlenku a v práci se zabývali spíše nepodstatnými detaily. Velmi zřídka byla užita přímá řeč, citoslovce, nepřímá pojmenování a další jazykové prvky oživující vypravování. Žáci často opakovali stejná slova.

Zajímalo mě, zda jsou tyto nedostatky běžné. Proto jsem si pro svou diplomovou práci zvolila téma **Úroveň vypravěčských dovedností žáků 5. tříd základní školy**.

Stěžejní částí diplomové práce bude analýza žákovských prací (vypravování podle obrázkové osnovy). Pokusím se vytvořit relativně objektivní obraz úrovně vypravěčských dovedností žáků pátých tříd. Na vzorku žákovských prací budu sledovat užívání substantiv, adjektiv, plnovýznamových sloves. Zaměřím se také na jazykové prostředky zvyšující živost textu, a to přímou řeč, frazeologismy a nepřímá pojmenování. Další zkoumanou oblastí bude práce žáků s kompozicí textu.

V praktické části se budu rovněž věnovat výsledkům dotazníkového šetření, které je zaměřeno na problematiku slohového vyučování a slohového útvaru vypravování v pátých ročnících základní školy.

Svou diplomovou práci doplním o několik jednoduchých cvičení a didaktických her pro rozvoj slovní zásoby a vypravěčských dovedností.

I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je členěna do dvou kapitol. Úkolem první kapitoly je uvedení do problematiky slohového vyučování. Kapitola se zabývá cíli slohového vyučování, jeho fázemi, metodami a předpoklady, které žák splňuje při vstupu do vyučovacího procesu. Obsahuje také stručnou charakteristiku základních slohových útvarů. Poslední část je věnována opravě a hodnocení žákovských slohových prací.

V druhé kapitole teoretické části se podrobněji zabývám slohovým útvarem vypravování, specifiky invenční, kompoziční a stylizační fáze jeho nácvičku. Detailněji se také věnuji obrázkové osnově.

1. SLOHOVÉ VYUČOVÁNÍ

1.1 CHARAKTERISTIKA SLOHOVÉHO VYUČOVÁNÍ¹

Podstatou slohového vyučování je osvojování stylistických poznatků a stylizační činnosti. Postupně se tyto poznatky přeměňují na vědomosti, činnosti v dovednosti. Ve vědomostní vrstvě se především jedná o správný pořádek slov ve větě, vhodné užívání a opakování výrazů, základní kompoziční složky projevu. K dovednostem řadíme reprodukci kratšího textu, sestavování osnovy, vyprávění podle obrázkové osnovy či na základě vlastního zážitku, popis jednoduchého předmětu, formulaci vzkazu, blahopřání, poděkování, psaní adresy, apod.

1.2 ZAHRNUTÍ VYUČOVÁNÍ SLOHU V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (dále jen RVP ZV)²

Stěžejní oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je Jazyk a jazyková komunikace. Vyučování slohu je zahrnuto v oboru Český jazyk a literatura, který je dále dělen do tří složek. Jsou to komunikační a slohová výchova, literární výchova a jazyková výchova. Slohové vyučování zaujímá své místo v komunikační a slohové výchově. Není zde však vymezeno přesné období pro seznámení s jednotlivými slohovými útvary na prvním stupni.

¹HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1.-4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 57-58. Učebnice pro vys. školy

²Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s.

Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Podstatou komunikační a slohové výchovy je vést žáka k vnímání a chápání různých jazykových sdělení. Žák se učí číst s porozuměním, analyzovat přečtený text a rozhodnout se na základě přečteného. Nedílnou součástí je také kultivované vyjadřování, ústní i psané.

Vypravování v RVP ZV

Očekávané výstupy RVP ZV týkající se vypravěčských dovedností pro 2. období prvního stupně (4. – 5. třída):

- Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení.
- Píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.
- Sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti.

V RVP ZV je dále vymezeno učivo. Vypravování je uvedeno jako komunikační žánr jak pro písemný, tak pro mluvený projev.

1.3 CÍLE SLOHOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Vyučování není zaměřeno na naučení slohu, nýbrž na rozvíjení slohových schopností³. Cílem je vypěstovat u žáků schopnost vytvářet kultivovaný jazykový projev s ohledem na komunikační situaci.

Z hlediska vědomostí je důležité, aby si žák osvojil základní problematiku stylistiky, specifické problémy slohových postupů a útvarů, se kterými se na prvním stupni setká, a dokázal posoudit jazykové prostředky z hlediska stylistického upotřebení.

Komunikační a slohovou dovedností nazýváme činnost užívání jednotlivých jazykových prostředků. Důležitou dovedností je vyjadřování se spisovnou formou jazyka v rovině lexikální i mluvnické.

1.4 PŘEDPOKLADY PRO VYUČOVÁNÍ SLOHU⁴

Vyučování slohu navazuje na řečový vývoj každého žáka.

Žák přichází do školy s určitou slovní zásobou, kterou postupně získával nápodobou projevů svého nejbližšího okolí, příbuzných, později učitelů ve školce. Vliv

³ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: Úvod do teorie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985. s. 17. Odborná literatura pro učitele.

⁴HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1.-4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 66-74. Učebnice pro vys. školy.

na rozvoj slovní zásoby má také sledování televizních pořadů. V období nástupu do první třídy je slovní zásoba na úrovni potřebné ke komunikaci s okolím.

Jak je výše uvedeno, stěžejním bodem komunikační a slohové výchovy je spisovný projev mluvený i psaný. Stejně jako doposud, i po celou dobu školní docházky na první stupeň je pro žáka typické imitativní osvojování spisovného jazyka. Je proto důležité, aby učitel používal ve svých projevech jazyk spisovný, jelikož je autoritou, a žáci úmyslně i neúmyslně napodobují jeho chování, mluvu, písmo.

1.5 PROCES VYUČOVÁNÍ SLOHU⁵

Proces výuky slohu je dělen do tří etap.

1.5.1 ETAPA POZNÁVÁNÍ

Nejdůležitější složkou této etapy je motivace. Především na prvním stupni je kvalitní motivace základem výuky napříč všemi předměty. Ve slohovém vyučování může být pro žáka motivací zajímavé zadání práce, práce s obrázkovou osnovou. Zaujmout může i výsledek učení (Naučím se psát pozvánku, abych mohl kamarády pozvat na svoji narozeninovou oslavu.).

Mezi pozitivní motivace patří rovněž kladné hodnocení nebo pochvala učitele. Žák získává pocit úspěšnosti. Uměle vyvolaná pochvala je však nevhodná, proto připravujeme i cvičení, ve kterých mohou žáci uspět snadněji, potom bude pochvala plnit svou motivační funkci. Časté kárání či záporné hodnocení může být příčinou negativní motivace. Žákův zájem o slohové vyučování následně slábne a vyvolává pocit zbytečnosti podílet se dále na vyučování slohu aktivně. Demotivující může být také příliš obtížné nebo naopak příliš jednoduché zadání.

Správná motivace je základ dobrého výkonu žáka v dané disciplíně. Nemůžeme očekávat, že jedna forma motivace dokáže vzbudit zájem u celé třídy. Proto kombinujeme motivaci zaměřenou na pocit úspěšnosti s dalšími podněty, prvky přímé motivace.

Přímou motivaci využíváme především na začátku slohové lekce ve formě podněcujících poznámek a otázek, rozhovoru, problémového úkolu, práce ve dvojicích nebo skupinách.

⁵HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 87-95. Učebnice pro vys. školy.

1.5.2 ETAPA UPEVNĚOVÁNÍ

Etapa upevnování je složena ze tří fází (upevnování a prohlubování učiva, aplikace a instrumentalizace učiva, systemizace učiva). Jednotlivé fáze se vzájemně prolínají. Tato etapa je dlouhodobá. Na konci etapy dochází k propojení a uvědomění si vztahů mezi jednotlivými částmi slohového vyučování.

1.5.3 ETAPA OPAKOVÁNÍ

Pro opakování volíme taková cvičení, která obsahují pouze základní prvky daného učiva. Opakování je důležité nejen pro žáka, ale funguje jako zpětná vazba pro učitele. Na žákovských výkonech pozná, které učivo je třeba doplnit nebo procvičit.

1.6 METODY VYUČOVÁNÍ SLOHU⁶

Metoda je prostředek, který učitel používá k dosažení stanovených cílů. Slohové vyučování je velmi specifické. Následující přehled vymezuje základní metody užívané ve výuce slohu.

1.6.1 METODY MOTIVAČNÍ

Cílem této metody je vzbudit u žáka zájem o danou činnost či předmět. Učitel volí motivaci na základě znalostí a zájmů svých žáků. Neočekáváme však, že jeden způsob motivace vzbudí zájem u všech žáků. Proto využíváme a kombinujeme všechny tři typy motivačních metod (motivace celé třídy, motivace skupiny žáků, motivace jednotlivce). Individuální motivaci můžeme volit při práci s nadprůměrným či podprůměrným žákem.

Pro motivaci platí – méně je někdy více. Nesnažíme se do hodiny vnést co nejvíce motivačních podnětů, jelikož v některých případech můžeme dospět k opačnému výsledku. Například pro nácvik popisu živočicha není vhodné využít více názorů (obraz na tabuli, nástěnný obraz, vycpané zvíře, apod.) najednou.

Účinnou motivační metodou je rozhovor. Motivační rozhovor využíváme v případech, že předpokládáme žakovu znalost daného tématu či zkušenost s daným tématem. V průběhu rozhovoru učitel vytváří přátelskou a uvolněnou atmosféru. Sama vhodná atmosféra může působit jako motivace. Pomocí rozhovoru žáky podněcujeme

⁶HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 96-111. Učebnice pro vys. školy.

k práci, aktivizujeme slovní zásobu. Nejčastěji zařazujeme rozhovor v úvodu slohové práce. Rozhovor ukončujeme, pokud je vidno, že jsou žáci motivováni a téma je zaujalo. V jiném případě může učitel využít jako motivační metodu vlastní vypravování nebo demonstrační prostředky.

Motivací pro žáka může být i samotné téma slohové práce. Témata vybíráme tak, aby byla žákům blízká, mohou být i citově zaměřená.

Motivačních metod je nepřehledné množství. Jejich vhodný výběr a využití je však náročná práce. Zkušenost, vnímavost a nápaditost napomáhá učiteli při volbě motivace pro jeho třídu. Někdy přijdou motivační podněty nečekaně, bystrý a pohotový učitel je dokáže využít a mistrovsky začlenit do výuky.

1.6.2 METODY EXPOZIČNÍ

Tyto metody využíváme v první fázi osvojování učiva. Na prvním stupni vymežeme tři základní expoziční metody, kterými se zabývá následující přehled.

1.6.2.1 METODA ROZHOVORU

Nejprve odlišíme expoziční metodu rozhovoru od metody motivačního rozhovoru. Zatímco motivační rozhovor je volný, v případě expoziční metody se jedná o rozhovor řízený. Učitel klade expoziční, problémové a rekapitulační otázky. Expoziční otázky mají za úkol nasměrovat žáka k určitým jevům (jazykovým či stylistickým), se kterými bude dále pracovat. Problémové otázky aktivizují žákovu myšlenkovou činnost. Učitel však pokládá takové problémové otázky, které jsou snadno řešitelné. Pokud nikdo z žáků nebude znát odpověď, učitel si musí odpovědět sám. V takovém případě je myšlenková aktivita žáků spíše oslabena.

Rekapitulační otázky mají reprodukční charakter. Žák odpovídá opakováním části textu či probraného učiva. Na prvním stupni nepoužíváme otázky, které požadují vysvětlení pojmů ze stylistiky (např. Co je vypravování? Co je odstavec?).

Rozhovor využíváme při prvotním seznámení s danou problematikou.

1.6.2.2 METODA VYSVĚTLOVÁNÍ

Metoda vysvětlování zaujímá místo časově náročnějšího rozhovoru. Výhodou je úspora času, nevýhodou absence kontroly žákovy aktivity a spolupráce. Předpoklad pro využití této metody je schopnost žáků naslouchat souvislému jazykovému projevu. Žáci

nižších tříd tuto schopnost ještě nemají. Proto učitel do svého projevu vkládá otázky, úkoly či příklady. Zabrání tak žakově únavě a udrží jeho pozornost.

1.6.2.3 METODA VYPRÁVĚNÍ

Metoda vyprávění plní svou funkci nejen ve slohovém vyučování, ale i v ostatních předmětech. Učitel využívá vypravování v předmětech vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Vypráví o životě historických osobností, důležitých událostech našich dějin, zajímavostech ze světa zvířat, apod.

Ve slohovém vyučování může učitelovo vypravování plnit funkci názoru. Žák si během učitelova projevu vytváří představu o tomto slohovém útvaru. Pokud se učitel rozhodne využít metodu vyprávění k tomuto účelu, je nutné, aby jeho projev měl základní náležitosti vypravování. Zpočátku je vhodné zvolit příběh s jednoduchou dějovou linií.

Metodu vyprávění můžeme také využít při nácviku jiného útvaru, než je vypravování. Tato metoda má pomoci žákům vytvořit představu o celku.

1.6.3 METODA PROBLÉMOVÁ

Problémová metoda je pro žáky velmi atraktivní, netradiční a přibližuje se k reálnému životu. Klademe problémové otázky, které žákům pomohou hlouběji pochopit podstatu textu. Využíváme je především pro pochopení nutnosti základních údajů ve slohových útvarech. Např. „*Co by se stalo, kdybychom zapomněli na pozvánku napsat datum konání akce?*“

1.6.4 NÁZORNÉ METODY

Názorné metody předávají žákům logické poznatky prostřednictvím smyslového vnímání. Při slohovém vyučování využíváme např. obrázky, zvuk, video, atd. Úkolem žáka je poté tyto prostředky převést do mluvené či psané formy jazyka. Specifickým druhem názorné metody je i obrázková osnova. Žák má za úkol převést několik obrázků do souvislého vypravování. Pokud se rozhodneme pracovat s názorem, je nutné ho doprovázet komentářem, podněcujícími či doplňujícími otázkami nebo pokyny.

1.7 ZÁKLADNÍ SLOHOVÉ ÚTVARY NA 1. STUPNI ZŠ⁷

Na prvním stupni seznamujeme žáky se slohovými útvary pouze stručnou charakteristikou, předkládáme jim jen takové znaky, které souvisejí s výukou na 1. stupni. Základní slohové útvary můžeme rozdělit na dva druhy z hlediska výběru a řazení obsahových prvků. Při tvoření popisu, zprávy nebo oznámení pracuje žák při řazení obsahových prvků iniciativně. Na druhé straně stojí vypravování a popis pracovního postupu, kdy se žák při řazení musí řídit skutečností.

V následujícím přehledu jsou vymezeny základní specifika jmenovaných útvarů.

1.7.1 VYPRAVOVÁNÍ⁸

Vypravování patří mezi nejvíce užívané slohové postupy na prvním stupni. Již od prvního ročníku se žáci s vypravováním setkávají nejprve v podobě mluvené, v dalších ročnících také v podobě psané. Blíže se budu vypravování věnovat v kapitole druhé.

1.7.2 POPIS⁹

Na prvním stupni se věnujeme nácviku popisu prostého, který vyjadřuje vnější znaky osob, věcí, jevů. Hlavním problémem u tohoto útvaru je uspořádání jednotlivých pozorovaných prvků, vznikají tak nedostatky kompozičního rázu. Stylizační nedostatky způsobuje převážně malá slovní zásoba. Nejčastějším nedostatkem žákovského popisu je využívání podstatných jmen širokého významu, u sloves potom nahodilé střídání času.

Popis pracovního postupu zprostředkovává prvky reality a zachycuje je v přesné následnosti. Rozčlenění plynulého procesu na prvky a pojmenování těchto prvků způsobuje žákům potíže.

1.7.3 ÚTVARY INFORMAČNÍHO POSTUPU¹⁰

Hlavním úkolem útvarů informačního postupu je čtenáři stručně zprostředkovat informace o dané skutečnosti. Na první stupeň zařazujeme zprávu, oznámení,

⁷HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v I. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 168. Učebnice pro vys. školy.

⁸HUBÁČEK, pozn. 7, s. 169.

⁹DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. s. 78. ISBN 80-7040-718-2.

¹⁰HUBÁČEK, pozn. 7, s. 171.

blahopřání a dopis. Žák by si měl být vědom specifík těchto útvarů. U zprávy se jedná o informace, které již proběhly, proto používáme čas minulý. Oznamení naopak zpravuje o události nadcházející, využíváme čas budoucí. U blahopřání je důležitý výběr vhodných jazykových prostředků. Při nácviu dopisu se příliš nesoustředíme na stránku obsahovou, ale na jeho náležitosti (oslovení, datum, místo odeslání a podpis).

