

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Viktorie Drastíková

Kvalita výuky psaní na 2. stupni ZŠ

Olomouc 2022

vedoucí práce: doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne .17.6.2022.....



.....

Viktorie Drastíková

Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat doc. PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D. za odborné vedení mé závěrečné práce, cenné rady a čas, který mi věnoval při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat žákům a paní učitelce za poskytnutí materiálů a rozhovoru pro zpracování mé diplomové práce.

Obsah

Úvod	1
1 Rozvoj dovedností psaní	3
1.1 Proces produkce textu.....	3
1.1.1 Fáze pre-writing	5
1.1.2 Fáze writing	6
1.1.3 Fáze post-writing.....	8
2 Kognitivní funkce žáků staršího školního věku a vliv na proces psaní	8
2.1 Metakognitivní strategie	11
3 Komunikační a slohová výchova.....	12
3.1 Komunikační/slohová výchova v RVP ZV	12
3.2 Pojetí komunikační/slohové výchovy	14
4 Umělecká komunikační sféra	15
4.1 Slohový postup vyprávěcí (narativní).....	16
4.2 Slohový útvar vypravování.....	17
5 Slohové práce.....	18
5.1 Produkční a reprodukční sloh se zaměřením na tvořivost	18
5.1.1 Tvořivost žáků	19
5.2 Výběr témat a jejich autenticita.....	20
5.3 Hodnocení slohových prací.....	22
6 Výzkumné šetření.....	25
6.1 Výzkumné otázky	25
6.2 Výzkumné metody.....	26
7 Výzkumná fáze 1: Analýza postoje učitelky k výuce psaní	26
7.1 Výsledek rozhovoru s učitelkou	26
8 Výzkumná fáze 2: Analýza psaného projevu žáků a průzkum kvality textu	33
8.1 Analýza a hodnocení slohových prací devátého ročníku	33
Kritérium 1A – téma, obsah	34
Kritérium 1B – komunikační situace, slohový útvar.....	36
Kritérium 2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba.....	37
Kritérium 2B – lexikum	38
Kritérium 3A – větná syntax, textová koheze	40
Kritérium 3B – nadvětná syntax, koherence textu	41

8.2 Analýza a hodnocení slohových prací osmého ročníku	42
Kritérium 1A – téma, obsah	42
Kritérium 1B – komunikační situace, slohový útvar.....	44
Kritérium 2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba.....	45
Kritérium 2B – lexikum	46
Kritérium 3A – větná syntax, textová koheze	47
Kritérium 3B – nadvětná syntax, koherence textu	49
9 Srovnání výsledků osmých a devátých tříd.....	50
9.1 Kritérium 1A – téma, obsah	50
9.2 Kritérium 1B – komunikační situace, slohový útvar.....	51
9.3 Kritérium 2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba.....	52
9.4 Kritérium 2B – lexikum	53
9.5 Kritérium 3A – větná syntax, textová koheze	54
9.6 Kritérium 3B – nadvětná syntax, koherence textu	55
10 Diskuse	57
11 Závěr	59
Použitá literatura	60
Elektronické zdroje.....	61
Seznam zkratk	63
Seznam schémat	64
Seznam tabulek	65
Seznam grafů	66
Příloha 1: Ukázka povedené žákovské práce.....	67
Příloha 2: Ukázka méně zdařilé žákovské práce.....	69

Úvod

Psaní představuje jednu z nejdůležitějších dovedností při dorozumívání. V dnešní době se stále více pohybujeme v online prostoru, a tak se psané komunikaci takřka nevyhneme. Dovednost psaní je jednou z nejnáročnějších kognitivních činností, a abychom uměli vyprodukovat konkrétní komunikát, musíme obstát ve všech rovinách kognitivních cílů.

Diplomová práce bude pojednávat o rozvoji dovednosti psaní. Zaměříme se na celou šíři procesu produkce textu. Blíže si rozebereme jednotlivé fáze procesu psaní, které se nazývají: pre-writing, writing, post-writing a seznámíme se s možnými plány, jak v těchto fázích postupovat. Již jsme zmínili výše, že psaní je jednou z nejnáročnějších kognitivních činností, a proto bude jedna kapitola věnována kognitivním funkcím žáků staršího školního věku. Neopomineme ani metakognitivní strategie při psaní. V souvislosti se školní praxí analyzujeme RVP pro základní vzdělávání a seznámíme se s výstupy komunikačně-slohové výchovy, které rozebereme pro účely naší práce. Předestřeme pojetí komunikačně-slohové výchovy několika předních odborníků a seznámíme se s nejdůležitějšími poznatky v této oblasti. Jednu z dalších kapitol budou tvořit slohové práce. Tato kapitola bude obsahovat vymezení produkčního a reprodukčního slohu a jejich vztah s tvořivostí žáků, dále prokázání důležitosti autenticity témat slohových prací a v neposlední řadě zmapuje přístupy k hodnocení slohových prací. Jelikož se k diplomové práci bude vztahovat výzkum zaměřený na kvalitu psaného projevu žáků, kteří psali slohový útvar vypravování, bude součástí teoretické části rovněž kapitola s vymezením umělecké komunikační sféry.

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce je zjistit kvalitu psaného projevu žáků druhého stupně základní školy a analyzovat postoje učitele k výuce psaní. Do výzkumu budou zahrnuty osmé a deváté ročníky a jejich úkolem bude sepsat vypravování, které bude následně hodnoceno a analyzováno podle jednotných hodnotících kritérií. První fázi výzkumu bude tvořit rozhovor s učitelkou českého jazyka, který bude zaměřen na její pojetí výuky psaní. Rozhovor se bude opírat například o témata motivace k psaní, hodnocení psaných projevů, úspěšnosti žáků při tvorbě textu, atd. Jednotlivé výroky učitelky budou následně komentovány a analyzovány. Druhá fáze

výzkumu bude sestávat z analýzy slohových prací žáků, která bude zaměřena na hodnocení šesti kritérií a to téma a obsah, komunikační situace a slohový útvar, pravopis a tvarosloví, lexikum, větná syntax a nadvětná syntax. Každé kritérium bude hlouběji analyzováno a komentováno. V závěru naší práce porovnáme výsledky obou ročníků a přehledně je zpracujeme do grafů, ty budou rovněž doplněny komentářem.

1 Rozvoj dovednosti psaní

Šebesta (1999) píše o dovednosti psaní, která se rozvíjí dvěma liniemi. Zlepšuje se žákova dovednost tvořit správné jazykové projevy v psaném médiu – k samotné znalosti písma se přidává ovládnutí pravopisu a složitějších grafických úprav, dále ovládnutí různých prostředků psaného jazyka a osvojení norem psaných projevů.

Patří sem i způsobilost žáka ovládat různé technické prostředky sloužící k psaní např.: počítač či jiná zařízení. Rozvíjí se dovednost funkčního užívání psaného projevu způsobem, který odpovídá současným komunikačním potřebám žáka. Funkčnosti psaní se Šebesta dále věnuje blíže a pojímá jej za základní předpoklad úspěšné komunikační výchovy (Šebesta, 1999, s. 99).

1.1 Proces produkce textu

V následující kapitole se zaměříme na samotný proces psaní a tři hlavní etapy, které celý proces provázejí.

Samotný proces psaní lze rozdělit do jednotlivých fází. V minulosti se tyto fáze vykládaly použitím termínů klasické rétoriky. Pokud šlo o vlastní tvorbu textu, vztahovaly se k němu tři hlavní fáze. V první fázi nazvané *inventio* pisatel shromažďuje potřebné informace k projevu. Druhá fáze *dispositio* je zaměřena na uspořádání informací, ve třetí fázi *elocutio* pisatel utváří z daných informací podobu jazykového projevu. Uvedená trojice fází bývá obohacena dalšími fázemi: *intellectio*, ve které se pisatel zamýšlí nad daným úkolem, snaží se určit žánr projevu a fáze *emendatio*, v níž se zaměřuje na zlepšování projevu. Novodobá teorie psaní má pro tyto fáze nová pojmenování: **pre-writing** – odpovídá fázím *intellectio*, *inventio* a *dispositio*; **writing** – je totožné s *elocutio*; **post-writing** – synonymní s *emendatio*. Jednotlivé etapy se střídají a můžeme tedy pozorovat cyklický charakter celého procesu (Šebesta, 1999, s. 99).

Liptáková (2004) v kapitole *O psaní* naproti tomu uvádí devět fází, které provázejí tvorbu souvislého textu. První představenou fází je samotná motivace, poté přichází výběr

tématu, následné shromažďování informací, třídění informací, kompozice, stylizace, úprava, s ní spjatá korektura textu a závěrečné publikování.

Přípravě slohové práce ve škole se věnuje Čechová (1985) ve své publikaci *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Rovněž předkládá postup při přípravě slohové práce. První krok – výběr vhodného tématu, je důležité výběr tématu motivovat, aby žáky téma nutilo k vyjádření vlastních názorů. Druhý krok – shromažďování potřebných informací, sbírání zkušeností a vlastních dojmů. Někdy je zapotřebí žáky upozornit na určité jevy, aby svá zjištění hlouběji analyzovali. Třetí krok – výběr tematických prvků, zde autorka odlišuje selekci jazykových prostředků. Čtvrtý krok – promyšlení postupu zpracování, uvedení tématu, jeho rozvedení a následné uzavření. Pátý krok – stylizace, promyšlená formulace myšlenek, logická výstavba textu. Šestý krok – práce s konceptem, pozorování vlastností textu, odhalování nedostatků apod.

Je potřeba nejprve žáky připravit na příslušný úkol, seznámit je s potřebnými nároky, jenž si na ně příslušná komunikační situace klade. Podle Šebesty jsou na místě čtyři důležité faktory:

- sdělný záměr (funkce);
- předmět produkce;
- komunikační partner;
- komunikační kanál (Šebesta, 1999).

Pro žáky je přesnější zadání patřičnou výhodou. Je důležité podat zadání konkrétně např.: volba adresáta – spolužák, žák jiné třídy, zkrátka někdo, koho žáci znají.

Teorie modelující proces psaní

Jednu z prvních teorií modelujících proces tvorby textu představili Linda Flowerová a John R. Hayes. Psaní zahrnuje tři základní komponenty: situaci psaní, dlouhodobou paměť píšícího a samotný proces psaní. Situace psaní představuje všechno v okolí pisatele, motivaci tvořit, téma, potencionálního příjemce, nároky na typ textu a vznikající text (Klimovič, 2020).

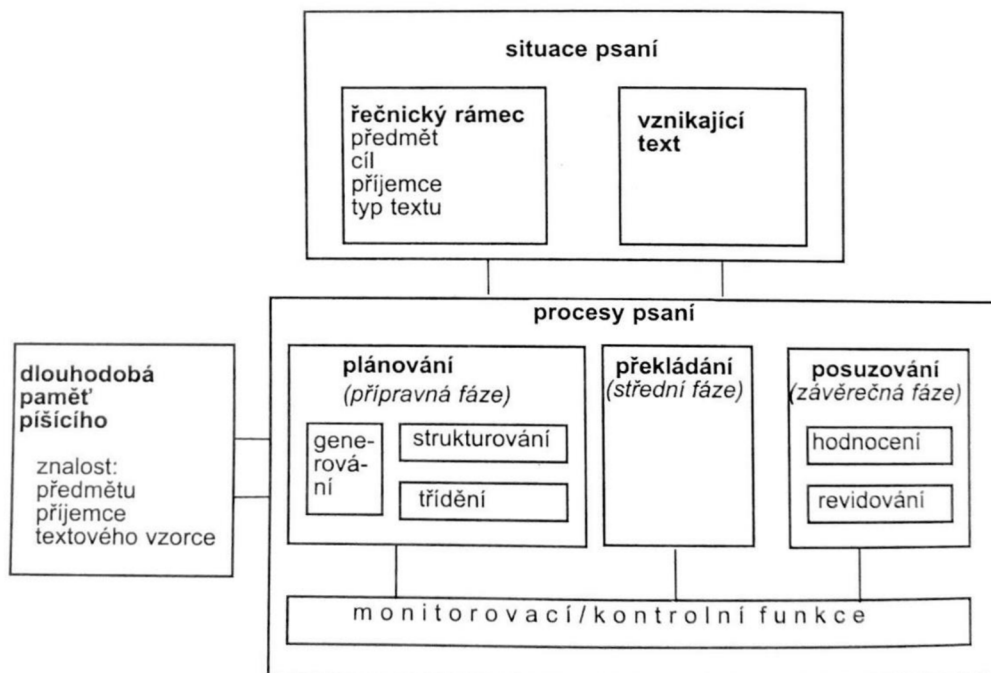


Schéma 1 - Kognitivní model procesu psaní (Šebesta, 1999)

1.1.1 Fáze pre-writing

Fáze pre-writing se zaměřuje na shromáždění látky a uspořádání informací v textu. Abychom získali informace pro psaní, nemusíme složitě hledat, můžeme nalézt inspiraci všude okolo nás. Často využíváme četbu krásné literatury, avšak naši žáci by měli být schopni vyhledat si potřebnou látku zcela samostatně, a to nejen v knihách, ale také v různých časopisech, rozhovorech či interview. Nejčastější formou shromáždění látky je vymyšlení z hlavy, bohužel toto hledisko je pro některé žáky těžko přístupné, obvykle se vymlouvají na nedostatek fantazie (Šebesta, 1999).

Účinným způsobem pro nalezení látky pro psaní je interpersonální komunikace. Výsledky této komunikace můžeme zaznamenávat vícero způsoby, jeden z nich může být zápis na tabuli. Tento způsob je vhodný právě pro ty žáky, kteří se potýkají s nedostatkem podkladů nebo vlastní fantazie. Hlavní je žáky upozornit, aby se necítili vázání jedním okruhem a tuto hranici překročili. Důvěrnější charakter může mít rozhovor ve skupině

nebo ve dvojici. Zahájíme jej zadáním tématu, následným samostatným zamyšlením a konečnou diskuzí o látce (Šebesta, 1999, Kusá 2016).

Ve fázi *dispositio* rozhodneme, co z našich dojmů, zkušeností a zážitků do potencionálního komunikátu začleníme. Výsledkem této fáze by mělo být roztřídění materiálů na ten, který dále budeme rozvíjet, a ten, který vyčleníme. U žáků mladšího školního věku nebo žáků slabších hraje v této fázi určitou roli pomoc učitele, který by měl být schopen žáky navést. Důležité je strukturování látky, jež bývá spojeno s osnovou. Žák by již měl mít jasno, jak jednotlivé části do textu zakomponuje a dbát na to, aby jejich pořadí mělo souvislost s cílem textu (Čechová, 1985, s. 155; Šebesta, 1999, s. 103).

Strukturování látky je spojováno s tvorbou osnovy. Žáci si mají v průběhu shromažďování soustřeďovat materiál k centrálním bodům, dále by si měli stanovit, v jakém pořadí budou jednotlivé části vstupovat do textu. Pokud žáci pracují s rozsáhlejším materiálem, je lepší strukturovat látku nelineárním způsobem, při kterém můžeme nechat konečné pořadí osnovy otevřené. Lineární osnova se pak doplňuje daleko obtížněji. Psaní je cyklický proces, a proto musíme žáky upozornit na fakt, že osnova není závazná, ale slouží pouze jako pracovní prostředek a v průběhu psaní můžeme naše formulace obměňovat. Závěrečné znění osnovy by nemělo být hotové dříve než samotný komunikát. Žáci by si měli po dokončení své práce sepsat osnovu a zkontrolovat strukturu textu, aby odhalili případné nedostatky (Šebesta, 1999, s. 103 – 104).

1.1.2 Fáze writing

Fáze *writing* spočívá v práci s konceptem. Čechová (1985) v publikaci *Vyučování slohu: úvod do teorie* odmítá praktikování psaní na nečisto, které učitel zkontroluje a žáci pak svůj koncept pouze přepíší na čistý list. Práce se pak stává mechanickou, nevede žáka k zamyšlení a vytrácí se nám celý tvůrčí proces. S konceptem lze pracovat různými způsoby. Důležité je, aby se žák naučil pozorovat vlastnosti textu a aby byl schopen provádět případnou korekturu své práce.

Čechová (1985) předkládá návrh, jak s daným konceptem pracovat. Žáci dostanou za úkol vypracovat slohovou práci, kterou přinesou učitelům ke kontrole. Slohové práce však učitel pouze prostuduje a vybere jednu konkrétní, na které provede detailní rozbor

společně s žáky, aby viděli, na co si mají dávat pozor. Všímáme si obsahu práce, posloupnosti myšlenek, členění textu, stavby jednotlivých vět, atd. Když s žáky projdeme všechna kritéria psaní, můžeme jim zadat úkol, aby využili načerpané znalosti a sami prověřili a upravili svá vlastní slohová cvičení. Bylo by dobré učit žáky pracovat s konceptem již na základní škole, protože časem pochopí jeho smysl a budou schopni opravit případné nedostatky včas. „Koncept umožňuje autorovi zamýšlet se nad formulovanou myšlenkou, formulace přetvářet, dotvářet (Čechová, 1985, s. 160).“

Šebesta (1999) hovoří o přípravných cvičeních, kterými se žák učí zvládat jazyk. Ovládání jazyka a vyjadřovacích prostředků je jedním z nejdůležitějších faktorů psaní. Dovednost psaní můžeme rozvíjet pouze přímou zkušeností. Cvičení pro zvládnutí dovednosti psaní existuje celá řada. Mohou to být cvičení k podnícení radosti k psaní nebo cvičení, která procvičují samotný proces psaní. V tomto případě by měl vše vést učitel. Slohová cvičení neplní komunikační funkci jako takovou. Text nemá příjemce ani patřičný komunikační rámec. Taková cvičení jsou funkční jako nástroj pro rozvíjení dovednosti psaní. Každý žák má vlastní strategii psaní, někteří píšou rychle a konečný text potřebuje více úprav, další zase píšou pomaleji a jejich text je lépe propracovaný. Obě strategie jsou přijatelné a je vhodné jim přizpůsobit vyučování. Žáci potřebují dostatek času, aby nebyli ve stresu a jejich práci to negativně neovlivnilo. Mohou se objevit žáci se specifickými problémy a těm je třeba psaní ulehčit speciálními cvičeními nebo jim umožnit psaní na počítači. Takové žáky je třeba upozornit na fakt, že psaní zaměřené na proces jako celek, nikoliv pouze na produkt, znamená výrazné ulehčení. Slabší žáci mohou při psaní získat větší sebedůvěru a dosáhnout na lepší výsledky. Fáze writing se soustřeďuje pouze na vlastní psaní. „Podle zjištění kognitivních psychologů je taková situace příznivější. Předběžný plán celého textu umožňuje uvolnit paměťovou kapacitu pro jiné plánovací činnosti a dovoluje pisateli věnovat větší mentální zdroje samotné práci formulační (Šebesta, 1999, s. 106).“

Žák se postupně propracovává od mluveného jazyka k jazyku psanému. Hlavní rozdíl mezi mluveným a psaným projevem tkví v závislosti na kontextu. Psaný projev musí být srozumitelný i vzdálenému čtenáři, proto musí být od závislosti oproštěn a obsah sdělení snadno pochopitelný. Mluvený projev má jasný prostorový i časový rámec a navíc možnost rychlé zpětné vazby. Je tedy na učiteli, aby žáky vedl k určitému, zřetelnému a explicitnímu psanému projevu (Šebesta, 1999).

