

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka

Diplomová práce

Veronika Papoušková

Slohové vyučování na 1. stupni

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Krejčí

ANOTACE

Jméno a příjmení	Veronika Papoušková
Katedra nebo ústav	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby	2022

Název práce	Slohové vyučování na prvním stupni
Title of thesis	Style teaching at the elementary school
Anotace práce	Tato diplomová práce se zabývá slohovým vyučováním na prvním stupni. Cílem bylo zjistit současný vztah učitelů k výuce slohu na prvním stupni. V teoretické části definuji důležité pojmy spjaté s touto oblastí. Na začátku popisuji základní pojmy stylistiky, mluvené a psané projevy. Dále se zabývám metodami práce, rámcovým vzdělávacím programem. V praktické části jsem zvolila metodu kvantitativní, pomocí dotazníkového šetření jsem zjišťovala současný vztah učitelů k výuce slohu. Zkoumaným vzorkem byli učitelé prvního stupně základních škol. Výsledky nám ukazují, jakým způsobem učitelé organizují slohové vyučování.
Klíčová slova	Stylistika, sloh, styl, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, metoda, motivace, komunikační a slohová výchova

Annotation	This diploma thesis deals with stylistic teaching at the first stage. The aim was to find out the current relationship of teachers to teaching style in the first grade. In the theoretical part I define important terms related to this area. At the beginning I describe the basic concepts of stylistics, spoken and written expressions. I also deal with methods of work, the framework educational program. In the practical part, I chose a quantitative method, using a questionnaire survey. The sample examined was primary school teachers. The results show us how teachers organize style teaching.
Keywords	Stylistics, style, style, Framework educational program for basic education, method, motivation, communication and style education
Rozsah práce	82 stran
Jazyk práce	Český jazyk

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „Slohové vyučování na prvním stupni“ vypracovala samostatně pod odborným vedením paní Mgr. Veroniky Krejčí a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, ze kterých jsem čerpala.

V Olomouci dne 18. 3. 2022

Veronika Papoušková

.....

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala paní Mgr. Veronice Krejčí za trpělivost, připomínky a celkové odborné vedení této diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat své rodině za jejich neskonalou trpělivost a podporu během mého studia.

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Stylistika	10
1.1 Základní pojmy stylistiky	11
1.1.1 Sloh/styl	11
1.1.2 Styl projevů mluvených a psaných	13
1.1.3 Slohotvorný proces	14
1.1.4 Slohotvorní činitele	14
1.2 Historie stylistiky	16
2 Didaktické metody slohového vyučování	18
3 Komunikační a slohová výchova	22
3.1 Funkční styl, slohový styl, útvar a postupy	24
3.2 Komunikační a slohová výchova v RVP ZV	30
3.2.1 Cíle vzdělávací oblasti Českého jazyka a literatury	32
3.2.2 Očekávané výstupy komunikační a slohové výchovy na 1.stupni ZŠ	33
3.2.3 Rozdělení slohového učiva podle jednotlivých ročníků	34
3.3 Přístup učitelů ke slohovému vyučování	36
3.4 Předpoklady pro vyučování slohu	38
3.5 Učební pomůcky	40
3.6 Hodnocení slohových prací	42
EMPIRICKÁ ČÁST	44
4 Metodologie výzkumu	44
5 Cíle výzkumu	45
5.1 Výzkumné věcné hypotézy a předpoklady	45
5.2 Metoda sběru dat	46
5.1. Výzkumný vzorek	46

5.3	Realizace výzkumného šetření.....	46
6	Prezentace a interpretace dat	47
7	Shrnutí výsledků výzkumu	68
8	Závěr.....	69
9	Seznam použité literatury	71
10	Elektronické zdroje.....	75
11	Seznam grafů.....	76
12	Seznam zkratk.....	77
13	Přílohy	78

Úvod

Psaní je v jazyce jednou ze čtyř dovedností. Je to činnost, při které člověk produkuje nápady a dává dohromady myšlenky, jež vytváří koncepty sdělení prostřednictvím psaných slov strukturovaným a dobře organizovaným způsobem.

Pro akademickou a profesionální úroveň je ovládání kompetence písemného projevu velmi důležité. Kromě toho je psaní, jež odráží logické a kreativní myšlení, považováno za nejtěžší dovednost, kterou lze získat.

V současnosti je slohové vyučování chápáno širěji, než bylo v minulosti. Je pojímáno jako součást komunikační výchovy, a obsahuje nejen tvorbu, ale i recepci jazykových projevů se všemi komunikačními aspekty. Dochází i k samotné změně této části výuky českého jazyka: komunikace a sloh.

Hlavním principem ve vyučování češtiny se stává komunikační princip. Jelikož podstatným znakem osobnosti je schopnost komunikovat, zaměřuje se tato oblast na vývoj jazykových schopností a dovedností.

Mimo jiné se žáci v rámci vzdělávací oblasti „komunikační a slohová výchova“ blíže seznámí se slohovými útvary a postupy. Žáci zjišťují, jak se například od sebe liší vyprávění a popis děje, co je to popis statický a dynamický, naučí se dělat výpisky, výtah, či napsat referát. Na hodinách slohové výchovy si přečtou celou řadu ukázek našich i světových spisovatelů a rovněž se seznámí s pracemi svých vrstevníků.

Toto téma jsem si vybrala, jelikož učím slohovou výchovu ve všech ročnících prvního stupně základní školy. Zároveň proto, že jsem přesvědčena, že je velmi důležité se této oblasti důkladně věnovat, rozvíjet ji a cvičit, a to průběžně a ve všech předmětech.

Výuka komunikační a slohové výchovy na prvním stupni není vůbec jednoduchá. Je zapotřebí žáky pro tuto oblast zaujmout. Jednotlivé aktivity by měly být vedeny tak, aby mluvili především žáci.

Diplomovou práci jsem rozdělila do dvou částí. První část je část teoretická. V úvodu teoretické části se zabývám na základě studia odborné literatury popisem základních pojmů stylistiky. Seznámíme se s pojmem stylistika, co je to slohotvorný proces, kdo jsou slohotvorní činitelé. V krátkosti se také seznámíme se stylem mluveným a psaným. Dále se budeme věnovat metodám práce, které napomáhají k všestrannému rozvoji žáků a lze je pokládat za nejdůležitější prvek motivace. V závěru teoretické části se dozvíme, co znamená složka „Komunikační a slohová výchova“ oboru „Český jazyka a literatura.“ Vysvětlíme si termíny slohové postupy, útvary a vytvoříme si přehled, jaké slohové postupy a slohové útvary

používáme v jednotlivých funkčních stylech. Mimo jiné se seznámíme s jedním z nejdůležitějších dokumentů, a to Rámcovým vzdělávacím programem a konkrétními cíli. V poslední řadě nás bude zajímat role učitele v komunikační a slohové výchově, jakých pomůcek může v hodinách slohu využít.

Druhou částí je část empirická. V úvodu této části se seznámíme s metodologií, definujeme cíl výzkumu, výzkumné otázky a výzkumné hypotézy a předpoklady. Následně uvedeme typ výzkumné metody, stručně popíšeme výzkumný vzorek a realizaci výzkumného šetření.

Účelem této práce je zjistit současný vztah učitelů k výuce slohu na prvním stupni. Výzkumný vzorek tvořili učitelé prvního stupně základních škol různých velikostí z celé České republiky bez ohledu na typ školy. Výzkum byl realizován na začátku února 2022. Dotazníky jsme rozdali mezi učitele základní školy, kde působím. Zbytek dotazníků jsme odeslali elektronickou formou. Vyplnění dotazníků trvalo delší čas, než jsme původně očekávali. Konečného počtu vyplněných dotazníků jsme dosáhli na začátku dubna 2022.

Nejdůležitější částí této diplomové práce bude kapitola s názvem Prezentace a interpretace dat věnující se analyzovaným datům vyplynulých z dotazníkového šetření. Zde se potvrdí či vyvrátí stanovené hypotézy a předpoklady a následně bude vše pro lepší přehlednost zdokumentováno pomocí grafů. V kapitole s názvem Závěr diplomovou práci zakončíme závěrečným shrnutím.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Stylistika

„Stylistika neboli nauka o slohu je zvláštní jazyková disciplína. Pojednává o způsobu využití jazykových prostředků (slov a tvarů) v konkrétních jazykových projevech.“
(Chloupek, 1997, str. 11)

V počátcích svého vývoje se stylistika spíše zaměřovala na podávání návodů, jak výstižně a přiměřeně tvořit projevy jazykové. Zvrat přišel na začátku 20. století, kdy se stylistika změnila na vědeckou disciplínu, která zpracovává a formuluje teoretické poznatky. (Jedlička, 1970)

Cvrček (2015) uvádí, že stylistika je jazykovědná disciplína zabývající se rysy, které jsou charakteristické pro určité komunikáty, např. způsob volby prostředků jazykových, jejich užití či uspořádání.

Dle Hubáčka (1987) se stylistika nezabývá pouze jazykovou částí, zasahuje i do dalších složek českého jazyka. Stylistiku dále dělíme na stylistiku literárněvědnou, která se zabývá souborem poznatků literatury, a na stylistiku jazykovědnou, kterou Hubáček rozebírá podrobně v *Učebnici stylistiky*.

Literární vědu a stylistiku spojuje stejný předmět zkoumání. Obě tyto disciplíny rozebírají díla spisovatelů. Stále ale zůstává faktem, že stylistika se spíše zaměřuje na projevy jazyka. Bližší vztah má stylistika také k psychologii a estetice, jelikož z těchto disciplín čerpá poznatky. (Chloupek, 1997)

Úkolem stylistiky je zkoumat u uživatelů jazyka jejich individuální styl a prostřednictvím stylistiky se učíme, jak prakticky ovládat dovednosti ve slohu. Systematika stylistiky je popsána a stanovena samotnou stylistikou. (Hubáček a kol., 1989)

Slohová hodnota či souhrn slohových vlastností jazykových prostředků českého národního jazyka, zvláště spisovného jazyka je cíl zkoumání stylistiky. Z toho vyplývá, že dalším zájmem stylistiky je funkce jazyku při komunikaci s konkrétním přihlédnutím na řeč či mluvu. (Minářová, 2011)

Minářová (2009) stylistiku dále člení na stylistiku obecnou, která se zabývá obecnými jevy a pojmoslovím stylistiky, popisováním a uspořádáním obecně platné teorie. Stylizací a kompozicí různých textů se zabývá stylistika konkrétního jazyka, jejímž dalším předmětem je popisování jazykových stylů a zachycování normy stylové. Stylistika synchronní se zaměřuje na kvality současného jazyka, dále jak se uplatní nejen spisovný jazyk v komunikaci.

Porovnáváním jevů stylových v jazycích se zabývá stylistika konfrontační, kterou také zjišťujeme totožnosti a naopak odlišnosti stylové v různých jazycích. Posledním druhem stylistiky, která se od ostatních stylistik liší cíli a metodami, je stylistika praktická, jejíž uplatnění je v konkrétní komunikaci. Dává každému jedinci předpoklad pro zvládnutí kultivovaného projevu, užitím praktické stylistiky snáze zjistíme chyby a nedostatky v lidských komunikačních projevech, získáváme dovednosti v slohové oblasti a celkově jazyk zvládneme užít v jeho funkci komunikace.

Stylistika se vyznačuje také úzkým vztahem k poetice. Výrazová složka komunikátů v celé její proměnlivosti je předmětem stylistiky jazykovědné. (Nový encyklopedický slovník češtiny, 2012-2022)

1.1 Základní pojmy stylistiky

Některé stylistické práce skepticky uvádějí, že základní pojmosloví stylistiky je málo propracované a objasněné. Jedlička (1970) zastává názor, že naši lingvisté dlouhé období usilovali o systematické vypracování jevů stylových a propracovanou terminologii. Výsledkem jejich práce ve výše zmiňované oblasti je, že pokud pohlédneme na množství a kvalitu literatury zabývající se stylistikou, utvrdíme se v tom, že tato skepse je naprosto zbytečná.

1.1.1 Sloh/styl

Hubáček (1984) pojmy sloh a styl považuje za synonyma. S těmito slovy se setkáváme v různých oblastech lidské činnosti. Sloh nalezneme v oboru hudby a umění, o stylu hovoříme jako o životním stylu či o stylu bydlení. Jazykový sloh definuje následovně: „*Jazykový sloh je výběr i uspořádání jazykových prostředků v jazykovém projevu a způsob jeho výstavby.*“ (Hubáček, 1989, str. 13)

Autoři Melichar a Styblík (1967) pojem sloh/styl vysvětlují tímto způsobem: Každý občan českého národa mluví naším rodným jazykem, češtinou. Český jazyk se dělí na spisovný a nespisovný. To, jaký jazyk používáme, záleží na situaci, ve které se nacházíme. Pokud mi záleží na mém projevu, jsem například mezi cizími lidmi, používám jazyk spisovný, pokud jsem někde mezi známými lidmi, použiji jazyk nespisovný. Tento každý projev se ještě liší tím, jaký má obsah, výběr a jaké má uspořádání jazykových prostředků. Mluvíme tedy o různém slohu/stylu. K tomuto vysvětlení přidávají definici slohu. „*Sloh je způsob výběru a využití jazykových prostředků (slov, tvarů slov a typů vět) a jejich uspořádání v jazykových projevech.*“ (Melichar, Styblík, 1967, str. 20)

Zajímavý postoj má M. Čechová (2003), která pojem sloh jako označení pro vyučování komunikace bere jako velmi úzký pojem. Myslí si, že by nebylo od věci tento pojem změnit. Navrhovala by, aby se tato disciplína nazývala pojmem, který je jednoznačnější. Jako příklad uvádí tvorba textů, komunikování, vyjadřování. Zde by bylo důležité si dávat pozor na to, aby nepřevládala forma nad obsahem, aby se učitelé nenechali zmást, že došlo i ke změně cílů slohu.

Hubáček a kol. (1998) se výstižně vyjadřuje o slohu v tomto smyslu. „*Jazykový sloh definujeme jako volbu, způsob užití a uspořádání jazykových prostředků v jazykových projevech.*“ (Hubáček a kol., 1998, str. 266) Dále se vyjadřuje o jazykovém projevu. Jazykovým projevem myslíme jednotku komunikace, kterou autor či mluvčí vyjádří své myšlenky, cítění i chtění směřující k adresátovi, příjemci. Skutečnost, že jazyk je bohatý na velké množství slovníkových i mluvnických prostředků způsobí, že stejné téma, obsah můžeme říct různými způsoby. Synonymní termín styl se v ustálených spojeních nezaměňuje se zmíněným slohem, říkáme tedy styl individuální, styl spisovné češtiny, nikoliv sloh individuální, sloh spisovné češtiny.

Havránek (1986) dále dodává, že výběr a uspořádání jazykových prostředků uzpůsobíme podle situace a cílů jazykového projevu, dále podle toho, zda se jedná o mluvený či psaný projev a zdali je jeho cílem a záměrem působit na posluchače nebo čtenáře.

Starší definicí je ta od Pavla Trosta (1955), který definuje styl následovně: „*Jazykový styl je založen na tom, že se týmž jazykem dá říci totéž různým způsobem.*“ (Trost, 1955, str. 66) Domnívá se, že pojem styl není v jazykovědě výslovný. Rozlišuje styl jazyka a styl jazykového projevu.

Podle Bečky (1992) je podstatou slohu „*způsob užití tvárných prostředků spolu s jejich uspořádáním v celkovém výtvaru.*“ (Bečka, 1992, str. 7)

Konkrétní výběr jazykových prostředků závisí na úkolu a záměru projevu. Autor také zavádí termíny sloh/styl individuální, objektivní.

Středem zájmu stylistiky je také zkoumat, jaké postupy se užívají při zpracování témat v daných typech jazykových vyjádření, a také se zabývá způsoby, které autor využije při uskutečnění různých vyjádření. Sleduje, čím je specifický projev autora z hlediska slohového. O stylu individuálním hovoříme tehdy, když zjišťujeme, jakými rysy slohovými se autor liší od ostatních. Stylovou osobitost autor spatřuje u literárních umělců, jako byl například K. H. Mácha, Karel Sabina.

Sochorová (2004) přímo uvádí, že v dílech Čapka nalézáme větší sklon k hovorovosti, u Vančury sklon ke knižnosti, Hrabal je specifický v mluvených, pestrých dlouhých větných

řetězců. Pokud zjišťujeme, co je charakteristické pro soubor projevů stejného druhu, hovoříme o stylu objektivním. (Hubáček a kol., 1998)

1.1.2 Styl projevů mluvených a psaných

Podle formy dělíme projevy na mluvené a psané. Pro oba druhy jsou společné některé specifické prostředky.

Mluvené projevy jsou vnímány sluchem a využívají zvukové prostředky, například melodii, rytmus, tempo řeči, pauzy či zabarvení hlasu. Mluvené projevy úzce souvisí se situací, ve které se realizují. Jde o projevy dialogické. Tyto mluvené projevy umožňují vztah mluvčího s posluchačem, a ten se může přizpůsobit reakci posluchačů. Mluvený projev se realizuje také čtením textu. Probíhají v čase a posluchač se k jednotlivým myšlenkám nemůže vrátet. (Štroblová, 2020) Mluvené projevy se nejčastěji realizují v běžné dorozumívací oblasti. Jejich hlavním rysem je bezprostřední reakce na skutečnost, projev emocionality a expresivity. Na druhé straně je menší uvědomělost při volbě jazykových prostředků. Dělíme je na **připravené** a **nepřipravené**. Připravené projevy jsou charakteristické svou oficiálností, jsou dopředu plánované a vyplývají z určitého cíle, může jim být např. projev. Nepřipravené projevy naopak vznikají z bezprostřední komunikační situace. U těchto projevů jsou typické určité jazykové prohřešky, např. neúplnost větné stavby, nepřesná stavba vět, nadměrné opakování určitých slov, obsahově neúplné vyjádření aj.¹

Ještě tyto projevy můžeme dělit podle dalších kritérií, například podle počtu posluchačů, podle kontaktu autora s posluchačem, podle toho, zda jsme v soukromí či na veřejnosti. Při přímém kontaktu s posluchačem se používají mimojazykové prostředky, jako například posunky, pohyby těla, mimika, gesta a jiné. (Krobotová, 2001)

Nácvik mluveného projevu probíhá tak, že zařazujeme do vyučování českého jazyka pravidelná mluvní cvičení. U těchto cvičení dbáme na intonaci, frázování, tempo a sílu hlasu a na gesta, mimiku. Mluvený projev může být pro žáky z psychologického hlediska velmi náročný. U žáků se může objevit tréma. Abychom je motivovali k ústnímu projevu, volíme témata pro žáky blízká a přiměřená jejich věku či zájmům. Tato cvičení nejsou založena na ověřování znalostí.²

Psané projevy jsou vnímány zrakem a využívají grafických prostředků, např. interpunkčních znamének, různých druhů a velikosti písma, zvýraznění, podtržení atd.

¹ (Katedra českého jazyka a literatury PdF UP [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombci/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf)

² Tamtéž.

Přehlednosti dosáhneme tím, že text budeme členit pomocí nadpisů, titulků, odstavců, kapitol. (Krobotová, 2001). U psaných projevů očekáváme, že se v nich bude užívat především spisovných, neutrálních výrazových prostředků, jelikož psané projevy jsou zpravidla předem připravené a promyšlené. (Svobodová, 2018) Tyto projevy nejsou bezprostřední reakcí na danou situaci, proto výběr jazykových prostředků je daleko uvědomělejší, skladebně daleko složitější. Při písemných projevech chybí přímý kontakt s adresátem. Nácvik těchto projevů probíhá nejprve ústně s očekáváním, že bude následně čten. Psaný projev by měl obsahovat neutrální až knižní vyjadřování, propracovanější větnou stavbu s omezenou mírou nadbytečností. Charakter určitých typů psaných textů závisí na řadě faktorů, proto můžeme konstatovat, že čím úplnější je znalost komunikační situace, tím stručnější může být jazykové vyjádření, a naopak. (Čechová, 1998)

1.1.3 Slohotvorný proces

Před tvorbou jazykového projevu si autor (mluvčí či pisatel) promýšlí postup. Tento proces označujeme jako slohotvorný, který má pět fází. Prvním fází se nazývá **Přípravná fáze**, kdy si autor vymezí téma, promyslí si záměr sdělení, shromáždí si podklady a rozvrhne si obsah. Druhá fáze nese název **Uspořádání materiálů**, kdy své mínění převádí do textové podoby, volí si postup zpracování a utvoří si osnovu, jak jednotlivé části budou na sebe navazovat. Následuje fáze **Jazykové vyjádření neboli stylizace**, kdy autor pracuje s jazykovými prostředky, jehož výběr dále upřesňuje a výstižně formuluje své myšlenky.

V předposlední fázi si opravuje a posuzuje správnost svého projevu, což nazýváme **Korekturou**. Poslední fáze **Pronesení nebo napsání** znamená, že dochází k tisku textu. Činnost posluchače (čtenáře či příjemce) je také rozdělena do několika bodů, tj. vnímání textu (četba, poslech), jazykové porozumění, interpretace, zaujetí stanoviska, přímá reakce. (Sochorová, 2004)

1.1.4 Slohotvorní činitelé

Každé jazykové vyjádření je jedinečné. Jazykové projevy jsou rozdílné nejen svým obsahem, ale i tím, že autor textu má možnost si vybírat z jazykových prostředků všech útvarů celonárodního jazyka, některé z nich může pozměňovat či oživovat jejich užití, a dokonce tvořit nové. Těm, kteří ovlivňují závěrečný styl projevu jazykového, říkáme slohotvorné neboli stylotvorné faktory (činitele). (Minářová, 2009)

Čechová (2003) stylotvorné faktory definuje následovně: „*Sloh jazykového projevu určují tzv. slohotvorní činitelé, tedy všichni činitelé, kteří určují výběr výrazových prostředků*

a ovlivňují styl komunikátu. Často se o nich hovoří jako o stylových faktorech.“ (Čechová, 2003, str. 59)

Hanzová (2007) slohotvorné činitele považuje za činitele, na nichž záleží při psaní či mluvení, tím myslí: KDO mluví nebo píše (tedy něco sděluje), CO říká nebo píše (o čem je sdělení, jaký je jeho obsah), KOMU (posluchači, čtenáři, divákovi) něco sděluje, KDY a KDE to říká nebo píše (v určitém prostředí, v určité situaci), JAK to říká nebo píše (forma sdělení, kompozice), PROČ to říká nebo píše (čeho chce svým sdělením dosáhnout – funkce a účel sdělení). Dále slohotvorné činitele definuje takto: „*Soubor sdělovacích podmínek, za kterých projev vzniká, se nazývá slohotvorní činitelé, ti jsou subjektivní (související s vlastnostmi autora, např. věk, pohlaví, vzdělání, profese aj.) a objektivní (existují mimo vliv mluvčího/pisatele, řadí se k nim např. zacílení projevu – tj. komu je určen, situace projevu, podmínky pro projev, mluvený nebo psaný, míra oficiálnosti prostředí, komunikační funkce, např. oznamovací, informační aj.*“ (Hanzová, 2007, str. 21).