1.8 OPRAVA A HODNOCENÍ SLOHOVÝCH PROJEVŮ

1.8.1 OPRAVOVÁNÍ SLOHOVÝCH PROJEVŮ¹¹

Oprava slohových prací je přínosná nejen pro žáka, ale také pro učitele. Učitel si na základě žákovských chyb utváří obraz o funkčnosti svých vyučovacích metod a postupů. Žák se na základě učitelovy opravy zlepšuje ve svých slohových dovednostech, učí se sebekritičnosti a autokorekci. Ve slohovém vyjadřování žáka se propojují stylistické dovednosti, ale také gramatické a pravopisné znalosti.

V opravě mluveného projevu se učitel přednostně zaměřuje na chyby stylistické. Sledujeme užívání spisovného jazyka, vhodnost užitých slov, plynulost projevu, časté opakování jednoho slova, hlasitost, srozumitelnou artikulaci, ale také postoj žáka, jeho pohyby a gesta. Snažíme se do žákovy řeči vstupovat co nejméně, ať už se jedná o vstup z důvodu opravy, povzbuzení či pomoci. Jakýkoli učitelům zásah může žáka zmást a někteří již nedokážou pokračovat. Je vhodné, aby si vyučující chyby v průběhu zapisoval, vybral ty nejzávažnější a až na konci je opravil. Na drobné chyby neupozorňujeme, pokud nedochází k jejich častějšímu opakování. Do procesu opravy můžeme také zapojit více žáků nebo celou třídu. Pokyn ke sledování chyb zadává učitel před začátkem projevu. Nesmíme opomenout, že pro žáky prvního stupně je obtížné věnovat se více oblastem najednou. Vybízíme je proto ke sledování jednoho typu nedostatku.

K rozvoji autokorekce je na místě využít diktafon, magnetofon, či kameru. Práce s technikou je časově náročná, ale nese řadu výhod: možnost opakovaného poslechu, dodatečné objevování nedostatků. Žák slyší svůj vlastní projev a podílí se na jeho opravě, učitel má možnost nahrávku zastavovat podle potřeby.

V opravě psaného slohového projevu opravujeme nejen chyby slohové, ale také gramatické a pravopisné. Bereme však ohled na dosavadní žákovy vědomosti. Pro žáka

¹¹HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v I. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 120-131. Učebnice pro vys. školy.

je demotivující, když se jeho práce po opravě změní v červené pole, proto u slabších a průměrných žáků opravujeme pouze zřejmé slohové nedostatky. V případě výborných žáků si můžeme dovolit zabývat se i menšími nedokonalostmi.

Chyby, které by žák opravit nedokázal, ale je nutné, aby věděl o jejich existenci, opravuje učitel sám vepsáním do žákovy práce. Při hodnocení stylistických prostředků rozlišujeme tři pásma. Do prvního z nich patří takové jevy, které jsou vhodně vybrané, a není důvod pro jejich opravu. Druhé pásmo zahrnuje prostředky, které jsou vhodnější. Do třetího pásma řadíme jevy, které jsou chybně vybrány, a je nutné je opravit.

Žák provádí opravu nejčastěji individuálně do sešitu. Opravuje pouze chyby, které jsou k opravě určené, nikoli ty, které učitel již opravil. Tato metoda je časově úsporná pro žáka i učitele. Zápis opravy provádí žák za práci původní, poté předává ke kontrole učiteli. Pokud se opět objevují nedostatky, probíhá tzv. oprava opravy.

V každé škole by měl být zaveden jednotný systém korekturních značek, kterým rozumí žák i učitel. Značky by měly odlišovat chyby gramatické a stylistické.

1.8.2 HODNOCENÍ SLOHOVÝCH PROJEVŮ¹²

Hlavním cílem komunikační a slohové výchovy na prvním stupni je získání komunikačních dovedností a schopností. Proto by právě tahle oblast měla být hlavní složkou hodnocení. Na prvním stupni teoretické znalosti nepožadujeme a nehodnotíme. Hodnocení zahrnuje psané i mluvené projevy. Žáci byli v minulosti hodnoceni především za projevy psané a dnes tomu není jinak. Klasifikace je však stále stejně obtížná. Je vhodné, aby učitel volil při hodnocení analytický postup, tzn., pohlížel na žákovu práci z různých stránek.

Při prvním čtení žákovy práce se zabýváme hlediskem tematicko-obsahovým. Sledujeme, do jaké míry se obsah práce přibližuje k tématu, vyslovené názory a pocity, myšlenky. Jde především o to, abychom si udělali obraz o žákově myšlenkové úrovni. Zde se projevuje výchovný cíl vyučování. Učitel sleduje žákovy postoje ke společenským normám, jeho argumentace a názory. Nesnižuje však hodnocení, pokud se tyto názory neztotožňují se společenskou normou, avšak nepřehlídí to, co je evidentně nepravdivé. Hodnocení této oblasti provádíme formou poznámky pod textem.

¹²ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1998. s. 173-178. Jazykověda. ISBN 80-85866-32-3.

Další stránka, kterou se bude hodnotící zabývat, je stránka slohová. Sledujeme především jazykové ztvárnění tématu, komplexnost, výstavbu textu a jeho částí, kompozici, výstižnost, ale také vhodnost užitých slov s ohledem na adresáta. Zabýváme se tím, je-li naplněn záměr slohové práce, např. zda text dokáže přesvědčit čtenáře, zda dokáže zaujmout svým dějem, v jiném případě je-li v textu patrné a srozumitelně vyjádřené, co chtěl autor sdělit.

Jako poslední kritérium hodnocení sledujeme jazykovou stránku textu. Ta zahrnuje lexikální, gramatické a pravopisné jevy písemné slohové práce. Posuzujeme, zda jsou slova využita ve správném významu, hodnotíme výstavbu věty z hlediska gramatického. Dalším nedostatkem písemného projevu je bez pochyby pravopis. Místo pravopisné stránky v celkovém hodnocení slohové práce je však velmi sporné. Někteří pedagogové tuto oblast velmi přeceňují, a jejich hodnocení je především obrazem ortografie. V druhém extrémním případě jsou pravopisné nedostatky přehlíženy úplně a nijak klasifikaci neovlivňují. Vhodný je kompromis, tzn. ve cvičných slohových pracích hodnotit především slohovou stránku, v pracích kontrolních hodnotit komplexně.

Nedílnou součástí psaných slohových projevů bývá žákův rukopis a úprava práce. V minulosti bylo běžné hodnotit úpravu zvláštní známkou. Dnes dochází k podceňování vnější stránky projevu. Žák by měl dbát na vertikální i horizontální členění a čitelnost svého rukopisu, jelikož výchova k péči o vnější stránku je součástí estetické složky slohové a komunikační výchovy. Prostředkem pro zlepšení úpravy textu je časově náročnější práce s konceptem a čistopisem. Požadavek čitelnosti textu by však neměl být opomíjen v žádném případě.

2. VYPRAVOVÁNÍ

V této kapitole se budeme věnovat slohovému útvaru vypravování, specifík týkajících se nácvičku tohoto útvaru, volbě tématu a stylizaci nadpisu.

2.1 CHARAKTERISTIKA SLOHOVÉHO ÚTVARU VYPRAVOVÁNÍ¹³

Vypravování je svým původem útvarem mluveným, dnes se vyskytuje i v projevech psaných, ponechává si však mnohé z rysů charakteristických pro projevy mluvené. Sděluje neopakovatelný, jedinečný děj. Vyprávět lze osobní zážitek, příběh, kterého byl vypravěč svědkem, nebo i děj vymyšlený. Charakteristickým rysem vypravování je neformálnost, osobní účast na ději¹⁴.

Žák je k vypravování přirozeně motivován svou sdílností a chutí podělit se o zážitek. Tento přirozený motiv dokáže k slohové činnosti přimět i žáka jinak méně mluvného. Pro dětské vypravování jsou však typické nedostatky v návaznosti dějových momentů, dále také nesprávné vyhodnocení dějových prvků základních a vedlejších, často dochází k jejich záměně. Malá slovní zásoba způsobuje nefunkční opakování stejných slov a využívání slov širokého významu.

Hlavními znaky vypravování by mělo být napětí, živost, výstižnost, dynamika a poutavost. V posluchači či čtenáři by mělo vzbuzovat očekávání. Střídání vět a souvětí různých délek, využívání přímé i nepřímé řeči postav, přecházení do přítomného času (prézens historický) v napínavých úsecích, to vše dodává textu plynulost, spád a atraktivitu.

2.2 SPECIFIKA NÁCVIKU VYPRAVOVÁNÍ¹⁵

2.2.1 INVENČNÍ FÁZE

Cílem invenční fáze je vymezit žákům dané téma po obsahové stránce, zjistit, zda mají žáci pro toto téma předpoklady, specifikovat či omezit obsahové prvky, ale také vzbudit žákův zájem o dané téma. V této fázi využívá učitel metody rozhovoru, řízeného pozorování, otázek, pomůcek, apod. Na základě zjištěné úrovně zařadí cvičení pro aktivizaci slovní zásoby potřebné pro zadané téma. Absence invenční fáze může

¹³HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v I. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s.169. Učebnice pro vys. školy

¹⁴ HUBÁČEK, pozn. 13, s. 169.

¹⁵ HUBÁČEK, pozn. 13, s. 173-189.

způsobit nesoustavné, přeházené až nesrozumitelné vypravování, proto invenci směřujeme především k uvědomění si základního dějového pásma. Při prvotním nácviku je vhodné využít zážitek či událost, které se účastnili všichni žáci. Pokud nemáme společnou příhodu k dispozici, využíváme obrázkovou či heslovou osnovu.

2.2.1.1 OBRÁZKOVÁ OSNOVA¹⁶

Obrázková osnova žákům předkládá základní dějové prvky prostého příběhu jako sérii obrázků. Znázornění příběhu je strohé, nezachází do podrobností. Abychom mohli využít žákovy fantazie a zkušenosti při práci s obrázkovou osnovou, je nutné, aby znázorněný příběh byl žákovi blízký či připodobňoval událost, kterou žák prožil. Vytváříme nebo vybíráme proto takové osnovy, jejichž hlavními hrdiny jsou děti. Obrázková osnova plní velkou motivační funkci.

Obrázkové osnovy nalezneme v některých učebnicích, učitel si ji však může vytvořit sám. Za výhodu vlastní tvorby považujeme to, že učitel pro výtvarné zpracování může zvolit takový příběh, který je právě jeho žákům důvěrně známý. Při vytváření obrázkové osnovy volíme jednoho hlavního hrdinu, který bude figurovat na všech obrázcích. Dbáme na zachycení zápletky, vyvrcholení a rozuzlení děje.

S obrázkovou osnovou pracujeme nejčastěji ve fázi invenční, také však může posloužit pro nácvik kompozice. V invenční fázi ihned po expozici osnovy věnujeme žákům čas na vlastní pozorování. Žáci se seznamují s obrázkem, příběhem, vyměňují si názory. Učitel nijak nezasahuje. Následují první otázky a úkoly, dbejme však na to, aby nesměřovaly žakovu pozornost pouze k jednomu obrázku (např. *Co vidíš na prvním obrázku? Popiš první obrázek.*). Požadujeme, aby se žák pokusil formulovat celé dějové pásmo. V prvních pokusech do žakovských projevů nezasahujeme a neopravujeme nedostatky. Ty budou předmětem dalšího nácviku. Důležitou roli hraje výběr prvního vypravěče. Jeho stylizace bude pro následující vyvolané vzorem a bude jimi napodobována. Vyvarujme se však vyvolání nejlepšího žáka, jeho projev by se stal pro mnohé žáky nepřekonatelný.

Vyprávění příběhu opakujeme a klademe podněcující otázky, které vedou žáka k různým obměnám příběhu. Směřujeme žáky k tomu, aby příběh konkretizovali, přidali místo a čas děje, jméno hlavního hrdiny i ostatních postav, události, které

¹⁶DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. s. 81-83. ISBN 80-7040-718-2.

příběhu předcházely, apod. Ve čtvrtém a pátém ročníku vyzýváme žáky k zařazení přímé řeči postav.

Jiný úkol plní žáci v případě, kdy odstraníme poslední ze série obrázků. Dbáme na to, aby návrhy příliš neodbíhaly od předchozího děje, podporujeme však originalitu a tvořivost žáků.

V kompoziční části předkládáme žákům obrázkovou osnovu v nesprávném pořadí. Opět využíváme vyobrazení takového děje, který je žákům známý. Později můžeme jeden obrázek ze série vynechat a nahradit jej prázdným polem. Úkolem žáka je jazykově ztvárnit pravděpodobný obsah vynechaného obrázku.

2.2.1.2 HESLOVÁ OSNOVA¹⁷

Pro efektivní využití heslové osnovy v invenční fázi volíme takovou, která vyjadřuje obsah příběhu, který žáci neznají. Práce s heslovou osnovou je velmi náročná na žakovu fantazii. Jazykové prostředky využitě v heslové osnově napomáhají žákovi při prvotní stylizaci.

2.2.2 KOMPOZIČNÍ FÁZE¹⁸

Kompozici rozumíme utřídění materiálu shromážděného v invenci, uspořádání obsahových prvků projevu¹⁹.

Ve fázi kompozice vypravování se u žáků prvního stupně soustředíme na to, aby jejich práce obsahovala úvod a závěr děje. Stěžejním prvkem nácviku kompozice je postupná linie, řazení prvků podle časové nebo příčinné návaznosti. Na prvním stupni se spokojíme s řazením podle časového sledu, ve výjimečných případech (pokud narazíme na vhodný příběh) podle sledu příčinného. Opět můžeme jako pomůcku využít obrázkovou a heslovou osnovu, tentokrát však předkládáme žákům osnovy špatně uspořádané či rozstříhané. Zařazujeme takové příběhy, které žáci znají (pohádka, text z čítanky, příběh z učitelova vypravování, apod.). S dalšími kompozičními cvičeními se setkáváme v učebnicích a čítankách.

¹⁷DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. s. 83. ISBN 80-7040-718-2.

¹⁸HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult. stud. učitelství v I. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 164-165, 178-181. Učebnice pro vys. školy

¹⁹HUBÁČEK, pozn. 18, s. 164.

2.2.3 STYLIZAČNÍ FÁZE²⁰

V této fázi se soustředíme na žákovu slovní zásobu, tvoření vět a jejich návaznost. O aktivizaci slovní zásoby jsem se zmínila již ve fázi invenční, zčásti zasahuje však do fáze kompoziční i stylizační. V učebnicích se můžeme setkat s výčtem slov úzce souvisejících s uváděným tématem. Pokud však učitel přichází s tématem sám, využívá jiná aktivizační cvičení, např. vytváření významového pole. Tento typ cvičení pracuje s asociací v žákově povědomí, kdy se při aktivizaci jednoho slova aktivizují i další výrazy s ním související. Pro slohový útvar vypravování je důležité užívání plnovýznamových sloves, jelikož ta jsou nositeli děje. Žáci mladšího školního věku bohužel nemají ve své aktivní slovní zásobě takových sloves mnoho. Zařazujeme proto cvičení soustředěná na antonyma a synonyma. Tato cvičení také napomáhají odstranit další častý nedostatek žákovských prací – nefunkční opakování slov, jednotvárného začátku vět, užívání stejného podmětu ve větách, které po sobě následují. Současně však neopomíjíme cvičení zaměřená na významové rozdíly slov ve slovních spojeních, původní a přenesený význam slova. Nepřehlízíme také stereotypní opakování příslovcí *pak*, *potom* a spojky *a* na začátku věty.

Důležitou součástí žákova vypravování je členění řeči na věty. Žáci při mluvených i psaných projevech vytvářejí příliš dlouhá souvětí. Zařazujeme proto cvičení na členění delších úseků textu na věty nebo cvičení na doplňování vhodných spojovacích výrazů.

²⁰HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v I. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 165-167, 181-189. Učebnice pro vys. školy

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části, která je těžištěm diplomové práce, se budu zabývat vyhodnocením dotazníkového šetření provedeného na výzkumném vzorku učitelů pátých ročníků základních škol. Druhá část je věnována obsahové analýze celkem sto devíti žákovských prací.

3. STANOVENÍ HYPOTÉZ

Hypotézy jsem stanovila na základě zkušeností z výstupových praxí a studia odborné literatury.

- 1) **Ve vyprávěných příbězích očekáváme absenci dějového napětí, žákovské práce připomínají spíše popis děje.**
- 2) **Užití přímé řeči bude méně časté než užití řeči nepřímé.**
- 3) **Žáci mají problémy s užíváním výstižných a významově přesných sloves.**
- 4) **Přívlastky shodné budou vyjádřené především zájmeny nebo číslovkami.**
- 5) **Ve vypravování očekáváme nežádoucí opakování slov.**

4. CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je dospět k vytvoření relativně objektivního obrazu vypravěčských dovedností žáků v pátých ročnících vybraných základních škol.