1.1.3 Fáze post-writing

Fáze post-writing neboli závěrečná fáze souvisí s konečnými úpravami, které samozřejmě probíhají již v průběhu celého procesu. Nejlepší pomocí při úpravách prvního náčrtu je rozhovor, jelikož dialogem nejlépe rozvíjíme vyjadřovací schopnosti. Aby byli žáci schopni produkovat delší monologické texty, je zapotřebí rozvíjet vyjadřovací schopnosti mluvenou formou. Skvělou pomocí může být dialog mezi spolužáky, ti si vzájemně své práce přečtou a diskutují o nich, pak pokračují samostatně. Tato činnost může být zpočátku velmi náročná, protože žáci nebudou schopni text komentovat. Je tedy důležité tento způsob oprav nacvičit, naučit žáky konstruktivní kritice. Můžeme začít rozbořem kolektivním, kdy se žáci pomalu učí komentovat texty vzniklé ve spolupráci. Učitel by měl žáky naučit, že mají zahájit svou kritiku vyzdvižením pozitivních stránek. Pak mohou dodat případné připomínky a doptávat se na nesrovnalosti. Posuzování textu pouze na základě slyšeného je výhodné v tom, že si snadno žáci povšimnou nesrovnalostí v kompozici, textové návaznosti a dalších nejasností (Čechová, 1985; Šebesta, 1999).

Průběžné opravování vznikajících textů by se mělo řídit dvěma základními zásadami – pozitivností, jíž se myslí oprava mající za úkol žáka povzbudit k pokročilejšímu psaní a probudit v něm zájem o psané. Druhou zásadou je selektivní oprava, která bere ohled na úroveň každého žáka. To znamená, že neoznačujeme všechny nedostatky, ale pouze ty vybrané. Text s velkým množstvím označených chyb může žáka demotivovat a odrazovat v případném zlepšení (Šebesta, 1999).

2 Kognitivní funkce žáků staršího školního věku a vliv na proces psaní

Schopnost jasně myslet, chápat různé pojmy a samostatně zkoumat, mají výsadní postavení v samotném vzdělávání dítěte. Výzkumem dětského myšlení se zabýval psycholog *Jean Piaget*¹. Na základě svých poznatků navrhl vývojovou teorii, jež vysvětluje, jak si děti tvoří koncepty neboli pojmy, které využívají při myšlení. Vyšší

¹ Jean Piaget (1896 – 1980) – švýcarský biolog a psycholog zabývající se výzkumem dětského myšlení.

formy myšlení se dle Piageta u dětí rozvíjejí zráním podle uspořádaného vzorce a časového plánu (Fontana, 2014, s. 65). Teorii kognitivního vývoje rozdělil do jednotlivých etap ohraničených věkem jedince. Věková hranice však nemusí být vždy přesná, proces kognitivního zrání je velice individuální a závisí na spoustě různých vývojových faktorů. Ve svých studiích zmiňuje čtyři stadia (Kusá, 2016, s. 19.). Prvním z nich je *stadium senzomotorické* (od narození do 2 let), druhé *stadium předoperační* (2 až 7 let), dále *stadium konkrétních operací* (8 až 12 let) a poslední *stadium formálních operací* (12 a více let), o které se v naší práci budeme opírat nejvíce, jelikož právě v této etapě můžeme pozorovat kognitivní vývoj jedince.

Kusá (2016) ve své monografii předkládá typické projevy, které mají přímou souvislost s průběhem procesu psaní. Žák samostatně přemýšlí o věcech, které si nelze názorně představit, porozumí i ryze abstraktním pojmům a uvažuje o nich. Ve snaze řešit konkrétní problém přemýšlí nad vícero možnými řešeními a vytváří řadu hypotéz, které následně testuje. Příznačný je rozvoj dedukce, kdy žák dokáže vyjít z obecné premisy a dospět k závěru. Rozvíjí se i induktivní myšlení, kdy žák uvažuje o vztazích mezi jevy. Jedinec aplikuje logické operace. Nepřijímá automaticky názory dospělých, ale snaží se zaujmout kritický postoj a vycházet z vlastních zkušeností.

Existuje přímá souvislost mezi tvorbou textu a kognitivními vzdělávacími cíli. Kognitivní cíle najdeme v Bloomově taxonomii výukových cílů.

1. Zapamatovat: uložení a vybavení znalostí z dlouhodobé paměti
- poznávání a rozpoznávání (identifikace),
- vybavování (znovuvybavování).
2. Porozumět: konstruování významu na základě získaných sdělení, včetně ústního, písemného nebo grafického vyjádření
- interpretace,
- doložení příkladem,
- klasifikování,
- sumarizování,
- usuzování,
- porovnávání,
- vysvětlování.
3. Aplikovat: užití postupu nebo struktury v různých situacích
- vykonávání,
- implementace.
4. Analyzovat: rozložení materiálu na části a určení, jaký je vzájemný vztah částí a v jakém jsou vztahu k celkové struktuře nebo účelu
- rozlišování,
- uspořádání,
- přisuzování.
5. Hodnotit: posuzování podle daných kritérií a standardů
- kontrolování,
- kritizování.
6. Tvořit: vytváření nových vnitřně soudržných celků z jednotlivých prvků, reorganizace prvků do nového znaku nebo struktury
- vytváření,
- plánování,
- tvoření.

Tabulka 1 - Revidovaná Bloomova taxonomie (Kusá, 2016)

Taxonomii uplatňujeme při plánování edukačních aktivit, aby se rozvinula žákova schopnost produkovat text. V případě produkce textu jde o komplexní učební úlohu. Pokud má žák úspěšně obstát v produkci textu, musí zvládnout provést všechny myšlenkové operace zahrnuté v Bloomově taxonomii. Proces psaní má cyklický charakter, takže bude docházet k opakování kognitivních funkcí. Rozpracování etap souvisejících s procesem psaní učitelé umožní sledovat chybějící funkce v myšlenkových operacích žáků (Kusá, 2016, s. 24).

2.1 Metakognitivní strategie

Metakognice je kognitivními psychology považována za jednu z hlavních složek inteligentního chování žáka a přispívá k efektivnímu učení. První definici metakognice vyslovil Flavell, definuje ji jako znalost vlastních kognitivních procesů a všechny výsledky s nimi spojené (Lokajíčková, 2014).

Produkce textu vyžaduje složité myšlenkové operace. Realizace výše zmíněných fází procesu produkce textu je ovlivněna řadou kognitivních procesů – pamětí, pozorností, percepcí různých podnětů, identifikací problému, kategorizací, induktivními i deduktivními procesy, apod. Rozvoj těchto procesů je určován metakognitivními strategiemi, které se uplatňují v intrapersonální i interpersonální rovině. Metakognitivní strategie se řídí osvojením tzv. sebeřídící mluvy, která je jakousi vnitřní řečí umožňující vnímání struktury učební úlohy, uvažování nad různými řešeními a nad vlastním přemýšlením. Je důležité zmínit, že tato mluva se uplatňuje ve všech fázích procesu psaní (Kusá, 2016).

Metakognice využívá dva základní souběžně probíhající procesy – seberegulace a monitorování. Seberegulace závisí na metakognitivní kontrole. Žák hodnotí své kroky, které vedou k řešení problému. Je schopen formulovat z jakého důvodu je daná činnost důležitá, přemýšlí nad možnými řešeními a upravuje původní plán svých řešení. Proces monitorování spočívá v plánování cílů a postupů, jakým způsobem přistoupit k řešení problémové úlohy. Tento proces úzce souvisí s pozorností. Žák dokáže popsat slovy postup zaměření pozornosti a také je schopen zvážit další alternativní postupy. Přemýšlí, na co se zaměří přednostně a na co naopak později. Při metakognici je zpomalen proces

myšlení, což je výhodou, protože žák je schopen vynaložit efektivnější způsob práce a tedy dochází k zvýšení motivace žáka a zájmu o konkrétní učební úlohu (Kusá, 2016).

Úspěšný žák využívá metakognitivních znalostí a dovedností nevědomě, je schopen přesně popsat metakognitivní proces, a když nastane nějaký problém, uvědomuje si vlastní metakognitivní aktivitu. K samotnému rozvíjení metakognice mohou posloužit i výukové programy (např.: Feuersteinův Program of Instructional Enrichment, který pomáhá rozvíjet kognitivní předpoklady dítěte nebo Informed Strategies for Learning využitelný u procesu čtení, Lokajíčková, 2014).

Adámková (2020) ve svém příspěvku pro *Didaktické studie* zmiňuje metakognitivní dovednosti. Žák, který si osvojí metakognitivní dovednosti, zvládne přesně identifikovat cíl, vede sám se sebou vnitřní dialog a zamýšlí se nad dosažením všech stanovených cílů. V souvislosti s metakognitivními dovednostmi zmiňuje proces sebehodnocení, který má velký vliv na získané dovednosti, na jejich uplatnění v budoucnu, hlavně v situacích vyžadujících obdobný způsob myšlení. Jedinec průběžně hodnotí a kriticky posuzuje přínos dané učební úlohy.

3 Komunikační a slohová výchova

3.1 Komunikační/slohová výchova v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání řadí předmět Český jazyk a literatura do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast zaujímá výsadní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Jazyková výuka si klade za cíl rozvíjet komunikační kompetence žáků. Žák rozvíjí své znalosti a dovednosti, které mu umožňují orientaci v různých jazykových sděleních, jejich správné porozumění a prosazování získaných poznatků (RVP ZV, 2021, s. 16).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro lepší orientaci byl rozdělen do tří složek. Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Tyto složky neplní samostatnou funkci, nýbrž se vzájemně prolínají.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání definuje složku komunikační a slohové výchovy: „Žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu“ (RVP ZV, 2021, s. 16).

Každá ze tří složek výuky českého jazyka má v RVP ZV charakterizovány očekávané výstupy a učivo. Jednotlivé výstupy jsou popsány v bodech a vymezují, co všechno by měl žák ovládat po ukončení prvního a druhého stupně základní školy. Získané znalosti a dovednosti by pak žáci měli být schopni využívat v běžném životě. Očekávané výstupy složky komunikační a slohová výchova pro druhý stupeň plynule navazují na stupeň první. Mezi následující očekávané výstupy pro 2. stupeň ZŠ jsme pro potřeby diplomové práce zahrnuli:

Žák:

- je schopen rozpoznat rozdíl mezi subjektivním a objektivním sdělením
- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci – Někteří učitelé žáky neobeznámí s faktem, že při psaní slohové práce je důležité vědět, které jazykové prostředky jsou pro danou komunikační situaci vhodné. Vzhledem ke slohovému útvaru vypravování, které je stěžejní pro účely této diplomové práce, mají žáci naprostou volnost ve výběru jazykových prostředků, ale musí být z textu znatelné, že je žák využívá plně funkčně.
- rozpoznává spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.
- uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování – Jeden z nejdůležitějších bodů v přípravné fázi procesu psaní, kdy žák shromažďuje potřebné informace k sestavení vlastního komunikátu. Tento výstup bohužel po absolvování základního vzdělání neovládají všichni žáci.
- využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě

svých dispozic a osobních zájmů – Z tohoto výstupu obecně vyplývá, že by měl žák po absolvování ZŠ zvládnout sestavit text na úrovni svých individuálních schopností a dovedností (RVP ZV, 2021, s. 22).

3.2 Pojetí komunikační/slohové výchovy

Komunikačně-slohová složka českého jazyka je zaměřena výhradně komunikačně a méně naukově. Může se však zdát, že ve vyšších ročnících, zejména pak na středních školách, si žáci osvojují více stylistických znalostí než komunikačně-slohových dovedností. Výuka psaní si přitom klade za cíl: „*rozvíjet u žáků především objektivní styly funkční, tj. styly respektující účel projevu, záměr autora, podřizující tomuto cíli formu i druh projevu, jeho stavbu i výběr jazykových prostředků*“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 192).

Jedním ze základních požadavků je funkčnost textu doplněná o situačnost, jíž se rozumí okolnosti, za kterých určitý projev vzniká, probíhá a do nichž je vložen. Čechová a Styblík hovoří o komunikační situaci, která zahrnuje: autora a adresáta daného projevu, vztahy mezi nimi, dále pak samotný předmět projevu, formu a všechny podmínky a okolnosti, které celý projev provází (Čechová a Styblík, 1998, s. 192). O strategii situačnosti se opírají Štěpáník a kol. (2020), kteří přinášejí inovativní zpracování komunikační nauky o českém jazyce. Žák může zaujmout různé role v různých komunikačních situacích, které ve výuce představujeme. Mohou nastat situace žákovi již dobře známé, do nichž se vcítí a v nichž je schopen rozpoznat jazykové chování té dané role. Naopak jiné role může znát z vlastního pozorování a můžeme zkusit se jim přizpůsobit. Simulace rolí představuje skvělou příležitost, jak zdokonalit žákův projev. Dále zmínění autoři hovoří o textocentrismu, kde je výchozím bodem určitý typ komunikátu. Komunikát chápeme jako komunikační celek, který dekódujeme. Snažíme se zkoumat vztah ilokuce, lokuce a perlokuce. V komunikátu nalezneme všechno, co by mělo být předmětem funkční jazykové výuky (komunikační situaci, komunikační záměr, funkci komunikátu, formy jazykových prostředků, atd.). Důležité je zmínit, že se může jednat o komunikáty jakéhokoliv druhu, například tisk, rozhlas, televizi, příspěvky na sociálních sítích, etikety, mapy a mnoho dalších (Štěpáník a kol., 2020, s. 56 – 58).

Didaktickou strategii komunikační nauky o českém jazyku lze charakterizovat jako kognitivně-komunikační a konstruktivistickou. Kognitivně-komunikační přístup slouží jako základní východisko integrace poznávacích a komunikačních cílů. Snaží se o propojení jazykového pohledu a komunikačního pohledu na určitý jazykový fenomén (Štěpáník, 2020, s. 116 – 117). Textocentrismus a situačnost kladou velký důraz na autenticitu užívání jazyka a propojení s běžnými životními situacemi. Tímto se zvyšuje zájem žáka o dané učivo a dosáhneme dlouhodobé motivace. Žák aktivně konstruuje své poznání, proto je důležité postupovat od celistvých komunikátů k jednotlivým jazykovým prostředkům. Odhalujeme tak celistvost jazyka a jeho komunikační využití. Velké pozitivum spatřujeme v individuálních dispozicích žáků, kteří mohou třídit učivo tak, jak jim to v daný okamžik dává největší smysl. Obě strategie v jazykové výuce umožňují návaznost na prekoncepty a bránit vzniku miskonceptů. Uvedené strategie umožňují navazování na předchozí poznání a utváří prostor pro vlastní reflexi žáků (Štěpáník a kol., 2020, s. 56 – 57).

4 Umělecká komunikační sféra

V jazykové a slohově-komunikační výchově se uměleckému funkčnímu stylu nevěnuje velká pozornost, poněvadž základní a střední školy nejsou instituce, které slouží k výchově slovesných umělců. Nejčastěji se s uměleckým stylem setkáváme v literární výchově. Důležité je neoddělovat obsahově-estetickou stránku literárních děl od jazykově-stylové stránky, neboť právě kvůli ní má dílo na čtenáře tu správnou působnost (Čechová a Styblík, 1998, s. 214). Umělecký styl je spojen s funkcí estetickou, proto jej najdeme ve všech dílech krásné literatury, v dílech starší literatury a dalších jazykových a kulturních situacích (Čechová a kol., 2008, s. 297 – 298).

Štěpáník a kolektiv nám uměleckou komunikační sféru představují jako sféru zážitkové a expresivní komunikace. Dominantní funkci v této sféře komunikace zastává esteticky sdělná funkce komunikátu. Přicházejí s inovativním pojetím této sféry komunikace a snaží se propojit jazykově-komunikační a literární výchovu. Je třeba upozornit, že se nesnaží přebrat místo literární výchově, ale pouze funkčně integrovat tam, kde je to možné. Úplnou integraci považují za žádoucí na prvním stupni ZŠ,

na druhém stupni ZŠ pouze v případě, že se přímo sama nabízí. Plná pozornost se váže na rozvoj vyjadřování komunikačních záměrů, které jsou spjaté s expresivitou a zážitkovostí. Vypravěč by měl vypravovat s cílem pobavit, zaujmout, zapůsobit na emoce, vypsát se ze svých vlastních pocitů a zejména najít si prostor pro sebevyjádření. Významná je hlavně motivace žáka chtít se tvořivě vyjádřit (Štěpáník, 2020, s. 186).

Typickým znakem zážitkových a expresivních textů je zaměření jazykového projevu na formu. Pisatel se snaží daný komunikát formálně ozvláštnit způsobem, který nemusí být vždy na první pohled patrný. Volba jazykových prostředků musí odpovídat hodnotě sdělné i estetické. Funkce estetická je zde primární, ale rovněž můžeme najít i další funkce jako například funkci emotivní, konativní nebo faktickou. Výrazný vliv na dosažení estetické funkce komunikátu mají jazykové prostředky, jenž mohou být i nespisovné, expresivní nebo dokonce kontrastem mezi jinými styly. Je důležité zmínit, že v této sféře můžeme využívat libovolných jazykových prostředků, pokud bude dosaženo požadovaného cíle (Štěpáník, 2020, s. 186 – 187).