Sochorová (2004) slohotvorné činitele definuje jako „*souhrn komunikativních podmínek v jedinečné komunikační situaci, projev vzniká za určitých podmínek, které ovlivňují výstavbu projevu.*“ (Sochorová, 2004, str. 75)

Systém slohotvorných činitelů je u většiny autorů stejně rozdělen na činitele objektivní a subjektivní. Kde můžeme ale shledat rozdílnost je přímo v konkrétním rozčlenění těchto činitelů. Jedlička a kol. (1970) vnímá charakter adresáta jako objektivní stylový faktor, naopak Hubáček (1984) jej řadí pod subjektivní stylové faktory. Oproti ostatním autorům K. Hausenblas téma komunikátu nezařazuje mezi slohotvorné činitele. Odůvodňuje to následovně: „*Thema je pro konkrétní projev více než činitelem, který určuje jeho sloh. Zpracovává jazykovou formu, stává se obsahem projevu. A přitom nelze říct, že thema určuje sloh.*“ (K. Hausenblas, 1955, str. 12)

Svobodová (2018) rozlišuje následující činitele:

Subjektivní slohotvorní činitelé – závisí na osobnosti autora.

- pohlaví – mužské a ženské pohlaví je rozdílné v dialozích a v míře emocionality;
- věk – čím je autor starší, má více zkušeností, rozdíly se projevují ve slovní zásobě, skladbě;
- vzdělání – čím je autor vzdělanější, tím by měl být jeho projev cílevědomější, uspořádanější, pečlivější, i když toto tvrzení nemusí být vždy pravdivé;
- zaměstnání – na tvorbu má vliv profese;

- výrazové schopnosti – záleží na míře talentu, jazykových schopnostech;
- zájmy – tak jako profese, tak i zájmy ovlivňují autorovu tvorbu;
- psychický typ – záleží na intelektu, charakteru, emocionalitě autora;
- stanovisko autora – jak se autor k danému tématu postaví; vážně, humorně, ironicky.

Objektivní slohotvorní činitelé – nezávisí na osobnosti autora, musí k nim přihlížet, je jimi vázán.

- funkce a cíl projevu – jazykové projevy rozlišujeme podle zaměření a funkcí (sdělnou – tu mají všechny projevy, vzdělávací, přesvědčovací, uvědomovací, získávací, esteticky sdělnou atd.);
- ráz komunikace – v soukromí, na veřejnosti, oficiální, neoficiální;
- situace, časový prostor – připravené, částečně připravené, spontánní;
- forma komunikace – dialog, monolog;
- charakter adresáta – věk, pohlaví, postavení;
- kód jazykové komunikace – verbální (mluvená, psaná), neverbální, smíšená.

1.2 Historie stylistiky

Historií stylistiky se zabývá Krobotová (2001) v publikaci *Úvod do české stylistiky*. Nyní uvedeme výčet nejdůležitějších informací.

Stylistika je jednou z nejmladších jazykovědných disciplín, ale její základy již byly položeny v době antiky. V tomto období se tato disciplína členila na tři složky – rétoriku, poetiku a dialogiku. **Rétorika** patřila k hlavním předmětům, které se vyučovaly ve školách. Její náplní bylo vytvářet působivé řečnické projevy tak, aby byly přitažlivé a zajímavé. V této době byl totiž mluvený projev velmi důležitým prostředkem jazykové komunikace, protože převážná část lidí neuměla číst ani psát. **Poetika** byla disciplína, která se zaměřovala na formulování myšlenek. Věnovala se výstavbě ústního projevu. **Dialogika**, nauka o rozhovoru, besedě, diskusi a metodách přesvědčování, která se využívala a uplatňovala v politickém životě a ve vědním oboru filozofii. Základem teorie stylistiky byla dvě významná díla od Aristotela, „Poetika a Rétorika“, která k výuce sloužila i v pozdějším období.

Středověk nepřispěl s ničím významným k rozvoji stylistiky, z tohoto období se nedochovala žádná pozoruhodnější díla.

V období novověku se stylistice otevřela cesta jako samostatné vědní disciplíně, která stála vedle poetiky a rétoriky.

Co se týká české stylistiky, o sepsání její teorie se pokoušel už v 16. století Jan Blahoslav a později Jan Amos Komenský. V 19. století základní slohové poznatky podal Josef Jungmann v knize „Slovesnost,“ kde se především zaměřuje na umělecký styl.

Vědecká teorie stylistiky u nás byla rozpracovaná až zásluhou „Pražského lingvistického kroužku,“ v letech 1926-1948. Mezi jeho hlavní představitele patřili například B. Havránek, R. O. Jakobson, N. S. Trubecký, B. Trnka, J. Vachek, F. X. Šalda a další.

Z významných osobností české stylistiky je třeba věnovat pozornost J. V. Bečkovi a jeho dílu „Úvod do české stylistiky“, které vyšlo v roce 1948 a K. Hausenblausovi a jeho dílu „Výstavba jazykových projevů a sloh,“ vydané v roce 1972.

2 Didaktické metody slohového vyučování

Z pojetí výuky slohu a ze stanovení dílčích cílů vycházejí základní metody vyučování slohu. Vyučovací metodám byla v minulosti věnována značná pozornost. Metody mají významné postavení v celém procesu vyučování. Jejich pomocí pedagog může dosáhnout výukového cíle. Na základě metod také dochází ke komunikaci mezi pedagogem a žákem. Pojetí výuky závisí na vhodně zvolených metodách. K tomu, abychom měli aktivně pracující žáky, musíme žákům nabízet zajímavé, zábavné a prakticky zaměřené aktivity. Zábavné činnosti zlepšují vztah žáků k předmětu. Zábavná, pestrá výuka je zárukou toho, že žáci lépe dosáhnou dobrých výsledků. (Čapek, 2015)

Autoři definují pojem „metoda“ různě. Jednotlivé definice se mohou lišit v celkovém pojetí a rozsáhlosti. Nejjednodušeji se k tomuto pojmu vyjadřuje Čechová a Styblík (1989). Metodu definují jako cestu k něčemu. Dále doplňují, že *„metodou se rozumí cílevědomý, promyšlený způsob, postup, kterého učitel užívá, aby dosáhl vyučovacího cíle.“* (Čechová, Styblík, 1989, str. 53)

Obsáhlejší definici můžeme spatřit u Mojžíška (1972): *„Vyučovací metoda je tedy v podstatě aktivní specifický druh a způsob činností učitele a žáka, eventuálně pouze žáka, jestliže je schopen autodidakce, která usiluje buď o vytvoření, nebo úpravu zdroje poznání, nebo o fixaci tohoto poznání. Metoda je charakteristická svým průběhem, cílem i organizací. Metoda vyžaduje úpravu obsahu nebo zdroje poznání, dále jistou organizaci poznávací aktivity, úpravu postupu a použití technik. Tím jsou metody svérázné a tím se od sebe liší.“* (Mojžíšek, 1972, str. 9)

Dle Šimoníka (2003) metody představují způsob, jak učitelé organizují proces, při kterém si žáci osvojují nové dovednosti a vědomosti. Lukášová (2010) metodami myslí bohatou oblast, jak učitel může pojmout proces vyučování. Pedagog totiž hledá nejschůdnější cestu, která vede k dosažení výukových cílů.

Pedagogové mají na výběr z velkého množství výukových metod. Všechny metody jsou navzájem propojeny. V každé vyučovací hodině by měla být používána více než jedna metoda. Nemělo by se stát, že pedagog prosazuje názor, že za celou svou pedagogickou praxi nepoužil více než jednu metodu. Není pravda, že jedna konkrétní metoda zaručí úspěch vyučovacího procesu. Je potřeba, aby učitelé dokázali správně metody třídit, neboť tímto procesem si lépe uvědomují podstatu a funkci metod. Při výběru správné metody se vždy zaměřujeme na to, co je našim cílem hodiny, čeho chceme v hodině dosáhnout, dále nás zajímají podmínky třídy – věk a složení dětí a v neposlední řadě si uvědomíme, co je hlavní náplní vyučovací hodiny.

(Hubáček. 1998) Skalková (2007) dodává, že učitelovy zkušenosti a dovednosti mohou volbu metod ovlivnit.

Jelínek (1980) se klasifikací metod zabýval nejpodrobněji. Klasifikaci staví na střídání klasifikačních kritérií. K tomuto nahlížení se staví Čechová a Styblík (1989), jelikož mají názor, že na jednotlivé metody musíme nahlížet z různých hledisek. Metody slohového vyučování rozebírá Minářová (1996), která metody dělí na poznávací, názorné, upevňovací a kontrolní.

Klasifikací metod komunikační a slohové výchovy se zabývali ve svých publikacích Čechová (1998) a Hubáček (1989). Jelikož se jedná o starší díla, nebudeme se jednotlivými metodami zabývat konkrétněji. Zaměříme se na metody od Čapka (2015).

Čechová (1998) metody dělí podle toho, v jaké fázi vyučovací hodiny se jich užije a jaký je jejich smysl využití. Uvedené metody autorka doporučuje kombinovat či užívat všechny pospolu. Hovoříme o této klasifikaci:

- metody poznávací nazvané také jako metody získávání stylistických znalostí;
- metody cvičné rozdělené na cvičení nižšího a vyššího typu;
- metody opakovací a prověřovací.

Hubáček (1989) třídí metody následovně:

- metody poznávání, které obsahují metody motivační, expoziční (metoda rozhovoru, vysvětlování, vyprávění), problémové;
- názorné metody;
- metody upevňování učiva, které zahrnují metody cvičení (opisování a memorování, doplňovací, obměňovací, problémová, substituční a transformační, modelová, stylizační, textová, domácí cvičení) a metodu stylistického rozboru;
- metody opravy slohových projevů zahrnující opravu projevu mluveného, opravu psaného projevu;
- metody hodnocení slohových projevů.

S rozmanitými klasifikacemi metod vyučovacích, na které můžeme nahlížet z několika úhlů, se setkáváme v didaktické literatuře. Vyučovací metody mohou být rozděleny na základě myšlenkových postupů, kterých učitel užívá při výkladu učební látky. Hovoříme o metodách poznávacích, které uvedli oba výše zmínění autoři. Metody slovní, názorné a programové třídíme na základě původu poznatků a můžeme opět vidět u zmíněných autorů. Podle subjektu vyučování dělíme metody na kolektivní, skupinové, individuální.

A z hlediska fáze vyučovacího procesu jsou to metody motivační, fixační a výkladové, objevující se pouze u Hubáčka. (Brabcová a kol., 1990)

Novější klasifikací metod se věnuje ve své publikaci *Moderní didaktika* Robert Čapek (2015). Uvedeme pouze výčet nejčastěji používaných:

➤ **Asociační metody**

Jedná se o metody, které podporují kreativní a větvené myšlení. Žákům napomáhají řešit problémy.

(brainstorming, asociační evokace učiva, myšlenková mapa, volné psaní)

➤ **Atraktivizace učiva**

Jde o metody, ve kterých se učitel snaží učivo zatraktivnit pomocí zábavných aktivit, praktických úloh nebo zajímavého problému.

➤ **Brainstormingové metody**

Metody zaměřené na produkování nápadů, které vedou k vyřešení určitých problémů.

(lístečková metoda, banka nápadů, brainpool, Diamant, delfská metoda, diskusní pavučina, HOBOT metoda, questionstorming, rolestorming, metoda LASO, brainwritingové metody)

➤ **Činnostní učení**

Zde se do centra pozornosti staví aktivní přístup žáka k vyučování. Toho docílíme, pokud žáka zaujmeme, ponecháme mu svobodu, poskytneme mu příležitost ke spolurozhodování, budeme ho podněcovat k tvořivosti či mu budeme nabízet zábavu. U žáků se snažíme vzbudit motivaci prostřednictvím názorností, vlastních činností, prožíváním a používáním vhodných pomůcek a materiálů. Jelikož je činnostní učení založeno na metodě objevování, necháváme žáky dělat to, co mohou sami.

(projektová výuka, práce na stanovištích)

➤ **Diferenciační výukové metody**

(metody vzájemného učení žáků, skupinové práce, projektové vyučování, programové učení)

➤ **Dramatizační metody**

Metody sloužící k rozvoji estetického cítění či sociálních dovedností pomocí dramatického a divadelního umění.

(act and speak, bodysculpting, dramatizace textu, inscenční metody, hra v roli)

➤ **Evokační metody**

Pokud zařadíme tyto metody před samotné učení, pomůžeme dětem, aby se na určité téma naladily, uvědomily si, co o tématu již vědí, a také aby se v nich probudila zvědavost a zájem.

(myšlenkové mapy, asociační metody, brainstormingy)

➤ **Exkurze**

V souvislosti s exkurzí hovoříme o spojení školy s běžným životem. Volíme zajímavá, významná místa s cílem poznávat. Je to metoda, ze které si děti nejvíce zapamatují.

➤ **Komunikační metody**

(bzučící skupiny, debaty, metoda akvária, Horké křeslo, Jdi na své místo, Kolotoč, Komunikační kruh, komunikační metoda Pera doprostřed, názorová škála, diskusní metoda Obří papír, panelová diskuze, Poslední slovo patří mně)

➤ **Metody práce s textem**

Jejich cílem je rozvíjet u žáků schopnost čtení s porozuměním, dovednosti analytického zhodnocení textu a zvýšit komunikativní dovednosti.

(určování klíčových slov, skládání textu, společné čtení)

➤ **Metody tvůrčího psaní**

(metoda s názvem Hamburger, modelové psaní, mapa příběhu, metoda tvůrčího psaní – dokončení ukázky/příběhy k obrázkům/tady a teď, pyramidový příběh, Role na zdi)

➤ **Pohybové metody**

Žáci mají možnost pohybu po třídě. Jde o metody, které se zařazují zpravidla v závěru hodiny nebo pokud žáci dlouho sedí ve výuce.

(Anketáři, Kompot)

➤ **Mezi další metody** řadíme: heuristické metody, konstruktivistické metody, kognitivní metody, projektové výukové metody, převodové metody, simulační metody aj.

3 Komunikační a slohová výchova

Základní funkcí jazyka je funkce dorozumívací, tedy schopnost dorozumívat se s ostatními. Mezi útvary českého jazyka řadíme spisovný a nespisovný jazyk. Ve vyučování českému jazyku se využívá výhradně spisovný jazyk. Dětem jsou ale bližší útvary nespisovné, žáci na prvním stupni se vyjadřují spíše nespisovně, jejich vyjadřování je jednodušší, konkrétnější. Učebnice, čítanky, zadání cvičení, výklad učitele jsou uzpůsobeny této skutečnosti a nevyužívá se složitých souvětí či abstraktních pojmů, kterým by děti nerozuměly. Úkolem učitele je tedy postupně, nenásilnou formou děti přivést k uvědomělému užívání spisovné hovorové češtiny, což nemusí být zrovna jednoduchý úkol. Pojetím slohového vyučování tedy myslíme seznamování žáků se spisovným jazykem v rovině mluvnické či lexikální a rozeznávání hranice mezi nespisovným a spisovným jazykem. (Malíková, 1999)

Obdobný názor můžeme vidět u Minářové, která definuje slohové vyučování následovně: slohové vyučování je v nejširším pojetí také jako součást jazykové výchovy. Jazyková výchova vštěpuje žákům odpovědný vztah k jazyku, žáci poznávají všechny funkce jazyka spisovného a uvědomují si jeho úlohu v oficiální jazykové komunikaci či dominantní postavení spisovného jazyka. (Minářová, 1996)

Výukou slohu se zabývala ve svých publikacích i Čechová. Ta uvádí, že „*vyučování slohu není zaměřeno na naučení slohu, nýbrž na rozvíjení slohových schopností, cílem slohového vyučování je vypěstování schopností vytvářet jazykový projev.*“ (Čechová, 1985, str. 17-18)

Podobnou definici, kde je zdůrazněn důraz neučit ve výuce děti teoretické poznatky, ale pěstovat u žáků schopnost kultivovaného projevu uvádí i Svoboda (1974): „*Cílem vyučování mateřskému jazyku je uvědomělé ovládání spisovného jazyka, tj. učí se jazyku, nikoli převážně o jazyku.*“ (Svoboda, 1974, str. 13)

Hubáček (1989) uvádí, že slohové vyučování je zaměřeno na osvojování stylistických poznatků a stylizačních činností. Osvojováním přetváříme tyto poznatky na vědomosti, činnosti v dovednosti. Mezi získané vědomosti slohového vyučování řadíme např. užití správného pořádku slov ve větě, vhodně zvolený výběr výrazů z hlediska spisovnosti či citového zabarvení, definování souznačných slov. K dovednostem patří např. reprodukce kratšího jazykového projevu, členění komunikátu na logické oddíly, sestavování osnovy či vyprávění příběhu podle obrázkové osnovy, formulace vzkazu atd. Žáci se seznamují se základními stylistickými normami. (Hubáček, 1989)

Současné pojetí slohové výuky vychází z obecně platných principů a souboru zásad. Mezi rozhodující zásady řadíme např. zásadu spojení školy se životem, zásadu všestranné výchovnosti, zásadu názornosti, zásadu přiměřené náročnosti. (Hubáček, 1989)

Význam slohového vyučování shledává Svoboda (1977) v tom, že žáci při vypracovávání slohových úkolů přemýšlí nad vlastním životem nad životem ostatních, či nad současným děním, které srovnávají s děním, které probíhalo v minulosti. Učí se hodnotit své jednání, jednání ostatních, učí se vnímat přírodu, její zákonitosti a krásu. Zamýšlí se nad událostmi, které právě probíhají či nad významem událostí, které již proběhly.

Cílem slohové výuky by měly být jazykově správné a slohově vytríbené jazykové projevy žáků. Žáci by měli být schopni adekvátně svému vzdělání či věku kultivovanému, souvislému a správnému projevu. *„Žák by měl být schopen adekvátně svému věku, vzdělání uvědomělého funkčního výběru a využití jazykových prostředků. Úsilí v poznání diferencované komunikace by mělo vyústit v projev správný po stránce jazykové a slohové. Jazyková správnost předpokládá správnost mluvnickou, pravopisnou a výslovnostní. Slohová dokonalost plyne z adekvátní funkční stylizace a kompozice i z celkové slohové vytríbenosti.“* (Minářová, 1996, str. 4-9)

Je nutné podotknout, že se slohovou výchovou můžeme začít již v době předškolního vzdělávání systémem mluvních cvičení. Myšlení mladšího žáka je vázáno na realitu, je tedy schopen uvažovat o něčem, co zná. Nejraději vychází z vlastních zkušeností. V tomto stádiu se žák často spokojí s popisem, což je základní způsob jeho orientace v prostředí. Chtít po žákovi tohoto věku složitější věci často nevede k očekávanému výsledku. Děti kolem 6 až 8 let chápou některá sdělení doslova, nerozumí přenesenému významu. V tom případě musí žák pracovat s výukovým textem, který je jednoduchý a jasný. Etapa slohového vyučování u žáka mladšího školního věku je spíše o osvojování, o nácviku řečových konvencí (poděkování, přivítání, omluva apod.). Teprve od 10 let (zřídka i dříve) se u žáků projevuje zvýšený sklon k vypravování. Pak je vhodné toto využít v rámci výuky slohu. Postupem času je žák seznamován s charakteristikou tohoto útvaru - udržení dějové linky, vytváření určitého napětí, oživování děje aj. (Svobodová a kol., 2017)

V průběhu 20. století však zaznamenáváme změny v pojetí výuky českého jazyka. Na prvním místě již nestojí zmechanizované učení mluvnice či pravopisu, které vyvolávalo u žáků spíše negativní vztah k jazyku. Prvořadá je kvalitní výuka mateřštiny, která je pojata spíše komunikačně. Abychom docílili u žáků většího zájmu o výuku, hodiny stavíme na zajímavosti, poutavosti či živosti. Vycházíme z již nabytých komunikačních zkušeností

u žáků a vyhýbáme se jevům, které žáci musí vyhledávat v různých příručkách. (Metelková, Svobodová, 2006)

Stejný názor zastává i Štěpáník (2019), který říká, že moderní teorie vyučování českému jazyku požaduje, aby učivo jazyka mělo vždy komunikační vyústění. V opačném případě se stává samoučelným jazykovým výcvikem, který pro žáky jako pro běžné uživatele jazyka postrádá význam. Jelikož žijeme v době, která vyžaduje komplexnější gramotnost jedinců, centrem výuky mateřského jazyka je rozvíjení komunikačních dovedností a hlavním cílem výuky je rozvíjení komunikačních kompetencí žáků, tedy poznávání jazykového systému, norem, či pravidel.

Čechová (2003) však dodává, že komunikační hledisko ve vyučování nevytlačuje předávání teoretických poznatků stylistických či gramatických. V opačném případě by docházelo ke snížení vzdělanosti u žáků.

Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.

V komunikační a slohové výchově je tedy cílem pedagoga formovat jedince tak, aby byl schopen užívat jazyk efektivně. Jedinec je pak svým projevem schopen sdělit to, co zamýšlí a jeho sdělení je výstižné, adekvátní vzhledem ke komunikační situaci či komunikačnímu záměru a jazykově správné, tedy v souladu s kodifikací. (Štěpáník, 2020)

3.1 Funkční styl, slohový styl, útvar a postupy

Za základní pojem stylistiky považujeme **funkční styl**. „*Termín funkční styl je použit ve smyslu systematických rozdílů mezi stylovými vrstvami jazyka, které jsou charakteristické pro různé kontexty.*“ (SERR, 2002, str. 122)

Můžeme tedy říci, že během komunikace vzniká celá řada projevů. Každý z nich je jiný a my je potřebujeme nějakým způsobem utřídit. Jestliže vytváříme určitý projev, tvoříme ho s určitým záměrem, a proto má určitou funkci. Podle toho, jakou funkci jazykový projev plní, rozlišujeme funkční styl prostěsdělovací, publicistický, umělecký a odborný. (Krobotová, 2001)

Podrobněji se funkčními styly zabývá Čechová (1998). Zde je stručná charakteristika jednotlivých funkčních stylů.

