

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Sandra Morávková

Slohové útvary postupu vyprávěcího z hlediska jazyka a stylistiky na 1. stupni ZŠ

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Krejčí

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

V Olomouci dne 4. prosince 2023

.....

Sandra Morávková

Poděkování

Děkuji vážené paní Mgr. Veronice Krejčí za odborné vedení, cenné rady a vstřícnou komunikaci při zpracování diplomové práce a také děkuji všem učitelům základních škol v České republice, kteří se podíleli na našem výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Stylistika	8
1.1 Jazykový sloh a stylistika	8
1.2 Funkční styly	10
1.3 Slohové postupy a útvary	12
1.4 Vyprávěcí slohový postup	13
2 Propedeutika slohového vyučování.....	16
2.1 Rámcový vzdělávací program.....	16
2.2 Obsah slohové výchovy na 1. stupni ZŠ.....	19
3 Výukové metody vyučování slohu.....	21
3.1 Motivace	21
3.2 Nácvik vypravovacího slohového útvaru	23
3.3 Metody prověřovací a opakovací.....	30
3.4 Názorné metody	31
4 Učebnice a další učební pomůcky	33
4.1 Učebnice.....	33
4.2 Metodická příručka	35
4.3 Další učební pomůcky	35
5 Oprava a hodnocení slohových projevů.....	38
5.1 Oprava slohových projevů.....	38
5.2 Hodnocení slohových projevů.....	40
EMPIRICKÁ ČÁST	43
6 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a stanovení předpokladů	43
6.1 Cíle výzkumného šetření	43

6.2	Výzkumné otázky.....	44
6.3	Stanovení předpokladů	44
7	Metodika výzkumného šetření.....	46
7.1	Výzkumná metoda	46
7.2	Charakteristika respondentů	47
7.3	Průběh šetření.....	47
8	Prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření.....	48
8.1	Seznam položek v dotazníku.....	48
8.2	Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku	49
9	Validita předpokladů a další analýza výsledků výzkumného šetření.....	74
10	Shrnutí výsledků.....	78
11	Diskuze.....	84
	ZÁVĚR	85
	Seznam zkratk.....	87
	Referenční seznam	88
	Seznam grafů	91
	Přílohy	92

ÚVOD

Vypravování je slohový útvar, který spadá pod Český jazyk a literaturu v RVP ZV. Je to schopnost podat určitý příběh nějakou zajímavou a poutavou formou publiku. Vypravování příběhů je u dětí velmi oblíbené a můžeme říct, že s ním děti začínají již od velmi útlého věku ve chvíli, kdy jim rodiče nebo prarodiče čtou pohádky. Již v tuto chvíli se u dětí tvoří základ, podle kterého ví, jak vypravování vypadá. Ačkoliv toto vypravování nesplňuje náležitou formu, jakou má tento slohový útvar mít, jedná se již o začátky toho, že s námi chce dítě sdílet svůj zážitek. Ve škole na tento základ dále navazují, žáci se učí jednotlivé části vypravování, psát osnovy a následně se rozvíjí jejich fantazie díky vymyšlení nových a zajímavých příběhů.

Tímto tématem jsem se rozhodla zabývat proto, že mi sloh přijde jako často podceňované téma ve školách a myslím si, že mu není poskytnut dostatek času. Může to být z toho důvodu, že žáci nejsou dostatečně motivováni vymyslet poutavý příběh, a proto se jim to zdá nudné. Jiným důvodem, proč si myslím, že slohu není kladena taková váha, je, že učitelé neví, jakým způsobem jej vyučovat a jaké metody u vypravování použít.

V závěrečné práci se zabýváme metodami výuky slohu, respektive vypravování, objevujeme časté chyby při psaní vypravování a zjišťujeme, jak učitelé hodnotí slohové práce.

Cílem práce je vytvořit teoretický náhled na slohovou výuku se zaměřením na slohové útvary postupu vyprávěcího. Dále touto prací specifikujeme, jaký typ hodnocení slohových prací v našich 4. a 5. ročnících 1. stupně základních škol převažuje.

Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. V teoretické části se v první kapitole zabýváme vymezením pojmu stylistika. Vyjmenováváme také funkční styly, jednotlivé slohové postupy a definujeme pojem vypravování. Ve druhé kapitole popisujeme propedeutiku slohové výuky, která zahrnuje také požadavky kladené na sloh, možnosti a cíle komunikační a slohové výchovy, respektive vypravování. Zabýváme se také předpoklady slohové výchovy z hlediska ontogenetického a nahlížíme do rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Třetí kapitolu zaměříme na jednotlivé metody výuky slohu. Zjistíme, jaké metody lze použít v rámci motivace před začátkem psaného projevu a jaké metody jsou vhodné v rámci invence. Čtvrtá kapitola se zabývá učebnicemi a dalšími učebními pomůckami jako jsou metodické příručky, pomocné knihy nebo např. vizuální pomůcky. V páté kapitole se zaměříme na opravu a hodnocení slohových projevů. Pokusíme se sepsat časté chyby, které se vyskytují v psaných slohových projevech.

Zaměříme se také na hodnocení slohových projevů a položíme si otázku, jak nebo zda vůbec hodnotit v psaných projevech pravopisné chyby a do jaké míry tyto chyby mohou ovlivňovat celkové hodnocení psaných projevů.

Po získání potřebných znalostí následuje empirická část, ve které si pokládáme výzkumné otázky a formulujeme předpoklady, na jejichž základě plníme dílčí cíle. Po zpracování výsledků výzkumného šetření vyhodnocujeme získaná data, prostřednictvím kterých potvrzujeme nebo vyvracíme předpoklady a odpovídáme na námi položené výzkumné otázky.

Závěrem práce je shrnutí získaných dat, jejich porovnání a případné navrhnoutí dalšího postupu v práci s našimi výsledky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Stylistika

Stylistika je jazykový vědní obor, který se zabývá stylem a rozebírá jednotlivé texty, přičemž nastává generalizace pravidel formulace jazykových projevů (Čechová, Chloupek a spol., 1997). „*Studiem stylu (ve všech jeho aspektech) a stylových jevů se zabývá nauka o stylu, stylistika. Poněvadž styl je v našem pojetí kategorie jazyková (jazykový styl), nazývá se vědecký obor, který jazykový styl zkoumá, někdy přesněji jazykovědnou (lingvistickou) stylistikou. Předmětem zkoumání lingvistické stylistiky je tedy jazykový styl ve všech druzích jazykových projevů*“ (Jedlička, Formánková a Rejmánková, 1970, s. 19)

Dá se říct, že stylistika je poměrně novodobá, protože její vypracování začalo teprve začátkem 20. století, kdy byla považovaná za teoretickou disciplínu. Dlouhou dobu byla považovaná za praktický obor, protože poskytovala praktické návody a pravidla pro tvorbu jazykových projevů.

1.1 Jazykový sloh a stylistika

V této podkapitole se zabýváme podstatou slohu, samotnou stylistikou, stylem a několika různými prvky, které se pojí se stylistikou.

1.1.1 Definice stylistiky a slohu

Podle Bečky je podstatou slohu způsob, jakým jsou jazykové prostředky používány a jak jsou uspořádány v celkovém slohovém díle (Bečka, 1992). V jazykových projevech jde o způsob užití a uspořádání jazykových výrazových prostředků jako jsou slova, slovní spojení a větné formy. Obecně lze tedy říct, že jakýkoli mluvený či psaný text už splňuje podstatu slohu, protože v něm využíváme a uspořádáváme jazykové výrazové prostředky. Hoffmannová, Homoláč a spol. (2016) popisují jazykový styl podobně, ovšem definici mají rozsáhleji pojatou. Pišou, že jazykový styl je způsob cílevědomého výběru a uspořádání jazykových prostředků, který je uplatňován při vzniku textu; v konečném komunikátu se projevuje jako princip uspořádání jazykových jednotek, který z částí a jednotlivostí vytváří jednotu, která odpovídá komunikačnímu záměru autora. Čechová a kolektiv (2003) tuto definici ještě doplnili a zmiňují, že v textu existuje komunikační záměr autora v souvislosti s jeho obsahovou stránkou, ale z výzkumných a didaktických důvodů však při rozborech stylu můžeme věnovat pozornost jen složce výrazové.

Čechová a kolektiv (2003) ale také tvrdí, že předešlé vymezení jazykového stylu nemá jen jednu možnost, jak jej můžeme pochopit. Každý lingvista nebo stylistička může hledět

na cílevědomost při stylizaci textu odlišným způsobem. Například ve veřejné komunikaci záměr může odpovídat vědomému užití jazyka. Existuje ale i záměr, který není zcela uvědomovaný, a tím je reflektování věcných složek komunikace v často se objevujícím soukromém projevu.

1.1.2 Jazyk a sloh

Základem definice jazykového slohu jsou jednotlivé výrazy a slovní spojení: jazykový prostředek, výběr a uspořádání těchto prostředků, jazykový projev a jeho výstavba. Pojem „jazykový prostředek“ je široký, může to být např. hláska, tvar, slovo nebo věta. Při tvorbě jazykového projevu používá autor prostředky ze všech oblastí jazykové stavby. Vybírat však může autor i z prostředků roviny či oblasti syntaktické (Hubáček, 1987).

Bečka (1992) popisuje jazykový projev (též text nebo komunikát) jako aktuální užití jazyka, který tvoří samostatný uzavřený celek. Může být různě dlouhý, nebo může to být ale i několikasvazkový román, vědecká rozprava, či zpráva nebo oznámení pouze v jediné větě. Projev je buď mluvený nebo psaný, spisovný či nespisovný. Jedlička, Formánková a Rejmánková (1970, s. 9) definují jazykový projev v podstatě stejně, ovšem doplňují jej o informaci, že „*jazykový projev vychází od autora (mluvčího, který vytváří a pronáší projev mluvený, nebo pisatele, který vytváří a písemně zaznamenává projev psaný) a směřuje k adresátovi, vnímateli (posluchači nebo čtenáři). Autor projev vytváří a realizuje, adresát jej přijímá.*“ V poznámce autoři zmiňují, že existuje i řada nových prací, ve kterých se mluví o takzvaném jazykovém kódu, jež slouží k přenášení informací.

1.1.3 Stylová oblast, stylová vrstva, stylový typ

Jazykové projevy mající jednotné znaky spadají do skupiny stylové oblasti. Mezi těmito projevy jsou malé rozdíly z důvodu individuálních slohotvorných činitelů. Stylové oblasti od sebe rozdělujeme na základě věcných činitelů působících při tvorbě projevů. Takových oblastí existuje hodně, např.: oblast projevů mluvených a psaných, připravených a nepřipravených nebo umělecká oblast (Hubáček, 1987).

Stylová vrstva je souborem jazykových nástrojů a také je nezbytným prvkem jakékoliv stylové oblasti. Do stylové vrstvy patří nástroje hláskové, tvarové, slovníkové, strukturní a slohotvorné. Oblast mluvených projevů obsahuje vrstvu mluvených nástrojů, oblast psaných projevů obsahuje prostředky psané (Krobotová a Lupínková, 1987).

Vznik stylového typu je závislý na jistých pravidlech, které platí v určité stylové oblasti. Taková pravidla záleží na slohotvorných činitelích. V podstatě můžeme konstatovat,

že stylový typ je vytvořen pomocí souhrnu stylových norem, které mají platnost v určité oblasti. Mezi stylové typy patří např typ umělecký, hovorový, odborný atd. (Hubáček, 1987).

1.2 Funkční styly

Styl každého projevu byl v průběhu vzniku ovlivňován velkým množstvím faktorů. Konečný výběr a uspořádání výrazových prostředků odpovídá jisté funkci a cíli komunikace. Při zobecnění oblasti výrazových prostředků, které plní jednu a totéž konkrétní funkci nebo funkce, jež jsou přibližně stejné, a při pomíjení individuality, kterou do textu a jeho výsledné podoby dává autor, dospíváme k vymezení funkčního stylu (Čechová a kolektiv, 2003). Obdobně popisuje funkční styl Hubáček (1987), který píše, že funkci projevu se přizpůsobuje volba jazykových prostředků, kterých má být použito v konkrétním případě, i celé výstavba projevu. Podle toho, jaké jazykové prostředky se ve spojení s funkcí projevu převážně uplatňují, také podle toho, které postupy jsou především užity, a také podle toho, do jaké míry je estetická funkce jazyka zvýrazněna v určitém projevu, se přiřazují jazykové projevy k určitým stylům.

Jedlička, Formánková a Rejmánková (1970) říkají, že klasifikace funkčních stylových oblastí a jimi příslušejících stylových typů se v různých stylistických pracích liší. V české jazykovědě je vypracována a obecně rozšířena klasifikace, které se zde v podstatě držíme. Rozlišujeme funkční stylovou oblast běžně dorozumivací, odbornou, publicistickou a uměleckou. Podle Bečky (1992) základní sdělná funkce spisovného jazyka se odlišuje podle vrcholných prvků komunikační společenské činnosti, a to na estetickou funkci (ve slovesném umění) a na odborně-sdělnou funkci (věda a její aplikace). Podle nich lze rozlišovat dvě základní funkce jazykovědného sdělování, které jsou důležité pro kulturní a ekonomický rozvoj společnosti a podle toho máme dva základní funkční styly: umělecký a odborný. Vedle nich existují i takzvané pragmatické funkční styly. Podle stavu a potřeb, jaké má naše moderní společnost, rozeznáváme styl publicistický, normativní, jednací a hospodářský.

1.2.1 Funkční styl hovorový

Podle Daneše, Doležela, Hausenblase a Váhaly (1957) se tento styl vyskytuje v každodenním styku, převažuje u něj forma ústního vyjadřování, ve společenských rozhovorech, na akcích atd. Jeho vyjadřovací funkce je prostě sdělná bez nároku na přesnost a odpovídá jí hovorový styl. Je to přechod mezi spisovnou a nespisovnou češtinou. Minářová (1996) tento popis doplňuje o informaci, že projevy stylu hovorového jsou formulovány

zcela spontánně bez jakýchkoliv zábran, často se jedná o projevy nepřipravené, které jsou bezprostředně vyvolané okolím a nutností komunikovat s ostatními lidmi. Autorka zde také odkazuje na připomínku autorů Trávníčka, Hausenblase, Jedličky aj., kteří tvrdí, že uvnitř hovorové stylové oblasti existuje jednotlivá oblast společenské konverzace, jistý konverzační styl, vyznačující se pevně stanovenými stylovými normami.

1.2.2 Funkční styl odborný

Daneš, Doležel, Hausenblas a Váhala (1957) definují funkční styl odborný jako důležitou oblast, ve které používáme spisovný jazyk, je to tedy jistým způsobem vědecká práce. Spadá sem oblast vědy, techniky, administrativy atd. Nejdůležitějším požadavkem odborného vyjadřování je přesnost a určitost. Minářová (1996, s. 51) definuje odborný styl jako vědecký nebo naučný, patřící do základních objektivních stylů spisovného jazyka. Podle toho, jaký je cíl zaměření a jaké jsou specifické funkce, mohou mít odborné komunikáty vědecký či teoretický ráz, povahu populárně odbornou, popularizační, nebo praktickou či učební.

1.2.3 Funkční styl publicistický

Specifickou funkcí publicistického stylu je funkce přesvědčovací (nazýváme ji také jako získávací nebo agitační). Daneš, Doležel, Hausenblas a Váhala (1957, s. 24) odstupňovali funkce novin, které se řadí do publicistického stylu:

- „1. funkce informační,*
- 2. funkce poučovací a specifická*
- 3. funkce získávací, přesvědčovací.“*

Minářová (1996) popisuje publicistický styl jako velmi dynamický, který se neustále vyvíjí a s novými proměnami společnosti získává novou podobu. Publicistický styl má za cíl rychle, výstižně a účinně podávat informace adresátům nejrůznějšího sociálního zařazení, vzdělání i věku.

1.2.4 Funkční styl umělecký

Vědecký styl se styly uměleckými jsou nejvyššími typy slohového užití jazyka. Umělecká díla se po stránce jazyka vyznačují velkou pestrostí (viditelně se od sebe liší jednotlivé žánry, dramatika, lyrika, epika (Daneš, Doležel, Hausenblas a Váhala, 1957). Umělecká stylová oblast neplní jen funkci estetickou, ale současně zde vystupuje i funkce sdělná neboli komunikativní (Minářová, 1996).

1.3 Slohové postupy a útvary

Na rozdíl od funkčního stylu, kterým jsme rozuměli jazykovou komunikaci na základě sdělného úkolu projevu v rámci dění ve společnosti, je slohový postup způsob jazykového sdělování dané látky, daného obsahu v rámci tématu projevu, popřípadě tematických úseků (Bečka, 1992). Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová (1997) definují podobně slohové postupy jako základní směr výstavby textu v jazykové a tematické rovině. Jedlička, Formánková a Rejmánková (1970) nezahnují do definice jazykovou složku, ale definují slohový postup jako způsob, kterým je téma pojímáno jako celek i s jeho jednotlivými složkami.

1.3.1 Informační slohový postup

Informační slohový postup také můžeme nazvat jako prostěsdělovací, či oznamovací. Jedná se o nejjednodušší slohový postup z hlediska kompozice. Souvislost v textu nemusí být formulována, proto v textu nacházíme odkazovací výrazy, větná stavba je nedostatečně rozvinutá. Slohový postup informační může být formulován jako výčet, jež hromadí fakta v libovolném pořadí za sebou. Tento postup bývá používán v krátkých publicistických žánrech, v prakticky odborných a administrativních textech a také ve stručných sděleních sloužících pro soukromou komunikaci (Čechová, Chloupek, Krčmová, Minářová, 1997). Jedlička, Formánková a Rejmánková (1970) doplňují definici informačního slohového postupu o informaci, že v tomto slohovém postupu jsou vlastně obsaženy všechny ostatní postupy v základní formě.

1.3.2 Popisný slohový postup

Popis je slohový útvar, který má za cíl vyjádřit podobu, popřípadě uspořádání daného objektu, a to na základě smyslového vnímání, převážně pozorování, tak, aby si každý mohl vytvořit představu předmětu, jež je popisován. Proto je důležité správně pojmenovat předměty (objekty) a vlastnosti jednotlivých částí. Vztahy mezi složkami děje a jednotlivými částmi jsou vyjádřeny patřičným spojením slov a správnou výstavbou věty (Krobotová a Lupínková, 1998). Slohový postup popisný se podobá postupu informačnímu, avšak má odlišný rozsah podaných informací (Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová, 1997).

1.3.3 Výkladový slohový postup

Slohový postup výkladový se zaměřuje na zachycení vnitřních souvislostí faktů. Jedná se o složité vztahy, tudíž má i relativně složitou větnou stavbu výkladových textů. Výsledný text má za cíl objasnit a plně postihnout souvislosti předmětu sdělení, a proto na sebe ve velké části navazují jednotlivé úseky textu (např. pomocí opakování slov, spojovacích výrazů nebo odkazů) (Čechová, Chloupek, Krčmová, Minářová, 1997). Jedlička, Formánková, Rejmánková (1970) doplňují, že výkladový postup je uplatňován převážně v odborné stylové oblasti a má především jeho charakteristické rysy jazykové i kompoziční. Útvary na základě postupu výkladového bývají většinou monologické a převážně v písemné formě.

1.3.4 Úvahový slohový postup

Slohový postup úvahový je někdy považován za variantu výkladového postupu. Využívá se v textech odborných a vědeckých. Je také hlavním slohovým postupem eseje (Čechová, Chloupek, Krčmová, Minářová, 1997). Popis úvahového slohového postupu doplňuje Bečka (1992) o informaci, že úkolem tohoto slohu je hodnotit skutečnost, formulovat k ní postoj a vyvodit program činnosti. Základem úvahy jsou všeobecné poznatky či nějaké známé skutečnosti, ale také autorovi náhodné zážitky (Jedlička, Formánková a Rejmánková, 1970).

1.4 Vyprávěcí slohový postup

Vypravování je slohový útvar slohového postupu vyprávěcího, který zprostředkovává dějové pásmo. Složky dějového pásma na sebe časově a příčinně navazují a děj se odehrává kolem jedné nebo více osob, které děj ovlivňují a zasahují do něj.

V prostém vypravování seřazujeme dílčí složky v takovém pořadí, v jakém postupně skutečně probíhaly. Vypravování kratší má větší množství dějových složek, zatímco vypravování delší obsahuje pouze ty nejdůležitější složky. Na spád děje mají velký vliv správně zvolené dějově podstatné složky. „Kompozičně se člení do čtyř oblastí:

- a) *seznámení s prostředím, s osobami, se situací děje;*
- b) *zápletka (vyvíjí se dějové napětí);*
- c) *vyvrcholení zápletky (dějové napětí stoupá až k vyvrcholení);*
- d) *rozuzlení (situace se řeší, adresát se zbavuje pocitu napětí).“*

(Krobotová a Lupínková, 1998, s. 14)

Dynamika ve vypravování není tvořena jen vyhovující organizací dějových složek (složek skladebních, kompozičních), ale také správným zvolením stylizačních prostředků. Mezi tyto stylizační prostředky spadají vhodné jazykové prostředky jako například synonyma (hovořit, mluvit, říkat...), expresivní nebo emocionální prostředky (plakat, mumlat), rčení (dobrá rada nad zlato, chytit příležitost za pačesy), přirovnání (mlsný jako kočka, pevný jako skála) nebo obrazná pojmenování (hlava rodiny, kapka štěstí). Mezi dynamické prostředky ve vypravování spadá také přímá řeč (polopřímá a nevlastní přímá řeč), díky níž rozlišujeme pásmo vyprávěče (autora) jako nestranného hodnotitele a pásmo postav (vlastní projevy osob). Tyto pásma od sebe odlišujeme i po grafické stránce (nové odstavce či samostatné řádky) (Krobotová, Lupínková, 1998).

Hubáček (1987) doplňuje, že jednotlivé projevy zúčastněných postav tvoří pásmo řeči postav. Tyto projevy mohou být formulovány tak, jako by je postavy nahlas pronášely (jedná se o vnější řeč osob), nebo jako by je postavy říkaly samy pro sebe (zde se jedná o řeč vnitřní).

Povahu citátu má přímá řeč v oblasti běžně dorozumivací v rámci vypravování. Autor se snaží podat veškeré promluvy všech přítomných postav tak, jak se uskutečnily v průběhu děje. Z toho plyne, že přímá řeč má za úkol, aby vypravování bylo důvěryhodné. Tato funkce se týká i nevlastní řeči přímé, řeči nepřímé i polopřímé. Přímá řeč se ve vypravování většinou střídá s řečí nepřímou (Jedlička, Formánková a Rejmánková, 1970).

Ve vypravování se občas používají tzv. retardační prostředky, které mají funkci zpomalování. Jedná se o různé záměrné odbočování od základní dějové linie, zařazení detailů nebo použití dalších slohových postupů: výkladový slohový postup pro vyjasnění motivů činů jednotlivých postav, vztahů mezi nimi a vztahů mezi postavami a okolním prostředím; popisný slohový postup se užívá pro charakteristiku postav či prostředí (Krobotová a Lupínková, 1998).

Vyprávěcí slohový postup má dvě formy: prosté vypravování, které používáme denně při komunikaci, a umělecké vypravování. Ve vypravování prostém, jinak nazývaném jako vypravování běžné, není kompoziční stavba tolik vypracovaná, vyskytuje se zde v určité míře odbočování od tématu nebo zde nenalezneme význam či pointu vypravování. Stavba prostého vypravování spíše celkově odpovídá samovolné mluvené komunikaci po stránce textové i syntaktické. Dobře propracovanou kompozici, formu monologu i dialogu, kdy jednání postav někdy ale skáče do projevu autora a tím ho přerušuje, rozdíly mezi časem daného textu a časem vyobrazeného děje nebo kombinaci dějových linií nalezneme ve

vypravování uměleckém. V uměleckém vypravování naopak ale často chybí pointa a časová linie (Čechová, Chloupek, Krčmová a Minářová, 2003).

Minářová (2009) doplňuje, že vypravování může mít podobu mluvenou nebo psanou, může být předem připravené nebo nikoliv, a také může mít podobu monologu nebo dialogu, jak už bylo výše zmíněno. Všeobecně řečeno je cílem vypravování tedy vytvořit čtenáři představu vypravovaného děje a vzbudit v něm citový prožitek. Součástí každého vypravování by měl děj, jisté napětí a dynamičnost.

1.4.1 Vypravování na 1. stupni ZŠ

Slohový útvar vypravování se nachází ve stylové oblasti jak hovorové, tak i umělecké. S uměleckou stylovou oblastí se žáci setkávají v rámci literární výchovy. Ve škole se žáci setkávají s vypravováním ve formě ústní i písemné. Počáteční fáze výuky se začíná ústním projevem, ve kterém se může vycházet z napodobování daného textu. Volba vhodného tématu, které žáky osloví a rozumí mu, je podstatné pro úspěšný nácvik. Ústní vypravování je pro žáky mnohem přirozenější a jednodušší z hlediska kompozice. Ve většině případech žáci vypráví velmi rádi a bez studu či překážek. Tato přirozenost mluveného projevu podporuje v žácích jejich procítěné vyjadřování a živější vypravování (Minářová, 2009).

Samotný proces vyučování slohu můžeme zahrnout do všech ročníků na 1. stupni ZŠ. Toto období zahrnuje nápodobu, která je považovaná za důležitou metodu již v 1. ročníku, během které stavíme žákovy vyjadřovací a stylizační dovednosti na jeho mluvnických znalostech. Tímto způsobem získané dovednosti mají mnohem větší hodnotu a představují trvalejší přínos pro samotného žáka (Hubáček, 1989).

V této kapitole jsme se zabývali vymezením pojmu stylistika. Vyjmenovali jsme také funkční styly, jednotlivé slohové postupy a definovali pojem vypravování

2 Propedeutika slohového vyučování

Žák si v rámci vyučování slohu osvojuje stylistické poznatky, ale také stylizační činnosti. Při procesu osvojování se poznatky mění ve vědomosti a stylizační činnosti v dovednosti. Příkladem změněných poznatků ve vědomosti může být posouzení vhodnosti použitých výrazů z hlediska spisovnosti či citového zabarvení, použití adekvátního slovosledu či správné uplatnění zájmen. Stylizační činnosti přeměněné na dovednosti poté spočívají ve schopnosti kladení a odpovídání na otázky, sestavení osnovy či rozčlenění projevu na logické úseky. Z toho vyplývá, že v rámci výuky slohu na 1. stupni je žák mimo teoretickou rovinu slohu seznamován i s normativními požadavky na jeho psaní (Čechová, 1998).

Teorie slohového vyučování je speciální složka teorie vyučování mateřského jazyka, též ji nazýváme jako metodiku českého jazyka. Zmínky, které dokazují potřebu vypracovat teorii slohového vyučování, nalezneme v průběhu minulém století (Čechová, 1998).

2.1 Rámcový vzdělávací program

Slohová výchova je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Vymezení tohoto předmětu nalezneme v Rámcovém vzdělávacím program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2023). Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura rozdělujeme do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazykové výchova a Literární výchova. Zdokonalování jazykových dovedností a jejich následné používání je nedílným prvkem každé vzdělávací oblasti (RVP ZV, 2023).

Úkolem komunikační a slohové výchovy je naučit žáky vidět, chápat a rozumět rozličným jazykovým sdělením, číst text a pochopit jeho obsah, psát slušně a čitelně. Na principu různých druhů textů vztahujících se k odlišným situacím, který žák čte nebo slyší, se učí komunikovat a správně se rozhodovat, rozebírat je a posoudit správnost či nesprávnost obsahu textu. Starší žáci se v rámci komunikační a slohové výchovy učí recenzovat také formální stránku textu a jeho rozložení či stavbu (RVP ZV, 2023).

Od žáka se v rámci očekávaných výstupů pro 1. období komunikační a slohové výchovy na 1. stupni ZŠ (1.–3. ročník) předpokládá, že bude schopen bezchybně napsat obyčejné sdělení po stránce formální i věcné, nebo například zvládne uspořádat ilustrace na základě pořadí částí díla a pomocí ilustrací vytváří prostý příběh (RVP ZV, 2023).