Čechová a kolektiv vymezují funkci uměleckých projevů jako esteticky sdělnou. „Literární dílo je zobrazením skutečností reálného i fiktivního světa ze subjektivního pohledu autora a subjektivně interpretovaným čtenářem (Čechová a kol., 2008, s. 299)“. Umělecký komunikát se snažíme formulovat takovým způsobem, aby v příjemci textu podnítil představy a zapůsobil mimo jiné i na citovou stránku a obohatil jeho vnitřní svět. Do sféry umělecké literatury řadíme všechna díla, v nichž se nachází poetičnost – snaha autora o esteticky účinné dílo. Poetičnost souvisí s poetizací sdělení, jíž se myslí užívání výrazových prostředků se záměrem vytvořit komunikát působící sdělnou i estetickou hodnotou. Esteticky sdělná funkce se plně uplatní až při interpretaci, kdy čtenář k dílu přistupuje aktivně (Čechová a kol., 2008).

4.1 Slohový postup vypravěcí (narativní)

Narativní slohový postup vystihuje jedinečné děje, originální události, reálné nebo fiktivní. Autor příjemci podává příběh takovým způsobem, aby si jej dokázal představit a vžil se do něj. Samotný děj příběhu je většinou rozdělen na pět částí – expozice, kterou příběh začíná, kolize – zápletka, krize – vyvrcholení, peripetie – do obratu a katastrofa –

část, s níž se příběh uzavře a podává závěrečné rozuzlení. Vyprávěcí slohový postup se využívá v umělecké a prostěsdělovací stylové oblasti, případně jej můžeme nalézt i v publicistice, kde se promítá do reportáží či fejetonů (Hubáček a kol., 2010, s. 331). Hotový komunikát musí být souvislý a koherentní, často se tedy užívá různých prostředků zvyšujících vnitrotextové vazby (Čechová a kol., 2013, s. 76).

4.2 Slohový útvar vypravování

Vyprávění je charakteristické subjektivním přístupem autora. Způsobů, jak lze pojmout vypravování existuje celá řada, může být mluvené i psané nebo připravené i spontánní. Autor může zacházet s dějovými složkami dle své libosti (Hubáček a kol., 2010, s. 331).

Slohový postup vyprávěcí je rozdělen na vyprávění prosté (běžné), které vychází z běžné každodenní komunikace, a vyprávění umělecké. Hlavní rozdíl tkví v propracovanosti kompoziční stavby. Běžné vyprávění často obsahuje prostou časovou linii, řadu náhodných odboček a někdy se dokonce zcela vytrácí pointa. Textová i syntaktická stavba odpovídá spontánní mluvené komunikaci. Vyprávění umělecké má naopak velmi propracovanou kompozici. Mimo prostou časovou linii se můžeme setkat s retrospektivními pasážemi, popisem děje nebo kombinací různých dějových linek (Čechová a kol., 2008, s. 110).

Pisatel může příběh vypravovat dvojitým způsobem, z pohledu svědka (pozorovatele) nebo jako přímý účastník příběhu. Vyprávění se dále dělí na subjektivní, kde se autor snaží vystihnout své osobní zážitky, poodkrývá nám, co se děje v jeho mysli. Druhý typ tvoří vyprávění objektivní, kde autor vypravuje o tom, co viděl, slyšel nebo si někde přečetl. Může však ke svému vyprávění přidat osobní poznámky či hodnocení (Bečka, 1992, s. 301).

V uměleckém vypravování můžeme objevit také vyprávění retrospektivní, nebo se oba postupy mohou vzájemně prolínat – př.: vypravování jedné události můžeme pozorovat z různých úhlů pohledu. Dějový spád v uměleckém vypravování může být zpomalován pasážemi, ve kterých nalézáme další slohové postupy, kupříkladu popisný

při nastínění postavy či prostoru, úvahový jako způsob vyjádřit hodnotové postoje, výkladový při rozboru příčin a souvislostí. Jazykové hledisko vypravování je charakteristické hojnou synonymií, využíváním dějových sloves, expresivních výrazů a bohaté větné stavby (Hubáček a kol., 2010, s. 332).

5 Slohové práce

5.1 Produkční a reprodukční sloh se zaměřením na tvořivost

Produkování a reprodukování textu k sobě neodmyslitelně patří a plní zásadní funkci ve výuce psaní. Reprodukce se liší podle stupně závislosti na samotné předloze, může se tedy jednat o reprodukci věrnou, která spočívá v doslovném přetlumočení předlohy, reprodukci zkrácenou – stručné vyjádření obsahu a reprodukci výběrovou, jež může být věrná i zkrácená, ale vždy se týká pouze určité části oné předlohy. „Přechod mezi produkcí a reprodukcí textu tvoří obměňování předlohy textu, může se týkat osoby vypravěče (upravit text do tzv. ich-formy) aj. (Čechová a Styblík, 1998, s. 222)“. Na vyšším stupni začínáme zvyšovat požadavky na reprodukci, z reprodukce věrné přistupujeme k volnější. Rovněž by na vyšším stupni mělo přibývat více produkčních činností. Reprodukce textu tvoří východisko pro přípravu produkční slohové práce, reprodukce utváří výchozí etapu pro tvorbu produkční slohové práce. Reprodukce je pojímána jako výrazná společenská aktivita, ten kdo ji ovládá je společností oceňován. Může jít o převyprávění divadelních představení, obsahů knih či dějů filmů (Čechová a Styblík, 1998, s. 222 – 223).

Hodně se mluví o vlivu předlohy na žákův projev, avšak Čechová a Styblík (1998) tento vliv vyvrací, protože závisí na mnoha různých faktorech. Nelze tedy obecně hovořit o názoru, že žák, který hodně čte, prokáže rovněž bezchybné vyjadřování. Závisí na otevřenosti vlivům četby na čtenáře a rovněž na vlastnostech textu. Správné a hlavně výstižné reprodukování textu bývá zaměřováno se stupněm inteligence. Každý učitel českého jazyka by se měl snažit učit žáky reprodukovat, protože tato činnost jim usnadní

učení a budou úspěšnější při různých zkoušeních. Zároveň je důležité upozornit na fakt, že se nemůžeme spokojit s pouhým reprodukováním učiva, ale ověřit jeho zvládnutí různými praktickými metodami. Když stoupá míra reprodukce, rozvíjí se tvořivost, ale nedostane se z oblasti vyjadřování do oblasti tematické, protože je vázaná na reprodukováný text. Hlavní přínos pro rozvoj tvořivosti přináší sloh produkční. Učitel nemá za cíl vypěstovat osobitý styl žáka, ale snaží se ho nasměrovat a pomoci mu jej rozvinout. Tvořivost je tedy jakýmsi samostatným přístupem k tematice a jejímu jazykovému ztvárnění.

5.1.1 Tvořivost žáků

Všechny předpoklady pro rozvoj tvořivosti jsou zakomponovány do slohové složky předmětu český jazyk. Tvořivost je „předpoklad jednotlivce pro řešení problému, s kterým nemá zkušenosti (Čechová, 1998, s. 86).“ Tento předpoklad se rozvíjí plněním tvořivých úkolů. Se samotnou tvořivostí úzce souvisí zájem, není však podmínkou rozvoje tvořivosti, ale může ji značně podnítit. Vyučující by měl být schopen vytvořit kreativní situace, navodit tvůrčí atmosféru, přijít s originálními tématy, prokázat nadšení pro věc. Jedině takovým způsobem podnítlíme tvořivost žáků. Učitel nesmí pracovat mechanicky, ale musí si svou práci pečlivě promyslet, probudit v žácích fantazii a inspirovat je. „Podmínkou tvořivosti žáka je tvořivá práce učitele (Čechová a Styblík, 1998, s. 224).“

Tvořivost je budována na znalostech a dovednostech jazyka, není dána úrovní inteligence. Žáci, kteří mají stejný stupeň inteligence, mohou z hlediska tvůrčího přístupu podávat zcela odlišné výkony. Důležité jsou citové prožitky pisatele, vnímavost a fantazie. Již Bečka (in Čechová, 1976/1977) zmiňuje složku slohového nadání, jež sestává z vloh jazykových, smyslových, motorických, dále vloh sociálních, abstraktního i logického myšlení. Tvoření se nelze naučit, důraz je kladen na sebeutváření. Může nastat ohrožení tvůrčí osobnosti, když se žák dostane do stavu frustrace, z níž se vytrácí příležitost tvořit.

Čechová (1998) zmiňuje způsoby, jak v žácích povzbudit tvořivost. V každém případě je třeba zmínit, že tvořivosti brání přesně určený postup řešení. Zadaný úkol můžeme pojmenovat jako problém a najít k němu originální řešení. U vyšších ročníků je

třeba vyžadovat více možných návrhů a následně je posoudit. Učitel by se měl oprostít od tradičního způsobu zpracování určitého slohového tématu. Žáci mohou přijít s překvapivým originálním nápadem a učitel by měl nejprve nápad podrobit důkladné analýze, pak jej zhodnotit. Rozvoj tvořivosti je podstatným úkolem vyučování, poněvadž právě tvořiví jedinci mohou posunout společenský vývoj v různých oblastech.

5.2 Výběr témat a jejich autenticita

O významné roli témat slohových prací jako výchovně-vzdělávacího činitele píše Čechová a Styblík v publikaci *Čeština a její vyučování*. Prostřednictvím vhodně zvolených témat můžeme nejen zjišťovat názory a postoje žáků, ale také je pozitivně či negativně ovlivnit. Míra vlivu na žáky závisí na našich přesvědčovacích schopnostech, na způsobu argumentace a značnou roli hrají i vztahy žáků k učitelům samotným. Volbu tématu proto musíme podřídit individualitě žáků (Čechová a Styblík, 1998, s. 236).

Čechová a Styblík (1998, s. 236) „se opírají o zkušenost z praxe, která ukazuje, že zdařilost slohové práce je do jisté míry závislá na vhodnosti jejího tématu; tíže žáci totiž podávají při uložení různých témat odlišný výkon. Přitažlivé téma, téma vycházející ze zájmů nebo potřeb žáků, provokující je svou aktuálností a naléhavostí, přiměřené jejich zkušenostem bývá zpracováno na lepší úrovni než témata volená nahodile, bez zřetele ke specifické třídě a jednotlivých žáků.“ Velmi příznivý je výběr nových témat. Opakovaná témata můžeme využít pouze pro potřeby porovnání výkonnostního posunu žáků. Je důležité, aby učitel své žáky trochu blíže znal a volil témata na základě toho, co je jim nejbližší. Příznivá může být jistá míra volnosti ve zpracování tématu, jedno téma může být zpracováno různými způsoby. Pouze u nižších ročníků je třeba brát volnost v tématu s rezervou, protože mladší žáci potřebují řízení učitelem (Čechová a Styblík, 1998 s. 236).

Pro každé zadané téma je nejdůležitější motivovat žáka. Někdy se učitelé dopouštějí záporné motivace, kdy žáka zastraší a negativně ovlivní jeho výkon. Jedna z neúčinnějších motivací je podle Čechové a Styblíka (1998) motivace potřebou, která spočívá v tom, že je třeba něco vyřešit a my k tomu můžeme přispět. Motivací může být i pozitivní zhodnocení práce. Osvědčilo se zveřejnění slohové práce před třídou.

Je důležité vybírat kladně oceněné práce. Způsobů zveřejnění může být celá řada, přečtení nahlas, vyvěšení na nástěnku, publikování ve školním časopise nebo na některé z platforem (např.: blog, padlet nebo MS Teams). Aby bylo téma dobře zpracované, musí učitel vytvořit požadovanou atmosféru, kupříkladu při práci s intimním tématem lásky či vztahů je vhodné, aby v žácích navodil pocit bezpečí a soukromí.

Whitney (2017) se ve svém příspěvku pro *English Journal*² věnuje autenticitě témat slohových prací. Učitelé často oddělují školní svět a opravdovou realitu. Škola často přehlíží skutečné každodenní problémy a obavy žáků, jejich naděje, vzájemné vztahy ve třídě i v rodině. Nejvíce se soustředí na samotné rozvinutí dovednosti psaní, ale zapomíná na propojení s běžným životem. Pokud chceme být opravdu autentičtí, musíme se opřít o autentický žánr, samotný autentický proces, autentické publikum a nezapomínat na to, aby byli opravdu autentičtí učitelé i žáci.

Psaní je stejně jako reálný život nepředvídatelné, nikdy nejde tak úplně podle plánů. Whitney dále hovoří o založení poznámkového bloku a následném zapisování poznámek o tom, co jsme během psaní činili. Abychom žáky k tomuto úkonu více motivovali, bylo by dobré psát společně s nimi. To znamená, že si jako učitel otevřeme čistý list na počítači a ten žákům promítneme nebo využijeme psaní na tabuli. Před studenty přemýšlíme nahlas a modelujeme své poznámky a kognitivní procesy při psaní. Učitel by měl nechat své žáky stanovit si určité cíle, které bude v průběhu psaní plnit (např.: nevstat z místa dokud neuběhne alespoň hodina od začátku psaní). Pokud by měl některý z žáků problém začít, můžeme ho jako učitelé mírně postrčit, zeptat se ho na nápady a případně mu pomoci jeden z nápadů více rozvinout, napsat mu krátký úvod a žák se pokusí samostatně navázat. Během určité doby je vhodné si zapsat pohyby v procesu psaní, abychom se mohli pomalu vyhnout všem problémům. Aby byl text opravdu autentický, musíme mít autentické příjemce. Takové příjemce, které text zajímá, pro které je relevantní, kteří k textu mají určité reakce nebo případné otázky. Velice často žáky vedeme k předstírání adresáta, kupříkladu píšící dopisy řediteli, školní radě atd., ale tyto dopisy nikdy nejsou skutečně doručeny, a tedy neproběhne žádný rozhovor s adresátem ani nic podobného, nedostane se nám odpovědi ani otázky. K tomu, aby se žáci dozvěděli o důležitosti

² Časopis NCTE pro učitele anglického jazyka.
<https://ncte.org/resources/journals/english-journal/>

potřeby adresáta, je třeba, aby nabrali různé zkušenosti s různými typy publika. Musí umět rozpoznat rozdíl v komunikaci mezi projevováním se mezi svými přáteli a cizími lidmi (Whitney, 2017).

Whitney (2017) uvádí zajímavý nápad pro práci s adresáty. Můžeme nechat naše žáky, necht' vytvoří dvě verze písemností, z nichž každá bude zaměřena na jiného adresáta. Toto v praxi dobře funguje s jinými oblastmi studia (sociální nebo ekonomické vědy). V dnešní době je nejfrekventovanější online prostředí, proto se nabízí pomoc studentům pochopit adresáty pohybující se v online prostoru. K tomu můžeme využít různé služby např. Analytics³. Dále různě diskutujeme o vhodnosti psaní online, co si myslíme, že je adekvátní a co je lepší ponechat v soukromí. Navádíme žáky k přemýšlení o samotné reakci daného publika (např.: u tweetů je možný reweet, napsáním dopisu redakci je možné zveřejnění,...), žáci si tak postupně uvědomují rizika komunikace s online adresáty.

Čechová a Styblík (1998) uvádí dva extrémy, které můžeme vidět v současné praxi na druhém stupni základních škol. První je učitel, jenž vede stejnou přípravu pro celou třídu, připraví obsah, celkovou kompozici projevu, snaží se sestavit každou větu a probírá veškerou konstrukci. Následně vzniká doslova autodiktát. Práce žáků se vůbec ničím neliší. Pokud se tato praxe děje i ve vyšších ročnících, zcela zavrhuje myšlení a rozvíjení vyjadřovacích schopností žáků. Druhý extrém spatřujeme v podcenění přípravy k psanému projevu, což nastává zejména z časových důvodů, z učitelovy pohodlnosti nebo neschopnosti řízení oné přípravy. Tento přístup je patrný zejména na středních školách, kde si učitel vyhrazuje více času na literární složku a tu slohovou zanedbává.

5.3 Hodnocení slohových prací

Hodnocení slohových prací bývá mezi učiteli často rozporuplné, a proto vyvolává zejména na přednáškách pro začínající učitele řadu dotazů, připomínek i námitek. Učitelé jsou si v této oblasti mnohdy nejistí. Je nutné, aby posuzovali výkon žáka komplexně, ale

³ Google Analytics – nástroj od společnosti Google, umožňující vlastníkům webových stránek získat statistická data o uživateli svého webu

současně na základě analýzy všech jednotlivých složek. Situaci dále ztěžuje nemožnost hodnotit pouze v dimenzi správně – nesprávně (Čechová, 1998, s. 173-174).

Čechová a Styblík v publikaci *Čeština a její vyučování* při hodnocení slohových prací doporučují zvolit analytický postup. Tento postup umožní poznat žakovu práci z různých úhlů pohledu. Realizace tohoto postupu však není snadná, učitel musí slohovou práci posuzovat komplexně, synteticky a rovněž různé stránky hodnotit odděleně, což je náročné jednak na pozornost a také na úsudek daného učitele (Čechová a Styblík, 1998, s. 245).

Učitel se při hodnocení slohových prací zaměřuje na tři hlavní oblasti. Oblast tematicko-obsahovou, která se zabývá vztahem obsahu práce k vymezenému tématu. Přihlíží k vnitřní stránce vyjádření, a tedy jaká je úroveň myšlení, cítění, vůle samotného žáka, ale také se zaměřuje na postoje, názory i způsoby argumentace. Oblast slohová se zaměřuje zejména na vztah tématu a jeho složek, komunikační záměr, smysluplnost textu a jazykové ztvárnění. Při samotné stylizaci se pak často učitelé setkávají s nedostatky, které zapříčiní celkovou nesrozumitelnost textu, což bývá jeden z nejzávažnějších prohřešků pisatele. K hodnocení dále náleží oblast jazyková, tj. lexikální, gramatická a pravopisná úroveň slohové práce. Volbu jednotlivých slov hodnotíme z lexikálně-sémantického hlediska a rovněž z hlediska vhodnosti. Stavbu vět hodnotíme podle toho, zda jsou gramaticky správné. Zaměřujeme se zejména na odchylky od pravidelné větne stavby (Čechová a Styblík, 1998).

