

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**VYUŽITÍ REPRODUKCE PŘI PRÁCI S TEXTEM
NA 1. STUPNI ZŠ**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Veronika Šmídková
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Suda, CSc.

Plzeň 2015

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

V Plzni 25. března 2015

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ:

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Zdeňku Sudovi, CSc. za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěl k vypracování této diplomové práce.

Dále děkuji řediteli ZŠ Plánické v Klatovech Mgr. Karlu Denkovi a učitelům této školy za poskytnutí prostoru ke zpracování praktické části diplomové práce.

Velké poděkování patří i mé rodině za jejich podporu a pomoc nejen při zpracování diplomové práce, ale po dobu celého studia.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ÚVOD.....	3
I TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1 TEORIE VE VYUČOVÁNÍ SLOHU.....	5
1.1 CÍLE A ÚKOLY SLOHOVÉHO VYUČOVÁNÍ.....	5
1.2 PŘEDPOKLADY PRO VYUČOVÁNÍ SLOHU.....	6
1.3 MOTIVACE K VYUČOVÁNÍ SLOHU.....	7
1.4 METODY SLOHOVÉHO VYUČOVÁNÍ.....	8
1.4.1 METODA MOTIVAČNÍ.....	8
1.4.2 METODA EXPOZIČNÍ.....	9
1.4.2.1 METODA ROZHOVORU.....	9
1.4.2.2 METODA VYSVĚTLOVÁNÍ.....	10
1.4.2.3 METODA VYPRÁVĚNÍ.....	10
1.4.3 METODA PROBLÉMOVÁ.....	11
1.4.4 NÁZORNÉ METODY.....	11
1.5 SLOHOVÉ ÚTVARY NA 1. STUPNI ZŠ.....	11
1.5.1 VYPRAVOVÁNÍ.....	12
1.5.2 POPIS.....	12
1.5.3 ÚTVARY POSTUPU INFORMAČNÍHO.....	12
1.6 METODY OPRAV SLOHOVÉHO PROJEVU.....	12
1.6.1 OPRAVA PSANÉHO PROJEVU.....	13
2 REPRODUKCE.....	15
2.1 VZTAH REPRODUKCE A PRODUKCE.....	16
2.2 DRUHY REPRODUKCE.....	17
2.2.1 DOSLOVNÁ REPRODUKCE.....	17
2.2.2 VĚRNÁ REPRODUKCE.....	18
2.2.3 VOLNÁ REPRODUKCE.....	18
2.2.4 ZKRÁCENÁ REPRODUKCE.....	19
2.2.5 VÝBĚROVÁ REPRODUKCE.....	19
2.2.6 REPRODUKCE S OBMĚNOU.....	19
2.3 OSVOJOVÁNÍ TEXTOVÉ PŘEDLOHY.....	20
2.4 METODY REPRODUKTIVNÍHO POSTUPU.....	21
3 STYLY UČENÍ.....	25
3.1 AUDITIVNÍ TYP.....	25
3.2 VIZUÁLNÍ TYP.....	25
3.3 KINESTETICKÝ TYP.....	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
4 STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	27
5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU.....	28
5.1 PRVNÍ OTÁZKA.....	29
5.2 DRUHÁ OTÁZKA.....	30
5.3 TŘETÍ OTÁZKA.....	31
5.4 ČTVRTÁ OTÁZKA.....	32
5.5 PÁTÁ OTÁZKA.....	33
5.6 ŠESTÁ OTÁZKA.....	34
5.7 SEDMÁ OTÁZKA.....	35
5.8 OSMÁ OTÁZKA.....	36
5.9 DEVÁTÁ OTÁZKA.....	37
5.10 SHRNUÍ.....	38
5.11 DOPORUČENÍ PRO ŠKOLNÍ PRAXI.....	38

6	OVĚŘENÍ ZADÁNÍ VÝZKUMNÉ PRÁCE	40
6.1	VÝSLEDKY ŽÁKŮ DLE STYLU UČENÍ	40
7	VYHODNOCENÍ ZADÁNÍ VÝZKUMNÉ PRÁCE	44
8	POPIS VÝZKUMU.....	45
8.1	DÉLKA REPRODUKČÍ.....	45
8.1.1	PRŮMĚRNÝ POČET SLOV.....	47
8.2	POČET SLOVNÍCH DRUHŮ V ŽÁKOVSKÝCH PRACÍCH v %	47
9	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU.....	52
9.1	HLEDISKO POČTU SLOV	53
9.2	HLEDISKO POUŽITÝCH SLOVNÍCH DRUHŮ.....	55
9.3	HLEDISKO INVENČNÍ.....	56
9.4	HLEDISKO KOMPOZIČNÍ.....	58
9.5	HLEDISKO STYLIZAČNÍ.....	59
10	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	60
11	DOPORUČENÍ PRO ŠKOLNÍ PRAXI.....	61
	ZÁVĚR.....	62
	RESUMÉ	64
	SEZNAM LITERATURY	65
	PŘÍLOHY	I
	PŘÍLOHA Č. 1 – FORMULÁŘ DOTAZNÍKU PRO UČITELE	I
	PŘÍLOHA Č. 2 – TEST SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ.....	II
	PŘÍLOHA Č. 3 – PŘÍPRAVA HODINY	IV
	PŘÍLOHA Č. 4 – ÚVODNÍ TAJENKA.....	VI
	PŘÍLOHA Č. 5 – OBRÁZKOVÁ OSNOVA	VII
	PŘÍLOHA Č. 6 – PŘEDLOHA POHÁDKY - „JAK VEZLI ČTYŘI VELKÉ KAMENY“	XII
	PŘÍLOHA Č. 7 – UKÁZKY PRÁCE ŽÁKŮ	XIV

ÚVOD

Reprodukce v didaktice je označení procesu práce s textovou předlohou. Tuto diplomovou práci jsem zaměřila na pojem reprodukce z hlediska využití různých druhů předlohy. Vybrala jsem si téma: **Využití reprodukce při práci s textem na 1. stupni ZŠ.**

Již v historii si lidé předávali své poznatky, tradice, povídky, vědomosti vyprávěním příběhů. Některé příběhy se dochovaly až do dnešní doby. Se vznikem písma a knihtisku se začaly tyto informace uchovávat v písemné podobě. Každé dítě se v dětství dozvídá nejvíce informací z vyprávění svých rodičů, prarodičů nebo sourozenců. Později, když se naučí číst, může vzít do ruky knihu a setkávat se tak s novým prostředím, hrdiny, princeznami, rytíři apod.

V dnešní době se od čtení knih a vyprávění příběhů pomalu ustupuje. Děti ve svém volném čase spíše usednou k počítačové hře nebo k televizní obrazovce a z dětského světa se začíná vytrácet fantazie a představivost, kterou jsme my starší rozvíjeli například při dobrodružstvích s Tomem Sawyerem, Pipi Dlouhou Punčochou aj. Příběh je dnešním dětem sdělen i s veškerými detaily, jako je prostředí děje, vzhled postavy, její charakter, zvyklosti apod.

Ještě dnes si každý z nás rád vzpomene na příběhy, které mu jako malému dítěti vyprávěla babička, dědeček, maminka nebo tatínek. Při výběru tématu jsem doufala, že se tato reprodukce příběhů z lidského života úplně nevytratila. Chtěla jsem se dozvědět, jak na prvním stupni základní školy probíhá nácvik reprodukčního slohu, a především, pokud žáci dostanou předlohu ve formě videa či audionahrávky, jak ovlivní tato předloha to, co si žáci budou schopni zapamatovat. Zajímala jsem se také o rozdíly mezi ročníky. Původním záměrem bylo srovnání třetích, čtvrtých a pátých ročníků. Kvůli organizačním důvodům jsem práci mohla ale zadat pouze čtvrtému a pátému ročníku. Hodiny jsem odučila v průběhu května a června na Základní škole Plánické v Klatovech, kde mi třídní učitelky ochotně vyšly vstříc.

Vzhledem k minimálním praktickým zkušenostem v oboru jsem nemohla předem stanovit konkrétní závěry. Pokusila jsem se pouze intuitivně odhadnout, jaké by mohly být výsledky výzkumné práce.

I TEORETICKÁ ČÁST

Hlavním cílem teoretické části diplomové práce je vytvořit vhléd do teorie vyučování slohu. Pro snazší uvedení do souvislostí s výukou slohu se seznámíme v první kapitole s teoretickými poznatky vyučování slohu. Tato kapitola je rozdělena do několika částí, ve kterých jsou uvedeny cíle a úkoly slohu, předpoklady, se kterými žák vstupuje do základní školy, možnosti motivace žáků před zadáním předlohy. V této kapitole jsou důležitou součástí metody a slohové útvary, které se ve slohovém vyučování na 1. stupni ZŠ používají. První kapitolu jsem uzavřela metodou opravy slohových prací a především opravou psaného projevu. Další kapitola je věnována pojmu reprodukce, slouží k uvědomění, kde a jak se reprodukce ve vyučování používá. V podkapitole uvádím druhy reprodukce, které ve vyučování můžeme používat a se kterými by se měl žák v průběhu slohového vyučování seznámit. V poslední kapitole v teoretické části nalezneme styly učení a jejich rozdělení do skupin podle smyslových preferencí.

1 TEORIE VE VYUČOVÁNÍ SLOHU

„Ve vyučování slohu si žák osvojuje stylistické poznatky a stylizační činnosti. Osvojováním se poznatky mění ve vědomosti, činnosti a dovednosti. K vědomostem patří alespoň určité povědomí o vhodnosti výrazů z hlediska spisovnosti nebo citového zabarvení, o funkčnosti opakování výrazu, o pořádku slov ve větě, o základních kompozičních složkách projevu, o slovech souznačných apod. K dovednostem patří odpovědi na otázky, tvoření otázek, reprodukce kratšího textu, členění projevu na obsahové úseky, sestavení osnovy, vypravování podle série obrázků, popis jednoduchého předmětu, psaní adresy, formulace poděkování, stylizace pozvání, vypravování na základě zážitků apod.“¹

1.1 CÍLE A ÚKOLY SLOHOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Cílem slohového vyučování je naučit žáky vyjadřovat se jazykově správně, uspořádaně a jasně, přiměřeně jejich věku. Žák by měl ovládat mateřský jazyk po stránce gramatické, vytvořit si určitou slovní zásobu a dodržovat spisovnou výslovnost. To vše ale ještě nestačí k tomu, aby žák dokázal své posluchače zaujmout a někdy na ně i zapůsobit. Učitel by měl klást důraz na žákovu zřetelnou artikulaci. Žák by se měl naučit svůj hlas ovládat a upravovat dle prostředí, ve kterém rozhovor probíhá. Je důležité si uvědomit, že pokud bude náš projev nesrozumitelný, trhaný nebo příliš zbrklý, bude pro druhou stranu složité pochopit to, o čem chceme hovořit.

Dalším cílem by mělo být vyjádření vlastního názoru, požadavku a prosby. V průběhu celého života se budeme dostávat do situací, kdy budeme nuceni komunikovat nejenom se svými kamarády, ale i s různými autoritami, jako je například vedoucí v zaměstnání apod. Budeme se dostávat do situací, kdy budeme hovořit s různě starými lidmi, a v každé této situaci by měl být každý z nás schopen si obhájit svůj vlastní názor a požadavek.

Na prvním stupni základní školy je cíl slohového vyučování spatřován v tom, aby žák získal příslušné vědomosti a dovednosti.

V oblasti vědomostí by žák měl získat vhled do stylistické problematiky, do specifiky slohových postupů a útvarů, aby pak uměl správně posoudit, jak tyto prostředky upotřebit.

¹ DAVID, Milan. Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004, s. 2-3. ISBN 9788070407189.

V oblasti dovedností by měl žák užívat spisovných slov a tvarů. Měl by se umět vyjadřovat prostě, souvisle, uspořádaně a jasně v krátkých mluvených i psaných projevech.²

1.2 PŘEDPOKLADY PRO VYUČOVÁNÍ SLOHU

U žáků se nepředpokládá žádné zvláštní nadání pro sloh. Předpokládáme jen určité povědomí o jazykových schopnostech, které žák v průběhu svého života získává napodobováním. Žák se v životě setká s různou formou mluvy, nejprve od svého nejbližšího okolí, posléze se tento okruh rozšiřuje, tím si žák nenásilně osvojuje spisovný jazyk, se kterým počítáme v počátcích školní docházky.

Na počátku školní docházky má žák takovou slovní zásobu, která pokrývá jeho potřebu se dorozumět. V této fázi života tato zásoba obsahuje jen několik nespisovných výrazů. Výrazy, kterým nerozumí, nepoužívá. Mezi žáky jsou značné individuální rozdíly, které závisí na rodinném prostředí, ze kterého žáci vycházejí. K vymazání těchto rozdílů slouží slovníková cvičení.

„Žák na 1. stupni ZŠ vypráví bez přípravy, vyjadřuje zpravidla jednou větou jen jedinou myšlenku. Plynulost mluveného projevu je nedokonalá, žák často nedodrží ani perspektivu věty vždy právě začaté, přerušuje ji, odmlčuje se, často pokračuje větou s jinou perspektivou. To vše může postupně dobře vedené vyučování slohu napravit.“³

Ve 3. ročníku je pro žáky velice důležitá práce s osnovou, která slouží k žákovské schopnosti členit delší text. Podstatným prvkem je výrazná pomoc učitele. Žák by měl v průběhu výuky být seznámen i s jazykovým zjednodušením, které se uplatňuje při reprodukci a při sestavování osnovy. Jde především o žákovy pokusy. Měli bychom si uvědomit, že v této fázi má žák pro každý prvek pouze jedno pojmenování, proto bychom do hodin měli zapojovat cvičení se synonymy. V průběhu výuky je nutno věnovat pozornost i kompozici. Pracovat s ní je na začátku školní docházky pro žáky obtížné.⁴

² HUBÁČEK, Josef. Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 56. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

³ DAVID, Milan. Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004, s. 5. ISBN 9788070407189.

⁴ DAVID, Milan. Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004, s. 4 - 6. ISBN 9788070407189.

1.3 MOTIVACE K VYUČOVÁNÍ SLOHU

Zásadním předpokladem pro slohovou výuku je žákův zájem. Nemůžeme spoléhat na jeho zájem samovolný, ten musíme podněcovat správnou motivací. Neměli bychom žáka motivovat stále stejným způsobem, například při použití obrázkové osnovy je zájem o ni největší v době, kdy ji použijeme poprvé. Opakováním tohoto typu motivace, zájem žáků upadá. Proto je potřebné střídat různé druhy motivací, například křížovku, vynechání části příběhu (začátek, střed, konec).

Vztah mezi žákem a motivačním podnětem se mění s věkem žáka. Na 1. stupni mají většinou žáci zájem o každou výukovou činnost, do které se mohou aktivně zapojit. Žák lépe pracuje na tématu, které je mu blízké, např. lépe se mu bude popisovat oblíbené zvíře než čajová konvice. Pozitivní motivací bývá především úspěch, který lze vystupňovat ještě případnou pochvalou. Negativní motivace je vyvolávána především strachem z neúspěchu. Slabší žák, který nedostane alespoň občas příležitost k dobrému výkonu, má oslaben svůj zájem. Nejčastěji proto používáme prvky přímé motivace.⁵

„Přímá motivace mívá formu poznámek, otázek, pohovoru, konkrétního individuálního úkolu, práce ve dvojicích atd. Obecným znakem všech těchto motivačních prvků je, že jejich účinnost trvá jen krátce. Tak např. motivační rozhovor na začátku slohové hodiny nepůsobí po celou dobu jejího trvání, musí být doplňován postupně dalšími prvky. Účinnost přímé motivace bývá podmiňována především přiměřeností úkolů, před které je stavěna třída jako celek a žák jako jednotlivec. Platí obecně, že zájem žáka klesá v případě, je-li postaven před obtížný úkol a je-li mu uložena práce ne příliš náročná, která mu neumožňuje ukázat, co všechno umí. Tak např. žák, který podává obvykle alespoň přiměřený výkon, provádí prostou reprodukci bez zájmu a s chybami jen proto, že se s takovým – podle jeho soudu příliš jednoduchým – úkolem necítí dostatečně motivován.“⁶

⁵ DAVID, Milan. Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004, s. 8.- 10. ISBN 9788070407189.

⁶ DAVID, Milan. Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004, s. 10. ISBN 9788070407189.

1.4 METODY SLOHOVÉHO VYUČOVÁNÍ

V následujícím přehledu budou charakterizovány metody slohového vyučování a možnosti uplatnění těchto metod v hodinách slohového vyučování.⁷

1.4.1 METODA MOTIVAČNÍ

Při této metodě vytváříme síť dílčích motivů, které udržují žákův zájem. Motiv žákovi zdůvodňuje, proč se učí. Hlavním motivem by tedy měla být snaha dosáhnout lepších a širších vědomostí. Na základní škole střídáme tři typy motivů. Některými chceme působit na celý kolektiv třídy, některými pouze na jeho část a některými jen na daného jednotlivce. Znalost žakovského kolektivu je základním předpokladem, který rozhodne o volbě vhodné metody. Příliš slabá motivace žáka nepomáhá, příliš silná škodí žákovi.

Nežádoucím prvkem metody je vrstvení motivů na sebe. Měli bychom dát žákovi prostor k tomu, aby měl čas seznámit se s daným motivem, říci k němu vlastní názor. Pokud tato situace v hodině nenastane, neměli bychom pokračovat v další činnosti, protože by tato chyba mohla zničit celou výslednou práci. Dobrou motivací je střídání činností, ale i s ním bychom měli pracovat opatrně. Příliš časté střídání činností v jedné hodině nebo naopak používání jednoho motivu delší dobu a jeho náhlá výměna, může skončit zničením celé práce.

Pro učitele by mělo být důležité zvolit vhodnou motivaci a udržet nasazené tempo při práci s ní. Součástí učitelovy práce by měla být notná dávka trpělivosti, protože každý žák může ztratit nit ve svém vyprávění. V tu chvíli bychom žákovi měli dát prostor k tomu, aby mohl myšlenku dokončit. Pokud vyvoláme jiného žáka, aby mu pomohl, první žák ztratí získanou motivaci a nevyvine další snahu. Pokud by se mu tato situace stala několikrát, mohl by v něm začít vzrůstat pocit méněcennosti.