V rámci podpůrných opatření se od žáka očekává alespoň minimální doporučená úroveň zahrnující převod slov z mluvené na psanou formu nebo opis a přepis kratších sdělení (RVP ZV, 2023).

V rámci očekávaných výstupů pro 2. období komunikační a slohové výchovy na 1. stupni ZŠ (4.–5. ročník) se očekává, že žák je již schopen sestavit a bezchybně psát základní komunikační žánry z hlediska formálního i obsahového. Žák by měl také umět vytvořit osnovu pro vypravování, díky které následně sestaví jednoduchý mluvený nebo psaný text, ve kterém zachová časové pořadí (RVP ZV, 2023).

Od žáka s podpůrným opatřením se očekává, že vypravuje obyčejný příběh na základě přečteného vzoru či šablony nebo obrázkové předlohy a dorozumívá se v každodenních situacích v rámci minimální doporučené úrovně. Žák také výstižně popíše dané předměty, jevy a činnosti, ale také vytváří bezchybná a srozumitelná sdělení (RVP ZV, 2023).

Vzdělávání v oblasti Jazyk a jazyková komunikace vede k tvorbě a rozvoji klíčových kompetencí tím způsobem, že směřuje žáka k průběžnému učení se jazyku, který slouží jako prostředek k nabývání a předávání informací, k sdělování jeho potřeb a zážitků, ale také k vyjádření názorů (RVP ZV, 2023).

2.1.1 Předpoklady slohové výchovy z hlediska ontogenetického

Ontogenetická neboli vývojová psychologie popisuje změny, ke kterým dochází v průběhu života jedince. Ty jsou ovlivněny dvěma hlavními faktory, tedy dědičností a vlivy prostředí. Učení napomáhá k optimálnímu rozvoji vrozených dispozic, ale pouze za předpokladu, že je organismus pro daný úkol dostatečně zralý, tedy je schopen nové informace přijmout a zpracovat je (Čechová, Mellanová a Kučerová, 2004). Výše uvedené tvrzení uvádí i autorka Čechová (1998) – tedy že komunikační a slohovou schopnost je možno u žáka rozvíjet na základě jeho vloh prostřednictvím výchovně-vzdělávacího procesu. Pro efektivní výsledek je ale nutné vzbudit zájem žáků vhodným výběrem tématu, které musí být přiměřené zejména věku, myšlení, zkušenostem a potřebám žáků.

Podporovat vývoj žákova projevu bychom měli od chvíle, kdy žák začíná ovládat techniku řeči, to znamená řídit svá mluvidla a rozumět smyslu řeči, a to už v rodinném prostředí nebo následně v mateřské škole. Podmínkou zdařilé slohové výchovy je rozeznat, na jaké úrovni řeči žáci jsou, zda a do jaké míry žáci umí bez dlouhého racionálního uvažování vytvořit text. Tyto schopnosti se prověřují, jakmile žák začíná chodit do školy. V období 1. stupně základní školy můžeme žáky velmi jednoduše mířit k získání všech

mechanických, stereotypních vyjadřovacích postupů. Toto období je také významným pro nabytí spisovného vyjadřování, které učitelé mnohdy brzdí svým přísným postojem vůči chybám, tudíž žáci mají strach se vyjadřovat, protože se bojí chyb.

Žáci ve věku do jedenácti let převážně komunikují přirozeně a okamžitě. Tito žáci se snaží upoutat pozornost na sebe (zhruba v 90 % jsou oni samotní hrdiny svých vypravování) a mnohem více upřednostňují vypravování nad popisem. Tento poznatek byl brán v potaz i v osnovách slohové výchovy, kdy v 5. ročníku převažuje vypravování (Čechová, 1985).

2.1.2 Současné pojetí cíle slohového vyučování

Svoboda (1977) říká, že v učebních osnovách byl definován cíl slohového vyučování tímto způsobem: seznámit žáky a naučit je používat jazykové prostředky spisovného jazyka se zaměřením na cíl a slohové vyjádření, a to tím způsobem, že jisté obsahy musí být vyjádřeny pravdivě, přesně, pohotově, v logickém sledu a musí být ve významové spojitosti. Slohová cvičení by měla vycházet ze zkušeností, zájmů a zážitků žáků (Svoboda, 1977). Hubáček, (1974) doplňuje, že ve vědomostní oblasti je pro žáky zásadní vytvořit si jistý základní vhled do problematiky stylistiky. Žák by měl umět v jednoduchých případech posoudit možnosti stylistické aplikace určitých jazykových prostředků, měl by být schopen posoudit, zda se k sobě hodí prostředky svou stylistickou hodnotou a výrazovými rysy, pro jakou funkci a kde je můžeme použít. Upevňování a procvičování stylistických vědomostí a dovedností probíhá v rámci různých cvičení, ale i mluvenými a psanými projevy.

2.1.3 Požadavky kladené na sloh

Mnoho autorů řadí mezi požadavky kladené na sloh zejména pravdivost. Pravdivost je u žáků podporována a tato pravda je považována jako souhlas tvrzení se skutečností. Žáky se snažíme vést k tomu, aby své názory a představy ověřovali, dokázali je obhájit a porovnat se skutečností. Zde je uplatňováno kritérium pravdivosti. Tyto názory ovšem zastávají fakt, že ve slohových pracích a dalších projevech žáků připouštíme pouze vyjadřování zastávající skutečnost. Tímto způsobem je tudíž omezována žákova fantazie, také jeho tvořivost a rozvoj myšlení jsou limitovány. Tyto požadavky jsou pro žáky omezující zejména ve slohovém postupu vyprávěcím, který má naopak dát žákům prostor pro jejich fantazii při vymýšlení jistě zajímavých příběhů (Čechová, 1985).

Požadavky osnov jednotlivých stylistických útvarů nám mohou pomoci vyjasnit úkoly v rámci vypravování, které se týkají jednotlivých ročníků:

„2. ročník – Krátká ústní vypravování na základě vlastní zkušenosti nebo podle obrázků.

3. ročník – Krátká vypravování ústní, později písemná s ústní přípravou; učitel může dát žákům osnovu. Kolektivní práce podle návodu.

4. ročník – Krátká vypravování, ústní nebo písemná; učitel může dát žákům osnovu, nebo ji žáci mohou sestavit kolektivně. Kolektivní práce podle návodu.

5. ročník – Vypravování ústní nebo písemné, na podkladě osnovy dané učitelem nebo kolektivně sestavené; vypravování na podkladě samostatně sestavené osnovy“ (Hubáček 1974, s. 40).

Obecně mezi požadavky kladené na sloh patří: sdělnost projevu a jeho přesnost, slohová způsobilost a vytríbenost projevu. Tyto požadavky lze také chápat jako úkoly a cíle vyučování slohu (Čechová, 1985).

2.2 Obsah slohové výchovy na 1. stupni ZŠ

Obsah slohové výchovy lze rozdělit do několika hlavních oblastí: v první oblasti se jedná o postupné vytváření návyku používat dané jazykové prostředky s ohledem na předpoklady a funkci projevu. Ve druhé oblasti se jedná o tvorbu dostačující zásoby větných a souvětných struktur, která je důležitá pro mluvený i psaný projev. V rámci obou oblastí přecházíme přímo na úroveň mluveného projevu žáka, kterou jsme měli možnost poznat již při vstupu žáka do školy. Následuje třetí oblast obsahu slohové výchovy – jejím úkolem je naučit žáka pracovat s jeho současnou slovní zásobou a umět ji posuzovat. Dalším úkolem je zařazovat do projevu rostoucí výrazy a slovní spojení, které žák nabývá díky základům vědeckých oborů, jež aktivně aplikuje v jazykových projevech. V poslední, čtvrté oblasti se žák učí používat stylistické a kompoziční dovednosti při tvorbě plynulých jazykových promluv.

Takto stanovený obsah slohového vyučování můžeme směřovat ke stylistickým aspektům již v hodinách věcného učení. V těchto hodinách je potřeba přihlížet na jednoznačné, srozumitelné a přesné věty, nebo na korektní pojmenování. Učitel by měl vést žáky k plynulé formulaci toho, co pochytili a směřovat žáky, aby tato formulace byla obsahově i jazykově správně (Hubáček, 1974).

2.2.1 Prvky výuky slohu

Nabývání složek slohového učiva má dva důležité znaky. Slohová výuka probíhá ve spojení s literární výchovou (čtením) a vyučováním jazyka. Též výrazně ovlivňuje žákův pohled na jazyk jako předmět, ve kterém se dá neustále zlepšovat.

Důležitým prvkem slohové výchovy je hravá forma práce. Je možné ji uplatnit u mladších i starších žáků. Učitel může navodit přirozenou situaci odpovídající žakově úrovni, kterou jazykově zpracuje. Mezi hravé způsoby práce lze zařadit také pozorování obrázku, na které žák musí vymyslet krátký příběh s použitím vlastní fantazie.

Dalším prvkem může být poslech nebo četba vypravování. Slohové vyučování může probíhat formou hromadného poslechu ve skupinkách. Žáci dostanou za domácí úkol nachystat si vypravování o pozoruhodném příběhu a následně ve třídě utvoří skupinky, ve kterých si řeknou své příběhy šeptem. Každá skupinka potom zvolí nejlepší příběh, který vítěz povypráví hromadně před všemi spolužáky.

Rozhovor je další formou výuky slohu, pomocí kterého je procvičována tvorba osnovy. Nejprve jsou žakovy odpovědi krátké a užívá běžné věty, postupem času se ale snaží o spisovné vyjadřování, tvoří rozsáhlejší věty a souvětí a s tím je spojen i větší výskyt chyb. Není důležité tyto nedostatky vytykat a snažit se je za každou cenu odstranit. Postupem času samostatně vymizí.

Posledním prvkem je členění slohového projevu. Tento člen je závislý na míře ovládnutí síly a délky výdechu. Žák má zprvu sklon ke snaze odbýt si co nejrychleji daný úkol, a proto chce všechno povědět v rámci jedné dlouhé věty. Pokud chce učitel takový problém odstranit, dá žákovi za úkol zopakovat jeho projev. To pro něj bude značný problém a namotivuje ho to k přechodu na jiný způsob stylizace a rozdělení delšího celku na kratší věty nebo tvorbu souvětí (Hubáček, 1989).

V této kapitole jsme popsali propedeutiku slohové výuky, která zahrnuje také požadavky kladené na sloh, možnosti a cíle komunikační a slohové výchovy, respektive vypravování. Zabývali jsme se také předpoklady slohové výchovy z hlediska ontogenetického a nahlídli do rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

3 Výukové metody vyučování slohu

Výuková metoda je rozumově odůvodněný způsob práce, jak nabýt informace, které jsou důležité a ulehčují řešení zjevných problémů reálného světa a používání dosažených poznatků obecně pro praxi (Brabcová a kolektiv, 1982).

Schopnost psát sloh není postavena pouze na vrozených dispozicích, tudíž tvorbu slohu můžeme jistým způsobem a výukou ovlivnit. K tomuto účelu používáme rozmanité metody, způsoby a postupy.

Základ slohového vyučování by měl být sestaven z běžné komunikace v životě žáků, na kterou by měli být žáci připraveni ze školy. Je důležité vytvářet slohové dovednosti a rozvíjet slohové schopnosti žáků, a přitom přihlížet na komunikační potřeby prostřednictvím různorodých aktivit, které se z velké části zaměřují prakticky, nicméně jsou založené na teoretických poznatcích (Čechová, 1985).

Výukové metody vychází z didaktických zásad a jsou ve shodě s koncepcí výuky slohu, ale také se snahou o dosažení předem daného výchovně-vzdělávacího cíle (Hubáček, 1989).

3.1 Motivace

Nejdůležitější podmínkou aktivity žáka během výuky slohu je jeho pozornost během procesu vyučování slohu. Žákův zájem se odvíjí od toho, co je předmětem výuky a toho, jaký vztah má k tomuto předmětu (např. vypravování zajímavého příběhu), k formě výuky (zda používá demonstrační pomůcky nebo obrázkové osnovy), ale také jaký má postoj k výsledkům daného učení (žák se ve škole učí psát vypravování, aby jej mohl následně využít k psaní dopisů rodičům z tábora nebo jiného výletu).

Přiměřenost má i ve slohu velký vliv na pozornost a celkový zájem žáků o úkol, který mají vyřešit. Jejich zájem může klesat, pokud je zadaná práce méně náročná. Žák má u takové práce omezenou možnost pro samostatnou aktivitu a tvorbu, jeho fantazie je limitovaná. Stejně tak je jeho zájem potlačen i při nadměrně vysokých nárocích (Hubáček, 1989).

K nabytí stylistických znalostí u žáků vedou výukové metody zaměřující se na osvojování učiva stylistiky. Do metod poznávacích lze zařadit i metodu výkladu učitele, do které lze přiřadit i metodu přednášky a vysvětlování. Jedná se o monologické výukové metody, které by ale neměly ve výuce slohu převažovat (Čechová, 1985).

3.1.1 Rozhovor

Žáky lze motivovat k vypravování pomocí rozhovoru, který se týká stráveného zážitku nebo nějaké zajímavé události v jejich životě. Pokud učitel dá žákovi najevo svůj zájem o žákovo sdělení, motivuje tak žáky a kladně ovlivňuje jejich další vývoj. Velice často pomáhá žákům zvládat i obtíže spojené s písemným projevem. Učitel se jim neustále snaží dávat nové podněty, jejichž povzbuzující síla v nich může vzbuzovat potřebu vyslovit názory, dojmy a postoje slovně, mnohdy je rozhovor alespoň nápomocný v jejich podělení se o svůj příběh (Hubáček, 1974).

3.1.2 Vypravování

Hubáček (1989) ještě doplňuje, že jako motivační také působí vypravování učitele, které má ve výuce velký význam. Učitel žákům vypráví zajímavý příběh, který je reálný nebo vymyšlený. Tento příběh však učitel nedokončí, ale chvíli před závěrem se žáků zeptá, jak si myslí, že příběh nakonec dopadne. Žáci v tuto chvíli ještě nejsou zcela seznámeni s jednotlivými slohovými znaky vypravování, nicméně pojem závěru děje již nevědomky vstupuje do jejich povědomí. Každý žák vymýšlí svůj vlastní závěr příběhu, mnohdy zacházejí až za meze skutečného příběhu. Někdy učitel odmítá až přílišnou představivost žáků proto, že požaduje určitou shodu závěru s tím, co bylo již dříve obsahem vypravování.

3.1.3 Názorná pomůcka

Pomůcky výrazně ovlivňují citovou stránku žáka. „*Na příští hodinu slohu si přineste s sebou svou nejoblíbenější věc (hračku).*“ Takový pokyn má výraznou motivační funkci od chvíle, kdy zazní od učitele. U žáků to ihned vzbudí pozornost a budou se zajímat, k čemu ji budou potřebovat („*Bude možnost ji namalovat? Budeme moct si s ní pohrát? Budeme moct ji předvést i ostatním spolužákům?*“). Při tvorbě vypravování se žáci budou snažit vytvořit zajímavý příběh, ve kterém bude jejich donesená hračka velkým hrdinou (Hubáček, 1990).

3.1.4 Žákovská ilustrace

Do výuky slohu je možné s velice kladným výsledkem zařadit také malby a kresby žáků. Tento fakt je podložen skutečností, že spousta žáků 1. stupně základní školy má velkou zálibu v kreslení a malování, spousta věcí rádi ztvární a následně se o obrázku rozpovídají. Jedná se o další z forem motivace, kdy žáci napíšíou krátké vypravování a následně ho mohou i výtvarně znázornit (Čechová, 1985).

3.1.5 Výstava, nástěnka, soutěž

Možnost prakticky využít výsledné práce ze slohu také nepochybně patří mezi prostředky motivace. Žákovská vypravování lze vystavit na školní nebo třídní nástěnku, vydat je ve školním časopise nebo velmi zdařilá vypravování poslat do soutěže vypravování (Brabcová a kolektiv, 1982).

3.1.6 Vhodné téma

Motivací pro žáky může být také zařazení témat, která se vážou k aktuálním událostem, jako jsou výlety, dovolené, prázdniny nebo oslavy. V tomto případě je motivací pro žáka jistý kontakt s tematikou, která zasahuje do jeho běžného života i mimo školu. Téma může mít souvislost i s postavou z dětské literatury nebo filmu. Žáci si mohou vybrat svou oblíbenou postavu a vymyslet k ní nový příběh anebo stávající příběh převyprávět jinak. Výborná znalost toho, o čem má žák ve své práci pojednávat, má též velkou motivační funkci. To se týká hlavně věci, která je předmětem vypravování. (Hubáček, 1990).

3.1.7 Kladné hodnocení

Motivovat nebo aktivizovat žáka může také jistá odměna, pochvala či hodnocení, pokud je lepší, než žák očekává nebo alespoň jeho očekávání odpovídá. Je ale potřeba i hodnocení po nějakém čase brát více realisticky a nesnažit se žáka pouze vychvalovat, ale zařadit i kritiku jeho nedostatku, který se v jeho práci vyskytne (Brabcová a kolektiv, 1982).

3.2 Nácvik vypravovacího slohového útvaru

Námět, který je vlastně objektem jazykového znázornění, bývá doopravdy zažitý. Znalost děje je podstatná pro proces nácviku, který je tak značně ulehčen. Síla, jakou byl námět procítěn, je důležitým motivačním faktorem. Celkovou stavbu příběhu ulehčuje časová posloupnost prvků děje (Brabcová a kolektiv, 1982).

Příprava slohové práce je nezbytná před začátkem psaní určitého díla. Učitel by během přípravy měl dodržet všechny předem stanovené kroky, které jsou velmi podstatné pro zvládnutí projevu. Tyto kroky by měl postupně zvládnout i každý žák. Součástí přípravy by nemělo být pouze osvojení těchto kroků, čímž bychom zamezili žákovu dalšímu rozvoji, ale naopak by žákovi měl být umožněn prostor pro rozvíjení jeho schopností a dovedností. V rámci přípravy na slohovou práci je důležité nejdříve vybrat vhodné téma, se kterým budou žáci pracovat. Před samotným začátkem psaní vypravování je důležité nezapomenout na motivaci před psaním (Minářová, 2009).

3.2.1 Invence

V úvodní fázi nácviku neboli invenci, nastává hromadění informací a obsahových složek. Již při invenci je důležité, aby žák pochopil hlavní dějové pásmo. Prostřednictvím dobré fantazie žáků lze při invenci použít i výchozí texty nebo obrázky. Běžně je užívána metoda rozhovoru (Brabcová a kolektiv, 1982).

Znalost tématu je hodně podstatná, protože pokud nebude mít žák sebemenší problémy s tématem, je velká pravděpodobnost, že se problémy velkých rozměrů neobjeví ani u jazykového provedení (Hájková a Havlová, 1991).

V rámci invence jsou často zařazovány metody kritického myšlení. Pojem kritické myšlení může mít v českém jazyce různá vysvětlení a nelze ho tedy přesně definovat. V angličtině má pojem *critical thinking* několik vysvětlení v závislosti na expertech z různých oborů. Filozofové vnímají tento termín jako určitou schopnost logicky myslet a argumentovat, která je podstatná pro analýzu textů. Pojem kritické myšlení je podle odborníků výchovy a vzdělávání spojen s taxonomií cílů B. S. Blooma v oblasti kognitivního učení. Tento pojem je ale zároveň i součástí školní praxe, ve které ho můžeme vnímat jako aktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces a můžeme říct, že se jedná o aktivní učení a samostatné myšlení. Podmínkami pro kritické myšlení je pochopit informace, různorodá práce s informacemi, vidění faktů v souvislostech či použití veškerých úrovní logických myšlenkových postupů. Umění kriticky myslet znamená umět pracovat s myšlenkou, důkladně ji prozkoumat a porovnat jak s odlišnými názory, tak i s informacemi, jež o tématu víme (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Mezi metody kritického myšlení můžeme v rámci invence zařadit např.: I.N.S.E.R.T., učíme se navzájem, dvojité zápisníky, brainstorming, myšlenkové mapy, volné psaní, diskusní pavučina, pětílístek, metoda V–CH–D.

I.N.S.E.R.T.

Metoda I.N.S.E.R.T. umožňuje žákům zaznamenávat si informace, které jsou pro ně nové nebo které už znají a hledat mezi nimi souvislosti.

Celá metoda spočívá v tom, že učitel předloží žákům text, který si pozorně přečtou a zamyslí se nad ním. Během samotného čtení textu si žáci označují informace pomocí znamének. U informací, které žáci znají si udělají ✓ („fajfku“), u nových informací si udělají znaménko + (plus), u informací, se kterými žáci nesouhlasí, udělají znaménko – (minus) a k informaci, o které by se chtěli dozvědět více, napíší ? (otazník). Pro větší přehlednost po analýze textu je vhodné vytvořit si tabulku, do které si žáci napíší např. informace, s nimiž

nesouhlasí nebo takové, o kterých by toho chtěli vědět více. Po vytvoření tabulky je vhodné ještě udělat společnou diskusi o přečteném textu a tabulce. Tato metoda je ideální pro systematizaci informací a uložení do původního schématu vědomostí. Žáci si tímto způsobem uvědomují změny, které nastávají v jejich dosavadním poznání (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Učíme se navzájem

Prostřednictvím této metody podporujeme vzájemnou spolupráci mezi spolužáky, kdy si dvojice navzájem čte text.

Učitel rozdává do každé dvojice text, který je rozdělený na zhruba stejně dlouhé části. Každá dvojice žáků dostane jednu část, kterou si rozdělí napůl. Každý z dvojice si přečte první polovinu, kterou jeden z nich shrne a druhý z dvojice pokládá otázky. Poté si každý z dvojice přečte ještě druhou polovinu, kterou shrne ten, jež předtím kladl otázky a druhý z dvojice pokládá otázky až nyní. Následně si zapíšou obsah odstavce a společně ho konzultují. Každá dvojice může z tohoto zápisu vytvořit plakát, který budou následně prezentovat před celou třídou tak, aby text na sebe logicky navazoval (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Dvojitě zápisníky

Tato metoda dává žákům možnost sloučit text s vlastními zážitky a zkušenostmi. Dvojitě zápisníky jsou ideální pro práci s delším textem. Žáci si svislou čarou rozdělí papír na dvě části, do kterých budou zaznamenávat zápisky z učení. Do první části papíru si píšou informace, které jim nadiktoval učitel, vytěžili je z knihy atd., do druhé části potom píšou k informacím komentáře, které je napadají na základě napsaných informací (další otázky k danému tématu, pocity, nesouhlas atp.) (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Brainstorming

Tato metoda je univerzální a lze ji všestranně použít. Jedná se o metodu, která je založena na tvořivém a kritickém myšlení, díky které podporujeme vzájemnou spolupráci mezi žáky a prohlubujeme jejich vztahy pomocí řešení daného problému. Brainstorming se nepoužívá jen ve školství, ale jedná se o nejpoužívanější metodu celkově (např. v managementu).

Tuto metodu lze dělat ve skupinách i ve dvojicích. Podstatou je, že učitel určí nějaké téma a žáci mají za úkol heslovitě napsat na papír nebo tabuli co nejvíce slov, bodů, ale i asociací, které je na dané téma napadnou. Na samotné vymýšlení a zaznamenání na papír

mají vymezený čas. Po uplynutí stanovené doby nebo vyčerpání nápadů se odpovědi začnou třídit na ty, které danému tématu odpovídají a ty, které nejsou vhodné pro dané téma. Důležité je vyhnout se kritice jakéhokoli nápadu. Myšlenky, které byly určeny za vhodné, slouží k formulaci odpovědi na zadané téma (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Myšlenková mapa

Jedná se o jistou podobu brainstormingu, která je graficky zpracovaná a myšlenky jsou zde strukturované. Do středu papíru nebo tabule je napsáno slovo, které se zakroužkuje. Učitel poté vyzve žáky, aby do prostoru kolem slova v kroužku napsali v bodech všechno, co je k danému tématu napadne. Tyto nápady se poté spojí čarou se slovem ve středu. V případě, že vymyšlené body spolu navzájem také nějak souvisí, je možné spojit je také čarami, čímž budou naznačeny jejich vzájemné vztahy. Jakmile žákům dojdou veškeré nápady, společně si zkontrolují vytvořenou myšlenkovou mapu. Na závěr může učitel vyzvat žáky, aby se zamysleli, zda ještě není potřeba doplnit nějaká místa v mapě, o kterých by žáci chtěli vědět více. Takto vytvořená myšlenková mapa potom slouží k ujasnění vztahů mezi jednotlivými pojmy a hlavním tématem (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Výhodou myšlenkové mapy je, že žákům vytváří obraz toho, co všechno vědí, nebo naopak ukazuje, v čem mají žáci nedostatky a co je potřeba doplnit. Tato metoda vzbuzuje v žácích touhu po učení, poznání a kladení si nových otázek (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Volné psaní

O metodě volného psaní můžeme říct, že se jedná o jednu z nejstarších používaných metod, která slouží k předávání informací. Ve škole se tato metoda používá ke zjištění vědomostí a současných myšlenek žáků k danému tématu. Prostřednictvím volného psaní mohou žáci napsat na papír své veškeré myšlenky, vědomosti, pocity, dojmy a cokoliv, na co si zrovna vzpomenu (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Tato metoda spočívá v tom, že učitel zadá určité téma, na které mají žáci napsat co nejvíce informací, které je napadnou. Psaní je časově vymezené většinou na pět minut. Nejedná se o heslovitě psaní, nýbrž o psaní v celých větách, kde se žáci ale nemusí zabývat stylistickou ani gramatickou správností, nehledí se na úpravu vznikajícího textu, ale pouze se mapuje žákův myšlenkový proces. Vzhledem k časovému vymezení nebo nepřiměřenému hluku ve třídě se v textu může objevit i myšlenka, která na tento fakt poukazuje. Žáci se v textu nevracejí, ani se nesnaží napsaný text nijak upravit. V této metodě je důležité vytvořit co nejvíce myšlenek. Učitel by měl zohledňovat každého žáka a nenutit ho do následného

čtení textu před ostatními spolužáky. Pokud žáci budou souhlasit, je možné nechat je sdílet své projevy například ve dvojicích nebo ve skupinách (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Diskusní pavučina

Tato metoda v žácích probouzí vzájemnou spolupráci a pomáhá jim učit se argumentovat a obhajovat vlastní názor.

Učitel zadá žákům otázku týkající se určitého tématu, kterou si žáci napíší do horní části papíru. Pod otázkou si rozdělí papír na dvě poloviny. Levá polovina papíru bude sloužit pro argumenty „ano“ a pravá polovina pro argumenty „ne“. Úkolem každého žáka je vymyslet dva argumenty do kolonky „ano“ a dva argumenty do kolonky „ne“. Důležité je, aby žák oba argumenty také zdůvodnil. Po jejich dopsání je žák sdílí se sousedem a opíše si ty názory, které se mu budou zdát jako vhodné. Následně žáci vytvoří čtveřice, ve kterých budou stejným způsobem sdílet názory. Poté přichází společné vyhodnocení. Žáci celé třídy vytvoří dvě skupiny, z nichž jedna bude zastávat argumenty „ano“ a druhá skupina bude zastávat argumenty „ne“. Obě skupiny si sednou do kroužku a snaží se ještě vymyslet další argumenty, které by podpořily jejich stanovisko. Jakmile jednotlivé skupiny vytvoří finální podobu, postupně své argumenty přečtou a následně je obhajují před ostatními. Na závěr se žáci rozhodnou, zda chtějí zůstat ve své skupině nebo změnil svůj názor a chtějí přejít do skupiny druhé. Každý žák potom napíše důvod, který argument zastává a proč (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Pětilístek

Pětilístek je snadná a časově nenáročná metoda pomocí které mohou žáci vyjádřit svůj názor. Úkolem metody je naučit žáky rozebírat, srovnávat a vybírat informace.