Jedním ze dvou hlavních kritérií hodnocení slohové práce bývá dodržování stanoveného slohového útvaru. Bylo zjištěno, že mnoho učitelů za tento prohřešek snižuje známku až o dva stupně. Pouze malé procento učitelů zvažuje, zda bylo nedodržení slohového útvaru funkční. Dalším kritériem je vhodnost. Učitel posuzuje celkový projev žáka. Hodnotí jednotný ráz psaného projevu, zda byly vhodně užity výrazové prostředky, avšak toto kritérium se mění napříč ročníky, jelikož vhodnost a nevhodnost jazykových prostředků se učí žáci chápat postupně. Úkolem učitele je odlišit užití záměrné, kdy žák vhodně užije konkrétní výrazový prostředek pro dosažení ironie či charakteristiky dané postavy nebo užití chybné, kdy žák pouze poruší normu (Čechová, 1998).

Při hodnocení slohových prací se opíráme o tři hlavní teze:

- potřebu funkčnosti a komunikační autenticity projevu,
- chápání stylu jako kvalitativního fenoménu,
- mj. z toho vyplývající hierarchizaci kritérií hodnocení s preferencí tematickoobsahové a slohové oblasti před oblastí úžeji jazykovou (Štěpáník, 2021, s. 106).

Štěpáník a kolektiv zdůrazňují roli formativního hodnocení, průběžného hodnocení, vytvářeného v samotném procesu učení, které má za cíl zlepšit učební výsledky. Role učitele je poskytnout žákovi rychlou zpětnou vazbu a podpořit jeho učení v ten daný okamžik, což posiluje vnitřní motivaci a má pozitivní dlouhodobý vliv. Důležité je vnímání chyby jako „*okna do myšlení žáka*“. Případné nedostatky vznikající v procesu učení jsou pro učitele východiskem dalšího učení. Žák chybami ukazuje své miskoncepty a učitel získává možnost na ně reagovat (Štěpáník a kol., s. 60 – 61).

Slavík (1999) se v publikaci *Hodnocení v současné škole* věnuje slovnímu hodnocení, které v naší školní praxi stále představuje ožehavé téma. Představuje jakousi protiváhu hodnocení prostřednictvím známek. Slovní hodnocení je kvalitativní formou posouzení žákova výkonu. K vyjádření hodnocení používá výhradně slov, a proto je vyžadována pečlivá jazyková kultura. Výhodou slovního hodnocení je to, že v něm není obsažena pouze informace o dosaženém výsledku, ale hovoří se o žákových postojích, dispozicích, hodnotí se snaha a tím je umožněno postihnout i jinak skryté učivo. Jeden z problémů slovního hodnocení spočívá v neznalosti kvality hodnocení, může nám podat méně informací než běžná klasifikace. Má ale výhody dialogické formy, kdy se učitel obrací na žáka jako na partnera při rozhovoru.

6 Výzkumné šetření

Kvalitativní výzkumná sonda se uskutečnila na vybrané základní škole v Moravskoslezském kraji. Nejprve byl proveden průzkum kvality výuky psaní na zmíněné základní škole, tyto poznatky byly doplněny o rozhovor s vyučující konkrétních tříd a následně byla provedena analýza písemného projevu žáků.

Do výzkumného šetření byly zahrnuty osmé a deváté ročníky. Pro tento výzkum byl vybrán konkrétní slohový útvar vypravování, který představí, jak si daný žák vede v procesu psaní. Zaměříme se na žakovu fantazii, myšlenky, postoje, schopnosti a způsob zpracování daného tématu. Dále podrobně analyzujeme soudržnost textu a celkovou kompozici, vhodnost užití jazykových prostředků a v neposlední řadě jazykovou kvalitu textu.

Pro následující výzkumné šetření bylo použito 32 slohových prací, konkrétně 16 ze třídy 8. X a 16 ze třídy 9. Y.

Miovský (2006) přichází s ideovým plánem výzkumu, což představuje ideovou skicu připravovaného výzkumu.

Za účelem splnění výzkumného cíle byly stanoveny následující parametry:

1. parametr: postoj učitele k výuce psaní
2. parametr: zmapování kvality psaného projevu žáků

6.1 Výzkumné otázky

1. Jaký je postoj učitele k výuce psaní?
2. Jak se odráží vliv učitelovy výuky na psaném projevu žáků?
3. Jakou kvalitu vykazují žakovské texty?

6.2 Výzkumné metody

1. **Rozhovor:** V první fázi výzkumu byl proveden rozhovor s vyučující experimentální skupiny žáků. Zvolili jsme strukturovaný rozhovor, který byl ohraničen deseti předem připravenými otázkami.
2. **Pozorování edukační reality:** Návštěva vyučovacích hodin komunikačně-slohové výchovy a následné pozorování průběhu výuky slohového útvaru vypravování.
3. **Analýza slohových prací:** Byla provedena na základě tří posuzovaných oblastí – oblast tematicko-obsahová, slohová a jazyková.

7 Výzkumná fáze 1: Analýza postoje učitelky k výuce psaní

7.1 Výsledek rozhovoru s učitelkou

Rozhovor byl proveden s učitelkou českého jazyka na základní škole v Moravskoslezském kraji. Učitelka byla předem seznámena s cílem výzkumu, který spočíval ve zjištění postoje k výuce psaní. Rozhovor sestával z deseti otázek a obsahoval následující témata:

- Téma 1: Přínos výuky psaní
- Téma 2: Motivace k psaní
- Téma 3: Využívané metody k probírání slohového útvaru vypravování
- Téma 4: Pomůcky
- Téma 5: Propojení komunikačně/slohové výchovy s jazykovou výchovou (a dalšími složkami předmětu – LV) případně s běžnými životními situacemi
- Téma 6: Úspěšnost žáků v psaní slohové práce
- Téma 7: Hodnocení slohových prací
- Téma 8: Osobní postoj k výuce psaní

Téma 1: Přínos výuky psaní

„Myslím si, že samostatné psaní je pro žáky jednou z nejdůležitějších disciplín ve škole. Rozvíjí se jím kreativita i fantazie. Slohové práce mají komplexní charakter, tudíž na nich nejlépe rozeznám, jak na tom konkrétní žák vlastně je, a to po všech stránkách.“ Učitelka spatřuje hlavní přínos v rozvíjení kreativity a fantazie. Ve svých hodinách se snaží poskytnout žákům co nejvíce prostoru pro tvorbu textů s originálním obsahem, snaží se žáky minimálně limitovat zadáním. Volí spíše abstraktní témata, aby žáci měli prostor pro vlastní tvořivost. Jak už bylo zmíněno v teoretické části, tvořivost žáků se odvíjí od tvořivého učitele, takže na tuto otázku učitelka odpověděla adekvátně a je chvályhodné, že na první příčku přínosu psaní klade právě rozvoj tvořivosti.

Téma 2: Motivace k psaní

Na otázku motivace učitelka zareagovala následovně: *„Při každém probírání nového slohového útvaru se snažím žáky motivovat zábavnější formou. Nezačínám hodinu strohou teorií, ale například, když probíráme úvahu svolám si všechny žáky do kruhu, seznámím je s konkrétním tématem a snažím se, aby si každý našel nějaké argumenty, které společně rozebereme a od nichž se poté bude odvíjet celý psaný projev.“* Tento způsob motivace v žácích probudí zájem o konkrétní téma a mohou mezi sebou vzájemně diskutovat a hlouběji přemýšlet nad zadaným tématem. Již Šebesta (1999) zmiňuje formu rozhovoru ve fázi shromažďování látky psaní jako efektivní způsob zvolený při výuce psaní. Otázka byla blíže specifikována, zda využívá kromě hromadného rozhovoru také rozhovory skupinové (mezi dvěma žáky) – k tomu dodala, že zatím skupinové rozhovory nevyužila kvůli úspoře času.

Při probírání slohového útvaru vypravování učitelka zmínila: *„S žáky často navazujeme na psaní žánrů, které zrovna probíráme v literatuře, takže je někdy dobrou motivací čtivý příběh se zajímavou zápletkou, která žáky inspiruje, a vznikají tak originální texty.“* Tento způsob motivace je hodně individuální a záleží na žakově

vkusu, někdy se může stát, že probíraný žánr neosloví větší polovinu třídy a může se dobře myšlená motivace proměnit spíše v odrazující prostředek.

Téma 3: Využívané metody k probírání slohového útvaru vypravování

Na preferované metody učitelka odpověděla následovně: „*Při výuce vypravování často využívám metodu rozhovoru. S žáky se posadíme do kruhu a vykládáme si příběhy z běžného života o konkrétních tématech, které jsou předmětem výuky.*“ Metoda rozhovoru je v tomto případě vhodně zvolená, žáci si navzájem sdělí své myšlenky a navzájem se inspirojí při další tvorbě textu. Když se blíže zaměříme na výklad situací z běžného života, musíme nejprve začít méně osobnějšími tématy, aby se žáci více osmělili a nebyl pro ně rozhovor mezi celou třídou spíše stresorem. Mohlo by dojít k tomu, že rozhovor povede pouze malá skupina žáků, kteří se nebojí mluvit před kolektivem a ostatní budou pouze přihlížet

„*Preferuji práci s textem, kdy žákům na úvod rozdám nějaký text, o který se opřeme a snažíme se v něm nalézt charakteristické znaky konkrétního útvaru. Často pak také využívám metodu čtení s předvídáním, kdy mají žáci napsat pokračování příběhu.*“ Metoda práce s textem (konkrétním slohovým útvarem) je klasickým postupem při výuce psaní. Velmi záleží na volbě textu, který by měl být pro žáky lákavý a dobře interpretovatelný. Čtení s předvídáním pomáhá rozvíjet žákovu fantazii, a proto je to dle mého názoru dobře zvolený postup při přípravě na tvorbu samostatného projevu žáka. Učitelka k tomuto tématu vztáhla i práci s frázemi a básnickými prostředky: „*Dále trénujeme fráze a básnické prostředky, které dělají vypravování zajímavější.*“ Bohužel však tato odpověď nebyla v souladu se zadanou otázkou, ale můžeme vidět, že tréninku frází a básnických prostředků klade velký význam hlavně při probírání slohového útvaru vypravování.

Téma 4: Pomůcky

Při otázce zahrnující využívání konkrétních pomůcek ve výuce učitelka odpovídala: „*V hodinách často využívám nahrávky, například autora Zdeňka Svěráka. Ukázky z různých literárních děl všech žánrů. Snažím se pracovat*

s interaktivními prostředky, využívám různá videa na youtube, pracujeme s online nástěnkou v aplikaci padlet, kde žáci píší své postřehy z četby.“ Až na konkrétní jméno Zdeňka Svěráka učitelka nezmínila další konkrétní autory, bohužel neposkytla ani konkrétní díla, se kterými v souvislosti se zmíněným autorem pracuje. Prozradila však, že se jí zamlouvá Svěrákův styl psaní a často ho prezentuje jako inspiraci právě pro vypravování. Učitelka uvedla online prostředky, které využívá např.: u *youtube* uvedla práci s videoklipy nebo hranými scénkami. Na aplikaci *padlet* jsem se blíže doptávala. Slouží jako online nástěnka, která je sdílena všem žákům ve třídě a ti mají možnost přidávat na ni své postřehy z četby, tímto se procvičují v psaní a navzájem si sdílejí své postřehy a dojmy. Nástěnka v *padletu* má i spoustu jiných využití, žáci si ji mohou použít jako určitý typ sociální sítě a přidávat zde různé příspěvky, které nějakým způsobem s českým jazykem souvisí a navzájem je různě komentovat, samozřejmě vše pod vedením učitele.

Téma 5: Propojení komunikačně/slohové výchovy s jazykovou výchovou (a dalšími složkami předmětu – LV) případně s běžnými životními situacemi

Odpověď na otázku spojenou s propojením komunikačně/slohové výchovy s jazykovou výchovou byla následující: „*Využívám žákovských textů v hodinách mluvnice, kde si jejich práce postupně rozebíráme a vysvětlujeme si vzniklé nedostatky, poukazujeme si na stylistické chyby, jak změnily význam textu, dále na pravopisné chyby.*“ Z odpovědi je nám zřejmé, že učitelka ne zcela porozuměla otázce, protože propojení komunikačně/slohové výchovy s jazykovou výchovou neznámá vzít si text ze slohové výchovy a rozebírat jej v mluvnici, ale snažit se pracovat s konkrétním textem funkčně a zaměřit se v jedné hodině na slohové i jazykové prostředky a vložit je do souvislostí. Učitelka by se neměla soustředit pouze na opravování pravopisu a stylistických chyb, ale také s žáky rozebrat téma a obsah komunikátu, zaměřit se na funkčnost komunikačního záměru a žáky na nedostatky v těchto oblastech upozornit. Z její odpovědi je znatelné, že opomíjí i volbu slovní zásoby. Již z jejího hodnocení analyzovaných prací bylo znát, že slovní zásobu nijak nehodnotí ani nekomentuje, a proto se setkáváme s nesprávně užitými výrazy zejména v promluvě vypravěče.

Když jsme předestřeli téma propojování výuky s běžnými životními situacemi, reagovala učitelka následovně: *„Propojování výuky s běžnými životními situacemi se teď velmi promítlo v distanční výuce. Například, když jsme probírali popis pracovního postupu, dostali žáci za úkol něco si doma uvařit a následně sepsat celý průběh přípravy.“* Popis pracovního postupu je v běžném životě využitelný, ale nás spíše zajímalo, jakým způsobem obecně přistupuje v propojování komunikačně/slohové výchovy napříč funkčními styly.

Zaujala nás tato odpověď: *„Snažím se pracovat s představami žáků. Hodinu začínám s uvedením nějaké aktuální situace, do které se mají žáci vcítit, a poté na tuto situaci navazujeme další učivo. Slohovou výchovu ráda propojuji s literární výchovou. Umělecké texty nám slouží často jako inspirace pro vlastní texty žáků.“* Práce s vlastními představami žáků je pro hodinu komunikačně/slohové výchovy stěžejní. Žáci tak popustí uzdu své fantazii a jsou schopni produkovat zajímavé myšlenky a postoje. Zakomponovat do hodiny aktuální situaci, kterou žáci znají a umí s ní pracovat, je velmi dobrý prostředek pro motivaci a v některých případech i pro práci s emocemi.

Téma 6: Úspěšnost žáků v psaní slohové práce

Úspěšnost žáků je podle učitelky v nerovnoměrném zastoupení. *„Objevují se vždy tři skupiny žáků – velmi nadaní, kteří píšou přímo autorská díla, žáci průměrní, ti si splní zadání, ale nijak převratné dílo nevytvoří a žáci slabí, jejichž texty pomalu nelze rozluštit.“* Úspěšnost při psaní jde ruku v ruce se samotnou motivací žáků. Pokud do hodin zakomponujeme témata jim blízká, mohou se i z průměrných žáků stát lepší. U slabších žáků je třeba na průběh psaní dohlédnout a nasměrovat je.

Od úspěšnosti jsme se dostali k nejproblematictější oblasti psaní: *„Nejproblematictější není ani tak jazyková oblast, ale velké problémy spatřuji v oblasti slohové, žákům dělá problém návaznost textu. Častý problém nastává v zápisu přímé řeči, kterou buď vůbec nepoužijí nebo ji užijí chybně. Dalším velkým úskalím jsou odstavce.“* Dle mého názoru jsou žáci zvyklí psát většinu času na mobilních zařízeních v prostředí chatu, kde odstavce zpravidla neexistují a pak se

to promítá i do psaní slohové práce. Je tedy důležité vést žáky k četbě, aby viděli, jak funguje zápis přímé řeči v praxi a poukazovat na to nejen v hodinách psaní, ale i v hodinách jazyka a literatury. S textovou návazností je to problematičtější, jelikož žáci jsou při psaní často zbrklí, chtějí mít práci co nejdříve hotovou, a tak se stává, že jednotlivé výpovědi na sebe nenavazují. Takové žáky je třeba usměřňovat a dbát u nich na sestavování osnovy, kterou se při psaní musí řídit.

„Někdy mají problém propustit uzdu vlastní fantazii a stává se, že doslova přepíše scénář nějakého filmu, ale nevloží do něj ani část ze své vlastní hlavy.“ Tato situace může nastat v případě, že žáka téma nezaujme a nemá motivaci nad ním déle uvažovat a vytvořit si konkrétní představu, kterou pak vtiskne na papír. Někteří jsou bohužel tak ovlivněni filmy a seriály, že zleniví a nezapojí vlastní fantazii, protože je pro ně přepsání cizího scénáře jednodušší. Těmto případům se dá vždy zabránit, jen je třeba žáky více motivovat a zkusit využívat témata jim velmi blízká, aby byli schopni zamyslet se nad vlastními zážitky a zkušenostmi, které je v tom podpoří.

Téma 7: Hodnocení slohových prací

Hodnocení slohových prací je individuální a záleží na každém učiteli, jak k němu přistoupí. Odpověď učitelky na dotaz ohledně klasifikace: *„K hodnocení přistupuji vždy individuálně, klasifikuji na základě možností každého žáka.“* Když jsme se zaměřily na konkrétní slohový útvar vypravování, uvedla dotazovaná učitelka šest hodnotících kritérií, jimiž se řídí. *„K hodnocení slohového útvaru vypravování si vytvářím šest hodnotících kritérií – opakování slov, návaznost, myšlenka, odstavce, přímá řeč spolu s básnickými prostředky a osnova. Pravopis a syntax jsou složky, které hodnotím zvlášť. Ke každému kritériu zapisuji body, když něco chybí, body strhávám. Každou práci na závěr hodnotím slovně, vyzdvihnu dobré stránky a okomentuji ty špatné, případně navrhnou pár tipů, jak je zlepšit.“* Uvedená kritéria jsou neúplná a působí chaoticky. Opakování slov by mělo být zahrnuto do hodnocení lexika a širě slovní zásoby, nikoliv jako samostatné kritérium. Dále uvádí návaznost, která zahrnuje výstavbu větných celků a odkazování v textu. Myšlenkou se rozumí téma textu, ale vytratilo se hodnocení celkového obsahu díla. Kritéria postrádají jednu

z hlavních částí hodnocení – správné vymezení komunikační situace a splnění zadaného slohového útvaru.