Vhodným motivačním prvkem jsou názorné demonstrace, pokud je pomůcka do hodiny zvolena vhodně. Nevhodná pomůcka ale spíše uškodí. Ukažme si takovou situaci na příkladu. Žáci v hodině mají popsat vlaštovku. Vhodnou pomůckou by bylo užití názoru žáků, které získají vlastním pozorováním.

Do hodin můžeme zařadit motivační rozhovor, ale pouze za předpokladu, že žáci mají v dané oblasti nějaké zkušenosti. Uveďme si příklad: Jestliže budeme učit na škole,

⁷HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. -4. ročníku základní školy*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 96 -111. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 14- 238- 90.

kde všichni žáci mají zahradu, můžeme zvolit motivační rozhovor např. na téma Jaro v naší zahradce, protože každý žák má svou vlastní zkušenost s tímto tématem. Forma otázek učitele a odpovědí žáků zde není vhodná. Učitel by měl v průběhu rozhovoru zapojit každého žáka z celé třídy. Jakmile učitel zjistí, že téma žáky zaujalo, může rozhovor ukončit. Ukončení by mělo být citlivé, nemělo by být násilné, protože bychom mohli potlačit žákův zájem. Po ukončení rozhovoru můžeme přejít k vyvolávání žáků, k plnění úkolů, kterými prodloužíme atmosféru vstupního rozhovoru.

Účinným motivačním prvkem je učitelovo vyprávění. Učitel může žákům vyprávět příběh ze svého dětství, který nedokončí, a žáci sami se pokouší přijít s vlastním řešením příběhu. Přílišné fantazírování bychom měli odmítat a poukazovat na neshody s tím, co již bylo řečeno. Žáci se takto nenásilně seznámí s pojmem závěru dějové linie, který je důležitým znakem vypravování.

Některé motivační prvky můžeme zaměřit citově (oblíbená hračka, zvíře apod.), svou funkci má i výběr tématu, atmosféra ve třídě, doprovodný výtvarný projev a mnoho dalších prvků, jejichž správné zařazení je vždy na učitelově rozhodnutí.

1.4.2 METODA EXPOZIČNÍ

Používáme ji především v prvotních fázích osvojování učiva. Na 1. stupni se používá rozhovor, vysvětlování a vyprávění.

1.4.2.1 METODA ROZHOVORU

Tato metoda neustále směřuje k myšlenkové součinnosti žáků a učitele. Otázkami má učitel neustálou možnost kontroly myšlenkové činnosti žáků. Na rozdíl od motivačního rozhovoru se v tomto případě jedná o rozhovor řízený, jehož směřování ovlivňuje cíl, kterého chceme dosáhnout. K tomu používáme různé druhy otázek. Otázky by měly být jednoduché, aby na ně žák dokázal odpovědět. Na obtížné otázky si bude muset učitel odpovědět sám, neboť takové otázky k myšlenkové aktivitě nevedou. Není vhodné používat otázky typu: Co je vypravování? Vhodné jsou otázky, kdy například určujeme hranice děje. Jako například: Co ještě patří do začátku? Proč tohle už do začátku nepatří? Žák si tak postupně vytváří určitou představu o obsahové náplni začátku.

Ve čtvrtém ročníku se žáci setkávají s odstavci. Vycházíme z toho, že žáci se již nějakou dobu setkávají s tímto jevem při čtení. Při práci s nimi můžeme zadávat jednoduché úkoly, např.: Najdi nejkratší odstavec. Vyhledej odstavec, jehož poslední řádek

je tištěn až do pravého kraje stránky. V žádném případě ale nevyvozujeme poučku o tom, co je odstavec.

1.4.2.2 METODA VYSVĚTLOVÁNÍ

Tato metoda není tak náročná jako metoda rozhovoru. Používá se v případech, kdy učitel nemůže použít časově náročnou metodu rozhovoru. Učitel nemá možnost kontroly myšlenkové spolupráce žáků, nemůže tuto spolupráci koordinovat se svým postupem. Důležitým předpokladem je žákova schopnost naslouchat souvislému jazykovému projevu. Na 1. stupni používáme přerušované vysvětlování. K přerušování vedou různé otázky, pokyny, drobné úkoly, příklady apod. Smyslem přerušování je zabránit žákově únavě z poslechu delšího monologu. Například při různých cvičeních se paní učitelka zastaví, zeptá se žáků, zda pochopili obtížné slovo, a poté si ho společně vysvětlí. Vysvětlování pracuje s možností nahrazení slova jeho podobným významem. Tomuto postupu dáváme přednost před prací s izolovanými slovy, např. dvojicemi typu: žene se – útočí, žene se – utíká, žene se – přibližuje se.

1.4.2.3 METODA VYPRÁVĚNÍ

Jedná se o metodu monologickou, její funkce je spíše pomocná. Tuto metodu můžeme na 1. stupni ZŠ uplatňovat několika způsoby. Prvním případem je, když učitel vyprávěním doplňuje některé lekce, např. o životě horníků, vojáků apod. Druhým případem je učitelovo vyprávění, které je modelem a pomáhá žákům vytvořit představu o slohovém útvaru vyprávění. U této možnosti je nutné podávat vyprávění se všemi stylistickými náležitostmi. V počátcích vyprávíme jen jednoduchou dějovou linii se základními údaji o okolnostech určení. Později vyprávění prodlužujeme například o přímou řeč. Třetím případem je situace, kdy se vyprávěním snažíme vysvětlit náležitosti jiného slohového útvaru, nejčastěji popisu. Např. se snažíme žákům vyprávěním o ztrátě předmětu ukázat, jak je důležitý přesný popis. *„Ke svým desátým narozeninám jsem dostala mnoho malých dárků a od maminky krásnou kabelku. Tu jsem si mohla hned druhý den ráno vzít do školy. Tam jsem si ji pověsila v šatně na svůj věšák. Když vyučování skončilo, jdu se oblékat – a kabelka nikde. Hned jsem šla k paní učitelce a řekla jí, co se mně stalo. Dívaly jsme se a hledaly v šatně. Pak paní učitelka rozhodla, že to vyhlásí rozhlasem, ale že jí musím nejdříve říct, jak ta kabelka vypadá. Hned jsem řekla, že je červená. „A co dál?“ ptala se mě paní učitelka. Začala jsem si tu kabelku představovat a říkat všechno, na co jsem si mohla vzpomenout. „Má úzký pásek na zavěšení přes rameno. A velký patent na zavírání. Vypadá jako zlatý. A dole pod tímto patentem je malá kapsička,*

ale ta se nezavírá patentem, ale na zip.“ Pak jsem si ještě vzpomněla, že do pásku je všitá žlutá přezka, aby se dal zkrátit nebo prodloužit. Paní učitelka si to všechno poznamenala, druhý den ten popis hlásil školní rozhlas. Asi za dva dny mně pak paní učitelka kabelku přinesla. Prý ji do ředitelny odevzdal pan školník. Našel ji na chodbě. Bylo prý velké štěstí, že jsem kabelku dokázala tak dobře popsat, protože z toho bylo vidět, že opravdu patří mně.“⁸

Používá-li učitel tuto metodu vhodně, pomáhá vytvořit dětem představu o celku. Na tuto metodu si musí žáci zvyknout.

1.4.3 METODA PROBLÉMOVÁ

Problémová metoda je na 1. stupni spojována s vytvářením řečových situací. Klíčovým prvkem je neobvyklost, atraktivnost, současně směřuje k životní realitě. Při jejím použití zařazujeme problémové prvky, na které nepotřebujeme mnoho času. Konkrétně jsou to otázky týkající se určitých situací. Žáky vedeme k hlubšímu uvědomění si kompozice textu, např. klademe problémové otázky: Co bychom nevěděli, kdybychom vynechali úvodní větu? Důležité je pochopení nutnosti uvádět ve slohových útvarech základní údaje. Např. Co by se stalo, kdybychom poslali kamarádovi dopis, který jsme zapomněli podepsat?

1.4.4 NÁZORNÉ METODY

Pracujeme-li s názorem, je nutné ho doprovázet komentářem, doplňovacími otázkami, pokyny. Úkolem žáka je převést například obrázek do podoby jazyka. Užitím názoru vytváříme v žákovi představu, že základním znakem popisu je jazykové vyjádření, které dokážeme postihnout našimi smysly. S názorem mohou žáci pracovat ve všech ročnících. V dnešní době můžeme zařadit i názor sluchový. Na magnetofon či diktafon můžeme nahrát jakýkoliv zvuk a žáci popisují, co slyší. Nejčastěji se používá názor optický, kdy například žáci nahrazují slova, která se v textu opakují.

1.5 SLOHOVÉ ÚTVARY NA 1. STUPNI ŽŠ

Žáci na 1. stupni se seznamují se dvěma skupinami útvarů slohových prací. V první skupině žák uplatňuje vlastní volbu slohových prvků a jejich řazení. Jedná se o popis,

⁸ HUBÁČEK, Josef. Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. -4. ročníku základní školy. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 108- 109. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 14- 238- 90.

zprávu a oznámení. V druhé skupině je řazení slohových prvků dáno situací, která se stala. Žák se této skutečnosti musí podřídit. Jedná se o popis postupu práce, vypravování.⁹

1.5.1 VYPRAVOVÁNÍ

„Původně je to útvar mluvený. Vyjadřuje neopakovatelný děj, osobní zážitek, jehož byl vypravěč svědkem, ale i děj vymyšlený. Dějové prvky spojuje časová posloupnost nebo příčinná následnost. Důležitá je osobní účast dítěte na ději. Vyvolává chuť říci, co se mu stalo, stimuluje i projev nesmělých dětí. Děj je vyjadřován především slovesy.“¹⁰

1.5.2 POPIS

Vyjadřuje charakteristické vnější znaky osob, věcí, dějů a jevů. V hodinách nacvičujeme popis prostý. Hlavním problémem je převedení všeho toho, co dítě vidí, do psaného projevu. Tento projev musíme uskutečňovat postupně. Obsahové prvky musíme uspořádat. Základním používaným časem je čas přítomný. Problémem může být, že žák nedokáže rozčlenit plynulý proces na prvky a mnohdy je neumí ani pojmenovat.

1.5.3 ÚTVARY POSTUPU INFORMAČNÍHO

Mezi ně patří zpráva, oznámení, přivítání, blahopřání a dopis. Zpráva je informace o tom, co se stalo. Oznámení je sdělení o tom, co se stane. Přivítání je stručný projev vyjadřující radost. Blahopřání je příležitostný společenský projev vyjadřující úctu k jinému člověku. Dopis je útvar smíšený.

1.6 METODY OPRAV SLOHOVÉHO PROJEVU

Oprava žákova projevu je ve výuce samozřejmostí. Při opravě si každý učitel chyby uvědomuje a sleduje, kam se ubírá slohový výcvik. Chyby v žakovských pracích mohou být signálem správného nebo špatného učitelského postupu. Každá oprava vychovává žáka ke kritice vlastního projevu. Postupně by měly chyby v pracích žáků ubývat. Měli bychom si uvědomit, že každé učitelovo označení chyb vede u žáků také k pocitu neúspěšnosti, proto bychom měli přistupovat k opravám citlivě. Každý žák by měl vědět nejenom to, co udělal špatně, ale i to, co udělal v práci správně. Největší pozornost bychom měli věnovat opravě stylistických chyb, ale nemůžeme přecházet chyby pravopisné

⁹ DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004, s. 55 - 56. ISBN 9788070407189.

¹⁰ DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004, s. 55. ISBN 9788070407189.

a mluvnické. Je důležité si uvědomit rozdíl mezi opravou mluveného projevu a opravou projevu psaného.¹¹

1.6.1 OPRAVA PSANÉHO PROJEVU

Chyby posuzujeme podle žákových vědomostí, a proto se musíme rozhodnout, které chyby opravíme sami a které určíme k opravě žákovi. To, co učitel opravil, žák již neopravuje, opravuje pouze chyby, které učitel určil k opravě. Tímto postupem učitel šetří čas, jelikož zmenší rozsah žákovy opravy a žák nepotřebuje tolik času na celkovou opravu.

Z hlediska správnosti je v případě pravopisných a mluvnických jevů jasná hranice mezi tím, co je správné a co správné není. Při hodnocení stylistickém obvykle rozlišujeme tři pásma: 1. jevy, které jsou obvyklé, 2. prostředky, jež se nám jeví z nějakého důvodu jako vhodnější, 3. prostředky chybné.

Každý učitel je schopen opravit všechny nedostatky, ale je pro něj nepraktické se všemi chybami zabývat. Nejvhodnějším způsobem je zabývat se, zvláště u slabších a průměrných žáků, jen slohovými chybami. Označení těchto chyb zmenší zásahy do práce žáků a zkrátí dobu opravy.

Učitel by měl mít jasný systém korekturních znamének, který by měl při opravě usnadnit práci jak učiteli, tak žákovi. Měl by to být systém jednotný, na kterém se shodnou všichni učitelé téže školy, a zároveň systém jednoduchý, který by bral v úvahu rozdíl mezi chybami stylistickými, pravopisnými a slohovými tak, aby žák pochopil, o jakou chybu se jedná.

Ve své práci přejímám návrh systému korekturních znamének uváděný starší metodickou příručkou. Vychází ze základní představy, že všechna rovná přeškrtnutí, podtržení atd. označují chyby mluvnické, interpunkční a pravopisné. Všechna nerovná (vlnkovitá) podtržení a ostatní znaménka označují chyby slohové. Z tohoto návrhu vychází návrh, kde podtržení výrazu vlnovkou znamená požadavek na obměnu výrazu. Svislá vlnovka přes řádek za výrazem znamená obsahovou chybu v předchozím výrazu. Ležatá neuzavřená smyčka znamená požadavek na přehození slov. Číslice nad slovy znamenají úpravu slovosledu. Otázky kdo, co, koho užijeme v případě, kdy není jasné, ke kterému podmětu se daná věta vztahuje. Otázky kdy, kam proč značí výraznou obsahovou

¹¹ HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 120-132. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

neúplnost textu. Dotaz znamená, že učitel má svou představu o opravě většinou celého úseku, a dává žákovi pokyn, aby se o způsobu opravy poradil s učitelem.

Začínající učitel by měl slohovou práci přečíst vždy dvakrát. Při prvním čtení postřehne nedostatky ve slovosledu a v připojení vět, současně opraví chyby interpunkční, mluvnické a pravopisné. Zároveň si také vytváří celkový obraz o tom, jak práce dopadla v celé třídě. Při druhém čtení se věnuje chybám slohovým.

Individuální opravu provádí žák ve svém sešitě samostatně. Opravuje pouze to, co určil k opravě učitel. Žák musí opravit chyby v rovině, ve které k nim došlo. Nevhodně zvolený výraz nesmí vynechat a musí jej nahradit. Nesprávnou spojku v souvětí musí změnit, nemůže ji vynechat a souvětí tak rozdělit na dvě samostatné věty. Stylistické nedostatky opravuje ve skladební dvojici nebo v celé větě. Chyby kompoziční opravuje podle rozhodnutí učitele, třeba i přepsáním celé práce.

Hromadný způsob opravy by měl doprovázet každou písemnou práci, nejen souvislou. Učitel by měl mít čas na to, aby mohl s některými žáky hovořit o chybách. Počítáme s tím, že na opravu budou žáci potřebovat stejný čas, který měli na sepsání celé práce. Učitel by při opravách neměl využívat lepší žáky. Žák by měl všechny opravy napsat za úlohu, psát datum opravy není nutné.¹²

¹² DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004, s. 31 - 38. ISBN 9788070407189.

2 REPRODUKCE

Reprodukce dává učiteli možnost sledovat obsahové členění podle výchozího textu. Umožňuje vhléd do toho, jak jednotliví žáci chápou předlohu. Reprodukce je jedním z nejrozšířenějších způsobů, kterým sdělujeme svoje poznatky.

Důležitou roli zde má výběr předlohy. Učitel může velmi silně výchovně působit na žáka jako jednotlivce, ale i na celý kolektiv. Na učiteli záleží, zda výchovné prvky nezaniknou, jestli je sám učitel potlačí nebo zda je vyzdvihne a zdůrazní.

Reprodukční činnost ve výuce na 1. stupni připravuje žáka na to, aby pochopil reprodukci jako nejrozšířenější způsob, kterým sděluje své poznatky, jimž se učí, a kterým se naše vědomosti velmi často prověřují. Na 1. stupni má reprodukce významnější postavení než v dalších ročnících. Žáci si zde cvičí správné spisovné vyjadřování.¹³

O něco déle se rozvíjí myšlenka o přínosu reprodukce pro „slohový výcvik“. Žák si obohacuje svůj jazyk o nové výrazy, vazby, větná schémata. Žák je nucen toto vše aktivně používat, tím vše zařadí do své jazykové zásoby. Předloha má tedy poměrně velký vliv na projev žáka.

V průběhu vývoje se střídavě zdůrazňovaly práce reprodukční a odmítaly práce produkční a naopak. Starší období vkládalo reprodukci na první místo ve slohové výuce. Produkční sloh byl odmítán, neboť převládala myšlenka, že žáci nejsou schopni vyjadřovat vlastní myšlenky, proto byl produkční sloh pokládán za zbytečný.

Dialektika vývoje ukázala, že oba typy prací mají své místo ve vyučování, vzájemně se doplňují a podporují. Nelze je tedy používat v opozičním vztahu. V počáteční fázi je vhodné vycházet z reprodukce a postupně přecházet k produkci vlastních myšlenek, vlastního pozorování, pocitů a zážitků.

Reprodukcí můžeme chápat jako jednu z činností prakticky jazykových, při níž chybí invence a kompoziční činnost, které jsou dány výchozím textem.

Reprodukce je cenná v různých oborech lidské činnosti. Učitel reprodukuje poznatky z učebnic a jiných příruček, musí umět zestručnit nebo rozvést text a uvést příklady. Učitelův monolog ve výuce je druhem reprodukce odborného výkladu.