Podstatou metody je, že si žáci vytvoří pět řádků na papír nebo na tabuli, na které budou psát údaje. Na prvním řádku bude napsáno téma pětilístku v podobě jednoho podstatného jména. Na druhý řádek napíší žáci dvě přídavná jména, která popisují vlastnosti daného tématu. Tři slovesa vyjadřující činnost nebo děj, jež dané téma vykonává, budou napsaná na třetím řádku. Na čtvrtý řádek napíší žáci větu o čtyřech slovech, která budou vyjadřovat vztah žáka k danému tématu (pětilístku). Pátý řádek bude obsahovat jednoslovné synonymum slova, které je napsané na prvním řádku, tedy téma pětilístku.

Pětilístek může mít i motivační charakter v případě, kdy jej učitel použije jako šifru téma hodiny a vynechá pouze první slovo pětilístku, které žáci musí uhodnout na základě ostatních čtyř řádků. Obměn práce s pětilístkem je hned několik. Žáci si mohou tvořit

pětিলístky navzájem mezi sebou. Tato metoda je vhodná pro vybavení si souvislostí tématu, rozvíjí se také žákova fantazie a každá práce je svým způsobem originální (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000)

Metoda V–CH–D (vím, chci vědět, dozvěděl jsem se)

Základem této metody je vytvořit si tabulku o třech sloupcích, do kterých si žáci napíší informace z přečteného textu nebo poslechu. První sloupec bude pojmenován písmenem V (vím), druhý sloupec písmenem CH (chci vědět) a třetí sloupec bude pojmenován písmenem D (dozvěděl jsem se). Do prvního sloupce budou žáci psát informace, které o daném tématu už vědí nebo které si myslí, že vědí. Tento řádek si žáci vyplňují již před začátkem čtení textu nebo poslechu. Tento sloupec může obsahovat veškeré nápady a myšlenky žáků. Do druhého sloupce si žáci napíší otázky, které se k danému tématu vztahují a na které by chtěli znát odpověď. Ve třetím sloupci budou napsány poznámky žáků pojednávající o tom, co nového se o tématu dozvěděli. Při skončení metody mohou dobrovolníci přečíst svou tabulku a vyzdvihnout, jakých informací se přiučili (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

3.2.2 Kompozice

Kompozice může následovat po invenci, ale mohou probíhat i zároveň. Jako první se dělá tzv. selekce tematických prvků neboli třídění důležitých faktorů od faktorů vedlejších, nepodstatných. Hlavní prvky budou sestavovat tematickou konstrukci celého projevu, doplňovací funkci budou mít prvky vedlejší, které nebudou tolik rozměrné. Tyto vedlejší prvky nemusejí ani být zpracovány v tématu, nicméně by byla škoda vyřadit z příběhu všechny detaily. Pokud je nějaký detail začleněn, může to působit velmi impozantně.

Během kompozice se prvně zachází s makrokompozicí. To znamená, že v rámci vypravovacího slohového postupu seřazujeme jednotlivé tematické prvky v konstrukci příběhu. Můžeme sem zařadit také jistou činnost s osnovou. Je důležité nezapomínat, že osnova je pouhým pomocníkem, která má jeden důležitý cíl, a tím je přibližné členění příběhu na úvod, hlavní část a závěr. Osnova není natolik důležitá jako je tvorba plynulého a spojitého textu. Osnovu je možné i v průběhu tvorby měnit. Podstatné je uvědomění si autora, odkud a z čeho chce vycházet a k čemu by chtěl dojít. Proto by učitel neměl žáky tlačit do tvorby závazné osnovy, kterou už nebude možné změnit (Hájková a Havlová, 1991).

Zpracování osnovy

Často používaná cvičení jsou na vytváření osnovy k výchozímu textu, kdy žák pochopí strukturu projevu a podstatné body této stavby formuluje heslovitě nebo v kratších větách. U mladších žáků je vhodné text rozdělit maximálně do tří částí osnovy. Starší žáci už sestavují osnovy obsahující více bodů. Obměnou může být práce s delším textem o hodně odstavcích, kdy je úkolem žáka z každého odstavce vytvořit jeden prvek osnovy (Čechová, 1985).

Při práci s osnovou lze využít několik jejích druhů:

- 1) Verbální – rozvitá (např. Jana a Jitka na vycházce v parku)
- 2) Verbální – heslovitá (např. V parku)
- 3) Verbální – otázková (např. Co se přihodilo Janě na vycházce v parku?)
- 4) Obrázková osnova

Otázková osnova tedy může vypadat následovně:

Jana a Jitka na vycházce v parku

- a) Kdo je Jana a Jitka?
- b) Jak vypadal park, do kterého Jana s Jitkou šly?
- c) Co se přihodilo Janě na vycházce v parku?
- d) Jak Janě pomohla Jitka?
- e) Vrátily se kamarádky v pořádku?

Při použití otázkové osnovy je potřeba dbát na to, aby byla slovesa z otázek použita i v samotném vypravování.

Při práci s osnovou můžeme použít také osnovu obrázkovou. Tento typ osnovy má své zásady. Děj příběhu musí být znázorněn takovým způsobem, aby odpovídal pravidlům vypravování, tzn. úvod – zápleтка – vyvrcholení – zvrát – závěr. Důležité je také to, aby hlavní postava děje byla znázorněna na všech obrázcích osnovy. V případě použití obrázkové osnovy je potřeba žákovi představit tuto osnovu a nechat mu určitý čas na seznámení s ní. Žák poté pojmenuje jednotlivé postavy a následně začne vyprávět příběh podle obrázků. Z počátku může učitel pomáhat návodnými otázkami typu: *Co vidíš na prvním obrázku?* Následně se žák již snaží o popsání celého dějového pásma (Čechová, 1985).

Členění textu

Podstatou tohoto cvičení je rozčleňování výchozího textu do odstavců. Postupně lze dát žákům za úkol rozdělit obsáhlejší texty na kapitoly, kterým následně mohou vytvářet názvy.

3.2.3 Stylizace

Stylizace je sloučena s mikrokompozicí, která je dalším prvkem v nácviku projevu. Stylizace je fáze jazykového vymezení tematických složek a propojuje obě předešlá stadia. Reprezentuje výběr nejpřijatelnější formulace vět, ale také určitou spojitost textu. V rámci procvičování stylizace mohou žáci vyhledávat výstižnou formulaci nadpisu. Občas je od učitele potřebná pomoc se stylizací úvodu a závěru. V takovém případě jsou důležitá cvičení zaměřená na spojovací výrazy a vázání vět do souvětí (Brabcová a kolektiv, 1982).

3.3 Metody prověřovací a opakovací

Výuka slohu by se měla prověřovat vždy z oboru praktické stylistiky, což v praxi vypadá tak, že úkolem žáka bude vytvořit určitý příběh ať už formou mluvenou nebo psanou. Podmínkou pro takový požadavek je, aby prošel dostatečnou slohovou přípravou z hlediska stylizace i kompozice.

3.3.1 Mluvené prověřování

Při mluveném prověřování slohových schopností učitel zadá žákům za úkol vymyslet krátký příběh na dané téma. Je ale potřeba zmírnit případnou nervozitu žáků ze zkoušky, která má ve většině případech negativní účinky, a proto je dobré jim poskytnout výběr přinejmenším ze dvou témat. Taková možnost výběru má na žáky pozitivní vliv (Hájková a Havlová, 1991). Brabcová a kolektiv (1990) doplňuje, že mluvené prověřování má povahu pozorování žáků při rozhovoru mezi sebou navzájem, nikoliv zkoušení zaměřeného na jednoho žáka. Tento typ opakování může pozornost směřovat na ty, u kterých chce učitel dosáhnout většího přehledu.

V hodnocení mluvních cvičení je potřeba nezahlcovat žáky příliš obsáhlými tématy. Pozornost věnujeme stylizaci a kompozici vyjádření, nicméně výkon by měl být hodnocen komplexně. Možné obsahové chyby posuzujeme s jistým nadhledem, ale artikulaci, gestikulaci, mimice a použití účelných zvukových prostředků dáváme velkou váhu.

3.3.2 Písemné prověřování

Záměrem písemné slohové práce není pouze ověřit, do jaké míry mají žáci osvojené vyjadřovací dovednosti, ale účelem je i motivovat a probudit v nich touhu po dalším psaní a rozvíjení se. Stejně jak u mluvených projevů, tak i u psaných je to způsob zpětné vazby pro učitele i žáky. I způsob zadání je v podstatě stejný. Je lepší nabídnout více témat vypravování, která by měla být žákům známá a poskytnout jim dostatek času na vypracování, neboť časová tíseň by jejich výkon mohla negativně ovlivnit. Podle potřeby je možné společně s žáky vytvořit určitou osnovu a napsat ji na tabuli, aby se od ní mohli žáci případně odrazit (Hájková a Havlová, 1991).

3.4 Názorné metody

Pomocí názorných metod umožňujeme žákům logické poznání, které je založeno na smyslové percepci. (Hubáček, 1990). Mezi názorné metody zahrnujeme metodu křivky nebo obrázkovou osnovu, které popisujeme níže.

3.4.1 Křivka

Vývoj základního dějového pásma vypravování můžeme vyobrazit pomocí křivky. Dále k ní ale můžeme přidat i například písmena nebo jiné symboly, které jsou podobné nejvíce užívaným výrazům pro primární členění promluvy. Písmeno Z by značilo zápletku děje nebo začátek, písmeno V – vyvrcholení příběhu, písmeno K – konec či závěr příběhu, písmeno R – rozuzlení, rozpletení příběhu. Za účinné považujeme nakreslit žákům na tabuli vývojovou křivku děje a v průběhu kreslení ji žákům okomentovat. Zařadit lze i různé problémové úlohy, ve kterých se pracuje s daným textem, například: „*Jaký úsek textu odpovídá písmenu Z v křivce? Jaké písmeno v křivce byste přiřadili tomuto textu?*“ (Hubáček, 1990, s. 100).

3.4.2 Obrázková osnova

Brabcová a kolektiv (1982) podrobněji popisují obrázkovou osnovu jako prostředek pro vyobrazení základních fází běžného příběhu. Úkolem této jednoduché osnovy je sloučit nebo vytvořit žakovu schopnost odhalit z obrázku (série obrázků) jednoduchý děj příběhu nebo dějovou složku. Poté musí převést příběh z těchto ilustrací do smysluplného a plynulého vypravování. Později můžeme obrázkovou osnovu udělat složitější, a to tím způsobem, že některé obrázky vynecháme, jindy je můžeme seřadit do jiného pořadí. Také závěr příběhu lze zkomplikovat pomocí dvou variant, které jsou vyjádřeny dvěma odlišnými obrázky. Obrázkovou osnovu může učitel ale i ozvláštnit tím, že obrázky bude sám kreslit

na tabuli před zraky žáků. Takový způsob práce žáky ještě mnohem více motivuje. Obrázková osnova je pro žáky významně přitažlivější na rozdíl od osnovy textové. Její výhodou je i lepší nácvik vlastní stylizace oproti textové osnově.

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na jednotlivé metody výuky slohu. Zjistili jsme, jaké metody lze použít v rámci motivace před začátkem psaného projevu a jaké výukové metody jsou vhodné v rámci invence.

4 Učebnice a další učební pomůcky

Mezi školní knihy řadíme učebnice a jiné učební a metodické spisy, které mají sloužit jak pro žáka, tak i pro práci učitele. V podstatě se jedná o závaznou směrnici, která je zpracována v rámci učebnic, učebních osnov a tematických plánů (Hájková a Havlová, 1991).

Jedním z několika principů výuky na 1. stupni základní školy, včetně českého jazyka, je princip názornosti, který se ve většině případů uskutečňuje prostřednictvím učebnic a jiných učebních pomůcek. Učební pomůcky ovlivňují žáka přímo, jsou zdrojem a přenašečem informací. Tyto pomůcky zároveň plní funkci sdělování informací a podílí se na regulaci žákovy činnosti (Brabcová a kolektiv, 1982).

4.1 Učebnice

Hauser a Ondrášková (1991) popisují učebnici jako primární způsob či nástroj uskutečnění přijaté koncepce vyučování jazyka. Učebnice jsou vytvořeny v souladu s učebními osnovami. Brabcová a kolektiv (1990) také doplňují, že učebnice jsou jistým základem pro učitelovu práci a v rámci vyučování českého jazyka a slohu jsou nejhojněji používanou učební pomůckou.

Učebnice českého jazyka a slohu jsou ilustrovány převážně autory, které žáci znají například z dětských knížek. Na základě funkce je možné dělit ilustrace do několika skupin:

1. Ilustrační obrázky, které se obsahově vážou k textu příběhu a ilustrují ho. Svým zpracováním odpovídají úrovni dítěte a budí jeho zájem.
2. Ilustrace s funkcí didaktickou:
 - a. obrázek nebo série obrázků, které slouží jako osnova vypravování,
 - b. obrázky nahrazující daná slova ve větách.

Kromě vykonávání didaktické funkce plní ilustrace pokaždé i estetickou úlohu.

Hubáček (1989) se podrobněji rozepisuje o pojetí slohu v učebnicích. Slohové učivo je z velké části obsaženo v jazykových učebnicích a čítankách v rámci otázek a úkolů vyskytujících se pod texty. Čítanky jsou ale také dobrým zdrojem vzorných příběhů, které mohou sloužit jako ideální ukázky estetického, logicky uspořádaného jazykového vyjádření.

Slohové úlohy bývají v konečné části učebnice nebo na konci každé kapitoly pod názvem Slohový výcvik (Doležalová, 2020), (Babušová, Kosová, Nespěšná, Pázlerová a Vokšická, 2021), (Čechura, Horáčková a Staudková, 2020). Tyto úlohy vyskytující se v čítankách mohou zahrnovat odpovídání na otázky k přečtenému příběhu, pozměnění vět

v textu nebo vymyšlení vhodného nadpisu k čítankovému příběhu. V čítankách se vyskytují také produkční úlohy typu: „*Bylo by možné, aby měl příběh jiný konec?*“ Součástí jsou i kompoziční úlohy vztahující se k příběhům v čítankách: „*Pokus se v příběhu vyznačit zápletku a rozuzlení. Sestav jednoduchou osnovu vypravování. Co se v pohádce stalo chvíli před svatbou princezny a co následovalo potom? Rozčleň příběh na čtyři části.*“ Další úlohy spějí k souvislému projevu: „*Nachystej si krátké vypravování o nejlepším zážitku z tábora.*“

Hubáček (1974) dále doplňuje, že základní úlohy obsažené v učebnicích jsou zaměřeny na obrázky nebo výchozí texty a jsou vlastně takovým uvedením k úlohám, které vychází ze zážitků a z faktického prostředí žáků jak ve škole, tak i doma. Takové uspořádání může vypadat následovně: „*Prohlédni si obrázek s výchozím textem a a) Napiš vypravování o tom, jak se děti koupali o prázdninách, b) Napiš vypravování, jak se o prázdninách koupeš ty.*“

V učebnicích jsou hojně zastoupena kompoziční cvičení. Jejich nejběžnější osnova se může vztahovat k výchozímu textu, na který je položeno několik otázek tvořící osnovu. Někdy je osnova sloučená s učením se produkčnímu (tvořivému) slohu, např.: „*Vyprávěj o tvém domácím mazlíčkovi (jaký mazlíček s vámi bydlí, kde večer spí, jak často a kam chodíte na procházky, jak nebo čím ti mazlíček dělá radost atd.)*“. Méně často se v učebnicích objevují obrázkové osnovy, ačkoliv jsou brána jako velký motivační činitel.

Učebnice pro 2. ročník, respektive 2. pololetí 2. ročníku, mají za cíl žáka seznamovat s určitými přirovnáními nebo rčeními. Učebnice pro 3. ročník obsahují už více textů, které se dají také použít jako nápad pro vytvoření či napodobení vypravování. Učebnice pro 4. a 5. ročník jsou velmi podobné učebnicím přechodným a stejně tak obsahují mnoho textů a obrázků hodících se nejen pro vypravování, ale i pro další slohové útvary. Nicméně v učebnicích pro 5. ročník je kladen důraz na úlohy obsahující spojování vět do souvětí a naopak, vyřazení nehodících se spojovacích výrazů a také úlohy zaměřené na procvičení přímé, nepřímé a polopřímé řeči.

Hubáček (1970) v jiné své publikaci zmiňuje, jaké další typy úloh se vyskytují v učebnicích pro 5. ročník. Jsou tam obsaženy též výchozí texty, v nichž autor vypravuje příběhy v minulém, ale i v přítomném čase. Je to z toho důvodu, že zasahující přítomný čas ve vypravování příběh více přibližuje a jeví se, jako by momentálně probíhal. Úkolem žáka je vymyslet podobné vypravování, které bude začínat časem minulým, ale vzrušující děj bude v čase přítomném, např.: „*Nenápadně a v tichosti jsme vlezli do domu. A z ničeho nic slyším...*“. Velké zastoupení mají v učebnicích úlohy na dokončení vypravování anebo přepisování příběhu z jednoho času do druhého.

4.2 Metodická příručka

Metodická příručka je určena učiteli, měla by mu ulehčovat práci a s učebnicí představuje jeden komplex. V úvodu bývá většinou zmíněno celkové pojetí předmětu Český jazyk, obsah vyučovacích hodin a jisté návrhy a typy práce do dílčích ročníků. Někdy bývá v rámci příručky i tematický plán na celý školní rok (Brabcová a kolektiv, 1990).

Některé příručky popisují v oddílu slohového vyučování dílčí témata, nabízejí různé možnosti motivace. Nabízejí podněty na metodické postupy, ale mohou pomoci vyjasnit i stylistické úkazy. V příručkách jsou k dispozici i další slohová cvičení, která nejsou v učebnicích a učitel je může zařadit do vyučování dle vlastního rozhodnutí. V poslední řadě jsou součástí i návrhy na domácí úlohy nebo náměty na vhodné pomůcky k danému tématu (Hubáček, 1989). Jelikož tato publikace je už několik desítek let stará, nemůžeme ji považovat za aktuální zdroj, který popisuje současnou podobu metodických příruček, ovšem v základu si jsou tyto příručky stále podobné. Současné příručky obsahují přehled učiva s očekávanými výstupy, časový plán rozdělení učiva, průřezová témata, mezipředmětové vztahy, a hlavně metodické poznámky pro práci s učebnicí. Na základě těchto poznámek se můžeme dozvědět, na co je potřeba se při výuce zaměřit nebo co by měl žák v daném ročníku umět. Metodická příručka nám poskytuje i další typy, jak aktivně přistoupit k danému učivu (Doležalová a Bičanová, 2020).

4.3 Další učební pomůcky

Mezi nejvýznamnější pravidla současné teorie vyučování a vzdělávání patří zásada názornosti. Nelze ji brát jako pouhé předvedení jistých předmětů před žáky, ale jako analýzu a rozumové prohlížení, které přispívají ke správnému porozumění principu daného jevu.

Jedním ze způsobů, jak uskutečnit zásadu názornosti je zařadit různé pomůcky do slohového vyučování. Pomocí nich žák rychleji a lépe porozumí učební látce a získá řadu vědomostí. Učební pomůcka vlastně představuje vyučovací prostředek, který jistým způsobem reprezentuje vypracované učivo. Na žáka má pomůcka přímý vliv, má funkci přenašeče informací a je nástrojem pro ovládání žákovy činnosti (Brabcová a kolektiv, 1990).

Učební pomůcky je možné rozdělit do dvou skupin na pomůcky žákovské a pomůcky demonstrační. Žákovské pomůcky slouží k manipulaci a zároveň jsou objektem pro pozorování žáka. V českém jazyce je často používanou pomůckou soubor slov, slabik a hlásek na tvrdších umělohmotných kartičkách, které se dají univerzálně použít v jazykové i slohové výchově.

Demonstrační učební pomůcky lze rozdělit do třech skupin na vizuální, auditivní a audiovizuální.

4.3.1 Pomocné knihy

Pomůckami, které jsou využívány především učitelem a slouží převážně pro jeho potřebu jsou tzv. pomocné knihy. Mezi takové knihy patří Pravidla českého pravopisu (2017), Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (Kroupová, Filipec, 2005), Česká mluvnice (Dolejší, 2014) atd. Nalezneme v nich pravopisné zásady a pravidla (Brabcová a kolektiv, 1982).

4.3.2 Vizuální pomůcky

Vizuální pomůcky jsou určeny pro pozorování, jehož objektem může být napsaný text, který je správně sestavený a má určitý záměr. Mezi takové texty spadají pasáže z učebnic, poznámky nebo zápisky na tabuli, schémata, grafy a diagramy atd. Obyčejná tabule patří k nejvyužívanější pomůcce ze všech, nicméně je potřeba důkladně promyslet, jak s ní pracovat, učivo na ni zpracovat přehledně a pro větší atraktivitu používat i barevné křídly. Tabule nám může posloužit pro zápis osnovy, jednoduché obrázky, ale využít se dá i při opravě slohových prací (Hauser a Ondrášková, 1991).

Významnými vizuálními pomůckami jsou také obrázky nebo série obrázků. Najdeme je například v učebnicích, kde jsou přímo stanoveny pro slohovou výuku. Využít však můžeme i obrázky z učebnic jiných předmětů, obrázky z časopisů, internetu nebo dataprojektoru. Jako vizuální pomůcky lze také brát i různé hračky, plyšáky atd. Žáci na 1. stupni základní školy mají velkou fantazii a dokážou vymyslet poutavý příběh s použitím téměř jakékoli pomůcky (Hubáček, 1974).

4.3.3 Auditivní pomůcky

Auditivní pomůcky slouží pro sluchové vnímání. Patří sem nahrávky na kazetách, CD nahrávky a další různé poslechové záznamy.

4.3.4 Audiovizuální pomůcky

Audiovizuální pomůcky jsou založeny na sluchových i zrakových vjemych. Mezi takový druh pomůcek patří filmy, dokumenty pro děti nebo jiné videonahrávky (Hauser a Ondrášková, 1991).

Existence a využití pomůcek jsou ale stále nejvíce závislé na tvořivosti a vynalézavosti učitele nebo na jeho vztahu k pedagogické práci, díky kterým lze dovršit největší účinnosti (Brabcová a kolektiv, 1982).

Ve čtvrté kapitole jsme se zabývali učebnicemi a dalšími učebními pomůckami jako jsou metodické příručky, pomocné knihy nebo např. vizuální pomůcky.

5 Oprava a hodnocení slohových projevů

Tento postup se ve vyučování používá tehdy, když je potřeba procvičit a zopakovat již probrané učivo. Kontrolování je diagnostické jednání učitele, je důležitým prvkem celého průběhu výuky a zároveň základem pro klasifikaci (Čechová, 1985).

Hodnocení je posudek od učitele, jakým způsobem a v jakém rozsahu si žák osvojil učivo, s jakou snahou a pozorností přistupoval k dosaženým výsledkům (Čechová, 1985).

Závěrečná je klasifikace, která představuje souhrn všech hodnocení formulovaných pomocí daného klasifikačního stupně (Čechová, 1985).

5.1 Oprava slohových projevů

Je potřeba položit si otázku, jestli je vhodné opravovat písemné slohové práce nebo se tomu raději vyhnout. Před samotným opravováním je důležité vytyčit si cíl, kterého chceme dosáhnout.

Učitel by měl ve slohové práci vyznačit chybu, aby tím žákovi připomněl jev, který nebyl zcela zvládnut. Žák si během opravy prakticky zopakuje jeho správnou formu, ale potřebuje k tomu, aby byla chyba označená, zjistil si její příčinu, přišel na správné řešení a napravil ji. Opravování chyb má bezpochyby i výchovnou funkci. Žáci jsou směřováni ke svědomitosti a důkladnosti takovým způsobem, že neopomenou žádnou chybu, postupně je opravují, nepřeskakují od jednoho problému ke druhému. Procvičována je i vytrvalost, žáci neopouští rozdělanou práci v případě nezdaru, ale snaží se ji řádně dokončit (Čechová, 1985).

Podle zkušeností učitelů se běžně užívají na označování chyb a nedostatků ve slohových projevech určité značky. Nejjednodušší je vyznačování chyb v kompozici, jelikož v projevu zabírají velkou plochu. Takové nedostatky se většinou vyznačují šipkami, které žákům říkají, kam mají část textu přemístit nebo k čemu text patří. Šipky se také dají nahradit hvězdičkami. Dále se používá odsuvník, který značí rozdělení textu do odstavců a také spojník značící spojení vět dohromady. Stylistické chyby se převážně označují podtrhující vlnkou nehodícího se slova nebo špatně sestavené věty. Podtržením rovnou čarou se značí gramatické či pravopisné chyby v projevu (Čechová, 1985).

Řada učitelů opravuje chyby způsobem, že na začátek řádku napíšíu předem stanovenou značku. Je to pro ně sice jednodušší a rychlejší způsob, nicméně většina žáků následně neví a hledají tu danou chybu a pokud se jim to nepodaří, klesá jejich pozornost a zájem pokračovat. Také se může stát, že ve výsledku opraví jevy, které jsou v projevu

správně a ty chybné nezaregistrují. Důležité však je, aby po žakově opravě ještě následovala jedna kontrola učitele (Čechová, 1985).

Hájková a Havlová (1991) dále doplňují, že učitel by při opravování neměl příliš nabourávat žákům osobní styl a prosazovat si pouze své hodnoty. Pro řádné posouzení kvality práce vzhledem k žákovi by každá slohová práce měla být přečtená minimálně dvakrát a je potřeba jí zkontrolovat co nejdříve, aby to v žácích nevzbuzovalo dojem nezájmu. Autorky dále zmiňují, že správná řešení v rámci oprav by měla být poskytnuta pouze mladším žákům. Opravy slohových projevů zastávají další z forem slohového vyučování vzhledem k žákům.

Svoboda (1977) zmiňuje, že učitel by měl v opravné hodině žákům shrnout, jakých souhrnných výsledků ve svých slohových projevech dosáhli, ať se jedná o klady nebo zápory. V rámci opravování je možné, aby učitel vyzval zvláště žáka se zdařilou i nezdařilou prací k přečtení. Následně se společně budou zabývat jednotlivými chybami týkající se pravopisu, kompozice i stylistiky. Nicméně Hubáček (1989) podotýká, že k hlasitému čtení je vhodné vybírat povedenější práce průměrných žáků. Stejného názoru je i Brabcová a kolektiv (1982), která ve své publikaci píše, že při diskusi týkající se nedostatků a souhrnné kvality prací je možné nahlas přečíst za vzor práci průměrného žáka. Také Čechová (1985) říká, že žák s méně povedenou prací těžce nese, pokud je jeho výtvor veřejně přečten. Takový postup je podle psychologů nešetrný vůči žákovi a většinou je nositelem opačného efektu, než který očekává učitel. Žáka to může odstrašit a demotivovat, tudíž jeho příští výkon bude poměrně snížen z důvodu stresu, zklamání a strachu z příštího znemožnění před spolužáky.

5.1.1 Nejčastější chyby vyskytující se ve slohových projevech

Často se vyskytujícími nedostatky ve slohových pracích jsou nesrovnalosti mezi osnovou a obsahem projevu, odbočení od tématu nebo nedodržení předem stanoveného slohového útvaru. Hojnou chybou také bývá porušení spisovného jazyka, jež se v praxi hodnotí poměrně přísně, nicméně existují rozporné názory, zda se tento nedostatek má hodnotit nebo mu taková důležitost není přisuzována (Čechová, 1985). Hubáček (1970) považuje za velmi častou chybu opakování stejného výrazu. Žáci převážně píšou opakující se podstatná jména, jelikož mají problém jej nahradit odpovídajícím zájmenem.

První objemnou kategorií nejčastějších stylistických chyb jsou objevující se přebytečná slova. Jedná se o slova, která do psané slohové práce pronikají z mluveného projevu. Jsou to především zájmena ukazovací a odkazovací (*ten, tak, to, takový* atd.) nebo

osobní (*já, my, ty*). Také spojovací výrazy, např.: *a, když*, nebo příslovce jako: *potom, pak* atd. Druhou skupinu chyb tvoří přespříliš rozvleklé věty nebo nerozdělená souvětí. Do poslední větší kategorie častých slohových nedostatků spadá nesprávný slovosled.