Funkce **funkčního stylu prostěsdělovacího** je prostě sdělná – předávání informace. Tento styl je vázán na přímý fyzický kontakt, na konkrétní situaci. Je spontánní, nepřipravený, bývá často doprovázen neverbálním vyjadřováním. Jde hlavně o projevy mluvené. Nejčastěji se v promluvě užívají nespisovné jazykové prostředky, jako je nářečí, obecná čeština, slang,

profesní mluva. Rovněž se v mnoha slohových útvarech používá spisovná mluva. Slohové útvary lze rozdělit na mluvené a psané. K mluveným slohovým útvarům náleží představení, přivítání, omluva, přípitek, blahopřání, rozhovor (dialog), telefonický hovor a další. K psaným slohovým útvarům řadíme zprávu, SMS, osobní, úřední (oficiální) dopis, oznámení, inzerát, plakát, dotazník, formulář a celou řadu dalších.

Základní funkce **funkčního stylu odborného** je odborně sdělná a převažuje monologická forma. V odborném stylu se nepoužívají emocionální a expresivní prvky, používání nespisovných slov se považuje za nedostatek. Autor musí zachovávat objektivní přístup a jeho úkolem je vykládat, vysvětlovat a nezaopatřit hodnotit. Podle toho, kdo je adresátem, rozeznáváme tyto styly. **Styl vědecko-naučných textů**, kde převažují odborné termíny a jeho cílem je předat přesné, výstižné a úplné informace o daném jevu. Vyjadřování musí být jednoznačné, stavba vět musí být promyšlená a text musí být logicky členěn. **Styl prakticky odborný** se používá při postupu pracovních postupů a v administrativě. Informace musí být sděleny tak, aby se daly co nejrychleji zpracovat. Užívá se množství ustálených jazykových prostředků. **Styl učební** je stylem vzdělávacích publikací, nejčastěji zastoupen v učebnicích. Zprostředkovává informace, vede studenta, aby porozuměl dané problematice, aby si ji procvičil a zopakoval. **Styl populárně naučný** zpřístupňuje výsledky vědeckého bádání široké veřejnosti. Autor text zjednodušuje pro pochopení laiků, ale nikdy ho nezkresluje. Odborný styl využívá spisovného jazyka, neutrální a knižní výrazy. Vzhledem k tomu, že se používají termíny, dochází k častému opakování. Termíny jsou slova s přesně vymezeným významem. Nikdy se nepoužívají slova s citovým zabarvením a ani zdobněliny. V odborném textu převažují složitá souvětí, která mají čtyři i více vět. Používají se věty jednočlenné, polovětné vazby, přechodníkové konstrukce. K základním slohovým útvarům patří výklad, referát, koreferát (reakce na referát), studie, článek, přednáška (což je mluvený projev), monografie (knižní odborná publikace), posudek, recenze a další.

Funkční styl administrativní se vyskytuje pouze v písemné podobě a jeho základní funkcí je funkce řídicí, sdělovací a operativní. Administrativní styl je velmi náročný na dodržování norem, protože právní předpisy musí být věcně správné a dokonale formulované. Autor má malou možnost stylové volby, objevují se typické obraty, fráze, slovní spojení. Typické je vyjadřování zhuštěnou větou jednoduchou. Často se setkáváme s heslovitým vyjadřováním. Objevují se standardizace, schematizace – předepsané normy, předtištěné formuláře, tabulky, grafy. V administrativním stylu je žánrová rozmanitost.

Rozlišujeme útvary:

Útvary informační a dokumentární – převládá v nich funkce sdělná – úřední dopis, oznámení, ohlášení, zpráva, usnesení, zápis, smlouva, stížnost, reklamace, životopis atd.

Útvary normativní a direktivní – zde dominuje funkce operativní a regulativní – oběžníky, vyhlášky, zákony a rozsudky.

Útvary propagační – je to útvar, který je na hranici mezi administrativním a reklamním stylem – plakát, inzerát.

Funkční styl publicistický se vyčlenil ze stylu odborného. Je to styl velmi bohatý, objevuje se v něm celá řada útvarů, které mají rozdílnou funkci. Například sdělnou, komunikativní, získávací, ovlivňující, komentující, ale i úvahovou. Rozhodně je odlišná politická publicistika, od sportovní, glosy a fejetony, komuniké a další. Jazykové projevy publicistického stylu dělíme na psané (styl novinářský), mluvené (různá televizní, rozhlasová sdělení, besedy, zpravodajství, politické pořady a jiné) a řadíme k nim i oblast agitace a propagandy. Cílem publicistických projevů je informovat, ovlivňovat, přesvědčovat, vychovávat a získávat. Všechny tyto projevy by měly být srozumitelné, přehledné, plynulé, přesvědčivé, autentické a v neposlední řadě dostupné. Minimálně bychom měli používat cizí slova, využívat beletristické prvky a slang. Používají se tzv. publicismy, což jsou jednoslovná, víceslovná pojmenování a frazeologické obraty. Je to styl, který požívá spisovný jazyk, který dotvářejí nespisovné prostředky. Často se používají ustálená, obrazná a knižní spojení. Publicistický styl odráží jazyk určité doby. V tomto stylu se nejčastěji objevuje věta jednoduchá s rozvitými několikanásobnými větnými členy. K výrazným syntaktickým prostředkům patří přívlastek shodný.

V publicistickém stylu rozlišujeme tyto žánry:

Zpravodajské žánry – jsou založeny na informačním a popisném postupu. Řadíme mezi ně – inzerát, komuniké, referát, oznámení, interview, zpráva.

Analytické žánry – jsou založeny na výkladovém a úvahovém postupu – diskuse, kritika, úvodník, komentář, recenze.

Beletristické žánry – jsou založeny na výkladovém a vyprávěcím postupu – glosa, reportáž, fejeton, črta.

U funkčního stylu uměleckého mají všechny umělecké projevy esteticko-sdělnou funkci. Projevy v tomto funkčním stylu jsou emocionální a subjektivní. Přebývá estetická funkce.

Tento styl využívá všech stylů spisovného jazyka, ale i nespisovné prostředky, které najdeme v dialektu, obecné češtině, slangu či argotu. Rovněž využívá skladebních prostředků ze všech stylů. Zde jsou však zásadní a značné rozdíly ve stylu samotných autorů. Umělecký projev má psanou formu, ale může mít i formu mluvenou. Tento projev je protikladem přesnosti.

Slohové útvary uměleckého stylu:

Poezie – lyrika, epika (balada, báseň, píseň)

Próza – povídka, novela, román

Drama – činohra, tragédie, komedie

V rámci publicistického stylu se mnohdy vyčleňuje **řečnický styl**. Jazykové prostředky by měly být srozumitelné a jednoznačné. Stupeň působivosti se dosahuje používáním jazykových prostředků z různých funkčních stylů, například slovní hříčky, konstrukce, které upoutají svým obsahem a formou, kladením řečnických otázek, na něž známe odpověď, časté opakování slov a používání oslovení. Jednou z hlavních funkcí tohoto funkčního stylu je vysvětlovat, komentovat a propagovat.

Funkční styl esejistický je styl, ve kterém vedle sebe stojí věcnost a estetičnost. Spojují se zde prvky odborného, uměleckého stylu, ale také hraničí i se stylem publicistickým. Tento styl má dorozumivací, odborně sdělnou a estetickou funkci. Projevuje se zde větší subjektivita a exkluzivní výrazy. Často se vyskytují knižní výrazy a obrazné pojmenování. Stavba souvětí je variabilnější, ve větě jednoduché bývá několikanásobný přívlastek

Slohová výchova vychází ze slohových útvarů. „*Slohové útvary představují ucelenou komunikační jednotku, formálně uzavřenou a významově ukončenou, která vznikla na podkladě jednoho nebo několika slohových postupů. Výsledná podoba určitého útvaru je vždy závislá nejen na objektivních slohotvorných faktorech, ale také na autorovi komunikátu, na subjektu.*“ (Minářová, 2009, str. 23)

Bečka (1992) označuje slohový útvar pojmem žánr. To ale vyvrací Minářová (2009), která uvádí, že tyto pojmy mohou být v praxi užívány různě. Pod pojmem žánr se dle ní skrývá generalizovaný model určitých jazykových projevů a textů. Slohový útvar pak vnímá jako text, který je určitý a hlavně po stránce obsahové a formální hotový.

Slohové útvary:

- Vypravování;
- Popis – prostý, umělecký (líčení), odborný, popis pracovního postupu a děje
- Charakteristika;
- Úvaha, kritická úvaha
- Výklad;
- Útvary publicistické – zpráva, článek, komentář, reportáž, fejeton atd.;
- Útvary prostěsdělovací – zpráva, oznámení, referát, dopis atd.;
- Útvary administrativní – žádost, úřední dopis, motivační dopis, životopis atd.

Malíková (1999) upozorňuje, že nácvik slohových útvaru by měl být ve slohovém vyučování pouze prostředkem, nikoliv jeho cílem. Výcvikem docílíme toho, že žáci se naučí vhodně a správně využívat jazykové prostředky, a navíc se učí stavbě konkrétního jazykového projevu. Jako příklad uvádí, že ve vypravování vedeme žáka k tomu, aby rozšiřoval svoji slovní zásobu dějovými slovesy, aby zachovával kontextové členění, či využíval souřadných souvětí. U popisu se žák učí využívat několikanásobných přívlastků, přísudkových jmen a vyjadřovat místní určení. Malíková dodává, že výcvik v jednotlivých slohových útvarech by měl vycházet ze společenského styku. Na 1. stupni žáky vyučujeme pouze vypravování, popis a širokou oblast společenského styku, s tím, že v každém ročníku se objevují všechny útvary s obměnou tématu a způsobu vyjadřování. Vždy je důležité mít na paměti, že postupujeme od jednoduchých útvarů až k těm složitějším tak, aby na konci prvního stupně žák byl schopen aktivně vytvořit souvislý jazykový projev, který odpovídá určitému útvaru.

V minulosti museli žáci psát pouze čisté slohové útvary (např. do vypravování nevkládali prvky popisné). Tato kombinace útvarů byla dovolena v případě, kdy žáci zvládli útvary čisté. (Bečka, 1977) Svoboda (1977) s touto metodou nesouhlasí, říká, že pokud nutíme žáka k psaní čistého slohového útvaru, vedeme jej k nepřirozenému poutání jeho postupu a jeho myšlenkových pochodů. Proto musíme označovat slohové útvary na základě převažujícího slohového postupu.

„Slohový postup je určité pojetí tématu, pojetí obsahu. Je to svébytný stylistický jev, který odráží způsob pojetí tématu v jeho celistvosti i jeho jednotlivých částí, posloupnost částí tématu, obsahu.“ (Minářová, 2009. str. 22)

Základní linie výstavby textu v rovině jazykové i tematické je první bodem, který autor volí na začátku své tvorby textu, zjednodušeně řečeno autor si volí slohový postup. Tento akt zvažuje na základě toho, jakou funkci jeho projev má mít a v úvahu bere i další okolnosti, které se budou na vzniku jeho projevu podílet. Vyhodnocené faktory jsou předpokladem k užití určitých modelů, jimiž autor vyjádří vztahy mezi jednotlivými aspekty textu. Hovoříme o obecných modelech postupů informačních, vyprávěcích, popisných či výkladových (Čechová, 1997).

Málokterý tvůrce textů ale využívá ve své práci jeden jediný slohový postup, spíše dochází k tomu, že základní slohový postup je doplněn o prvky ostatních slohových postupů (Hanzová a kol., 2007).

Hanzová (2007) k jednotlivých postupům uvádí: **Informační** postup je nejjednodušší. Jasně a objektivně sdělujeme fakta. Psané projevy jsou věcné, krátkého obsahu a neobsahují emocionální zabarvení. Fakta, která sdělujeme, vnímáme jako aktuální a pouze je konstatujeme.

Nemusí zde být vyjádřena souvislost textová a větná stavba může být nepříliš rozvinutá. Tento slohový postup se uplatňuje v běžných sděleních mezi lidmi, kdy komunikace může mít podobu výčtu. Může se jednat o zprávu, oznámení, dopis, rozhovor. Další uplatnění má v krátkých publicistických žánrech, jako je zpráva či reklama a v administrativních či prakticky odborných textech v podobě žádosti, jednání.

Vyprávěcí postup vyjadřuje proces, při kterém dochází k průběhu nějakého děje. Důležitým faktorem při tvoření textů je zachovat časovou osu fiktivní či reálné události a popsat děj, tak jak se doopravdy stal. Text, který je nám sdělován, je souvislý a na rozdíl od předchozího postupu zde shledáváme propracované souvislosti mezi jednotlivými úseky psaného projevu. Do popředí se dostává jedinečná událost či tak pojatá, která má danou strukturu při tvoření: expozice, zápleтка, rozvoj děje, krize (peripetie), rozuzlení. V závěru nám autor shrne své dojmy, příběh hodnotí a popíše, jaký dopad v jeho životě měl daný příběh. Prosté vypravování používáme při denní komunikaci, projevu chybí propracovaná kompoziční stavba a často i pointa. Naopak propracovaná kompozice, splétání různých časových linií, spousta popisných úseků, střídání monologické a dialogické formy je k nalezení v projevech uměleckých.

K zachycení základních vlastností, rysů, složek a částí předmětů a jevů nebo děje slouží **postup popisný**. Prostřednictvím našeho smyslového vnímání předáváme příjemcům fakta o skutečnosti takovým způsobem, aby si adresát vytvořil věrnou představu o popisovaném objektu.

Výkladový postup skutečnosti a jevy postihuje na základě jejich vzájemných vztahů a zachycuje podstatné rysy a vlastnosti určitých dějů nebo předmětů. Cílem hotového textu je plně vysvětlit a postřehnout existující souvislosti předmětu sdělení. Rozdíl v úvahovém a výkladovém postupu autor shledává v přístupu autora na věc. Ve výkladovém postupu autor nahlíží na věc objektivně, naopak v úvahovém postupu se nabízí místo pro subjektivní chápání a vnímání, na autorovy názory na dané téma. Výkladový slohový postup se objevuje v teoretických i praktických textech odborných, v publicistice. V běžné denní komunikaci se užívá zřídka. **Úvahový postup** je postup subjektivní, kdy autor vyjadřuje své názory. Jeho cílem je zamýšlet se nad daným problémem, předkládat argumenty a protiargumenty, hodnotit, srovnávat a vyvozovat logické závěry. Jeho cílem je naznačit řešení problému. Často vyzývá čtenáře, aby na jeho uvedené názory nějakým způsobem reagovali. Tento postup se uplatňuje v odborném stylu (referát, úvaha, přednáška, diskuse), v publicistickém stylu (komentář, článek), ale i v umělecké stylu (postoje a city hlavního hrdiny nebo autora).

Slohový postup	Funkční styl	Slohový útvar
Informační	Prostěsdělovací Prakticky odborný a administrativní Publicistický	Běžný hovor, telegram, dopis, zpráva, oznámení Dotazník, formulář, obchodní dopis, úřední oznámení Televizní a rozhlasové zprávy, inzerát, reklama, zprávy
Vyprávěcí	Prostěsdělovací Publicistický Umělecký	Vyprávění příhody, vzpomínky Novinové, televizní a rozhlasové reportáže, črty Vyprávění se zápletkou (pohádka, pověst, povídka, novela, román)
Popisný	Prostěsdělovací a administrativní Prakticky odborný Vědecký a naučný Publicistický Umělecký	Seznam, dotazník, životopis Odborný popis, návod Popisné části ve výkladu Popis v reklamních prospektech, cestopis Popis postav, prostředí
Charakterizační	Prostěsdělovací a administrativní Umělecký	Posudek, charakteristika Charakteristika postav, prostředí
Výkladový	Prakticky odborný Vědecký Publicistický (řečnický)	Směrnice, předpisy, zákony, výklady k nim, referát Odborný referát, přednáška, pojednání, výklad Proslov, projev
Úvahový	Prakticky odborný Vědecký Publicistický Umělecký	Diskuse, úvaha Úvaha v odborných publikacích a učebnicích, recenze, diskuse, kritická stat' Rozhlasová a televizní beseda, úvaha, komentář, úvodník Úvaha v poezii, próze
Smíšené útvary		Esej – prostředky odborné i umělecké Fejeton, umělecká reportáž – prostředky umělecké a publicistické

Tabulka 1: Přehled slohových postupů, funkčních stylů a slohových útvarů (Kotrbová, 2000)

3.2 Komunikační a slohová výchova v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program (RVP ZV) je otevřený dokument, státní úrovně. „*Vychází z nové strategie vzdělávání zdůrazňující klíčové kompetence. Tyto kompetence jsou provázané se vzdělávacím obsahem, jejich prostřednictvím se získané vědomosti a dovednosti uplatňují v praktickém životě. RVP VZ podporuje autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.*“ (RVP VZ, 2021)

Součástí RVP ZV je „Rámcový učební plán,“ který závazně stanovuje začlenění vzdělávacích oblastí a oborů na prvním i druhém stupni.

V Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP ZV) došlo v roce 2016 k aktualizaci a komunikační a slohovou výchovu řadíme do oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace je jednou z nejdůležitějších oblastí ve výchově a vzdělávání žáků. Vybavuje žáky takovými vědomostmi a dovednostmi, které jim umožňují vnímat různé druhy sdělení, porozumět jim, vhodně formulovat svoje myšlenky, správně se vyjadřovat a prosazovat výsledky svého poznání. (RVP ZV, 2021)

Dovednosti, které si žáci osvojí v českém jazyce a literatuře, jsou potřebné pro získání vědomostí a dovedností z jiných oborů. Tím, že žáci užívají mateřský jazyk v mluvené i písemné podobě, si vytvářejí předpoklady k mezilidské komunikaci a k vyjádření svých pocitů a názorů. (RVP ZV, 2021)

Vzdělávací obor „Český jazyk a literatura“ je pro přehlednost rozdělen do tří oblastí: Komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. V průběhu výuky se vzdělávací obsah jednotlivých oblastí vzájemně prolíná, žádná z nich nestojí samostatně. (RVP ZV, 2021).

Dle Svobodové (2006) je žádoucí, pokud pedagog vzájemně prolíná všechny tyto složky dohromady v rámci jedné vyučovací hodiny. Žáky tím zcela jistě oslní a docílí větší oblíbenosti tohoto předmětu. Polák by byl však v propojování složek českého jazyka opatrnější, jelikož se jednotlivé složky liší v užívání metod a postupů ve výuce, mohlo by to přinášet problémy.³

V RVP ZV (2021) je komunikační a slohová výchova pojímána následovně: *„V komunikační a slohové výchově se žáci 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, str. 16)

Jazykovou výchovu RVP ZV (2021) charakterizuje jako oblast, ve které žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Žáci poznávají a rozlišují jeho další formy. Dále jsou vedeni k přesnému a logickému myšlení, které tvoří základ jasného a srozumitelného vyjadřování. Rozvíjení potřebných znalostí a dovedností vede

³ (Katedra českého jazyka a literatury PdF UP [online]., [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf)

k prohlubování jejich obecných individuálních dovedností. Můžeme tedy konstatovat, že český jazyk se stává nástrojem získávání informací, ale je považován také za předmět poznávání.

Společným cílem jazykové a slohové výuka je: *„naučit žáky reagovat v různých komunikačních situacích ústně i písemně v souladu se spisovnou normou za vědomého použití spisovných výrazových a jazykových prostředků“* Tato skutečnost utvrzuje jejich neoddělitelnost od ostatních rovin jazykového vyučování. (Malíková, 1999, str. 56)

3.2.1 Cíle vzdělávací oblasti Českého jazyka a literatury

Dle RVP ZV (2021) vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství;
- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání;
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství;
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti;
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů;
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace;
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření;
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama;
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

3.2.2 Očekávané výstupy komunikační a slohové výchovy na 1.stupni ZŠ

Žáci by měli během povinné školní docházky, v 1. období (1. – 3. ročník) a ve 2. období (4. a 5. ročník), získat právě tyto vědomosti a dovednosti, které jsou zakotveny v RVP ZV.

Očekávané výstupy pro 1. období (1. – 3. ročník)

- plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti;
- porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti;
- respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru;
- pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost;
- v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči;
- volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích;
- na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev;
- zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním;
- píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev;
- píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení;
- seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh.

Očekávané výstupy pro 2. období (4. – 5. ročník)

- čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas;
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává;
- posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení;

- reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta;
- vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku;
- rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě;
- volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru;
- rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace;
- píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry;
- sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti.

3.2.3 Rozdělení slohového učiva podle jednotlivých ročníků

Při rozdělování slohového učiva podle jednotlivých ročníků vycházíme z ŠVP Základní školy Otokara Březiny v Jaroměřicích nad Rokytnou, ve které působím jako učitelka prvního stupně.

Nejprve si krátce definujeme ŠVP. Školní vzdělávací program (ŠVP) si každá škola zpracovává samostatně podle svých zkušeností, představ a možností. Při vytváření respektuje potřeby a zájmy svých žáků. Je to otevřený dokument, který lze kdykoliv na základě zkušeností a potřeb upravit. Vytvořený ŠVP musí vycházet z RVP ZV, je nutné dodržet stanovený počet hodin pro jednotlivé oblasti a zároveň očekávané výstupy, které jsou též pro jednotlivé ročníky a vzdělávací oblasti stanoveny. (RVP ZV, 2021, str. 160).

1. ročník

Pracovní způsoby k zavádění prvků slohové výuky v první třídě, které učitel uplatňuje ve výuce, by měly mít blízko ke hře. Příkladem je např. to, že u vyprávění vycházíme ze zkušeností žáků. U popisu se vhodným postupem jeví kladení otázek, které žáky pobízí k důkladnějšímu pozorování. V rámci hodin slohové výuky v první třídě učíme žáky sdělovat vlastní pocit či názor, naslouchat, vyprávět na základě obrázku či osnovy a žáci si také osvojují základní formy společenského styku, kam řadíme např. oslovování, pozdravení či poděkování.

2. ročník

Ve druhé třídě by žáci měli být schopni jednoduchého popisu a při vypravování dodržovat posloupnost děje. Vyjadřují se ústně i písemně a jako základním prvkem projevu používají větu. Při vypravování či popisu bývá doporučena práce s obrázkovou osnovou.