¹³ HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 144. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

Reprodukce je převyprávění nebo přepsání něčeho, co jsme již viděli, četli nebo slyšeli. Podle toho, do jaké míry je text předlohy obsahově přetvořen, rozlišujeme reprodukci doslovnou, věrnou, volnou, zkrácenou, výběrovou nebo reprodukci s obměnou.¹⁴

2.1 VZTAH REPRODUKCE A PRODUKCE

Produkování i reprodukování textů patří neodmyslitelně do slohového vyučování, v průběhu vývoje se často upřednostňovala a naopak odmítala jedna z obou činností. Při výuce postupujeme od jednoduchého k složitějšímu a je tedy logické, že postupně v každém dalším ročníku zvyšujeme i požadavky na reprodukci. Začínáme u reprodukce věrné nebo doslovné a přecházíme k volnější – výběrové, zkrácené, obměněné.

Žák nejdříve vítá reprodukci jako záchranu, protože se má o co opřít a nemusí se starat o samotnou náplň projevu. Později zájem o reprodukci slábne. V ideálním případě to znamená, že si žák reprodukci do jisté míry osvojil a pomalu se pro něj stává rutinou. Když ale děti problematiku neovládají, musí se učitel nad příčinami neúspěchu zamyslet.

Jedním z důvodů nezájmu o reprodukování může být právě nedostatek prostoru pro vlastní vyjádření žáků – produkci. Při malé exkurzi do psychologie zjistíme, že v mnoha klasifikacích potřeb je uváděna potřeba seberealizace na jednom z prvních míst. Nelze ale chápat, že produkční sloh má místo až na vyšším stupni školy. Obě činnosti pěstujeme vedle sebe a pouze stupňujeme požadavky na jejich náročnost a blíže se seznamujeme s jednou z nich. V počáteční fázi spočívá těžiště naší práce v činnostech reprodukčních, později se zařazováním reprodukcí s obměnou dostáváme do tvořivé sféry produkce.

V současné škole mají obě činnosti nezastupitelné místo. Jsou v těsném spojení a mohou se nejen doplňovat, ale i podporovat. Tím, že obě činnosti fungují vedle sebe a produkci nevynecháváme, zamezíme tomu, aby vzniklo jakési nulové produkční období. Nelze se odvolávat na to, že v hodinách českého jazyka není dostatek času na obě činnosti a reprodukce je základ – tj. v počáteční fázi důležitější. K samostatnému projevu může učitel vytvořit vhodné prostředí v jiných předmětech, především pak v prvouce a přírodovědě.

¹⁴ ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: Úvod do teorie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 59-61.

Reprodukce nemusí být jen určitou formou přípravy a jednou z fází nácviku produkční slohové práce, ale stává se i činností cílovou. Vypravujeme ve společnosti děj filmů, divadelních her, knih, o které projeví zájem naši přátelé nebo známí. Reprodukujeme při prověřování vědomostí ve škole, v soudnictví, v divadlech apod.

Přestože jsme zdůraznili i význam slohu reprodukčního, vidíme skutečný vrchol slohové výchovy ve slohu produkčním, který vyžaduje samostatnou aktivitu autora.

Při reprodukci se vždy můžeme odvolat na předlohu nebo v problematické situaci poukázat na to, že myšlenku, názor nebo děj přejímáme od jiného autora. Předáváme dál cizí produkt a v případě, že máme se svým vypravováním úspěch, někdy neodoláme pokušení si autorství přivlastnit. Při záporném ohlasu posluchačů se skryjeme za zdroj jako za štít a stáváme se nezasažitelnými.

V produkčním slohu se dostáváme do opačné situace. Výtvar je náš, a rozhodneme-li se ho zveřejnit, musíme také za něj převzít zodpovědnost.¹⁵

2.2 DRUHY REPRODUKCE

Vztah reprodukce k obsahové a jazykové stránce výchozího textu je kritériem pro určení různých typů reprodukce. Rozlišujeme reprodukci doslovnou, věrnou, volnou, zkrácenou, výběrovou a reprodukci s obměnou.¹⁶

2.2.1 DOSLOVNÁ REPRODUKCE

Reprodukce doslovná vzniká doslovným opakováním textu. V českém jazyce jsou to například vyjmenovaná slova, slovní druhy, vzory, v cizích jazycích časování sloves. V literatuře slouží doslovná reprodukce k zapamatování básní a zopakování jejich přednesu. Tento druh reprodukce je ve velké míře závislý na paměti, musíme se naučit daný text mechanicky odříkávat.

Důležité je samotné několikeré přečtení a následné zopakování daného textu s vysvětlením slov, která by žáci nemuseli pochopit, přečíst nebo vyslovit. Ve slohových lekcích se doslovná reprodukce nenacvičuje. Úkoly by měly být zadány tak, aby žák mohl reprodukovat způsobem, jak umí. Měli bychom žáka především motivovat. Teprve poté následují různé druhy reprodukce.

¹⁵ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989. ISBN 8004224393.

¹⁶ HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v I. - 4. ročníku základní školy*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 144-146. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

Při doslovné reprodukci vyjmenovaných slov, slovních druhů, vzorů jmen, pádových otázek by si měli žáci text společně s učitelem několikrát přečíst, aby lépe pochopili celý obsah. Učitel by měl vybrat slova, která jsou pro žáky těžká na přečtení, vyslovení i pochopení. S těmito slovy může pak různě pracovat: zapsat je na tabuli, několikrát je přečíst, žáci si mohou význam slova vyhledat ve slovníku nebo na internetu.

Při zapamatování básně by žáci měli slyšet prvotní předlohu od učitele nebo z nahrávky. Je důležité, aby slyšeli správně intonaci a melodii i s odmlkami. Následuje vysvětlení slov, která žáci neznají. Učitel by si měl se žáky vždy promluvit o obsahu básně, aby si byl jist, že žáci obsah pochopili. Delší text se žáci učí reprodukovat po částech. Lépe si zapamatují veršovaný text.

2.2.2 VĚRNÁ REPRODUKCE

Vzniká shodným, ne doslovným opakováním textu. Žák zachovává stavbu výchozího textu, rozsah, přebírá jazykové prostředky. Nemůžeme tedy žáky nutit, aby text reprodukovali „vlastními slovy“. Tímto způsobem můžeme odhalit, zda žák porozuměl původnímu textu, a to i v případě, kdy se příliš drží dané předlohy. Měli bychom volit krátký text, který se dá naučit téměř z paměti. Dlouhý text by žáci nedokázali reprodukovat věrně nebo by trvalo dlouho dobu, než by se tento text naučili.

Na začátku text přečteme několikrát. Mluvíme s žáky o obsahu, klademe otázky pro lepší pochopení a zapamatování obsahu. V otázkách by mělo být především to, co by žáci neměli vynechat a zapomenout. Snažíme se, aby si žáci zapamatovali co nejvíce z textu. Výrazy, které jsou pro žáky složité, bychom měli napsat na tabuli a vysvětlit si společně, co který znamená.

2.2.3 VOLNÁ REPRODUKCE

Zachovává obsahové prvky předlohy. Jazykové zpracování není ani doslovnou, ani věrnou nápodobou výchozího textu. Žák při ní musí hledat vlastní vhodné výrazy i stylizaci projevu. Výchozí text poskytuje jen určitou pomoc. Tento druh reprodukce se používá v literární výchově, prvouce, později i v ostatních předmětech. Výchozí text by neměl být příliš krátký. V původním textu žáci mají vynechávat nedůležité či méně důležité pasáže. Žák je nenásilnou formou nucen provádět stylistický a obsahový výběr. Kdybychom zvolili příliš krátký text, žáci by si jej snadno zapamatovali a uchýlovali se spíše k věrné, nebo dokonce doslovné reprodukci.

S tímto druhem reprodukce jsem pracovala i v hodinách slohu, které slouží jako podklady pro diplomovou práci. Žáci se dvakrát seznámili s výchozí předlohou, několikrát jsme si zopakovali důležité pasáže, které si měli žáci zapamatovat. Několik vybraných žáků mělo sestavit obrazovou osnovu a podle ní vyprávět dějovou linii příběhu. Poté měli žáci napsat, co si z pohádky o Křemílkovi a Vochoomůrkovi pamatují.

2.2.4 ZKRÁCENÁ REPRODUKCE

Jedná se o vystižení hlavní myšlenky textu se zachováním jazykově a stylisticky správného vyjádření. Stejně jako v reprodukci volně vynecháváme některé obsahové prvky. Žáci často popisují určitý nedůležitý detail, který je zaujme, jelikož je jim obsahově blízký, a kladou na něj důraz jako na prvek obsahově důležitý. Tento prvek nedovedou odlišit od hlavní dějové linie. Posléze se jim stává, že nedokážou navázat zpět na hlavní myšlenku.

Při nácviu zkrácené reprodukce budeme po žácích požadovat určitý odstup od výchozího textu a budeme chtít, aby sdělovali skutečnost objektivně, ne z osobního hlediska. Při spojování hlavních obsahových prvků může žákům pomoci osnova, která společně s kompozicí vystupuje v tomto druhu reprodukce do popředí. Problémy stylizační jsou až na druhém místě. Smyslem této reprodukce je vynechání některých obsahových prvků a následné spojování zbývajících prvků. Textovou předlohu volíme delší, aby ji žáci nemohli reprodukovat doslovně. Opět bychom měli žáky seznámit s textovou předlohou několikrát, zdůraznit obsahové prvky, vybrat slova, která žáci neznají nebo by je mohli špatně pochopit, a klást otázky ohledně textu.

2.2.5 VÝBĚROVÁ REPRODUKCE

Tato reprodukce vzniká kombinací předcházejících typů. Využíváme ji například, pokud se v textu vyskytuje přímá řeč. Řeč autora reprodukují žáci volně nebo zkráceně. Za účelem dramatizace se pak žáci snaží text reprodukovat věrně, nebo dokonce doslovně. Textovou předlohu můžeme volit delší, žáci mohou některé části reprodukovat věrně, jiné volně nebo zkráceně.

2.2.6 REPRODUKCE S OBMĚNOU

Tato reprodukce je na rozhraní mezi slohem reprodukčním a produkčním. Připouští již určité zásahy do výchozího textu. Některé zásahy nemusí být příliš závažné. Zásahy týkající se obsahu mohou být závažnější.

Některé pasáže můžeme rozšířit podle představivosti žáků, v jiných pasážích můžeme od určitého bodu dát příběhu úplně jiný směr. Mezi žáky jsou oblíbené příběhy s nedokončeným dějem, kde mohou zapojit svou fantazii a příběh dokončit podle své představy. Tímto způsobem zapojíme i žáky, kteří se jindy zúčastňují činnosti pouze pasivně.

Tento druh reprodukce můžeme použít i v českém jazyce, kdy se žáci snaží nepravdivé výroky nahradit pravdivými a naopak. Mohou také nahrazovat pouze jedno slovo ve větě jiným. Tyto úkoly můžeme zařadit také jako skupinové a žáci mohou soutěžit mezi sebou. Vyhrává skupina, která vymyslí nejvíce variant.

2.3 OSVOJOVÁNÍ TEXTOVÉ PŘEDLOHY

Předlohu vybíráme podle toho, který typ reprodukce chceme se žáky cvičit. Pro reprodukci věrnou nebo obměněnou je vhodný krátký text. Na 1. stupni by měl text mít pouze několik řádků a měl by to být text postupu vyprávěcího. V počátcích volíme jednoduchý děj s malým počtem osob, které by měly být pojmenovány. Pro reprodukci zkrácenou volíme delší text. Měli bychom vycházet vstříc zájmu žáků. To, co žáky zajímá, to si lépe zapamatují.

Důležitým činitelem, který ovlivňuje úspěšnost nácviku, je obtížnost textu. Pro žáka může být obtížný příliš dlouhý text. Čítankové texty jsou často příliš dlouhé a výrazně inklinují k uměleckému stylu, proto nejsou příliš vhodné. Vhodnější jsou texty v jazykových částech učebnic, které jsou kratší, kompozičně jednodušší a mají celistvější hlavní dějové pásmo.

Obtíže žákům působí začátek reprodukce, a to i u snadného textu. Často se hned na začátku textu neodvívá děj, ale bývají zde udány některé průvodní časové a místní okolnosti děje a žáci nevědí, jak s touto pasáží pracovat. Učitel může pomoci kladením otázek, které se dají použít i u obtížnějších textů, a to nejen v úvodu. Otázky se mohou týkat jednotlivých úseků nebo odstavců textu. Učitel musí dávat pozor, aby jeho otázky nebyly příliš obecné. Tento postup by se však neměl stát pravidlem, šablonou a neměl by se stereotypně opakovat.

Seznámení s textem předlohy provádíme tak, aby vyhovovalo pamětním typům žáků: optickému, akustickému a motorickému. Žáci s optickou pamětí se nejúčinněji s textem seznamují pomocí vlastního tichého čtení. Žáci s akustickou pamětí potřebují

předčítání textu. Učitel by měl využít všechny prostředky, kterými přispěje k přednesu. Pro nácvik je proto vhodné volit obě formy. Učitel by tedy měl text přečíst sám, výrazně a s citovým zaujetím. Poté by si žáci měli text přečíst sami pro sebe bez jakéhokoliv rušení, tedy bez hlasitého čtení ostatních. Mnohonásobné předčítání je vhodné jen při nácviku věrné nebo doslovné reprodukce. Tento postup vede k tomu, že si žáci text zapamatují téměř doslovně a velmi těžko se od původního textu odpoutávají.

Žákům s motorickou pamětí může být doporučeno, aby si text doma přepsali. Provedení tohoto úkolu by již nemělo být kontrolováno. Žáci, kteří takto učiní, sami poznají a ocení výhodu tohoto postupu a příště sami přijdou za učitelem, aby jim označil text, který budou později reprodukovat.

Pokud se v textu vyskytuje nějaké slovo, které je pro žáky neznámé, je nutné ho vysvětlit. Toto vysvětlení by mělo být zařazeno do doby mezi tiché a výrazné čtení výchozího textu.

Prvotní nepřipravená reprodukce nám ukáže, zda se žák s předlohou seznámil dostatečně. Tato reprodukce by měla být zařazena hned po seznámení s textem. Pokud se žák uchýlí k detailu a uniká mu hlavní dějové pásmo, měl by učitel seznámení s textem rozšířit o tiché čtení. Nadměrná délka předlohy může být příčinou, že žák neobsáhne děj od zápletky k rozuzlení. Čím delší je předloha, tím u prací dochází k výraznějšímu zkrácení nejen co do počtu slov, ale i obsahu. U kratších prací žáci zkracují pouze počet slov, především chybí přívlastky a příslovečná určení. Zastoupení slovních druhů odpovídá u kratších textů předloze. Pokud žák i v tomto případě reprodukci zkracuje, činí tak většinou u přídavných jmen a příslovcí. Neznámá či méně užívaná přídavná jména žáci z textu většinou nevynechávají, a to i v případě, kdy neznají správný význam těchto slov.¹⁷

2.4 METODY REPRODUKTIVNÍHO POSTUPU

Při nácviku reprodukce vycházíme z toho, že obsahová složka je dána výchozím textem, proto soustředíme více pozornost na složku stylizační a kompoziční.

Prvotní reprodukce nemusí následovat bezprostředně po seznámení s textem. Každý čtenář věnuje v textu pozornost jinému místu, a proto je vhodné zařadit nejprve několik otázek. Tyto otázky by se neměly týkat dějového pásma, ale měly by zjišťovat, kdy a kde

¹⁷ HUBÁČEK, Josef. Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 146 - 150. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

se příběh odehrává, kolik je zde hrdinů, zda je vypravování o dětech nebo o dospělých lidech aj. Otázky tak sjednotí žákův pohled na text.

Reprodukce se uplatňuje i při nácviku čtení a v literární výchově. Žáci tedy vědí, že reprodukovat znamená vyjadřovat se podle nějaké textové předlohy. Sami si tím ověřují, že čím lépe si text zapamatují, tím lépe se jim posléze reprodukuje. Při seznámení s textem se proto snaží o doslovné znění, a proto ztrácejí ze zřetele plynulost dějové linie a uniká jim obsah i smysl textu. Jestliže tedy vložíme před prvotní reprodukci několik otázek, orientujeme žáka v textu, vkládáme mu představu o důležitosti zapamatování děje a obsahových prvků.

Prvotní reprodukce by měla následovat hned po této fázi. Pro žáky bývá obtížné reprodukovat prvotní větu předlohy. Můžeme ji proto napovědět nebo i napsat ve zkrácené formě na tabuli. Tento stereotyp se nám vyplatí, protože se tím zmenší žákovo úsilí o doslovné zapamatování textu. Jinou pomocí může být zápis jmen osob nebo míst děje. Žák se pak může více soustředit na děj samotný.

Opakovaný nácvik reprodukce můžeme provádět jako kombinaci různých jejích typů. Vyzveme žáky, aby stručně řekli, co se dozvěděli v úvodu textu, pak aby vypravovali další obsah co nejpodrobněji. Při opakovaných pokusech se zaměříme na plynulost vyprávění. Zpočátku žáci reprodukují jen krátký úsek, postupem času se tento úsek rozšiřuje až k plynulé reprodukci celého textu.

Pro synonymní reprodukci vybíráme nejdříve jen jednu vhodnou větu, kterou napíšeme na tabuli. Žáci nahrazují pouze slova, která nahradit dokážou. Tato slova zapisujeme na tabuli. V dalších žákovských pokusech sledujeme, zda žáci tato synonymní slova používají, tím docílíme toho, že žáci tato slova zapojí do své aktivní slovní zásoby.

Místo opakovaného nácviku reprodukce celé předlohy se můžeme rozhodnout pro postup, který žáky vede k tomu, aby si všímali rozvržení textu. Vyvoláváme na jedinou reprodukci stále několik žáků, ale zadáme jim různé úkoly, např.: Vypravuj úvod příběhu. Vypravuj nejnapínavější místo. Vypravuj závěr. Později tyto úkoly spojíme a zadáme je jedinému žákovi.

Reprodukci delších textů provádíme i s pomocí osnovy, pro počáteční nácvik zvolíme vypravování. Nejprve sami vybereme uzavřené dějové úseky, kde provedeme stručný rozbor zaměřený na prostředí děje, vlastní děj a účast jednotlivých postav. Úkolem

žáků je zformulovat úsek do jednoduchých a vhodných vět. Sledujeme stylizaci, nejvhodnější věty vybereme sami a napíšeme je na tabuli.