Do méně početných skupin vyskytujících se chyb patří opakování slov, v jehož důsledku se vytváří nezřetelnost textu. Jak bylo zmíněno výše, častými chybami je opakování stejných slov, a proto se žák snaží takovým nedostatkům vyhnout. Ve výsledku se jeho snaha však stává ještě větším problémem, protože v textu vznikají neurčité nebo dvojsmyslné věty. Dalšími nedostatky jsou také špatná volba výrazů a nezávislé postavení vedlejší věty. Žáci též poměrně často chybují v interpunkci nebo pravopise, nicméně takovým nedostatkům se nepřikládá velký význam a ve velké míře zůstávají v pracích neopravené, protože se učitel více soustředí na stylistiku a kompozici, proto tyto nedostatky jednoduše přehlédne (Hubáček, 1974).

5.2 Hodnocení slohových projevů

Hodnocení ve slohové výchově má základní význam se zřetelem na souhrnný cíl vyučovacího předmětu. Učitel se zaměřuje na tematicko-obsahovou stránku neboli obsah projevu, založeném na daném tématu, jednotlivých tematických složkách, řečených pocitech, postojích a názorech. Jednoduše řečeno si všímáme vnitřního původu vybraného stylu vyjadřování, kterým je stupeň myšlení, citění a vůle. Dále se učitel zaměřuje na slohovou stránku, v níž je podstatné téma, tematické prvky, cíle práce a jejich jazyková interpretace. Výstižnost je dalším z podstatných měřítek hodnocení slohových prací. Učitel zde zvažuje, jestli se projev shoduje s předpokládaným účelem, jestli se žákovi povedlo vystihnout to, co patrně chtěl nebo se to naopak změnilo vzhledem ke stavbě vět nebo volbou slov a tvarů. Učitel se ohlíží i na jazykovou stránku tvořenou z lexikální, gramatické a pravopisné hodnoty projevu. Základem pro vyhodnocení žákova projevu jsou požadavky osnov v RVP ZV (Čechová, 1985).

Zásadním pro hodnocení slohových projevů je sdělná hodnota textu. Pokud je tato hodnota zmenšená, nebo dokonce žádná, jedná se o významnou mezeru, kterou je nutné zahrnout do hodnocení (Čechová, 1985).

Ze žakovské práce jako celku je udělena pouze jedna známka, v níž jsou znatelné všechny znaky slohu. Pokud se některá ze stránek úlohy ve větší míře odlišuje, udělí učitel známku z průměru a vyjádření k této stránce napíše za konec slohové práce.

Při známkování prací učitel nebere příliš velký ohled na pravopis, ale spíše se ohlíží na obsahové a stylizační chyby. Učitel přezkoumává pravopisné či morfologické chyby a

snaží se objasnit, zda tyto chyby vznikly v důsledku spěchu na konci vyučovací hodiny a jsou z žákovy nepozornosti, nebo jestli značí nedostatečné vědomosti. Ve slohu více než kde jinde záleží na žákově úsilí vydaného při psaní projevu, a proto by nemělo být zapomenuto tento fakt vzít v potaz při tvorbě klasifikace.

Posuzování stylizace je už poněkud obtížnější a učitel by neměl být tolik shovívavý. Patříčná náročnost vzbuzuje snahu žáka o přesné vyjádření a posiluje jeho jazykový a duševní růst. Z druhého pohledu ale přílišná náročnost, při které učitel v projevu vyznačuje všechno, co se mu stylisticky nelíbí, také není vhodná. Je nezbytné ponechat žákovi sebedůvěru, aby v něm nebyla potlačena vyjadřovací aktivita a další psaní vypravování mu nebylo zprotiveno (Svoboda, 1977).

Hodnocení slohových prací může mít podobu pochvaly, výtky za nedostatky nebo klasifikace. Znamka může být doplněna slovním hodnocením, ve kterém je žákům podrobněji popsán důvod přidělené klasifikace, ale také to dává lepší a účinnější zpětnou vazbu. Součástí hodnocení mohou být i tzv. stylizované poznámky, které mají převážně výchovný charakter, např.: „*Začátek práce je napsán hezkým písmem, ale ke konci je práce méně čitelná.*“

Motivační ráz nemusí mít pouze dobrá známka. Své místo má i pochvala mimo vyučovací hodinu jako například: „*Tvé vypravování nebylo dnes opravdu pěkné.*“ Takové vyjádření se uchovává dlouho v žákově paměti a výrazně ovlivňuje jeho sebevědomí. Pokud učitel dostane žákův souhlas, je možné jeho práci vyvěsit na nástěnku a vzbudit v něm další touhu po vypravování (Brabcová a kolektiv, 1982).

Kuželová a Pavlovská (1996) se přiklání spíše k hodnocení slovnímu. V případě známkování si žáci stanoví za cíl dostat jedničku a učí se spíše pro dobrou známku, nikoliv proto, že by se zajímali o dané učivo. Problém nastává u slabších žáků, jejichž prospěch je horší a špatné známky v nich potlačují touhu po další práci. Povinností učitele je vytvořit rovnováhu mezi funkcí informační a motivační. Do hodnocení je potřeba zahrnout i žákovy nedostatky, ale takovým způsobem, aby to bral jako povzbuzení pro další aktivitu.

5.2.1 Známkování slohových znalostí

Hauser a Ondrášková (1991) vypracovali stupnici pro hodnocení a klasifikaci slohové úrovně žáka:

Klasifikační stupeň 1 by měl dostat žák, který pochopí téma a jeho zpracování je bez věcných chyb a obsahově zcela správně. Nezapomíná na rozdělení příběhu do úvodu, hlavní části a závěru a dokáže text členit na odstavce. Slovní zásobu má bohatou a užívá spisovné výrazy.

Klasifikační stupeň 2 je charakteristický pro žáka, jenž pochopí téma a jeho zpracování je obsahově téměř v pořádku bez relevantních věcných chyb. Text dokáže logicky uspořádat a rozčlenění na úvod, hlavní část a závěr mu nedělá větší potíže. Jeho slovní zásoba je poměrně bohatá.

Klasifikační stupeň 3 odpovídá žákovi dopouštějícímu se drobných chyb, který ale stále chápe téma. Má menší problém v rozvržení textu na úvod, hlavní část a závěr, jeho projev není rozdělen podle stanovené osnovy a tvorba nadpisu se pro něj jeví jako obtížná. Často se dopouští chyb při výběru jazykových prostředků, ale za pomoci učitele je zvládne opravit.

Klasifikační stupeň 4 značí vážnější věcné chyby, žák má problém pochopit dané téma. Text je nesouvislý a neuspořádaný. Značné nedostatky se jeví při členění textu na úvod, hlavní část a závěr. Rozdělení projevu do odstavců a tvorbu nadpisu dokáže žák jen za pomoci učitele. Nedostatky nedokáže opravit ani při opoře učitele. Jeho slovní zásoba je chudá.

Klasifikační stupeň 5 zahrnuje natolik závažné obsahové, slohové i pravopisné chyby, že zde neexistuje téměř žádná sdělná hodnota textu.

V této kapitole jsme se zaměřili na opravu a hodnocení slohových projevů. Pokusili jsme se sepsat časté chyby, které se vyskytují v psaných slohových projevech. Zaměřili jsme se také na hodnocení slohových projevů a položili jsme si otázku, jak nebo zda vůbec hodnotit v psaných projevech pravopisné chyby a do jaké míry tyto chyby mohou ovlivňovat celkové hodnocení psaných projevů.

Další kapitolou již začíná empirická část, která navazuje na získané poznatky z části teoretické.

EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části si pokládáme výzkumné otázky a formulujeme předpoklady, na jejichž základě plníme dílčí cíle. Po zpracování výsledků výzkumného šetření vyhodnocujeme získaná data, prostřednictvím kterých potvrzujeme nebo vyvracíme předpoklady a odpovídáme na námi položené výzkumné otázky.

Závěrem práce je shrnutí získaných dat, jejich porovnání a případné navrnutí dalšího postupu v práci s našimi výsledky.

6 Cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a stanovení předpokladů

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, které metody učitelé používají při nácviu vypravování a jaký mají postoj k hodnocení slohových prací.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Jako dílčí cíle jsme stanovili následující:

1. Zjistit, zda učitelé 4. a 5. ročníku píšou s žáky vypravování v rámci komunikační a slohové výchovy.
2. Zjistit, zda učitelé motivují své žáky před psaním vypravování.
3. Zjistit, jaký způsob motivace učitelé používají před psaným vypravováním.
4. Zjistit, jaké výukové metody používají učitelé v rámci invence.
5. Zjistit, zda učitelé používají osnovu při vypravování.
6. Zjistit, který postup učitelé volí nejčastěji při práci s osnovou.
7. Zjistit, kterou formu zpracování osnovy vypravování učitelé požadují po žácích.
8. Zjistit, zda učitelé požadují po žácích při psaní vypravování, aby text členili do odstavců.
9. Zjistit, které nejčastější chyby v členění textu dělají žáci ve vypravování.
10. Zjistit, ve kterých pravopisných jevech žáci ve vypravování nejčastěji chybují.
11. Zjistit, které nejčastější chyby v ohýbání slov dělají žáci ve vypravování.
1. Zjistit, které nejčastější chyby v užití jazykových prostředků dělají žáci ve vypravování.
2. Zjistit, které nejčastější syntaktické chyby dělají žáci ve vypravování.
3. Zjistit, které nejčastější obsahové chyby dělají žáci ve vypravování.
4. Zjistit, jakou váhu dávají učitelé pravopisným chybám při celkovém hodnocení psaných vypravování.
5. Zjistit, které formy hodnocení používají učitelé při psaní vypravování.

6.2 Výzkumné otázky

Stanovili jsme si následující výzkumné otázky vedoucí k naplnění dílčích cílů empirické části diplomové práce.

VO1: Píší učitelé s žáky 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ vypravování v rámci komunikační a slohové výchovy?

VO2: Motivují učitelé své žáky před psaním vypravování?

VO3: Jaký způsob motivace používají učitelé před psaním vypravování?

VO4: Jaké výukové metody ve fázi invence používají učitelé?

VO5: Které nejčastější chyby v členění textu dělají žáci ve vypravování?

VO6: Ve kterých pravopisných jevech žáci nejčastěji chybují ve vypravování?

VO7: Které nejčastější chyby v ohýbání slov dělají žáci ve vypravování?

VO8: Které nejčastější chyby v užití jazykových prostředků dělají žáci ve vypravování?

VO9: Které nejčastější syntaktické chyby dělají žáci ve vypravování?

VO10: Které nejčastější obsahové chyby dělají žáci ve vypravování?

VO11: Jakou váhu dávají učitelé pravopisným chybám při celkovém hodnocení psaných vypravování?

VO12: Jaké formy hodnocení psaného vypravování učitelé používají?

6.3 Stanovení předpokladů

Na základě prostudování odborné literatury a tvorby dílčích cílů jsme si stanovili následující předpoklady.

Předpoklad č. 1: Více než 80 % učitelů píše vypravování s žáky 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ.

Předpoklad č. 2: Zhruba 85 % učitelů zařazuje určitou formu motivace před psaním vypravování.

Předpoklad č. 3: Učitelé nejčastěji motivují žáky prostřednictvím rozhovoru či vypravováním nějakého příběhu před psaním vypravování.

Předpoklad č. 4: Před psaním vypravování bývá v rámci invence nejčastěji zařazována metoda brainstorming.

Předpoklad č. 5: Nejčastější chybou v členění textu, kterou dělají žáci ve vypravování je podle učitelů nedostatečně členěný projev.

Předpoklad č. 6: Nejčastěji žáci chybují v pravopisných jevech jako je interpunkce a psaní i/y v koncovkách podstatných jmen při psaní vypravování.

Předpoklad č. 7: Nejčastější chybou v ohýbání slov, kterou dělají žáci ve vypravování je nesprávné skloňování podstatných jmen.

Předpoklad č. 8: Nejčastější chybou v užití jazykových prostředků, kterou dělají žáci ve vypravování jsou často se opakující výrazy a nefunkčně užitá spojky.

Předpoklad č. 9: Nejčastější syntaktickou chybou, kterou dělají žáci při psaní vypravování je příliš dlouhé a nerozčleněné souvětí.

Předpoklad č. 10: Nejčastějšími obsahovými chybami ve vypravování jsou nesrovnalosti mezi osnovou a obsahem vyprávění (např. odbočení od tématu, vynechání některého bodu osnovy ve vypravování).

Předpoklad č. 11: Nejčastěji dávají učitelé pravopisným chybám malou váhu při celkovém hodnocení psaných vypravování.

Předpoklad č. 12: Nejčastěji používají učitelé kombinaci známky se slovním hodnocením psaných vypravování.

V této kapitole jsme rozepsali námi stanovené dílčí cíle, stanovili jsme výzkumné otázky a formulovali předpoklady.

7 Metodika výzkumného šetření

V této kapitole popisujeme výzkumnou metodu, jež jsme použili, krátce charakterizujeme respondenty a zmiňujeme se o průběhu šetření.

7.1 Výzkumná metoda

Náš výzkum je kvantitativní, a proto jsme si vybrali jako nástroj zjišťování odpovědí na stanovené otázky námi vytvořený dotazník. Dotazník je podle (Chráska, Kočvarová, 2015) metoda stanovená pro získání dat, obsahující sadu psaných výroků či otázek, na které respondent odpovídá podle zadaných instrukcí.

Dotazník jsme si vybrali z toho důvodu, že je přijatelný jak z časové, tak i z ekonomické stránky. Díky tomuto nástroji lze získat velké množství dat v poměrně krátkém časovém úseku.

Z mnoha důvodů pro nás byla nejvýhodnější elektronická verze dotazníku. Hlavním důvodem je poměrně velká rychlost a množství získaných dat. Cílem bylo také získat data od respondentů různých věkových skupin, škol a různé délky profesní praxe. Tato online verze je pro respondenty jistě pohodlnější už z toho důvodu, že jej můžou vyplňovat z pohodlí domova, je rychlá a nenáročná. Dotazník je zcela anonymní a doba vyplnění je libovolná a neomezená, takže má respondent dostatek času na promyšlenou odpověď.

(Chráska, Kočvarová, 2015) ale mluví i o několika nevýhodách dotazníku. Jako první bod zmiňují potřebu schematizovat (usnadnit a sloučit) zkoumanou realitu do formy baterie údajů, které následně budou stejně tak předloženy respondentům. Další nevýhodou je také vysoká subjektivita. Pomocí dotazníku nezkoumáme, jaká je opravdová realita, ale nejvýše jsme schopni zjistit, jak tuto realitu respondenti deklarují. Zmiňují také to, že respondenti se mohou v dotaznících prezentovat přijatelně neboli tak, jak chtějí, aby na ně ostatní pohlíželi, tudíž se může vytvářet zkreslený obraz, který se liší od reality.

Dotazník obsahuje 25 otázek, z nichž zhruba polovina položek je uzavřená (respondent má na výběr z nabídky odpovědí, kde se rozhodne pro jednu nebo více možností). V našem dotazníku se takových položek vyskytuje 12. Výhodou uzavřených položek je podle (Chráska, Kočvarová, 2015) možnost určit množství získaných dat a dále je statisticky rozebrat, což v určité míře umožňuje generalizovat získané výsledky a využít je pro předpoklad jejich budoucího stavu. Polouzavřených otázek máme v dotazníku 12. U takových otázek lze k nabízeným možnostem do rámečku „jiné“ dopsat svou vlastní odpověď. Otevřená otázka je v dotazníku pouze jedna.

Výzkumné otázky v dotazníku jsme rozdělili do pěti sad. První sadou jsou obecné otázky, kterými zjišťujeme pohlaví respondentů, délku praxe a ročník, v němž právě teď učí. Druhá sada otázek se zabývá metodami invence a motivací žáků před psaním vypravování. Následující sada se zabývá prací s osnovou a členěním textu. Poté následují poslední dvě sady zabývající se chybami při psaní vypravování a hodnocením hotových prací.

7.2 Charakteristika respondentů

Výzkumným vzorkem dotazníkového šetření byli učitelé 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ. Vzhledem k tomu, že dotazník byl sdílen pouze prostřednictvím sociálních sítí, tak nelze určit místo působení učitelů. Nicméně tento údaj není pro naše účely podstatný.

7.3 Průběh šetření

Dotazník byl rozeslán začátkem října do několika různorodých učitelských skupin na sociálních sítích. Vždy po týdnu byl dotazník obnoven v každé skupině, protože vzhledem k množení se dalších příspěvků se dotazník vytratil z povědomí členů skupin. Dotazníkové šetření bylo ukončeno koncem října, kdy jsme získali 144 odpovědí. Hned ze začátku jsme museli 6 odpovědí vyřadit, protože neodpovídaly našemu požadavku, kdy respondent musí v současné době učit ve 4. nebo 5. ročníku 1. stupně ZŠ. Celkem se nám tedy dostalo 138 validních odpovědí.

V této kapitole jsme popsali výzkumnou metodu, kterou jsme použili, krátce jsme charakterizovali respondenty a zmínili se o průběhu šetření.

8 Prezentace a interpretace výsledků výzkumného šetření

Na následujících stránkách jsou rozpracované jednotlivé otázky dotazníku a interpretované jejich výsledky.

Výrazem *učitelé* jsou v textu myšleni pouze učitelé 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ, jež splňují námi zvolené kritérium.

Počtem *n* značíme celou skupinu 138 respondentů. V průběhu vyhodnocování jednotlivých odpovědí značíme některé skupiny počtem *n_i*, který se mění v závislosti na otázkách, a to z důvodu, že na danou otázku odpovídala jen určitá skupina respondentů.

V případě, že byla u otázky možnost výběru více odpovědí, výsledek v procentech jsme počítali na základě počtu respondentů, nikoli na základě celkového počtu zvolených možností.

8.1 Seznam položek v dotazníku

1. Učíte právě teď ve 4. nebo 5. ročníku na 1. stupni ZŠ?
2. Pohlaví
3. Studoval/a jste obor Učitelství pro 1. stupni ZŠ?
4. Jak dlouho učíte na 1. stupni ZŠ?
5. Jak často píšete vypravování v komunikační a slohové výchově v rámci 4. a 5. ročníku?
6. Které výukové metody používáte ve fázi invence?
7. Jakým způsobem motivujete žáky před psaním vypravování?
8. Dáváte žákům možnost volby tématu vypravování?
9. Používáte při vypravování osnovu?
10. Který typ osnovy používáte?
11. Který postup volíte nejčastěji při práci s osnovou?
12. Kterou formu zpracování osnovy vypravování požadujete po žácích?
13. Zařazujete někdy do slohové a komunikační výchovy rozčleňování hotového souvislého textu na odstavce?
14. Požadujete po žácích při psaní vypravování, aby text členili do odstavců?
15. Které nejčastější chyby v členění textu dělají žáci ve vypravování?
16. Ve kterých pravopisných jevech žáci ve vypravování nejčastěji chybují?
17. Které nejčastější chyby v ohýbání slov dělají žáci ve vypravování?
18. Které nejčastější chyby v užití jazykových prostředků dělají žáci ve vypravování?

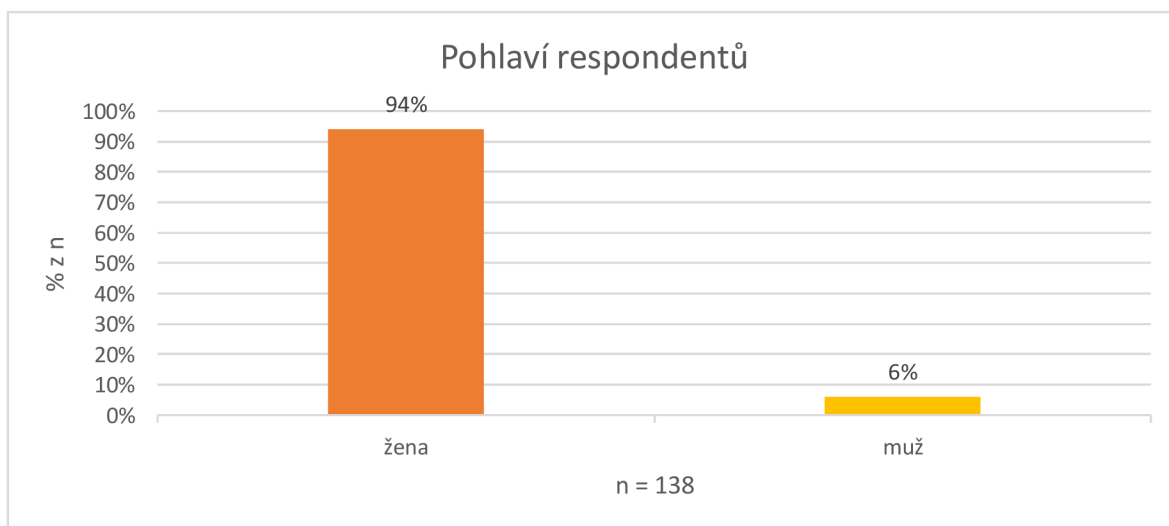
19. Které nejčastější syntaktické chyby dělají žáci ve vypravování?
20. Které nejčastější obsahové chyby dělají žáci ve vypravování?
21. Označte, jakou váhu dáváte pravopisným chybám při celkovém hodnocení psaných vypravování (1 – žádná váha, 5 – velká váha).
22. Které formy hodnocení používáte při vypravování?
23. Co si myslíte o známkování psaných vypravování?
24. Který nejhorší klasifikační stupeň byste dali žákům za vypravování?
25. V případě Vaší ochoty mi poskytnout rozhovor nebo odpovědět na pár otázek skrze e-mail, napište mi zde svoji e-mailovou adresu.

8.2 Vyhodnocení jednotlivých otázek dotazníku

Položka č. 1: Učíte právě teď ve 4. nebo 5. ročníku na 1. stupni ZŠ?

Funkcí této otázky bylo získat správný vzorek respondentů, tedy učitelů 4. nebo 5. ročníku 1. stupně ZŠ. Šest respondentů na tuto otázku odpovědělo záporně, tudíž byly jejich odpovědi smazány. **Ve vyhodnocení dotazníku tedy pracujeme s celkem 138 respondenty, kteří na tuto otázku odpověděli kladně.**

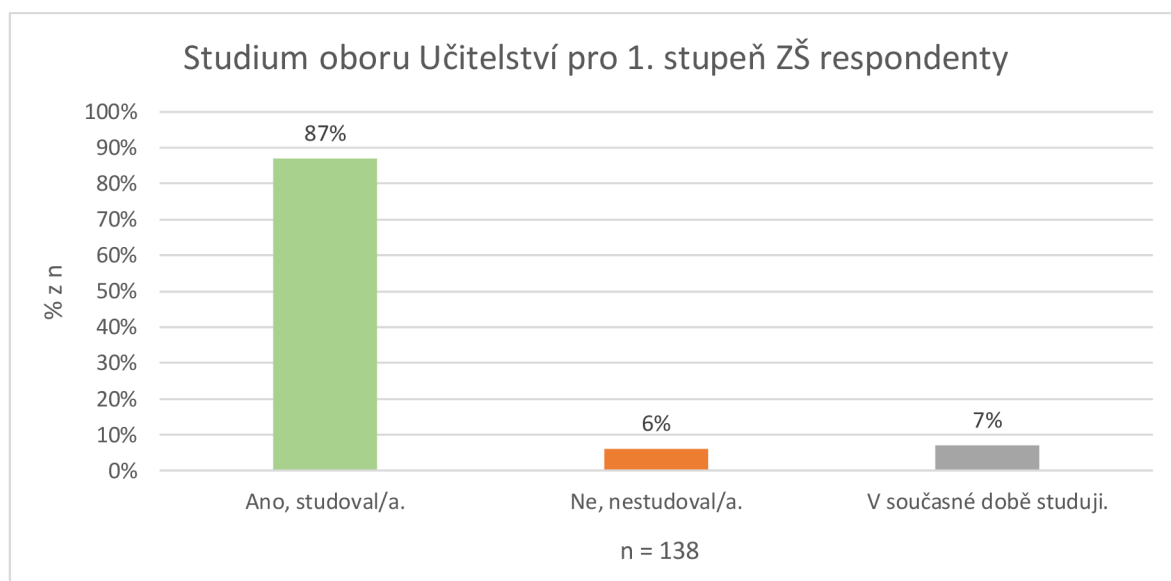
Položka č. 2: Pohlaví respondentů



Graf 1 Pohlaví respondentů

Výsledek této položky není nijak překvapivý. Dotazník vyplnilo 8 mužů, což k celkovému počtu respondentů představuje pouze 6 %. Další 94 % z celkového počtu respondentů byly ženy.

Položka č. 3: Studoval/a jste obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

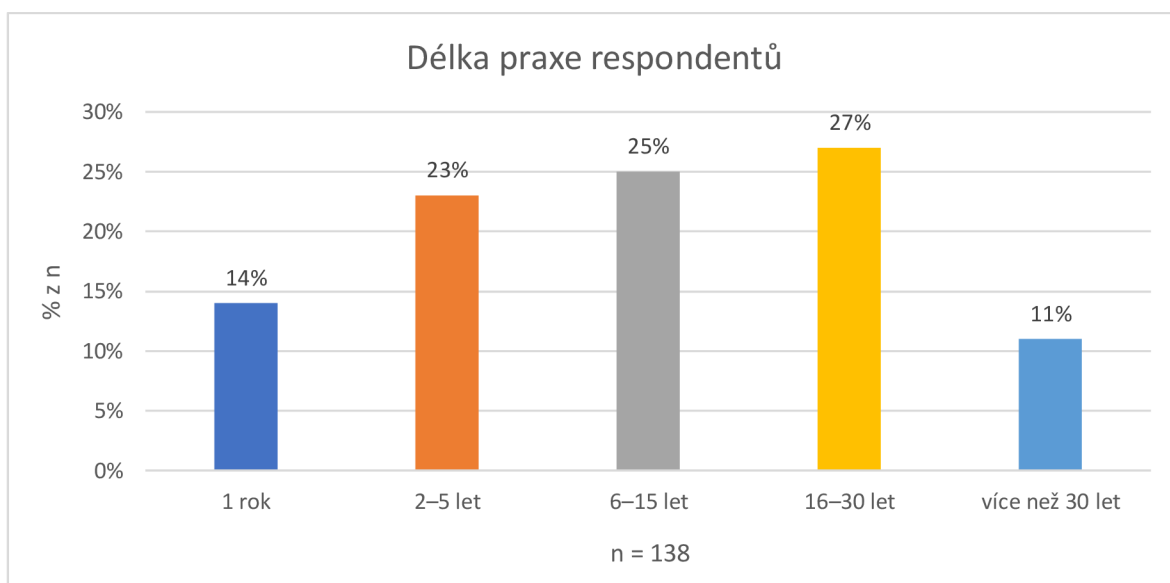


Graf 2 Studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ respondenty

Položkou č. 3 jsme zjišťovali, zda respondenti (učitelé 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ) vystudovali obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Otázku jsme zařadili do dotazníku z toho důvodu, abychom zjistili, zda mají respondenti (učitelé) odpovídající vzdělání.

Převážná většina respondentů (osmdesát sedm procent) má tento obor již vystudovaný. V současné době studuje obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ sedm procent respondentů a o procento méně, tedy šest procent respondentů tento obor nestudovalo. Výsledek 6 % respondentů, kteří obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ nestudují a ani nestudovali, se nejspíš bude jistým způsobem bude prolínat i do dalších výsledků výzkumného šetření.