3. ročník

Od třetího ročníku je prostor pro slohový výcvik v jedné vyučovací hodině. V rámci této hodiny učitel dbá na žákovo vytváření souvislých jazykových projevů s využitím určitých slohových útvarů a postupů. Sloh by se měl prolínat všemi předměty, nejen v rámci jedné vyučovací hodiny. Ve třetím ročníku se žáci učí orientace v textech přečtených či slyšených, důraz je kladen na tvorbu osnovy či reprodukci textů. Žáci jsou schopni požádat o informace či je sami podávají z forem společenského styku. Žák je na základě vlastních individuálních schopností schopen kladení otázek, souvislého vyjadřování, popisu osob i předmětů a vypravování na základě názorných pomůcek.

4. ročník

Ve čtvrtém ročníku u žáků vidíme zvyšující se schopnost vyjadřování se. Důraz je kladen na členění textu či tvorbu nadpisů. Žákům by nemělo dělat obtíže užívat spisovná, citově zabarvená slova či synonyma. Žáci by měli být schopni vypravovat své zážitky s dodržováním časové posloupnosti a popis se rozrůstá o popis zvířat, věcí, rostlin. Procvičuje se psaní dopisů včetně adresy. Učí se vyplňovat různé formuláře a celkově se dbá na úpravu textu.

5. ročník

Učivo pátého ročníku je zaměřeno na upevňování popisu a vypravování. Žáci popisují nově pracovní postup a u dopisu rozlišují jeho části. Dochází k dalšímu rozvíjení vyjadřovacích schopností, kdy vyjadřování je srozumitelné a žáci jsou schopni vnímat pozorně hlavní linii příběhů. Vypráví bajku, pohádku, tvoří pozvánky, plakáty či inzeráty. Předpokladem úspěšného výcviku u žáků na konci prvního stupně je, že žáci jsou schopni dorozumívat se jak ústně, tak i písemně, popíší osoby, předměty a pracovní postupy. Základní formy společenského styku, jako je zdravení, telefonování umí běžně užívat. Rozlišují spisovněči nespisovné sdělení, vytvoří osnovu a podle ní vypravují, napíší pozdrav či dopis a vyplní jednoduché formuláře. Žáci dbají na čitelnost svého písma a na úpravu textu.

3.3 Přístup učitelů ke slohovému vyučování

„Učitelem se člověk stává nejen tím, že získá vědomosti a dovednosti, ale i tím, že přijímá roli učitele a vše, co s ní souvisí. Pro své žáky by se měl stát průvodcem v poznání světa.“ (Nelešovská, 2005, str. 12)

Žáci se neučí komunikovat pouze v rámci komunikační výchovy, ale jsou ovlivněni i komunikací, která probíhá ve škole i mimo výuku. Proto za základních vlastností učitele českého jazyka považujeme komunikační schopnost. Učitel je zde v roli komunikačního vzoru, který by měl být schopen předávat aktuální poznatky s ohledem na stav a vývoj jazykového kódu a měl by mít také schopnost posoudit a objasnit přiměřenost zvolených prostředků. (Svobodová, 2006)

Osobností učitele českého jazyka se zabývá Polák v *Didaktice českého jazyka* 2. Dodává, že učitel českého jazyka by měl být odborníkem ve své profesi, látku by měl ovládat v celém jejím rozsahu, a to stále a bezpečně. Měl by být také dobrým pedagogem, který bude mít kladný vztah k dětem, bude mít kvalitní metodické vybavení a bude pečovat o své duševní zdraví. V neposlední řadě by měl být učitel slušný vůči žákům, upřímný, spravedlivý a vzorem pro žáky.⁴

Učitel by měl být schopen žáky k výuce vhodně motivovat. Motivaci chápeme jako *„probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav.“* (Nakonečný, 2014, str. 15) Pochází z latinského „movere“ (pohybovat či hýbat) a zahrnuje všechny podmínky, které determinují lidskou činnost. (Blahutková, Řehulka, & Dvořáková, 2005)

Můžeme tedy říct, že motivace působí na naše jednání či konání, podílí se také na tom, jaké aktivity člověk považuje za žádoucí, atraktivní pro realizaci a které naopak můžeme vnímat za nezáživné či zbytečné. Motivace žáků k učení závisí s celou řadou faktorů ve výuce, a to např. s klimatem ve třídě, s používanými metodami, hodnocením, vhodnou pedagogickou komunikací atd. Na závěr je důležité si uvědomit, že pokud učitel efektivně působí na motivaci žáků, může dosáhnout kvalitnější edukace. (Trpka, 2020)

Učitel přispívá k tomu, aby si žáci neustále uvědomovali potřebu znát dokonale mateřský jazyk. Motivovat k učení českému jazyku může vyučující na základě úkazu užitečnosti v běžném životě. Motivujeme děti každou hodinu, záleží ale na složení vyučovací hodiny, ne každé učivo má možnosti vhodné motivace. Pozor si ale musíme dávat na to,

⁴ Katedra českého jazyka a literatury PdF UP [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf

abychom nevolili špatný druh motivace, mohlo by to vyústit v opačný efekt, než který jsme chtěli motivací získat. Ověření znalostí na začátku školního roku, kdy učitelé bez zopakování učiva dávají žákům náročné testy pro ověření jejich znalostí, může způsobit, že žáci jsou demotivováni na celý následující školní rok. (Čechová, 1998)

Minářová (1996) motivaci dělí na kladnou a zápornou. Kladná motivace má podobu například pochvaly, vybídnutí k něčemu či přesvědčivého rozhovoru. Používání názorných pomůcek, například uvádění příkladů z filmu či literatury, může vést ke kladné motivaci. Záporná motivace vzniká ze strachu získání špatných výsledků. Rozdíl při přijímání záporné motivace spatřujeme u žáků výborných a u žáků prospěchově slabších. Oprávněné kárání u žáků výborných spěje k lepším výsledkům, naopak u velmi slabých žáků časté kritizování nevede k motivaci.

Pokud to tedy shrneme, v komunikační a slohové výchově je cílem pedagoga formovat jedince tak, aby byl schopen užívat jazyk efektivně. Jedinec je pak svým projevem schopen sdělit to, co zamýšlí a jeho sdělení je výstižné, adekvátní vzhledem ke komunikační situaci či komunikačnímu záměru a jazykově správné, tedy v souladu s kodifikací. (Štěpáník, 2020)

Výuka slohu ale přináší pro spoustu učitelů problém, a to jak žáky přinutit, aby byli dostatečně vnitřně motivováni k nepřiliš oblíbené činnosti – psaní slohové práce. Slohové práce by měly být dokladem úrovně slohotvorné aktivity žáka a prostředkem slohového výcviku. V současnosti jsou ale vnímány jako prověřování slohových či jazykových schopností, dovedností a znalostí žáků, tudíž nejsou často oblíbené. (Trpka, 2006)

Za základní podmínku úspěšné realizace slohové práce je vhodná volba tématu. V rámci její přípravy jde o činnost velmi obtížnou, na druhou stranu velmi důležitou. Volba tématu se přizpůsobuje individualitě žáků. (Hubáček, 1990)

U mladších žáků volíme témata konkrétnější a užší. Na vypracování mají žáci vhodné podmínky a dostatečnou časovou rezervu. Žáci by při psaní měli mít k dispozici také své osobní poznámky, normativní příručky či jiné zdroje informací. Z hlediska přiměřenosti témat by měli mít žáci výběr z několika možností. Např. při popisu pracovního postupu nabízíme žákům témata rozdílná pro dívky a chlapce. Témata také uzpůsobujeme věku, mentalitě či životním zkušenostem jedinců. Učitel by měl při výběru témat vždy vycházet ze znalostí žáků a volit témata zvládnutelná. (Malíková, 1999)

Motivačním účinkem může být přímá zkušenost či vlastní zážitek žáka, většinou tyto skutečnosti vyvolávají v žákovi touhu vyjádřit se. Např. u vypravování žákům nečiní obtíže, pokud mají zpracovávat téma, které je spjato s jejich silným zážitkem či hlubším prožitkem. Náležitou pozornost bychom měli věnovat také znalosti tématu. Pokud si žáci téma dokonale

osvojí, bude dokonalá i invence faktů či jejich posloupnost. Komunikační zřetel a motivace psaní souvisí s funkčností textu. Za vhodné téma považujeme téma aktuální, účelné. Součástí cíle každé slohové práce by mělo být u žáků vyšších ročníků zapojení vlastní tvořivosti, která vede k samostatnosti, osobitosti, svéráznosti v pojetí tématu. (David, 2004)

Bína (2013) však pedagogy upozorňuje na 3 hlavní problémy v současném vyučování žáků – nedostatečný jazykový cit žáků, nedostatečná slovní zásoba, která souvisí s nepřipraveností žáků na efektivní komunikaci. Podle jeho názoru je jediné řešení, a to rozvíjet schopnost žáků komunikovat s využitím různých, vhodných aktivit, kde žáci budou mít příležitost vzájemně diskutovat, učit se, jak se vyjadřovat co nejefektivněji v konkrétních situacích.

3.4 Předpoklady pro vyučování slohu

Jak uvádí David (2004), u žáků nepočítáme s žádným zvláštním nadáním pro sloh. Počítáme pouze s určitými jazykovými schopnostmi, které dítě získalo v průběhu svého života napodobováním. S různou formou mluvy se dítě setkává nejprve od nejbližšího okolí a tento okruh se postupně rozšiřuje. Tímto způsobem si dítě nenásilnou formou osvojuje spisovný jazyk, se kterým počítáme v počátečních stadiích školní docházky. Při nástupu do školy má dítě slovní zásobu na takové úrovni, aby bylo schopno se dorozumět. Malá část této slovní zásoby obsahuje nespisovné výrazy. Užívá pouze výrazů, kterým rozumí. Kvalita slovní zásoby, ale i kvantita je přímo ovlivněna rodinným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Můžeme se tedy setkat s individuálními rozdíly mezi dětmi. Abychom tyto rozdíly setřely, využíváme lexikální cvičení.

Pokud žák na prvním stupni hovoří bez přípravy, svoji jednu myšlenku vyjádří pouze jednou větou. Plynulost jeho projevu není dokonalá, není schopen o dodržení perspektivy věty právě začaté, přerušuje ji, odmlčuje ji. O napravení usilujeme průběžně v dobře vedených hodinách slohu. Ve 3. ročníku zařazujeme do výuky práci s osnovou. Práce s osnovou slouží ke členění textu, který je delší. (David, 2004)

Stylizace osnovy se u mladších žáků neřídí konkrétními pravidly, přesto jsou žáci vedeni k dodržování jednotlivých kroků. Na sestavování osnovy se pečlivě můžeme zaměřit v hodině přípravy slohové práci, kdy společně s žáky popřemýšlíme o jednom či dvou tématech a osnovu se pokusíme cvičeně sestavit. Průprava v reprodukčním slohu, která předchází vlastní žakově tvorbě, je nezbytná k pochopení podstaty osnovy a jejího významu. K uvědomování si, jak je kompozice vypravování vystavěna a promyšlena, žáci dochází při přípravě na reprodukční sloh. Žáci si při sestavování osnovy lépe uvědomí myšlenky jednotlivých odstavců a pokusí se

o vystihnutí zamýšlených částí textu. Tyto poznatky žák následně využívá při přípravě slohu produkčního. Práci s osnovou zařazujeme i v hodinách literární výchovy, např. při zaznamenávání mimočítankové četby a zachycování dějové posloupnosti přečteného. Osnova má smysl, pokud jsou žáci k osnově vedeni průběžně celým vyučováním a žáci v ní chápou její prospěšnost či ji vnímají jako „pomocnou ruku“. (Höflerová, 2006)

Do slohové výchovy zařazujeme i slohová cvičení. Slohová cvičení realizujeme mluvenou i psanou formou. Výběr cvičení by měl být učitelem promyšlený, učitel nevybírá izolovaná či samoúčelná cvičení. Cvičení tvoří promyšlený komplex, kdy již prováděná cvičení tvoří východisko pro další. Pozorování textu tvoří výchozí činnost pro slohová cvičení na prvním stupni. Pozorování je řízeno učitelem, učitel usměrňuje žakovu pozornost na důležité jevy, kterých si má všimnout a na to, co má na nich přímo pozorovat. Pozorování je činnost promyšlená a vyvozujeme z něj obecné poučení s otázkami, které míří přímo k textu. Otázkovou metodu můžeme využívat při rozboru hotových textů i při přípravě slohových prací. Důležité je klást otázky tak, aby směřovaly k tvorbě textu. Nižší forma slohové výuky, kterou nepovažujeme za konečný cíl slohového vyučování, bývá označována jako imitování neboli napodobení. K dobrým výsledkům radíme žakovo přiblížení se k vynikajícím vzorům, žákům se snadno napodobuje, když vědí, co mají dělat a jak to mají dělat. Je známo, že se děti rády a spontánně výtvarně vyjadřují a o svých kresbách povídají. Využíváme tedy spojení s výtvarným projevem, které nám zaručí jistě úspěch. Využití je důležité hlavně na počátku slohového výcviku, kdy sloh můžeme realizovat víceméně pouze mluvenou formou. (Čechová, Styblík, 1998)

Znalosti z doposud probraného jazykového i slohového učiva, si učitel ověřuje na základě slohových prací. Učitel by měl děti nejprve k psaní připravit. Při přípravě slohové práce vycházíme ze stupně školy. Na prvním stupni se na zpracování slohové práce podílí všichni žáci, jedná se o kolektivní práci za řízení učitele. S pracemi samostatnými se setkáváme např. u dopisu žáka z letního tábora. Pokud chceme žáky připravit na samostatné zpracovávání prací, musíme je nejprve naučit určitým myšlenkovým, stylizačním, či kompozičním postupům a postupně zvyšovat podíl jejich samostatnosti. K osvojování přístupů a postupů, díky kterým žák bude schopen zpracovávat projekty na různá témata z různých oblastí, přispívá učitelova příprava. Přípravu však učitel vede tak, aby byl zanechán prostor na rozvíjení schopností žáků. Příprava slohové práce ve škole obsahuje např. výběr vhodného tématu. Podmínka úspěchu bude splněna, pokud se nám podaří výběr tématu motivovat tak, aby téma žáky zaujalo a měli chuť se k tématu vyjádřit. Důležité je si stanovit, co bude cílem zpracování tématu a co musíme k dosažení tohoto cíle udělat. Z toho by měla také vyplynout i představa o obsahu a postupu

zpracování. U dětí na prvním stupni má významné místo na začátku hodiny vkládat volný rozhovor. Žáci bez vymezení určitých pravidel k vyjadřování nám sdělují své zážitky či zkušenosti. **Etapou invence** míníme tedy získávání potřebných fakt a sbírání zkušeností na samotné psaní. **Selekcí** žáci vybírají z nashromážděných podkladů, co do textu začlení, co naopak ne. Pojem **kompozice** nemá jednoznačné pojetí. V přípravě na slohovou práci ji budeme vnímat v širokém slova smyslu a budeme do ní včleňovat i tematickou výstavbu. Dalším krokem bude uspořádat tematické prvky ve výstavbě textu, poté se zaměříme na formu projevu, která musí být adekvátní obsahu a tématu projevu. Promýšlíme formulaci našich myšlenek, dojmů a opět provádíme selekci prostředků jazykových, které spojujeme a uspořádáváme. Text musí být logicky členěn, projev stavíme tak, aby to, co následuje, vyplývalo z předcházejícího. Následně se zaměříme na výstavbu dílčích úseku, jako je úvod, jednotlivé odstavce a závěr a kontrolujeme jejich správnost pro stránce tematické a jazykové. Pozornost věnujeme stavbě textu, vět, volbě pojmenování se zřetelem na jejich vázanost na tematické složky. Činnost končí přednesem před ostatními, nebo si žáci rozpracované téma dopracují v domácím prostředí, či ve škole. Připravený projev, který je rozebrán a posouzen žáky, budeme nazývat jako práce s konceptem. Abychom nedocílili mechaničnosti práce, nebudou žáci psát nanečisto slohový úkol, který jim učitel následně opraví a oni ho pak opisují do sešitu. U žáků bychom nedocílili k jejich zamyšlení se nad formulacemi, jelikož mají před sebou již hotové řešení. Po probrání určitého slohového celku žákům ukládáme kontrolní práce, které zakončují jednu etapu slohové výuky. (Čechová a Styblík, 1998); (Minářová, 1994)

Minářová (1996) dodává, že slohové práce jsou vrcholnou částí slohového vyučování. Završují širší tematický celek a píše se většinou 2-4krát za rok. Žáci si jimi ověří, zdali již probrané učivo zvládli a porozuměli mu.

3.5 Učební pomůcky

Průcha (2001) definuje učební pomůcku jako předmět zprostředkující nebo napodobující realitu, která napomáhá větší názornosti nebo prostředek usnadňující výuku.

Můžeme tedy říct, že učební pomůcky patří mezi důležitou součást vzdělávání. Tento fakt potvrzuje názor Mojžíška (1975), který zdůrazňuje, že k nejdůležitějším principům moderního vyučování patří zásada názornosti. V této souvislosti nehovoříme o pouhé demonstraci různých objektů před žáky, ale chápeme ji v celém souhrnu, do kterého zahrnujeme např. analytické sledování jevů, či racionalizované pozorování vedoucí ke správnému pochopení podstaty jevu.

Stejný názor má Marešová (2011), která považuje za hlavní úkol didaktických prostředků: „zejména uplatňování zásady názornosti, neboť ve výuce, pokud je to možné, se mají na poznávání skutečnosti podílet všechny smysly. Tomu ostatně odpovídají i současné výzkumy, které potvrdily, že efektivnější je vizuální zprostředkování informací, neboť informace přijímáme v 87 % zrakem, v 9 % sluchem a ve 4 % jinými smysly.“(Marešová, 2011, str. 133)

Betáková (1981) dále dodává, že využití učebních pomůcek ve výuce žákům napomáhá k osvojování vědomostí, lepšího pochopení učební látky a k vytvoření si návyků. Učební pomůcka je dle jejího názoru nositelem informací a prostředkem sdělování.

Mezi základní pomůcky pro slohovou výuku řadíme učebnice. V současnosti existují různé soubory učebnic, ze kterých si učitel vybírá. Na prvním stupni vždy využívá stejného souboru, jelikož jsou učebnice pojímány jako celek a učivo v jednotlivých ročnících na sebe navazuje. Pokud se učitel rozhodne využít učebnici, která je doprovázena pracovním sešitem, bude z ní moci čerpat různé náměty pro slohový výcvik a řadu nápadů. (Mazáčová, 2014)

V učebnicích českého jazyka není sloh oddělen od jazykového učiva. V učebnicích tak nalezneme v každé lekci výchozí text, ze kterého je možné odvodit slohové, ale i jazykové učivo. Při práci se slohovým učivem se postupuje od jednoduchého ke složitějšímu a od známých jevů k jevům neznámým. Dochází k systematickému rozvíjení slovní zásoby, kdy v nově koncipovaných učebnicích nalezneme pravidelně objevující se lexikální i morfologickostylizační cvičení, která také přispívají ke správnosti jazykového vyjádření žáků. Obrázky, jimiž jsou doplněny jednotlivé lekce, slouží jako motivující prvek k navození určité situace a u žáků rozvíjejí pozorovací schopnosti či slouží jako východisko pro kladení otázek i pro odpovědi na již kladené otázky. (Trpka, 2006)

Inspiraci pro slohovou výuku učitel hledá v metodických příručkách. Zde nalezneme např. vhodná témata pro slohové práce, další jazykové materiály, objasnění metodických postupů či stylistických jevů a rozpracované jednotlivé slohové lekce. Nástěnné tabule s náměty pro popis či vypravování slouží jako expoziční či průběžná motivace a učitel jich využívá např. při nácviku určitého slohového útvaru. Učitel si může vyrobit tzv. žákovské pomůcky, které používá jako oživení slohového vyučování či jako aktivizaci žáků při tvorbě souvislého jazykového projevu. (Malíková, 1999)

Žákovské pomůcky si mohou také vytvořit i žáci, kteří s nimi samostatně manipulují. Při tvorbě pomůcek dbáme na to, aby se skutečně staly přínosem pro vyučování. Písmena by měla být dostatečně velká, aby je viděli i žáci, kteří sedí v posledních lavicích. Barvy volíme spíše tmavší, např. černou, modrou a u podstatných jevů volíme červenou či zelenou. (Brabcová, 1990)

Svobodová (2003) mezi další pomůcky vhodné pro slohové vyučování řadí pomůcky demonstrační, které se dělí na auditivní, vizuální a audiovizuální. Přímé pozorování požadují pomůcky vizuální, jejichž předmětem pozorování je např. zápis na tabuli, text v učebnici, přehledy, schémata či diafilmy atd. Pro sluchové vnímání slouží auditivní pomůcky, kam patří např. různé nahrávky, relace ve školním rozhlasu. Audiovizuální pomůcky jsou např. počítačové výukové programy, filmy vyžadují sluchové i zrakové vnímání.