5. VÝZKUMNÉ METODY

Jak bylo nastíněno v úvodu, pro výzkum využiji dvě metody, a to metodu dotazníku a metodu analýzy textů.

5.1 DOTAZNÍK²¹

Dotazník je jednou z nejužívanějších výzkumných metod. Využívá se v případech, kdy potřebujeme zjistit údaje od většího počtu respondentů. Výhodou této výzkumné metody je časová nenáročnost.

Základní jednotkou dotazníku je otázka. Rozlišujeme tři typy otázek podle stupně otevřenosti – uzavřené, polozavřené a otevřené.

Uzavřené otázky předkládají dotazovanému několik hotových odpovědí, ze kterých vybírá. Tento typ otázek je snadný pro vyhodnocení.

Polozavřené otázky vznikají spojením uzavřené a otevřené otázky. Nejprve jsou respondentovi předkládány možné odpovědi, po zaškrtnutí jedné či více z nich následuje otázka otevřená, která požaduje vysvětlení či objasnění.

Otevřená otázka poskytuje dotazovanému prostor, nejsou nabízeny hotové odpovědi. Výhodou otevřených otázek je to, že respondent není ovlivňován. Nevýhodou je obtížnější zpracování.

Délku dotazníku ovlivňuje především množství údajů, které zkoumající potřebuje získat. Dotazníky by však pro respondenta neměly být časově náročné. ²²*V praxi se nepoužívají dotazníky, jejichž vyplnění trvá déle než tři čtvrtě hodiny.*

5.2 ANALÝZA TEXTU²³

²⁴ *Jde o analýzu a hodnocení obsahů písemných produktů.*

Rozlišujeme dva typy analýzy, a to kvantitativní a nekvantitativní.

V případě nekvantitativní analýzy se jedná o zpracování bez číselných ukazatelů, například interpretace textů nebo rozborů obsahů. Při analýze kvantitativní se sledované jevy číselně zpracovávají.

6. PRŮBĚH VÝZKUMU

Jak bylo uvedeno v úvodu kapitoly II, výzkumné šetření se opírá jednak o metodu analýzy žákovských prací, jednak o výsledky dotazníků zadaných učitelům 1. stupně základních škol.

²¹GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. s. 122-134. ISBN 978-80-7315-185-0

²²GAVORA, pozn. 21, s. 131.

²³GAVORA, pozn. 21, s. 145-151.

²⁴GAVORA, pozn. 21, s. 145.

6.1 METODA DOTAZNÍKU

Cílem metody dotazníku je zjistit, do jaké míry se dotazovaní učitelé věnují slohovému vyučování v rámci českého jazyka, jaké materiály a zdroje k výuce používají. Zajímal mě také jejich pohled na aktuální úroveň žákovských vypravování.

6.1.1 VÝBĚR A POPIS VZORKU RESPONDENTŮ

Kritériem pro výběr respondentů bylo aktuální působení jako vyučující českého jazyka v pátém ročníku základní školy. Výzkumný soubor tvořily pouze ženy. Dotazník byl zadán devatenácti učitelkám na základních školách v Blovicích, Lubné, Plzni, Nezvěsticích, Stupně a Štěnovicích. Lišila se však délka jejich praxe. Začínající učitelky s praxí kratší než tři roky byly dvě dotazované, čtrnáct dotazovaných vykonává profesi učitelky více než deset let. Praxi delší než 20 let měly tři dotazované.

6.1.2 SESTAVENÍ DOTAZNÍKU

Dotazník se skládá z osmi otázek, z nichž jedna má formu uzavřené otázky, dvě otázky jsou polozavřené a zbývajících pět otázek má formu otevřené otázky.

Otevřené otázky jsou formulované tak, že požadují od respondenta krátkou a stručnou odpověď. Vyplnění dotazníku tak není příliš časově náročné, dotazovaným zabralo přibližně 20 minut.

Jak jsem již nastínila v úvodu, otázky se týkají třech zkoumaných okruhů. Tři otázky jsou zaměřeny na zařazení a časovou dotaci slohového vyučování. Z jakých materiálů učitelé při výuce slohu vycházejí, zjišťují dvě otázky. Zbývajících tři se zabývají úrovní žákovského vypravování v psané formě.

Celý dotazník přikládám v příloze I.

6.1.3 ZADÁNÍ DOTAZNÍKU

Zadání dotazníku proběhlo ve všech případech při osobním setkání s učitelem, většinou v rámci návštěvy školy za účelem získávání vzorků pro druhou část výzkumu. Několik dotazníků bylo zadáno učitelům v rámci pedagogické praxe.

Respondenty jsem seznámila s předmětem mého šetření. Poté jsem je požádala o vyplnění dotazníku. Vzhledem k tomu, že všechna zadání probíhala osobně, byla jsem přítomna i v průběhu vyplňování. Případné nejasnosti či dotazy jsme proto mohli vyřešit

ihned. Eliminováno se tak riziko nezodpovězené otázky, či dokonce nevrácení dotazníku.

6.1.4 ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKU

Vyplněné dotazníky jsem analyzovala a ke každé z otázek jsem se snažila vytvořit objektivní závěr vyplývající ze získaných informací. Výsledky blíže rozebírám v kapitole 7.

6.2 METODA ANALÝZY ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ

Výzkumnou metodou obsahové analýzy žakovských prací budu zjišťovat frekvenci využívání sloves, podstatných jmen, citoslovcí, přívlastků shodných i neshodných, přímé a nepřímé řeči, frazeologismů a nepřímých pojmenování. Předmětem sledování je také kompozice vypravování.

6.2.1 VÝBĚR A POPIS VZORKU RESPONDENTŮ

Jelikož je práce zaměřena na vypravěčské dovednosti žáků pátých tříd základních škol, výzkumný soubor tvoří celkem sto devět žáků z šesti pátých tříd prvního stupně základní školy. Do výzkumu se zapojila vždy celá třída včetně žáků se specifickými vývojovými poruchami. Při výběru jsem se zaměřila především na základní školy v okolí svého bydliště. Oslovila jsem Základní školu Nezvěstice, Základní školu Blovice, Základní školu Lubná a 2. základní školu Plzeň. Všechny školy byly ochotny spolupracovat. Podklady jsem sbírala v průběhu dubna 2015.

Pro větší přehlednost uvádím údaje v tabulce.

Tabulka 1 - Počet respondentů

Instituce	Třída	počet respondentů
Základní škola Blovice	5. A	17
	5. B	18
	5. C	14
Základní škola Nezvěstice	5. A	22
2. základní škola Plzeň	5. B	18
Základní škola Lubná	5. A	20

6.2.2 SESTAVENÍ OBRÁZKOVÉ OSNOVY

Zkoumané texty jsou žákovské práce psané na základě obrázkové osnovy. Obrázkovou osnovu jsem zvolila především pro to, aby všichni žáci měli stejnou linii příběhu a zabývali se spíše jeho detaily. Na základě poznatků, které jsem získala při studiu teorie, jsem zvolila dětského hlavního hrdinu. Dětský hrdina pomůže žákovi přiřadit znázorněný příběh k něčemu, co již sám zažil nebo co mu je povědomé²⁵.

Osnova je složena z šesti obrázků. Na každém z nich se objevuje hlavní postava. Hlavním motivem příběhu je prolomení ledu pod bruslícím chlapcem a jeho následná záchrana další postavou. Období zimy je vyjádřeno sněhovou pokrývkou na větvích stromů a také oblečením hlavní postavy a jeho zachránce. Osnova zachycuje snadno pochopitelnou zápletku, ale poskytuje žákovi spoustu prostoru pro využití fantazie.

Obrázkovou osnovu příkládám v příloze II.

6.2.3 ZADÁNÍ SLOHOVÉ PRÁCE

Všechny slohové práce jsem zadávala v rámci hodin českého jazyka.

Zadání proběhlo v těchto dnech:

Základní škola Lubná: 8. dubna 2015

Základní škola Blovice: 9. a 10. dubna 2015

Základní škola Nezvěstice: 10. dubna 2015

2. základní škola Plzeň: 23. dubna 2015

Všech sto devět vzorků bylo vypracováno na základě identické obrázkové osnovy. Zadání jsem uvedla motivačním rozhovorem. Zvolila jsem tuto motivační metodu, protože jsem předpokládala, že téma bruslení je žákům blízké a mají s ním osobní zkušenosti. Rovněž jsem předpokládala, že znají nebezpečí spojená s tímto sportem. Kladla jsem podněcující otázky za účelem navození představy o příběhu a skutečnostech, které by ve vypravování neměly chybět. Uvádím položené otázky, které jsou doplněné příklady odpovědí žáků.

Kdo je hlavní postavou příběhu? (Kluk, který bruslí. Chlapec na ledě.)

Kde bruslí? (Na rybníce.)

²⁵HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1.-4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 174. Učebnice pro vys. školy.

Proč dotyčná osoba bruslí sama? (Nemá ho nikdo rád. Nechtěl s ním nikdo jít. Čekal na kamaráda.)

Proč led praskl? (Oteplilo se a led začal tát. Nemrzlo. Nebyl dost velký mráz.)

Kdo byl záchránce a co tam dělal? (Byl na procházce. Venčil psa. Byl tam s ním.)

Byli jste někdy svědky nebo účastníky takové situace?

V rozhovoru jsme se dostali k otázce bezpečnosti a správnému chování. Vysvětlili jsme si, jak v podobných situacích postupujeme z pohledu záchránce i zachraňovaného.

Pro aktivizaci slovní zásoby a jazykových prvků vhodných pro vypravování jsem se ptala, která citoslovce, nepřímá pojmenování či přirovnání bychom mohli použít v tomto příběhu. Příklady odpovědí žáků opět uvádím v závorce.

Která citoslovce bychom mohli použít? (křup, prásk, rup, žbluňk, křach)

Která nepřímá pojmenování vás napadají při představě zimy? (Všude byla bílá peřina. Bruslil po hladkém zrcadle.)

Která přirovnání znáte v souvislosti se zimním počasím? (Zima až praští. Zima jako na Sibiři. Zima jako v lednici. Zmrzlý na kost.)

Po ukončení motivačního rozhovoru měli žáci na vypracování zadání průměrně třicet pět minut.

6.2.4 ZPRACOVÁNÍ SLOHOVÝCH PRACÍ

Nejprve jsem všem vzorkům přiřadila číslo. Jednotlivé texty jsem analyzovala a vypisovala sledované jazykové prostředky. Získané údaje podrobně rozebírám v kapitole 7. Ukázky žákovských vypravování v plném rozsahu uvádím v příloze III.

7. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

7.1 VYHODNOCENÍ ÚDAJŮ ZÍSKANÝCH METODOU DOTAZNÍKU

7.1.1 OTÁZKA PRVNÍ - *Věnujete se slohovému výcviku v rámci jazykového vyučování, nebo tvoří slohový didaktický systém samostatný celek?*

Větší část respondentů vyučuje sloh jako samostatnou vyučovací jednotku, a to jednou týdně. Sedm učitelů zahrnuje slohový výcvik nepravidelně do jazykového vyučování. V jednom případě respondent věnuje slohu dvouhodinu jednou za dva týdny.

7.1.2 OTÁZKA DRUHÁ – *Ze kterých materiálů vycházíte při výuce slohu?*

Nejčastěji zmiňovaným pramenem je učebnice českého jazyka, kterou používají všechny dotazované učitelky. Osm z nich používá také dětské knihy. Internet se v odpovědích objevil osmkrát. Výjimečně respondenti uvedli obrázky, návštěvu kina nebo divadla a významné dny.

Výhodou využití návštěvy kina nebo divadla je zážitek společný pro celou třídu, stejně tak i školní výlet, exkurze, apod. Žáci mohou psát například krátkou zprávu o návštěvě kina, divadla nebo muzea. Jednoduchá divadelní či filmová zápleтка poslouží jako předloha pro reprodukční činnost.

7.1.3 OTÁZKA TŘETÍ – *Zařazujete doplňkové aktivity zaměřené na rozvoj slovní zásoby?*

Všechny dotazované učitelky zařazují doplňkové aktivity na rozvoj slovní zásoby. Pokud respondent odpověděl kladně, odpovídá dále na doplňující uzavřenou otázku, která zkoumá, z jakých zdrojů cvičení na rozvoj slovní zásoby získává. Z šetření vyplývá, že nejčastěji si učitel vytváří cvičení na rozvoj slovní zásoby sám. Tato možnost byla označena ve všech devatenácti dotaznících. Aktivity z učebnice nebo metodické příručky využívá osm učitelek. Internet jako zdroj slouží deseti dotazovaným.

Velkou předností těchto cvičení je to, že mohou být realizovaná formou didaktické hry. Žáci jsou motivováni, především pokud se jedná o hru kompetitivní, a právě motivace je základním motorem celého vyučování. Hry mohou být velmi

jednoduché, nenáročné na přípravu, a přesto zábavné a plní svůj účel. Příklady her uvádím v kapitole 8.

7.1.4 OTÁZKA ČTVRTÁ – *Kolik samostatných slohových prací žáci napíší během pátého ročníku? Jaký podíl zaujímá slohový útvar vypravování?*

Odpovědi na tuto otázku se příliš nerozcházel. Během páté třídy napíší žáci nejčastěji 5 samostatných slohových prací, tento počet uvedlo šest respondentů. Ostatní odpovědi se pohybovaly od 4 prací do 7 prací během páté třídy. Pouze jedna z dotazovaných učitelek uvedla, že žáci napíší během pátého ročníku 25 samostatných slohových prací.

Zajímalo mě, jakou část celkového počtu písemných slohových prací tvoří vypravování. V jedenácti dotaznicích respondenti uvedli, že žáci napíší 2-3 vypravování během pátého ročníku, dále se třikrát objevilo číslo 2, čtyřikrát číslo 4 a jednou 7. V průměru žáci napíší necelá 3 vypravování během pátého ročníku.

Ze získaných údajů vyplývá, že slohový útvar vypravování zaujímá v celkovém počtu psaných slohových prací téměř polovinu.

7.1.5 OTÁZKA PÁTÁ – *Preferujete psaní samostatných slohových prací doma, nebo v rámci výuky?*

Větší část dotazovaných učitelek preferuje psaní písemných slohových prací v rámci výuky. Dvě učitelky uvedly, že dávají přednost psaní prací ve výuce, protože doma pomáhají rodiče.

Doplňující uzavřenou otázkou jsem zjišťovala, kolik času žákům na psaní věnují. Na výběr měly tři možnosti: 10 - 20 minut, 20 – 30 minut nebo celou vyučovací jednotku. První možnost nebyla označena ani jednou, 20 – 30 minut věnují žákům tři učitelky, ostatních šestnáct učitelek poskytuje celou vyučovací jednotku.

Pouze tři respondenti zadávají práce i domů.

7.1.6 OTÁZKA ŠESTÁ – *Které nejčastější nedostatky shledáváte v žákovských textech zaměřených na vypravování?*

Nejčastěji uváděným nedostatkem je opakování stejných slov, především ukazovacích zájmen a sloves, zapříčiněné nedostatečnou slovní zásobou. Dalším nedostatkem, na kterém se učitelé shodli, jsou četné chyby v interpunkci. Žáci mají také

podle pěti respondentů problémy s vyjádřením hlavní myšlenky příběhu. Časté pravopisné chyby shledává v žákovských vyprávěních šest dotazovaných.

7.1.7 OTÁZKA SEDMÁ – *Jak probíhá následná oprava těchto nedostatků?*

Při opravě si většina dotazovaných učitelek poznamenává nejčastější chyby a následně probíhá společná oprava nedostatků formou rozhovoru. Pouze v jednom případě bylo uvedeno, že žáci si práce opravují písemně. Přepisují odstavce, ve kterých se objevily pravopisné chyby nebo stylizační nedostatky, jako například již zmíněné časté opakování slov, užití nevhodných výrazů, apod.

7.1.8 OTÁZKA OSMÁ – *Označte typy jazykových prostředků, které žáci aktivně, z vlastní iniciativy, používají ve svých pracích.*

Tato otázka byla uzavřená. Předkládala respondentům šest možností, a to přímou řeč, citoslovce, prézens historický, rčení a přirovnání, nepřímá pojmenování (zejména metafory) a slova významově podřazená (s úzkým významem).

Do možností jsem zahrнула takové jazykové prostředky, které budu sledovat také v analýze žákovských prací, abych mohla následně konfrontovat výsledky obou výzkumů. Z dotazníkového šetření vyplývá, že žáci aktivně využívají ve svých pracích především citoslovce a přímou řeč. Dokážou použít slova užšího významu, tedy slova významově podřazená. Zřídka však aktivně užijí prézens historický, málokdy také nepřímá pojmenování, rčení a přirovnání. V tabulce uvádím, kolik dotazovaných označilo daný jazykový prostředek.