Jiným typem předlohy pro sestavení osnovy je text složitější, kde se vedle časové posloupnosti uplatňuje příčinná následnost. Po seznámení s textem vedeme žáky k uvědomění si hlavní myšlenky a její formulaci. Měli bychom používat formu rozhovoru, kde budeme žákům pokládat otázky: „Proč...?“. Nevýhodou tohoto postupu je časová náročnost pro začínajícího učitele, neboť si musí stanovit míru pomoci žákům, se kterou je zde počítáno.

Stylizace osnovy na 1. stupni nemá strohá pravidla. Osnova by neměla být mnohomluvná, ale hutná a obsažná. Proto bychom měli sestavovat osnovu s žáky a vybírat z jejich návrhů. Návrhy bychom neměli odmítat, ale komentovat. Pokud se stane, že nejsme spokojeni ani s jedním žakovským návrhem, měli bychom mít připraveny vlastní návrhy stylizace jednotlivých bodů osnovy. Jeden bod může být formulován jako otázka, jiný jako holá věta, jiný jako věta jednočlenná, další jako krátká věta, připouštíme i stručnou přímou řeč. Nejdůležitější je, aby jednotlivé body vystihovaly hlavní myšlenku daného úseku.

Jednoduchá osnova se uplatňuje u kratších textů. Tvoříme lineární řadu o několika prvcích. Úseky delších předloh rozvádíme do dalších bodů osnovy. Tím vznikne osnova, jejíž řady jsou rozvedeny do několika bodů (dvoustupňová osnova).

Reprodukce podle sestavené osnovy by měla probíhat tak, že jednotliví žáci reprodukují po jednom bodu osnovy. Postupně přidáváme více bodů k reprodukci. Vždy bychom měli vyvolat žáky, kteří jsou již schopni reprodukovat podle všech bodů osnovy. Tímto střídáním a ztěžováním úkolů by se nám mělo podařit motivovat i početnou třídu. Obsahové chyby by měli být schopni nalézt a opravit sami žáci, stylistické nedostatky opravuje učitel.

Nácvik reprodukce nemusíme vždy ukončit písemným projevem. Důležitější je sledovat účinnost nácviku a cíle reprodukce. Při nácviku reprodukce s obměnami dbáme na to, aby se žáci nevraceli k předloze, ale využívali synonymních slov, s tím nám může pomoci nahrávka žáků.

Práci s nahrávkou žáků uplatňujeme, pokud jsme zvolili kratší text. Nahrajeme postupně projevy více žáků a přehráváme je tak, aby žáci sami mohli sledovat odchylky

mezi textem a žakovským projevem. Jakmile zjistíme, že se opakují stále stejné chyby, práci zastavíme, začneme přehrávat po částech a upozorňovat na nedostatky.¹⁸

¹⁸ HUBÁČEK, Josef. Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 150 -154. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

3 STYLY UČENÍ

Průběh i výsledky učení jsou ovlivněny zvláštnostmi lidské osobnosti. „*Učební styl lze definovat jako způsob, kterým se jedinec nejefektivněji učí. Popisuje, jak se žák učí, nikoli co se naučil. Osobnost člověka tento styl učení ovlivňuje natolik, že styl učení vyhovující jednomu žákovi bude pro jiného zcela neefektivní. Navíc je potřeba vzít v úvahu, že učitel často ve výuce preferuje styl, který vyhovuje jemu, a mnohdy si vůbec neuvědomuje, že pro jeho žáky, byť stejně inteligentní jako on, nemusí k plánovaným učebním výsledkům vést.*“¹⁹

3.1 AUDITIVNÍ TYP

Tito žáci se nejlépe učí prostřednictvím mluveného slova. To, co se učí, potřebují slyšet. Jsou pro ně vhodné přednášky, diskuse a poslech audio – materiálů. Potřebují se při hodině ptát. Učí se čtením nahlas nebo předříkáváním. Dobře si pamatují básně, melodie a slova písní, většinou mají dobrý hudební sluch. Vybavují si podrobnosti z výkladu učitele a nemusí se potom doma již tolik věnovat učivu. Při učení potřebují ticho a klid. Hlasité zvuky je v práci ruší. V populaci je zastoupeno asi 20 %.

3.2 VIZUÁLNÍ TYP

Tito žáci nejlépe zpracovávají informace pomocí zraku a pamatují si především vizuální podněty. Dobře se učí z knih, vyhledávají si různé obrázky, schémata a grafy. Pro zapamatování a pochopení si musí látku umět vizuálně představit. Dělají si různé výpisky a přehledy. Mohou mít tzv. fotografickou paměť. Obvykle jsou výbornými čtenáři, umí se dobře orientovat v mapách. V populaci je zastoupeno asi 35 %.

3.3 KINESTETICKÝ TYP

Tato skupina je zastoupena přibližně 40 % populace. Do učení potřebují zapojit tělesný pohyb, proto při učení musí chodit, nebo se nějak hýbat, neustále si s něčím hrát a výrazně gestikulují. Nejlépe se učí tím, když si mohou na věc sáhnout, proto potřebují v hodinách názorné pomůcky. Novou látku si nejlépe osvojí hraním rolí, dramatizací nebo pomocí her zahrnujících pohyb. Rádi provádí vlastní pokusy, modelují, malují.

¹⁹ PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Vyd. 1. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 8071781274.

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části jsem formou dotazníku zjistila, jaké zkušenosti mají učitelé základních škol s reprodukcí, který druh reprodukce upřednostňují, jaké metody a formy práce používají, zda využívají obrázkovou osnovu a které texty volí pro nácvik reprodukce.

V další části jsem formou dotazníku zjistila, jaké smyslové preference mají žáci tříd, ve kterých jsem zadávala výzkumnou práci. Cílem této části práce bylo ověřit, zda postup při zadání všech prací s jiným typem předlohy vyhovoval všem žákům stejně a nebyly upřednostňovány skupiny žáků, které mají vzhledem k zadanému typu předlohy vhodnější předpoklady.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry ovlivní forma předlohy to, co si žáci zapamatují. Provedla jsem analýzu psaného projevu čtvrtého a pátého ročníku téže školy. Pro každou třídu jsem zvolila jiný typ předlohy – předlohu v podobě textu, videoukázky a audionahrávky. Porovnála jsem všechny projevy z hlediska rozsahu textu, použití slovních druhů, invence, kompozice a stylizace.

4 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Na základě zjištěných poznatků v teoretické části této práce a předchozích zkušeností z pedagogických praxí jsem stanovila následující hypotézy:

- 1) Největší počet slov budou obsahovat reprodukce založené na přečteném textu.**
- 2) Nejmenší počet slov budou obsahovat reprodukce založené na audionahrávce.**
- 3) Projevy dívek budou obsahovat více slov než chlapců.**
- 4) Reprodukce vytvořené pátým ročníkem budou obsahovat více slov oproti čtvrtým ročníkům.**
- 5) Forma předlohy neovlivní použití slovních druhů, nejčastěji budou použita slovesa, podstatná jména a zájmena.**

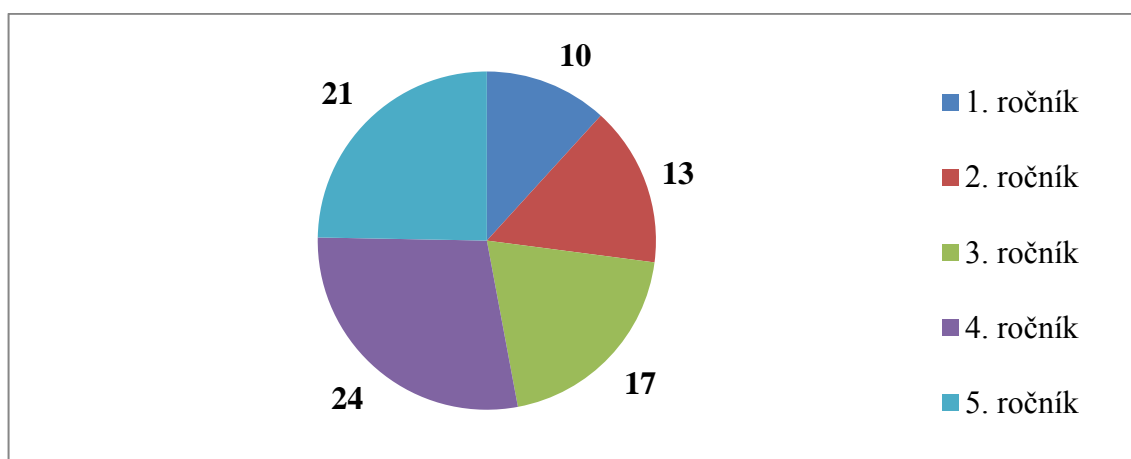
5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Zajímalo mě, jak často a v jaké míře používají učitelé na základní škole formu reprodukce ve vyučování. Sestavila jsem proto dotazník o devíti otázkách, který jsem nechala vyplnit třídním učitelům ve třídách, kde jsem odučila hodinu slohu, kterou jsem zpracovávala v diplomové práci.

Následně jsem o vyplnění dotazníku požádala učitele, se kterými sdílíme náměty hodin na internetu, zde mi dotazník vyplnilo 61 učitelů. Z těchto respondentů sedm učitelů vyučuje český jazyk současně v několika ročnících. Jeden v 1. – 3. ročníku, druhý ve 3. a 5. ročníku, třetí ve 3. a 4. ročníku, čtvrtý ve 3. – 5. ročníku, pátý ve 4. a 5. ročníku, šestý ve 2. a 5. ročníku, sedmý v 1. a 3. ročníku. Ze zbývajících respondentů šest učitelů vyučuje v prvním ročníku, devět ve druhém ročníku, deset ve třetím ročníku, sedmnáct ve čtvrtém ročníku a dvanáct v pátém ročníku.

O vyplnění dotazníků jsem také požádala všechny učitele v ZŠ Švihov, kde mi dotazník vyplnili všichni učitelé prvního stupně.

Celkově mi dotazník zodpovědělo 76 učitelů, tito učitelé vyučují český jazyk ve všech ročnících prvního stupně ZŠ, proto je výsledné schéma:



V průběhu své praxe, kterou jsem absolvovala v ZŠ v Plánické ulici v Klatovech, jsem měla větší možnost seznámit se s učebnicemi, které ke slohovým hodinám učitelé používají. Velice mě překvapilo, že na škole stále používají tytéž učebnice, se kterými jsem měla možnost se seznámit v průběhu svého vlastního studia, pouze jsou tyto učebnice v novějším vydání. Slohové práce jsou v těchto učebnicích průběžně vkládány do hodin českého jazyka a obsahují přibližně jednu stránku textu. Zajímalo mě, jak tyto učebnice

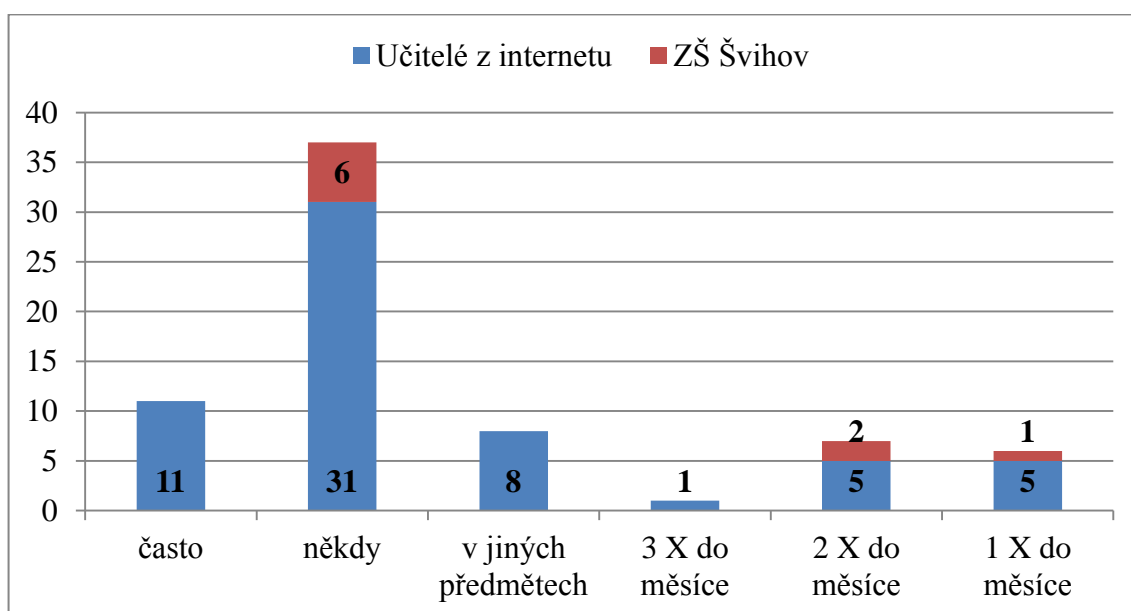
vyhovují učitelům. Zjistila jsem, že se většina učitelů snaží dodržovat formu, která je zadaná v učebnicích, ale slohové práce si různě obměňují nebo si vytvoří své vlastní.

5.1 PRVNÍ OTÁZKA

JAK ČASTO POUŽÍVÁTE REPRODUKCI VE SVÝCH HODINÁCH SLOHU?

Na první otázku mi učitelky čtvrtých ročníků odpověděly naprosto rozdílně. Jedna používá reprodukci v každé hodině slohu, druhá reprodukci používá pouze v hodinách čtení a třetí jedenkrát až dvakrát za pololetí.

Učitelé pátého ročníku se shodli na tom, že reprodukci používají často, většinou však v kombinaci s hodinami čtení a nejčastěji reprodukcí učebních textů.



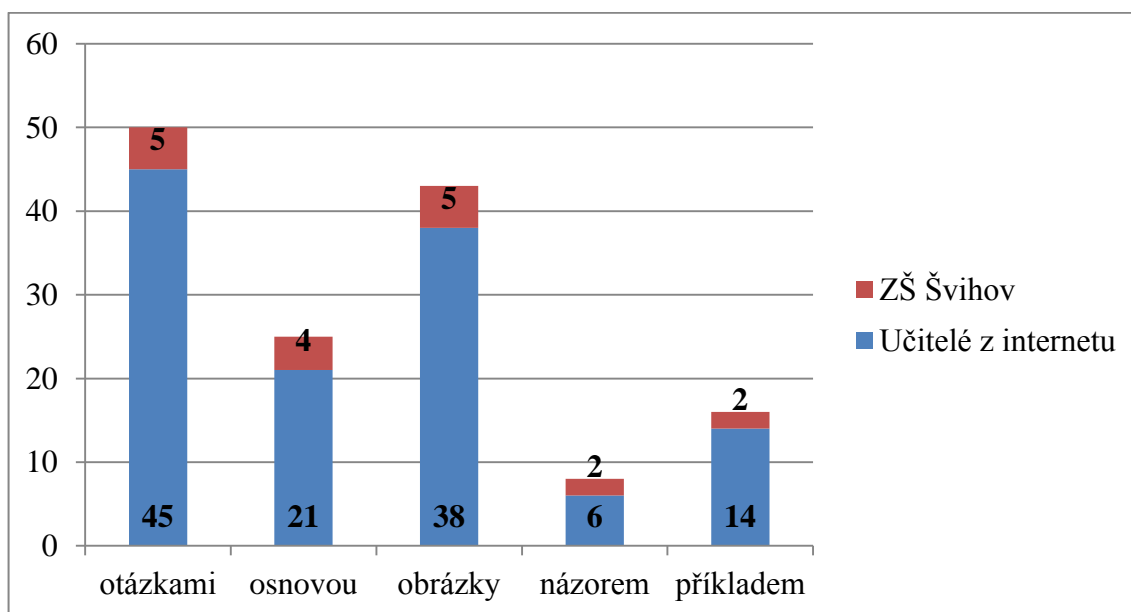
Výsledky z průzkumu bych vyhodnotila tak, že je slohová reprodukce používána v hodinách českého jazyka pouze někdy. Jen některý z dotazovaných učitelů používá reprodukci ve svých hodinách častěji. Z učitelů, kteří používají v hodinách slohovou reprodukci častěji, jsou to nejvíce učitelé čtvrtého a pátého ročníku, nižší ročníky jsou zastoupeny většinou jen jedním učitelem.

5.2 DRUHÁ OTÁZKA

JAKÝM ZPŮSOBEM ŽÁKY MOTIVUJETE PŘI NÁCVIKU A PROCVIČOVÁNÍ REPRODUKCE?

Každý z oslovených učitelů má svůj zásobník metod, který k tomuto účelu používá. Ve čtvrtých ročnících paní učitelky používají rozhovor o daném tématu, tajenky, obrázky, hesla, hádání slov – tzv. „šibenice“, pranostiky a přísloví.

V pátých ročnících používají učitelé tytéž metody. A ještě navíc přidávají různé informace o autorovi, nezodpovězené otázky, úryvky textu, video ukázky, hudební ukázky.