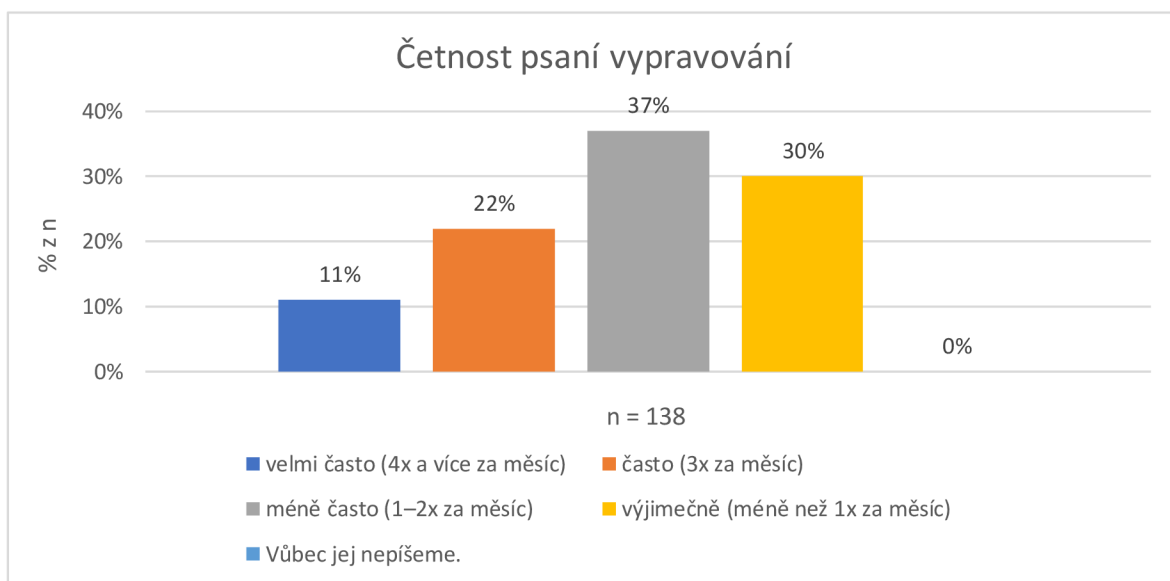
Položka č. 4: Jak dlouho učíte na 1. stupni ZŠ?



Graf 3 Délka praxe respondentů

Největší zastoupení v položce délky praxe mají respondenti s praxí 16–30 let. Délka praxe 6–15 let a 2–5 let jsou poměrně rovnoměrně zastoupeny. Stejně tak je tomu také u délky praxe 1 rok a více než 30 let. Nejmenší zastoupení má tedy délka praxe 30 let a více.

Položka č. 5: Jak často píšete vypravování v komunikační a slohové výchově v rámci 4. a 5. ročníku?

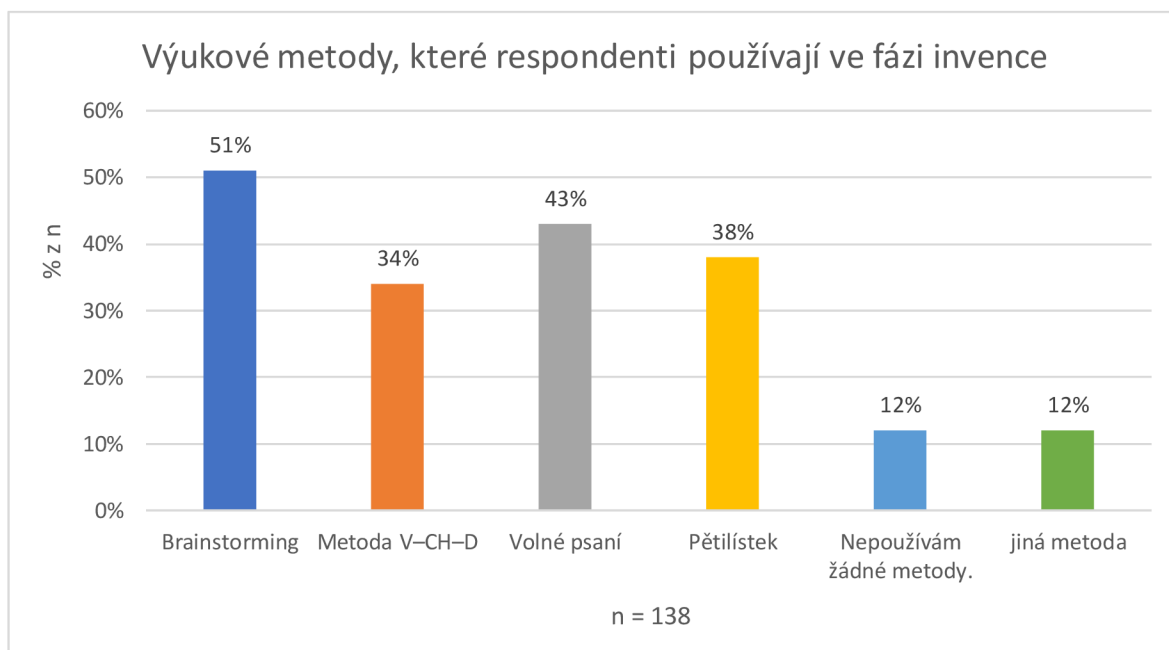


Graf 4 Četnost psaní vypravování

Položka č. 5 zjišťuje, jak často respondenti píšou vypravování v komunikační a slohové výchově ve 4. a 5. ročníku.

Nejvíce respondentů (37 %) odpovědělo, že vypravování píšou méně často (zhruba 1–2x za měsíc). Dále následuje 30 % respondentů, kteří odpověděli, že píšou vypravování jen výjimečně (méně než 1x za měsíc). 22 % respondentů píše vypravování s žáky často (3x za měsíc), což je celkem mile překvapivý počet. Velmi často (4x a více za měsíc) píše vypravování 11 % respondentů. Poslední možná odpověď na danou otázku byla, že žáci nepíšou vypravování vůbec. Tuto odpověď nezvolil ani jeden respondent, což není překvapením, ale jistým způsobem to svědčí o důležitosti psát vypravování. **Závěrem tedy můžeme říct, že nejvíce učitelů píše s žáky vypravování zhruba 1–2x za měsíc.**

Položka č. 6: Které výukové metody používáte ve fázi invence?

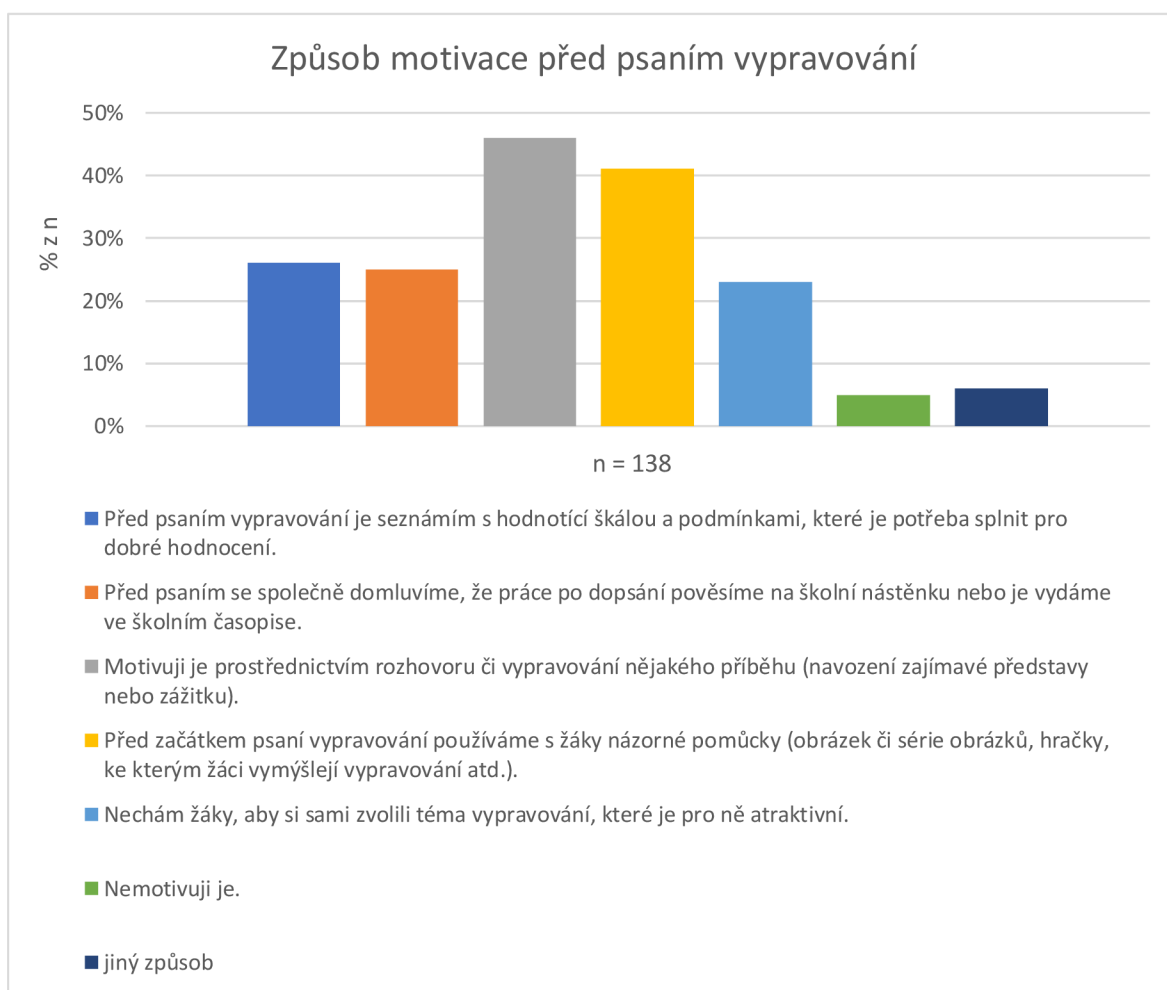


Graf 5 Výukové metody, které respondenti používají ve fázi invence

Položka č. 6 zjišťuje, které výukové metody respondenti používají ve fázi invence. V této otázce měli respondenti možnost neomezeného počtu odpovědí. Jelikož téměř všichni respondenti si vybrali z nabídnutých odpovědí nebo doplnili výběr o další nenabídnutou metodu, můžeme říct, že fázi invence znají.

Podle získaných výsledků z dotazníků můžeme říct, že nejpoužívanější výukovou metodou ve fázi invence je brainstorming, který označilo celkem 51 % všech respondentů. Dále následuje výuková metoda volné psaní, kterou označilo 43 % respondentů. Třetí nejpoužívanější výukovou metodou ve fázi invence je pětílístek, po kterém hned následuje výuková metoda V-CH-D. Používání jiné výukové metody označilo 12 % učitelů. V odpovědích „jiné metody“ se opakovala výuková metoda I.N.S.E.R.T., kterou používá 69 % respondentů z n_1 a myšlenkové mapy, které používá 31 % respondentů z n_1 ($n_1 = 16$). Stejně jako „jiné metody“, označilo 12 % respondentů, že nepoužívají žádné výukové metody ve fázi invence. Je možné, že respondenti tyto metody neznají, a proto zvolili odpověď, že žádné výukové metody nepoužívají.

Položka č. 7: Jakým způsobem motivujete žáky před psaním vypravování?



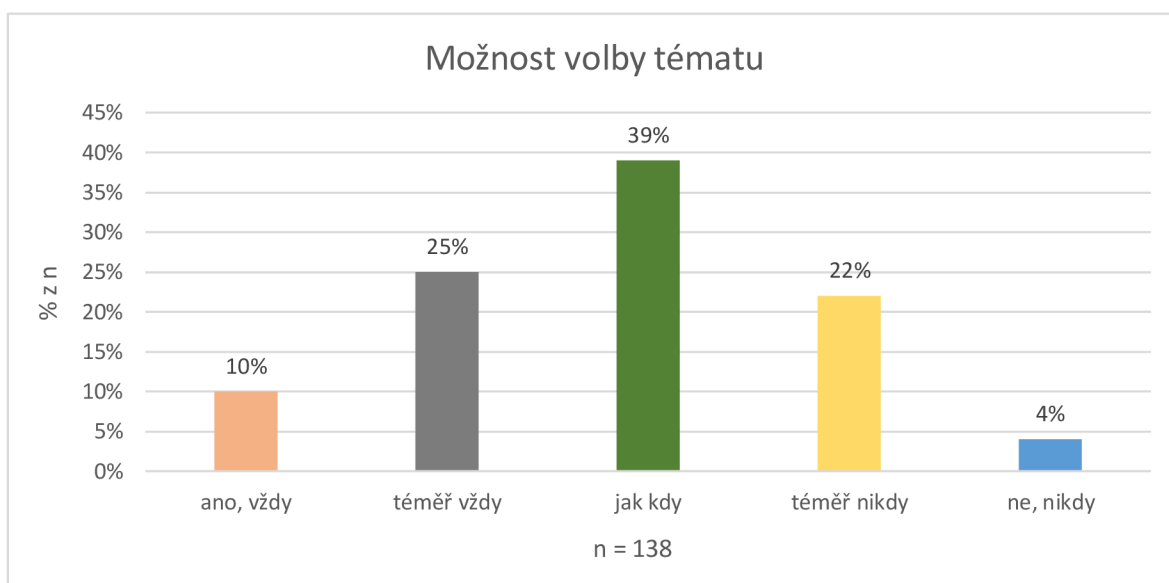
Graf 6 Způsob motivace před psaním vypravování

Položka č. 7 se zabývá způsobem motivace před psaním vypravování. Respondenti měli možnost neomezeného počtu odpovědí.

Z výsledků vyplývá, že nejčastější motivací před psaním vypravování je rozhovor či vypravování nějakého příběhu, který má za úkol žákům navodit zajímavé představy nebo zážitky. Tuto odpověď zvolilo 46 % z celkového počtu respondentů. Druhým nejčastějším způsobem motivace je používání názorných pomůcek, kterými jsou obrázky, série obrázků nebo možnost přinést si do školy libovolnou hračku, ke které žáci vymyslí vypravování. Poměrně stejně procentově jsou zastoupeny možnosti „Před psaním vypravování je seznámím s hodnoticí škálou a podmínkami, které je potřeba splnit pro dobré hodnocení.“, „Před psaním se společně domluvíme, že práce po dopsání pověsíme na školní nástěnku nebo je vydáme ve školním časopise.“, a „Nechám žáky, aby si sami zvolili téma vypravování, které je pro ně atraktivní.“. 5 % respondentů žádným způsobem nemotivuje žáky a zbylých 6 % respondentů používá jiný způsob.

Jako jiný způsob označilo pět respondentů, že samotné psaní vypravování je pro žáky motivací a dva respondenti napsali, že motivují žáky možností přečíst svá hotová vypravování ostatním spolužákům a podělit se s nimi o příběh. Jeden respondent napsal, že vypravování následně zveřejní např. v Bookcreator.

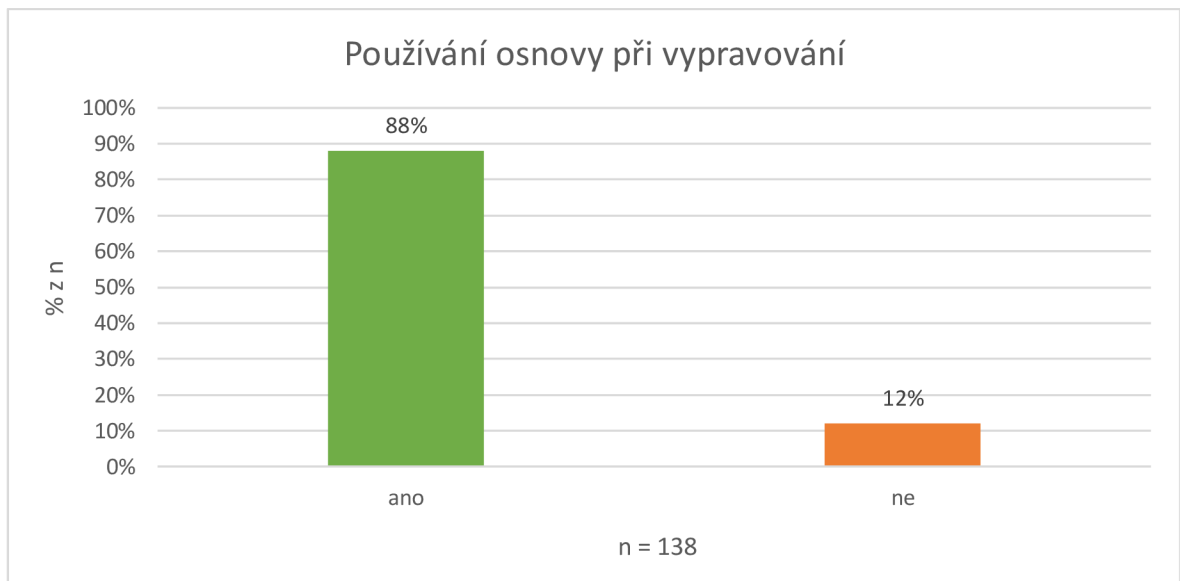
Položka č. 8: Dáváte žákům možnost volby tématu vypravování?



Graf 7 Možnost volby tématu

Respondenti v položce č. 8 uvedli, jak často dávají žákům možnost zvolit si téma vypravování. Z výsledků je patrné, že **39 % respondentů dává žákům možnost vybrat si téma jak kdy (respektive půl napůl)**. 25 % respondentů dává žákům téměř vždy možnost vybrat si téma a oproti tomu 22 % respondentů téměř nikdy nedává možnost volby tématu. Žákům dává vždy možnost vybrat si téma vypravování 10 % respondentů a zbylá 4 % respondentů naopak nedává nikdy možnost volby tématu.

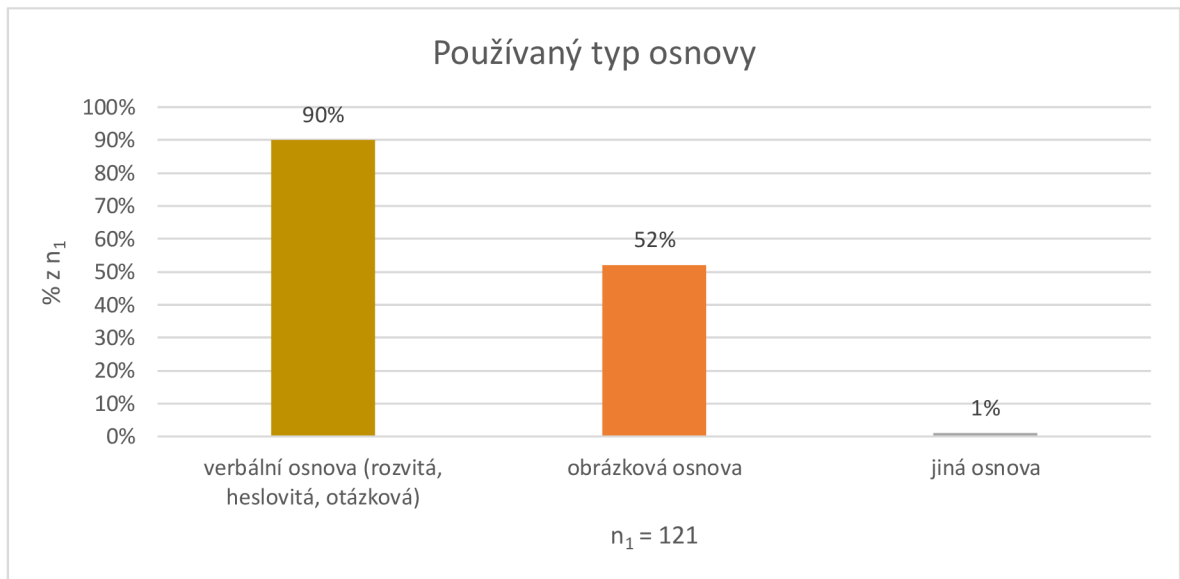
Položka č. 9: Používáte při vypravování osnovu?



Graf 8 Používání osnovy při vypravování

Tato položka nám rozděluje respondenty na ty, kteří používají osnovu při vypravování a respondenty, kteří osnovu nepoužívají. Do položky č. 12 včetně budeme pracovat jen s respondenty, kteří v této položce odpověděli ano. Takových respondentů máme 88 %, protože zbylých 12 % osnovu nepoužívá.

Položka č. 10: Který typ osnovy používáte?

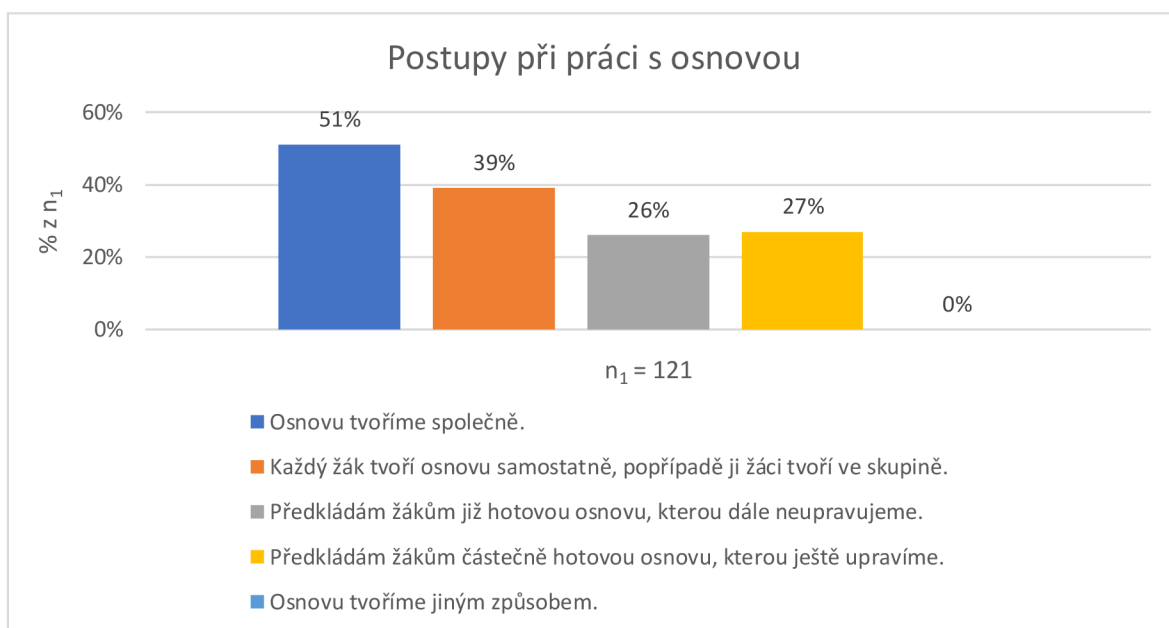


Graf 9 Používaný typ osnovy

Položka č. 10 zjišťuje, jaký typ osnovy používají respondenti. Respondenti měli neomezenou možnost odpovědi.

Většina respondentů z n_1 ($n_1 = 121$) používá s žáky verbální osnovu (rozvitou, heslovitou či otázkovou). Více než polovina respondentů z n_1 používá také obrázkovou osnovu. Pouze jeden respondent, což činí zhruba 1 % z n_1 , používá jinou osnovu. Tento respondent odpověděl, že žáci si vytvoří body, kterých se následně mohou držet. Víceméně se jedná též o verbální osnovu heslovitou.

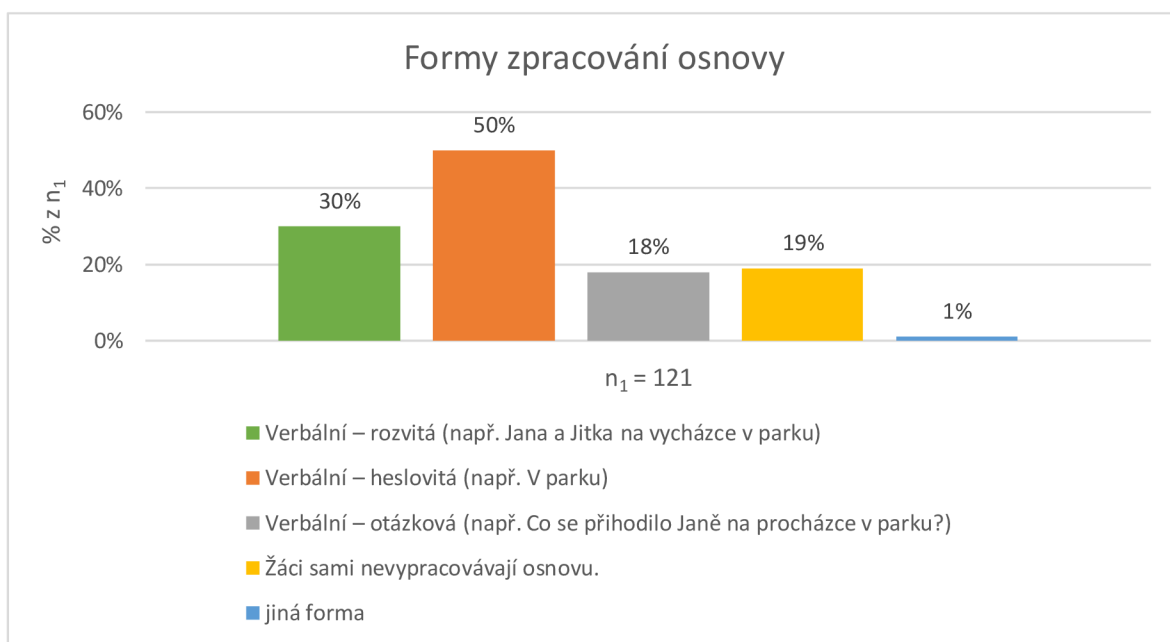
Položka č. 11: Který postup volíte nejčastěji při práci s osnovou?



Graf 10 Postupy při práci s osnovou

V této položce měli respondenti neomezenou možnost odpovědí. **Podle položky č. 11 používají respondenti při práci s osnovou nejčastěji společnou tvorbu.** Velká část respondentů také nechává žáky, aby tvořili osnovu samostatně, popřípadě ve skupinách. Rozdíl jednoho procenta je mezi odpověďmi „Předkládám žákům již hotovou osnovu, kterou dále neupravujeme.“ a „Předkládám žákům částečně hotovou osnovu, kterou ještě upravíme.“. Jiný způsob tvorby osnovy nikdo z respondentů nepoužívá.

Položka č. 12: Kterou formu zpracování osnovy vypravování požadujete po žácích?

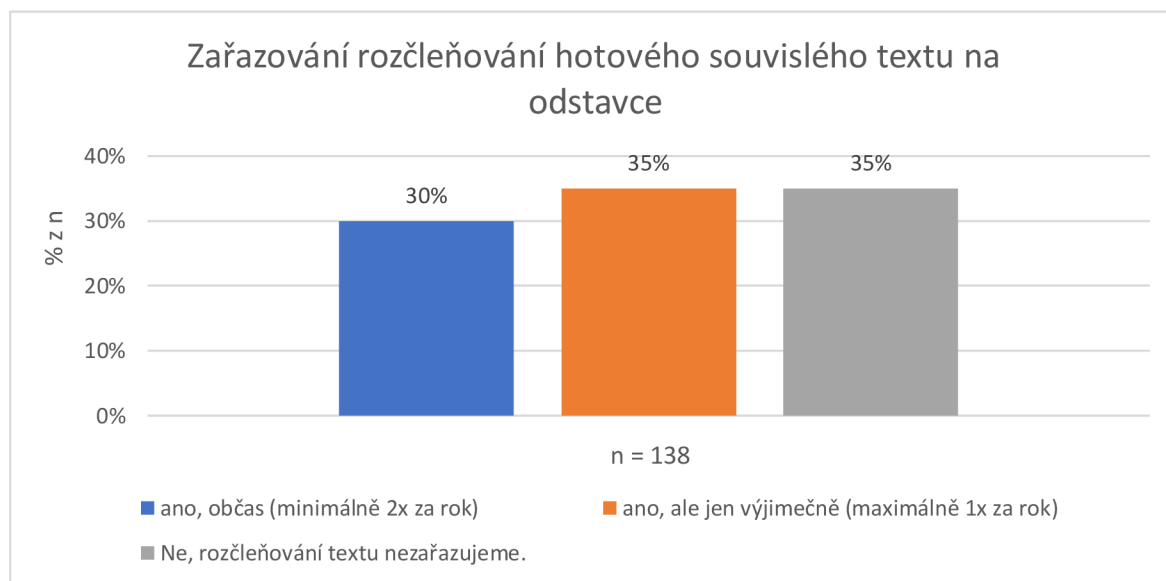


Graf 11 Formy zpracování osnovy

Položka č. 12 zjišťuje, jakou formu zpracování osnovy vypravování požadují respondenti po žácích. V této položce měli respondenti neomezenou možnost odpovědi.