Tabulka 2 - Jazykové prostředky

přímá řeč	12
citoslovce	15
présens historický	3
rčení a přirovnání	5
nepřímá pojmenování	6
slova významově podřazená	11

7.2 VYHODNOCENÍ ÚDAJŮ ZÍSKANÝCH ANALÝZOU ŽÁKOVSKÝCH VYPRAVOVÁNÍ

7.2.1 DÉLKA ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ

Při analýze jsem u každé žákovské práce nejprve spočítala všechna použitá slova. Do celkového počtu slov jsem zahrнула i nadpis. Při zadávání nebyla délka vypravování nijak specifikována, rozhodla jsem se však tyto údaje zmínit, jelikož mě značné rozdíly v rozsahu překvapily. Podstatnou odchylku jsem pozorovala především v porovnání jednotlivých prací z různých tříd, uvnitř souboru vzorků z jedné třídy se výraznější rozdíly nevyskytovaly. Počet slov se pohyboval od 33 do 371.

Porovnála jsem také průměry jednotlivých tříd s celkovým průměrem, který činí 135 slov. Dvě třídy z šesti zkoumaných převyšují celkový průměr, a to s výsledky 136 slov a 203 slov. Ostatní čtyři třídy se svými výsledky 134, 129, 127 a 83 slov celkového průměru nedosáhly. Je třeba říci, že ve všech třídách zadání slohové práce probíhalo identickým způsobem, všichni žáci měli na vypracování stejný čas, proto mě tato diference velmi překvapila.

Pro shrnutí údajů uvádím tabulku. Třídy jsou označeny písmeny z důvodu zachování anonymity.

Tabulka 3 - Průměrný počet slov v žákovských pracích jednotlivých tříd

Třída	Průměrný počet slov
Třída A	136
Třída B	127
Třída C	129
Třída D	203
Třída E	83
Třída F	134
Celkový průměr	135

7.2.2 KOMPOZICE

Nácvik kompozice je dlouhodobý proces. Na prvním stupni žák získává potřebnou průpravu pro další slohové vyučování, především smysl pro dodržení časové nebo dějové posloupnosti. Na prvním stupni je pro žáky velmi důležitý správný vzor, protože v tomto období je typické osvojování nápodobou. Učitel svým poutavým a napínavým vypravováním, které využívá nejen ve slohovém vyučování, ale i v dalších předmětech, může výrazně přispět k rozvoji vypravěčských dovedností žáků.

Během pedagogických praxí jsem měla možnost nahlédnout do žákovských vypravování. Většina prací byla jednotvárná, monotónní, v textech nebyl patrný dějový spád ani napětí. Žáci spíše prožitou událost popisovali. Myslím si, že k této skutečnosti přispívá především zadávání širokých témat, která žáky více podněcují k výčtu událostí, než k vypravování. Jelikož jsem pro zadání vypravování zvolila obrázkovou osnovu, která sice eliminuje riziko širokého tématu, vytváří však riziko nové a to, že žák vytvoří popis právě na základě obrázků. Popíše šest situací, které vidí na obrázcích, ale nikterak se nebude snažit vnést do příběhu napětí, oživení, apod..

První stanovenou hypotézou je proto očekávání absence dějového napětí ve vyprávěných příbězích. Přepokládala jsem, že žákovské práce budou připomínat spíše popis děje.

Tato hypotéza byla na základě získaných údajů z části potvrzena. Téměř ve všech textech jsem postrádala napínavé zpracování stěžejní části příběhu, kdy se hlavní hrdina propadne do vody a čeká na záchranu. Takřka ve všech pracích pomoc přichází vzápětí. V některých případech není ani vysvětleno, kde se tam zachránce vzal, jako je tomu v následujících ukázkách:

Pepa stále volal o pomoc a najednou přišel Franta a Pepu vytáhl z vody ven.

Jenže zajel na slabší led a spadl do studené vody. Naštěstí přišel Olda a vytáhl ho z vody ven

Když se Frantík propadl, volal o pomoc. Když šel okolo jeho kamarád Jan, vytáhl ho z ledové vody.

Pouze někteří nechávají čtenáře v nejistotě a snaží se do příběhu vnést napětí:

Spadl a byla mu strašná zima, ale měl smůlu, protože kolem nikdo nechodil. Byl tam sám. Začalo se stmívat a zima byla větší a větší. Litoval, že neposlechl rodiče, byl by rád seděl v křesle u teplého krbu. V okamžiku, kdy vzpomínal, šel tudy jeden chlapec a Pepa začal křičet.

Led zapraskal pod váhou Franty a ten se propadl do studené vody. Franta věděl, že člověk v takto studené vodě dlouho nevydrží. Mokrý oblečení ho táhlo dolů ke dnu. Franta volal: „Pomóc! Pomozte mi někdo, prosím!“ Avšak nikdo nepřicházel a Franta stále marně volal o pomoc. Náhle se z hráze ozvalo: „Už jdu, vydrž!“

Také samotná záchrana člověka, pod kterým se propadl led, není snadná, většina žáků ji však vyřeší jednou větou. Pouze ojediněle byla tato pasáž rozvinuta, jak uvádím v následující ukázce:

Když byl u přítoku, led prasknul. Po dvou minutách si toho všimli kluci, kteří poblíž rybníka sáňkovali a bobovali. Ze začátku nevěděli, jak se k němu dostat. Když nevěděli, jak ho zachránit, zavolali na záchrannou službu. Ti jim poradili, aby se ke klukovi připlazili. Když se budou plazit, jejich váha se rozloží a budou ho moci zachránit. Po několika pokusech se k němu jeden z kluků přiblížil. Naštěstí se mu ho povedlo vytáhnout na břeh.

Stručný popis šesti situací z obrázkové osnovy bez úvodu, objasnění a návaznosti se objevil ve 36 případech z celkových 109. Většina těchto textů byla psána ve formě jednoho rozsáhlého souvětí s častým opakováním spojky *a*. V jiných případech se objevuje opakování výrazů *pak* a *tak*. Pro názornost uvádím čtyři ukázky z žákovských textů.

Erikovi je 13 let a šel bruslit a spadl do vody a volá o pomoc a někdo ho vytáhl a pak mu poděkoval a šel domů a šel do postele a vyspal se a pak se šel nasnídat a dal si k snídani jogurt. Text dále pokračuje druhou větou, ve které autor popisuje události celého následujícího dne. Stěžejní zápletka je zde pouze zmíněna jako jedna z věcí, které hlavní hrdina prožil během dvou dnů.

V dalším úryvku je prokazatelné opakování výrazů *tak* a *jak*. Znatelná je také absence napětí: *Tak utekl na rybník a začal bruslit. Jezdil a pak pod ním začal praskat led, protože jezdil, když led nebyl moc zamrzlý. A pak se propadl a volal o pomoc. Pak šel okolo Pepa a uslyšel Toma volat o pomoc, tak ho vytáhl. A Tom mu moc děkoval, že ho vytáhl z vody. Pak se vydali domů. Tom se mamince a tatínkovi moc omlouval, že šel bruslit. A pak si šel lehnout do postele.*

Z jiné práce: *Bruslil, až se dostal k tenkému ledu. Led začal praskat. David se propadl do studené vody. Volal o pomoc, až ho nakonec jeden z kamarádů vytáhl.* Autor zde popisuje události, které vidí na obrázku, bohužel se však nesnaží příběh oživit, ozvláštnit, vytvořit napětí.

V další práci postrádám jakoukoli zmínku o tom, kdo je hlavní hrdina. Text uvádím v plném rozsahu: *Maminka mu zakázala jít bruslit a on maminku neposlechl a šel bruslit na rybník a pak ten led pod ním začal křupat a on se propadl a volá o pomoc a jeho kamarád přišel, zachránil ho, pak ho tahal ven a pak ho vytáhl a poděkoval mu a potom si šel lehnout a maminka mu vynadala: „Proč si mě neposlechl?!“*

Dalším kompozičním nedostatkem byly myšlenkové skoky a nelogické řazení jednotlivých prvků. Uvádím ukázku z práce, kde je tento nedostatek zřejmý:

Byl jeden malý chlapec a ten se domluvil s kamarádem, že půjdou bruslit spolu. Ten kluk se jmenoval Petr a ten kamarád se jmenoval Honza. Ale Honza s Petrem nakonec nešel, a tak se Petr zlobil. Petrovi bylo 11 let a Honzovi bylo 12. Petr bydlel v Chocenicích a Honza také. A tak se Petr vydal na led sám. Informace, které měl autor čtenáři předložit již v úvodu, zmiňuje dodatečně a vytváří tak neucelený text s návraty k nepodstatným faktům.

Zbylé žákovské práce obsahovaly úvod i závěr. Byla dodržena časová i dějová posloupnost, žáci vystihli příběh předkládaný obrázkovou osnovou. Pouze 28 prací bych však hodnotila jako zdařilá vypravování, která byla dynamická, plynulá, poutavá, zajímavá, živá i napínavá.

7.2.2.1 ZÁPLETKA

I přes to, že hlavní linie příběhu byla pevně stanovena obrázkovou osnovou, byl stále žákovi poskytnut velký prostor pro tvůrčí činnost. Ještě před tím, než se v příběhu žáci dostali ke klíčové zápletce, kterou přináší osnova, měli objasnit, proč šel hlavní hrdina bruslit sám. Ve 27 případech nebyl důvod uveden. Ve zbývajících pracích převažoval motiv porušení zákazu rodičů, objevil se ve 44 případech. Většinou se jednalo o zákaz z důvodu tenkého ledu. Objevil se však i zákaz kvůli špatným známám, poznámce nebo neposlušnosti. Dítě se poté na led dostane ve většině případů nepozorovaným útekem.

Druhý nejčastější motiv: Hlavní hrdina nemá žádné kamarády. V některých případech se s ním nikdo nechtěl kamarádit, protože byl zlý, lakomý, sprostě nadával ostatním. Na tyto hlavní hrdiny však v příběhu čeká ponaučení a v závěru si uvědomí svou chybu a napraví se. V jednom případě bylo uvedeno, že nemá žádné kamarády, protože je to černoš, v jiném protože je postižený. Objevil se také důvod, že se chlapec právě přistěhoval do vesnice a kamarády si ještě nestihl najít. Ve třech textech autor sice sděluje, že chlapce nemá nikdo rád, neobjasňuje však proč.

Osťm žáků použilo jako důvod to, že žádný z kamarádů nebyl doma nebo nemohl ven z důvodu nemoci nebo učení. Pět žáků uvedlo, že kamarád mohl, ale zapomněl na domluvu nebo se opozdil. Ve všech případech však přišel ve chvíli, kdy hlavní hrdina ve vodě ztrácel naději na záchranu.

Ojedinelá příčina pak byla: hlavní hrdina byl sám doma a nudil se, pohádal se s kamarádem a šel na led sám, našel ve sklepě nebo na půdě staré brusle a chtěl je

vyzkoušet, rodiče poslali syna na led samotného, protože se jim nechtělo, chlapec dostal špatnou známku ve škole a chtěl se při bruslení uklidnit. Velmi se mi líbil důvod, který se však objevil pouze jednou a to, že hlavní hrdina neuměl bruslit a styděl se to přiznat.

Tabulka 4 - Zápletka

Šel bruslit přes zákaz rodičů	44
Neměl žádné kamarády, většinou kvůli své povaze (zlý, lakomý) nebo to byl „outsider“	17
Kamarádi nebyli doma	8
Kamarád mohl, ale přišel pozdě nebo zapomněl	5
Nudil se	2
Pohádal se s kamarádem	1
Rodičům se nechtělo	1
Našel staré brusle a chtěl je vyzkoušet	2
Neuměl bruslit, styděl se před ostatními	1
Dostal špatnou známku a chtěl se uklidnit	1
Neuvedeno	27

7.2.3 PŘÍMÁ ŘEČ

Hypotézu, ve které předpokládám, že užití řeči přímé bude méně časté než užití řeči nepřímé, jsem zvolila opět na základě zkušenosti z praxe. Myslím si, že pokud žák chce ve svém příběhu zaznamenat doslovný řečový projev osoby, použije spíše řeč nepřímou, tedy pouze odkaz na danou řeč. Důvodem je dle mého názoru nejistota při psaní uvozovek. Žák chce zaznamenat řečový projev, má však pochybnosti o správném užití párových interpunkčních znamének, proto dá přednost řeči nepřímé, která nepřináší žádná úskalí. V žákovských pracích jsem proto sledovala kvantitu užití řeči přímé a řeči nepřímé. Nutno říci, že přímou řeč jsem započítala i v případě, že nebyla správně označena interpunkčními znaménky, protože v některých třídách se žáci s interpunkcí u přímé řeči ještě detailně neseznamovali. Nejčastěji chyběla dvojtečka za větou uvozovací, uvozovky byly zapsány pouze nahoře, věta uvozovací stojící za přímou řečí začínala velkým písmenem, apod.

Ze 109 analyzovaných textů se přímá řeč objevila v 57 z nich. Celkem žáci užili 147 přímých řečí. Nejvyšší počet přímých řečí v jednom vypravování je 9. Tento počet se objevil ve třech textech. Nejčastěji se však objevila pouze jedna přímá řeč, a to ve 24 případech. Nejfrekventovanějším obsahem přímé řeči bylo: „Pomóc!“, což připisují obrázkové osnově, na které je vyobrazen hlavní hrdina ve vodě opatřen komiksovou bublinou s týmž textem.

Nepřímá řeč byla užitá ve 44 pracích. Celkem se v žákovských pracích objevilo 90 nepřímých řečí, tedy o 57 méně než přímých řečí. Číselné údaje shrnuji v následující tabulce.

Tabulka 5 - Přímá a nepřímá řeč

	použilo žáků	celkem použito
přímá řeč	57	147
nepřímá řeč	44	90

Z analýzy vyplývá, že hypotéza předpokládající častější užívání řeči nepřímé se nepotvrdila. Větší část žáků použila ve své práci alespoň jednu přímou řeč. Nepřímá řeč byla užitá v menšině.

V souvislosti s užitím přímé a nepřímé řeči mě v žákovských pracích zaujaly dva úvody. Ačkoli se téměř neliší po stránce obsahové, je zde patrný rozdíl po stránce stylizační. V první ukázce je použita řeč nepřímá. V tomto úvodu postrádám spád, působí na mě jednotvárně. V druhé ukázce se mi velmi líbí užití poslední přímé řeči a věty uvozovací, kdy právě jednoduchá uvozovací věta prozradí čtenáři záměr hlavního hrdiny. Díky tomu, že tento záměr není složitě popisován, ale je ukryt v jedné větě, vytváří napětí a podněcuje čtenářovu zvědavost.

Ukázka č. 1: *Jednoho dne se zeptal Pepa maminky, jestli by mohl jít bruslit. Maminka řekla, že ne, protože je moc tenký led a prolomil by se. Pepa řekl, že půjde ven a bude stavět sněhuláka. Hned jak vyšel ven, potichu zašel do sklepa pro brusle.*

Ukázka č. 2: *Jednoho dne Toma napadlo, že by si mohl jít zabruslit. Když šel po schodech ze svého pokoje ven, v mžiku ho oba rodiče zastavili a zeptali se, kam jde. Tom odpověděl: „Zabruslit si na led. Zima je tam veliká. I já, když jdu na led, tak mrznu. Proč by tedy nemohl být zamrzlý i led?“ „To ať tě ani nepadne, bruslit rozhodně nepůjdeš!“ odvětili rodiče. Tom si v duchu pomyslel: „Teď je to ještě zajímavější!“ „Tak tedy půjdu za kamarádem,“ lhal Tomáš.*

7.2.4 PŘÍVLASTKY SHODNÉ A NESHODNÉ²⁶

²⁷*Přívlastek je výraz, který přímo rozvíjí jakékoli substantivum ve větě. Přívlastek jako rozvíjející větný člen je vždy závislý na řídicím větném členu, pro něj zpravidla substantivu. Rozlišujeme atribut kongruentní a nekongruentní.*

²⁶GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny: Vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 1. vyd. Praha: SPN, 1986. s. 260-271. Učebnice pro vys. školy

²⁷GREPL, KARLÍK, pozn. 26, s. 260.