Rovněž nebylo zcela naplněno kritérium nadvětné syntaxe, učitelka hodnotí pouze členění textu (odstavce), ale už nezahrnuje celkovou kompozici a nedbá na hodnocení soudržnosti textu. Jako samostatné kritérium uvedla hodnocení přímé řeči a básnických prostředků, která ale spadají do jazykové oblasti a neměla by zastávat samostatnou hodnotící složku. Závěrečnou položku obsadilo hodnocení osnovy, které ale spadá pod kritérium tvorby textu, takže by rovněž nemělo být hodnoceno zvlášť. Jazykovou kvalitu textu omezila pouze na pravopis a syntax, ale naprosto se vytratila lexikální úroveň a z gramatické úrovně se vytratilo hodnocení morfologické úrovně, což je velmi znatelné v následné analýze slohových prací žáků.

Téma 8: Osobní postoj k výuce psaní

Na závěr připadla otázka vztahující se k osobnímu postoji při výuce psaní: „*Mám ráda výuku psaní. Měla jsem vždy sen vést kroužky tvůrčího psaní a objevovat mezi žáky skryté talenty, jenže bohužel tyto kroužky zastíňují doučování slabších žáků, takže možnost je vést zatím nepřípadá v úvahu.*“ Můžeme vidět, že učitelka zaujímá k psaní kladný postoj, ale bohužel díky nedostatku času vidí překážky v jeho zdokonalování. Pokud má něco opravdu smysl, tak je to schopnost se správně vyjadřovat, jak už psanou nebo mluvenou formou, v dnešní době online komunikace o to více musíme dbát na správný písemný projev. Je proto důležité snažit se najít místo pro výuku psaní, do níž můžeme zakomponovat všechny složky předmětu český jazyk.

8 Výzkumná fáze 2: Analýza psaného projevu žáků a průzkum kvality textu

8.1 Analýza a hodnocení slohových prací devátého ročníku

Hodnocení slohových prací se bude opírat o zadaná kritéria hodnocení písemných prací společnosti Cermat. Tato kritéria nám pomohou vytvořit přehledné tabulky hodnocení. Zadaná hodnotící kritéria jsou zveřejněna na webových stránkách www.maturita.cermat.cz, nalezneme je v sekci *Maturitní zkouška – Kritéria hodnocení*. Následně budeme postupovat na základě této tabulky:

1. Vytvoření textu podle zadaných kritérií
1A – téma, obsah
1B – komunikační situace, slohový útvar
2. Funkční užití jazykových prostředků
2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba
2B – lexikum: <ul style="list-style-type: none">• adekvátnost jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci / slohovému útvaru• použití pojmenování v odpovídajícím významu• šíře a pestrost slovní zásoby
3. Syntaktická a kompoziční výstavba textu
3A – větná syntax, textová koheze: <ul style="list-style-type: none">• výstavba větných celků• odkazování v textu• prostředky textové návaznosti
3B – nadvětná syntax, koherence textu: <ul style="list-style-type: none">• kompozice textu• strukturovanost a členění textu• soudržnost textu• způsob vedení argumentace

Tabulka 2 - Kritéria hodnocení (MŠMT, 2019)

Téma slohové práce bylo zadáno paní učitelkou na vybrané základní škole. Neslo název citoslovce „Uf“. Žáci toto téma měli pojmout jako slohový útvar vypravování. Samotnému psaní slohové práce předcházelo skupinové sezení v kruhu, kde si žáci sdělovali své postřehy k zadanému tématu, toto sezení mělo být způsobem motivace k psaní. Deváté třídy měly téma limitováno žánrem, ale žáci osmých ročníků dostali naprostou volnost v tvorbě zadaného tématu.

Následující tabulky nám odhalují, jak si jednotliví žáci vedli v jednotlivých kritériích. Veškerá práce spojená s hodnocením žákovských prací byla anonymní. Slohové práce byly hodnoceny mnou a paní učitelkou.

Kritérium 1A – téma, obsah

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1					x	
Žák 2						x
Žák 3			x			
Žák 4	x					
Žák 5					x	
Žák 6				x		
Žák 7						x
Žák 8						x
Žák 9						x
Žák 10						x
Žák 11					x	
Žák 12						x
Žák 13						x
Žák 14						x
Žák 15						x
Žák 16						x

Tabulka 3 - Kritérium 1A

Co se týče zpracování tématu všichni žáci, až na jednu výjimku, efektivně splnili zadání. Přípravná fáze procesu psaní zabrala jednu vyučovací jednotku. Další fáze shromažďování informací byla spojená s fází pořádání vybrané látky a sestavováním osnovy. Téma slohové práce neslo název citoslovce „Uf...“, učitelka vycházela z hodin literární výchovy, kde rozebírali žánr hororu a krimi. Úkolem žáků bylo zamyslet se nad konkrétní situací, která by toto citoslovce nejlépe vystihla. Fáze motivace spočívala ve

skupinovém sezení v kruhu, kde si žáci navzájem vyprávěli různé události, které sami zažili nebo je někde slyšeli či viděli. Tato aktivita byla vhodně zvolena i pro inspiraci těm žákům, kteří v tu chvíli nevěděli, jak si mají s daným tématem poradit.

Žáci dostali patřičnou volnost ve zpracování zadaného tématu, příběh se mohl týkat prakticky čehokoliv, jen v něm muselo být zakomponováno citoslovce „uf“, které mohlo být užito v samotném názvu příběhu nebo v pointě a příběh musel být žánrově zasazen k horroru, thrilleru nebo krimi. Naprostá většina žáků nevedla nadpis příběhu, ponechali pouze název tématu. Dvě žákyně pojmenovaly svůj příběh (*Temnota, Nevidím ho*). Poněvadž bylo téma spojeno s asociací krimi a hororu, většina obsahů se týkala právě kriminálního prostředí, záhad nebo příběhů s překvapivě špatným nebo děsivým závěrem.

Všichni žáci až na jednu výjimku splnili zadané téma a sestavili funkční komunikáty. Výjimku představoval žák číslo 4, který napsal nesouvislý, obtížně čitelný text, jenž nedával smysl. Obsah většiny příběhů se týkal únosů, sebevraždy, vraždy nebo záhad. Jedna žákyně sestavila příběh formou deníkových zápisů, ten se týkal poruchy příjmu potravy a působil velmi autenticky a rovněž byl nejlépe sepsaným vypravováním v deváté třídě (*STŘEDA: 23. 2. 2021 – Uběhlo pár měsíců a já jsem na tom huř a huř. Táta po mně pořád řve a není s ním domluva. Ve škole jsem terčem šikany. Směji se mi za mou postavu. Přestává se to vymykat kontrole...*)

Mnohdy se žáci uchýlovali k řešení záhad v příběhu, tyto příběhy měly patřičnou dynamiku a byly velmi čtivé (*Uběhl měsíc a stalo se toho víc než dost, začal jsem dostávat ošklivé dárky od tajného ctitele a měl jsem pocit, že v domě nejsem sám, málem jsem se zbláznil. Po čase jsem si zvykl na život s nezvaným hostem a na dárky v podobě mrtvých zvířátek, které jsem si nepřál*). Méně podařené byly texty s drastickými popisy vraždy, kde bylo znatelné, že žáci chtějí chytlavý příběh, ale nepohlížejí na celkové zpracování. Obsahem některých příběhů byl vnitřní monolog samotných autorů, žáci se tak mohli vypsát ze svých emocí a strachů (*Temnota, jedno obyčejné slovo. Každý rozumí, co znamená, ale každý si jej představuje jinak. Někdo jako naprostou studenou tmou, jiný zase může říct, že temnota je spíše šedá a hlavně zlá*).

Když toto hodnotící kritérium shrneme, naprostá většina žáků splnila zadané téma. Obsah jejich prací byl povedený, a proto ve většině získali plný počet bodů.

Kritérium 1B – komunikační situace, slohový útvar

Body		0	1	2	3	4	5
Žák 1							x
Žák 2							x
Žák 3				x			
Žák 4			x				
Žák 5						x	
Žák 6					x		
Žák 7						x	
Žák 8							x
Žák 9							x
Žák 10							x
Žák 11							x
Žák 12							x
Žák 13							x
Žák 14							x
Žák 15							x
Žák 16							x

Tabulka 4 - Kritérium 1B

Hodnocení komunikační situace a slohového útvaru učitelka do svého hodnocení nezahrnuje, ale i přesto si žáci v tomto kritériu vedli dobře. Naprosté většině žáků se podařilo splnit zadaný útvar vypravování. Pouze text žáka číslo 4 vykazoval řadu podstatně velkých nedostatků, text byl dost nečitelný a postrádal smysl. Všechny komunikáty měly esteticky-sdělnou funkci, slohový útvar vypravování byl splněn se všemi náležitostmi, žáci vhodně užívali dějová slovesa, přímou řeč a řídili se předepsanou osnovou. V žakovských textech můžeme zcela jistě najít zážitkovost.

Když se zaměříme na komunikační situaci, nejprve si rozebereme účastníky, kteří se v pracích objevovali. Žáci se často drželi psaní žánrů krimi, detektivek nebo thrillerů, takže v napsaných textech najdeme únosce, zločince, vrahy, ale vystupují nám tam vždy hlavně děti a rodiče. Najdou se příběhy, kde vystupuje pouze jedna hlavní postava anebo naopak texty s velkým množstvím různých postav, které jsou někdy pouze pojmenovány, ale v textu nepromlouvají. Komunikační charakteristiky jednotlivých postav nejsou nijak zvláštní, nenajdeme žádnou postavu, která by měla specifický způsob promluvy. Domníváme se, že učitelka žáky neupozornila na využití různých jazykových prostředků ze všech vrstev jazyka, protože nespisovné výrazy najdeme pouze v nefunkční podobě.

Objevují se různá prostředí, v nichž se komunikační proces odehrává. Často je vyobrazován neznámý tajuplný prostor jako je sklepení, opuštěný hotel, strašidelný dům, ale najdeme i obyčejná prostředí, kde se odehrávají neobyčejné příběhy – kino, domov.

Kritérium 2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1					x	
Žák 2						x
Žák 3	x					
Žák 4	x					
Žák 5				x		
Žák 6			x			
Žák 7				x		
Žák 8			x			
Žák 9					x	
Žák 10				x		
Žák 11					x	
Žák 12				x		
Žák 13						x
Žák 14				x		
Žák 15						x
Žák 16				x		

Tabulka 5 - Kritérium 2A

Chybovost v pravopisu se objevovala u komparativu adjektiv se souhláskovými skupinami „-šš-“ a „-žš-“ (např. *tiší místo, je pro mě bliší*), tento nedostatek byl zaznamenán pouze u dvou prací, takže nemůžeme predikovat nedostatečnou znalost komparativu. Žáci často chybovali v psaní příslovečných spřežek (*na konec uspěl, z ničehonic, jak se patří, po tom, co jsem zprávu dočetl*). Psaní *mě/mně* bylo chybné i v kořenech slov (*nerozuměla, vzpoměla jsem si*).

Při psaní grafémů „i/y“ se objevily chyby různého typu: při psaní přivlastňovacích adjektiv, zejména v koncove *-ovi* (*Pepovy se nic nestalo, Johnovy se to nelíbilo*), koncovky tvrdých adjektiv dle tvrdého vzoru *mladý (fotbaloví míč, byl jsem opilý, vyvázli jsme živý, do světa mrtvích...)*. Další chyby se vyskytly u psaní „i/y“ po obojetných souhláskách (*kuchině*), což považujeme spíše za chyby z nepozornosti, jelikož se slovo v textu vyskytlo dvakrát a jednou bylo napsáno správně a podruhé chybně. Chybu jsme zaznamenali i v psaní zájmena *mi* v 3. pádě (*Řekli my, abych odešel*). U dvou žáků jsme

zaznamenali chybovost při doplňování délek po samohlásce u ukazovacích zájmen (*Odkryl se ji nápis, Začala v ni listovat, Vzalo ji to dech*). Velkým úskalím pro některé žáky byla shoda přísudku s podmětem. Žáci často psali dlouhá souvětí, ve kterých jim pak dělalo problém vyhledat podmět a doplnit správnou koncovku k přísudku nebo užívali několikanásobný podmět (např.: *Použili jsme tanky, bojová vozidla a vrtulníky, ale ty už funkční nebyli. Všichni mi popřály k narozeninám*).

Z oblasti tvarosloví jsme v jednom z textů našli nesprávně zapsané zvrtné zájmeno *se* ve třetím pádě singuláru (*Viděl jsi ji*). Objevily se chyby v psaní duálových tvarů (*Hleděla jsme svými očima*). Dalším nedostatkem bylo skloňování osobního zájmena *já* (*Myslel jsem, že mně někdo sleduje*), vyskytoval se pouze zřídka.

Úroveň pravopisu a tvarosloví žáků devátých tříd byla dostačující. Nenalezli jsme příliš velké množství chyb. Žáci se často pohybovali na třech bodech, což znamená, že se chyby v pravopise a tvarosloví objevovaly pouze místy a to převážně 3 – 5 chyb v jednom textu. Byly analyzovány dva texty prvního žáka (číslo 3) a druhého žáka (číslo 4), které vykazovaly velké množství pravopisných chyb. Jejich chyby měly zásadní vliv na čtenářský komfort příjemce.

Kritérium 2B – lexikum

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1					x	
Žák 2					x	
Žák 3		x				
Žák 4	x					
Žák 5				x		
Žák 6			x			
Žák 7				x		
Žák 8				x		
Žák 9				x		
Žák 10				x		
Žák 11					x	
Žák 12				x		
Žák 13						x
Žák 14					x	
Žák 15					x	
Žák 16					x	

Tabulka 6 - Kritérium 2B

Hodnocení lexika bylo jednou z nejslabších oblastí, pouze jeden žák získal plný počet bodů, ostatní se pohybovali mezi 3 – 4 body. Pro slohový útvar vypravování bylo podstatné užívání dějových sloves, která se vyskytují ve většině žákovských prací (*běžet, číst, hrát, spadnout, ...*). Při mapování složení slovní zásoby jsme narazili na nespisovné výrazy (*rychle vstnul, furt bylo ticho*), jež v textu nebyly použity funkčně. Narazili jsme na množství funkčně užitých expresivních výrazů (*deminutiva – klučina, zvířátko, slova familiární – beruško, zlatíčko, tatka*). Expresiva se neobjevovala pouze s pozitivním příznakem, ale také s negativním (*slova zhrubělá – chlastat, funkčně užitá vulgarismy v přímé řeči – „Do prdele!“*). Co se týče vlastních jmen postav, žáci často používali cizojazyčná jména (*Steve, Justin, Mark, Harry, ...*). V jedno z textů se objevil název fotbalového klubu (*Real Madrid*).

V žákovských pracích můžeme dále nalézt synonymní výrazy, které zapříčinily menší výskyt opakování slov. Často se objevovaly při závěru přímé řeči (*„Uf, ještěže takové štěstí nemám, řekla jsem si v duchu.“ / „Prej každý den chodí do školy promoklá až na kost,“ odvětila ta druhá. / „Je za tebou!“ vykřikla. / „A tvoje příjmení?“ vyhrkla jsem na ni.). Objevovalo se množství vhodně užitých trop – metafory jako například: *srdce ze zlata, nervy ze železa, špetka strachu, topit se v slzách*) a personifikace (*hrdlo žíznilo, hlasitý dech uspořádaně doprovázel mé kroky, začali se mi sbíhat sliny*) a v neposlední řadě i synestézie (*cítil hněv, vůně lesů*).*

Již z rozhovoru s učitelkou bylo patrné, že při probírání slohového útvaru vypravování klade důraz na frazeologii. V žákovských textech proto můžeme najít různé frazeologismy. Jsou to spojení frazeologizovaná jako celek (*Boží pravda, vzal nohy na ramena, běhá mráz po zádech*). Objevovala se ustálená přirovnání (*peněz jako želez*).

Z takto malého vzorku nemůžeme posoudit, proč bylo kritérium lexika jedno z nejslabších. U velkého množství prací jsme se setkávali s opakováním slov, ale někteří žáci si s tím uměli dobře poradit a nahrazovali je synonymními výrazy. Slovní zásoba pro účely vypravování by mohla být více pestrá.

Kritérium 3A – větná syntax, textová koheze

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1					x	
Žák 2				x		
Žák 3		x				
Žák 4	x					
Žák 5				x		
Žák 6			x			
Žák 7				x		
Žák 8			x			
Žák 9					x	
Žák 10			x			
Žák 11					x	
Žák 12					x	
Žák 13						x
Žák 14					x	
Žák 15				x		
Žák 16					x	

Tabulka 7 - Kritérium 3A

Rovina syntaktická je jednou z nejnáročnějších disciplín v samotném psaní. Žáci devátého ročníku byli v této jazykové rovině na různých úrovních. Ve svých pracích často užívali krátká souvětí, ale najdou se i ti, kteří psali souvětí příliš dlouhá, která by se dala rozdělit na více vět jednoduchých (*Uběhl měsíc a stalo se toho víc než dost, začal jsem dostávat ošklivé dárky od tajného ctitele a měl jsem pocit, že nejsem v domě sám, málem jsem se zbláznil, bylo toho na mě moc*). Objevila se souvětí, která postrádala smysl (*Ve dne bylo zábavy až příliš, ale v noci strašná nuda, proto jsme potají vylézali z chatky a navštěvovali se s Tomem v jeho chatce, ale jeho spolubydlici byl Němec, ze kterého jsem měl strach*). Délku jednotlivých větných celků volili na základě celkové dynamiky příběhu, často se v textech vyskytovaly kratší věty nebo větné ekvivalenty (*Páni! Ano. Rychle! Sakra! Ne. Haló? Ten kód!*). Věty jednočlenné se v pracích žáků objevují jen zřídka (*Dole byla tma*), převažují věty dvojčlenné (*Musím jít kolem školy, Křičela jsem do prázdné chodby*).

Bylo zajímavé pozorovat práci s přímou řečí, někteří žáci bravurně zvládli její zápis bez chyb, ale našlo se velké množství těch, kteří měli se zápisem nemalé problémy nebo přímou řeč v textu nevyužili vůbec (*Pan Nikdo odpovídá pro tebe to bude hračka / Přijel pro mě tatka a v autě se mě zeptal co trénink?*). Častou chybou byla absence

dvojtečky před začátkem přímé řeči (*V tu chvíli se ozvalo „Time, Stacy, tak rád vás zase vidím.“*). Mnoho žáků zaměňovalo psaní velkého písmene po ukončení přímé řeči (*„Iris, vstávej!“ vykřikl na mě hlas Lily. / „Williame? co tu děláš?“*).