50 % respondentů z n_1 ($n_1 = 121$) odpovědělo, že požaduje verbální – heslovitou osnovu. Druhou formou, kterou respondenti nejčastěji požadují po žácích je verbální – rozvitá osnova. Verbální – otázkovou osnovu zvolilo 18 % respondentů a 19 % respondentů odpovědělo, že žáci sami nevypracovávají osnovu. Zbylé 1 % respondentů, tedy jeden respondent, odpověděl v kolonce „jiná forma“, že požaduje po žácích osnovu psanou v bodech. Tuto odpověď lze zařadit mezi verbální – heslovitou osnovu.

Položka č. 13: Zařazujete někdy do slohové a komunikační výchovy rozčleňování hotového souvislého textu na odstavce?

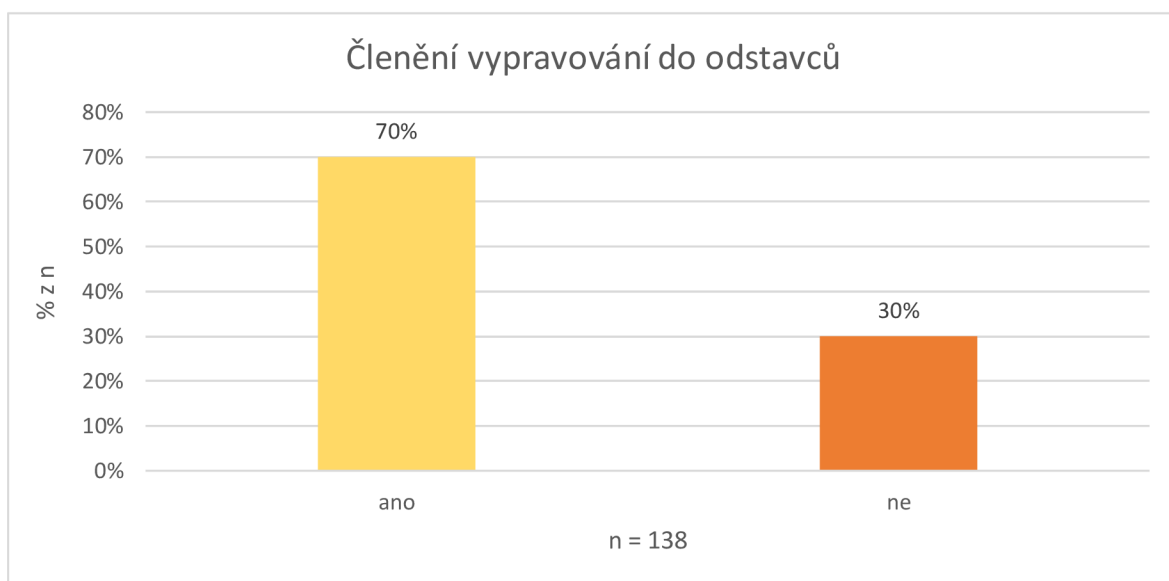


Graf 12 Zařazování rozčleňování hotového souvislého textu na odstavce

Položka č. 13 pojednává o tom, zda respondenti někdy zařazují do slohové a komunikační výchovy rozčleňování hotového souvislého textu na odstavce.

Stejný počet respondentů (35 % z n) odpověděl, že zařazuje rozčleňování hotového souvislého textu na odstavce výjimečně (maximálně 1x za rok) ale také, že rozčleňování textu nezařazují vůbec. **Nelze tedy určit, jaká odpověď je častější.** Zbýlých 30 % respondentů zařazuje občas (minimálně 2x za rok) rozčleňování textu na odstavce.

Položka č. 14: Požadujete po žácích při psaní vypravování, aby text členili do odstavců?

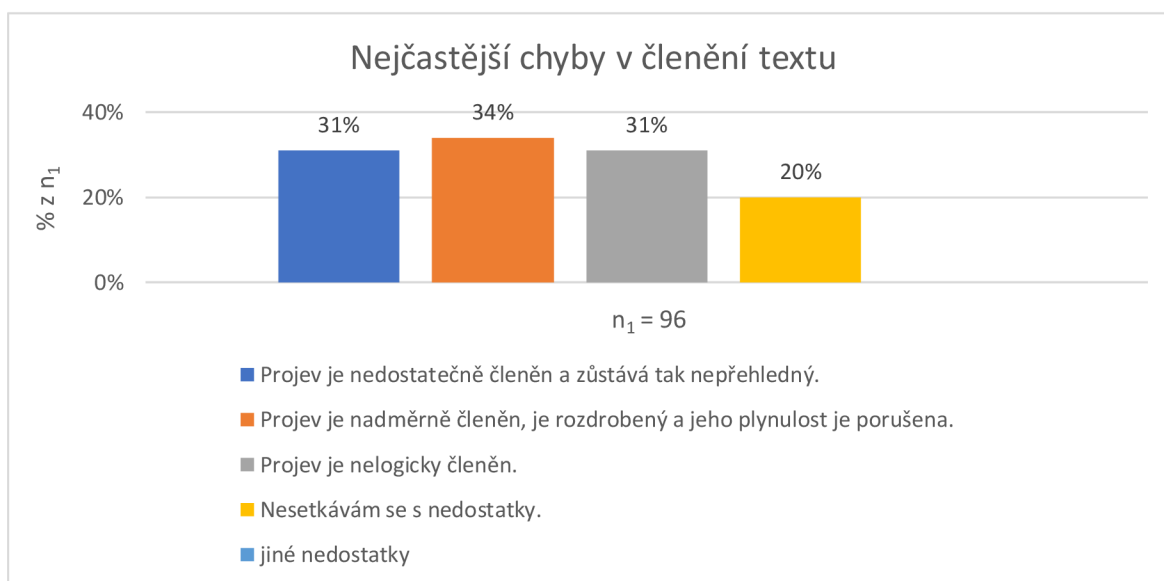


Graf 13 Členění vypravování do odstavců

Položka č. 14 zjišťuje, zda učitelé požadují po žácích, aby členili text do odstavců. Tato položka nám rozděluje respondenty na ty, kteří požadují členění vypravování do odstavců a respondenty, kteří členění textů nepožadují. Do položky č. 16 včetně budeme pracovat jen s respondenty, kteří v této položce odpověděli ano.

Podle výsledků této položky požaduje 70 % respondentů, aby žáci členili text do odstavců. Zbýlých 30 % respondentů členění do odstavců nepožaduje.

Položka č. 15: Které nejčastější chyby v členění textu dělají žáci ve vypravování?

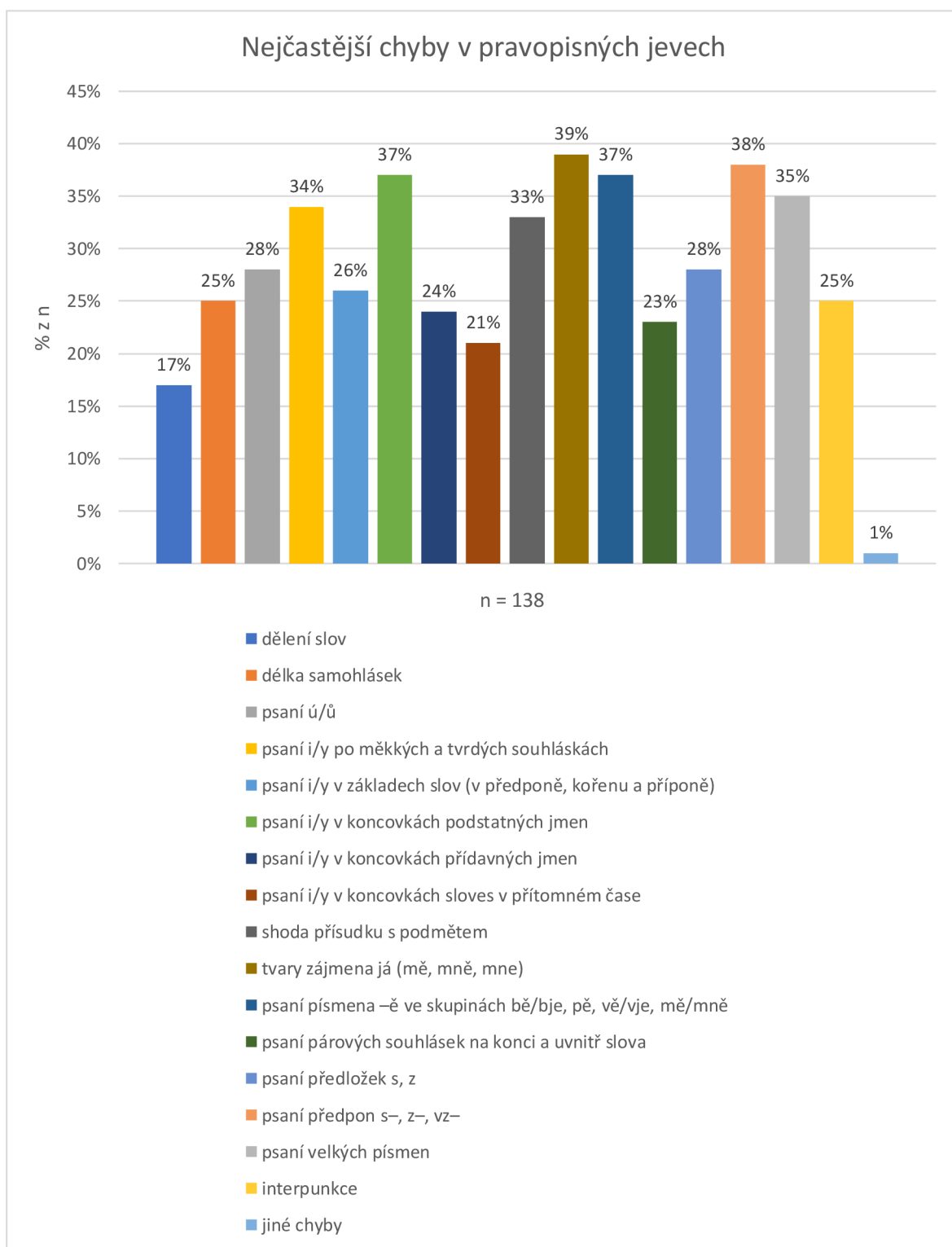


Graf 14 Nejčastější chyby v členění textu

Položka č. 15 zjišťuje, které nejčastější chyby v členění textu dělají žáci ve vypravování. Respondenti měli neomezenou možnost odpovědi.

Výsledky jednotlivých položek v otázce č. 15 jsou až na výjimku pár procent poměrně stejné. **Nejvíce respondentů (29 % z n_1 ; $n_1 = 96$) označilo za nejčastější chybu nadměrně členěný projev, který je rozdrobený a jeho plynulost je porušena.** 31 % respondentů z n_1 označilo za další z nejčastějších chyb nedostatečně členěný text, který tak zůstává nepřehledný. Stejně procento respondentů také označilo jako velmi častou chybu nelogicky členěný projev. Zbýlých 20 % respondentů se s žádnými nedostatky nesetkává, což je překvapivé. Odpověď „jiné nedostatky“ neoznačil žádný respondent.

Položka č. 16: Ve kterých pravopisných jevech žáci ve vypravování nejčastěji chybují?

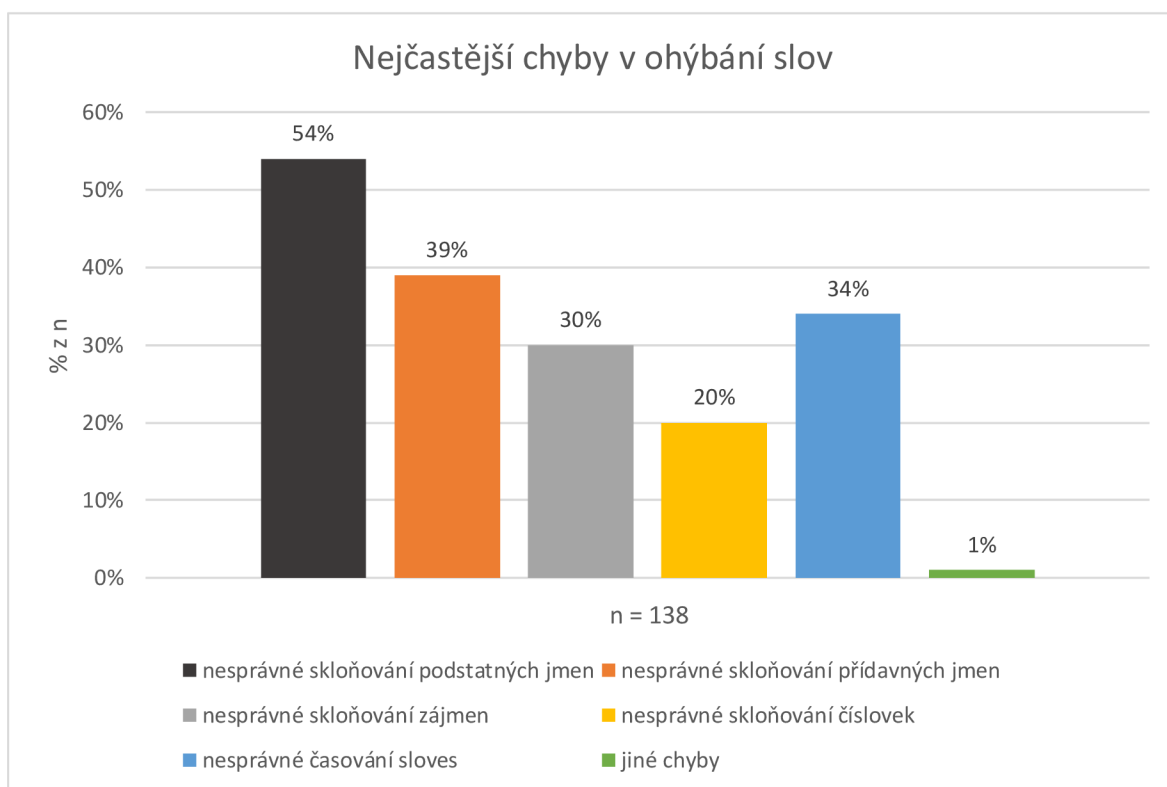


Graf 15 Nejčastější chyby v pravopisných jevech

V položce č. 16 mohli respondenti vybrat maximálně 5 odpovědí. Z výsledků je patrné, že respondenti považují tvary zájmena já (mě, mně, mne) za nejčastější chyby v pravopisných jevech.

Druhou nejčastější chybou dle respondentů je psaní předpon s-, z-, vz-. Následují chyby, kterými jsou psaní písmena -ě ve skupinách bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně a také psaní i/y v koncovkách podstatných jmen (37 % respondentů). Třetí nejčastější chybou, kterou označilo 35 % respondentů je psaní velkých písmen. 34 % respondentů odpovědělo, že nejčastější chybou v pravopisných jevech je psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách a 33 % respondentů považuje za častou chybu shodu přísudku s podmínkem. Zbytek druhů chyb v pravopisných jevech má pod 30 % odpovědí. Mezi možnostmi jiné se vyskytuje odpověď, že žáci jsou ve 4. ročníku, takže většinu jevů ještě neprobírali, ale také odpověď, že žáci dělají všechny chyby z daného výběru. Tato odpověď nepřesně odpovídá na naši otázku, kdy jsme se ptali na nejčastější chyby a respondenti měli na výběr maximálně 5 odpovědí.

Položka č. 17: Které nejčastější chyby v ohýbání slov dělají žáci ve vypravování?

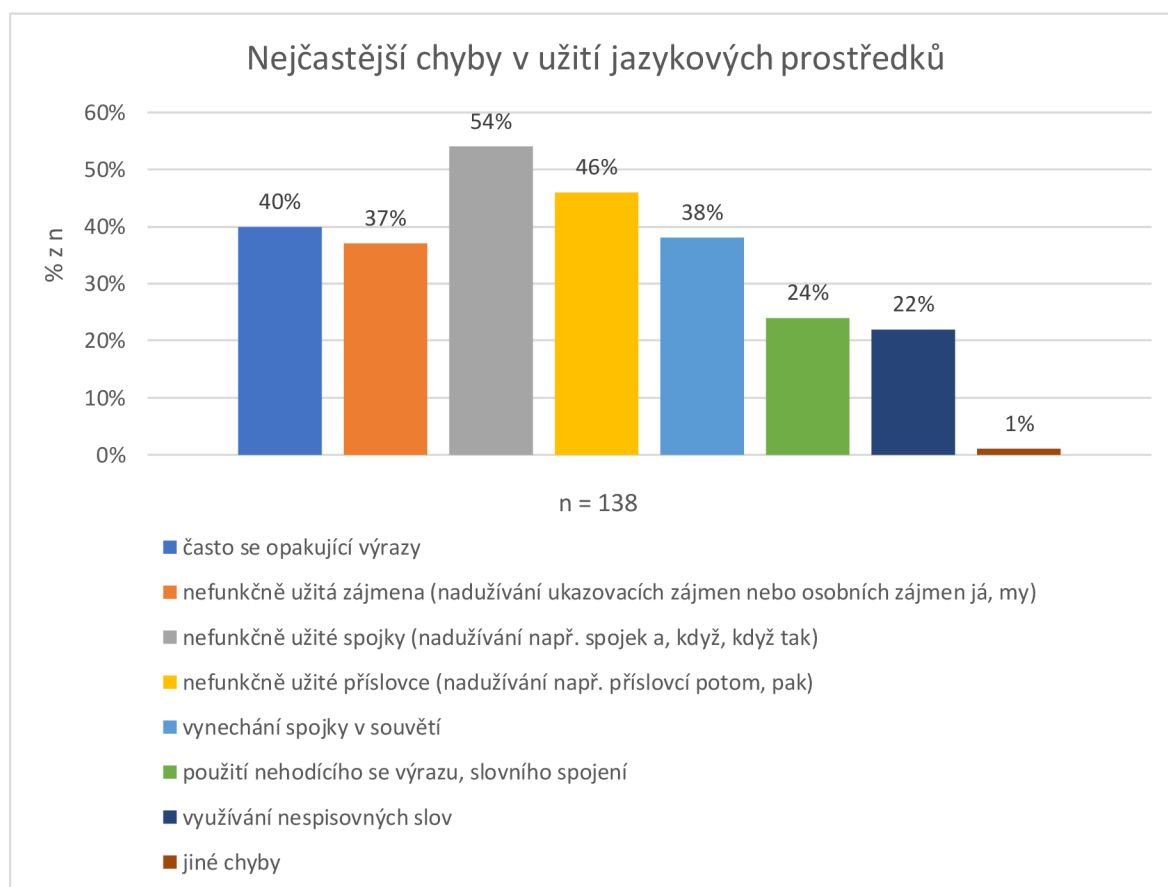


Graf 16 Nejčastější chyby v ohýbání slov

Položkou č. 17 zjišťujeme, které nejčastější chyby v ohýbání slov dělají žáci ve vypravování. Respondenti měli neomezenou možnost odpovědi na otázku.

Podle velké části respondentů (54 %) je nejčastější chybou v ohýbání slov nesprávné skloňování podstatných jmen. Mnohem méně respondentů (39 %) zvolilo za nejčastější chybu nesprávné skloňování přídavných jmen. 34 % respondentů vybralo nesprávné časování sloves a poté hned následuje nesprávné skloňování zájmen. Nejméně respondentů (20 %) vybralo z nabídky odpovědi nesprávné skloňování číslovek a 1 % respondentů označilo jiné chyby. Mezi jiné chyby napsal jeden respondent, že žáci spíše píší hovorovou češtinou (tuto chybu bychom spíše zařadili do následující otázky týkající se chyb v užití jazykových prostředků) anebo netuší, jaká z daných chyb je nejčastější.

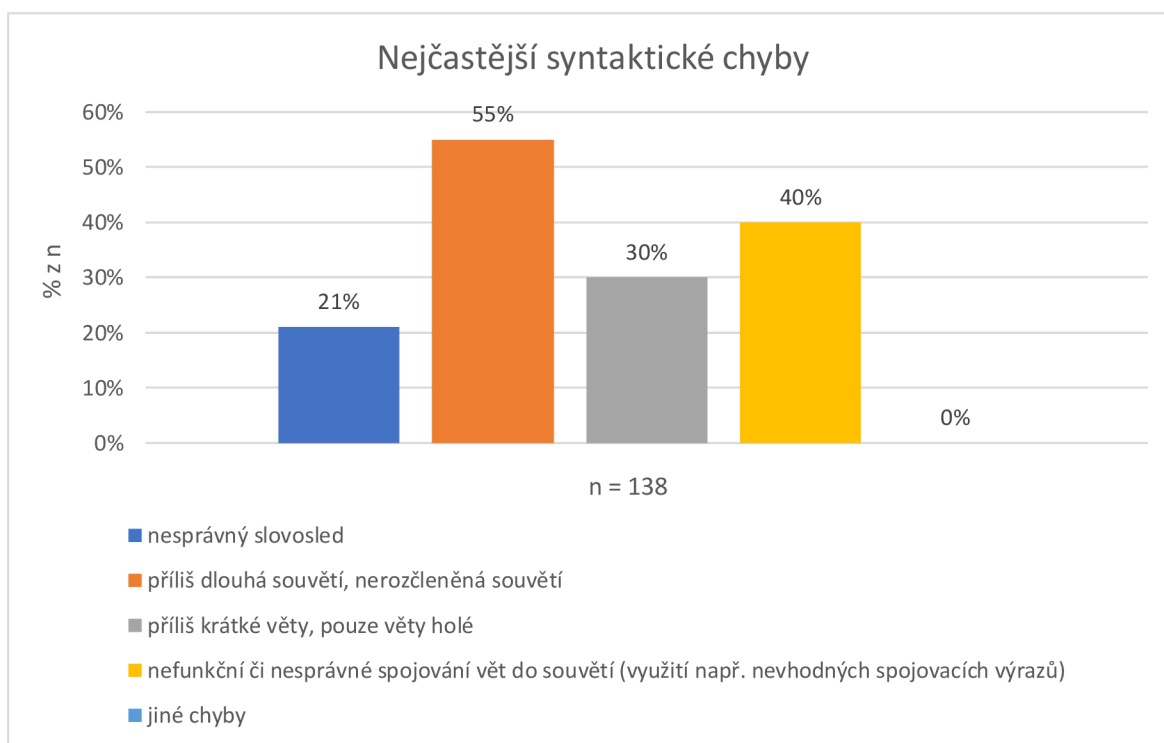
Položka č. 18: Které nejčastější chyby v užití jazykových prostředků dělají žáci ve vypravování?



Graf 17 Nejčastější chyby v užití jazykových prostředků

Respondenti měli neomezenou možnost odpovědi. Z výsledků položky č. 18 je patrné, že **nejčastější chybou v užití jazykových prostředků, kterou dělají žáci ve vypravování jsou nefunkčně užitá spojky (nadužívání např. spojek a, když, když tak)**. Druhou nejčastější kategorií chyb v užití jazykových prostředků jsou podle respondentů nefunkčně užitá příslovce (nadužívání např. příslovcí *potom, pak*). 40 % respondentů označilo za nejčastější chybu často se opakující výrazy. Podobného výsledku dosáhla také nefunkčně užitá zájmena (nadužívání např. ukazovacích zájmen nebo osobních zájmen *já, my*) a vynechání spojky v souvětí. Podle 24 % respondentů je nejčastější chybou použití nehodícího se výrazu či slovního spojení a o 2 % méně respondentů zvolilo využívání nespisovných slov. Zbylé 1 % respondentů označilo jiné chyby, kam bylo dopsáno, že žáci špatně časují sloveso být (tuto možnost jsme měli již v položce č. 17 v rámci chyb v ohýbání slov) a špatně používají podmiňovací způsob.

Položka č. 19: Které nejčastější syntaktické chyby dělají žáci ve vypravování?

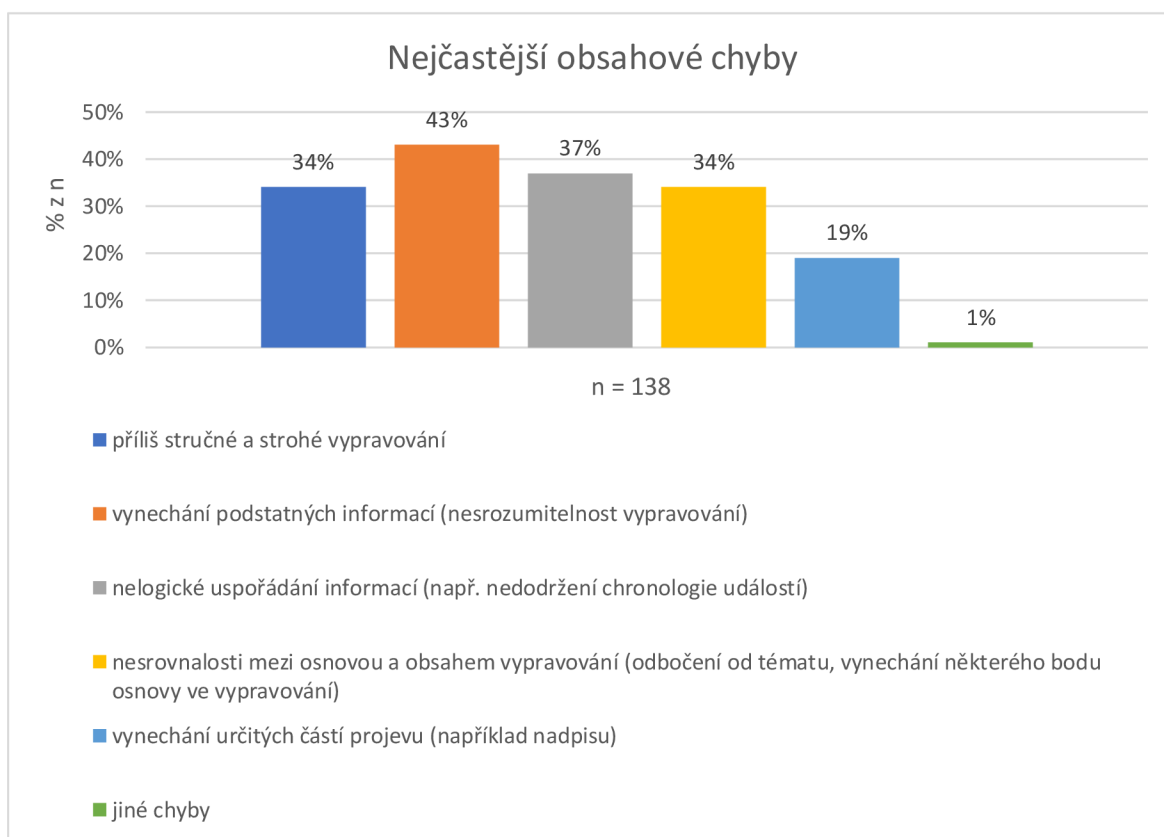


Graf 18 Nejčastější syntaktické chyby

Položka č. 19 se zabývá otázkou, jaké nejčastější syntaktické chyby dělají žáci ve vypravování. Respondenti měli neomezenou možnost odpovědi.

Z výsledků v grafu můžeme říct, že za nejčastější syntaktickou chybu označili respondenti příliš dlouhá souvětí či nerozčleněná souvětí. Další nejčastější chybou, kterou označilo 40 % respondentů je nefunkční či nesprávné spojování vět do souvětí (využití např. nevhodných spojovacích výrazů). 30 % respondentů zvolilo za nejčastější chybu příliš krátké věty či pouze věty holé. Zbývající respondenti označili nesprávný slovosled. Jiné chyby neoznačil žádný z respondentů.