Užívání přívlastků ve vypravování plní důležitou funkci vytváření co nejpřesnější představy o osobách, zvířatech, dějích a vlastnostech vystupujících ve vyprávěném příběhu, v žákovských pracích jsem proto sledovala výskyt přívlastků a jejich výstižnost. K přívlastkům se vztahuje hypotéza předpokládající větší využití přívlastků vyjádřených zájmenem nebo číslovkou namísto přívlastků vyjádřených adjektivem. Dle mého názoru jsou ukazovací a přívlastňovací zájmena a číslovky nadměrně užívány ve funkci přívlastku především v mluvené formě jazyka. Žáci pak přenášejí tyto výrazy i do formy psané.

Žáci použili celkem 676 přívlastků, z toho 607 shodných a 69 neshodných.

7.2.4.1 PŘÍVLASTEK SHODNÝ²⁸

Atribut kongruentní se shoduje s řídicím substantivem v pádě, čísle a rodě. Bývá vyjádřen nejčastěji adjektivem, dále pak zájmenem nebo číslovkou. V těchto případech je běžná antepozice přívlastku před substantivem. Pouze v případech, kdy bychom na přívlastek kladli větší důraz, než na řídicí substantivum, dochází k postpozici.

Setkat se můžeme také se shodným přívlastkem, který je vyjádřen substantivem. Děje se tak v případech, kdy je přívlastkem substantivum citově zbarvené hodnotící (př. kluk nešika), spojení obecného jména s vlastním (př. řeka Labe) a obecného jména s obecným (př. bunda větrovka). Nejčastějším je pak spojení živočišného jména obecného s vlastním (př. pes Azor) a spojení dvou jmen osobních: obecného s vlastním (př. pan Novák) a obecného s obecným (př. paní prodavačka). V případě spojení dvou osobních jmen považujeme za přívlastek jméno první, tedy jméno obecnější.

V sebraných vzorcích tvořil nejpočetnější skupinu přívlastek vyjádřený adjektivem pouze v antepozici, který se objevil 325x.

Očekávala jsem od žáků větší kreativitu. Adjektiva, která žáci používali, nebyla ve většině případů výstižná, trefná. Postrádala jsem snahu nahradit obvyklá a běžná přídavná jména za osobitější a výraznější.

Podstatné jméno *led*, které se ve vypravováních vzhledem k motivu příběhu vyskytovalo poměrně často, bylo rozvito nejčastěji adjektivem *tenký*, které se v pracích objevilo 21x, jeho synonymum *slabý* pouze 2x, superlativ *nejtenčí* jednou. V pěti

²⁸GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny: Vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 1. vyd. Praha: SPN, 1986. s. 260-266. Učebnice pro vys. školy

případech se ve spojení s řídicím podstatným jménem *led* vyskytlo přídavné jméno *popraskaný*, ve čtyřech *prasklý*, v jednom případě *naprasklý* a *rozpraskaný*.

Hlavní hrdina je klíčová postava celého příběhu. Již v úvodu jsem očekávala spoustu adjektivních přívlastků vázajících se k hlavní postavě. Bohužel se má očekávání nenaplnila. Ve všech sebraných vzorcích jich bylo použito pouze 42. Adjektivum *malý* ve funkci přívlastku, jehož řídicí substantivum bylo zpravidla kluk nebo chlapec, se vyskytlo 10x, adjektivum *mladý* bylo užito 3x, taktéž v úvodu. Tato adjektiva ve funkci přívlastku podávají o osobě velmi širokou informaci. Adjektivum *malý* ve vztahu s osobou můžeme chápat dvěma způsoby: chlapec je malého vzrůstu nebo chlapec je nízkého věku. V obou případech si však každý čtenář udělá o hlavním hrdinovi představu, která se více či méně nebude shodovat s představou autora. Pokud adjektivem *malý* měl být vyjádřen nízký věk hlavního hrdiny, bylo by vhodnější jej nahradit adjektivem, které věk určuje přímo, jako tomu bylo ve dvou pracích:

Tom byl devítiletý chlapec, který vůbec neposlouchal své rodiče.

Ložník Moucha byl desetiletý kluk, který dělal sám hodně věcí.

Ostatní adjektiva, která se ve funkci přívlastku objevila v úvodní části vypravování v souvislosti s hlavním hrdinou, se týkala především jeho povahy (čísla uvedená v závorce vyjadřují, kolikrát se přívlastek v žákovských pracích objevil): *neposedný* (2), *neposlušný* (3), *odvážný* (1), *opuštěný* (1), *osamělý* (1), *postižený* (1), *zlobivý* (1) a *zlý* (1). V části příběhu, kdy se hlavní postava propadá do vody a následně je vytažena, jsou použity další přívlastky vztahující se k hlavnímu hrdinovi: *mokrý* (1), *nešikovný* (1), *promočený* (1), *promrzlý* (3), *roztřesený* (2), *topící se* (1), *uvízlý* (1), *vyčerpaný* (1), *vyděšený* (1), *vystrašený* (1), *zmrzačený* (1), *zmrzlý* (2). Tyto přívlastky jsou výstižné, z velké části vhodně použité. Jak ale ukazují čísla v závorkách, jejich četnost byla mizivá.

Přívlastky vázající se k zachránci hlavního hrdiny: *hodný* (1), *dobrý* (4), *místní* (1), *náhodný* (2), *nejlepší* (7), *neznámý* (4), *odvážný* (1), *starý* (1), *statečný* (1).

Přívlastky vyjádřené adjektivem *dobrý* a jeho superlativem *nejlepší* ve všech případech rozvíjely podstatné jméno *kamarád*. Ve všech případech byly také ale jedinými přívlastky rozvíjející toto substantivum. Vhodnější by bylo přívlastkem vyjádřit pocity zachránce, napětí a strach v okamžiku, kdy se vrhá pro topícího se kamaráda a sám je v ohrožení. Pouze jednou se objevilo adjektivum *statečný* a *odvážný*. Příhodná by byla také adjektiva *nebojácný*, *neohrožený*, *ustrášený*, *odhodlaný*, *polekaný*, *vyděšený*, apod. Ta se v pracích bohužel neobjevila.

Na posledním obrázku osnovy je vyobrazena část pokoje s postelí, kde leží hlavní postava. Vedle postele je noční stolek a na něm stojí hrnek. Žáci nejčastěji psali o čaji, ke kterému se vázaly tyto přívlastky vyjádřené adjektivem: *černý* (3), *citrónový* (1), *horký* (8), *jahodový* (1), *šípkový* (1) a *teplý* (8).

Přívlastky vztahující se k zimnímu tématu: *chladný* (1), *ledový* (18), *mrazivý* (3), *prosincový* (1), *sněhový* (3), *studený* (17), *zimní* (10).

V různých částech textu bylo ve funkci přívlastku hojně užívané adjektivum *velký* (19), *veliký* (5). Žáci použili také slova *hrozný* (4), *strašný* (3) a *pořádný* (2), z textu je však patrný přenesený význam *obrovský*, *nadmíru velký*, apod.

Zvláštní skupinu tvoří přívlastky vyjádřené přídavným jménem přívlastňovacím. Takových se v pracích vyskytlo 25. Ve 24 případech se adjektivum vztahovalo ke jménu hlavní postavy. V jednom případě bylo použito adjektivum *maminčina* s řídicím substantivem *rada*.

Značnou část celku přívlastků shodných tvoří přívlastky vyjádřené zájmeny. Dohromady 136. Jedná se především o zájmena přívlastňovací a ukazovací. V menší míře také zájmena neurčitá a záporná. Jejich vysoký počet se samozřejmě odráží v častém opakování zájmen v textu. Přívlastňovací zájmeno *jeho* bylo ve funkci přívlastku shodného použito 44x, dále zájmena *svůj* (28), *náš* (3) a *jejich* (2).

V užití ukazovacích zájmen *ten* (12) a *ta* (10) postrádám jakoukoli funkci nebo smysl. Žáci, kteří nepojmenovali ve svém příběhu hlavní postavu vlastním jménem, a v důsledku toho používají v celém vypravování obecné podstatné jméno, například *kluk*, jsou neustále nuceni na *kluka*, o kterém mluvili v úvodu, odkazovat. V následující ukázce autor sice aktéry příběhu pojmenuje, ale ještě před tím stihne třikrát použít ukazovací zájmeno *ten*. V prvním souvětí by použití mělo smysl v případě, že by bylo vypuštěno substantivum *kluk*. V druhém souvětí by zájmena nemusela být vůbec, v první větě bych nepostrádala ani znovu se opakující slovo *kluk*.

Byl jeden malý chlapec a ten kluk se domluvil s kamarádem, že půjdou bruslit. Ten kluk se jmenoval Petr a ten kamarád se jmenoval Honza.

Neurčité zájmeno *nějaký* žáci použili jako přívlastek 11x. V ukázce uvádím pět vět, ve kterých je toto zájmeno použito. Je škoda, že se žáci nesnažili užít konkrétní a výstižné adjektivum na místo zájmena.

Zaslechl nějaké křupnutí.

Naštěstí mu pomohl nějaký kluk.

Pak k němu přišla nějaká paní.

Za chvilku přišel nějaký chlapec, jmenoval se Kryštof.

A pak se objevil nějaký kluk.

Dále se vyskytla neurčitá zájmena *jakási* (1), *každý* (1), *něčí* (1), *takový* (6), *všichni* (6). V některých případech by bylo vhodné zaměnit je za adjektivum:

Uviděl jakousi osobu.

V jednom případě bylo zájmeno ve funkci přívlastku užito dle mého názoru vhodně. Autor odkazuje na situaci popsanou v předešlém souvětí:

*Propadl se do studené vody a nemohl se dostat ven. Nevěděl, co má v **takové** situaci dělat, ale pak si vzpomněl, co se učili ve škole.*

Číslovka ve funkci přívlastku se v pracích objevila 104x.

Přívlastek shodný vyjádřený číslovkou *jeden* žáci použili 88x. Nejčastěji se vyskytoval v úvodu. Slovním spojením *jednoho dne* začalo své vypravování 29 žáků. Časté bylo také spojení *jeden kluk* či *jeden chlapec*. V případě, kdy číslovka *jeden* rozvíjí řídicí substantivum jako jediná, působí zbytečně, až nesmyslně. Určitou funkci nabývá v případě, kdy je podstatné jméno již rozvíjeno adjektivem, a vytváří tak přívlastek postupně rozvíjející. Ukažme si na příkladu z žákovské práce:

Jednoho prosincového dne...

Vypravěč neví přesné datum, ale snaží se čtenáři co nejvíce přiblížit období, ve kterém se děj odehrává. Přesnější význam vytváří také v případě, kdy je podstatné jméno rozvíjeno přívlastkem neshodným v postpozici. Například:

Jeden kluk z naší školy....

Pokud tak není učiněno, přívlastek je pro čtenáře bezvýznamný. I přes to žáci tento druh přívlastku velmi hojně používali, jako například v následujících dvou ukázkách:

Jednoho dne se jeden mladý chlapec vydal bruslit.

Jednoho dne si šel Vašek zabruslit bez dovolení rodičů na jedno místo, co znal, u jednoho rybníčku.

Dále byla jako přívlastek užita číslovka *druhý* (14) a *několik* (2).

Poslední typ přívlastku shodného, který se v pracích vyskytuje, je přívlastek vyjádřený substantivem, a to ve dvou formách – spojení obecného jména s vlastním a

spojení osobního obecného jména s vlastním. Častěji byla použita varianta druhá. Zde však považujeme za přívlastek jméno obecnějšího významu, nikoli tedy jméno vlastní²⁹.

Nejčastěji se objevovalo spojení vlastního jména s osobním obecným jménem *kluk, chlapec, pan* a *kamarád*, například *kluk Tomáš, kamarád Pepa, pan Choun, pan Šambera*, v jednom případě *teta Janina, černoš Ruba* a *černoška Bratka*. Celkem se tento typ přívlastku objevil 38x.

Varianta, kdy spojujeme obecné jméno s vlastním, se objevila 4krát. Na rozdíl od předchozího typu, zde považujeme za přívlastek jméno vlastní: *rybník Rožmberk, rybník Cákal, rybník Koupačka, řeka Úslava*. Pojmenování obecného jména, v tomto případě *rybníka* nebo *řeky*, vlastním jménem působí na čtenáře přesvědčivěji, důvěryhodněji, a vypravování se tak stává přitažlivější. Je škoda, že žáci nevyužili k tomuto účelu vlastní jména v hojnějším počtu.

Výše rozebrané údaje uvádím pro přehlednost v tabulce.

Tabulka 6 - Přívlastky shodné

Přívlastek shodný vyjádřený adjektivem	325
Přívlastek shodný vyjádřený zájmenem	136
Přívlastek shodný vyjádřený číslovkou	104
Přívlastek shodný vyjádřený substantivem	42
Celkem	607

Hypotéza předpokládající větší zastoupení přívlastků shodných vyjádřených zájmenem nebo číslovkou se nepotvrdila. Přívlastků adjektivních se v žákovských pracích objevilo 325. Přívlastků vyjádřených zájmenem nebo číslovkou bylo užito 240. I přes to, že žáci více užívali přívlastky adjektivní, většina přívlastků vyjádřených zájmenem nebo číslovkou byla použita na úkor vhodnějšího adjektiva. Měl by být kladen větší důraz na užívání adjektiv namísto zájmen a číslovek, zejména číslovky *jeden*. Každé substantivum lze rozvíjet nejméně jedním adjektivním přívlastkem. Učitelé by se proto měli soustředit na cvičení rozvíjející slovní zásobu adjektiv a poukazovat na neúčelné využívání zájmen a číslovek. Hypotéza očekávající časté opakování stejných slov, v tomto případě přídavných jmen, zájmen a číslovek, byla z části potvrzena, a to především četným výskytem číslovky *jeden*.

²⁹GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny: Vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 1. vyd. Praha: SPN, 1986. s. 265. Učebnice pro vys. školy

7.2.4.2 PŘÍVLASTKY NESHODNÉ³⁰

Přívlastek neshodný se s řídicím substantivem neshoduje v pádě, čísle a rodě.

Přívlastků neshodných se v žákovských pracích objevilo celkem 69, z nichž 68 vyjádřených substantivem, pouze jednou adverbiem, a to ve spojení *cesta zpátky*.

Nejčastěji využitým spojením bylo *kluk/chlapec jménem*. Příklad z žákovské práce:

*Jednoho dne šel kluk **jménem Honza** bruslit.*

Toto spojení se v žákovských textech objevilo 28x, a to především v úvodní části. Sedm žáků použilo spojení *volání o pomoc*.

Ostatní přívlastky neshodné byly především genitivní (počet užití uvádím v závorce): *břeh rybníka* (2), *děti z vesnice* (1), *dovolení rodičů* (2), *dozor kamaráda* (1), *hrnek čaje* (1), *hromada sušenek* (1), *chvilka bruslení* (2), *kamarádka ze školy* (1), *klíče od domu* (1), *kluk z vesnice* (1), *konec listopadu* (1), *konec února* (2), *kousek rybníka* (1), *kraj rybníka* (1), *pád do ledu* (1), *pád do vody* (1), *parta chlapců* (1), *praskání ledu* (1), *procházka do lesa* (1), *prolomení ledu* (1), *ramena řeky* (1), *rybník pro bruslaře* (2), *správce rybníka* (2), *strom u rybníka* (1), *střed rybníka* (1), *svolení rodičů* (2), *vrstva ledu* (1), *vrstva sněhu* (1), *záchrana kamaráda* (1), *záchrana života* (2), *zákaz rodičů* (2), *zápal plic* (1), *zeptání rodičů* (1).

Jak vyplývá z celkového počtu přívlastků neshodných, žáci jej používají velmi zřídka.

7.2.5 SLOVESA

Je-li děj základním rysem vypravování, je sloveso nositelem tohoto děje³¹.

Žáci nižších ročníků mají v aktivní slovní zásobě menší počet plnovýznamových sloves, což poněkud ztěžuje jejich úspěšnost při vypravování. Z tohoto faktu také vyplývá nejčastější nedostatek žákovských prací, a to nefunkční opakování stejného výrazu³².

³⁰GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny: Vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 1. vyd. Praha: SPN, 1986. s. 266-271. Učebnice pro vys. školy

³¹HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1.-4. roč. zákl. školy.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 182. Učebnice pro vys. školy.

³²HUBÁČEK, pozn. 31, s. 182.

Na základě těchto poznatků byly zvoleny dvě hypotézy. V první hypotéze předpokládám, že žáci budou mít problémy s využíváním výstižných a významově přesných sloves. Druhá hypotéza předpokládá časté opakování stejných slov.

Při analýze žákovských prací jsem nejprve spočítala všechna použitá slovesa plnovýznamová a slovesa pomocná.

Celkový počet užitých sloves ve sto devíti pracích je 3793, z toho plnovýznamových sloves 2747 a sloves pomocných 1046. Slovesa zaujímají v úplném počtu slov (15 311) přibližně jednu čtvrtinu.