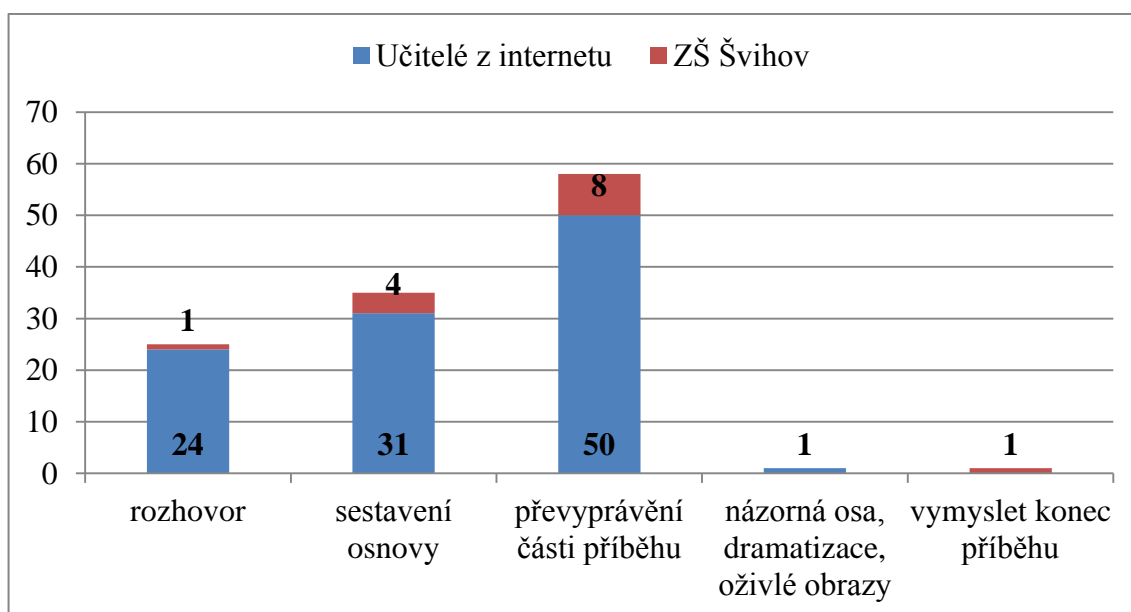
Z grafu vyplývá, že každý z učitelů má své oblíbené metody, které k motivaci používá. Výběr těchto metod je ovlivněn věkem žáků, ale také oblíbeností metody v každé jednotlivé třídě. Metody učitelé různě střídají podle tématu, se kterým pracují. Nejvíce však učitelé používají metodu otázek pro žáky a motivační obrázky.

5.3 TŘETÍ OTÁZKA

JAKÉ METODY A FORMY PRÁCE POUŽÍVÁTE PŘI NÁCVIKU REPRODUKCE?

Učitelé čtvrtých ročníků používají převyprávění části příběhu nebo celého textu. Tento text reprodukují různí žáci ve třídě. V hodinách pracují jako celá třída, nebo ve skupinách, dvojicích, či individuálně každý žák sám.

Učitelé pátých ročníků využívají četbu textu, poslech, vyhledávání informací, dramatizaci. V hodinách používají také skupinovou, společnou nebo individuální práci.



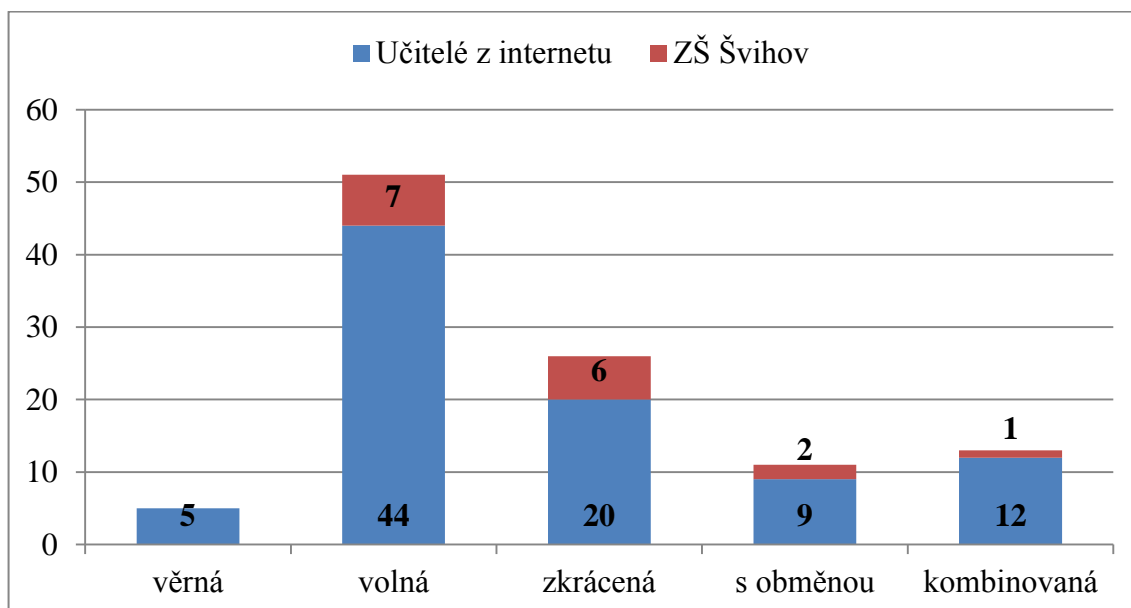
Metody a formy práce jsou pro každého učitele individuální, v největší míře se na školách používá převyprávění části nebo celého příběhu, dále je zde také ve velké míře zastoupeno sestavení osnovy a rozhovor učitele se žáky. Stanovení, v jakých skupinách třída bude pracovat, záleží na každém tématu slohové práce zvlášť. Pro některé téma je vhodnější práce samostatná, pro některé skupinová či společná.

5.4 ČTVRTÁ OTÁZKA

KTERÉ DRUHY REPRODUKCE POUŽÍVÁTE NEJČASTĚJI?

Učitelé čtvrtých ročníků používají v největší míře reprodukci volnou a zkrácenou.

V pátých ročnících se navíc objevuje reprodukce kombinovaná. Pouze jeden učitel z tohoto ročníku odpověděl, že používá všechny typy stejně.

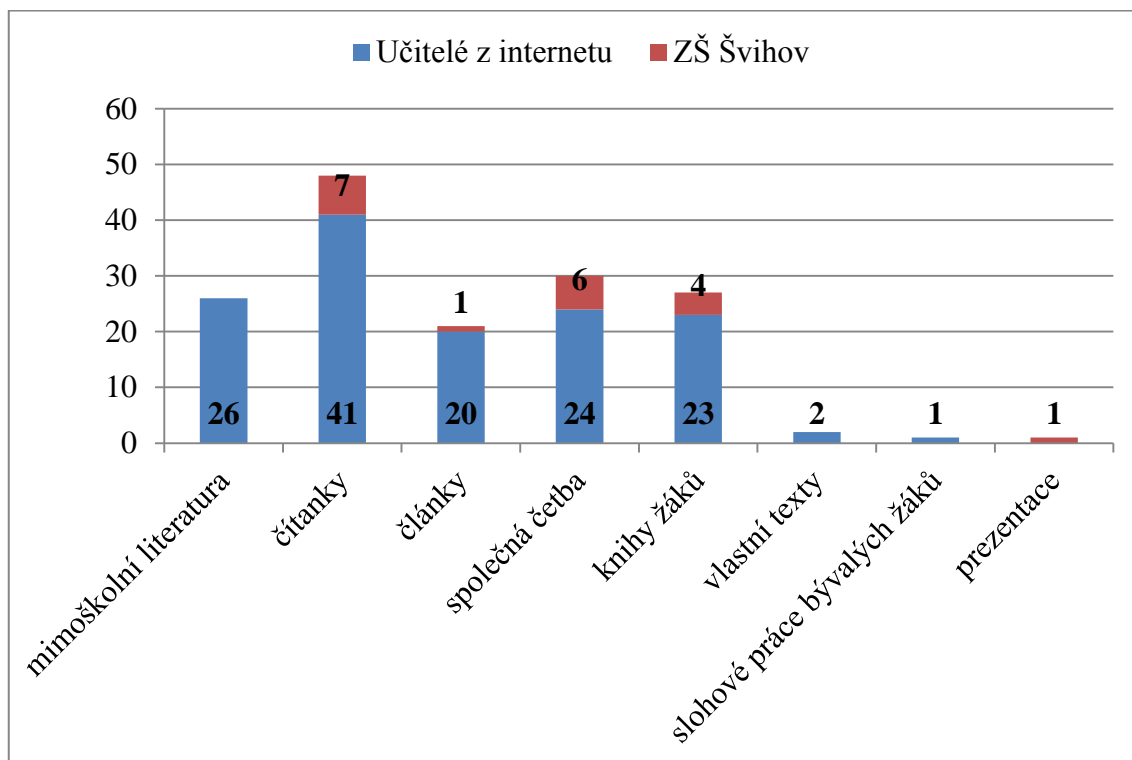


Druhy reprodukce závisí na ročníku, ve kterém každý učitel vyučuje. Při nácviu prvních slohových prací je nejvhodnější používat reprodukci volnou a posléze přidávat další druhy tak, aby byli žáci schopni splnit podmínky slohových prací. Z výsledků výzkumu vyplývá, že v největší míře učitelé používají metodu volnou a zkrácenou. V nejmenší míře je v hodinách zastoupena reprodukce věrná.

5.5 PÁTÁ OTÁZKA

JAKÉ ČLÁNKY, TEXTY VYUŽÍVÁTE K NÁCVIKU REPRODUKCE?

Jako podklady pro slohovou práci učitelé na ZŠ v Plánické ulici stále používají převážně čítanku a v ní obsažené články, v menší míře již používají mimoškolní literaturu doplněnou o různé články z časopisů, internetu.



Záleží na každém učiteli, které materiály si pro práci zvolí, a ve velké míře také na učebnicích, které k nácviku reprodukce má k dispozici. Pokud v učebnicích nejsou ke slohovým pracím vhodné texty, jež by žáky dokázaly zaujmout, může si učitel vyhledat vhodný text z jiných zdrojů, což dělají všichni dotazovaní učitelé. Z dotazníku vyplynulo, že stále jsou nejvíce v hodinách zastoupeny slohové reprodukce na základě textů z čítanek, ale jsou také používány texty ze společné četby a knih, které si vybírají sami žáci.

5.6 ŠESTÁ OTÁZKA

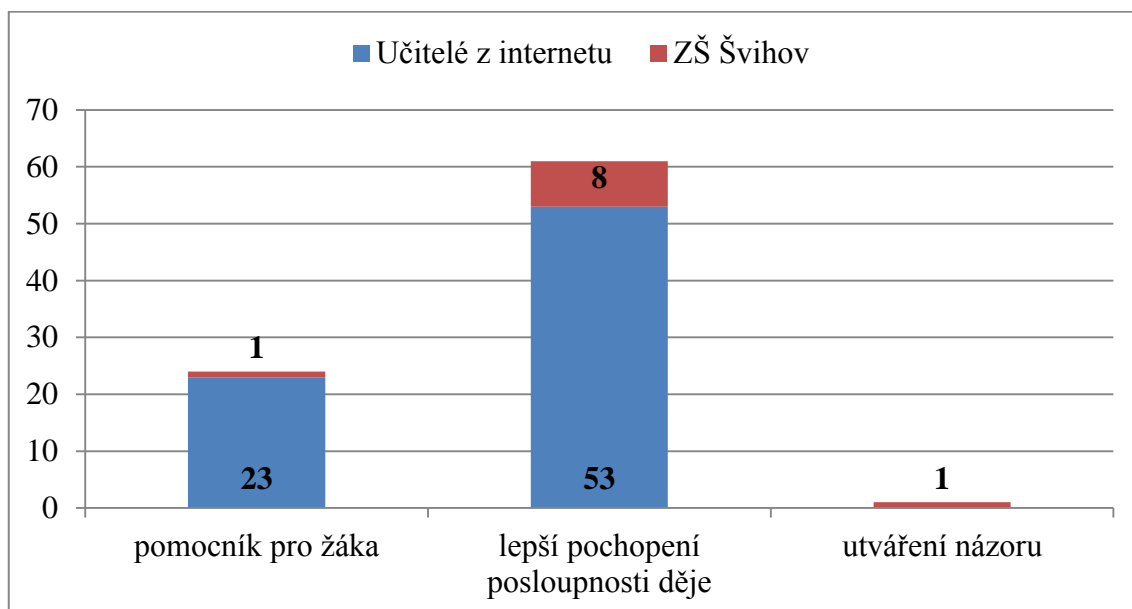
PRACUJETE PŘI REPRODUKCI S OSNOVOU?

Učitelé čtvrtých ročníků pracují většinou s obrazovou osnovou, která podle nich pomáhá žákům k dodržení časové posloupnosti děje.

Učitelé pátých ročníků používají slovní osnovu v každé hodině slohu, tato osnova je pomocníkem pro slabší žáky, slouží k lepší orientaci v textu a k celkovému pochopení obsahu.

Padesát učitelů z internetu používá při práci osnovu, zbývající učitelé (11) ji nepoužívají.

Z učitelů ZŠ Švihov pouze jeden učitel osnovu v hodinách nepoužívá.

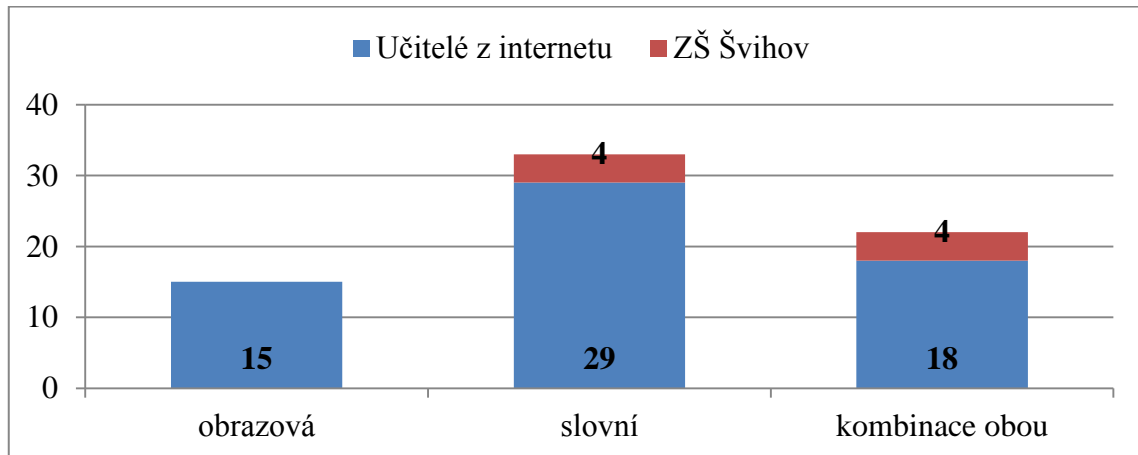


Většina učitelů používajících osnovu ji využívá v hodinách k lepšímu pochopení posloupnosti děje. Osnova je důležitým záchytným bodem pro každého žáka. Slouží k lepší orientaci v textu a pomáhá při sepisování posloupnosti děje, proto by měla být použita v každé hodině slohového vyučování.

5.7 SEDMÁ OTÁZKA

KTERÝ TYP OSNOVY VYUŽÍVÁTE ČASTĚJI: OBRAZOVOU NEBO SLOVNÍ?

Učitelé ze ZŠ Plánické v Klatovech ve 4. a 5. ročnících používají více slovní osnovu, méně obrazovou. Jednotně se shodli na tom, že v nižších ročnících více používají osnovu obrazovou.



Obrazová osnova se používá spíše v nižších ročnících, s přibývajícím věkem tento typ pomalu mizí a nahrazuje ji osnova slovní. V nižších ročnících se žáci lépe orientují v obrázcích, které osnovu znázorňují, než ve slovních heslech, se kterými se setkávají v pozdější době ve slovní osnově. Proto i výsledky průzkumu úzce souvisí s počtem učitelů v daných ročnících. V největší míře jsou zde zastoupeni učitelé 4. a 5. ročníků, proto z průzkumu vyplývá, že učitelé využívají více slovní osnovu. Při prozkoumání jednotlivých odpovědí je však patrné, že učitelé 1. a 2. ročníků používají více obrazovou osnovu, přičemž někteří učitelé druhých ročníků již sahají i ke slovní osnově. Učitelé 3. ročníků používají kombinaci obou osnov, někteří z nich již pracují pouze s osnovou slovní.

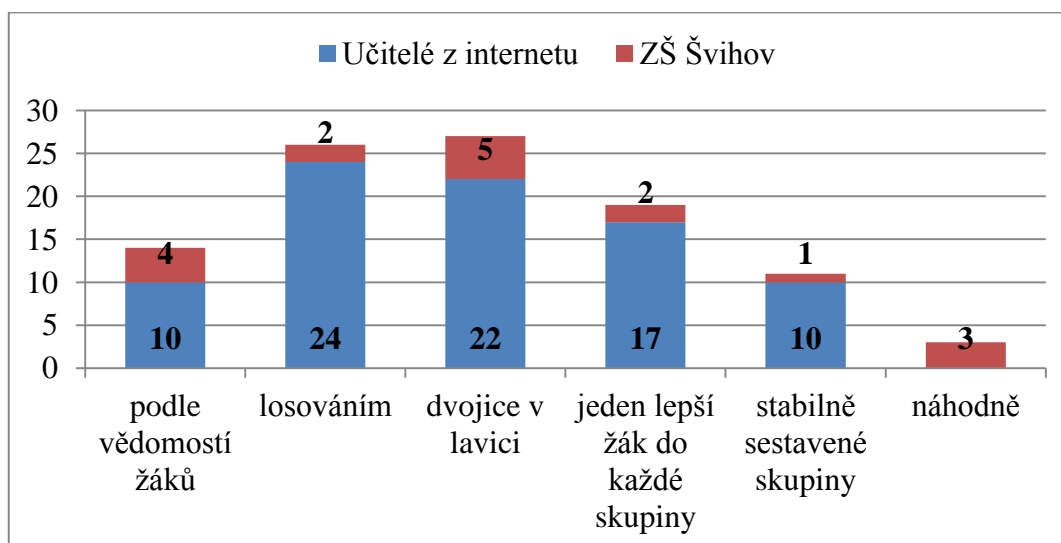
5.8 OSMÁ OTÁZKA

VYUŽÍVÁTE V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA TAKÉ SKUPINOVOU PRÁCI? POKUD ANO, JAK TYTO SKUPINY SESTAVUJETE?

Učitelé čtvrtých ročníků skupiny sestavují různě. První paní učitelka sestavuje skupiny tak, aby ve skupině byl vždy jeden lepší žák, který by byl schopen ostatním žákům s prací pomoci. Druhá paní učitelka sestavuje skupiny tak, aby ve skupině byli žáci s různými schopnostmi a skupina společně zvládla zadané úkoly. Třetí učitelka má stabilně dány skupiny, kde jsou dohromady sloučeni žáci aktivnější a pasivnější.