Položka č. 20: Které nejčastější obsahové chyby dělají žáci ve vypravování?

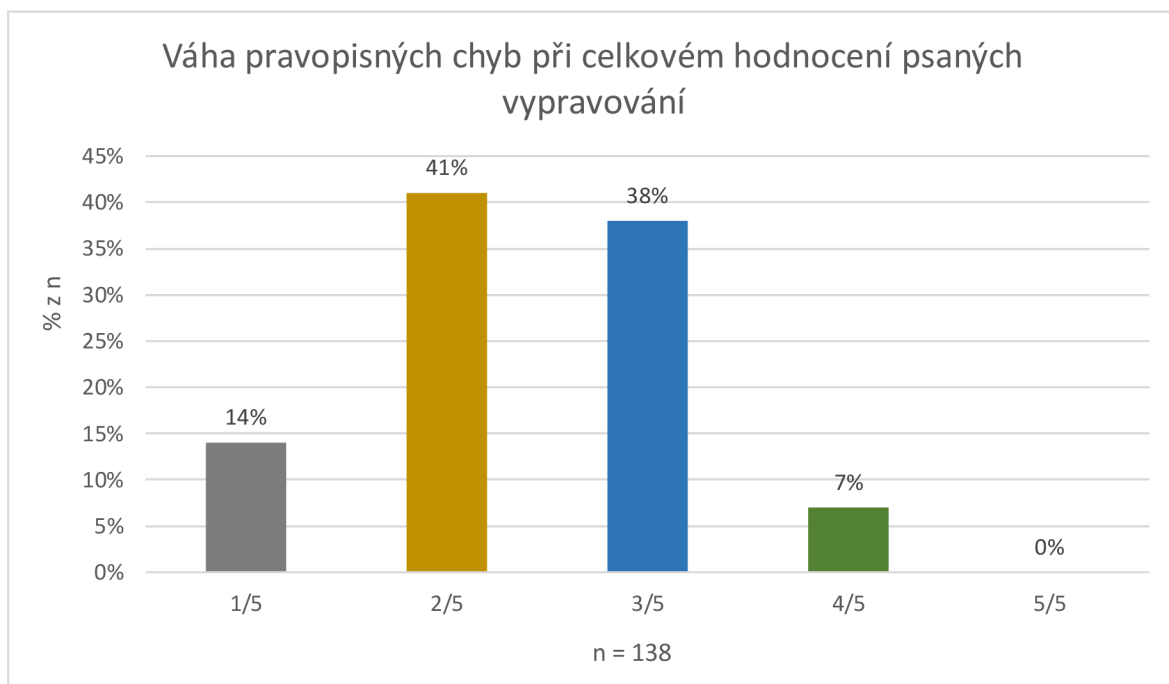


Graf 19 Nejčastější obsahové chyby

Položkou č. 20 zjišťujeme, které nejčastější obsahové chyby dělají žáci ve vypravování. Respondenti měli stejně jako v předchozích otázkách neomezenou možnost odpovědi.

Výsledky jsou procentově poměrně vyrovnané. Můžeme ale říct, že **vynechání podstatných informací (nesrozumitelnost vypravování) je nejčastější obsahovou chybou, jež žáci dělají ve vypravování.** 37 % respondentů označilo jako nejčastější chybu nelogické uspořádání informací (např. nedodržení chronologie vypravování). Stejně procento respondentů (34 %) zvolilo za nejčastější chybu vynechání podstatných informací (nesrozumitelnost vypravování) a nesrovnalosti mezi osnovou a obsahem vypravování (odbočení od tématu, vynechání některého bodu osnovy ve vypravování). Vynechání určitých částí projevu (například osnovy) označilo za nejčastější chybu 19 % respondentů. Možnost jiné chyby označilo 1 % respondentů. V této odpovědi respondenti zmiňují nelogické střídání přítomného a minulého času.

Položka č. 21: Označte, jakou váhu dáváte pravopisným chybám při celkovém hodnocení psaných vypravování (1 – žádná váha, 5 – velká váha).

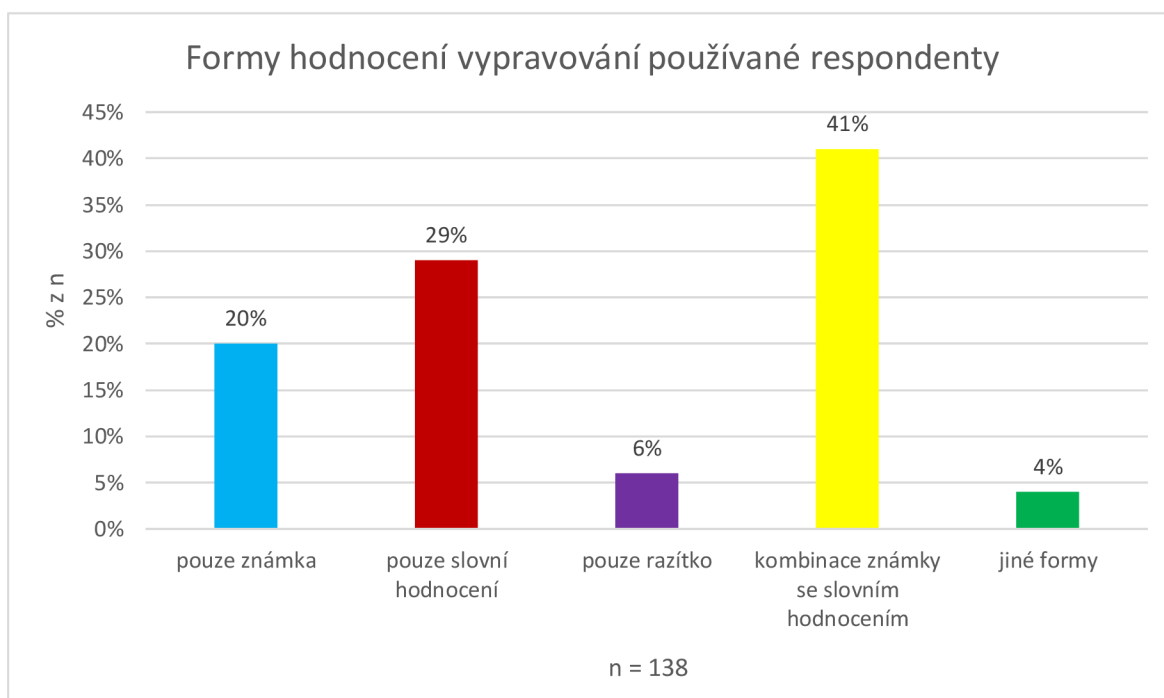


Graf 20 Váha pravopisných chyb při celkovém hodnocení psaných vypravování

V položce č. 21 se zabýváme otázkou, jakou váhu dávají respondenti (učitelé) pravopisným chybám při celkovém hodnocení psaných vypravování. 1/5 znamená, že respondenti těmto chybám nedávají žádnou váhu při celkovém hodnocení, naopak 5/5 znamená, že je těmto chybám dáвана velká váha při hodnocení. Respondenti měli omezený výběr pouze na jednu odpověď.

Tento výsledek jsme očekávali, takže pro nás nebyl žádným překvapením. 14 % respondentů dává pravopisným chybám nejmenší váhu při celkovém hodnocení. **Nejvíce respondentů (41 %) dává pravopisným chybám váhu 2**, což znamená, že je přihlíženo na pravopisné chyby pouze v malé míře a psaná vypravování jsou hodnocena zejména z hlediska stylistického. 38 % respondentů připisuje pravopisným chybám váhu 3 a pouhých 7 % zbylých respondentů považuje vliv pravopisných chyb na celkové hodnocení za značný a přisuzuje jim váhu 4. Žádný z respondentů nepřisuzuje velkou váhu (váhu 5) pravopisným chybám při celkovém hodnocení psaných vypravování.

Položka č. 22: Které formy hodnocení používáte při vypravování?

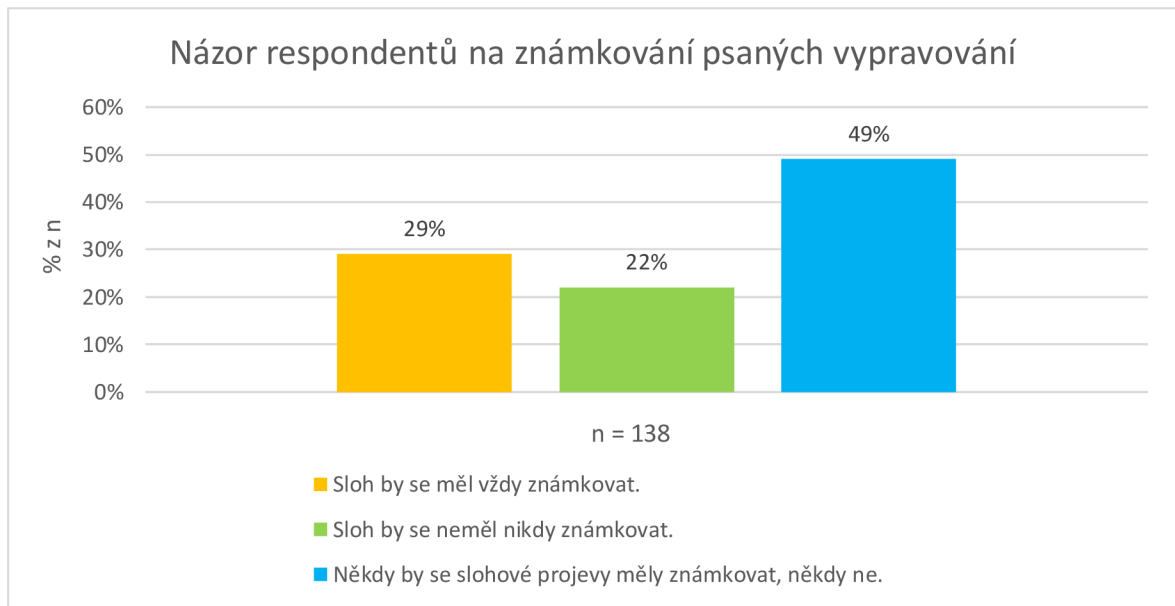


Graf 21 Formy hodnocení vypravování používané respondenty

Podle položky č. 22 používají respondenti k hodnocení psaných vypravování nejčastěji **kombinaci známky se slovním hodnocením** nebo **pouze slovní hodnocení**. Pouze známkou hodnotí zhruba 20 % dotázaných respondentů a dalších 6 % respondentů používá k hodnocení pouze razítko.

V možnosti „jiné formy“ se několikrát objevila například odpověď, že psaná vypravování respondenti nehodnotí. Další odpovědi „jiné formy“ byly: nálepky, anebo že žáci si navzájem sami sdělují mezi sebou, co fungovalo a doporučují, co by spolužák mohl udělat jinak. Tuto odpověď můžeme zařadit do slovního hodnocení, ovšem pouze mezi žáky, nikoli mezi učitelem a žákem.

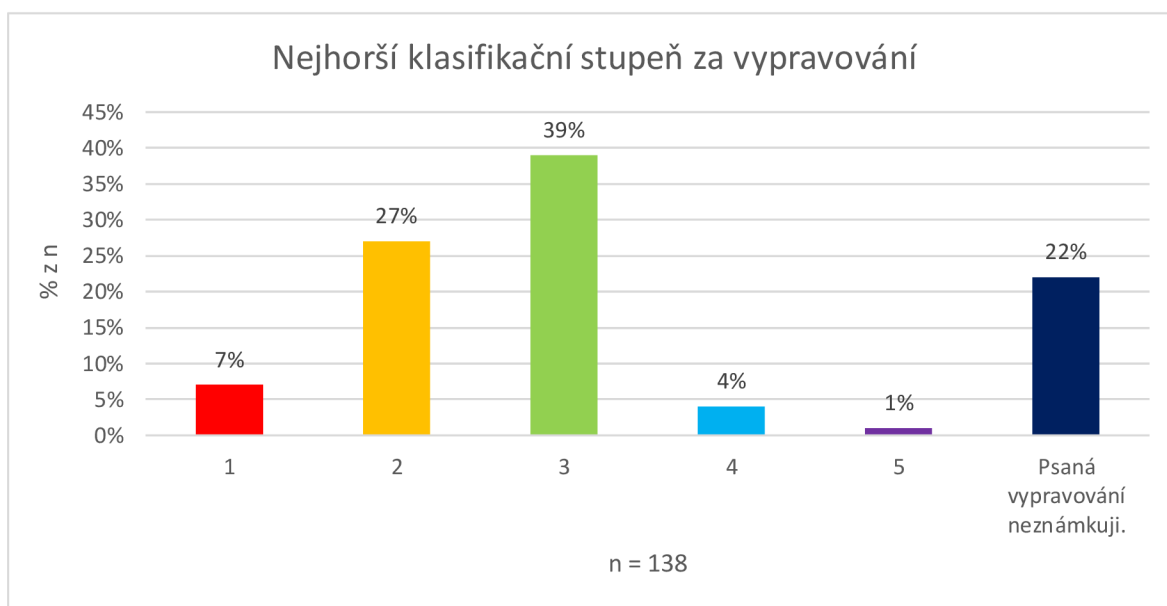
Položka č. 23: Co si myslíte o známkování psaných vypravování?



Graf 22 Názor respondentů na známkování psaných vypravování

Téměř polovina respondentů je názoru, že někdy by se psaná vypravování měla známkovat a někdy ne. Může mít na to vliv například téma psaní vypravování nebo rozsah zadané práce. Dalších 29 % respondentů si myslí, že by se psaná vypravování měla známkovat vždy, tedy bez ohledu například na již zmíněné téma vypravování. Ze zbývajících však 22 % odpovědělo, že psaná vypravování by se neměla nikdy známkovat.

Položka č. 24: Který nejhorší klasifikační stupeň byste dali žákům za vypravování?



Graf 23 Nejhorší klasifikační stupeň za vypravování

Z výsledků položky č. 24 jsme zjistili, že převážná většina respondentů hodnotí psaná vypravování vysokým stupněm hodnocení nebo je nehodnotí vůbec.

Z grafu lze vyčíst, že **nejvíce respondentů by dalo žákům „trojku“ jako nejhorší známku za vypravování.** 27 % respondentů by nedalo horší klasifikační stupeň než 2 a 7 % respondentů hodnotí psaná vypravování pouze klasifikačním stupněm 1. Poměrně velký počet respondentů psaná vypravování neznámkuje, což ovšem nemusí znamenat, že psaná vypravování nehodnotí jiným způsobem. Lze předpokládat, že tito respondenti v položce č. 22, která se zabývá formami hodnocení označili odpověď „pouze slovní hodnocení“ nebo „pouze razítko“. Zbývající 4 % respondentů hodnotí vypravování nejhůře klasifikačním stupněm 4 a 1 % respondentů by bylo schopno dát nejhorší možný stupeň hodnocení (klasifikační stupeň 5) za psaná vypravování.

Položka č. 25: V případě Vaší ochoty mi poskytnout rozhovor nebo odpovědět na pár otázek skrze e-mail, napište mi zde svoji e-mailovou adresu.

V položce č. 25 zanechalo několik respondentů své e-mailové adresy. Kontakt jsme v této práci nepoužili.

V této kapitole jsme rozpracovali jednotlivé otázky dotazníku a interpretovali jejich výsledky.

9 Validita předpokladů a další analýza výsledků výzkumného šetření

V této kapitole se budeme snažit potvrdit či vyvrátit předpoklady stanovené na začátku našeho výzkumu. Pokusíme se také podrobněji analyzovat získaná data.

Opět připomínáme, že výzkumným vzorkem dotazníkového šetření byli učitelé 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ. Proto pokud budeme používat výraz „učitelé“, bude se jednat o tuto určitou skupinu učitelů.

Předpoklad č. 1: Více než 80 % učitelů píše vypravování s žáky 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ.

Tento předpoklad se nám potvrdil v položce č. 5, v níž jsme se ptali na četnost psaní vypravování v komunikační a slohové výchově v rámci 4. a 5. ročníku. Z výsledků nám vyplynulo, že všichni respondenti píšou s žáky vypravování. Tento výsledek nás velice příjemně překvapil.

Předpoklad č. 1 se potvrdil.

Předpoklad č. 2: Zhruba 85 % učitelů zařazuje určitou formu motivace před psaním vypravování.

Položka č. 7 potvrdila náš předpoklad. Až 97 % učitelů zařazuje jistou formu motivace před psaním vypravování. 3 % respondentů motivaci nezařazuje.

Předpoklad č. 2 se potvrdil.

Předpoklad č. 3: Učitelé nejčastěji motivují žáky prostřednictvím rozhovoru či vypravování nějakého příběhu před psaním vypravování.

Prostřednictvím položky č. 7 můžeme také jednoznačně potvrdit platnost tohoto předpokladu, jelikož 46 % učitelů (tedy největší část respondentů) označilo motivaci prostřednictvím rozhovoru či vypravování zajímavého příběhu.

Předpoklad č. 3 se potvrdil.

Předpoklad č. 4: Před psaním vypravování bývá v rámci invence nejčastěji zařazována výuková metoda brainstorming.

Díky položce č. 6 se nám též potvrdil předpoklad, že v rámci invence bývá nejčastěji zařazována metoda brainstorming. Tuto odpověď zvolilo 51 % z celkového počtu respondentů. Velká skupina respondentů používá metodu Volné psaní nebo Pětílístek. 12 % respondentů nepoužívá žádné metody.

Předpoklad č. 4 se potvrdil.

Předpoklad č. 5: Nejčastější chybou v členění textu, kterou dělají žáci ve vypravování je podle učitelů nedostatečně členěný projev.

Tento předpoklad byl vyvrácen odpověďmi na položku č. 15, která zkoumala nejčastější chyby v členění textu. Z výsledků jsme zjistili, že až 34 % respondentů označilo za nejčastější chybu nadměrně členěný projev, který je rozdrobený a jeho plynulost je tak porušena.

Předpoklad č. 5 se nepotvrdil.

Předpoklad č. 6: Nejčastěji žáci chybují v pravopisných jevech jako je interpunkce a psaní i/y v koncovkách podstatných jmen při psaní vypravování.

Z výsledků položky č. 16 je patrné, že se náš předpoklad nepotvrdil. Očekávali jsme, že nejčastější chybou bude interpunkce a psaní i/y v koncovkách podstatných jmen, nicméně největší počet respondentů označil za nejčastější chybu tvary zájmena já (mě, mně, mne). Za další častou chybu označili respondenti psaní předpon s-, z-, vz- a psaní i/y v koncovkách podstatných jmen se umístilo až na třetím místě. Nesprávné používání interpunkce označilo pouze 25 % dotázaných respondentů.

Předpoklad č. 6 se nepotvrdil.

Předpoklad č. 7: Nejčastější chybou v ohýbání slov, kterou dělají žáci ve vypravování je nesprávné skloňování podstatných jmen.

Na základě položky č. 17 jsme se utvrdili v našem předpokladu, že nesprávné skloňování podstatných jmen je nejčastější chybou v ohýbání slov, jež označilo až 54 % respondentů. Druhou nejčastější chybou (39 %) je podle výsledků nesprávné skloňování přídavných jmen.

Předpoklad č. 7 se potvrdil.

Předpoklad č. 8: Nejčastější chybou v užití jazykových prostředků, kterou dělají žáci ve vypravování jsou často se opakující výrazy a nefunkčně užitá spojky.

Předpoklad byl částečně potvrzen na základě položky č. 18. Jako nejčastější chybu v užití jazykových prostředků potvrdilo 54 % respondentů nefunkčně užitá spojky (nadužívání např. spojek *a, když, když tak*). Nicméně druhou nejčastější chybou zvolili respondenti nefunkčně užitá příslovce (nadužívání např. příslovci *potom, pak*) a námi předpokládané opakující se výrazy jsou až třetí (40 %).

Předpoklad č. 8 se částečně potvrdil.

Předpoklad č. 9: Nejčastější syntaktickou chybou, kterou dělají žáci při psaní vypravování je příliš dlouhé a nerozčleněné souvětí.

Položka č. 19 nám potvrdila, že podle učitelů jsou příliš dlouhá a nerozčleněná souvětí nejčastější syntaktickou chybou. Tuto možnost zvolilo až 55 % respondentů.

Předpoklad č. 9 se potvrdil.

Předpoklad č. 10: Nejčastějšími obsahovými chybami ve vypravování jsou nesrovnalosti mezi osnovou a obsahem vypravování (např. odbočení od tématu, vynechání některého bodu osnovy ve vypravování).

Tento předpoklad byl vyvrácen odpověďmi na položku č. 20, která se zabývala nejčastějšími obsahovými chybami ve vypravování. Z těchto odpovědí vyplynulo, že 43 % respondentů považuje za nejčastější obsahové chyby vynechání podstatných informací, jejichž důsledkem je nesrozumitelnost vypravování. Námi předpokládané nesrovnalosti mezi osnovou a obsahem vypravování (např. odbočení od tématu nebo vynechání některého bodu osnovy ve vypravování) označilo 34 % respondentů.

Předpoklad č. 10 se nepotvrdil.

Předpoklad č. 11: Nejčastěji dávají učitelé pravopisným chybám malou váhu při celkovém hodnocení psaných vypravování.

Výsledky položky č. 21 nám potvrdily předpoklad, že učitelé dávají pravopisným chybám nejčastěji malou váhu (tedy váhu 2) při celkovém hodnocení psaných vypravování. Podobného výsledku dosáhl i klasifikační stupeň 3, tedy váha střední, kterou zvolilo 38 % respondentů. Žádný z dotázaných respondentů nedává pravopisným chybám velkou váhu.

Předpoklad č. 11 se potvrdil.

Předpoklad č. 12: Nejčastěji používají učitelé kombinaci známky se slovním hodnocením psaných vypravování.

Díky položce č. 22 můžeme potvrdit platnost tohoto předpokladu, jelikož 41 % respondentů nejčastěji používá kombinaci známky se slovním hodnocením psaných vypravování. Zbylí respondenti používají pouze známku, pouze slovní hodnocení nebo další jiné formy hodnocení.

Předpoklad č. 12 se potvrdil.

V této kapitole jsme potvrdili či vyvrátili námi stanovené předpoklady.

10 Shrnutí výsledků

V této kapitole se pokusíme o celkové shrnutí získaných dat.

Před samotným začátkem výzkumu jsme si stanovili dílčí cíle, z kterých vychází výzkumné otázky (VO) a předpoklady, na jejichž základě jsme zjišťovali, zda učitelé 4. a 5. ročníku 1. stupně (dále jen učitelé) píšou s žáky vypravování v rámci komunikační a slohové výchovy.

Zprvu jsme vyložili výsledky výzkumného šetření, kterého se zúčastnilo 138 učitelů učících ve 4. nebo 5. ročníku 1. stupně ZŠ. Do tohoto počtu nepočítáme 6 respondentů, kteří nesplňovali hned první kritérium důležité pro náš výzkum. Tímto kritériem bylo vyučovat v současné době ve 4. nebo 5. ročníku ZŠ. Z celkového počtu respondentů bylo 94 % žen a pouze 6 % mužů, což se dá očekávat vzhledem k oboru učitelství, který je předmětem našeho výzkumu. Největší skupina byla tvořena respondenty s praxí dlouhou 16–30 let (27 %), a naopak nejmenší skupinu tvořili respondenti s praxí více než 30 let (11 %). Skupiny 6–15 let a 2–5 let byly relativně rovnoměrně zastoupeny (délka praxe 6–15 let 25 %; délka praxe 2–5 let 23 %) a skupina délky praxe 1 rok byla zastoupena 14 % respondentů.

Na základě výsledků výzkumu jsme zjistili, že všichni námi dotázaní učitelé píšou s žáky vypravování v rámci komunikační a slohové výchovy. 37 % respondentů uvedlo, že vypravování píšou méně často (1–2x za měsíc) nebo výjimečně (méně než 1x za měsíc), menší část uvedla, že vypravování píšou často (3x za měsíc) a zbytek respondentů píše s žáky vypravování velmi často (4x a více za měsíc).

Poměrně nečekaným zjištěním pro nás byly výsledky položky č. 11, kde jsme zjistili, že až 26 % učitelů nepožaduje po žácích, aby sami vypracovávali osnovu, ale předkládají jim tuto osnovu již hotovou, kterou už dále neupravují. Podobný případ se týká také položky č. 9, kde 12 % z dotázaných učitelů odpovědělo, že při vypravování vůbec nepoužívají osnovu. Tento fakt nám přijde jako problém, protože osnova slouží jako taková pomůcka nebo návod pro psaní vypravování a jestliže žák nemá k dispozici žádnou osnovu, dochází právě z tohoto důvodu i např. k nelogickému uspořádání informací nebo vynechávání podstatných informací vedoucí k nesrozumitelnosti vypravování.

Vytěžená data z dotazníku jsme nejen vyložili, ale dále nám také posloužila k zodpovězení výzkumných otázek (VO) a potvrzení nebo vyvrácení námi stanovených předpokladů.

V nadcházejících odstavcích se pokusíme o zodpovězení výzkumných otázek.

VO1: Píší učitelé s žáky 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ vypravování v rámci komunikační a slohové výchovy?

Z výsledků dotazníku vyplynulo, že všichni dotázaní respondenti (100 %) píší vypravování s žáky 4. nebo 5. ročníku 1. stupně ZŠ v rámci komunikační a slohové výchovy.

VO2: Motivují učitelé své žáky před psaním vypravování?

Téměř všichni respondenti určitým způsobem motivují žáky před psaním vypravování, pouze 5 % z dotázaných respondentů žádnou motivaci nepoužívá.

VO3: Jaký způsob motivace používají učitelé před psaním vypravování?

Dle analýzy položky č. 7 jsme zjistili, že 46 % respondentů motivuje žáky prostřednictvím rozhovoru nebo vypravování nějakého zajímavého příběhu, čímž žákům navodí zajímavé představy nebo zážitky. Velmi používaným způsobem motivace (41 %) je také využití názorných pomůcek (obrázek, série obrázků nebo hračka) před samotným začátkem psaní vypravování. Způsoby motivace, jakým je dobré hodnocení, vystavení hotového projevu na nástěnku a možnost samostatného výběru tématu vypravování vyšly procentově poměrně stejně.

VO4: Jaké výukové metody ve fázi invence používají učitelé?

Díky položce č. 6 víme, že 51 % učitelů nejčastěji používá ve fázi invence výukovou metodu brainstorming. Výuková metoda volné psaní, pětílístek a V-CH-D má poměrně podobné procentuální zastoupení. Výuková metoda I.N.S.E.R.T. a myšlenkové mapy mají zastoupení dohromady 12 % respondentů. Z výsledků je také patrné, že dokonce 12 % respondentů ve fázi invence žádné výukové metody nepoužívá. Tento údaj nás vede k zamyšlení, jakým způsobem si učitel tedy ověří, zda všichni žáci rozumí danému tématu vypravování a zda jsou seznámeni s pojmy, které se vážou k tomuto tématu.

VO5: Které nejčastější chyby v členění textu dělají žáci ve vypravování?

Jako nejčastější chybu v členění textu zvolili respondenti (34 %) nadměrně členěný projev, který je rozdrobený a jeho plynulost je porušena. Stejněho počtu procent (31 %) se dostalo odpovědím „Projev je nedostatečně členěn a zůstává tak nepřehledný.“ a „Projev je

nelogicky členěn.“ a zbylých 20 % respondentů se v tomto odvětví neseťkává s žádnými nedostatky.

VO6: Ve kterých pravopisných jevech žáci nejčastěji chybují ve vypravování?