Kritérium 3B – nadvětná syntax, koherence textu

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1					x	
Žák 2					x	
Žák 3	x					
Žák 4	x					
Žák 5				x		
Žák 6			x			
Žák 7				x		
Žák 8				x		
Žák 9					x	
Žák 10				x		
Žák 11					x	
Žák 12					x	
Žák 13						x
Žák 14						x
Žák 15				x		
Žák 16						x

Tabulka 8 - Kritérium 3B

Žáci měli za úkol vytvořit osnovu. Celkem bylo analyzováno 16 slohových prací ve třídě 9. Y, z tohoto počtu u jednoho žáka osnova zcela chyběla, další žák představil osnovu, která naprosto postrádala smysl. Našli se dva žáci, kteří nesprávně pojali osnovu jako úvod k příběhu nebo jako stručnou charakteristiku hlavní postavy. Většina třídy osnovu sestavila správně a rozvrhla ji do tří hlavních bodů – úvod, stať a závěr. Někteří žáci měli osnovu lépe propracovanou, konkrétně čtyři žákyně rozdělily svou osnovu na 6-8 bodů, tyto osnovy byly přehlednější a lepší na orientaci.

Nyní bychom zaměřili pozornost na pojmenování jednotlivých bodů osnovy, které činilo problém větší polovině třídy. Často docházelo k chybným formulacím vět či slovních spojení (*Stat' – Záhadné ocitnutí se v knize, Zapomenutí telefon, Nalezení tajemné knihy, Závěr – Zachránění rodičů a útěk z hotelu, Vysvobodění*). Mohli jsme zpozorovat, že osnova větší poloviny žáků byla vytvořena na základě slov, která se objevovala v textu, proto některé osnovy nedávaly smysl a bylo možno odhalit, že žáci

nad její strukturou příliš nepřemýšleli, ale pouze mechanicky doplnili slova z textu. Narazili jsme na osnovu, která byla chybně pojatá jako popis příběhu a postrádala souvislost (např.: *Příběh je o americkém sniperovi, který byl vyhozen z armády z důvodu zabití velitele ozbrojených sil. John si řekl, že se z něj stane nájemný vrah. Vždy měl za úkol zabít jednu bezvýznamnou osobu, ale dnes se měl za úkol odletět do jiné země.*). Objevila se osnova, která byla sestavena jako popis postav vystupujících v příběhu (*Harry – hlavní postava, Peter Hawkins – šéf veterinární služby, vdovec*).

8.2 Analýza a hodnocení slohových prací osmého ročníku

Kritérium 1A – téma, obsah

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1					x	
Žák 2				x		
Žák 3			x			
Žák 4					x	
Žák 5						x
Žák 6						x
Žák 7						x
Žák 8						x
Žák 9				x		
Žák 10						x
Žák 11						x
Žák 12						x
Žák 13						x
Žák 14					x	
Žák 15						x
Žák 16					x	

Tabulka 9 - Kritérium 1A

Zadané téma v osmém ročníku bylo totožné s tématem devátých tříd. Jediná změna spočívala v tom, že učitelka téma nespojila s literaturou, jako tomu bylo v deváté třídě, nýbrž nechala volné asociace a žáci produkovali, co je v souvislosti s citoslovcem „uf...“ zrovna napadlo. Rozdíl byl patrný na obsahu komunikátu, kde se nám objevovaly příběhy s běžnými denními situacemi a neobjevovala se témata záhad, vražd a únosů. Příběhy často spočívaly v převyprávění snu a následného probuzení (*Najednou z ničeho*

nic na mě křičí maminka: „Barčo, vstávej, je 7 hodin, musíš do školy!“ V sekundě se probudím a všechno mi dojde. Říkám si: „Uf, byl to jen sen.“/ Po chvíli si uvědomil, že to celé byl pouhý sen. “Uf!“).

Jeden z žáků vytvořil originální příběh o rybě, která se stala astronautem nebo další příběh týkající se tématu vesmíru o kamarádech, kteří řídili vesmírnou loď a setkali se s mimozemšťany. Setkáme se s tématy z detektivního prostředí, kde probíhá pátrání po zloději. Najdeme jeden příběh inspirován pohádkou *O Červené karkulce*. V příběhu žáka vystupovala místo vlka hyena a na místo myslivce přišel zachránce v podobě vojáka s kulometem. Některé příběhy byly děsivé, v jednom vyprávění se objevil motiv kanibalismu (*Založili jsme oheň a opekli Frederickovo maso*). Vznikala nám obsahově nápaditější díla, než tomu bylo v deváté třídě, kde žáci zřejmě byli ovlivněni návazností na literární žánr horroru a krimi. Přestože žáci nepracovali s návazností na žánr horroru a krimi, můžeme se setkat s dvěma příběhy, které se opírají o téma únosu a záhadného zmizení. Některá témata působí jako zpracování autentického příběhu z žákova života, ale samozřejmě jsou to pouze domněnky, jelikož žáky blíže neznáme. Témata se povedla funkčně zpracovat většině žákům.

Učitelka záměrně vybrala blíže neurčitý název tématu, žáci tak dostali volnost a mohli naplno zapojit vlastní tvořivost a fantazii. Po obsahové stránce byla většina žakovských textů opravdu na velmi dobré úrovni.

Kritérium 1B – komunikační situace, slohový útvar

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1					x	
Žák 2				x		
Žák 3			x			
Žák 4						x
Žák 5						x
Žák 6						x
Žák 7						x
Žák 8						x
Žák 9				x		
Žák 10						x
Žák 11						x
Žák 12						x
Žák 13					x	
Žák 14						x
Žák 15					x	
Žák 16					x	

Tabulka 10 - Kritérium 1B

Z celkového počtu 16 slohových prací se nenašla žádná, která by nesplnila zadaný slohový útvar vypravování. Pouze žák číslo 3 vykázal značné nedostatky v tomto hodnotícím kritériu, protože jeho text postrádal smysl a místy byl až nečitelný. Analyzované texty odhalovaly podobné znaky ve výstavbě. Žáci byli před začátkem upozorněni, že text musí být rozdělen do odstavců, načež by měl každý odstavec odpovídat jednomu bodu osnovy. U vyprávění jim bylo řečeno, aby nezapomínali užívat přímou řeč a dějová slovesa.

Když se blíže podíváme na analýzu komunikační situace, najdeme různá časová zařazení komunikátů, jedná se o vypravování z dávné minulosti, vyprávění konkrétního dne a zaznamenali jsme častý výskyt příběhů odehrávajících se ve snu. Při pohledu na místní řazení se příběhy obvykle odehrávají ve škole, doma anebo v prostředí známých měst jako je Paříž, Praha, Ohio nebo oblast Středozeří. Najdeme však i neobvyklá místa jako například vesmír. Účastníci komunikační situace bývají často žáci školy, rodiče, kamarádi nebo zločinci. Počet postav vyskytujících se v průběhu komunikační situace se velmi liší, někteří žáci pracují pouze s jednou postavou, jiní se zase v průběhu

vypravování v počtu postav ztrácí. Někdy příběh vypráví jedna osoba z pohledu pozorovatele. Nenajdeme žádnou zvláštnost v komunikaci jednotlivých postav.

Kritérium 2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1			x			
Žák 2					x	
Žák 3				x		
Žák 4					x	
Žák 5						x
Žák 6					x	
Žák 7					x	
Žák 8						x
Žák 9					x	
Žák 10				x		
Žák 11				x		
Žák 12				x		
Žák 13					x	
Žák 14			x			
Žák 15				x		
Žák 16					x	

Tabulka 11 - Kritérium 2A

Rovina tvaroslovná se obešla bez výrazných nedostatků. Chybovost se objevovala při zápisu podmiňovacího způsobu přítomného ve třetí osobě množného čísla (*mohli by jsme jet, kdybysme přijeli včas, první den by jsme byli v pohodě*). Dále bylo problematické psaní duálových tvarů (*stoleček s dvěma židlemi*). Opět se setkáváme s chybným zápisem příslovečných spřežek (*ze zadu, z ničeho nic*). V jedné práci se objevila chybně zapsaná číslovka v časovém údaji (*2minuty jsem ho neviděla, po 15minutách jsme zastavili*).

V rovině pravopisné občasné problémy žákům činilo psaní předložek a předpon „s“ a „z“ (*nespal jsem s toho, zpadl jsem z kola, steska, přivítala jsem se z kamarádkou, spocený doběhl k lodi*). Chyby se objevovaly v psaní „i/y“ ve slovech, která nebyla vyjmenovaná ani příbuzná (*nebavilo mě to, vyplýžila jsem se, nelíbylo se, uvyděl, vysí tam cenovka, rychle se blížil*). Žáci dělali řadu chyb z nepozornosti (*přyšla domů, odichnul*). Nesprávného psaní grafému „i/y“ se žáci dopouštěli v koncovkách adjektiv (*byli zdravý a šťastní*) a ve shodě přísudku s podmětem (*oči se rozzářili, ruce jakoby nespolupracovali, najednou se otevřeli dveře*).

Pravopisné a tvaroslovné kritérium bylo zvládnuto dobře, žáci se většinou pohybovali okolo tří až čtyř bodů. Žádný z žáků neměl nula bodů ani jeden bod, což je určitě pozitivní zjištění.

Kritérium 2B – lexikum

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1			x			
Žák 2			x			
Žák 3		x				
Žák 4						x
Žák 5					x	
Žák 6					x	
Žák 7					x	
Žák 8						x
Žák 9				x		
Žák 10					x	
Žák 11					x	
Žák 12					x	
Žák 13						x
Žák 14				x		
Žák 15					x	
Žák 16						x

Tabulka 12 - Kritérium 2B

Rovina lexikální neobsahovala velké množství nedostatků, jak můžeme vidět v tabulce. Žáci se často pohybovali na bodě číslo 4, poté sledujeme mírné odchylky doprava i doleva. Jazykové prostředky volili ve většině případů správně a funkčně. Setkáme se s častým opakováním slov ve větách (*Dneska se mi vůbec nechce do školy. Když vycházím do školy, mám úplně blbou náladou, protože si uvědomím, že mě čeká test ve škole*).

Když přistoupíme k analýze slovní zásoby, opět svou pozornost upřeme na dějová slovesa a představíme si ta nejužívanější – *utíkat, běžet, bit, létat, spatřit*... Můžeme si všimnout častého výskytu stavových sloves jako například *spát, zděsit se, radovat se*, ... Žáci vhodně užívali citoslovce v přímé promluvě (*Oh!, Haha*).

Ve slohových pracích můžeme narazit na nespisovné tvary slov nefunkčně využitě (*furt šel za mnou, nemoh sem to udělat, veme si zbraň, chcou přinést vodu*). Zřídka jsme mohli zpozorovat funkčně užitá sociolektismy (*hasák, barák, béčko – třída, výtvarka*), množství deminutiv (*stoleček, botečky, děvenka, židlička*), eufemismy (*mírně zestárla*),

přejatá slova psaná počeštěným způsobem (*pleksisklo, bilbord*) a slova cizího původu (*rentgen, medaile, fyzioterapie*). V jedné práci jsme mohli nalézt funkční použití výrazu z obecné češtiny („*Prej každý den chodí do školy promoklá*“).

Stejně jako u devátých ročníků ve většině prací nalezneme pouze užitá vlastní jména cizího původu (*Jane, Harry, Thomas, Charles, Ashley, Kyou, ...*). Narazili jsme na práci, ve které byla vhodně užitá pojmenování historických památek (*Eiffelova věž, Vítězný oblouk*), dále název obrazu (*Mona Lisa*) a jména slavných umělců (*Leonardo da Vinci, Eugène Delacroix*) nebo názvy měst (*Mill Valley v Kalifornii*) a států (*Brazílie*).

Žákovské texty obsahovaly množství metafor (*kapka naděje, kamenná tvář*) a personifikací (*čas utíká, přišla nevolnost*). Z hlediska frazeologického se stejně jako v devátých ročnících setkáváme s řadou přirovnání (*spal jako dudek, červená jako rak, čas se vlekl jako šnek, zmoklá jako slepice*). Mohli jsme nalézt i vhodně užitá přísloví (*Kdo se bojí, nesmí do lesa*)

Kritérium 3A – větná syntax, textová koheze

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1				x		
Žák 2			x			
Žák 3		x				
Žák 4					x	
Žák 5					x	
Žák 6					x	
Žák 7					x	
Žák 8						x
Žák 9				x		
Žák 10				x		
Žák 11					x	
Žák 12					x	
Žák 13						x
Žák 14				x		
Žák 15					x	
Žák 16						

Tabulka 13 - Kritérium 3A

Žáci osmého ročníku většinou pracovali s kratšími souvětími souřadnými (*Dal mě do sklepa a zavřel za mnou dveře. Po napsání testu jsem ve škole smutná a bojím se jít domů*). Objevovaly se věty dvojčlenné (*Otevřela jsme oči. Trénink skončil. Dorazili jsme na místo. Vešel jsem dovnitř*), výskyt vět jednočlenných byl minimální. Pracovali však s dynamikou textu a vhodně užívali větné ekvivalenty, ale v menší míře než deváťáci (*Rychle do vody! Ale ne! Díky*). Ve větných strukturách jsme mohli najít elipsu (*Sotva jsme usly a budiček*). V žakovských textech nalezneme časté využití spojky „že“ (*Bály jsme se, že se ztratíme. Zdálo se mi, že je za stromem. Dalším úkolem bylo, že jsme šli na louku*). Výpovědi žáků mnohokrát začínaly příslovci času (*Poté byla táborová hra v týmech. Pak jsme dostali medaile. Potom někam odjel*). Klasicky bylo ve většině výpovědích nadměrně užito vztažné zájmeno „který“ (*Nabalila jí kufr, do kterého vložila dobroty*.) a spojka *tak* (*Nevěděla jsme adresu, tak jsme řekla, aby mě vystopovali podle mobilu. Uviděla jsem telefon, tak jsem ho rychle vzala. Příběh, který se za chvíli dozvíte, se stal rodině Jonesových*).

V žakovských textech najdeme řadu nekorektně sestavených výpovědí (*Bloudil jsem lesem vystrašený víc a víc každým krokem, který jsem udělal. Byl jsem pozdě. Žije tam Peter se svojí mámou Jane a svojí holkou Lucy a vyhozená ze školy. Nejsem úplný oblíbenec hororů, ale kamarádka mě přemluvila*).

Psaní přímé řeči bylo ve většině případů správné. Spousta žáků ji však ve svých textech neužila vůbec asi z toho důvodu, že si nebyli jisti v jejím zápisu.

Kritérium 3B – nadvětná syntax, koherence textu

Body	0	1	2	3	4	5
Žák 1				x		
Žák 2				x		
Žák 3		x				
Žák 4					x	
Žák 5					x	
Žák 6						x
Žák 7						x
Žák 8						x
Žák 9				x		
Žák 10			x			
Žák 11					x	
Žák 12					x	
Žák 13						x
Žák 14				x		
Žák 15					x	
Žák 16					x	

Tabulka 14 - Kritérium 3B

Práce osmých ročníků byly kompozičně dobře zvládnuty. Najde se pouze jeden žák, který do své práce neobsáhl sestavenou osnovu a jeho text byl značně nepřehledný a velmi nečitelný. Většina žáků měla osnovu sestavenou do 7 – 8 bodů, což bylo zbytečně rozsáhlé. Opět je na některých osnovách patrné, že žáci pouze doplnili slova z příběhu, ale hlouběji neuvažovali nad smyslem celé osnovy. Pouze dva žáci měli osnovu sestavenou do tří stěžních bodů – úvod, stať a závěr.

Členění textu do odstavců se v žákovských pracích objevovalo, ale našly se tři texty, kde byly odstavce vytvořeny uměle, zřejmě jen proto, aby žáci splnili zadání učitelky. Ostatním žáků se však v promýšlení členění textu dařilo. Několik žákovských prací bylo velmi dobře logicky uspořádáno a text vykazoval dobrou kvalitu.

Nyní se blíže podíváme na samotné body osnovy. Žáci se často dopouštěli chybného formulování některých slovních spojení (*zamotání hlavy, najdení mrtvého kamaráda, dívání se na film, probuzení se v kosmické lodi*). Jedna žákyně pojmenovala body osnovy na základě činností, které se objevovaly v jednotlivých odstavcích, takže osnova sestávala ze stejného počtu bodů jako měl text odstavců (*1. Předposlední večer, 2. Bojovka, 3. Polekání, 4. Světýlka, 5. Táborová hra, 6. Vyhlásování, 7. Táborák*).

Osnova dalšího žáka byla sestavena na základě úvodních vět ke každému odstavci (*1. Bylo, nebylo..., 2. Jednoho dne... 3. Výprava za babičkou... atd.*), tento způsob sestavení se objevil u vícero žáků. Můžeme tedy vidět, že sestavení osnovy je pro žáky problematickou částí, zřejmě nebyli dobře obeznámeni se smyslem a důležitostmi osnovy a ani s účelem, kterému slouží.

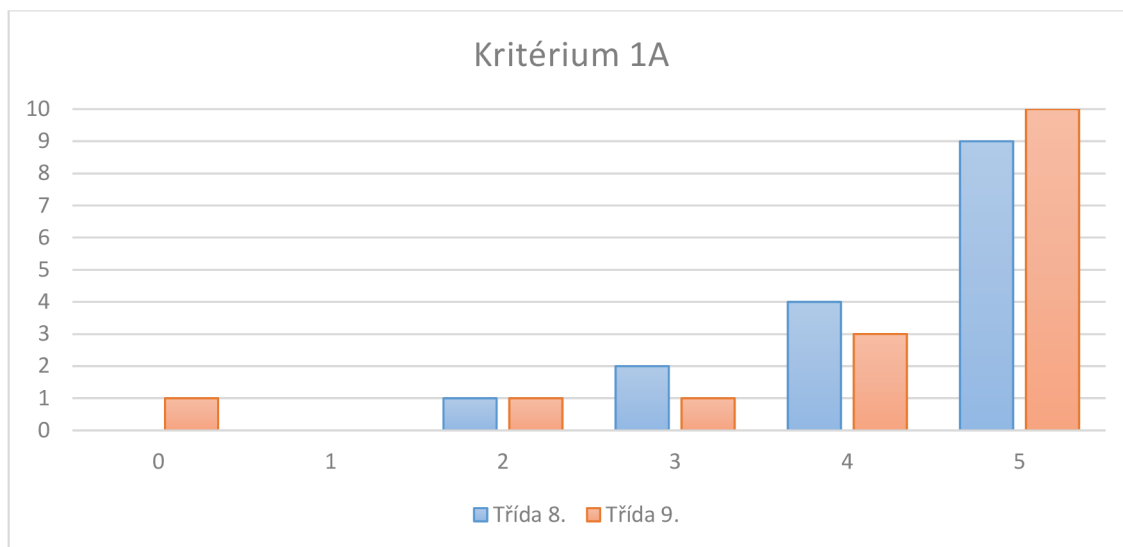
9 Srovnání výsledků osmých a devátých tříd

Výzkumné šetření zahrnovalo analýzu písemných prací dvou tříd na druhém stupni ZŠ. Zúčastnila se třída 8. X a třída 9. Y. V diplomové práci budeme srovnávat výsledky bodového hodnocení v jednotlivých kritériích, které bude znázorněno přehlednými grafy. Budou následně doplněny komentářem.