Internet nám nabízí velké množství zdrojů, které mohou doprovázet hodiny slohu. Mohou jimi být náhodné generátory, které v současnosti využívá řada učitelů. Mezi náhodné generátory řadíme *Povídkaře*, který generuje postavu, téma, místo a první větu. *Příběhovač* vytvoří osnovu příběhu, *Charakterovník* vymyslí propracovanou literární postavu. Publikací, které ožíví slohové vyučování, je nespočet. Mezi zajímavé knížky řadíme *Příběhostroj*. Tato kniha získala mnoho ocenění a slouží k rozvoji vypravěčských dovedností. Kniha *Restart kreativity* obsahuje cvičení zaměřená na rozvoj kreativního myšlení. (Nekuda, 2022)

3.6 Hodnocení slohových prací

Hodnocení je považováno za velmi složitý proces, ve kterém hraje hlavní roli čas a intenzivní pozornost. Často je ale kritizováno za nepřesnost či nespolehlivost. Na druhou stranu se bez něj pedagog ani společnost nedokáže obejít. (Kolář, 2005)

O naprosté objektivitě v hodnocení nelze hovořit. Učitel je pouze člověk, a tak se může stát, že při hodnocení selže, i když by se to stávat nemělo. V hodnocení se tak můžeme setkat s případnou nesympatií vůči žákovi, kterého hodnotí, případnou roli může hrát i učitelova špatná nálada, souhra nešťastných náhod atd. Na druhou stranu správný pedagog nedopustí, aby tyto faktory hrály při hodnocení nějakou roli, a snaží se být co možná nejvíce objektivní. Každý učitel hodnotí jiným způsobem, tudíž neexistuje jednotné měřítko v posuzování získaných vědomostí. (Malíková, 1999)

Hodnocení má několik důležitých funkcí. **Funkce informativní** dává žákovi zpětnou vazbu o zvládnutí probraného učiva, získává informace o dosažených výsledcích. **Funkce kontrolní** vyjadřuje kvantitu a kvalitu zvládnutého učiva. **Funkcí regulativní** si učitel snáze ověří vhodnost použitých metod či způsob probírání učiva. **Funkce diagnostická** přispívá k tomu, že učitel poznává žákovy schopnosti pro konkrétní předmět. **Funkce prognostická** má zjistit a určit žákovy možnosti v konkrétní oblasti. (Malíková, 1999)

Hodnocení lze chápat jako motivační činitel a tvoří velmi důležitou část činnosti učitele ve vyučovací hodině i mimo ni. Je adresováno kolektivu třídy, skupince či jednotlivcům. V závěru každé vyučovací hodiny nebo po skončení práce ve skupinkách by měl učitel

zhodnotit práci žáků. Diagnostický význam má hodnocení v případě, kdy učitel potřebuje získat přehled o stavu vědomostí, dovedností žáků. Výsledek je využit jako východisko pro další vyučovací činnosti či jako vodítko, na co se zaměřit při opakování. Evidenci nedostatků si učitel vede průběžně, a to v pravopise, mluvnici, v mluveném projevu či v technice čtení. Tím získává přehled celkové úrovně jednotlivců i celé třídy. (Brabcová a kol., 1990)

Tudíž i ve výuce slohu je samozřejmostí oprava žákova projevu. K opravě těchto projevů učitel přistupuje citlivě, aby jeho připomenutí nebo označení chyb nevedlo spíše k nežádoucímu pocitu neúspěšnosti u žáků. Učitel by měl také rozlišovat, zda se jedná o opravu projevu mluveného či psaného. Největší pozornost věnujeme opravě stylistických chyb, na druhou stranu nepomíjíme chyby pravopisné či mluvnické. (David, 2004)

Hubáček (1989) hodnocení doplňuje o slovní hodnocení, které může doprovázet klasické známky. Pokud ale žák dostane za svou práci určitou známku, není přijatelné, aby učitel známku pomocí doprovodných poznámek odůvodňoval, jelikož známka by měla jasně a jednoznačně vystihnout učitelovo stanovisko. Klasifikace pomocí klasifikačních stupňů shrnuje hodnocení. Autor ale zdůrazňuje, že s výsledky klasifikace nesmíme otálet, jelikož dlouhé čekání snižuje zájem žáků hodnocení jejich práce.

Kopřiva (1994) zastává názor, že slovním hodnocení pedagog můžeme žáka více motivovat, a přitom se může vyhnout nežádoucím stresům a dalším úskalím, která jsou se známkováním spojována. Žáka můžeme pochválit např. za snahu, za aktivitu, spolupráci, za výsledek.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumu

Výzkum byl proveden na základě kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. Konkrétně jsme zvolili dotazník, jelikož je velmi častou a efektivní metodou k získávání dat v pedagogických výzkumech. Podle Chrásky je dotazník (2007, s. 163) „soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“. Předpokladem pro úspěšné dotazníkové šetření je ochota respondentů spolupracovat. Snažili jsme se tedy oslovené v úvodu dotazníku motivovat a stručně jim charakterizovat smysl našeho výzkumného šetření. Do úvodu jsme také vložili otázky, které zjišťují fakta o respondentech, a to pohlaví, délka praxe, kraj působení. Otázky dotazníku jsme volili tak, aby byly jasné a srozumitelné. Chráska (2016) doporučuje v případě dotazníku raději používat termín položka, místo otázka. Položka, je dle jeho názoru termín výstižnější.

Položky v dotaznících mohou být otevřené či uzavřené. Otevřené položky poskytují respondentům volnost, jelikož nenabízejí předem navržené odpovědi. My jsme volili druhý typ položek, a to položky uzavřené. Podle našeho názoru jsou otevřené položky pro respondenty časově náročnější. Navíc mohou způsobit obtíže při vyhodnocování.

Námi vytvořený dotazník obsahoval 21 uzavřených položek. Uzavřené položky předkládaly respondentům navržené odpovědi a dotazovaní z nich vybírali. Respondenty tvořili učitelé prvních stupňů základní škol celé České republiky bez ohledu na velikost a typ školy.

Dotazník byl sestaven tak, abychom prověřili námi stanovené hypotézy a předpoklady, které se buď díky odpovědím respondentů potvrdí, nebo naopak vyvrátí.

5 Cíle výzkumu

Před zahájením empirické části jsme si stanovili výzkumné cíle a hypotézy. Hlavním cílem předložené diplomové práce je zjistit současný vztah učitelů k výuce slohu. Dílčími cíli je zjistit, jak často se v hodinách českého jazyka objevuje sloh, jaké učebnice učitelé ve výuce slohu používají a zda hodnotí práce žáků slovně či známkou.

Výzkumné otázky pro kvantitativní šetření

1. Jakým způsobem učitelé organizují slohové vyučování?
2. Jaký vztah mají učitelé k výuce slohu?
3. Je dostatečné množství materiálů k výuce slohu?

5.1 Výzkumné věcné hypotézy a předpoklady

Vzhledem k cíli práce a k daným výzkumným otázkám byly stanoveny následující hypotézy a předpoklady:

H1. Učitelé nemají kladný vztah ke slohu z důvodu omezeného množství materiálů, které mají k dispozici ve výuce slohu.

H2. Pedagogové neradi vyučují sloh, jelikož je odrazuje negativní vztah dětí ke slohu.

P1. Dotazovaní respondenti považují za důležitější výuku jazykové části českého jazyka.

P2. Nejčastěji se pedagogové inspiroují pomocí internetu.

P3. Mezi nejčastěji používané pomůcky pro výuku slohu jsou kromě učebnic obrázky z internetu.

5.2 Metoda sběru dat

K naplnění cílů byl zvolen kvantitativní design výzkumu za pomoci dotazníkového šetření. Vytvořený dotazník má celkem 21 otázek. V úvodu dotazníku jsme zjišťovali od pedagogů, jak často se v hodinách českého jazyka věnují konkrétně slohu. Zajímalo nás, zda slohová část má v jejich hodinách českého jazyka své místo každý den v kombinaci s jazykovou částí, nebo zdali mají pevně stanovenou jednu vyučovací hodinu slohu týdně, popř. jestli slohové části nepřikládají žádný význam a sloh nevyučují téměř vůbec. V souvislosti s organizací slohového vyučování jsme se věnovali vztahem pedagogů ke slohu, nakolik považují slohovou část za důležitou. Dále nás zajímalo, jaké učebnice používají ke slohovému vyučování a zda jsou spokojeni s množstvím slohových cvičení.

V závěrečné části dotazníku jsme se zabývali názorem pedagogů na vztah dětí ke slohu a jejich slovní zásobou. Dotazník byl vytvořen tak, aby naplňoval cíl předložené diplomové práce.

5.1. Výzkumný vzorek

Celkově se do průzkumu zapojilo 100 učitelů základních škol. Převažovali respondenti ženského pohlaví, a to konkrétně 90 % žen a pouze 10 % mužů. Nejdříve jsme dotazníky rozdali mezi kolegy Základní školy Otokara Březiny v Jaroměřicích nad Rokytnou, ve které působíme. Jedná se o plně organizovanou klasickou základní školu, kterou v současnosti navštěvuje 400 žáků. Zbylou část dotazníků jsem poslala elektronickou formou náhodným výběrem pedagogů z celé České republiky bez ohledu na typ školy.

5.3 Realizace výzkumného šetření

Pro náš kvantitativní výzkum jsme si zvolili základní školy různých velikostí po celé České republice. Zaměřili jsme se na celý první stupeň.

Počet rozdaných a odeslaných dotazníků byl okolo 250 kusů. Jejich vrácení trvalo delší čas. Vysvětlujeme si to tím, že spousta učitelů je velmi zaneprázdněna svými povinnostmi a také tím, že všichni dostávají do svým elektronických schránek denně mnoho spamů, reklam, ale i dotazníků, a proto raději na cizí emaily nereagujeme.

Výzkum začal na začátku února 2022 a do začátku dubna se nám nakonec podařilo získat alespoň 100 vyplněných dotazníků.

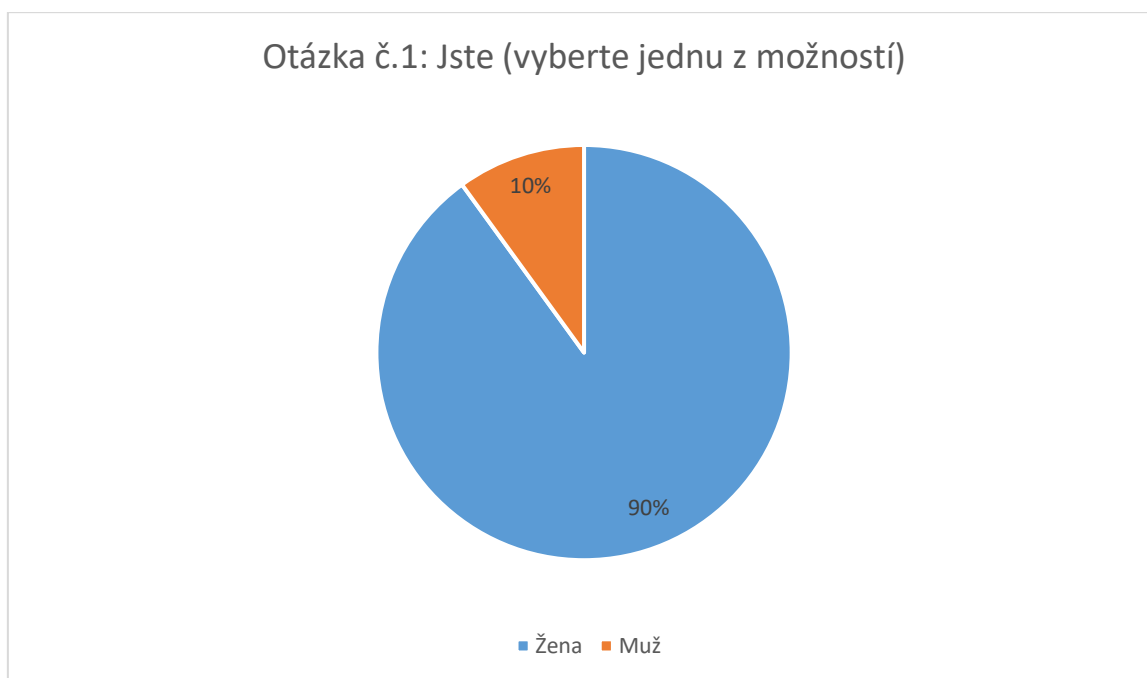
6 Prezentace a interpretace dat

V této části diplomové práce jsou zpracovány a analyzovány jednotlivé otázky z dotazníku, které jsme vytvořili pro učitele prvního stupně základních škol po celé České republice bez ohledu na velikost a typ školy.

V úvodu námi vytvořeného dotazníku jsme respondentům, v našem případě učitelům prvních stupňů základních škol, objasnili záměr výzkumu, abychom je motivovali ke spolupráci. Dotazník obsahuje 21 uzavřených položek.

Úkolem prvních tří položek bylo zjistit demografické údaje o respondentech (pohlaví, délka praxe, okres působení). Do výzkumného šetření se zapojilo 100 pedagogů, kde většinu tvořily ženy. Nejvíce se výzkumu zúčastnili učitelé, kteří ve svém oboru působí v délce 0-5 let. Na základě tohoto zjištění můžeme usoudit, že dochází k omlazení učitelského sboru.

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů (N=100)



Ze sta odpovědí vyplynulo, že dotazník vyplnilo devadesát žen a deset mužů.

Rovněž je velice zajímavé, kolik respondentů odpovídalo na další otázku, týkající se délky praxe. Délka praxe odpovídajících byla rozdělena do pěti časových období.

Graf č. 2 – Délka praxe respondentů (N=100)

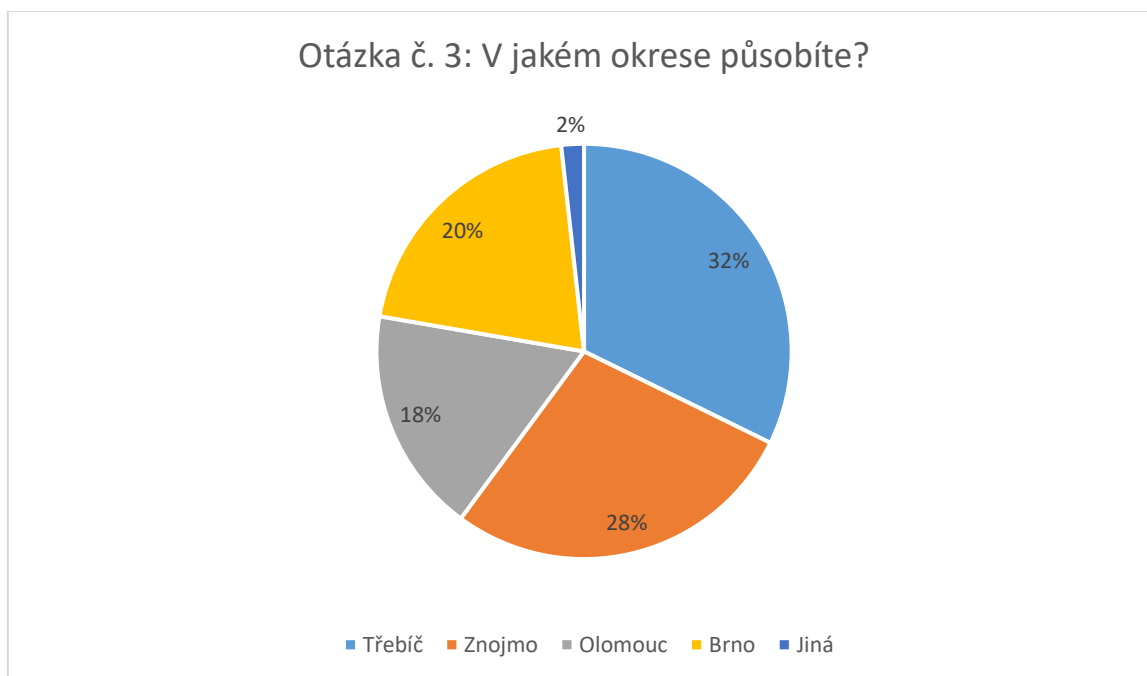


Nejčastěji dotazník vyplnili učitelé s nejkratší praxí, a to do pěti let, což bylo dvacet osm vyučujících. Další dvě skupiny (se stejným počtem) tvořili učitelé s praxí od šesti do patnácti let a od dvaceti šesti let do třiceti pěti let. Shodně vyplnilo dotazník dvacet tři vyučujících. Osmnáct učitelů odpovědělo na otázky s praxí od šestnácti do dvaceti pěti let a nejméně vyučujících odpovědělo z kategorie s praxí od třiceti šesti let, pouhých osm.

Za určitý úspěch považuji to, že mi odpovědělo celkem 100 respondentů. Z grafu vyplývá, až na pedagogy s nejdelší praxí, byly ostatní skupiny téměř vyrovnané.

Dalším dotazem se zjišťovalo, kolik respondentů odpovídalo z jednotlivých okresů v naší republice.

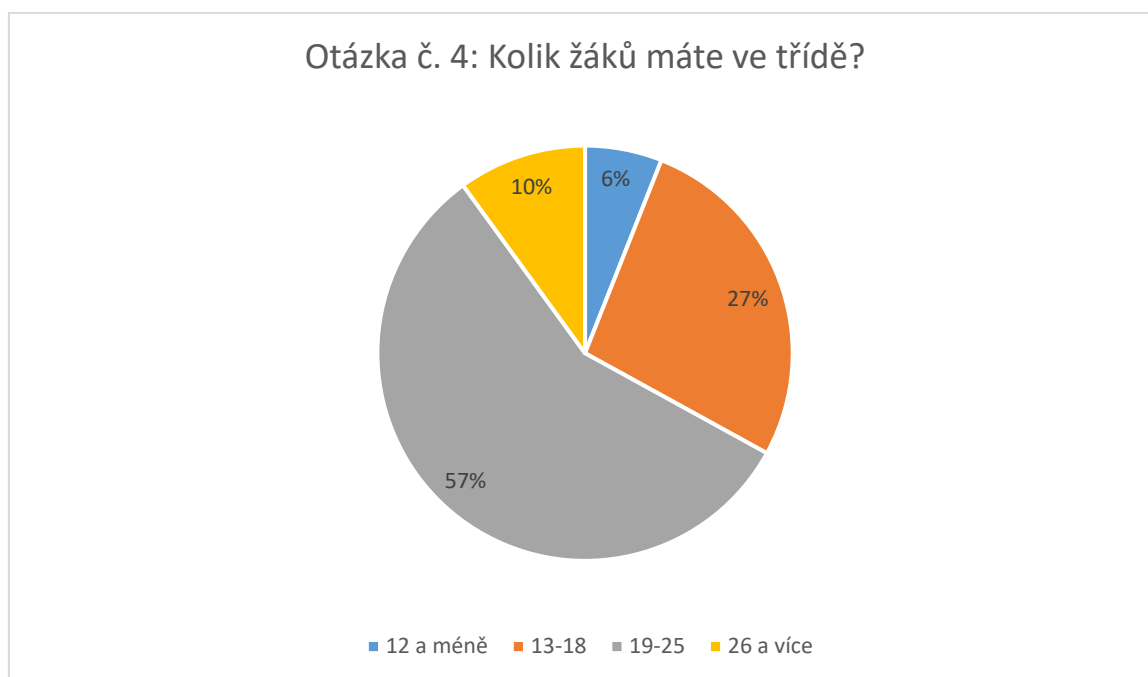
Graf č. 3 – Okres působení respondentů (N=100)



Výsledky dotazníkového šetření přišly ze škol z různých okresů naší republiky. Z okresu města Třebíč bylo dvacet dva odpovědí, z okresu Znojmo devatenáct odpovědí, z okresu Brno celkově čtrnáct odpovědí, dvanáct odpovědí přišlo z okresu Olomouc a ze zbývajících okresů celkem třicet tři.

Další otázkou se zjišťovalo, kolik žáků mají jednotliví vyučující ve třídách.

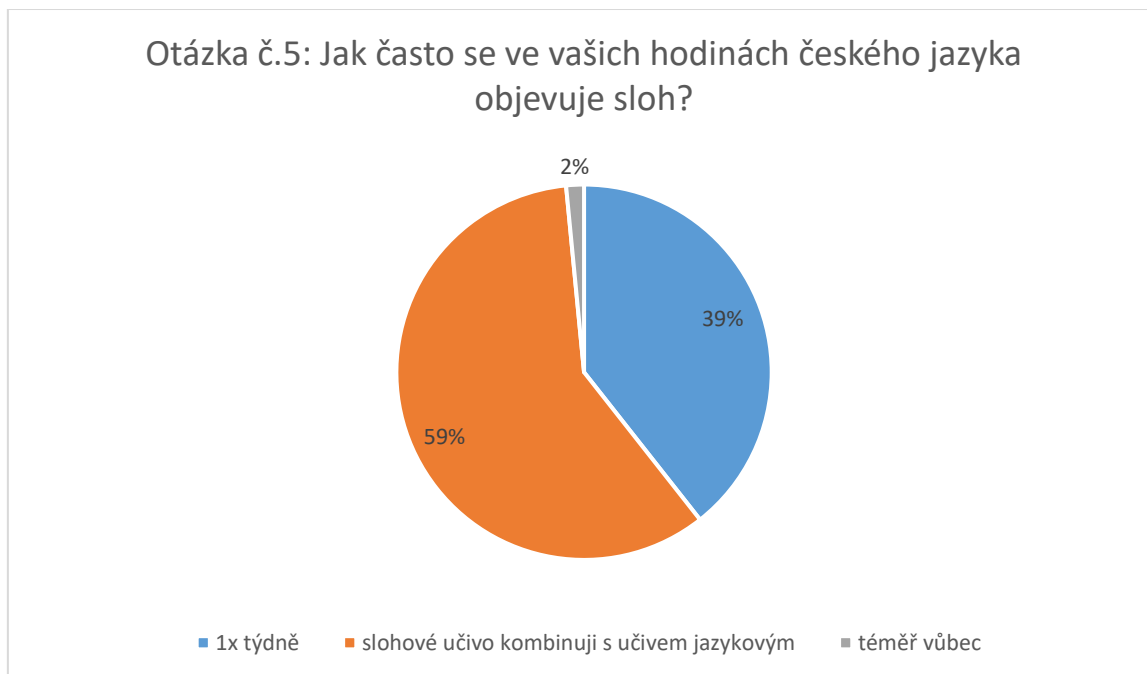
Graf č. 4 – Respondenti podle počtu žáků ve třídě (N=100)



Z odpovědí vyplynulo, že deset učitelů učí ve třídách s počtem žáků 26 a více, padesát sedm respondentů učí ve třídách s 19-25 žáky, dvacet sedm ve třídách od 13-18 žáků a šest vyučujících učí ve třídách, kde je pouze 12 a méně žáků. Nabízí se tak otázka, zda menší počet žáků ve třídě zaručuje i kvalitnější výuku.

Důležitým dotazem je otázka č. 5. Zajímalo nás, zda se sloh vyučuje jako samostatný předmět, či zda je součástí jazykové nebo literární výchovy.