Tabulka 7 - Slovesa

plnovýznamová slovesa	2747
pomocná slovesa	1046
Celkem	3793

7.2.5.1 POMOCNÁ SLOVESA

Pomocná slovesa jsou v psaném i mluveném projevu nezbytná a nemůžeme se jejich užití vyhnout. Věnuji se jim proto jen okrajově.

Nejčastěji opakovaná pomocná slovesa v žákovských textech byla především slovesa fázová: *začít* a *přestat*, dále pak modální slovesa: *smět* a *moci* v záporu. Uvádím ukázkou opakovaného užívání fázového slovesa *začít*. Žák mohl v některých větách použít prézens historický, vyhnout se tak nefunkčnímu opakování stejného slova a zároveň oživit svůj text.

Když dorazil k zamrzlému jezeru, myslel si, že led je pevný, tak začal bruslit, ale najednou pod ním začal prskat led a propadl se do ledové vody. Martin začal volat: „Pomóc!“

Časté byla také sloveso *být* v minulém čase. Většinou však nebylo použito tolikrát, aby opakování v textu působilo rušivě. V jedné práci se ale objevilo hned dvanáctkrát v těsné blízkosti. Ukázka:

Byl sám, protože všichni jeho kamarádi byli na výletech. Ale nevšiml si, že na krajích rybníku byl led rozmrzlý. Byly totiž jarní prázdniny a už nebyl moc mráz. Někde byl rybník popraskaný....

7.2.5.2 PLNOVÝZNAMOVÁ SLOVESA

Předmětem mého zkoumání jsou především slovesa plnovýznamová. Předpokládala jsem, že k aktivizaci klíčových plnovýznamových sloves potřebných

k danému vypravování přispěje obrázková osnova. Obrazový názor dopomáhá žákově představivosti a vyobrazenou činnost žák snadněji pojmenuje.

Tato domněnka se z části potvrdila. Drtivá většina žáků dokázala správně pojmenovat činnost nebo stav a vystihnout základní děj. Většinou však zvolili právě jedno sloveso pro vyjádření dané činnosti, a to bez obměny používali celé vypravování. Žáci neměli snahu obohatit či osvěžit text synonymy, použít neobvyklá, neotřelá slovesa. Sledovala jsem, která z plnovýznamových sloves se v pracích objevují nejčastěji.

Nejfrekventovanější plnovýznamové sloveso bylo sloveso *jít*. Žáci jej užíli celkem 292x, a to zejména ve třetí osobě čísla jednotného v čase minulém. Docházelo tak k četnému nefunkčnímu opakování výrazu *šel*.

Pepík šel za kamarádem Oldou. Olda řekl, že půjde, ale až se obleče. Pepík šel tedy sám. Nasadil si brusle a šel na led.

Jen výjimečně žák použil pro vyjádření „pohybu“ či „cesty“ hlavního hrdiny a ostatních postav jiný výraz:

*Tajně se vytratil z domu a **namířil si** to rovnou k rybníku.*

*Teple se oblékl a **vyrazil** z domu.*

*Pak se **vydal** k rybníku.*

Druhým nejčastěji použitým plnovýznamovým slovesem bylo sloveso *bruslit*. Bylo užito celkem 200x. Vyskytovalo se v každé práci, jelikož hlavním tématem obrázkové osnovy byl zmíněný zimní sport. Na základě této skutečnosti se dala četnost užívání slovesa *bruslit* předpokládat. Jak lze ale z předchozích údajů zjistit, v jednotlivých pracích není frekvence slovesa nijak přehnaná. Ve většině textů jej najdeme jednou, v některých dvakrát nebo třikrát. V jedné práci jsem toto sloveso zaznamenala sedmkrát. Především sloužilo pouze pro uvedení, čtenář tak byl seznámen s tím, o co v zápletky půjde, a žák nepovažoval za nutné pojmenovávat činnost opakovaně. Často bylo sloveso *bruslit* v textu nahrazeno spojením *jet na bruslích* nebo *jezdit na bruslích*.

Sloveso *říci*, opět nejčastěji ve třetí osobě čísla jednotného, čase minulém, použili žáci 109x. Objevilo se především ve větách uvozovacích a v souvětích, ve kterých věta vedlejší vyjadřuje nepřímou řeč. Při zařazení několika nepřímých řečí za sebou dochází k častému opakování tohoto slovesa. Ukázka:

Matěj mu řekl, že nepůjde. Led je totiž moc tenký a mohl by se podlomit. Matěj mu řekl, ať taky nechodí, že se propadne, ale Jonatán řekl, že půjde.

Ve větách uvozovacích se ojediněle objevila i jiná, výstižnější a efektivnější slovesa:

Máma vyjekla: „Co se ti proboha stalo?“

„Mami, prosím!“ žadonil Kuba.

„Achjo!“ vzdychl si.

Sloveso *volat*, které se nejčastěji vyskytovalo ve spojení *volat o pomoc* nebo bylo použito v uvozovacích větách přímých řeči vyjadřujících přivolávání záchrany, se v textech objevilo celkem 64x. V jiných pracích jej nahradilo sloveso *křičet* (32). Pouze jednou byla v tomto významu užitá slovesa *pískat*, *vřískat*, *řvát*, *ječet*. Ukázka funkčního užití:

Ondra křičel, pískal a vrískal, ale nikdo ho neslyšel.

Během analýzy a sledování použitých sloves jsem si vypsala i taková, která se objevila pouze jednou, ale jejich užití bylo přesné a svým významem plně vystihovalo danou situaci: *drkotat*, *zachumlat*, *vytřeštit*, *vyškrábat se*, *pádit*, *vyklouznout*, *přichvátat*. Velmi se mi líbil úvod jedné práce, kde autor použil mnoho plnovýznamových výstižných sloves souvisejících se zimou, a navodil tak pro čtenáře atmosféru tohoto ročního období:

Byla zima a všechny to lákalo ven. Děti sáňkovaly, bobovaly, koulovaly se nebo stavěly sněhuláky.

Uvádím tabulku, ve které zmiňuji i další slovesa, která se častěji vyskytovala v pracích žáků.

Tabulka 8 - Plnovýznamová slovesa

Jít	292
Bruslit	200
Říci	90
Volat	64
Děkovat	60
Vytáhnout	49
Propadnout se	43
Přijít	37
Prskat	31
Křičet	30
Jet	28
Spadnout	26

Hypotéza, která předpokládá časté opakování stejných slov, byla, co se týče sloves, z části potvrzena, a to především u slovesa *jít*. Druhá hypotéza očekávající problémy s užívání výstižných a významově přesných sloves nebyla potvrzena. Jak vyplývá z předchozího rozboru, žáci dokázali pojmenovat činnosti zobrazené na obrázkové osnově, většinou se však spokojili se slovesem obyčejným, běžně užívaným.

7.2.5.3 ICH-FORMA

Při prvotním pročitání získaných prací mě velmi překvapila skutečnost, že pouze dva žáci vyprávějí příběh v první osobě. V jednom z nich je nám příběh předkládán z pohledu hlavního hrdiny obrázkové osnovy, tedy chlapce, pod kterým praskl led. Dle mého názoru je tato práce jednou z nejzdařilejších, v plném rozsahu je uvedena v příloze (ukázka 1). V druhém příběhu, ve kterém je použita ich-forma, je vypravěčem záchránce. Ostatních 107 vypravěčů používá er-formu, jedná se tedy o vypravování ve třetí osobě z pohledu nezúčastněného pozorovatele.

7.2.5.4 PRÉZENS HISTORICKÝ

Využívá se ve vypravování minulých dějů pro oživení a ke zvýšení dynamiky vypravování³.

Prézens historický, tedy záměrné využití přítomného času pro oživené vyjádření minulosti, byl v žákovských textech použit velmi ojediněle. V některých případech žáci sice užili čas přítomný, bylo však zřejmé, že nepoužili prezenní tvar slovesa záměrně. V těchto situacích jsem čas slovesa jako prézens historický nepočítala. Vhodně jej použilo 7 žáků. Uvádím ukázky účelného využití:

Moc se mu to líbilo, potom ho napadlo, že pojede dál. Ale to neměl dělat, najednou slyší křup a žbluňk a už je ve vodě!

Lehce bruslil a nevšiml si praskliny na ledu. Žbluňk! Led praskl a Šimon se snaží uniknout z chladné až i ledové vody.

Ondra bruslil a najednou křup rup a šplouch a je ve vodě.

A najednou buch žbluňk cák a už je ve vodě!

³ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie a MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. s. 155. ISBN 978-80-7106-961-4.

7.2.6 PODSTATNÁ JMÉNA

Podstatná jména jsou jako nositelé názvů osob, zvířat, věcí, vlastností a dějů jedním z hlavních slovních druhů.

Na základě dosavadní zkušenosti se domnívám, že žáci využívají především podstatná jména širšího významu, jelikož jsou omezeni rozsahem aktivní slovní zásoby, která je samozřejmě závislá na žákově čtenářské aktivitě a společnosti, ve které se pohybuje. V druhém případě žáci mají dostatečnou slovní zásobu, ale nesnaží se ji použít. Nemají dostačující motivaci pro rozvinutí, obohacení textu a využívání synonym. Hypotéza, která předpokládá časté opakování stejných slov, se vztahuje i k podstatným jménům. Mimoto budu v pracích také sledovat používání podstatných jmen významově nadřazených.

Při analýze jsem nejprve sečetla všechna použitá substantiva v každé práci. V průběhu rozboru jsem se rozhodla oddělit také vlastní jména hlavních postav, která zaujímala značnou část v celkovém počtu substantiv.

Celkem bylo užito 3 367 podstatných jmen. Z toho vlastních jmen 943. Podstatných jmen významově podřazených vyjma jmen vlastních bylo v textech použito 2375. Žáci použili pouze 49 podstatných jmen významově nadřazených. Pro přehlednost uvádím tyto údaje v tabulce.

Tabulka 9 - Podstatná jména

Podstatná jména vlastní	943
Podstatná jména obecná významově podřazená	2375
Podstatná jména obecná významově nadřazená	49
Celkem	3367

7.2.6.1 PODSTATNÁ JMÉNA VÝZNAMOVĚ NADŘAZENÁ

Podstatné jméno významově nadřazené chápeme jako podstatné jméno, které označuje široký soubor osob, věcí, jevů nebo skutečností, tedy podstatných jmen významově podřazených. Jeho užitím nevyvoláme ve čtenáři jasnou a spolehlivou představu. Vzhledem k důvodům, které uvádím v úvodu kapitoly týkající se podstatných jmen, jsem očekávala, že v žákovských pracích bude četnost užívání substantiv významově nadřazených větší. Objevilo se jich však pouze 49, a to *den* (32), *oblečení* (7), *stromy* (5), *věci* (3) a *osoby* (2).

Substantivum *den* bylo užíváno především v úvodní větě vypravování, kde mělo plnit funkci časového zařazení děje, například:

*Jednoho **dne** šel kluk jménem Tomáš bruslit.*

Vhodnější by však bylo použít název jednoho dne v týdnu, popř. i část dne, jako je tomu v následující ukázce z žakovského textu:

***Ve středu odpoledne** se Franta rozhodl, že si půjde zabruslit.*

Další ukázky použití substantiv významově nadřazených:

*Kolem rybníka rostly **stromy**.*

Žák použil slovo významově nadřazené, namísto pro čtenáře zajímavějšího vyjmenování jednotlivých druhů stromů, například *vrby, olše, javory*, atd.

Příjemně mě překvapilo, že použití substantiva *oblečení* bylo méně časté než výčet slov významově podřazených. Rozdíl uvádím v následujících ukázkách.

*Franta si vzal teplé **oblečení** a šel bruslit.*

*Vzal si **brusle, čepici, bundu** a teplé **kalhoty**.*

7.2.6.2 PODSTATNÁ JMÉNA VÝZNAMOVĚ PODŘAZENÁ

Substantiva významově podřazená tvoří největší část v celkovém počtu užitých podstatných jmen. Četnost užívání podstatných jmen významově podřazených je však podmíněna častým opakováním stejných slov.

Celkem 188x se v získaných vzorcích objevilo podstatné jméno *led*. Jeho užití se dalo předpokládat, jelikož hlavní zápletka se právě na ledě odehrává. V některých vypravováních docházelo však k nefunkčnímu opakování, jako v následujících třech ukázkách z žakovských prací.

*Když došel k rybníku Čákal, nazul si brusle a vjel na **led**. Šimon uměl krásně bruslit a po **ledu** mu to krásně klouzalo. Lehce bruslil a nevšiml si praskliny na **ledu**. **Led** praskl a Šimon se snaží uniknout z ledové vody.*

*Matýskovi podjela noha po **ledě** a spadl na **led**. Noha ho bolela, takže nemohl vstát. Když na tom **ledě** seděl, **led** se pomalu zahříval. Matýsek zaslechl nějaké křupnutí. **Led** praskl.*

*Obul si brusle, stoupl na **led**, řekl si, že **led** je bezpečný, ale když najel na tenký **led** uprostřed rybníka, **led** se pod ním prolomil.*

Substantivum *rybník* bylo použito 107x. Na obrázkové osnově není zřejmé, zda hlavní postava bruslí na rybníce, řece nebo jezeře. Jak vyplývá z četnosti užití slova

rybník, většina žáků si zvolila tuto variantu, pouze tři žáci však rybníku přiřadili i vlastní jméno. Dva žáci pracovali s variantou řeka, tři s variantou jezero. I v případě substantiva *rybník* se setkáváme se sledovaným nedostatkem:

Šel tedy k rybníku. Když přišel k rybníku, byl mile potěšen, protože nikdo na rybníku nebruslil.

Byly totiž jarní prázdniny a už nebyl takový mráz a rybník rozmrzal. Někde byl rybník popraskaný. Kuba omylem najel na popraskanou část a spadl do rybníka.

V textech, ve kterých autor nepojmenoval hlavního hrdinu vlastním jménem, se často opakují podstatná jména *kluk* (82) a *chlapec* (70). Tato vypravování působí neosobně a chaoticky. V následující ukázce vypravěč mluví o dvou klucích, ve třetí větě už však ztrácíme přehled, kdo je kdo.

Kluk se propadl do vody. Naštěstí mu pomohl nějaký kluk. Když ho vytáhl, tak mu kluk poděkoval....

Další ukázky častého opakování:

A najednou viděl chlapce, tak zakřičel. Druhý chlapec ho uviděl a běžel mu na pomoc. Naštěstí chlapce vytáhl.

Kluka odvezli a za dva dny kluka pustili. Nakonec se kluci spřátelili a byli kamarádi. Takže kluk měl veliké štěstí.

Tento nedostatek bychom snadno odstranili nahrazením podstatného jména zájmenem, nahrazením obecného jména jménem vlastním nebo jeho úplným vynecháním³³.

Osm nejvíce užívaných podstatných jmen uvádím v následující tabulce.

Tabulka 10 - Nejčastěji užitá podstatná jména

Led	188
Rybník	107
Rodiče	92
Kluk	82
Voda	80
Chlapec	70
Kamarádi	66
Brusle	61

³³HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 182-183. Učebnice pro vys. školy.

7.2.6.3 PODSTATNÁ JMÉNA VLASTNÍ

Pojmenováním hlavního hrdiny i ostatních postav posunujeme text z obecné roviny do roviny konkrétní, pro žáka zajímavější a bližší. Pojmenování hlavního hrdiny automaticky eliminuje opakování zájmen ukazovacích a odkazovacích³⁴.

V žákovských pracích, ve kterých měla hlavní postava jméno, se skutečně mnoho nadbytečných zájmen nevyskytovalo. Setkala jsem se však s jiným nedostatkem, a to opět s častým opakováním vlastního jména hlavní postavy či zachránce. Jak ukazuje tabulka 9, v textech se objevilo 943 podstatných jmen vlastních, což je téměř jedna třetina z celkového počtu substantiv. V průměru tak připadá 9 vlastních jmen na jedno vypravování. Uvádím ukázky ze tří textů:

*A **František** byl ve vodě. Mokřý a promrzlý **František** vyděšeně volal o pomoc. **František** měl veliké štěstí, že okolo prošel kluk jménem Vavřinec. Vavřinec neváhal ani vteřinu a okamžitě šel **Františkovi** na pomoc.*

***Albert** má přísné rodiče a ti mu zakázali jít bruslit. **Albert** však neposlechl a vzal si brusle k rybníku. **Albert** si vzal brusle a vyjel na led.*

***Vojta**, který šel na procházku, uviděl **Ondru** a hned ho vytáhl. **Ondra Vojtovi** poděkoval. Rodiče byli rádi, že se **Ondrovi** nic nestalo. **Ondrovi** byla zima a tak si šel hned lehnout.*

Tento nedostatek by žák mohl odstranit úplným vypuštěním vlastního jména nebo by jej mohl nahradit osobním zájmenem³⁵.