9.1 Kritérium 1A – téma, obsah

V prvním hodnoceném kritériu můžeme největší rozdíly spatřit v obsahu jednotlivých komunikátů. Zatímco žáci devátých tříd navazovali na literární žánry krimi, horroru a thrilleru, žáci osmých tříd psali příběhy mnohem dobrodružnější a veselejší. Osmáci projevili kreativitu a tvořivost, často se v textech objevovaly originální nápady a myšlenky. Deváťáci se drželi velmi vážných témat, která končila mnohokrát tragicky. Mohli jsme vidět, že žáci osmých tříd nebyli tolik ovlivněni žánrovou vazbou, a proto byly jejich texty více nápadité. Využili vlastní fantazie a tvořivosti a nenechali se ovlivnit žádnými vnějšími vlivy, pouze někteří mohli na inspiraci narazit prostřednictvím aktivity na začátku, kde si vzájemně sdělovali své asociace.

Téma měli všichni žáci totožné, ale nadpis si mohl každý zvolit samostatně. Učitelka je na výběr nadpisu neupozornila, takže žádný z žáků osmé třídy vlastní nadpis nevymyslel, u devátých tříd to byly pouze dvě žákyně, které svůj text doplnily nadpisem (*Temnota, Nevidím ho*). Následující graf ukazuje, jak si jednotlivé třídy vedly v plnění zadaného tématu a obsahu.

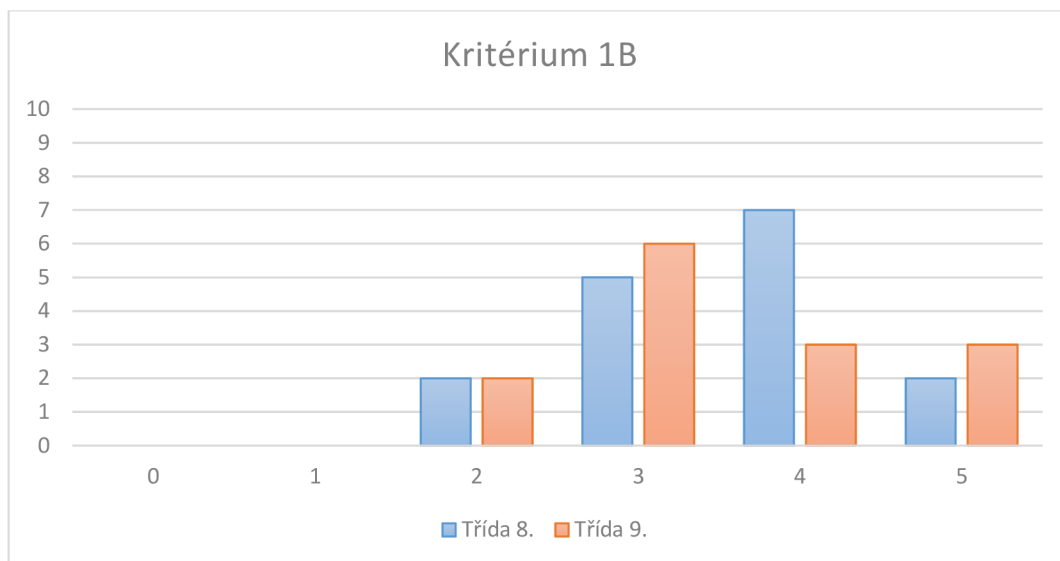


Graf 1 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 1A

9.2 Kritérium 1B – komunikační situace, slohový útvar

Slohový útvar vypravování byl naplněn, nenašel se žádný žák, který by se odklonil od zadaného slohového útvaru. Žáci pracovali se zážitkovostí, to se velmi dařilo žákům osmých ročníků, kteří vymýšleli velmi originální vypravování. Devátáci psali o složitějších a děsivějších tématech, ale rovněž v textech nalezneme zážitkovost a estetickou funkci sdělení.

Komunikační situace byly různé. Účastníci komunikační situace se v obou třídách lišily, poněvadž v příbězích devátých tříd vystupovali zločinci, vrazi, únosci, naproti tomu v osmých třídách to byli převážně žáci školy a kamarádi. Místní řazení bylo také odlišné, u devátých tříd se objevovala strašidelná a záhadná místa, u osmých tříd to byla škola, kino, domov nebo známá města. Ani v jedné třídě se neobjevila specifika v komunikační charakteristice jednotlivých postav. Učitelka žáky neobeznámila s možností přidělit nějaké z postav konkrétní způsob vyjadřování, texty tak byly ochuzeny o část autenticity vyjádření. Časová zařazení komunikátů jsou podobná u obou tříd, je to často průběh konkrétního dne, vypravování z minulosti a u žáků osmého ročníku jsme zaznamenali příběhy, které se odehrávají během snění.

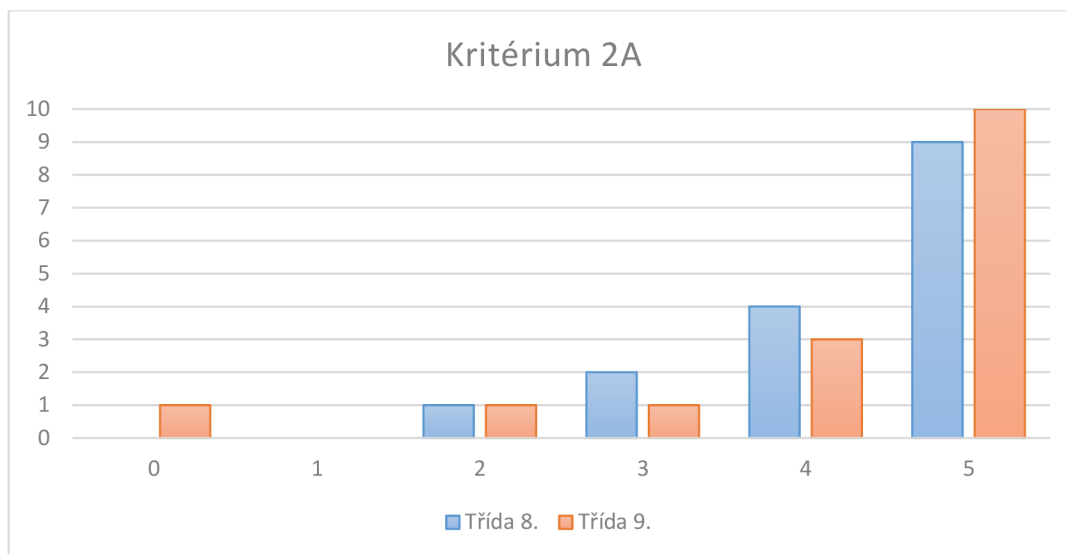


Graf 2 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 1B

9.3 Kritérium 2A – pravopis, tvarosloví a slovtvorba

Hodnocení z hlediska pravopisu a tvarosloví bylo téměř vyrovnané v obou třídách. Byly zaznamenány dva nedostatky, které se objevily v pracích žáků osmých i devátých tříd, psaní příslovečných spřežek (*z ničehonic, z ničeho nic*) a duálových tvarů (*hleděla jsme svými oči, stoleček s dvěmi židlemi*). Často se chybovalo také ve shodě přísudku s podmínkem u několikanásobného podmětu (*Použili jsme tanky, bojová vozidla a vrtulníky, ale ty už funkční nebyli*) a u podmětu označujícího jednotlivé části těla (*oči se rozzářili, ruce jakoby nespolupracovali*).

Celkově můžeme pravopis hodnotit jako složku, která nepředstavovala vysokou míru chybovosti. V deváté třídě dokonce větší polovina třídy v tomto kritériu obdržela plný počet bodů. Osmá třídy na tom byla rovněž dobře a většina získala pět bodů.



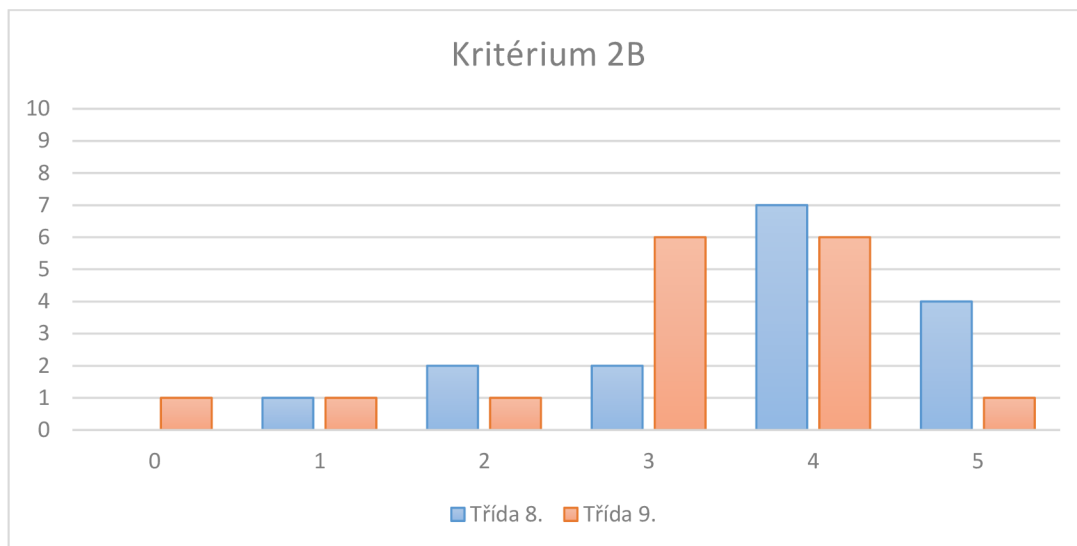
Graf 3 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 2A

9.4 Kritérium 2B – lexikum

Osmá třída si v lexikální oblasti vedla lépe než devátá. Potýkala se s menší frekvencí opakování slov a užívala širší spektrum jazykových prostředků. Co se týče dějových sloves, žáci v obou třídách nejvíce využívali slovesa *běžet, jít, utíkat, číst*. Funkčnost slovní zásoby z hlediska komunikačního záměru byla vhodná, pouze v některých pracích jsme se mohli setkat s nefunkčním užitím nespisovných výrazů (*chcou, furt, nemoh sem, aj.*). Dále oceňujeme užívání citoslovcí, zejména v devátém ročníku, kde byly užity funkčně a zvedly dynamičnost promluv v přímé řeči.

V textech žáků osmých ročníků dokonce najdeme různá zeměpisná pojmenování nebo názvy umělců, uměleckých děl či historických památek (*Eiffelova věž, Vítězný oblouk*), oceňujeme tak propojení znalostí z jiných předmětů. Jev, jenž se objevil u obou tříd, bylo časté užívání vlastních jmen cizího původu, zřejmě jsou žáci zvyklí číst cizojazyčnou literaturu a sledovat cizojazyčné filmy. Nechybělo ani využití frazeologismů, v žákovských pracích jsme našli přísloví, ustálená přirovnání a frazeologizovaná spojení jako celek (*Boží pravda, běhá mráz po zádech, ...*).

Slovní zásoba byla v textech žáků osmého ročníku více obsáhlá, využívali i slova cizího původu a prokázali znalosti v oblasti zeměpisu. Na grafu můžeme vidět, že nejvíce žáků v tomto kritériu získalo čtyři body.

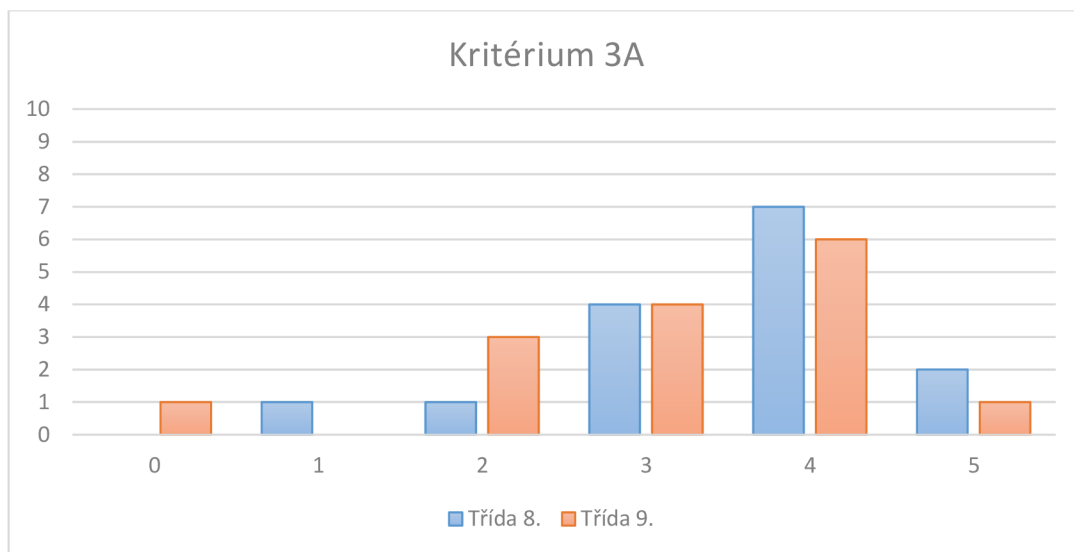


Graf 4 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 2B

9.5 Kritérium 3A – větná syntax, textová koheze

V rovině syntaktické si opět lépe vedli žáci osmých ročníků. Pracovali s kratšími souvětími, což zapříčinilo menší chybovost v psaní interpunkce. Žáci devátých ročníků naopak psali dlouhá rozvitá souvětí, která v několika případech přestala dávat smysl a z výpovědi se stal chaos. Oceňujeme využití větných ekvivalentů, v jejichž použití si lépe vedla třída devátá. Větné ekvivalenty byly vhodně zakomponovány a posílily dynamiku příběhu. Mohli jsme zpozorovat nadužívání spojky „že“ a vztažného zájmena „který“.

Velkým úskalím u obou tříd byla práce s přímou řečí. Třída devátá přímou řeč hojně využívala, ale ve většině případů byl její zápis chybný. Nemůžeme s jistotou tvrdit, že je to vina nedostatečného procvičování, jelikož nám učitelka sdělila, že tréninku přímé řeči se věnuje neustále. Možná v zápisu nejsou dostatečně zblhlí z toho důvodu, že kromě využití v slohovém útvaru vypravování, které píše jedenkrát za rok, nemají příležitost si zápis vyzkoušet.



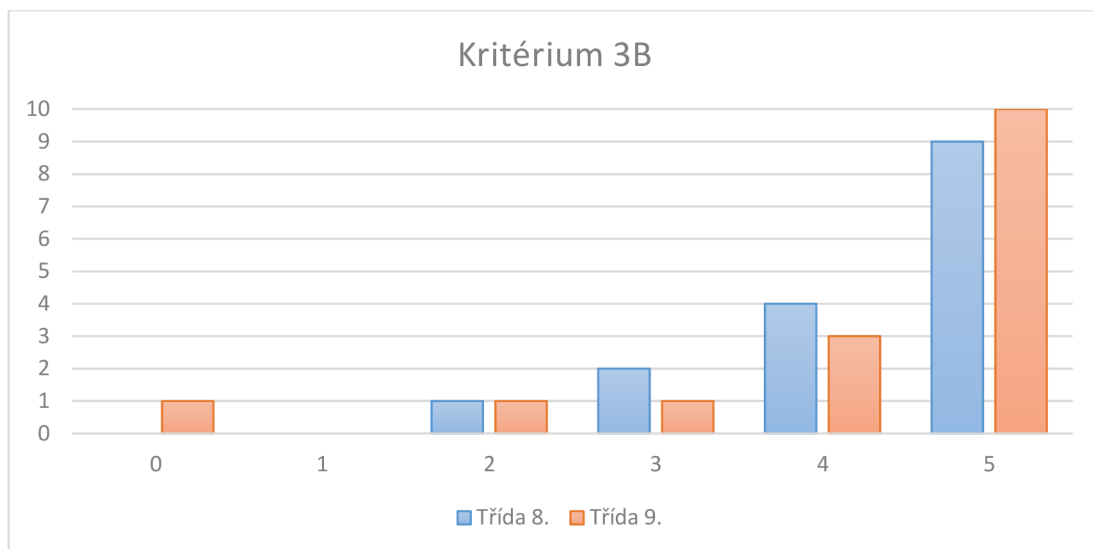
Graf 5 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 3A

9.6 Kritérium 3B – nadvětná syntax, koherence textu

Kritérium 3B se pohybovalo na dobré úrovni, žáci většinou získávali plný počet bodů. Velkým problémem se stala tvorba osnovy. Někteří žáci zřejmě neposlouchali zadání učitelky, a proto byla jejich osnova nepřehledná nebo dokonce vůbec neplnila požadovanou funkci. Byla pojatá jako úvod k příběhu nebo charakteristika hlavní postavy. Žáci pracovali se strukturou rozdělení osnovy na úvod, stať a závěr, ale mnozí si tyto tři části rozdělili na další a jejich osnova na konci sestávala až z osmi bodů.

Členění textu do odstavců činilo některým žákům problémy, jelikož dostali zadání, že jednotlivé části osnovy mají být totožné s počtem odstavců. Stalo se, že žáci osnovu nepromýšleli a pouze na závěr vybrali klíčová slova z každého odstavce a dopsali je k osnově. Aby se předcházelo tomuto způsobu sestavování osnovy, je důležité žáky seznámit s její důležitostí v průběhu tvorby textu.