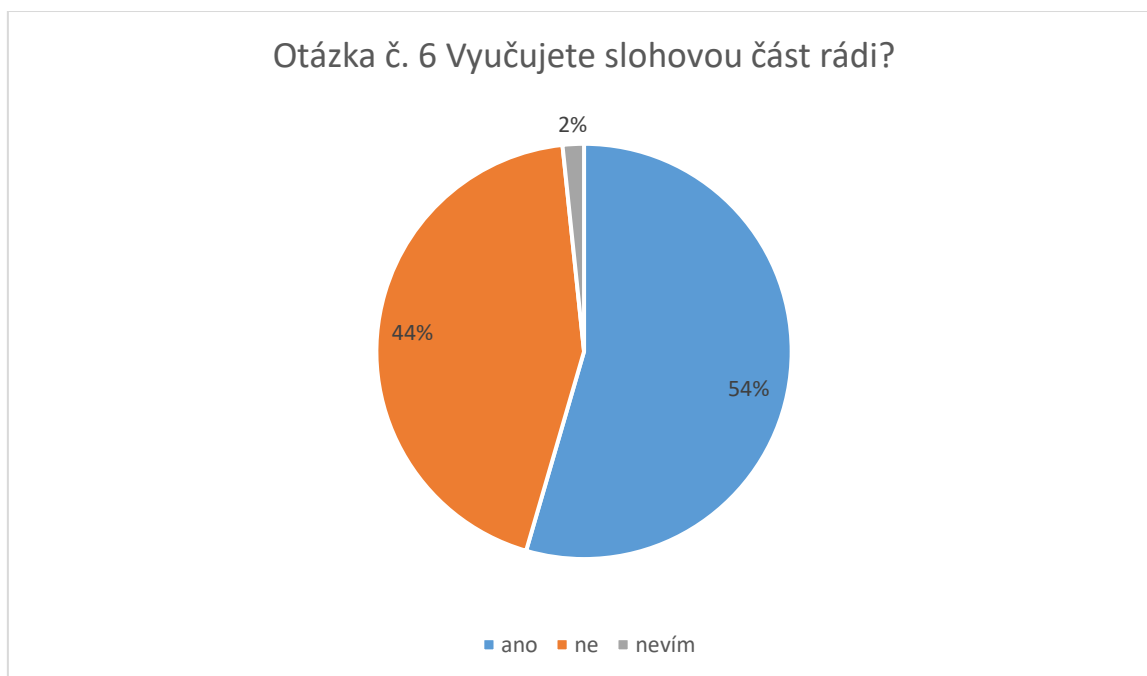
Graf č. 5 – Frekvence slohu v hodinách českého jazyka (N=100)



Nejvíce vyučujících, padesát čtyři, vyučuje sloh v kombinaci s jazykovým učivem. Můžeme usuzovat, že je to dáno tím, že současné učebnice českého jazyka jsou již propojeny se slohovou výchovou. Třicet šest vyučujících preferuje výuku slohu jako samostatné hodiny, což nás velmi překvapilo, jelikož by tomu nemusely odpovídat zkušenosti z praxe. Je i patnáct vyučujících, kteří slohovou výchovu téměř neučí. Vyplývá z toho, že výuka slohu na prvním stupni může být v rámci různých územních celků značně nevyrovnaná.

Ve velké míře záleží i na tom, do jaké míry má vyučující ke slohovému vyučování kladný vztah. Předpokládáme, že slohu snad ani nemůže vyučovat ten, kdo k této oblasti cítí záporné emoce.

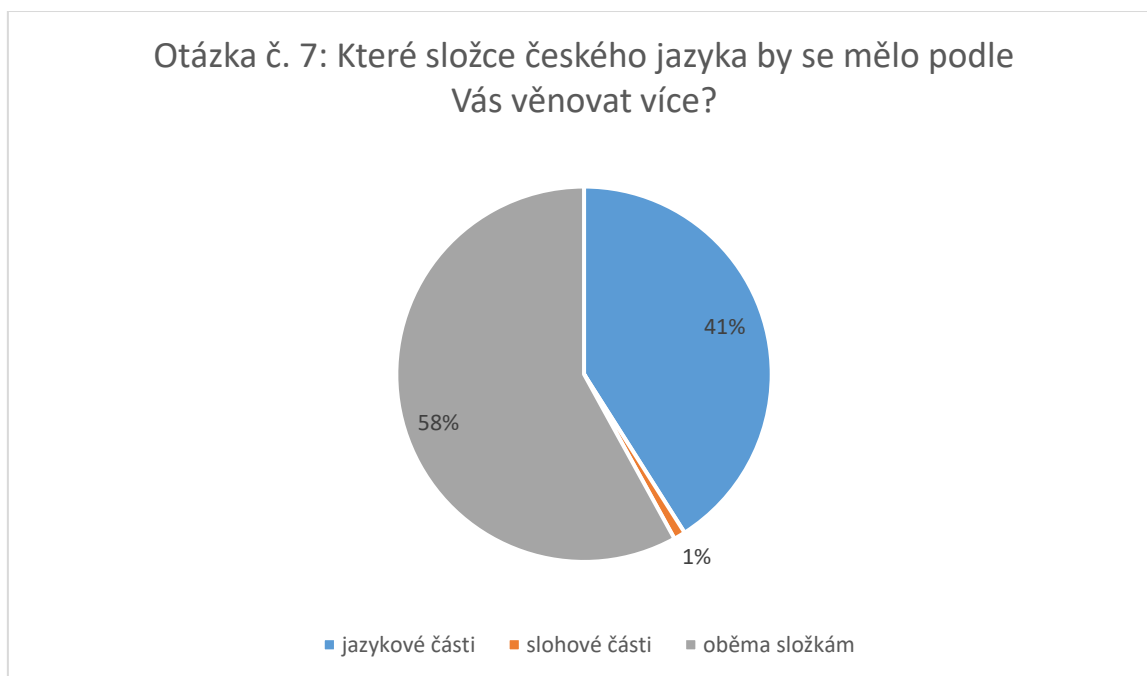
Graf č. 6 – Oblíbenost slohu u respondentů (N=100)



Odpovědi na tuto otázku jsou poměrně překvapivé. Sice čtyřicet šest respondentů odpovědělo, že slohu učí rádi, ale naproti tomu třicet sedm vyučujících příliš nadšení pro vyučování slohu nevyjádřilo. Sedmnáct vyučujících zaujalo neutrální postoj, nevyjádřili žádné stanovisko. Zajímavé může být srovnání výsledků této odpovědi s výsledky otázky č. 2. Odpověď b) nejvíce zaškrtovalo učitelů s 0-5letou praxí. Myslíme si, že jejich odpověď je ovlivněna nedostatkem zkušeností z praxe a tím, že stále hledají cestu, jak efektivně slohu vyučovat. S výsledkem jsme však spokojeni, jelikož jsme čekali více procent u odpovědi „ne“, hlavně proto, že slohové vyučování bývá obvykle považováno za jedno z nejobtížnějších v oblasti vyučování českému jazyku.

Důležité jsou i názory jednotlivých vyučujících. K tomu nám přispěje další položka v dotazníku.

Graf č. 7 – Možná preference jedné ze složek českého jazyka (N=100)

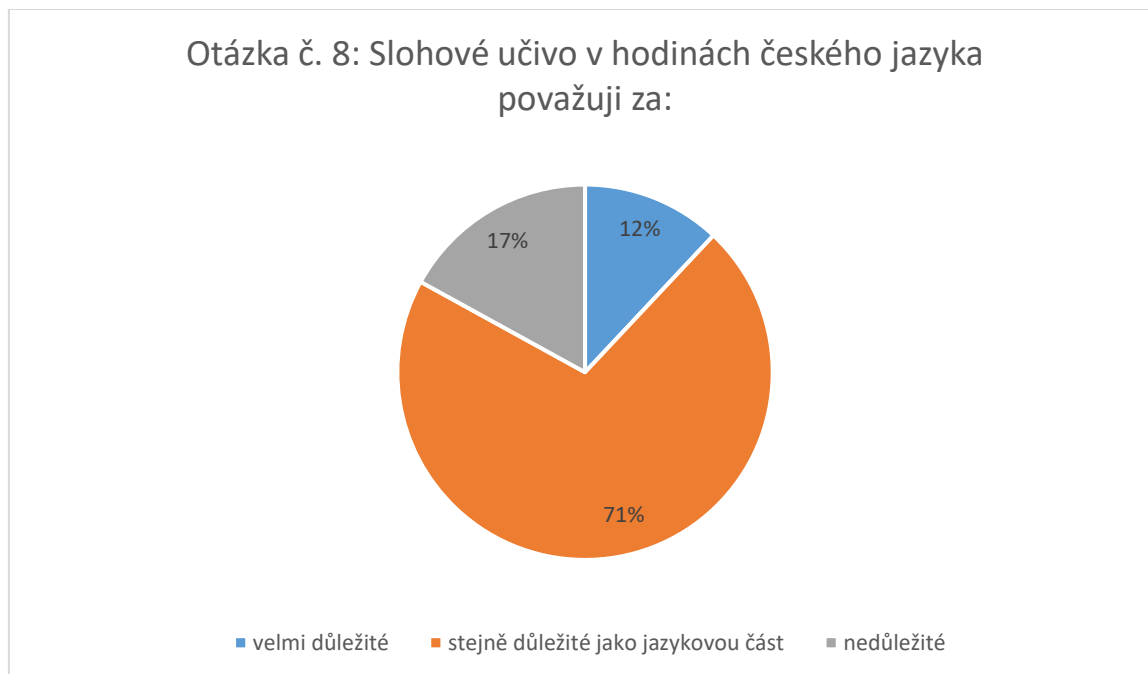


Největší počet vyučujících, což je padesát osm, si myslí, že stejná pozornost by měla být věnována oběma složkám českého jazyka, tj. jazykovému vyučování a slohu. Tento výsledek není nějak překvapivý, neboť obě tyto složky se vzájemně ovlivňují. Čtyřicet jedna respondentů preferuje pouze jazykovou výchovu. Tento výsledek nás může nemile překvapit, je to poměrně vysoký počet respondentů. Jen těžko si dokážeme představit, že obě složky vyučování českému jazyku se vzájemně nedoplňují a neovlivňují.

Jako kuriozitu bereme jednoho respondenta, který preferuje pouze sloh.

Zajímavé jsou i názory vyučujících na další bod dotazníku.

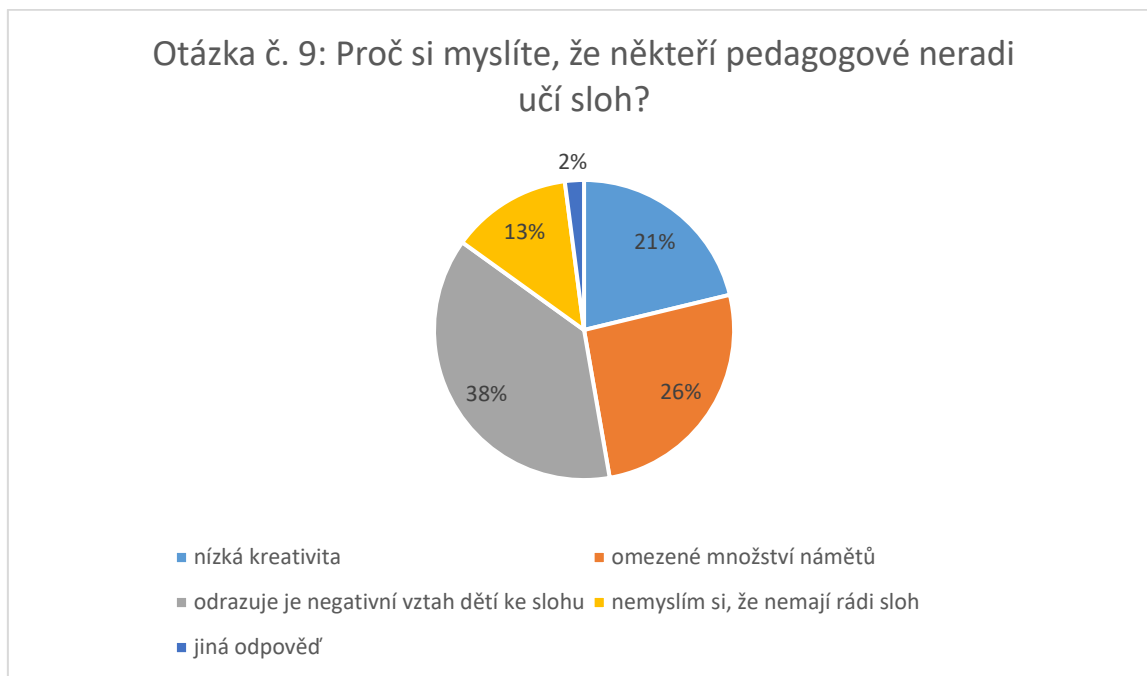
Graf č. 8 – Respondenti a jejich názor na důležitost slohového učiva v hodinách českého jazyka (N=100)



Otázka č. 8 sledovala, jaký názor mají učitelé na slohové učivo v hodinách českého jazyka. Většina vyučujících, což je sedmdesát jedna, považuje toto učivo za stejně důležité, jako jazykovou část. Sedmnáct vyučujících si naopak myslí, že slohová výchova není tak docela důležitá. Dvanáct učitelů je toho názoru, že naopak právě slohové učivo je velmi důležité. Z těchto odpovědí vyplývá, že učitelé si zřejmě čím dál více uvědomují důležitost slohového učiva v hodinách českého jazyka.

Další otázka se týká názoru na samotnou práci učitelů.

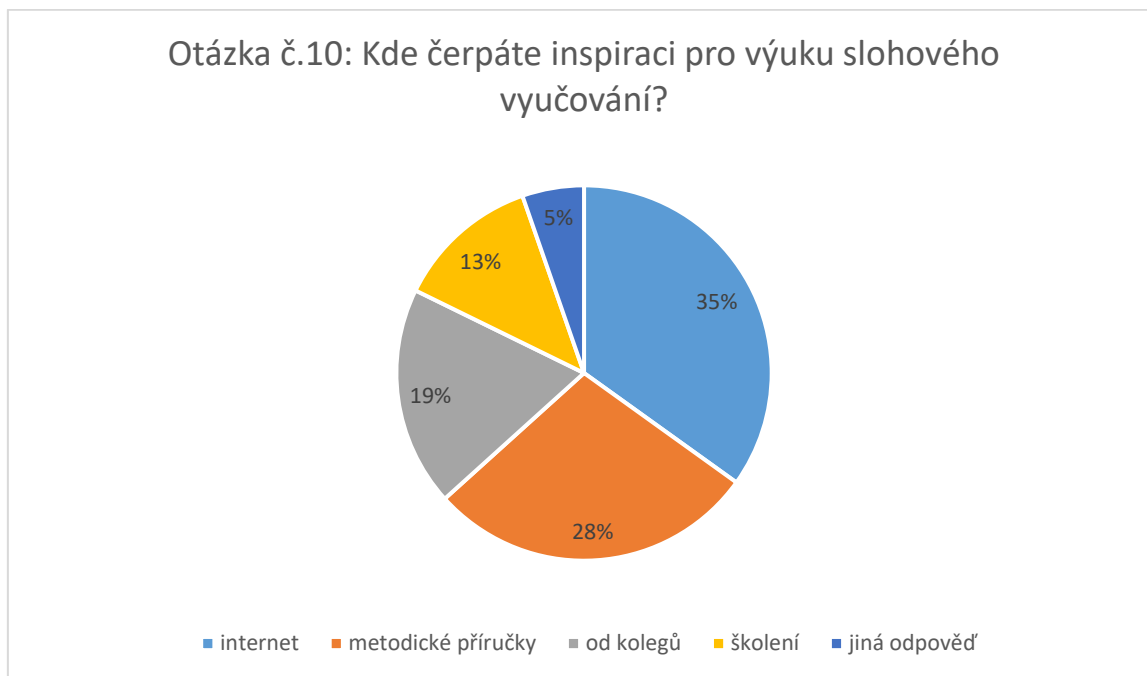
Graf č. 9 – Důvod neoblíbenosti slohového vyučování u pedagogů (N=100)



Padesát pět pedagogů se vyjádřilo, že učitele při výuce odrazuje negativní vztah žáků ke slohu. Třicet osm učitelů se vyjádřilo, že vyučující mají někdy nedostatek námětů ke slohovým pracím. Tento názor nás osobně dosti překvapuje, poněvadž se s ním setkáváme poprvé. V rozhovorech se zkušenými učiteli českého jazyka jsme zjistili, že v této oblasti nenacházeli žádný problém. Domnívali se, že současný život přináší dostatek motivace pro nejruznější útvary slohového vyučování. Dalším názorem – od třiceti jednoho respondenta – je to, že učitelé jsou mnohdy málo kreativní. Devatenáct vyučujících odpovědělo, že si nemyslí, že učitelé nemají sloh rádi. Mezi jiné odpovědi patřilo, že pedagogové může odrazovat podrobná a svědomitá oprava slohových prací. Mnozí si pak neví rady, jak slohové práce objektivně hodnotit.

Další dotaz se týkal samotné výuky slohové výchovy.

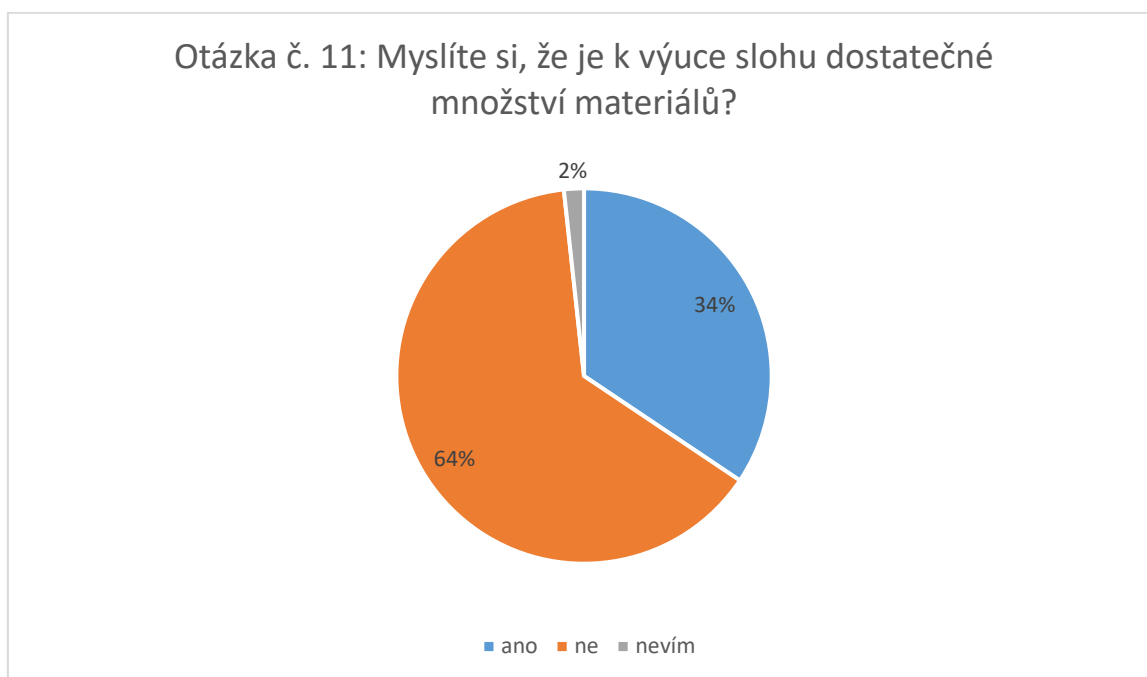
Graf č. 10 – Inspirace pro výuku slohu (N=100)



Velké množství vyučujících, celkem padesát devět, čerpá náměty pro slohovou výchovu z internetu. Další část, čtyřicet osm, pro svoji výuku využívá metodických příruček. Třicet dva respondentů kladně hodnotí spolupráci s kolegy, vyučujícími českému jazyku. Na nejrozumnější školení, týkající se slohového vyučování, spoléhá dvacet jedna učitelů, využívá takto získaných vědomostí a dovedností ve svých hodinách. Devět učitelů uvedlo jiné možnosti a zdroje, a to pracovní listy, školní časopisy, publikace pro slohové vyučování, hospitace u kolegů.

Následující otázka se týká dostupných materiálů k výuce slohové výchovy.

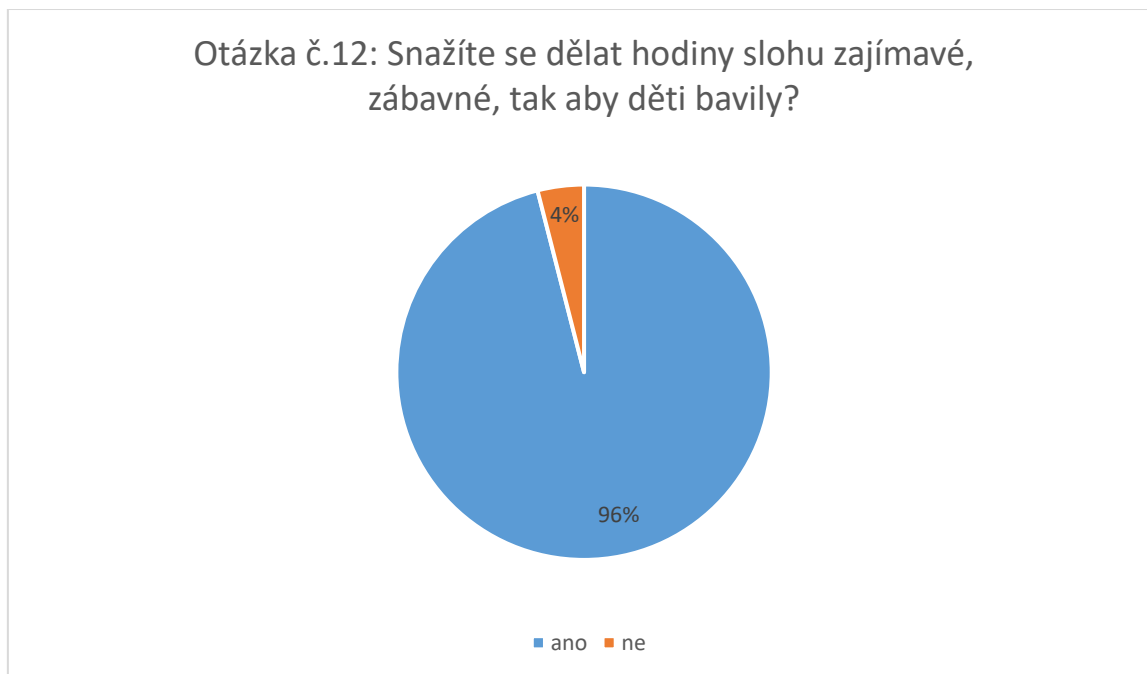
Graf č. 11 – Množství materiálů ke slohové výchově (N=100)



Na tuto otázku byla možnost odpovědi ano, ne, nevím. Nejvíce pedagogů, celkem padesát dva, je s množstvím dostupných materiálů pro slohové vyučování nespokojena. Pro nás je to docela překvapivé, s tak velkým počtem negativních odpovědí jsme nepočítali. Pouze třetina dotázaných, což je dvacet osm, se domnívá, že naopak těchto materiálů existuje dostatečné množství. Dvacet respondentů se překvapivě vyjádřilo tak, že se o materiály k výuce slohu vůbec nezajímá.

K samotné výuce slohové výchovy se vztahuje další otázka, která souvisí se sebehodnocením své práce.