První učitelka pátého ročníku má dané skupiny, pouze někdy používá náhodný výběr. Druhá paní učitelka nechává prostor volbě žáků s podmínkou, že při prezentaci se musí projevit všichni žáci, i ti slabší. Třetí paní učitelka používá skupiny smíšené.

Z učitelů z internetu používá skupinovou práci 53 učitelů. Na ZŠ Švihov používají skupinovou práci všichni dotazovaní učitelé.



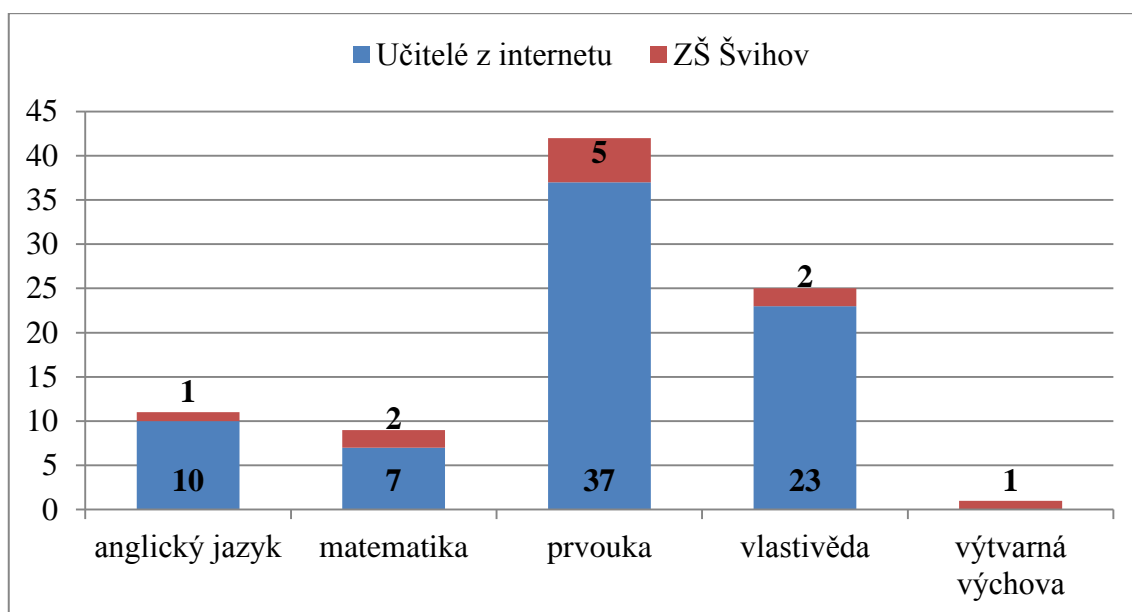
Tvorba skupin záleží vždy na učiteli. Může nechat prostor volbě žáků, přičemž si musí uvědomit, že mohou vzniknout skupiny, kde budou pouze slabší nebo silnější žáci. Je vhodné volby skupin střídat, někdy nechat prostor žákům za určitých podmínek, někdy je lepší předem určit dané skupiny, protože každý učitel zná svou třídu a schopnosti a dovednosti jednotlivců. Nejčastěji však učitelé volí skupiny tak, že nechají žáky pracovat ve dvojicích v lavici, nebo je do skupin rozlosují. Při tomto losování bývají zohledněny vědomosti žáků a nejlepší žáci jsou rozděleni do skupin rovnoměrně, tím vznikají rovnocenné skupiny.

5.9 DEVÁTÁ OTÁZKA

VYUŽÍVÁTE REPRODUKCI I V JINÝCH PŘEDMĚTECH NEŽ JEN V ČESKÉM JAZYCE?

Učitelé ZŠ v Plánické ulici používají reprodukci především v hodinách přírodovědy, vlastivědy a prvouky, někteří učitelé ještě i v hodinách českého jazyka, angličtiny a matematiky (například zopakování slovních úloh).

49 učitelů z internetu používá reprodukci i v jiných předmětech, zbývající učitelé ji v jiných předmětech nepoužívají. Ze ZŠ Švihov pouze jeden učitel odpověděl, že reprodukci v jiných hodinách nepoužívá.



Nejčastěji je reprodukce používána v hodinách přírodovědy a vlastivědy, v menší míře v hodinách anglického jazyka a matematiky. Pouze jeden učitel ji používá i v hodinách výtvarné výchovy.

5.10 SHRNUTÍ

Reprodukce je nedílnou součástí každé hodiny na základní škole a rozvíjí slohové dovednosti žáků v nižších ročnících. V současné době se na základních školách slohovému vyučování věnuje relativně málo času, spíše se upřednostňuje český jazyk z hlediska čtení a psaní a tím je sloh opomíjen.

Každý učitel využívá různé metody, prostředky a materiály pro nácvik reprodukce. Každý má jiné zkušenosti s tím, jak na jeho metody žáci reagují. Tyto zkušenosti závisí na tom, jak dlouho daný učitel pedagogickou praxi vykonává a jakou třídu vyučuje. Každá třída je individuálně sestavený prvek. Například metoda, která zaujme 5. třídu v Plzni, nemusí zaujmout 5. třídu v Klatovech, protože se zde vyskytuje mnoho individuálních rozdílů u každého žáka, které následně ovlivní celý celek třídy. Pouze učitel může ovlivnit, jakými metodami a způsoby bude v hodině se žáky pracovat, aby byl nácvik reprodukce pro žáky srozumitelný, jednoduchý a aby je práce v hodinách slohu zaujala a mohli se plně zapojit do dané činnosti.

5.11 DOPORUČENÍ PRO ŠKOLNÍ PRAXI

Pro nácvik různých druhů reprodukce je třeba využít rozdílnou literaturu. Můžeme vybírat texty z čítanek, z učebnic českého jazyka, zájmové četby, článků v časopisech, internetu aj. Výběr by měl být ovlivněn především tím, s jakým druhem reprodukce chceme pracovat. Texty bychom měli střídat, abychom například stále nepracovali jen s pohádkami, povídkami apod. Zájem žáků by se tímto postupně vytrácel a jejich práce by nebyly tak hodnotné jako na začátku.

Pro nácvik reprodukce volné či zkrácené používáme text delší, který si děti hned nezapamatují. U zkrácené reprodukce bychom měli text rozdělit do odstavců, ke kterým žáci sestaví věty, jež obsahují hlavní myšlenku předlohy. Vhodnými texty pro tyto druhy reprodukce jsou pohádky a ne příliš dlouhé povídky, které by měly být uzpůsobeny věku žáků. Tyto předlohy můžeme s ohledem na věk žáků upravit sami, každý učitel zná svou třídu a ví, co je pro ni vhodné a co ne.

Pro reprodukci s obměnou využíváme známé texty, se kterými se žáci již setkali. Nemusíme uvádět příběh celý, můžeme vynechat konec nebo některou část, aby žáci měli

možnost dovyprávět část příběhu sami. Později můžeme přecházet k neznámým textům, kde opět budou žáci pracovat s nedokončenou nebo vynechanou částí příběhu.

Nejdůležitější je zvolit vhodnou a poutavou předlohu, která bude žáky dostatečně motivovat, budou s ní pracovat rádi a jejich fantazie a představivost budou zapojeny v maximálním rozsahu. Měli bychom tedy spíše využívat dětskou literaturu, filmy, pohádky. Učebnice českého jazyka nám slouží spíše k nácviku správného psaní a dovednosti užívat slova a pojmy ve správných tvarech. Zjednodušeně nás připravuje na to, jak správně používat rodný jazyk.

6 OVĚŘENÍ ZADÁNÍ VÝZKUMNÉ PRÁCE

V této části práce jsem chtěla ověřit, zda můj postup při zadání práce neovlivnil žáky s různými styly učení. Vzhledem k tomu, že se celá práce zabývá různými typy předloh – textová předloha, videoukázka, audionahrávka, mělo by zadání celé práce vyhovovat stejně všem těmto typům žáků, jak píše Josef Hubáček ve své knize: „*Seznámení s textem předlohy se děje tak, aby vyhovovalo základním pamětním typům žáků, optickému, akustickému a motorickému.*“²⁰

Do práce jsem proto zařadila dotazník, ve kterém jsem zjistila, jakými typy jsou žáci, na jejichž písemných projevech je založena diplomová práce. Cílem bylo zjistit, zda postup při zadání prací s jiným typem předlohy vyhovoval všem žákům stejně a nebyly upřednostňovány skupiny, které mají k sepsání textu (podle typu předlohy) lepší předpoklady.

6.1 VÝSLEDKY ŽÁKŮ DLE STYLU UČENÍ

V – vizuál

A – auditiv

K – kinestetik

Tabulka č. 1 – výsledky žáků 4. A

4. A	dívky	styl učení	chlapci	styl učení
1.	128	K	80	K
2.	186	K	94	K
3.	143	A	127	K
4.	159	A	161	V
5.	96	A	159	V
6.	113	A	123	K
7.	137	V	142	V
8.	145	K	122	V
9.	158	A	194	K
10.	199	K	158	K
11.	168	K	210	A
12.	174	V	186	K

	počet žáků	průměr slov
dívky – V	2	156
dívky – A	5	134
dívky – K	5	165

chlapci – V	4	146
chlapci – A	1	210
chlapci – K	7	132

celkem – V	6	149
celkem - A	6	147
celkem - K	12	146

²⁰ HUBÁČEK, Josef. Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 147. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

Tabulka č. 2 – výsledky žáků 4. B

4. B	dívky	styl učení	chlapci	styl učení
1.	134	A	203	A
2.	33	A	154	K
3.	148	V	100	A
4.	151	K	106	V
5.	137	K	52	V
6.	75	V	69	K
7.	193	A	130	A
8.	92	V	97	K
9.	191	K	236	V
10.	-	-	139	A

	počet žáků	průměr slov
dívky – V	3	131
dívky – A	3	143
dívky – K	3	107

chlapci – V	3	105
chlapci – A	4	120
chlapci – K	3	159

celkem – V	6	118
celkem – A	7	133
celkem – K	6	133

Tabulka č. 3 – výsledky žáků 4. C

4. C	dívky	styl učení	chlapci	styl učení
1.	174	V	132	K
2.	125	A	99	V
3.	157	K	147	A
4.	142	A	66	A
5.	119	V	102	V
6.	117	A	116	K
7.	98	K	61	K
8.	173	K	90	K
9.	163	K	72	K
10.	127	V	131	A
11.	140	K	-	-

	počet žáků	průměr slov
dívky – V	3	140
dívky – A	3	128
dívky – K	5	146

chlapci – V	2	101
chlapci – A	3	115
chlapci – K	5	94

celkem – V	5	124
celkem – A	6	121
celkem – K	10	120

Tabulka č. 4 – výsledky žáků 5. A

5. A	dívky	styl učení	chlapci	styl učení
1.	218	V	165	K
2.	163	A	160	A
3.	87	V	190	V
4.	180	K	168	V
5.	206	K	137	K
6.	207	V	246	V
7.	191	K	180	V
8.	147	V	64	A
9.	220	V	159	V
10.	196	A	135	K
11.	206	K	265	K
12.	185	A	-	-
13.	131	V	-	-
14.	209	K	-	-

	počet žáků	průměr slov
dívky – V	6	168
dívky – A	3	181
dívky – K	5	198

chlapci – V	5	188
chlapci – A	2	112
chlapci – K	4	176

celkem – V	11	178
celkem - A	5	153
celkem - K	9	188

Tabulka č. 5 – výsledky žáků 5. B

5. B	dívky	styl učení	chlapci	styl učení
1.	190	V	230	A
2.	137	V	142	K
3.	167	K	179	K
4.	186	A	140	K
5.	189	V	120	A
6.	235	V	115	A
7.	213	K	186	K
8.	123	A	215	A
9.	-	-	218	A
10.	-	-	170	V
11.	-	-	173	K
12.	-	-	178	K

	počet žáků	průměr slov
dívky – V	5	175
dívky – A	1	186
dívky – K	2	190

chlapci – V	1	170
chlapci – A	5	180
chlapci – K	6	166

celkem – V	6	174
celkem - A	6	181
celkem - K	8	172

Tabulka č. 6 – výsledky žáků 5. C

5. C	dívky	styl učení	chlapci	styl učení
1.	152	V	139	K
2.	129	A	112	V
3.	136	V	126	K
4.	176	V	187	V
5.	151	A	228	V
6.	194	K	133	A
7.	178	K	136	K
8.	100	V	142	V
9.	178	K	158	V
10.	124	K	113	K

	počet žáků	průměr slov
dívky – V	4	141
dívky – A	2	140
dívky – K	4	169

chlapci – V	5	166
chlapci – A	1	133
chlapci – K	4	129

celkem – V	9	155
celkem - A	3	138
celkem - K	8	149

Tabulka č. 7 – průměrný počet slov žáků podle stylu učení

	4. ročník		5. ročník		celkem	
	počet slov	počet	počet slov	počet	počet slov	počet
dívky – V	131	8	163	15	152	23
dívky – A	129	11	168	6	143	17
dívky – K	157	13	186	11	170	24

chlapci –	131	9	176	11	156	20
chlapci –	141	8	157	8	149	16
chlapci -	114	15	158	14	135	29

7 VYHODNOCENÍ ZADÁNÍ VÝZKUMNÉ PRÁCE

Využití smyslových receptorů je důležitou součástí procesu žákova učení, a proto mě zajímalo, zda zadání mé diplomové práce vyhovovalo stejně všem žákům.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že v každé z těchto tříd jsou zastoupeny všechny typy žáků (auditiv, vizuál, kinestetik). Počty žáků podle těchto smyslových preferencí v učení jsou v každé třídě různé. Ve čtvrtém ročníku jsou nejvíce zastoupeni kinestetici v počtu 13 dívek a 15 chlapců. V pátém ročníku jsou tyto skupiny rozdílné, nejvíce jsou zastoupeny vizuální dívky a chlapci kinestetici. Dívek vizuálů je zde 15 a chlapců kinestetiků 14. Proto jsem každou třídu rozdělila na skupiny dívek a chlapců a tyto skupiny rozdělila podle stylu učení.

Ve čtvrtých ročnících se průměrný počet slov ohledně chlapců a dívek podle skupin lišil. Ve výsledných průměrech tříd však všechny smyslové skupiny sepsaly přibližně stejný počet slov. Rozdíly mezi skupinami činily přibližně 4 slova. Výjimkou byla skupina vizuálních žáků ve 4. B, kde rozdíl oproti ostatním skupinám v této třídě činil 15 slov. Tento výsledek je velice zajímavý vzhledem k tomu, že v této třídě byla předlohou videoukázka, která nejvíce vyhovuje právě potřebám vizuálů.

V pátých ročnících byly výsledky skupin velice rozdílné. V každé třídě byl průměrný počet slov u skupin smyslových preferencí rozdílný, a to i při rozdělení na dívky a chlapce.

V 5. A byl rozdíl mezi výsledným průměrem skupin 35 slov. Nejvíce slov zde napsali kinestetici, nejméně auditivové. Z chlapců nejvíce slov napsali vizuálové, nejméně auditivové. U dívek nejvíce slov napsali kinestetici a nejméně vizuálové.

V 5. B byl rozdíl mezi skupinami menší, a to 9 slov. Výsledky všech skupin byly velice podobné. U chlapců nejvíce slov napsali auditivové, u dívek kinestetici.

V 5. C byl rozdíl mezi výsledným průměrem skupin 17 slov. U dívek nejvíce slov napsali kinestetici a chlapců vizuálové.

V žádné třídě se neobjevil markantní rozdíl mezi skupinami, a to i při rozdělení na chlapce a dívky. Výsledky výzkumu ukázaly, že práce byla vhodně zadána pro všechny tři skupiny žáků podle smyslových preferencí.

8 POPIS VÝZKUMU

Výzkum jsem provedla na Základní škole v Plánické ulici v Klatovech.

Hlavním záměrem celé práce se žáky bylo zadání stejné slohové práce na základě různých druhů předlohy – textová předloha, videoukázka, audionahrávka.

Žáci jsou do třídy rozdělováni tak, aby každá třída obsahovala podprůměrné, průměrné i nadprůměrné žáky. V každé třídě jsou dyslektici, tito žáci jsou osvobozeni od druhého jazyka (německý jazyk, ruský jazyk). V hodinách druhého jazyka tito žáci navštěvují speciální kroužek pro dyslektiky. Tento kroužek probíhá nejenom v těchto hodinách, ale i některé dny po výuce.

Každý ročník má tři třídy: A, B, C. Proto jsem volila tři typy předlohy. Do tříd s písmenem A jsem předložila textovou předlohu, do tříd s písmenem B videoukázku a do C audionahrávku. Všechny hodiny byly odučeny stejným způsobem, pouze s jinou předlohou. Jako motivaci jsem zvolila vyřešení tajenky. Druhým motivačním prvkem byla diskuze. Při zadání slohové práce někteří žáci chyběli, a proto výsledné schéma žáků je toto:

Tabulka č. 8 – počet žáků

	dívek	chlapců	celkem
4. A	12	12	24
4. B	9	10	19
4. C	11	10	21
5. A	14	11	25
5. B	8	12	20
5. C	10	10	20
	64	65	129

8.1 DÉLKA REPRODUKČÍ

Délka předlohy činila bez nadpisu 488 slov, s nadpisem a se jménem autora 502, taktéž nahrávka měla 488 slov, pouze ve videu se slov objevuje méně, neboť jsou nahrazena obrazovou animací. Při analýze jsem pročetla všechny práce žáků a spočítala všechna slova, která ve slohové práci žáci použili. Slova jsem počítala podle toho, jak by měla být mluvnicky správně. Slova, která měli žáci špatně rozdělena, jsem počítala jako jedno slovo. Pro jednoduchý přehled jsem sestavila tabulku. V tabulce jsou vyznačeni nejslabší a nejsilnější žáci (tučně).