Závěrečné shrnutí tohoto kritéria je velmi dobré. Texty až na pár výjimek byly vhodně členěny a logicky uspořádány. Z kompozičního hlediska dostatečně promyšlené a některé s sebou nesly silnou myšlenku a skvělou argumentaci.



Graf 6 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 3B

10 Diskuse

Náš výzkum sestával z průzkumu edukační reality, který byl obohacen rozhovorem s učitelkou českého jazyka, jež nás seznámila se svým osobním postojem k výuce psaní. Zodpověděla otázky na osm připravených témat týkajících se různých oblastí – motivace k psaní, úspěšnosti žáků ve výuce psaní, hodnocení slohových prací a další. Jedno z důležitých zjištění byl nedostatek času na psaní slohových prací a s ním spojený úpadek kvality. Dále bylo zjištěno, jakým způsobem učitelka práce hodnotí, a kterým oblastem věnuje největší pozornost. Více než polovina jí zvolených kritérií nebyla pro hodnocení práce adekvátní. Naopak na zásadní kritéria jako je zhodnocení komunikační situace a dodržení slohového útvaru či posouzení obsahu a tématu se úplně zapomnělo. Můžeme predikovat, že si učitelka sestavila zadaná kritéria na základě dlouhodobějšího opravování žákovských prací a zaměřila se na nejslabší stránky jako opakování slov, odstavce a přímou řeč. Tyto nedostatky byly v pracích časté, ale ani z tohoto důvodu nemůžeme těmto kritériím věnovat větší pozornost než ostatním. Můžeme říci, že i podstatně důležitějším. Učitelka prokázala kladný vztah k výuce psaní a obeznámila nás s užitečnými způsoby, jak žáky k psaní motivovat.

Druhá část výzkumného šetření byla zaměřena na analýzu žákovských textů slohového útvaru vypravování. Cílem práce bylo zaměřit se na kvalitu psaného projevu a odhalit největší nedostatky v produkci textu. Do průzkumu se zapojilo třicet dva žáků nejmenované základní školy v Moravskoslezském kraji. Bylo prokázáno, že velký vliv na kvalitu textu má volnost ve zpracování tématu. Žáci osmé třídy nebyli na rozdíl od třídy deváté limitováni žánrem, ale dostali prostor pro vlastní fantazii, a tak byly jejich texty o poznání zajímavější a nápaditější. Jazyková stránka textů byla na přijatelné úrovni. Z hlediska pravopisu a tvarosloví žáci často chybovali v psaní příslovečných spřežek nebo psaní duálových tvarů. Objevily se i chyby v doplňování „-i/y-“ ve slovech, která nebyla vyjmenovaná ani příbuzná. V textech jsme dále zaznamenali nedostatky ve shodě přísudku s podmínkem. Při mapování lexika žáci vykazovali menší propad oproti ostatním kritériím. Pro slohový útvar vypravování mohla být zvolena pestřejší a bohatší slovní zásoba. Protože jsme pracovali s opravdu malým vzorkem, nemůžeme obecně říci, co je příčinou nízké pestrosti výběru slovní zásoby. Rovina syntaktická obvykle představuje jednu z nejproblematičtějších částí ve výuce psaní. Někteří žáci tuto úroveň ovládali

opravdu dobře, ale najdou se i ti, kterým tato rovina činila velké problémy. V obou třídách jsme zaznamenali nadužívání spojky „-že-“ a vtažného zájmena „-který-“. Největší úskalí jsme však mohli zpozorovat v psaní přímé řeči. Velká část žáků v deváté třídě dělala v zápisu chyby. V osmých ročnících se přímá řeč objevovala méně. Z hlediska nadvětné syntaxe jsme zaznamenali nedostatky v členění textu, poněvadž měli někteří žáci problém s logickou návazností. Kompozice většiny textů byla promyšlená a vyvážená. Setkali jsme se s nemalými výkyvy při tvorbě osnovy. Žáci měli problémy s jednotlivými body osnovy. Často jsme narazili na jev, kdy vybrali libovolné slovo z jednotlivých odstavců a vložili jej do osnovy, někdy bylo vhodně zvoleno klíčové slovo, ale najdou se i takové příklady osnov, kde jsou slova volena nahodile, a tudíž neplní správnou funkci.

Již v teoretické části bylo prokázáno, že velký vliv na kvalitu písemného projevu žáků má volnost ve zpracování tématu, toto tvrzení se nám potvrdilo i v našem průzkumu. Výběr jazykových prostředků byl ochuzen o komunikační charakteristiky jednotlivých postav v příběhu. Čechová a Styblík (1998) pojednávají o využitelnosti výrazových prostředků z různých vrstev jazyka a nabádají učitele, aby žáky obeznámili s funkčním využitím těchto jazykových prostředků a produkovali tak autentičtější texty. V našem případě učitelka žáky s tímto faktem neseznámila a promluvy v přímé řeči byly často strohé a málo autentické. Na celkovou kvalitu textu mělo vliv poslední hodnotící kritérium nadvětné syntaxe, kde jsme se zabývali kompozicí a stavbou osnovy. Z analýzy vyplynulo, že stavbě osnovy nebylo věnováno dostatečné množství času, a proto v některých pracích ztratila svou zásadní funkci.

11 Závěr

Kvalita psaných textů žáků druhého stupně základních škol se rok od roku snižuje. Žáci se stále více pohybují pouze v online prostoru, který je ochuzen o členění textu do odstavců, psaní interpunkce a využití spisovných jazykových prostředků.

Cílem diplomové práce bylo zmapovat kvalitu písemného projevu žáků na druhém stupni základních škol. Teoretická část pojednává o rozvoji dovednosti psaní, komunikačně-slohové výchově, kognitivních funkcích žáků, umělecké komunikační sféře, obecném pojednání o slohových pracích, výběru jejich témat a hodnocení. Praktická část sestávala z výzkumného šetření, které má dvě hlavní fáze. První fáze spočívala v pozorování edukační reality a následného rozhovoru s vyučující českého jazyka. Cílem bylo zjistit postoj učitelky k výuce psaní. Druhá fáze se opírala o analýzu písemných prací žáků osmého a devátého ročníku. Závěrečná část výzkumu obsahuje vzájemné porovnání kvality textů dvou zmíněných tříd.

Z první fáze výzkumného šetření vyplynulo, že učitelka zaujímá k výuce psaní kladný postoj. K uskutečnění motivace před samotným zahájením psaní využívá adekvátních metod. Jediné výhrady byly nalezeny ve způsobu hodnocení slohových prací. Druhá fáze výzkumu spočívala v analyzování písemných prací žáků druhého stupně ZŠ. Do hodnotících kritérií byly zahrnuty téma a obsah, komunikační situace a slohový útvar, pravopis a tvarosloví, lexikum, větná syntax a koheze textu, nadvětná syntax a koherence textu. Kvalitu textu ovlivňovala poněkud slabá slovní zásoba, větná syntax a s ní spojené prostředky textové návaznosti a taky nadvětná syntax, zejména kompozice a členění textu do odstavců. Při závěrečném porovnání si třídy vedly celkem vyrovnaně až na kritérium 1A, týkající se obsahu a témat, a také kritérium 2B – lexikum, které lépe zvládli žáci osmých ročníků.

Ráda bych tyto nabyté poznatky o kvalitě psaných projevů žáků druhého stupně základních škol využila ve své budoucí pedagogické praxi a vyhnula se případným nedostatkům ve výuce, které byly v tomto výzkumném šetření odhaleny.

Použitá literatura

BEČKA, Josef Václav. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0020-8.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. uprav. vyd., v SNP 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

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. ISBN 80-85866-32-3.

ČECHOVÁ, Marie. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV, 2003. Jazykověda. ISBN 80-86642-00-3.

ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: úvod do teorie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN: neuvedeno.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

HUBÁČEK, Jaroslav, Eva JANDOVÁ a Jana SVOBODOVÁ. *Čeština pro učitele*. Vyd. 3. [Opava]: Vade Mecum, 2010. ISBN 80-86041-33-6.

KLIMOVIČ, M. Produkcia písaných textov v primárnom vzdelávaní na slovensku v interdisciplinárnych súvislostiach: konfrontácia dvoch svetov. In S. Štěpáník, & E. Awramiuk, *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji* (s.). Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2020. ISBN: 978-83-7431-645-3

KUSÁ, Jana. *Psychodidaktické aspekty procesu produkce textu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, 124 s. ISBN 978-80-244-5102-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-718-4711-9.

ŠTĚPÁNÍK, S. Obsah vs. forma: jak forma ovlivňuje učitelovo hodnocení žakovských textů?. In M. Čechová, & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II* (s. 104–128). Plzeň: Západočeská univerzita, 2021. ISBN 978-80-261-0982-2

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020. Společnost. ISBN 978-80-200-3119-8.

Elektronické zdroje

ADÁMKOVÁ, Jana. Výzkum a rozvoj produktivní textové kompetence žáků 2. stupně základních škol. *Didaktické studie* [online]. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta: 2020, ročník 12, číslo 1. Str. 134–150. [cit. 2022-03-24] ISSN 2571-0400. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání [online]. Praha: Cermat, 2022 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/maturitni-zkouska/kriteriahodnoceni>

LOKAJÍČKOVÁ, V. Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Didaktické studie* [online]. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta: 2014, ročník 64, číslo 3. Str. 287 – 306. [cit. 2022-03-24] ISSN 2571-0400 Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped_2014_3_03_Metakognice_287_306.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy-zakladni-vzdelavani>

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. *Pedagogika* [online]. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta: 2002, LII [cit. 2022-04-23] ISSN: 2336-2189 Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1994>

WHITNEY, A. E. *Keeping it real: Valuing authenticity in the writing classroom.* English Journal [online], 106(6), 2017, s. 16-21. ISSN: 0013-8274

Seznam zkratek

aj. – a jiné

atd. – a tak dále

např. – například

RVP – rámcový vzdělávací program

ZŠ – základní škola

Seznam schémat

Schéma 1 - Kognitivní model procesu psaní (Šebesta, 1999).....	5
--	---

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Revidovaná Bloomova taxonomie (Kusá, 2016).....	10
Tabulka 2 - Kritéria hodnocení (MŠMT, 2019).....	33
Tabulka 3 - Kritérium 1A.....	34
Tabulka 4 - Kritérium 1B.....	36
Tabulka 5 - Kritérium 2A.....	37
Tabulka 6 - Kritérium 2B.....	38
Tabulka 7 - Kritérium 3A.....	40
Tabulka 8 - Kritérium 3B.....	41
Tabulka 9 - Kritérium 1A.....	42
Tabulka 10 - Kritérium 1B.....	44
Tabulka 11 - Kritérium 2A.....	45
Tabulka 12 - Kritérium 2B.....	46
Tabulka 13 - Kritérium 3A.....	47
Tabulka 14 - Kritérium 3B.....	49

Seznam grafů

Graf 1 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 1A.....	51
Graf 2 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 1B.....	52
Graf 3 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 2A.....	53
Graf 4 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 2B.....	54
Graf 5 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 3A.....	55
Graf 6 - Porovnání bodového hodnocení v kritériu 3B.....	56

Příloha 1: Ukázka povedené žákovské práce

Osmova:

1. Seznámení s osobou a jejím problémem → ÚVOD
2. ~~Nejlepší kamarád, špatní přátelé~~ Seznámení s kamarádem
3. společná věc s sebou,
4. hádka s sebou, vtipná ma mámu
5. ~~všechno~~ všechno se rovin, šikana, vymykání konvoly
6. Jess už to nezvládá a * ukončí své trápení → ZÁVĚR

STAT

Ahoj, jsem pánčácká dívka jménem Jess typiči poručkou přijmu pokravy. Jídlo se mi hnusí a při představě, že mám něco sníst, se mi motaluje. Jídlo jsem začala odmítat už tři roky zpátky, kdy jsem se poprvé pozvracela ke kručícího řířaku. Pěkna vtipná ma rozhodně není... Pomalu se mi hnusilo úplně všechno, dokonce i palačinky, kvajni jsem se před tím mohla ujít.

PONĚLÍ RÁNO: 17.11.2020

"Ahoj Jess." zavolal mi mě můj nejlepší kamarád Luke.
"Jak to dneška jde?" Uvěřím, jsem nevěřila co říci, protože došlo jsem se rozhodně necítím, ale nechěla jsem Lukea rozřívát a škámat.
"Jo, mám se skvěle!" "Přijel si s mámi dneška zaplavat?" Takle Olarka mě rozčítla. Ibaže moc bych si chtěla se svým kamarádem zaplavat, ale moje tělo a postava říkají něco jiného. Představa, že mě někdo uvidí v plavkách mě děsí. "Hele dneška se ~~ma~~ mi to nehodí." Luke se na mě podíval podezřivým pohledem, mě došlo, že mu je jasné, proč nechci jít. Když jsem slyšela cokoli říct, přišel ke mně blíž a kásepal mi do ucha.
"Kdyby si cokoli potřebovala, jsem s tebou." Oddychlo se mi, alespoň někdo stojí na moji straně, když už to není ani můj táta.

PONĚLÍ VEČER:

"Jest, pojď se večer!" volal táta ze kuchyně. Dostala jsem úzkost, protože jsem přesně věděla, co bude má sledovat. Pomalu jsem se dokolébala do kuchyně a sedla si. Podívala jsem se na talíř, v puse se mi začaly sbírat sliny a natáhlo se mi. Rychle jsem odlehla od stolu a mířila přímo do koupelny. V pozadí jsem už zase ~~slýchala~~ bylo slyšet tátovo nadávání, jak jsem nemožná, že jsem anorektička a že podvádím lidi. Do očí se mi hnuly slzy, takže poslouchám každý den, jak ráno tak večer. Obědy mám ve škole, ale na ty nechodím a večery jsem začala vykasovat, abych měla alespoň odpoledne klid.

Po večer, která dopadla zase katastrofálně, jsem si jen tak sedla na postel a v zoufalosti jsem se jako každý den rozbrečela, zase jsem se začala topit v slzách. Moje slzy, rozbudivné vlny hormonů a můj vlastní ~~stesk~~ vztek začaly slít. Neuklidala jsem se a naklas zaplácěla. Táta vběhl do pokoje, uviděl mě celou ~~rozbudivnou~~ ubručenou. Moje rozpitáň hásenka stékala po mých líčích dolů a nechávala za sebou černé šmouhy. Táta se na mě podíval, místo toho aby mě uklidnil, jako to dělávala máma než umřela, začal po mě už zase křičet. "Jest pořád se z něčeho kroužíš, už tě mám plně ruky, přidej lávka jen problémy!" Zhroutil se jsem se na postel a unavená usla s pocitem, že se už nikdy nechci vzbudit.

STŘEDA: 23.2.2021

Ublížlo pár měsíců a já jsem na tom hůř a hůř. Táta po mě pořád křičel a není s ním domluva. Ve škole jsem levěm šikany. Šmějou se mi za mou postavu. Přislává se to vymíkat kontrole...

NEDELE 27.2.2021

Po tak dlouhém boji, jsem se to rozhodla vzdát. Bude vám to připadat jako sobecké chování, ale už dál nemůžu. Šlála jsem na rábradli mostu. Natáhla jsem kuce a vykročila vpřed. Cítila jsem supou bolest a horko

Příloha 2: Ukázka méně zdařilé žákovské práce

~~At~~, Vybíral jsem si se Zuzkou v obchodě jídlo a potom jsme si to ~~manžili~~ k pokladně. Já jsem platila 52 Kč a Zuzka 49 Kč. Šli jsme směrem ke škole a jakmile jsme došli ke vchodu, jeden sedmák nám otevřel a pozdravil, samozřejmě jsme poděkovaly a pozdravily nazpět.

Vesly jsme do šatny, sice trochu později než obvykle, ale to nevadí. Když jsme si seblékaly bundy a batohy, tak se kluci začali hádat, vedlo to k bitce, věděla jsem to, ~~ne~~ porvali se tam, žádné zranění, takže pomoc nebyla třeba. Potom co všichni poddrželi my ~~š~~ jsme šli taky.

Byla hodina výtvarky, dělali jsme kresby s tuší a v naší lavici se málem rozlila tuš. v prostřed vyučování jsme dostali zhmátku, zase za 2, když v tom jsem zaslechla zaskřípání dveří od kabinetu naší třídy, měla v ruce balíček a každému řekla, ať si vytáhnou jednu kartičku. Všichni měli někoho jméno a já jsem dostala Radka, který byl zrovna 2. měsíc doma. Tak jsem si říkala, že to bude super a tohle, a nakonec jsem byla vyzvána k odevzdání, zaskočilo mě to, protože v tu dobu jsem nikomu nemohla dát dárek, byla jsem zaskočená. Čekala jsem celkem dlouhou dobu, asi týden, pak jsem obdržela zprávu od paní učitelky, napsala mi někoho jiného, byla to Darja, tak jsem byla šťastná že někoho jiného mám. A v tu chvíli jsem řekla: „Uf“.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Viktorie Drastíková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název závěrečné práce:	Kvalita výuky psaní na 2. stupni ZŠ
Název závěrečné práce v angličtině:	Quality of teaching writing on a lower-secondary school
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se zabývá zjištěním kvality psaného projevu žáků na druhém stupni základních škol. Teoretická část pojednává o samotné dovednosti psaní, jednotlivých fázích procesu psaní, kognitivních funkcích žáků staršího školního věku, pojetí komunikačně-slohové výchovy na základních školách, slohovými pracemi a uměleckou komunikační sférou. Praktická část sestává ze dvou částí výzkumného šetření. V první části se věnuje rozhovoru s učitelkou českého jazyka a v druhé části hlouběji analyzuje a srovnává žákovské texty.
Klíčová slova:	Proces psaní, slohové práce, produkce textu, umělecká komunikační sféra, kognitivní funkce, vypravování, druhý stupeň ZŠ
Anotace závěrečné práce v angličtině:	The master's thesis deals with determining the quality of writing skills of students at the second stage of primary schools. The theoretical part deals with the writing skills themselves, the various stages of the writing process, the cognitive functions of older students, the concept of communication and style of education in primary schools, stylistic works and the artistic communication sphere. The practical part consists of two parts of the research

	survey. The first part deals with an interview with a Czech language teacher and in the second part it analyzes and compares pupil texts in more depth.
Klíčová slova v angličtině:	writing process, essay, text production, the artistic communication sphere, cognitive functions, recital, lower-secondary school
Přílohy vázané v práci:	2 přílohy
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Čeština