Graf č. 12 – Sebehodnocení (N=100)



Ze sta respondentů si sedmdesát sedm myslí, že jejich hodiny jsou zábavné, a dvacet tři respondentů odpovědělo záporně. Výsledky můžeme srovnat s otázkou č. 4. Učitelé, kteří mají ve třídě většinou 13 - 18 dětí, volili často odpověď kladnou. Můžeme usoudit, že menší počet žáků ve třídě příznivě ovlivňuje prostor pro různé aktivity, které mohou podmínky pro slohové vyučování zkvalitnit a zpestřit, na rozdíl od vyučujících, kteří mají ve třídě 19 a více žáků a tolik prostoru pro kreativnost postrádají.

Dále je dotazník zaměřen na učebnice, které se na základních školách používají.

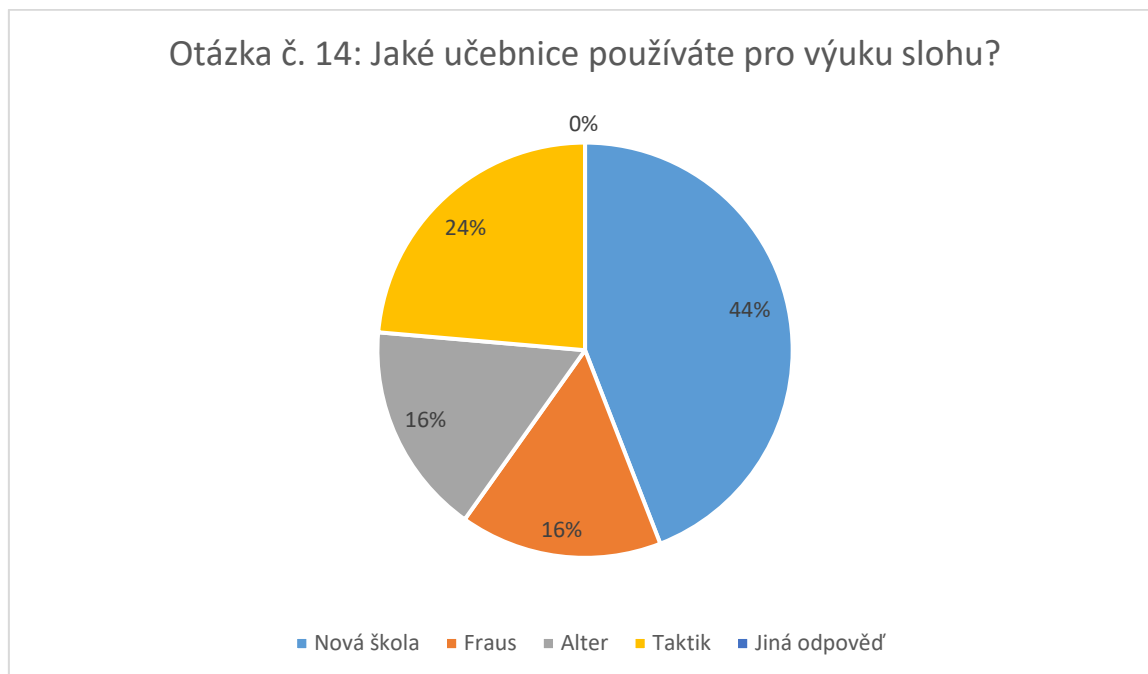
Graf č. 13 – Množství slohových cvičení v učebnicích (N=100)



Více jak polovina pedagogických pracovníků, padesát šest, není s množstvím cvičení a úkolů pro výuku slohové výchovy spokojena. Naopak celkem čtyřicet jedna vyučujících považuje množství cvičení v učebnicích za uspokojivé. Pouze tři odpověděli, že nevědí, zda počet slohových cvičení dostačuje, či nikoli.

Následující dotaz se rovněž týká učebnic, především nakladatelství, která je vydávají.

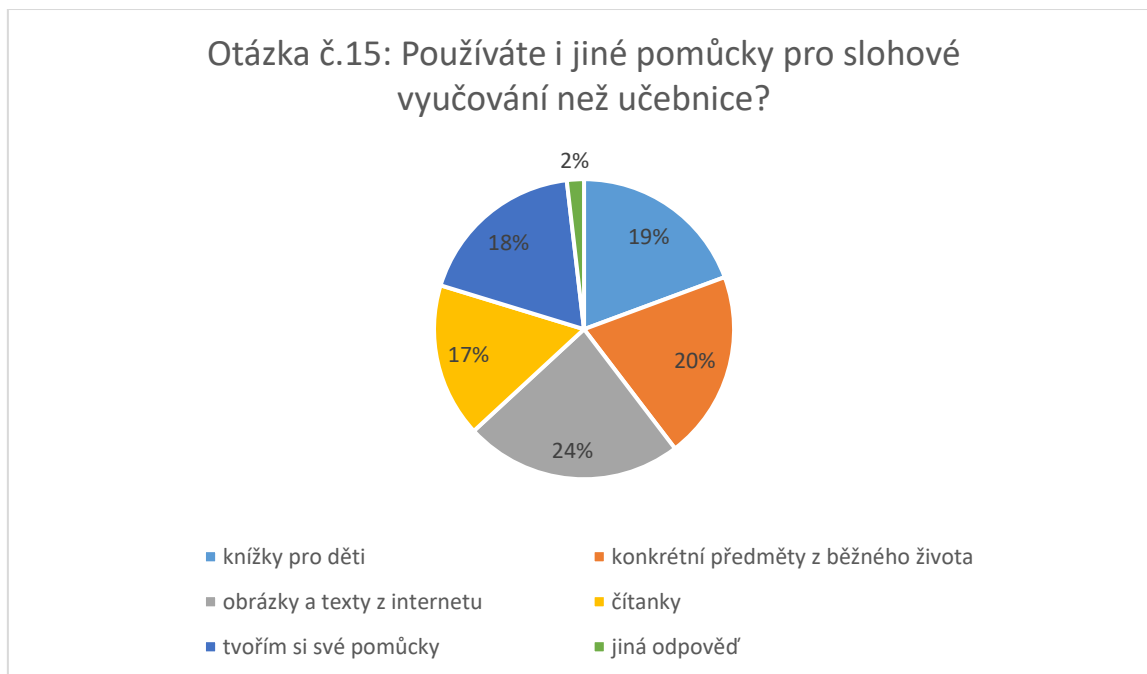
Graf č. 14 – Učebnice používané ve výuce slohu (N=100)



Z dotazníku vyplynulo, že nejpoužívanější učebnice pro slohové vyučování jsou z nakladatelství Nová škola (takto odpovědělo padesát šest dotázaných). Přisuzujeme to tomu, že učebnice jsou po grafické stránce velmi dobře zpracované, obsahují velké množství procvičovacích cvičení a učitelé mají k dispozici i interaktivní verzi. Další nejrozšířenější učebnice je z nakladatelství Taktik, používá ji třicet pedagogických pracovníků. Tyto učebnice jsou, podle našeho názoru, vyhledávány díky jejich přehlednosti a nenáročnému rozsahu učiva. Učebnice z nakladatelství Alter a Fraus používá dvacet jeden, případně dvacet vyučujících. Dva pedagogičtí pracovníci využívají učebnice z nakladatelství STUDIO 1+1, SPN.

Pro slohovou výuku se používají i další pomůcky. K tomuto tématu se vztahuje další část dotazníku.

Graf č. 15 – Pomůcky pro slohové vyučování (N=100)

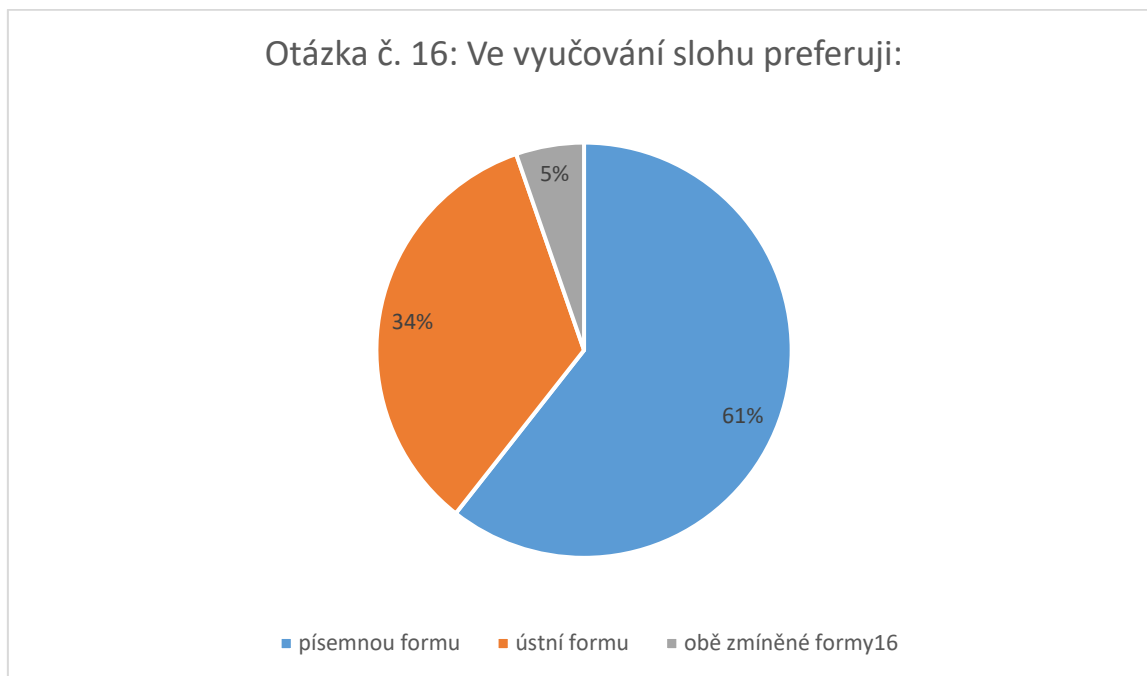


Padesát jedna pedagogů využívá internet, čtyřicet čtyři dotazovaných využívá příklady z běžného života, čtyřicet dva pedagogů se snaží využívat dostupné knihy pro děti. Kreativnější učitelé, čtyřicet z dotazovaných, si vytvářejí pomůcky sami, třicet šest využívá při slohové výchově čítanky. Čtyři vyučující používají jiné pomůcky a zdroje, např. plakáty či pohlednice. Odpovědi potvrzují zjištění otázky č. 12, že učitelé se snaží hodiny slohu tvořit zábavně, hravě, a to za pomoci různých pomůcek, které si např. vyrobí sami.

Pokusíme-li se srovnat výsledky z bodů 15, 6 a 2, nabízí se odpověď, že snaha o využívání co největšího množství pomůcek pro sloh může souviset s tím, zda vyučující přistupuje k vyučování slohu kladně, a též to, jaká je délka jeho učitelské praxe. Vyplývá z toho, že učitelé s delší dobou praxe a s kladným přístupem ke slohu pracují s největším rozsahem pomůcek, tj. běžně dostupných, i těch, které se vyrobí sami.

Další otázka v dotazníku se týká, jakou formu jednotliví vyučující preferují.

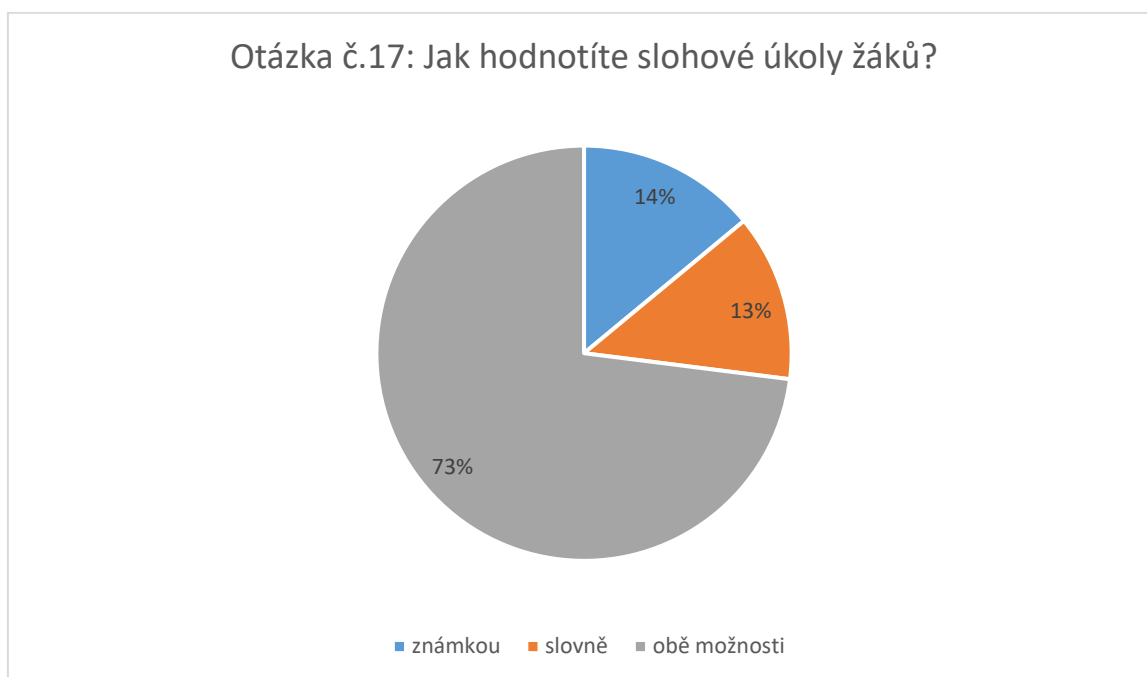
Graf č. 16 – Forma slohového vyjadřování (N=100)



Tři čtvrtiny respondentů, což je sedmdesát pět, preferují písemnou i ústní formu. Tento způsob je zřejmě nejúčinnější. Šestnáct pedagogů upřednostňuje písemnou formu a devět zbývajících se zaměřuje více na formu ústní.

K dalším zajímavým dotazům pro průzkum je otázka č. 17.

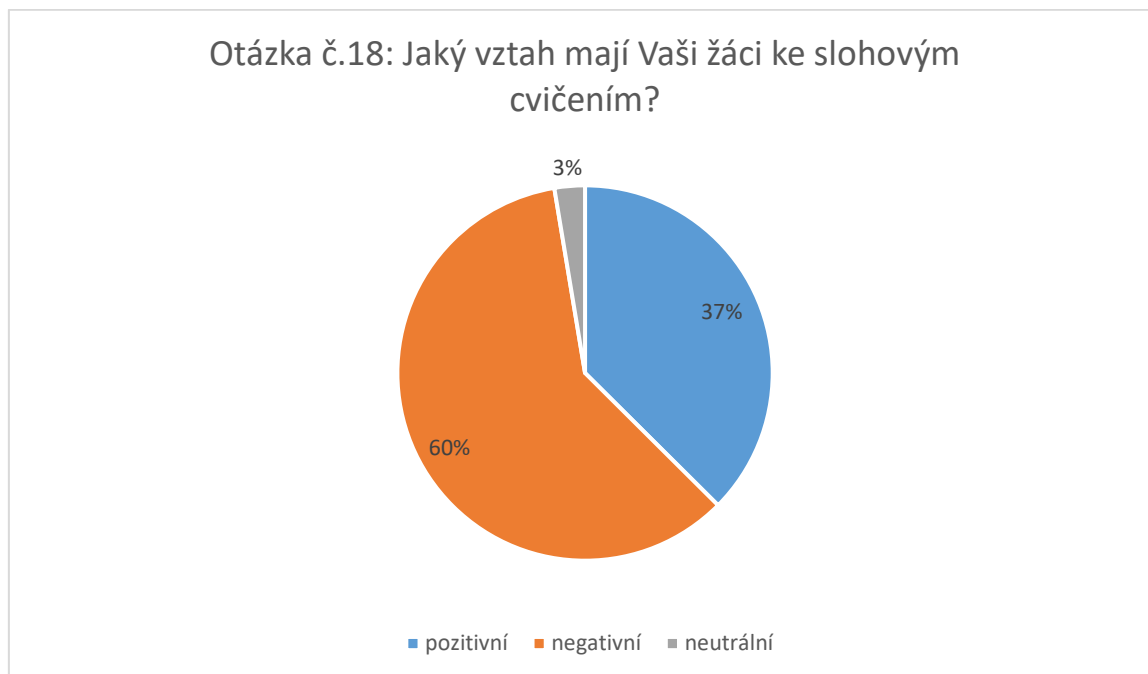
Graf č. 17 – Hodnocení slohových úkolů (N=100)



Tři čtvrtiny pedagogů, celkem sedmdesát tři, se shodlo na tom, že slohové úkoly hodnotí slovně i známkou. Nabízí se otázka, zda vyučující tyto dvě formy hodnocení střídá. Čtrnáct učitelů hodnotí pouze známkou a třináct pouze slovně.

Důležité je zjistit, jak se žáci staví k jednotlivým cvičením. Z toho vyplývá další otázka.

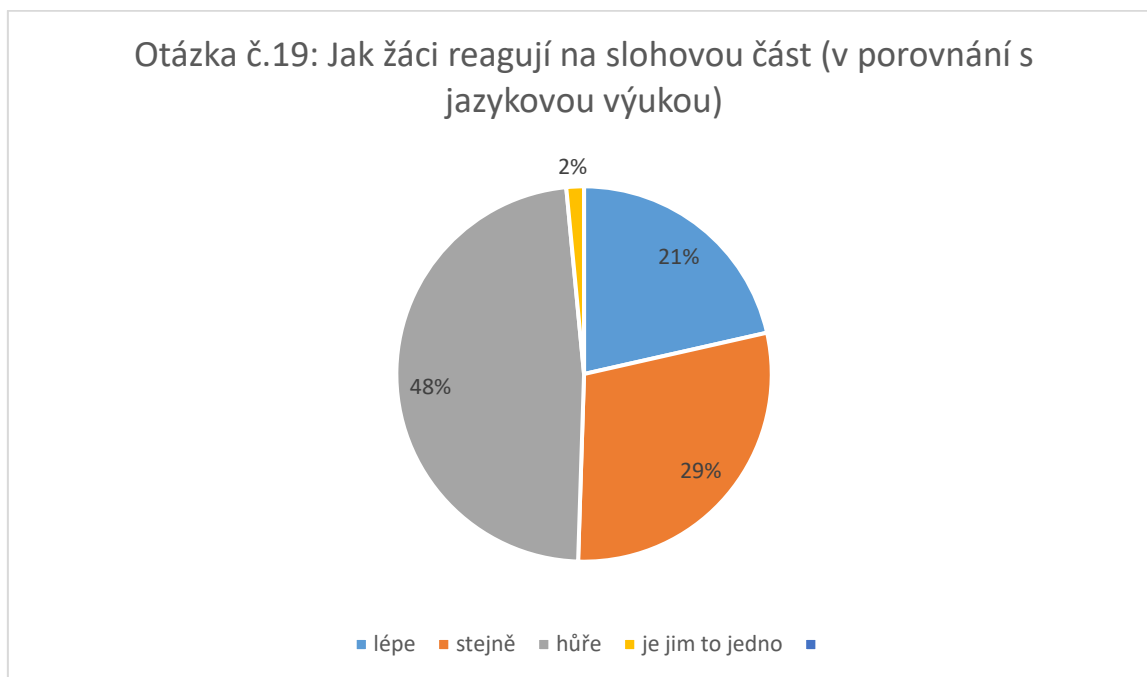
Graf č. 18 – Vztah žáků ke slohovým cvičením (N=100)



Je nutno si přiznat, že řada žáků projevuje o slohovou výuku nezájem. Vyplývá to z jejich nedostatečné jazykové vybavenosti a z minimální snahy tuto skutečnost napravit. Proto i téměř polovina (čtyřicet osm učitelů) odpovědělo, že žákům je výběr slohových cvičení téměř lhostejný. Samozřejmě je to také tím, že záleží na výběru vhodného tématu a individualitě žáka. Třicet dva vyučujících má dokonce dojem, že žáci vnímají slohovou výchovu negativně. Pouze pětina, což je dvacet respondentů, si myslí, že žáci slohová cvičení vnímají pozitivně.

Další otázka je zaměřena na reakci žáků při výuce.

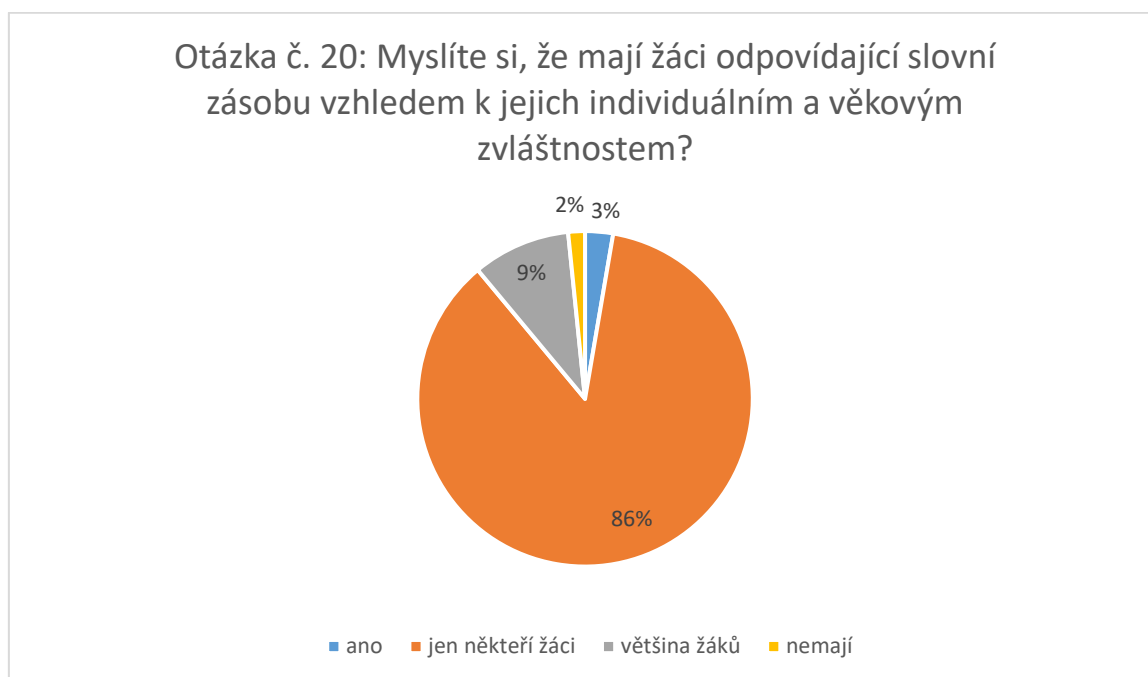
Graf č. 19 – Reakce žáků na sloh v porovnání s jazykovou částí (N=100)



Docela velký počet (třicet osm dotázaných) odpovědělo, že na výuku slohu reagují žáci hůře než na výuku jazykovou. Dá se říct, že je to srovnání překvapující, neboť jazyková výuka přináší řadu překážek ve smyslu pravopisu a ostatních mluvnických jevů. Jejich neznalost se může negativně promítnout do slohového vyučování. Dvacet tři žáci reagují na mluvnici a sloh stejným způsobem. Dvaceti dvěma žákům je výuka lhostejná a pouhých sedmnáct odpovědí vyznělo lépe pro slohovou výchovu. Znovu můžeme argumentovat tím, že bez jazykové výuky se ve slohu neobejdou.