Hypotéza předpokládající časté opakování slov zde byla zčásti potvrzena, především v případě užívání jmen vlastních a obecných podstatných jmen *kluk, chlapec, led a rybník*.

7.2.7 CITOSLOVCE

Citoslovce představují specifickou formu vyjádření skutečnosti: chtějí zachytit svět přímo, bez pojmového a intelektuálního zprostředkování³⁶.

³⁴HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v I. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. s. 175. Učebnice pro vys. školy.

³⁵HUBÁČEK, pozn. 34, s. 182-183.

³⁶KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh malé traktáty a malé scénáře*. 1. vyd. Praha 1: Victoria Publishing, a.s., 1995. s. 24. ISBN 80-7187-037-4.

Je zvláštním paradoxem, že přes stálé užívání citoslovcí v živém projevu nejsou studenti zvyklí cílevědomě využít velké účinnosti citoslovcí v projevu psaném a že se tomu vlastně musí naučit³⁷.

Jak zmiňuji v kapitole o zadávání práce, provedla jsem s žáky motivační rozhovor, kde jsem se jich mimo jiné zeptala, která citoslovce by se dala využít v příběhu, který vidí na obrázkové osnově. Žáci mě zasypali spoustou citoslovcí, většina se pak i snažila některá z nich začlenit do vlastní práce. Citoslovce použilo ve své práci celkem 78 žáků, ti dohromady využili 193 citoslovcí.

Nejčastěji se objevilo citoslovce *pomóóc* někdy i *póómóóc*. Žákovi k užití tohoto citoslovce mohla dopomoci obrázková osnova, na které je hlavní hrdina vyobrazen s komiksovou bublinou s tímto textem v situaci, kdy se propadl do ledové vody a nemůže se dostat ven. Celkem se citoslovce *pomóc*, *pomóóc* nebo *póómóóc* objevilo 60x. V jednom případě žák napsal přímou řeč hlavního hrdiny tak, jak by vypadala po strávení delší doby v ledové vodě: „*Jájá jsesesem úúúúplně zzzmrzlýý aa mommoc titi zaza všechnoo děděkujii.*“ Citoslovce *jupííí* bylo použito pro vyjádření radosti z bruslení. A citoslovce *crrr* vystihovalo zvonění na kamaráda.

Okamžik křupnutí nebo praskání ledu a následné propadnutí hlavního hrdiny přímo vyzývá k užití citoslovce. V tabulce uvádím všechna citoslovce, která se v souvislosti s touto situací v žakovských textech objevila.

Tabulka 11 - Užitá citoslovce

křup	40
žbluňk	12
prásk	3
bum	3
rup	2
krrrr	2
jé	2
křap	2
šplouch	1
křach	1
plác	1
áááá	1

³⁷KOŽMÍN, Zdeněk. Tvořivý sloh malé traktáty a malé scénáře. 1. vyd. Praha 1: Victoria Publishing, a.s., 1995. s. 24. ISBN 80-7187-037-4.

7.2.8 UŽÍVÁNÍ FRAZEOLISMŮ³⁸

*Frazeologismy jsou ustálená spojení složená ze dvou i více slov, jež bereme jako pojmenovávací jednotky*³⁹.

Každý z nás má ve své aktivní slovní zásobě větší či menší množství ustálených slovních spojení neboli frazeologismů. Spontánně je používáme především v mluveném projevu. *Přímo se nabízí možnost užít již hotového, ustáleného spojení slov, zejména jestliže se takový obrat pro běžnou situaci dobře hodí.*⁴⁰ Využitím ustáleného slovního spojení v psaném vypravování přeneseme do příběhu spontánnost a bezprostřednost, se kterou vyprávíme prožitý příběh v mluvené podobě. Pro čtenáře bude text živější a důvěryhodnější.

Rozlišujeme tři základní typy frazeologických obrátů, a to frazeologismy zesilující, frazeologismy slovesné a frazeologismy konkretizační neboli rčení. Frazeologismy zesilující bývají vyjádřeny formou přirovnání, podstatného jména, přídavného jména nebo příslovce. Frazeologismy slovesné neboli verbalizační vznikají ustáleným spojením podstatného jména a slovesa, kdy sloveso je užito v přeneseném, obrazném významu.

V žákovských pracích jsem sledovala četnost užívání ustálených slovních spojení.

Přirovnání žáci použili pouze třikrát, a to obraty *zdravý jako rybička*, *mokřý jako myš* a *rýma jako trám*. Dále byla užita zesilující spojení: *volal, co mu hlasivky stačily*, *křičel z plných plic*, *byl promrzlý na kost*.

Ustálená spojení podstatného jména a slovesa tvořila početnější skupinu. Nejčastěji byl užit obrat *volat o pomoc*, ten se v žákovských pracích objevil celkem 31x. Dále žáci použili spojení *běžet po sluchu* (1), *dávat pozor* (3), *dostat nápad* (1), *dostat pochvalu* (1), *dostat výprask* (2), *drkotat zuby* (2), *jít bez dovolení* (2), *jít po hlase* (1), *jít přes zákaz* (4), *klepat se zimou* (1), *mít štěstí* (4), *mít strach* (1), *nevědět si rady* (1), *přijít na pomoc* (2), *sebrat síly* (2), *vykřiknout radostí* (1), *zachránit život* (3).

Rčení, přísloví, pořekadla nebo pranostiky se v textu až na výjimky neobjevily. Pouze pět žáků použilo ve svém vypravování přísloví. Ve všech případech se jednalo o přísloví: *V nouzi poznáš přítele*. Ve čtyřech pracích bylo použito jako nadpis. Pouze jeden žák jej použil v závěru příběhu. Stylizaci zápletky předkládané na obrázkové

³⁸BEČKA, Josef Václav. *Slovník synonym a frazeologismů*. Praha: Novinář, 1982. s. 321-448.

³⁹BEČKA, pozn. 38, s. 321.

⁴⁰BEČKA, pozn. 38, s. 322.

osnově do zmíněného přísloví hodnotím kladně, jelikož žáci přidali jednoduchému příběhu alegorickou rovinu a celé vyprávění tak nese hlubší význam. Nejvíce se mi líbilo užití přísloví až v závěru, kdy z příběhu vylouče. Ukázka závěru:

*Chvíli jsem přemýšlel a vzpomněl jsem si na jedno přísloví, které se dnes odehrálo: **V nouzi poznáš přítele.***

7.2.9 UŽÍVÁNÍ NEPŘÍMÝCH POJMENOVÁNÍ

Mezi nepřímá neboli přenesená pojmenování řadíme metaforu, metonymii a synekdochu⁴¹. Budu se zabývat pouze metaforou, jelikož jiný typ přeneseného pojmenování se v žákovských pracích neobjevil.

Metafora je přenesení pojmenování na základě vnější podobnosti⁴².

Ve všech sebraných vzorcích žákovských prací se vyskytly pouze čtyři metafory. Tři z nich jsou velmi podobné, vztahují se ke sněhu:

*Nazul si brusle a stoupl si na led. „To je nádhera!“ řekl, když zahlédl stromy pokryté **sněhovou přikrývkou.***

*Když byli u rybníka, tak Pepa uviděl, že kolem ledu je všude velká **sněhová peřina**, a tak začal stavět sněhuláka.*

*Bruslilo se mu dobře. Všude kolem byla **sněhová peřina.***

Čtvrtá metafora vyjadřuje podobnost s rozsahem:

*Dala mu čaj a **hromadu sušenek.***

Vzhledem k tomu, že se žáci na prvním stupni s metaforou seznamují pouze okrajově, se dal ojedinělý výskyt očekávat. Třetina učitelů však v dotazníku uvedla, že jejich žáci používají nepřímá pojmenování ve vyprávění aktivně a z vlastní iniciativy.

⁴¹HUBÁČEK, Jaroslav et al. *Čeština pro učitele*. Vyd. 4., upr. [Odry]: Vade mecum Bohemiae, 2010. s. 80. ISBN 978-80-86041-37-7.

⁴²HUBÁČEK, pozn. 41, s. 80.

8. DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výsledky dotazníkového výzkumu uvádějí, že žáci v průběhu pátého ročníku napíší průměrně tři písemná vypravování. Tento počet považují za neuspokojivý. V první řadě by bylo vhodné zvýšit tyto hodnoty, jelikož soustavný nácvik je pro zlepšování úrovně nezbytný.

Jak vyplývá z analýzy žákovských komunikátů, k nejčastějším nedostatkům vypravování patří opakování stejných slov, především sloves a podstatných jmen. Žáci rovněž nadměrně užívají ukazovací zájmena a číslovku *jeden*, většinou na úkor vhodnějších adjektiv. Opakování stejných slov je zřejmě zapříčiněno nedostatečnou aktivní slovní zásobou. Učitel by měl co nejčastěji do výuky zařazovat cvičení na rozvoj slovní zásoby.

Výzkum z části potvrdil, že žákovská vypravování postrádají napětí a spád. Učitelům do praxe bych proto doporučila kolektivně provádět opravy kompozičních nedostatků, uvést daný příklad na tabuli a společně se zabývat jeho vylepšením. Při každém zadávání vypravování je vhodné připomenout důležitost používání oživujících jazykových prostředků. Invenční část by neměla být podceňována. Učitel by měl do vyučování (nejen slohového) zařazovat vlastní poutavé vypravování a předávat tak žákům správný vzor. Čtenářská aktivita žáků se promítá jak do jejich slovní zásoby, tak do kompozičních dovedností, proto je důležité žáky k četbě motivovat.

Žáci ve vypravování užívají velmi málo přirovnání, rčení a nepřímých pojmenování, což vyplývá i z dotazníkového výzkumu.

Uvádím několik oblíbených průpravných cvičení pro rozvoj slovní zásoby, která využívám v praxi ve čtvrtém ročníku. Většina z nich by se dala po úpravě využít i v jiných ročnících 1. stupně. Jednoduchá cvičení mohou učitelé zařazovat do slohového, ale i jazykového vyučování. Pro žáky jsou tyto aktivity oblíbeným oživením. Některá cvičení jsou modifikace obecně známých her.

Hrátky s abecedou

Pomůcky: čtyři nebo pět sad kartiček s písmeny celé abecedy

Uvádím návrhy tří aktivit, které se dají s kartičkami realizovat. Činnosti zařazují v různých částech hodiny českého jazyka, nejsou časově náročné a žáky velmi baví.

Žáci losují písmena, která zapisují na tabuli. Ostatní se snaží z vylosovaných písmen složit co nejvíce slov.

Učitel vylosuje jedno písmeno a žáci se snaží vypsát co nejvíce slov, která na toto písmeno začínají. Pro ztížení omezují cílový okruh slov na podstatná jména, přídavná jména, apod.

Karty jsou rozložené na koberci lícem dolů. Žáci jsou rozděleni do skupin po 4-5 členech. Ke koberci běží vždy jeden člen družstva, co nejrychleji vezme libovolnou kartičku, kterou přinese své skupině. Ihned vybíhá další. Vítězí družstvo, které jako první složí slovo. Složitější obměnou je bližší specifikace slova, například vymezení počtu slabik, slovního druhu, významového okruhu, apod.

Vymysli přísudek

Pomůcky: kartičky s názvy osob a zvířat v 1. pádě

Podstatné jméno na kartě představuje podmět, úkolem žáků je přiřadit k němu co nejvíce vhodných přísudků. Účelné jsou názvy profesí, žáci si současně uvědomují specifika daných povolání.

Sněhová koule

Název této aktivity je odvozen od postupného „nabalování“ slov.

Činnost je vhodné provádět v kruhu na koberci. Žák, který začíná, udá základní skladební dvojici věty, např. *pes štěkal*. Každý další žák přidá do věty nové slovo.

Pes hlasitě štěkal. – Černý pes hlasitě štěkal. – Sousedův černý pes hlasitě štěkal. – Sousedův černý pes hlasitě štěkal na kočku. – Sousedův černý pes hlasitě štěkal na naši kočku.

Žák vždy musí zopakovat celou větu, procvičuje si tak i krátkodobou paměť a pozornost.

Pexeso se synonymy a antonymy

Pomůcky: dvojice kartiček se slovy stejného nebo podobného významu, popř. opačného významu

Žáci mohou pexeso hrát ve dvojicích nebo i ve větších skupinách. Hra je využívána i o přestávkách.

Žebříky

Tato hra je zaměřena na významovou nadřazenost a podřazenost podstatných jmen. Žáci se rozdělí do dvou stejně početných skupin. Učitel připraví na tabuli dva „žebříky“. Jedná se o tabulky, které mají určitý počet řádků (rovná se počtu dětí v jedné

skupině) v jednom sloupci. Družstva se seřadí do zástupu na vyznačenou startovní čáru. Učitel řekne podstatné jméno významově nadřazené, což je signálem pro zahájení hry. Úkolem družstev je co nejrychleji zaplnit svůj žebřík slovy významově podřazenými. Každá skupina má pouze jednu křídou, kterou si spoluhráči předávají, a k tabuli chodí postupně. V okamžiku, kdy jedno z družstev vyplní svůj žebřík, hlásí STOP. Za každé správně zvolené a napsané podstatné jméno má skupina bod. Pokud se však stejné slovo objeví u druhé skupiny, nepočítá se. Toto pravidlo podněcuje žáky v hledání méně obvyklých, netradičních slov. Vyhrává skupina s větším počtem bodů.

Aktivita není náročná na přípravu ani na čas a u žáků je velmi oblíbená.

Doplň přirovnání:

lehký jako	chytrý jako
bílý jako	rychlý jako
sladký jako	mokrý jako
těžký jako	mlsný jako

Příslloví

Pomůcky: dvojice kartiček s rozdělenými příslovími

Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. Nemoc na koni přijíždí, ale pěšky odchází.

Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá. Kdo chce víc, nemá nic.

Co oči nevidí, to srdce nebolí. Darovanému koni na zuby nehleď.

Koho chleba jíš, toho píseň zpívej. Práce kvapná málo platná.

Co jsi z úst vypustil, ani párem koní nedostaneš zpět.

Kdo chce psa bít, hůl si vždy najde.

Každý žák si vylosuje jednu kartičku. Poté hledá spolužáka, který má druhou část daného přísloví. Dvojice využije složené přísloví jako téma pro vypravování.

Vymysli příběh, ve kterém použiješ některá rčení:

Neví, kde mu hlava stojí. Chlubil se cizím peřím.

Lámal si s tím hlavu. Vzal to od podlahy.

Rostl jako z vody. Mráz mu běhal po zádech.

Dělal to za jeho zády. Spadl mu kámen ze srdce.

ZÁVĚR

Slohový útvar vypravování provází žáka po celou dobu školní docházky. Na 1. stupni je důležitý především nácvik a rozvoj vypravěčských dovedností. Nejprve v mluvené formě, od čtvrtého ročníku i ve formě psané. V pátém ročníku základní školy by žáci měli být na konci průpravného období, a tudíž schopni bez větších obtíží vyjádřit své myšlenky a nápady a vytvořit plynulý a srozumitelný text.

Výsledky této práce přinášejí učitelům obraz o aktuální úrovni žákovských vypravěčských dovedností a jejich nejčastějších nedostatcích, na které je třeba ve slohovém výcviku klást důraz.

Na vzorku žákovských prací jsem se snažila analyzovat úroveň slovní zásoby a kvalitu vypravěčských dovedností žáků pátých tříd. Zjistila jsem, že většina žáků je schopna na základě obrázkové osnovy vystihnout hlavní myšlenku příběhu. Velké rozdíly jsem však shledala v rozsahu jednotlivých prací a také v práci s kompozicí příběhu.

Nejvíce zastoupenými slovními druhy byla podstatná jména a slovesa. Výběr slov byl však omezen nižší slovní zásobou, neatřelá synonyma všedních slov byla použita ojediněle. Přívlasky byly nejčastěji vyjádřeny adjektivy, přesto se objevilo ještě mnoho přívlasků vyjádřených zájmenem nebo číslovkou na úkor výstižného adjektiva. Citoslovce pro oživení své práce užily téměř tři čtvrtiny žáků, stejně tak přímou řeč. Zřídka však zařadili do svého vypravování prézens historický, frazeologismy a nepřímá pojmenování.

Velmi dobrou úroveň jsem shledala u třetiny analyzovaných vzorků, úroveň další třetiny byla dostačující, zbylá třetina prací byla podprůměrná. Na základě zjištěných výsledků lze tvrdit, že úroveň vypravěčských dovedností žáků pátých tříd je vzhledem k věku žáků a jejich možnostem z větší části dostačující.