Na základě výsledků položky č. 16 můžeme říct, že žáci nejčastěji chybují ve tvarech zájmena já (mě, mně, mne). Mezi další nejčastější chyby v pravopisných jevech můžeme zařadit psaní předpon s–, z–, vz–; psaní písmena –ě ve skupinách bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně; psaní i/y v koncovkách podstatných jmen nebo psaní velkých písmen. Následně zde sepíšeme procentuální zastoupení dalších chyb v pravopisných jevech: psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách (34 %), shoda přísudku s podmětem (33 %), psaní ú/ů (28 %), psaní předložek s, z (28 %), psaní i/y v základech slov – v předponě, kořenu a příponě (26 %), délka samohlásek (25 %), interpunkce (25 %), psaní i/y v koncovkách přídavných jmen (24 %), psaní párových souhlásek na konci a uvnitř slova (23 %), psaní i/y v koncovkách sloves v přítomném čase a dělení slov (17 %).

VO7: Které nejčastější chyby v ohýbání slov dělají žáci ve vypravování?

Z výsledků položky č. 17 můžeme stanovit nejčastější chyby v ohýbání slov, které dělají žáci ve vypravování. Námi dotázaní respondenti zvolili za nejčastější chybu nesprávné skloňování podstatných jmen a po ní hned následuje nesprávné skloňování přídavných jmen. Další vybrané chyby mají následující pořadí: nesprávné časování sloves (34 %), nesprávné skloňování zájmen (30 %) a nesprávné skloňování číslovek (20 %).

VO8: Které nejčastější chyby v užití jazykových prostředků dělají žáci ve vypravování?

Výsledek naší analýzy dat k této výzkumné otázce je, že nefunkčně užitá spojky (nadužívání např. spojek *a*, *když*, *když tak*) jsou nejčastější chybou v užití jazykových prostředků ve vypravování. Poté hned následují nefunkčně užitá příslovce (nadužívání např. příslovcí *potom*, *pak*). Dalšími chybami jsou: často se opakující výrazy (40 %), vynechání spojky v souvětí (38 %), nefunkčně užitá zájmena (nadužívání ukazovacích zájmen nebo osobních zájmen *já*, *my*) (37 %), použití nehodícího se výrazu, slovního spojení (24 %) a využívání nespisovných slov (22 %).

VO9: Které nejčastější syntaktické chyby dělají žáci ve vypravování?

Ze získaných dat v položce č. 19 můžeme určit příliš dlouhá či nerozčleněná souvětí za nejčastější syntaktickou chybu. 40 % respondentů si myslí, že nejčastější chybou je nefunkční či nesprávné spojování vět do souvětí (využití např. nevhodných spojovacích

výrazů). Příliš krátké věty či pouze věty holé vybralo 30 % respondentů a zbylých 21 % považuje za nejčastější syntaktickou chybu nesprávný slovosled.

VO10: Které nejčastější obsahové chyby dělají žáci ve vypravování?

Dle analýzy dat položky č. 20 jsme zjistili, že nejčastější obsahovou chybou, kterou dělají žáci ve vypravování je vynechání podstatných informací, což je příčinou nesrozumitelnosti vypravování. Nelogické uspořádání informací (např. nedodržení chronologie událostí) vybralo 37 % respondentů. Další obsahové chyby jsou v následujícím pořadí: nesrovnalosti mezi osnovou a obsahem vyprávění jako je např. odbočení od tématu nebo vynechání některého bodu osnovy ve vyprávění (34 %), příliš stručné a strohé vypravování (34 %) a vynechání určitých částí projevu, např. nadpisu (19 %).

VO11: Jakou váhu dávají učitelé pravopisným chybám při celkovém hodnocení psaných vypravování?

Vzhledem k tomu, že nejen ve vypravování, ale celkově ve slohu tvoří podstatnější část stylistická stránka, která nad tou pravopisnou jistým způsobem převažuje se výsledky této výzkumné otázky dali předpokládat. Velká část respondentů (41 %) dává pravopisným chybám váhu 2 při celkovém hodnocení psaných vypravování. V těsné blízkosti navazuje váha 3, kterou dávají učitelé pravopisným chybám v hodnocení vypravování. 14 % respondentů dává pravopisným chybám váhu 1 a zbylých 7 % respondentů dává váhu 4. Nejvyšší váhu (váhu 5) nedává pravopisným chybám nikdo z dotázaných učitelů.

VO12: Jaké formy hodnocení psaného vypravování učitelé používají?

Psaná vypravování jsou učiteli hodnocena převážně kombinací známky se slovním hodnocením (41 %), případně pouze slovně (29 %). Možnost známkou vybralo 20 %, možnost razítka pouhých 6 %. V možnostech jiné se objevily možnosti: nálepky, vzájemné sdělení rad a typů žáků mezi sebou, nehodnocení psaných vypravování.

Stanovené dílčí cíle se nám z poměrně velké části podařilo splnit prostřednictvím odpovědí na výzkumné otázky. Abychom je kompletně shrnuli, uděláme ještě rekapitulaci stanovených předpokladů.

Z celkem dvanácti stanovených předpokladů, které jsme určili již na začátku se 8 potvrdilo, 3 nepotvrdily a 1 částečně potvrdil.

Do skupiny předpokladů, které se potvrdily, patří **předpoklady č. 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11, 12.**

Předpoklad č. 1 říká, že celých 100 % učitelů píše vypravování s žáky 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ.

Předpoklad č. 2 potvrzuje, že 97 % učitelů zařazuje určitou formu motivace před psaním vypravování.

Předpoklad č. 3 potvrdil, že nejvíce učitelů (46 %) nejčastěji motivuje žáky k psaní vypravování prostřednictvím rozhovoru či vypravování nějakého zajímavého příběhu. Druhá nejčastější odpověď (41 %) byla, že učitelé používají s žáky názorné pomůcky (obrázek, série obrázků nebo hračky).

Předpoklad č. 4 potvrzuje, že v rámci invence bývá nejčastěji (51 %) zařazována výuková metoda brainstorming. Druhou nejpoužívanější výukovou metodou v rámci invence je volné psaní.

Předpoklad č. 7 říká, že nejčastější chybou v ohýbání slov je nesprávné skloňování podstatných jmen (54 %). Další nejčastější chybou je nesprávné skloňování přídavných jmen (39 %).

Předpoklad č. 9 prozrazuje, že nejčastější syntaktickou chybou, jež dělají žáci při psaní vypravování je příliš dlouhé a nerozčleněné souvětí. Tuto chybu vybralo až 55 % učitelů. Jako další nejčastější syntaktickou chybu zvolili učitelé (40 %) nefunkční či nesprávné spojování vět do souvětí.

Předpoklad č. 11 říká, že nejčastěji dávají učitelé pravopisným chybám malou váhu při celkovém hodnocení psaných vypravování. Tento předpoklad potvrdilo 41 % učitelů.

Předpoklad č. 12 prozradil, že nejčastěji používají učitelé kombinaci známky se slovním hodnocením (41 %). Druhou nejčastější odpovědí je používání pouze slovního hodnocení (29 %).

Mezi předpoklady, které se nepotvrdily, řadíme **předpoklad č. 5, 6, 10.**

Předpoklad č. 5 byl vyvrácen, protože ve výsledku se ukázalo, že nejčastější chybou v členění textu je podle učitelů (34 %) nadměrně členěný projev, který je rozdrobený a jeho plynulost je porušena.

Předpoklad č. 6 byl také vyvrácen, protože podle učitelů žáci nejčastěji chybují v pravopisných jevech jako jsou tvary zájmena já (mě, mně, mne) (39 %) a psaní předpon s-, z-, vz- (38 %).

Předpoklad č. 10, který pojednává o nejčastějších obsahových chybách ve vypravování se nepotvrdil. Podle učitelů (43 %) je takovou chybou vynechání podstatných informací, jejichž důsledkem je nesrozumitelnost vypravování.

Mezi předpoklady, které se potvrdily pouze částečně, řadíme **předpoklad č. 8.**

V rámci předpokladu č. 8 jsme potvrdili, že nejčastější chybou v užití jazykových prostředků jsou nefunkčně užitá spojky (nadužívání např. spojek *a, když, když tak*) (54 %). Avšak druhou nejčastější chybou jsou nefunkčně užitá příslovce (nadužívání např. příslovci *potom, pak*) (46 %), nikoli námi předpokládané opakující se výrazy.

V této kapitole jsme shrnuli výsledky výzkumného šetření, odpověděli na výzkumné otázky a dále okomentovali námi stanovené předpoklady.

11 Diskuze

V této kapitole se ještě vrátíme k získaným výsledkům z dotazníkového šetření, zamysleli se nad nimi a pokusili se navrhnout další možnou práci.

Výzkum zabývající se tématem naší práce jsme bohužel nenašli, tudíž není možné srovnávat data s jinými výsledky. Můžeme se ale pokusit o jejich srovnání s informacemi, které se nachází v teoretické části naší práce.

Zamýšleli jsme se nad možnou příčinou opakujících se chyb v pravopisných jevech, v členění textu, v ohýbání slov atd. Bylo by dobré dále ještě prozkoumat, zda je příčinou výskytu chyb např. nedostatek času na psaný projev, nedostatečné osvojení látky žákem, nebo co může být další příčinou a jak by se jim dalo předcházet.

ZÁVĚR

Vypravování je u dětí velmi oblíbené a můžeme vlastně říct, že děti s ním začínají již od velmi útlého věku ve chvíli, kdy jim rodiče nebo prarodiče čtou pohádky. Již v tuto chvíli se u dětí tvoří jakýsi základ, podle kterého ví, jak takové vypravování vypadá. Ve škole na tento základ dále navazujeme, učíme se jednotlivé části vypravování, učíme se psát osnovy a rozvíjíme žákovu fantazii díky vymýšlení nových a zajímavých příběhů.

Rádi bychom připomněli, co je hlavním cílem této práce. Chtěli bychom vytvořit náhled na slohové vyučování se zaměřením na slohové útvary postupu vyprávěcího. Dále bychom chtěli specifikovat, jakým způsobem se hodnotí psaná vypravování ve 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ. Hlavním zdrojem naší práce byly publikace od autorky Marie Čechové nebo autora Josefa Hubáčka. Publikace od těchto autorů nejsou zcela aktuální, ale teorie je v nich dobře zpracovaná. Nalézt aktuální publikace týkající se tohoto tématu bylo poměrně náročné, jelikož většina publikací je vydána okolo roku 1980–1990. Ovšem publikace, které jsme použili pro naši práci, byly velmi dobře zpracované a obsahovaly velké množství informací.

V teoretické části jsme se v první kapitole zabývali vymezením pojmu stylistika. Vyjmenovali jsme také funkční styly, jednotlivé slohové postupy a definovali jsme vypravování.

Díky druhé kapitole jsme hlouběji poznali propedeutiku slohové výuky, která zahrnuje také požadavky kladené na sloh, možnosti a cíle komunikační a slohové výchovy, respektive vypravování. Zabývali jsme se předpoklady slohové výchovy z hlediska ontogenetického a podívali jsme se do rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Třetí kapitola je zaměřena na jednotlivé metody výuky slohu. Zjistili jsme, jaké metody lze použít v rámci motivace před začátkem psaného projevu a jaké metody jsou vhodné v rámci invence.

Čtvrtá kapitola se zabývá učebnicemi a dalšími učebními pomůckami jako jsou metodické příručky, pomocné knihy nebo např. vizuální pomůcky.

V páté kapitole jsme se zaměřili na opravu a hodnocení slohových projevů. Zajímali jsme se o způsoby oprav, jak ve slohových projevech vyznačit chybu apod. Rozepsali jsme se také o nejčastějších chybách, které se vyskytují v psaných slohových projevech. V samostatné podkapitole se zabýváme hodnocením slohových projevů a klademe si otázku,

jak nebo zda vůbec hodnotit v psaných projevech pravopisné chyby a do jaké míry tyto chyby mohou ovlivňovat celkové hodnocení psaných projevů.

Empirická část se věnuje zjištění cíle, jakým způsobem se vyučuje psané vypravování ve 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ a jakým způsobem jej učitelé hodnotí. Mile nás překvapilo, že všichni námi dotázaní učitelé píšou s žáky vypravování. Dalším překvapením pro nás bylo zjištění, že spousta učitelů používá tolik různorodých metod ve fázi invence.

Výzkumem jsme také zjistili, jaké množství učitelů používá s žáky osnovu při psaní vypravování, jakým způsobem s ní pracují nebo jakou podobu osnovy požadují po žácích.

K podstatným výsledkům jsme došli při dotazování na časté chyby v jednotlivých skupinách chyb. Potvrdili jsme, že často se vyskytující chybou v členění textu je nadměrně členěný projev, o čemž pojednával Hubáček (1970). Stejně tak Hubáček (1970) říká, že častými chybami v užití jazykových prostředků jsou nefunkčně užití spojky (nadužívání např. spojek *a, když*), nefunkčně užitá příslovce (nadužívání např. příslovci *potom, pak*) nebo jiné často se opakující výrazy.

Při zkoumání hodnocení učitelů psaných vypravování jsme též potvrdili fakt Svobody (1977), že učitel nebere příliš velký ohled na pravopis. Podle našich výsledků dává velká část učitelů spíše malou váhu pravopisným chybám v celkovém hodnocení psaných vypravování.

Většina učitelů se přiklání spíše ke kombinaci slovního hodnocení se známkou při psaných vypravováních. Slovní hodnocení preferovaly i Kuželová, Pavlovská (1996), protože se domnívaly, že by se žák snažil jen pro dobrou známku a u slabších žáků by špatná známka potlačila motivaci a touhu po další práci.

Díky výzkumu jsme se dozvěděli, že učitelé píšou s žáky pravidelně vypravování, i když jsme si zprvu mylně mysleli, že sloh je ve škole podceňovaným tématem.

Seznam zkratek

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
č.	číslo
např.	například
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tzn.	to znamená
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

Referenční seznam

- BABUŠOVÁ, Gabriela; KOSOVÁ, Jaroslava; NESPĚŠNÁ, Veronika; PÁZLEROVÁ, Lenka a VOKŠICKÁ, Jitka. *Český jazyk: pro 4. ročník základní školy*. Ilustroval Ester KUCHYNKOVÁ, ilustroval Dana RAUNEROVÁ. Škola s nadhledem. Plzeň: Fraus, 2021. ISBN 978-80-7489-660-6.
- BEČKA, Josef Václav. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8.
- BEČKA, Josef Václav. *Úvod do české stylistiky*. Praha: R. Mikuta, 1948. Knižnice Kruhu přátel českého jazyka.
- ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. *Současná stylistika*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-961-4.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, Marie. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV, 2003. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-86642-00-3.
- ČECHOVÁ, Marie. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV, 1997. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-21-8.
- ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: (úvod do teorie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Odborná literatura pro učitele.
- ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.
- ČECHURA, Rudolf; HORÁČKOVÁ, Miroslava a STAUDKOVÁ, Hana. *Český jazyk pro 4. ročník*. Páté vydání. Všeň: Alter, 2020. ISBN 978-80-7245-377-1.
- DOLEJŠÍ, Pavel. *Česká mluvnice II: ucelený přehled základního učiva českého jazyka pro 2. ročník základní školy*. Praha: Malostranské nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-904819-2-3.
- DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a BIČANOVÁ, Lenka. *Metodický průvodce k učebnici Český jazyk 4*. Brno: Nová škola, 2020. ISBN 978-80-7600-229-6.

- DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a KVAČKOVÁ, Jaromíra. *Český jazyk 4: pro 4. ročník*. Šesté vydání. Brno: Nová škola, 2020-. ISBN 978-80-7600-137-4.
- GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva a NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Edukace. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- HÁJKOVÁ, Eva a Ivana HAVLOVÁ. *Kapitoly z didaktiky slohu*. Praha: Karolinum, 1991, 85 s. ISBN 8070664754.
- HAUSER, Přemysl a Karla ONDRÁŠKOVÁ. *Základy didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991.
- HODURA, Quido. *O slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.
- HOFFMANNOVÁ, Jana, Jiří HOMOLÁČ, Eliška CHVALOVSKÁ, Lucie JÍLKOVÁ, Petr KADERKA, Petr MAREŠ a Kamila MRÁZKOVÁ. *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, 2016. Lingvistika (Academia). ISBN 978-80-200-2566-1.
- HUBÁČEK, Josef, Radoslava KVAPILOVÁ BRABCOVÁ a Karel KAMIŠ. *Didaktika českého jazyka pro 2.-4. ročník ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.
- HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN (Váz.).
- HUBÁČEK, Josef. *Učebnice stylistiky pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na nižším stupni základní školy*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. Knižnice metodické literatury.
- HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu v 1.-5. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Pedagogika. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

JEDLIČKA, Alois, REJMÁNKOVÁ, Miloslava a Věra FORMÁNKOVÁ, ed. *Základy české stylistiky: učebnice pro studium učitelství pro základní devítileté školy na pedagogických fakultách*. Praha: SPN, 1970. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

KROBOTOVÁ, Milena a Naděžda LUPÍNKOVÁ. *Úvod do stylistiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1987.

KROBOTOVÁ, Milena a Naděžda LUPÍNKOVÁ. *Úvod do stylistiky*. 3. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-846-1.

KROUPOVÁ, Libuše, FILIPEC, Josef (ed.). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4.

KUŽELOVÁ, Marie a Marie PAVLOVSKÁ. *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1281-1.

KVAPILOVÁ BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-24251-0.

MINÁŘOVÁ, Eva. *Stylistika češtiny*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4973-4.

Pravidla českého pravopisu. Vydání 3. (s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR). Praha: Academia, 2017. ISBN 978-80-200-2755-9.

RVP ZV 2023 [online]. 2023 [cit. 2023-09-1]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*. Praha: SPN, 1977. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů	49
Graf 2 Studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ respondenty	50
Graf 3 Délka praxe respondentů.....	51
Graf 4 Četnost psaní vypravování.....	52
Graf 5 Výukové metody, které respondenti používají ve fázi invence.....	53
Graf 6 Způsob motivace před psaním vypravování	54
Graf 7 Možnost volby tématu.....	56
Graf 8 Používání osnovy při vypravování	57
Graf 9 Používaný typ osnovy	58
Graf 10 Postupy při práci s osnovou.....	59
Graf 11 Formy zpracování osnovy.....	60
Graf 12 Zařazování rozčleňování hotového souvislého textu na odstavce.....	61
Graf 13 Členění vypravování do odstavců	62
Graf 14 Nejčastější chyby v členění textu	63
Graf 15 Nejčastější chyby v pravopisných jevech	64
Graf 16 Nejčastější chyby v ohýbání slov	66
Graf 17 Nejčastější chyby v užití jazykových prostředků	67
Graf 18 Nejčastější syntaktické chyby.....	68
Graf 19 Nejčastější obsahové chyby	69
Graf 20 Váha pravopisných chyb při celkovém hodnocení psaných vypravování.....	70
Graf 21 Formy hodnocení vypravování používané respondenty	71
Graf 22 Názor respondentů na známkování psaných vypravování.....	72
Graf 23 Nejhorší klasifikační stupeň za vypravování.....	73

Přílohy

Příloha 1 Dotazník k diplomové práci

Přílohy

Příloha 1 Dotazník k diplomové práci

Slohové útvary postupu vyprávěcího z hlediska jazyka a stylistiky na 1. stupni ZŠ



Dobrý den, jmenuji se Sandra Morávková a jsem studentkou Pedagogické fakulty na UP v Olomouci. Studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Prosím o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci, v níž se zabývám tématem slohové útvary postupu vyprávěcího z hlediska jazyka a stylistiky na 1. stupni ZŠ. Cílem dotazníku je zjistit, které metody učitelé používají při nácvičku vypravování a jaký mají postoj k hodnocení slohových prací.

Dotazník je určený pro učitele **4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ**, je zcela anonymní.

Odesláním potvrzujete souhlas se zpracováním údajů.

Dotazník Vám zabere zhruba 10 minut.

Děkuji za Váš čas při vyplňování dotazníku.

Sandra Morávková

* Povinné

1. Učíte právě teď ve 4. nebo 5. ročníku na 1. stupni ZŠ? *

ano

ne

2. Pohlaví *

muž

žena

3. Studoval/a jste obor Učitelství pro 1. stupni ZŠ? *

Ano, studoval/a.

Ne, nestudoval/a.

V současné době studuji.

4. Jak dlouho učíte na 1. stupni ZŠ? *

1 rok

2–5 let

6–15 let

16–30 let

více než 30 let

5. Jak často píšete vypravování v komunikační a slohové výchově v rámci 4. a 5. ročníku? *

- velmi často (4x a více za měsíc)
- často (3x za měsíc)
- méně často (1–2x za měsíc)
- výjimečně (méně než 1x za měsíc)
- Vůbec jej nepíšeme.

6. Které výukové metody používáte ve fázi invence? *

Invence je úvodní fáze nácviku vypravování. Tato fáze zahrnuje obsahové vymezení daného tématu a motivaci žáků k jazykovému projevu.

- Brainstorming
- Metoda V–CH–D
- Volné psaní
- Pětílístek
- Nepoužívám žádné metody.
- Jiné

7. Jakým způsobem motivujete žáky před psaním vypravování? *

- Před psaním vypravování je seznámím s hodnotící škálou a podmínkami, které je potřeba splnit pro dobré hodnocení.
- Před psaním se společně domluvíme, že práce po dopsání pověsíme na školní nástěnku nebo je vydáme ve školním časopise.
- Motivuji je prostřednictvím rozhovoru či vypravování nějakého příběhu (navození zajímavé představy nebo zážitku).
- Před začátkem psaní vypravování používáme s žáky názorné pomůcky (obrázek či série obrázků, hračky, ke kterým žáci vymýšlejí vypravování atd.).
- Nechám žáky, aby si sami zvolili téma vypravování, které je pro ně atraktivní.
- Nemotivuji je.
- Jiné

8. Dáváte žákům možnost volby tématu vypravování? *

- ano, vždy
- téměř vždy
- jak kdy
- téměř nikdy
- ne, nikdy

9. Používáte při vyprávění osnovu? *

ano

ne

10. Který typ osnovy používáte? *

verbální osnova (rozvitá, heslovitá, otázková)

obrázková osnova

Jiné

11. Který postup volíte nejčastěji při práci s osnovou? *

Osnovu tvoříme společně.

Každý žák tvoří osnovu samostatně, popřípadě ji žáci tvoří ve skupině.

Předkládám žákům již hotovou osnovu, kterou dále neupravujeme.

Předkládám žákům částečně hotovou osnovu, kterou ještě upravíme.

Jiné

12. Kterou formu zpracování osnovy vypravování požadujete po žácích? *

- Verbální – rozvitá (např. Jana a Jitka na vycházce v parku)
- Verbální – heslovitá (např. V parku)
- Verbální – otázková (např. Co se přihodilo Janě na procházce v parku?)
- Žáci sami nevypracovávají osnovu.
- Jiné

13. Zařazujete někdy do slohové a komunikační výchovy rozčleňování hotového souvislého textu na odstavce? *

- ano, občas (minimálně 2x za rok)
- ano, ale jen výjimečně (maximálně 1x za rok)
- Ne, rozčleňování textu nezařazujeme.

14. Požadujete po žácích při psaní vypravování, aby text členili do odstavců? *

- ano
- ne

15. Které nejčastější chyby v členění textu dělají žáci ve vypravování? *

- Projev je nedostatečně členěn a zůstává tak nepřehledný.
- Projev je nadměrně členěn, je rozdrobený a jeho plynulost je porušena.
- Projev je nelogicky členěn.
- Nesetkávám se s nedostatky.
- Jiné

16. Ve kterých pravopisných jevech žáci ve vypravování nejčastěji chybují?

*

Vyberte prosím maximálně 5 možností/í.

- dělení slov
- délka samohlásek
- psaní ú/ů
- psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách
- psaní i/y v základech slov (v předponě, kořenu a příponě)
- psaní i/y v koncovkách podstatných jmen
- psaní i/y v koncovkách přídavných jmen
- psaní i/y v koncovkách sloves v přítomném čase
- shoda přísudku s podmětem
- tvary zájmena já (mě, mně, mne)
- psaní písmena –ě ve skupinách bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně
- psaní párových souhlásek na konci a uvnitř slova
- psaní předložek s, z
- psaní předpon s-, z-, vz-
- psaní velkých písmen
- interpunkce
- Jiné

17. Které nejčastější chyby v ohýbání slov dělají žáci ve vypravování? *

- nesprávné skloňování podstatných jmen
- nesprávné skloňování přídavných jmen
- nesprávné skloňování zájmen
- nesprávné skloňování číslovek
- nesprávné časování sloves
- Jiné

18. Které nejčastější chyby v užití jazykových prostředků dělají žáci ve vypravování? *

- často se opakující výrazy
- nefunkčně užitá zájmena (nadužívání ukazovacích zájmen nebo osobních zájmen já, my)
- nefunkčně užitá spojky (nadužívání např. spojek a, když, když tak)
- nefunkčně užitá příslovce (nadužívání např. příslovcí potom, pak)
- vynechání spojky v souvětí
- použití nehodícího se výrazu, slovního spojení
- využívání nespisovných slov
- Jiné

19. Které nejčastější syntaktické chyby dělají žáci ve vypravování? *

- nesprávný slovosled
- příliš dlouhá souvětí, nerozčleněná souvětí
- příliš krátké věty, pouze věty holé
- nefunkční či nesprávné spojování vět do souvětí (využití např. nevhodných spojovacích výrazů)
- Jiné

20. Které nejčastější obsahové chyby dělají žáci ve vypravování? *

- příliš stručné a strohé vypravování
- vynechání podstatných informací (nesrozumitelnost vypravování)
- nelogické uspořádání informací (např. nedodržení chronologie událostí)
- nesrovnalosti mezi osnovou a obsahem vypravování (odbočení od tématu, vynechání některého bodu osnovy ve vypravování)
- vynechání určitých částí projevu (například nadpisu)
- Jiné

21. Označte, jakou váhu dáváte pravopisným chybám při celkovém hodnocení psaných vypravování (1 – žádná váha, 5 – velká váha). *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Které formy hodnocení používáte při vypravování? *

- pouze známka
- pouze slovní hodnocení
- pouze razítko
- kombinace známky se slovním hodnocením
- Jiné

23. Co si myslíte o známkování psaných vypravování? *

- Sloh by se měl vždy známkovat.
- Sloh by se neměl nikdy známkovat.
- Někdy by se slohové projevy měly známkovat, někdy ne.

⋮

24. Který nejhorší klasifikační stupeň byste dali žákům za vypravování? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Psaná vypravování neznámkuji.

25. V případě Vaší ochoty mi poskytnout rozhovor nebo odpovědět na pár otázek skrze e-mail, napište mi zde svoji e-mailovou adresu: *

Microsoft tento obsah nevytvořil ani neschválil. Data, která odešlete, se pošlou vlastníkovvi formuláře.

 Microsoft Forms

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Sandra Morávková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Slohové útvary postupu vyprávěcího z hlediska jazyka a stylistiky na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Types of narrative writings from language and stylistics point of view at the primary school
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá metodami a hodnocením výuky psaní vypravování ve 4. a 5. ročníku 1. stupně ZŠ. Práce má dvě hlavní části, část teoretickou a část empirickou. V teoretické části se snažíme o vymezení pojmu vypravování, stanovení metod výuky a získání poznatků o hodnocení psaných vypravování. V empirické části prezentujeme výsledky kvantitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, které metody učitelé používají při nácvičku vypravování a jaký mají postoj k hodnocení slohových prací.
Klíčová slova:	vypravování, metody výuky, hodnocení, časté chyby, učitelé, 4. a 5. ročník 1. stupně ZŠ, komunikační a slohová výchova, český jazyk
Anotace v angličtině:	The present diploma thesis deals with teaching methods and assessment of writing a narrative in fourth and fifth years of the primary school. The diploma thesis consists of two parts – theoretical and empirical part. The theoretical part deals

	with the delimitation of the term <i>narrative</i> , setting of teaching methods and obtaining of findings of written narratives' assessment. The empirical part presents the results of the quantitative research whose aim was to discover methods that are used by teachers to practice the narration and the teachers' attitudes towards the assessment of compositions.
Klíčová slova v angličtině:	narrative, teaching methods, assessment, common mistakes, teachers, fourth year of the primary school, fifth year of the primary school, communication and composition, Czech language
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Dotazník k diplomové práci
Rozsah práce:	92 stran
Jazyk práce:	český