Další dotaz se týká vědomostí žáků.

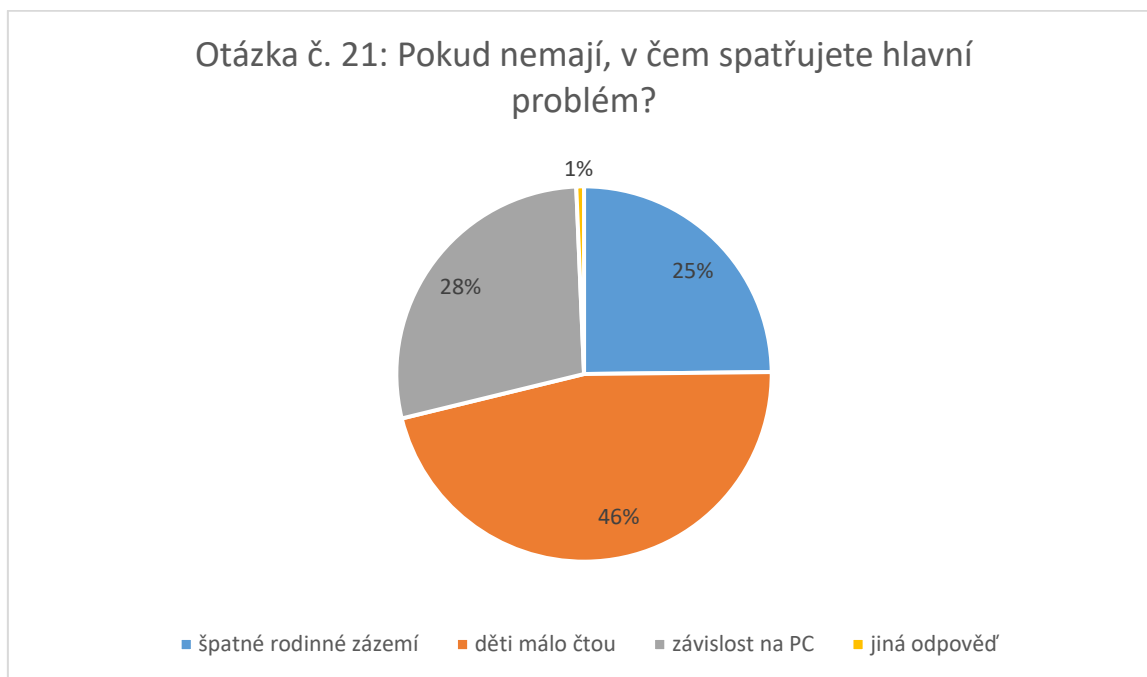
Graf č. 20 – Slovní zásoba žáků (N=100)



Pouze dva respondenti se domnívají, že slovní zásoba u žáků je v pořádku. Sedm vyučujících odpovědělo, že u většiny žáků je slovní zásoba odpovídající. Téměř dvě třetiny (šedesát čtyři) odpověděli, že odpovídající slovní zásobu mají jen někteří žáci. Dvacet sedm odpovědí bylo negativních, tj. slovní zásoba u žáků je neodpovídající.

Poslední dotaz se opět týká názoru pedagogických pracovníků.

Graf č. 21 – Hlavní problém nedostatečné slovní zásoby žáků (N=100)



Odpovědi na poslední bod dotazníku odpovídají dnešnímu stavu společnosti. Drtivá většina pedagogů je přesvědčena, že děti málo čtou. Padesát jedna učitelů spatřuje problém v jejich závislosti na počítačových hrách a další problém vidí v neodpovídajícím rodinném zázemí. Někteří respondenti vidí problém v zhoršující se slovní zásobě ještě z toho důvodu, že žáci upřednostňují komunikaci realizovanou pomocí sociálních sítí před osobním kontaktem.

7 Shrnutí výsledků výzkumu

V úvodu empirické části jsme si stanovili hypotézy a předpoklady, které jsme si následně ověřili pomocí dotazníku.

Z těchto hypotéz a předpokladů a výsledků dotazníkového šetření vyplývají následující výsledky výzkumu.

První stanovenou hypotézou bylo, že učitelé nemají kladný vztah ke slohu z důvodu omezeného množství materiálů, které mají ve výuce slohu k dispozici.

Podle zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že vztah vyučujících ke slohovému vyučování není ve větší míře negativní, ale dá se říci, že jako největší problém pocítují nedostatek vhodných materiálů, a to hlavně ve stávajících učebnicích českého jazyka.

Druhá hypotéza předpokládala, že pedagogové vyučují slohu neradi, jelikož je odrazuje negativní vztah dětí k této složce výuky českého jazyka.

Z výzkumu vyplynulo, že tato hypotéza se z velké části vyplnila. Jednou z příčin negativního přístupu vyučujících ke slohu je i negativní vztah žáků k této složce českého jazyka.

Předpoklad, že dotazovaní respondenti považují za důležitější výuku jazykové části českého jazyka, se nevyplnil. Většina pedagogů zastávala názor, že by se pozornost měla věnovat oběma složkám českého jazyka rovnoměrně.

Předpoklad, že se pedagogové nejčastěji inspirují pomocí internetu, se potvrdil. Předpokládali jsme správně, že internet bude nejvíce používanější formou informací. Zároveň však podotýkáme, že by neměl být formou pouze jedinou.

Předpoklad: Mezi nejčastěji používané pomůcky pro výuku slohu jsou kromě učebnic obrázky z internetu.

Dá se říci, že i tento předpoklad se potvrdil, i když ostatní pomůcky (knihy, předměty z běžného života, vlastní pomůcky) se těmito obrázky a textům z internetu velmi přibližují.

8 Závěr

Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace je jednou z nejdůležitějších oblastí ve výchově a vzdělávání žáků. Vybavuje žáky takovými vědomostmi a dovednostmi, které jim umožňují vnímat různé druhy sdělení, porozumět jim, vhodně formulovat svoje myšlenky, správně se vyjadřovat a prosazovat výsledky svého poznání. Dovednosti, které si žáci osvojí v českém jazyce a literatuře, jsou potřebné pro získání vědomostí a dovedností z jiných oborů.

Tím, že žáci užívají mateřský jazyk v mluvené i písemné podobě, si vytvářejí předpoklady k mezilidské komunikaci a k vyjádření svých pocitů a názorů.

Vzdělávací obor „Český jazyk a literatura“ je rozdělen do tří oblastí. Jednou z oblastí je komunikační a slohová výchova. Jedná se o rovnocennou složku předmětu, která má významné postavení v rozvoji komunikační kompetence. Měla by vést žáky k účinné, efektivní a všestranné komunikaci.

Předložená diplomová práce se zaměřila na problematiku této výchovy. V odborných textech se často dočítáme o tom, jak na základní škole, konkrétně na prvním stupni, bývá komunikace a slohová výchova opomíjena. Učitelé se především zaměřují na mluvnici, a to na zvládnutí pravopisných jevů. Bohužel si ale neuvědomí to, že vyhýbáním se této oblasti českého jazyka dochází k tomu, že se žáci často potýkají s potížemi při porozumění významu textu či s kultivovaným vyjadřováním v různých komunikačních situacích. Jednou z příčin vyhýbání se komunikační a slohové výchově by mohlo být to, že učitelé nevědí, jak tento předmět efektivně vyučovat, či špatně dostupná literatura. Je velmi těžké najít publikace pro první stupeň základní školy, které by nabízely tipy a rady pro hodiny komunikační a slohové výchovy. V současné době je velkým pomocníkem internet, který nabízí bohatý zdroj informací. Na druhou stranu orientovat se v této přemíře různých materiálů a informací může být pro učitele po časové stránce náročné a mnohdy ani nenaplní očekávaný výsledek.

Co se týká hlavního cíle, podařilo se nám výzkumem zjistit, že tento negativní vztah učitelů ke slohové výchově nemusí být pravidlem. Skoro polovina zúčastněných učitelů slohovou výchovu učí ráda, a dokonce ji pravidelně kombinuje s učivem jazykovým, což nás mile překvapilo a domníváme se, že to znamená velký pokrok v přístupu pedagogů ke vzdělávání žáků. V souvislosti se vztahem ke slohu se pedagogové zamýšleli nad možným důvodem neoblíbenosti slohového vyučování u některých vyučujících českého jazyka. Většina odpovídajících uvedla, že hlavní příčinou je negativní postoj žáků k výuce slohu. Došli jsme i k zjištění, že pokud by učitelé měli k dispozici větší množství námětů a materiálů ke slohu, jejich vztah k slohovému vyučování byl jistě lepší. V souvislosti s tímto zjištěním navrhuje

publikace *Hravá slohová výchova 3-5*. Jedná se o pracovní sešity, které vydává nakladatelství Taktik. Pracovní sešity, které jsou v souladu s RVP ZV obsahují vždy 17-19 slohových témat, ve kterých žáci najdou pestrou nabídku útvarů písemného i komunikačního projevu. Jednotlivá témata jsou rozpracována do cvičení a jejich úkolem je žáky přivést k samostatnému písemnému projevu. Výhodou těchto publikací je, že zohledňují zájmy současného žáka a jsou zde využívány metody skupinové práce a tvůrčího psaní. Podle našeho názoru jsou publikace velmi povedené, líbí se nám, že slohová výchova je zde pojatá hravou formou, což by žáky mělo oslovit.

Dále je z výzkumu patrné, že si pedagogové uvědomují důležitost slohového učiva. Jsou si i vědomi toho, že jsou u žáků určujícím faktorem pro zaujetí postoje k výuce. Většina účastníků uvádí, že se snaží dělat hodiny slohu tak zajímavé, aby žáci byli motivováni k aktivní práci.

V rámci teoretické části byly představeny základní výchozí informace nutné k pochopení problematiky. Nejprve byla představena stylistika a její základní pojmy, poté jsme se zaměřili na stručný přehled vývoje této vědní disciplíny. Ve druhé kapitole práce se zabýváme didaktickými metodami slohového vyučování, které tvoří nedílnou součást výuky. Pokud učitel žákům nabízí pestré, zábavné aktivity, může zlepšit vztah žáků k předmětu. Následně se práce zaměřila na komunikační a slohovou výchovu. V této kapitole sehrál klíčovou roli RVP ZV. Byly představeny cíle vzdělávací oblasti předmětu Český jazyk a literatura, očekávané výstupy komunikační a slohové výchovy na 1. stupni ZŠ. V závěru teoretické práce se dozvídáme o osobnosti učitele. Žáci se neučí komunikovat pouze v rámci slohové výchovy, ale jsou ovlivněni i komunikací, která probíhá ve škole i mimo výuku, učitel je zde tudíž v roli komunikačního vzoru, a proto jim byla věnována také pozornost v empirické části.

V empirické části jsme nejprve provedli výzkumnou sondu formou dotazníků pro učitele. Dotazník, sestavený z dvaceti jedné položky, vyplnilo celkem sto vyučujících z různých škol, převážně z moravských škol. Část otázek je věnována učitelům, délce jejich praxe, oblastem, ze kterých vyučující pochází a počtům žáků ve třídách. Další část otázek je věnovaná výuce slohové výchovy. Rovněž se v dotazníku objevují i otázky, které se týkají problémů spojených s výukou slohu, dostatkem materiálů a kvalitou učebnic na základních školách. Smyslem tohoto dotazníku bylo zjistit, jaký mají v současné době učitelé vztah k výuce slohu a co považují ve výuce slohové výchovy za důležité.

9 Seznam použité literatury

1. BEČKA, J. V. *Česká stylistika*. Praha: Academia, 1992
2. BRABCOVÁ, Radoslava a kol., 1990. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-24251-0.
3. ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-22439-3.
4. CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny*. Vydání druhé. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2812-7.
5. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
6. ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998b. ISBN 80-85866-32-3
7. ČECHOVÁ, Marie. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV, 2003. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-86642-00-3.
8. ČECHOVÁ, Marie. *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV, 1997. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-21-8.
9. DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2004. ISBN 80-7040-718-2.
10. Havránek, Bohuslav, Jedlička, Alois. *Česká mluvnice*. Základní jazyková příručka. 1. vyd. Praha 1951. 2., opravené a doplněné vyd. 1960. 6. vyd. Praha 1986.
11. HANZOVÁ, Marie a Eva SCHNEIDEROVÁ. *Klíč ke slohu, aneb, Nerudou snadno a rychle?!: pro 2. stupeň ZŠ i pro nižší ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Albatros, 2007. Albatros In. ISBN 978-80-00-01825-6
12. HAUSENBLAS, K. *K základním pojmům jazykové stylistiky*. In SaS, 16, 1955
13. HUBÁČEK, Jaroslav, Jana SVOBODOVÁ a Eva JANDOVÁ. *Čeština pro učitele*. Vyd. 2. [Opava]: Vademecum, 1998. ISBN 80-86041-30-1.
14. HUBÁČEK, Josef: *Didaktika slohu (pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. – 4. ročníku základní školy)*. Praha: SPN 1989.

15. HUBÁČEK, Josef. *Učebnice stylistiky pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
16. HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na školách obecných a měšťanských v letech 1869-1900: určeno pro posluchače pedagogických a filozofických fakult a pro vědecké pracovníky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1984.
17. CHLOUPEK, Jan. *Stylistika pro učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1997. ISBN 80-7042-119-3.
18. JEDLIČKA, Alois, REJMÁNKOVÁ, Miloslava a Věra FORMÁNKOVÁ, ed. *Základy české stylistiky: učebnice pro studium učitelství pro základní devítileté školy na pedagogických fakultách*. Praha: SPN, 1970. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
19. JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1980. Odborná literatura pro učitele.
20. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.
21. KOPŘIVA, P. *Hodnotit číslý, nebo větami?*. Praha: Agentura Strom, 1994. 89 s. ISBN 80-901662-3-7
22. KROBOTOVÁ, Milena. *Úvod do české stylistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0315-3.
23. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.
24. MALÍKOVÁ, Hana. *Didaktika českého jazyka a slohu pro kombinované studium učitelství 1. stupně ZŠ*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1999. ISBN 80-7044-244-1.
25. MAREŠOVÁ, H., KLEMENT, M. *Virtuální světy ve vzdělávání*. In DOSTÁL, J. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2011, s. 5-10. ISBN 978-80-244-2941-0.
26. MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-677-2.
27. MELICHAR, Jiří a Vlastimil STYBLÍK. *Český jazyk: rozšířený přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Knižnice všeobecného vzdělání.

28. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Komunikační a slohová výchova na ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006.
29. MINÁŘOVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: [určeno pro posl. pedagog. fak.]*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1006-1.
30. MINÁŘOVÁ, Eva. *Stylistika češtiny*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 84 s. ISBN 978-80-210-4973-4.
31. MINÁŘOVÁ, Eva. *Stylistika pro žurnalisty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. 296 s. *Žurnalistika a komunikace*. ISBN 978-80-247-2979-4.
32. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací Metody*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
33. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
34. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 80-247-0738-1.
35. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
36. SOCHROVÁ, Marie. *Český jazyk v kostce: pro střední školy*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2004. *V kostce (Fragment)*. ISBN 80-7200-967-2.
37. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-1821-7.
38. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
39. SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*. Praha: SPN, 1977. *Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství)*.
40. SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
41. SVOBODOVÁ, Jindřiška. *Stylistika a teorie textu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5472-6.
42. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7.
43. ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia 2020. ISBN 978-80-200-3119-8

44. ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Přeložil Tereza ZAPLETALOVÁ, přeložil Nina BAŠE. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.
45. TROST, P. *K obecným otázkám stylu*. In SaS, 16, 1955
46. TRPKA, Vladimír. *Didaktika slohu*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2020.

10 Elektronické zdroje

Katedra českého jazyka a literatury PdF UP [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/didaktika_cj2.pdf

RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 20.04.2022]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>

STYLISTIKA | Nový encyklopedický slovník češtiny. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Copyright © Masarykova univerzita, Brno 2012 [cit. 20.04.2022]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/STYLISTIKA>

Školní vzdělávací program: Základní škola Otokara Březiny - Jaroměřice nad Rokytnou. *Základní škola Otokara Březiny - Jaroměřice nad Rokytnou: Titulní stránka* [online]. Dostupné z: https://www.zsob-jaromerice.cz/vismo/zobraz_dok.asp?id_org=200079&id_ktg=1008&n=skolni%2Dvzdelavaci%2Dprogram

11 Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 2: Délka praxe respondentů

Graf č. 3: Okres působení respondentů

Graf č. 4: Respondenti podle počtu žáků ve třídě

Graf č. 5: Frekvence slohu v hodinách českého jazyka

Graf č. 6: Oblíbenost slohu

Graf č. 7: Možná preference jedné ze složek českého jazyka

Graf č. 8: Respondenti a jejich názor na důležitost slohového učiva v hodinách českého jazyka

Graf č. 9: Důvod neoblíbenosti slohového vyučování u pedagogů

Graf č. 10: Inspirace pro výuku slohu

Graf č. 11: Množství materiálů ke slohové výchově

Graf č. 12: Sebehodnocení

Graf č. 13: Množství slohových cvičení v učebnicích

Graf č. 14: Učebnice používané ve výuce slohu

Graf č. 15: Pomůcky pro slohové vyučování

Graf č. 16: Forma slohového vyjadřování

Graf č. 17: Hodnocení slohových úkolů

Graf č. 18: Vztah žáků ke slohovým cvičením

Graf č. 19: Reakce žáků na sloh v porovnání s jazykovou částí

Graf č. 20: Slovní zásoba žáků

Graf č. 21: Hlavní problém nedostatečné slovní zásoby žáků

12 Seznam zkratek

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

13 Přílohy

Dotazník

pro učitele českého jazyka na 1. stupni ZŠ

Milí kolegové, jsem studentkou kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ. Obracím se na vás s prosbou o spolupráci při psaní své diplomové práce na téma Slohové vyučování na 1. st. ZŠ. Prosím o vyplnění dotazníku, jehož výsledky jsou pro moji diplomovou práci důležité.

Moc Vám děkuji za spolupráci!

Veronika Papoušková, studentka KS Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

1. JSTE (Pohlaví)

- a) žena
- b) muž

2. Jaká je délka Vaší praxe?

- a) 0-5 let
- b) 6-15 let
- c) 16- 25 let
- d) 26-35 let
- e) 36 a více

3. V jakém okrese působíte?

- a) Třebíč
- b) Znojmo
- c) Olomouc
- d) Brno
- e) Jiná odpověď

4. Kolik žáků máte většinou ve třídě?

- a) 12 a méně
- b) 13-18
- c) 19-26
- d) 26 a více

5. Jak často se ve vašich hodinách českého jazyka objevuje sloh?

- a) 1 x týdně
- b) Slohové učivo kombinuji s učivem jazykovým
- c) Téměř vůbec

- 6. Vyučujete slohovou část rádi?**
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
- 7. Které složce českého jazyka by se mělo podle Vás věnovat více?**
- a) Jazykové části
 - b) Slohové části
 - c) Oběma složkám
- 8. Slohové učivo v hodinách českého jazyka považuji za:**
- a) Velmi důležité
 - b) Stejně důležité jako jazykovou část
 - c) Nedůležité
- 9. Proč si myslíte, že někteří pedagogové neradi učí sloh: (bylo možno více odpovědí)**
- a) Nízká kreativita
 - b) Omezené množství námětů
 - c) Odrazuje je negativní vztah dětí ke slohu
 - d) Nemyslím si, že nemají rádi sloh
 - e) Jiná odpověď
- 10. Kde čerpáte inspiraci pro výuku slohového vyučování?
(možnost více správných odpovědí)**
- a) Internet
 - b) Metodické příručky
 - c) Od kolegů
 - d) Školení
 - e) Jiná odpověď
- 11. Myslíte si, že je k výuce slohu dostatečné množství materiálů?**
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
- 12. Snažíte se dělat hodiny slohu zajímavé, zábavné, tak aby děti bavily?**
- a) Ano
 - b) Ne
- 13. Jste spokojeni s množstvím slohových cvičení v učebnicích?**
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím

14. Jaké učebnice používáte pro výuku slohu?

(možno více správných odpovědí)

- a) Nová škola
- b) Fraus
- c) Alter
- d) Taktik
- e) Jiná odpověď

15. Jaké učebnice používáte pro výuku slohu?

(možno více správných odpovědí)

- f) Nová škola
- g) Fraus
- h) Alter
- i) Taktik
- j) Jiná odpověď

16. Používáte i jiné pomůcky pro slohové vyučování než učebnice?

(možno více správných odpovědí)

- a) Knížky pro děti
- b) Konkrétní předměty z běžného života
- c) Obrázky a texty z internetu
- d) Čítanky
- e) Tvořím si své pomůcky
- f) Jiná

17. Ve vyučování slohu preferuji:

- a) Písemnou formu
- b) Ústní formu
- c) Obě zmíněné formy

18. Jak hodnotíte slohové úkoly žáků?

- a) Známkou
- b) Slovně
- c) Obě možnosti

19. Jaký vztah mají Vaši žáci ke slohovým cvičením?

- a) Pozitivní
- b) Negativní
- c) Neutrální

20. Jak žáci reagují na slohovou část (v porovnání s jazykovou částí)?

- a) Lépe
- b) Stejně
- c) Hůře
- d) Je jim to jedno

21. Myslíte si, že mají žáci odpovídající slovní zásobu vzhledem k jejich individuálním a věkovým zvláštnostem?

- a) Ano
- b) Jen někteří žáci
- c) Většina žáků
- d) Nemají

22. Pokud nemají, v čem spatřujete hlavní problém?

(možno více správných odpovědí)

- a) Špatné rodinné zázemí
- b) Děti málo čtou
- c) Závislost na počítačových hrách
- d) Jiná odpověď