Práce byly žákům zadány v těchto dnech:

4. A - 21. května

5. A – 20. května

4. B – 28. května

5. B – 21. května

4. C – 3. června

5. C – 20. května

Tabulka č. 9 – počet slov v žákovských pracích

4. A	dívky	chlapci	4. B	dívky	chlapci	4. C	dívky	chlapci
1.	128	80	1.	134	203	1.	174	132
2.	186	94	2.	33	154	2.	125	99
3.	143	127	3.	148	100	3.	157	147
4.	159	161	4.	151	106	4.	142	66
5.	96	159	5.	137	52	5.	119	102
6.	113	123	6.	75	69	6.	117	116
7.	137	142	7.	193	130	7.	98	61
8.	145	122	8.	92	97	8.	173	90
9.	158	194	9.	191	236	9.	163	72
10.	199	158	10.	-	139	10.	127	131
11.	168	210		-	-	11.	140	-
12.	174	186		-	-		-	-
průměr	150	146	průměr	128	129	průměr	140	102
celkový průměr	148		celkový průměr	129		celkový průměr	121	

5. A	dívky	chlapci	5. B	dívky	chlapci	5. C	dívky	chlapci
1.	218	165	1.	190	230	1.	152	139
2.	163	160	2.	137	142	2.	129	112
3.	87	190	3.	167	179	3.	136	126
4.	180	168	4.	186	140	4.	176	187
5.	206	137	5.	189	120	5.	151	228
6.	207	246	6.	235	115	6.	194	133
7.	191	180	7.	213	186	7.	178	136
8.	147	64	8.	123	215	8.	100	142
9.	220	159	9.	-	218	9.	178	158
10.	196	135	10.	-	170	10.	124	113
11.	206	265	11.	-	173		-	-
12.	185	-	12.	-	178		-	-
13.	131	-		-	-		-	-
14.	209	-		-	-		-	-
průměr	182	170	průměr	180	172	průměr	152	147
celkový průměr	177		celkový průměr	176		celkový průměr	150	

8.1.1 PRŮMĚRNÝ POČET SLOV

Průměrný počet slov 4. ročník dívky:	139
Průměrný počet slov 4. ročník chlapci:	126
Průměrný počet slov 4. ročník:	133
Průměrný počet slov 5. ročník dívky:	171
Průměrný počet slov 5. ročník chlapci:	163
Průměrný počet slov 5. ročník:	168
Průměrný počet slov:	150

8.2 POČET SLOVNÍCH DRUHŮ V ŽÁKOVSKÝCH PRACÍCH v %

Tabulka č. 10 – 4. A dívky

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	průměr
podstatná jména	23	22	23	25	17	26	23	24	26	20	22	17	22 %
přídavná jména	4	3	2	4	4	3	1	4	5	2	4	5	3 %
zájmena	14	13	13	13	16	14	18	12	16	18	17	18	15 %
číslovky	3	5	4	3	2	1	2	1	2	2	2	1	2 %
slovesa	29	23	27	25	27	30	23	28	22	27	24	30	26 %
příslovce	4	7	5	3	8	3	4	5	5	5	4	5	5 %
předložky	9	11	8	9	6	12	14	6	12	8	8	5	9 %
spojky	9	11	15	16	14	10	12	15	12	12	15	11	13 %
částice	5	3	3	2	2	3	3	3	1	7	4	7	4 %
citoslovce	0	3	0	0	4	0	0	0	0	1	1	1	1 %

Tabulka č. 11 – 4. A chlapci

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	průměr
podstatná jména	23	23	25	21	19	26	20	28	22	22	22	22	23 %
přídavná jména	3	9	3	2	4	4	2	7	3	7	2	4	4 %
zájmena	9	15	12	18	22	12	11	8	14	15	18	13	14 %
číslovky	3	4	2	2	4	4	4	2	3	2	2	3	3 %
slovesa	29	23	26	27	24	23	27	24	25	26	27	28	26 %
příslovce	11	5	6	4	5	7	6	2	7	6	8	5	6 %
předložky	8	9	9	10	8	7	11	8	9	7	10	10	9 %
spojky	14	9	14	14	13	12	18	15	16	13	9	10	13 %
částice	3	3	3	1	2	2	0	0	2	3	2	3	2 %
citoslovce	0	0	0	0	0	3	0	7	0	0	0	2	1 %

Tabulka č. 12 - 4. B dívky

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	průměr
podstatná jména	23	30	23	20	20	29	20	28	26	24 %
přídavná jména	4	6	5	3	4	5	2	3	2	4 %
zájmena	11	15	18	17	23	11	16	9	13	15 %
číslovky	3	6	2	1	1	1	3	2	3	2 %
slovesa	28	18	25	26	28	20	30	24	26	25 %
příslowce	7	3	8	7	3	4	5	5	5	5 %
předložky	3	6	5	5	7	7	9	5	7	6 %
spojky	20	12	10	17	10	16	11	12	15	14 %
částice	1	3	3	3	3	1	4	3	3	3 %
citoslovce	0	0	0	1	0	5	2	8	0	2 %

Tabulka č. 13 - 4. B chlapci

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	průměr
podstatná jména	25	19	22	25	29	16	23	23	19	24	23 %
přídavná jména	4	2	3	1	4	3	3	2	3	4	3 %
zájmena	15	19	10	18	17	28	15	24	17	17	18 %
číslovky	1	3	2	2	2	3	2	1	2	2	2 %
slovesa	24	26	23	30	23	25	26	25	25	27	25 %
příslowce	8	8	6	2	10	4	8	4	8	2	6 %
předložky	8	9	11	7	8	4	8	5	8	7	8 %
spojky	12	8	15	11	6	14	15	13	14	11	12 %
částice	3	4	7	5	2	3	2	3	3	5	4 %
citoslovce	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0 %

Tabulka č. 14 - 4. C dívky

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	průměr
podstatná jména	20	20	24	26	25	21	27	16	23	28	27	23 %
přídavná jména	4	4	1	0	3	4	4	2	4	4	3	3 %
zájmena	18	14	13	11	17	13	11	18	15	13	16	14 %
číslovky	2	2	2	4	1	3	3	1	4	2	2	2 %
slovesa	24	27	27	26	26	27	22	29	23	29	25	26 %
příslowce	6	9	10	8	8	5	4	8	7	6	2	7 %
předložky	6	5	6	7	7	7	10	6	9	6	9	7 %
spojky	13	14	11	13	5	11	14	13	9	11	12	11 %
částice	4	5	5	4	7	8	2	6	4	1	3	4 %
citoslovce	2	0	2	0	3	0	2	1	3	2	1	1 %

Tabulka č. 15 – 4. C chlapci

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	průměr
podstatná jména	23	22	20	18	24	20	33	18	31	30	24 %
přídavná jména	2	1	2	0	3	0	2	3	1	5	2 %
zájmena	11	17	20	20	16	18	13	19	15	15	16 %
číslovky	2	2	3	0	3	3	0	1	1	2	2 %
slovesa	30	30	26	29	30	29	25	24	25	26	27 %
příslovce	9	9	6	9	4	3	2	9	1	3	6 %
předložky	6	4	11	2	6	7	13	6	10	8	7 %
spojky	11	13	9	18	11	10	10	14	13	8	12 %
částice	7	1	2	5	4	3	3	6	3	2	4 %
citoslovce	1	0	1	0	0	7	0	0	0	0	1 %

Tabulka č. 16 – 5. A dívky

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	průměr
podstatná jména	18	27	18	26	17	18	21	22	19	20	21	21	25	22	21 %
přídavná jména	2	4	6	4	3	2	3	3	4	3	6	3	2	4	4 %
zájmena	20	16	16	11	19	19	12	15	20	19	15	17	11	17	16 %
číslovky	2	3	5	1	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2 %
slovesa	25	25	22	25	29	26	23	27	26	27	24	29	27	25	26 %
příslovce	6	3	5	7	5	4	9	9	4	5	3	8	5	5	6 %
předložky	9	9	14	8	5	10	10	10	8	9	10	7	10	9	9 %
spojky	12	8	11	12	13	12	12	7	13	11	13	9	15	11	11 %
částice	4	3	3	7	3	2	4	1	3	3	4	4	0	2	3 %
citoslovce	2	2	0	0	1	3	3	3	0	2	1	1	3	2	2 %

Tabulka č. 17 – 5. A chlapci

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	průměr
podstatná jména	19	22	23	21	21	26	22	27	30	27	20	23 %
přídavná jména	4	4	2	4	2	4	4	2	4	2	3	3 %
zájmena	18	14	17	17	15	14	12	16	10	15	18	15 %
číslovky	3	3	3	3	2	0	2	0	2	1	2	2 %
slovesa	28	28	28	29	26	28	28	22	24	27	25	27 %
příslovce	2	5	2	5	4	4	4	6	4	7	9	5 %
předložky	6	13	11	8	10	11	4	14	8	7	9	9 %
spojky	16	8	12	13	10	11	17	6	14	10	9	11 %
částice	3	4	2	2	3	1	3	3	4	4	3	3 %
citoslovce	2	0	0	0	6	1	3	5	0	0	1	2 %

Tabulka č. 18 – 5. B dívky

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	průměr
podstatná jména	18	20	22	15	16	24	17	19	19 %
přídavná jména	3	4	4	2	4	3	2	2	3 %
zájmena	18	16	13	24	15	13	15	16	16 %
číslovky	2	0	1	1	1	3	1	1	1 %
slovesa	25	29	26	29	28	32	24	30	28 %
příslowce	6	7	7	7	8	8	7	5	7 %
předložky	10	4	10	6	7	6	4	10	7 %
spojky	14	13	11	12	14	10	17	10	13 %
částice	4	6	7	5	6	2	9	7	6 %
citoslovce	0	0	0	0	0	0	5	0	1 %

Tabulka č. 19 – 5. B chlapci

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	průměr
podstatná jména	18	20	20	16	22	25	22	15	20	28	25	25	21 %
přídavná jména	5	1	6	4	3	3	2	3	3	6	2	2	3 %
zájmena	19	14	18	26	18	13	16	21	16	14	15	11	17 %
číslovky	0	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	3	1 %
slovesa	27	33	26	24	27	22	30	26	25	22	28	24	26 %
příslowce	6	8	4	2	8	5	5	8	8	4	2	7	6 %
předložky	5	6	7	9	6	6	4	8	8	14	9	11	8 %
spojky	15	11	13	11	12	21	17	12	15	8	11	15	13 %
částice	3	6	6	5	5	3	2	7	4	3	6	3	4 %
citoslovce	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0 %

Tabulka č. 20 – 5. C dívky

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	průměr
podstatná jména	23	27	23	18	19	23	22	18	25	23	22 %
přídavná jména	5	4	2	4	3	3	4	4	2	2	3 %
zájmena	14	11	13	14	15	13	13	11	15	15	13 %
číslovky	3	3	1	2	2	3	3	1	2	2	2 %
slovesa	25	27	24	27	28	28	29	23	26	27	26 %
příslowce	6	7	7	10	5	7	6	9	5	4	7 %
předložky	6	9	4	6	6	8	5	12	9	11	8 %
spojky	12	7	16	11	13	11	11	17	10	14	12 %
částice	7	5	4	8	4	5	5	5	6	2	5 %
citoslovce	0	0	4	1	4	0	1	0	0	1	1 %

Tabulka č. 21 – 5. C chlapci

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	průměr
podstatná jména	22	32	25	25	19	26	24	24	27	25	25 %
přídavná jména	4	2	3	3	4	2	1	5	5	1	3 %
zájmena	16	13	10	14	15	5	11	10	11	12	12 %
číslovky	3	1	2	1	2	1	1	2	1	0	1 %
slovesa	27	29	29	22	26	29	23	28	26	23	26 %
příslovce	4	7	4	5	7	8	8	6	5	7	6 %
předložky	12	10	12	12	7	11	8	12	9	12	11 %
spojky	11	4	13	14	13	14	18	11	13	16	13 %
částice	2	4	3	2	4	5	1	2	4	5	3 %
cítoslovce	0	2	0	2	3	0	4	0	0	0	1 %

Tabulka č. 22 – celkový průměr slovních druhů – v %

	podstatná jména	přídavná jména	zájmena	číslovky	slovesa	příslovce	předložky	spojky	částice	cítoslovce
4. A	23	4	15	3	26	6	9	13	3	1
4. B	24	4	17	2	25	6	7	13	4	1
4. C	24	3	15	2	27	7	7	12	4	1
5. A	22	4	16	2	27	6	9	11	3	2
5. B	20	3	17	1	27	7	8	13	5	1
5. C	24	3	13	2	26	7	10	13	4	1
dívky 4. ročník	23	3	15	2	26	6	7	13	4	1
dívky 5. ročník	21	3	15	2	27	7	8	12	5	1
chlapci 4. ročník	23	3	16	2	26	6	8	12	3	1
chlapci 5. ročník	23	3	15	1	26	6	9	12	3	1
4. ročník	24	4	16	2	26	6	8	13	4	1
5. ročník	22	3	15	2	27	7	9	12	4	1
celkový průměr	23 %	4 %	16 %	2 %	26 %	7 %	8 %	13 %	4 %	1 %

9 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Ve všech hodinách jsem zvolila příběh o Křemílkovi a Vochemůrkovi z knihy Pohádky z pařezové chaloupky, který jsem našla v čítance pro 3. ročník a jenž je pravidelně vysílán jako večerníček pro děti. Pro úvodní motivaci jsem vybrala vyřešení tajenky. Při vymýšlení křížovky jsem chtěla, aby bylo doplnění pro žáky jednoduché a nezáleželo, zda vědomosti získali ve škole nebo v životě. Zvolila jsem tedy pohádky a postavy, které se v nich objevují. Tyto pohádky jsou pravidelně vysílány na televizních obrazovkách o vánočních svátcích. V tajence mělo žákům vyjít slovo, které bylo součástí pohádky: „škrta“ = nemoc, kterou měl ohnivý mužíček. Jako druhý motivační prvek jsem zvolila diskuzi, zajímala jsem se, co si pod pojmem „škrta“ představují. V závěru diskuze jsem žákům vysvětlila, že se toto slovo objeví v pohádce, se kterou se následně seznámíme. Jejich úkolem bylo zapsat příběh tak, jak si ho zapamatují. Po seznámení s příběhem jsme společně sestavili obrazovou osnovu, o kterou se žáci měli opřít při sepisování příběhu. Osnovu jsme nalepili na tabuli. Pro zopakování jsem vyvolala několik žáků, kteří měli převyprávět příběh podle obrázků. Následně jsme se podruhé seznámili s celým příběhem znovu. Na tabuli jsem napsala nadpis.

Mezi žáky každé třídy jsem objevila mnoho rozdílů týkajících se vyjadřovacích schopností, rychlosti práce, ale i rozvržení práce. Někteří žáci byli s prací hotovi během chvíle, jiní potřebovali čas navíc. Velice mě proto překvapilo, že žáci, kteří byli hotovi mezi prvními, měli, co se týče rozsahu, větší počet slov než žáci, kteří potřebovali času více.

Práce žáků byly velice různorodé. Kvalita jejich práce úzce souvisí s jejich slovní zásobou a také schopnostmi. Někteří žáci napsali velice zmatený děj, jiní některé části vynechaly a v jedné práci se objevily místo jednoho příběhu hned tři, na sobě nezávislé dějové linie. Žáci měli na práci volitelné množství času. Všechny paní učitelky mi dovolily využít dvě vyučovací hodiny. Proto mě překvapilo, že žáci spěchali, aby měli práci již hotovou. Myslím si, že někteří žáci svou práci nekontrolovali, protože se v textu objevila opakující se slova, přeskokování z jedné části děje do druhé a někdy se v ději vraceli zpět. Ve větách byla vynechána některá písmena, slova nebo i celé části vět.

9.1 HLEDISKO POČTU SLOV

Z tohoto pohledu byly práce žáků velice různorodé. Rozmezí počtu slov se pohybovalo od 33 do 265. V tomto ohledu jsem v práci stanovila čtyři hypotézy. Nejprve bych se chtěla zaměřit na hypotézu ohledně počtu slov u dívek. Do výzkumu jsem hypotézu zařadila vzhledem k poznatkům, které jsem získala v průběhu pedagogické praxe na této škole. Při souvislé praxi jsem odučila několik hodin literatury ve dvou čtvrtých ročnících a v jedné páté třídě. V průběhu hodin jsem zaznamenala, že si většina dívek sama vyhledává knihy, které je zajímají. Do většiny hodin jsem v této době měla zapojenu postavu Harryho Pottera. Překvapilo mě, že většina dívek znala celý příběh podle knihy a nejenom podle filmu. Na konci praxe jsem se dozvěděla, že si dívky samy dohledaly i jiné knihy, o kterých jsem v hodinách mluvila, a s některými se již seznámily, např. Dášenska čili život štěněte. U chlapců jsem tuto činnost nezaznamenala. Když jsem se ptala, jak tráví svůj volný čas, zjistila jsem, že většina z nich navštěvuje sportovní nebo jiné kroužky a zbytek svého volného času tráví u počítače a hrají hry, které jsou v tu chvíli oblíbené, a mohou si s kamarády a spolužáky porovnávat výsledky. Toto mi bohužel potvrdily i výsledky výzkumu. Dívky v každé třídě používají průměrně vyšší počet slov než chlapci. Ve čtvrtých ročnících je to v průměru o 13 slov více a v pátých ročnících o 8 slov více. Nejmenší rozdíl mezi dívkami a chlapci se nachází ve 4. B, kde byl průměrný rozdíl pouze jedno slovo. Největší rozdíl je mezi žáky 4. C, který dosáhl až 38 slov.

Dále jsem předpokládala, že práce pátých ročníků budou obsahovat větší počet slov než práce čtvrtých ročníků. Tato hypotéza se mi taktéž potvrdila. Žáci čtvrtých ročníků napsali průměrně 133 slov a žáci pátých ročníků 168 slov, což je v rozdílu 35 slov. Tato hypotéza vyplývala z poznatků z teoretické části. Protože se průměrná slovní zásoba s přibývajícím věkem rozšiřuje, chtěla jsem zjistit, jak velký rozdíl je možný u žáků, kteří jsou pouze o jeden rok starší. Mezi žáky, kteří pracovali s textovou předlohou, činil rozdíl průměrně 29 slov, mezi žáky s videoukázkou 47 slov a mezi žáky s audionahrávkou taktéž 29 slov. Při výzkumu jsem zjistila, že paní učitelka v 5. B se se žáky více věnuje zájmové literatuře než paní učitelky ostatní. Vždy jednou v týdnu si vyčlení hodinu, kdy se žáci vzájemně seznamují s knihami, které četli, a představují je spolužákům. Žáci této třídy mají v průběhu této hodiny možnost diskutovat o každé knize. To je myslím také důvod, proč se u této třídy vyskytl větší počet použitých slov, přestože pracovali s videoukázkou,

a byli schopni tuto předlohu zpracovat se stejným počtem slov, jako tomu je u žáků 5. A, kteří pracovali s textovou předlohou.