RESUMÉ

This thesis is divided into two parts. The first part consists of theoretical fundamentals for practical part of the thesis. It is concerned with specifics of stylistic teaching and stylistic narrating, which is the subject matter of the research. As a lead-in into the practical part of the thesis is used the theoretical view into the problematic of the mentioned researching methods of questionnaires and text analysis. Furthermore, it follows up with the process of the research. The principal point of this work is the evaluation of acquired data. Another component of the thesis is as well a recommendation for professional practice based on the research findings.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEČKA, Josef Václav. *Slovník synonym a frazeologismů*. Praha: Novinář, 1982. 463 s.
- ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: Úvod do teorie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985. 260 s. Odborná literatura pro učitele.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1998. 226 s. Jazykověda. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, Marie, KRČMOVÁ, Marie a MINÁŘOVÁ, Eva. *Současná stylistika*. Vyd. 1. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 381 s. ISBN 978-80-7106-961-4.
- DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. 96 s. ISBN 80-7040-718-2.
- GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny: Vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 474 s. Učebnice pro vys. školy.
- HUBÁČEK, Jaroslav et al. *Čeština pro učitele*. Vyd. 4., upr. [Odry]: Vade mecum Bohemiae, 2010. 375 s. ISBN 978-80-86041-37-7.
- HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult, stud. učitelství v 1. -4. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 236 s. Učebnice pro vys. školy.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2005)*. 3. verze. Praha: VÚP, 2005. 117 s.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: Malé traktáty a malé scénáře*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. 102 s. ISBN 80-7187-037-4.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Počet respondentů.....	22
Tabulka 2 - Jazykové prostředky	27
Tabulka 3 - Průměrný počet slov v žákovských pracích jednotlivých tříd.....	28
Tabulka 4 - Zápletka	32
Tabulka 5 - Přímá a nepřímá řeč.....	33
Tabulka 6 - Přívlasky shodné	38
Tabulka 7 - Slovesa.....	40
Tabulka 8 - Plnovýznamová slovesa	42
Tabulka 9 - Podstatná jména.....	44
Tabulka 10 - Nejčastěji užitá podstatná jména	46
Tabulka 11 - Užitá citoslovce	48

PŘÍLOHY

- I. Dotazník pro učitele 5. ročníků ZŠ
- II. Obrázková osnova
- III. Ukázky žákovských textů v plném rozsahu

I. Dotazník pro učitele pátých ročníků ZŠ

1. Věnujete se slohovému výcviku v rámci jazykového vyučování, nebo tvoří slohový didaktický systém samostatný celek?

2. Ze kterých materiálů vycházíte při výuce slohu?

3. Zařazujete doplňkové aktivity zaměřené na rozvoj slovní zásoby?

Pokud ano, tato cvičení vycházejí

- a) z učebnice, metodické příručky
- b) z internetu
- c) z vlastní tvorby

4. Kolik samostatných slohových prací žáci napíší během pátého ročníku?

Jaký podíl zaujímá slohový útvar vypravování?

5. Preferujete psaní samostatných slohových prací doma, nebo v rámci výuky?

V případě druhé varianty jim věnujete:

- a) 10 – 20 minut
- b) 20 – 30 minut
- c) celou vyučovací jednotku

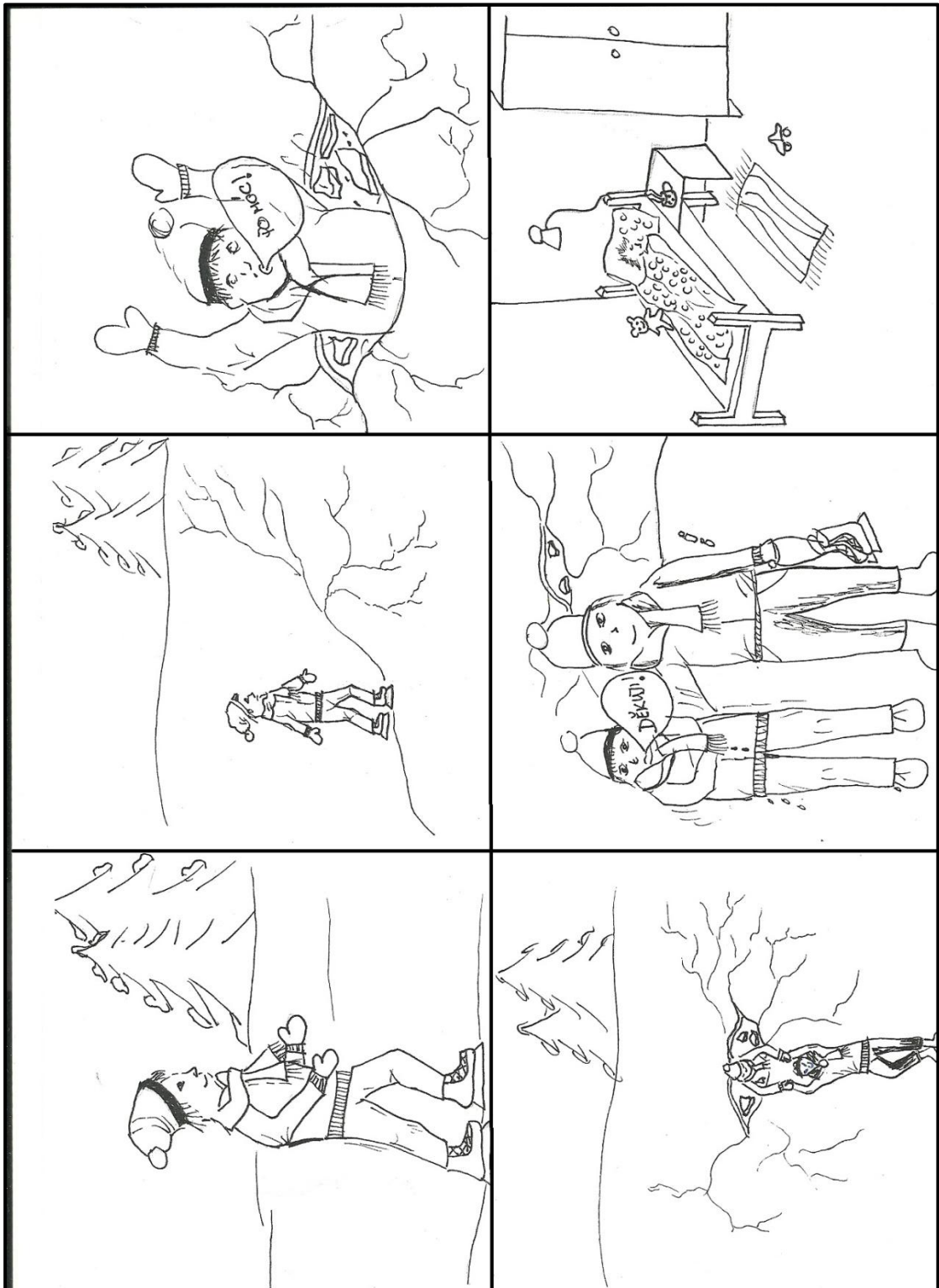
6. Které nejčastější nedostatky shledáváte v žákovských textech zaměřených na vypravování?

7. Jak probíhá následná oprava těchto nedostatků?

8. Označte typy jazykových prostředků, které žáci aktivně, z vlastní iniciativy, používají ve svých pracích.

- a) přímá řeč
- b) věty zvolací
- c) citoslovce
- d) prézens historický
- e) rčení a přirovnání
- f) nepřímá pojmenování (zejména metafory)
- g) slova významově podřazená

II. Obrázková osnova



III. Ukázky žákovských prací

Ukázka 1

V nouzi poznáš přítele

Ahoj, jsem Adam. Všichni si ze mě dělají srandu a říkají mi „Žumpa“, proto chodím na procházky a výlety sám, nebo s rodiči. Nikdo se se mnou nekamarádí. Zrovna dnes jsem si vyrazil na brusle v krásném zimním počasí. Šel jsem kousek za Plzeň, na malý rybníček, kam se chodím v létě koupat. Samozřejmě, dnes byl celý rybníček zamrzlý. Hned jsem si navlékl brusle, které jsem měl v tašce. Ze začátku to byla sranda, ale po několika minutách jsem začal být vyčerpaný. Najednou pode mnou začal prskat led a v druhé chvíli jsem se ocitl v ledové vodě. Začal jsem křičet: „Pomóóoc!“, i když jsem věděl, že mi to není nic platné. Ale najednou přiběhl Pavel, který mi přezdívku vymyslel. Lehnul si na led a začal se ke mně pomalu plazit. Když už byl u mě, natáhl ruku a vytáhl mě z ledové vody. Poděkoval jsem mu a pozval ho k nám na čaj a čokoládu. Když jsme přišli domů, máma vyjekla: „Co se ti stalo?!“ Odpověděl jsem: „Spadl jsem do rybníka, ale Pavel mě zachránil.“ Máma Pavlovi poděkovala a usadila ho v obývacím pokoji, zatímco mě dala do postele a uvařila mi čaj. Chvilku jsem přemýšlel a vzpomněl jsem si na jedno přísloví, které se dnes událo: V nouzi poznáš přítele!

Ukázka 2

Ondra má velké štěstí

Ondra šel bruslit, protože ho to hodně baví, a už se nemohl dočkat, až zamrzne rybník. Dopoledne šel vyzkoušet led, jestli se na něm už dá bruslit. Řekl si: „Led už je docela tvrdý, odpoledne hned vyrazím.“ Řekl to rodičům a oni ho pustili. Vzal si brusle, čepici, bundu a teplé kalhoty a vyrazil. Bruslilo se mu dobře. Všude kolem byla sněhová peřina. Pak jel pořád dál od břehu rybníka, až byl hodně daleko a uslyšel, jak pod ním prská led. Udělalo to žbluňk a Ondra už byl ve vodě. Volal: „Pomóc! Pomóc! Pomozte mi někdo!“ Kolem šel zrovna nějaký pán se psem na procházku a uslyšel Ondru, jak volá o pomoc, a řekl si: „Musím mu pomoci!“ Rozeběhl se k rybníku a viděl kluka, který se topí a už sotva dýchá. Běžel k němu a vytáhl ho. Ondra mu moc poděkoval. Pán mu řekl, ať se rychle vrátí domů, ať to neomarodí. Ondra si vzal brusle a rychle se vrátil domů. Maminka s tatínkem mu

vynadali, ale potom byli rádi, že Ondrovi nic není. Řekli mu: „Pojď se najíst a pak jdi spát!“ Ondra si šel lehnout a usnul. Ze spaní děkoval pánovi, který ho zachránil.

Ukázka 3

O klukovi, který nedával pozor

Byl jednou jeden chlapec jménem Franta. Byl to odvážný chlapec, který měl rád různá dobrodružství. Lezl na hory, sestupoval do hlubokých jeskyní a také rád bruslil na ledních bruslích. Sotva napadl v listopadu sníh, chystal se Franta na rybník, kam každoročně chodil bruslit. Vydal se tam i přes zákaz svých rodičů. Když Franta k rybníku došel, přezul si brusle a zkusil objet jedno kolečko. Když dojížděl, led křupnul. „Přeci nejsem srab, abych se bál malého křupnutí!“ řekl si Franta a jezdil dál. Každým kolem se prasklina zvětšovala a pak se stalo to, čeho se báli Frantovi rodiče. Led zapraskal a Franta se propadl pod led do studené vody. Franta věděl, že člověk v takto studené vodě dlouho nevydrží. Mokré oblečení ho táhlo dolů ke dnu. Franta volal: „Pomóc! Pomozte mi, prosím!“ Avšak nikdo nepřicházel a Franta stále marně volal o pomoc. A náhle se z hráze ozvalo: „Už jdu, vydrž!“ Franta našel poslední zbytky síly a zmítal sebou ve vodě. Když se k němu zachránce dostal, pomohl mu ze studené vody vylézt. Franta pak poděkoval za záchranu života a vydali se domů. Doma již čekali vyděšení rodiče, kteří už chtěli volat policii. Frantu poslali do postele a přinesli mu horký čaj. Franta byl velmi rád za to, že to dobře dopadlo. Nakonec se léčil dva měsíce. Když ve své třídě dovyprávěl svůj příběh, čekal ho velký potlesk.

Ukázka 4

Příhoda na bruslení

Tomáš s Jirkou se ve škole domluvili, že ve čtvrtek půjdou bruslit. Když Jirka přišel domů, zeptal se rodičů, jestli může jít bruslit. Ale mamince se tento nápad nelíbil a řekla: „Můžeš jít, když někdo půjde s tebou.“ Jirka odpověděl, že s ním půjde Tomáš, a tak to maminka dovolila. Jirka se vydal na cestu, a když dorazil na místo, nikdo tam nebyl, a tak začal bruslit sám. Ten den nebyla ještě moc zima, a tak nebyl led dost pevný. A najednou se pod ním propadl led. Jirka začal křičet: „Pomóc! Pomóc!“ V tu chvíli přišel kamarád Tomáš, uslyšel ho a rychle běžel podle sluchu. Když k němu doběhl, co nejrychleji ho vytáhl z vody ven. Jirka Tomášovi

poděkoval a z bruslení nebylo nic. Oba šli domů. Jirka se doma zachumlal do postele a maminka mu uvařila čaj. „Já ti říkala, že máš zůstat doma!“ řekla mu maminka. A potom měl ještě týden rýmu.

Ukázka 5

Bruslení a záchrana

Lojzík Moucha byl desetiletý kluk, který dělal sám hodně věcí. Jednoho dne šel Lojzík na půdu podívat se, co tam najde. Jen otevřel dveře, tak se před ním objevily krásné brusle. Rozhodl se, že je vyzkouší. Šel tedy k rybníku. Když přišel k rybníku, byl mile potěšen, protože nikdo na rybníku nebruslil. Nasadil si brusle a vyrazil. Jezdil, jezdil, ale jak si užíval bruslení, nevšiml si, že vjíždí na popraskaný led. Propadl se do ledové vody. Žbluňk! Nevěděl, co se má v takové situaci dělat, tak začal volat o pomoc. Měl velké štěstí, že šel okolo kluk, který mu pomohl se z vody dostat ven. Poděkoval mu a šel mokrý a zmrzlý domů. Lehl si do postele a vypil čaj. Přemýšlel, co by s ním bylo, kdyby kluk nepřišel.

Ukázka 6

Pád do ledu

Lukáš šel bruslit, i když mu to rodiče nedovolili. Tak tedy jel. „Ale proč mi to rodiče zakázali?“ A najednou Lukáš uslyšel chrup a žbluňk. Začal volat o pomoc. Když se šel Tomáš projít, viděl, že se někdo topí. Honem se šel podívat, kdo to je. Tomáš řekl: „Podej mi ruce, já tě vytáhnou.“ Tak Tomáš začal tahat. Napřed to nevypadalo moc dobře, ale potom Tomáš sebral všechny síly a Lukáše vytáhl. Lukáš mu poděkoval a zeptal se ho, jestli můžou být kamarádi. Tomáš ho odvedl domů a Lukáš byl šťastný, že už je doma a v pořádku.

Ukázka 7

Jak Honza neposlechl

Jednoho dne šel Honza bruslit, i když mu to maminka zakázala. Tak Honza bruslil a začalo to křupat, ale Honza si z toho nic nedělal. A najednou spadl do vody a volal o pomoc. Jeden kluk šel kolem a uviděl, že se Honza topí. Vytáhl ho a on mu poděkoval. Ale musel jít rychle domů, aby nezmrzl. Konec.

Ukázka 8

Jak David utekl

Jednoho dne chtěl jít David s kamarády bruslit. Rodiče mu ale říkali, že je led moc tenký a že ho neudrží. Říkali mu, ať zůstane doma. David ale neposlechl, vzal si brusle a utekl na rybník. Bruslil, až se dostal k tenkému ledu. Led začal prskat. David se propadl do studené vody. Volal o pomoc, až ho nakonec jeden z kamarádů vytáhl. Odvedl ho domů a tam dostal David pořádný výprask. Byl nachlazený, a tak mu dali teplý čaj a uložili do postele.

Ukázka 9

Jak Martin našel kamaráda

Martin neměl žádné kamarády, a proto šel sám bruslit. Jenomže led byl tenký, a proto začal prskat a Martin se propadl. Okolo šel kluk, který mu pomohl a zachránil mu život. Martin se tak seznámil s kamarádem. Martin byl moc nachlazený a musel odpočívat a pít čaj.

Ukázka 10

Zachránce

Byl jednou jeden kluk, který přes zákaz maminky šel bruslit. A když bruslil, zajel na tenký led. A najednou slyšel křupání tenkého ledu a najednou KŘUP. „Pomóc!“ křičel chlapec, který se topil ve studené vodě. Po několika sekundách přiběhl neznámý zachránce. Chlapec neznámému zachránci poděkoval a najednou se vzbudil a zjistil, že to byl jen sen.