Moje hypotézy se potvrdily i v tom, že největší počet slov použili žáci, kteří zpracovávali textovou předlohu. Nejmenší počet slov se vyskytoval u žáků, kteří pracovali s audionahrávkou. Mezi žáky čtvrtých ročníků byl rozdíl použitých slov mezi textovou předlohou a videem 19 slov. Žáci, kteří pracovali s audio nahrávkou, měli oproti žákům s textovou předlohou o 27 slov méně. V pátých ročnících byl rozdíl při použití textové předlohy a videa pouze 1 slovo. Tato hypotéza také vycházela z poznatků z teoretické části. Při zpracování je pro žáka velice důležité zapojit co nejvíce smyslů. Žáci, kteří pracovali s textovou předlohou, měli při práci zapojen sluch i zrak oproti žákům, kteří pracovali s audionahrávkou, kde byl nejvíc zapojen sluch. Žáci se při práci museli soustředit, aby slyšeli vše, co se v příběhu odehrává. V průběhu hodin pedagogiky jsem byla seznámena se třemi neznámějšími učebními styly – auditiv, kinestetik, vizuál. Věděla jsem, že v každé třídě budou zastoupeny všechny typy těchto učebních stylů, a proto jsem tuto hypotézu stanovila na základě toho, kolik smyslů je v každé předloze zapojeno.

Výsledky výzkumu ukázaly, že dívky mají v průměru o trochu více rozšířenou slovní zásobu než chlapci. Chlapci dosahují vyšší slovní zásoby pouze v individuálních případech. Myslím si, že tato slovní zásoba u každého žáka je dána tím, jak se s ním doma komunikuje, zda se žák zajímá o zájmovou literaturu nebo zda po vyučování pracuje pouze s počítačem. Z druhů předloh bych jako nejvhodnější volila textovou předlohu, která se ukázala dle počtu slov jako nejlepší. Video předlohu bych zařadila v pozdějších ročnících, kdy jsou žáci již schopni s takovouto předlohou pracovat a nečiní jim potíže vystihnout dějovou linii. Obě předlohy, jak textová, tak video ukázka, využívají sluchové i zrakové vjemy žáků. Audionahrávka je ve výuce jako předloha nejméně vhodná. Žáci při ní používají pouze sluchový vjem, který je pro zpracování nedostačující, a žáci nejsou schopni si dobře zapamatovat a posléze zpracovat celou dějovou linii.

9.2 HLEDISKO POUŽITÝCH SLOVNÍCH DRUHŮ

V tomto ohledu byly práce žáků také velice různorodé. Nejčastěji používaným slovní druhem byla slovesa, která se v textu vyskytovala v 26 %. Dalším velice používaným slovním druhem byla podstatná jména, která žáci používali v 25 %. Zájmena byla použita o něco méně, a to v 16 %. Nejméně sloves použili žáci 4. B, a to průměrně 25 % sloves v textu. Nejméně podstatných jmen použili žáci 5. B (20 %). Zájmena byla nejméně použita ve třídě 5. C, a to v 13 %.

Jako nejméně používaný slovní druh se ukázala citoslovce a číslovky. Největší využití citoslovcí se objevilo u žáků páté třídy, kteří pracovali s textovou předlohou. Ostatní žáci shodně využili citoslovce v 1 % svých prací. Číslovky nejméně používali žáci pátého ročníku, kteří zpracovávali videoukázku. Vzhledem k tomu, že se číslovky v předloze objevily minimálně, je tento průměrný výsledek optimální. Dalšími slovními druhy, které byly v pracích málo zastoupeny, byla přídavná jména a částice, žáci také hojně využívali spojky, a to v 13 %.

Žáci ve svých pracích používali většinou jednoduchou stavbu vět, vyskytovala se zde jedna věta hlavní a na ní závisající jedna či dvě věty vedlejší. Rozvitá souvětí žáci v pracích nepoužívali.

V každé práci se vždy objevily skoro všechny slovní druhy, většinou jediným vynechaným slovním druhem byly citoslovce, v menší míře byla vynechána přídavná jména. Hojně využívané byly také spojky, kterými žáci spojovali věty, nebo se jimi snažili novou větu začít.

Hypotéza, že žáci nebudou ovlivněni předlohou v používání slovních druhů, se vzhledem k výsledkům prací potvrdila. Chtěla jsem si potvrdit poznatky o tom, že žáci nejsou ovlivněni slovními druhy, které jsou v předloze, ale práci zpracovávají podle svých vědomostí, a tím pádem neberou ohled na danou předlohu. Slova, která nejsou schopni použít ve větě, nahradí slovním druhem, který bezpečně znají, slovesy, podstatnými jmény a zájmeny, nebo je úplně vynechají. Podstatná jména a slovesa jsou základní skladební dvojicí, proto jsou používána nejčastěji. Zájmena jsou pro žáky pomocníkem, nahrazují jimi podstatná jména, např. když si nezapamatovali jména postav apod.

9.3 HLEDISKO INVENČNÍ

Úvodů reprodukcí se u většiny prací podobaly. Chyby se zde vyskytovaly v menší míře než v následujícím textu. Žáci většinou volili slova a výrazy, které se vyskytovaly v předloze. U většiny prací byl úvod rozsáhlejší a spíše následující část byla oproti němu podstatně zkrácená. Většina prací začínala slovy: „Jednou Křemílek a Vochomůrka seděli v trávě.“ nebo „ Byli dva kamarádi, kteří žili v pařezové chaloupce.“ a také „Žili, byli Křemílek a Vochomůrka.“ apod. Tyto úvodů se shodovaly ve všech pracích nezávisle na daném typu předlohy. Pouze jedna práce, kterou vypracovala žákyně 4. ročníku, neměla žádný úvod. Dívka psala rovnou děj.

Žáci si volili vlastní výrazy v průběhu celého příběhu. Někdy pouze zkrátily věty z předlohy. Např. místo Vochomůrka smekl čepičku a komára do ní chytil.“ napsali: „Tak ho chytili do čapky.“ nebo: „Vochomůrka ho chytil pod čepičku.“

Některé části textu žáci doslovně citovali z předlohy: „Když se vám moje písnička nelíbí, tak já vás píchnu.“, „Přece nemůžu pořád chodit bez čepice.“, „To je ale divná nemoc a co na ní vlastně pomáhá?“ Žáci v průběhu celé své práce používali většinou přesné citace, které byly v dané předloze. Nejvíce mne překvapilo, že žáci použili doslovnou citaci „Chudák ohniváček, uškrtá se na ámen.“ Myslím si, že v tomto případě někteří žáci ani neznali správný význam této věty, přesto přibližně v polovině prací, kde žáci pracovali s textovou a audio předlohou, je tato citace použita. Ve videoukázce tato citace použita nebyla.

Každý žák použil několik vlastních slov, která byla především hovorová, někdy až nespisovná. Používali slova, která používají v běžné mluvě. Například: „Komár se *naštval*.“, „Najednou tam přiletěl komár a začal je *otravovat*.“, „Jé, to je ale dneska *krásnej* den.“, Dávej si na nás *bacha*.“

V pracích se často opakovaly některé výrazy: najednou, potom, pak, tak, v tom, řekl, řekli... U jednoho žáka čtvrtého ročníku, který pracoval s videem, se skoro v každé větě opakovala slova pak, a tak. Ukázka úvodu:

Jednou byli dva kamarádi a ti se jmenovali Křemílek a Vochomůrka. Nejdříve šli a pak si sedli na trávu. Pak přiletěl komár a ten si zpíval. Tak Křemílek říká: „To je nějaká tenká píseň, taková komáří.“ Pak komár odpoví: „Vám se nelíbí moje píseň, tak to vás

*píchnu. “ **Pak** si Křemílek sundal čepici a chytil ho do ní. A **pak** řekl, nemůžu ho v ní furt držet. A **tak** ho pustily.*

9.4 HLEDISKO KOMPOZIČNÍ

Ze 129 žáků pouze 36 zapomělo napsat nadpis. V některých pracích bylo poznat, že si žáci tento nedostatek uvědomili na poslední chvíli a nadpis napsali na horní linku nad text. Většina žáků psala celý text bez rozdělení na úvod, stať a závěr. Celý text byl „členěn“ do jednoho velkého odstavce. Objevily se zde pouze tři výjimky žáků, kteří se snažili text nějak rozdělit a členění do odstavců použili.

V pracích se objevily dva závěry. První závěr, který použili žáci pracující s textovou předlohou a audionahrávkou, byl: „Ohnivý mužíček se vyškrtal a odešel do skal, kde ohniví mužíčci bydlí.“ Druhý závěr, který použili žáci, kteří pracovali s videoukázkou, byl: „Ohnivý mužíček se vyškrtal, poděkoval Křemílkovi a Vochomůrkovi a za odměnu jim udělal ohňostroj.“ Celý závěr byl ve všech třech typech předloh sdělen žákům tak, že se ohnivý mužíček vyškrtal, udělal Křemílkovi a Vochomůrkovi ohňostroj a odešel do skal, kde ohniví mužíci bydlí, aby zbytečně nepodpálil. Jen někteří žáci, kteří pracovali bez videa, si na ohňostroj vzpomněli.

Na úrovni prací, až na některé výjimky, je vidět, že žáci spěchali, aby měli práci již hotovou. Psali překotně jednu myšlenku za druhou tak, jak je napadaly, bez toho, aby se nad celkovým dějem zamysleli. Pro žáky tato práce byla jedna z mála, kterou psali rovnou bez konceptu, a to se také odrazilo na výsledných pracích. Žáci téměř v každé hodině pracují pouze na konceptu, který v další hodině zpracují do slohové práce. Mezitím mají vždy možnost se nad konceptem zamyslet ještě doma. Tuto možnost jsem ihned vyloučila, chtěla jsem znát výsledky z prací žáků, které vytvoří sami bez zdlouhavého přemýšlení a bez pomoci rodičů.

V posloupnosti děje žáci mnoho chyb nedělali, i když se zde samozřejmě objevily výjimky. Například v jedné práci se objevila věta: „Křemílek a Vochomůrka běželi do chaloupky pro vozík a začali nakládat kameny.“ Je zde vynechaná část o tom, že pro kameny jeli a nemohli je naložit. I slabším žákům se povedlo zachytit dějovou linii přesně podle obrazové předlohy, které se všichni žáci drželi. Všichni žáci každý obrázek z osnovy popsali alespoň jednou větou.

9.5 HLEDISKO STYLIZAČNÍ

Žáci mohli používat přímou řeč. Všichni žáci 5. A a 5. B použili přímou řeč správně s uvozovkami. V 5. C použily uvozovky pouze 3 dívky ze všech žáků. Ve čtvrtých ročnících žáci používali přímou řeč bez uvozovek. Výjimkou byla dívka ze 4. B, která jediná použila přímou řeč správně s uvozovkami.

V pracích byla použita přímá řeč vždy tam, kde se objevila v předloze. Pro mě samotnou bylo přečtení některých textů velice obtížné, i když jsem znala všechny předlohy. Myslím si, že každý, kdo by dané práce četl, by měl problém správně pochopit, kdo v dané chvíli něco říká, a tím pádem by mu unikly i souvislosti v dějové linii. Proto jsem raději pro lepší přehlednost textu v ukázkách žákovských prací uvozovky doplnila.

V některých pracích se stávalo, že žáci zaměnili mluvčího dané věty. Obtížné pro žáky bylo rozlišit Křemílka a Vochomůrku, i když jsme si před celým příběhem vysvětlili, který je který. Tento problém se vyskytoval spíše u žáků, kteří pohádky neznají. Celý příběh pro ně byl nový. Ve dvou případech došlo k tomu, že žáci zaměnili to, co říkal ohnivý mužíček, za to, co říkal komár. „Tak komára pustili a komár zase přiletěl a říká: Dostal jsem škrtavku.“

V některých pracích se vyskytovala dlouhá souvětí bez čárek s velkým počtem podstatných jmen a sloves. Ve většině prací je čárka nahrazena spojkou „a“. Pouze v několika pracích žáků pátého ročníku jsou použity čárky ve větách, ale i tady se čárky někdy objevily na nesprávném místě. Z prací je znát, že žáci nemají tuto problematiku ještě nacvičenou, a proto raději čárku nenapíší.

Všechny tyto chyby jsou výsledkem spěchu žáků, kdy se snažili co nejrychleji zachytit všechny svoje myšlenky a nedávali pozor na chyby v práci. V některých souvětích bylo smícháno dohromady více dějů, vynecháním uvozovek se pak práce staly nepřehledné a bylo obtížné najít v nich smysl. V některých pracích se objevilo psaní stejných slov vícekrát za sebou, což bylo způsobeno tím, že žáci nepřemýšleli o tom, co již mají napsáno. Někdy vynechali z vět slova nebo část věty, která byla důležitá pro pochopení obsahu. Například: „Křemílek říká: To se dá vyléčit čtyři velké kameny.“, „Pak jim ty kameny padali a Křemílek řekl, že to udělají.“

10 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Po vyhodnocení prací žáků jsem zjistila, že v závislosti na formě předlohy se nejvíce vydařily práce s textovou předlohou a videem. Práce, které byly založené na audio ukázce, vykazovaly více nedostatků. Ale i tak si myslím, že nedostatků v pracích žáků bylo mnoho. Pro žáky bylo obtížné pracovat bez konceptu. Žáci této školy jsou zvyklí v hodinách sepsat koncept, který si následně berou domů, aby ho mohli ještě upravit. Následující hodinu zpracovávají slohové práce, které odevzdají. Kdybych měla možnost před zadáním této práce s žáky strávit více hodin slohového vyučování, snažila bych se je postupně připravovat na psaní textu bez používání konceptu. Bohužel žáci této školy jsou zvyklí pracovat tímto způsobem, což si myslím, že je pro některé spíše na škodu. Pamatuji si ze svých školních let příklady spolužáků, kterým připravovaly slohové práce maminky. Pak slohové vyučování neplní svůj význam a sami žáci ocení vlastní přípravu slohových prací v pozdějším životě, například při sestavování životopisů, různých žádostí apod.

Co se týče textové předlohy, myslím si, že dvojí přečtení bylo pro žáky postačující. Ve většině si dokázali vybavit celý děj ve správné časové posloupnosti. Možná bych zvolila jinou předlohu, kde by se tolik nepoužívala přímá řeč, ale vzhledem k tomu, že jsem chtěla pracovat s videem, kde bývá přímá řeč základním prostředkem, bylo velice obtížné vybrat pohádku tak, aby se shodovaly všechny tři formy předlohy.

Na základě zkušeností bych v dalších hodinách využívala kombinace videa s textovou předlohou, která se velice osvědčila. Žáci pátých ročníků jsou schopni vhodně zpracovat obě formy. Co se týče audio ukázky, neukázala se příliš vhodnou předlohou. Po přečtení všech prací jsem přemýšlela, jak účelně tuto ukázkou ještě doplnit. Myslím si, že pokud by žáci mohli pracovat s větším množstvím obrázků doplněných například i o skutečné předměty, které by si mohli osahat, zapojili by více smyslů a tím by se jim předloha zpracovávala mnohem lépe, než tomu bylo pouze u sluchového vjemu.

11 DOPORUČENÍ PRO ŠKOLNÍ PRAXI

Před nácvikem každé reprodukce bychom si měli být vědomi, jaký druh reprodukce chceme s žáky cvičit a podle toho vybrat vhodnou předlohu, která se k danému textu hodí. Text by měl obsahovat málo přímé řeči. Pro mladší žáky je vhodnější používat kratší textovou předlohu doplněnou obrazovou osnovou. U starších žáků můžeme volit předlohu delší zpracovanou ve formě textové předlohy, ale můžeme už zařazovat i videa nebo audionahrávky. V případě audio nahrávky bychom měli tuto formu doplnit ještě několika jinými metodami, například použitím většího množství obrázků, donesením reálných předmětů z příběhu. S každou předlohou bychom měli žáky seznámit alespoň dvakrát. Po několikerém seznámení s předlohou jsou žáci schopni si pasáže zapamatovat doslova a méně používají vlastní slova.

V mladším školním věku je vhodné, aby žáci zapisovali slohové práce nejprve jako koncept, který později přepíše. S přibývajícím věkem bychom měli postupně od konceptů ustupovat, aby žáci byli nuceni přemýšlet nad dějovou linií a být schopni zpracovat slohovou práci bez pomoci okolí.

ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo zjistit, jak probíhá nácvik reprodukce v 4. a 5. ročníku. Chtěla jsem zjistit, zda jsou slohové práce ovlivněny formou předlohy, která je žákům předkládána.

Pomocí dotazníku jsem se snažila zjistit, jak učitelé na 1. stupni k nácviku reprodukce přistupují. Zjistila jsem, že každý učitel má svůj zásobník metod a postupů, které v hodinách používá. Tyto metody vybírá nejenom na základě druhu reprodukce, ale berou ohled i na složení třídy, zájmy žáků apod. Většina učitelů volí textovou předlohu, kterou vybírají na základě druhu reprodukce, který chtějí se žáky probírat. Vzhledem k tomu, že jsem do této doby znala většinou pouze teoretické příklady používání metod v hodinách slohu a odučila jsem pouze několik hodin slohu v průběhu praxe, potěšilo mě, že moje teoretické poznatky o tom, které metody jsou vhodné a které ne, byly potvrzeny učiteli, jichž jsem se dotázala. V současnosti jsem měla možnost absolvovat pedagogickou praxi u jedné z těchto učitelek a ověřila jsem si některé tyto metody sama.

V nejdůležitější části své práce jsem provedla analýzu reprodukcí na základě tří druhů předlohy – textové předlohy, videa a audionahrávky. Do hodin jsem vstupovala s mlhavou představou o tom, jak žáci budou schopni v hodině pracovat, jak se budou vyjadřovat či zda je práce dokáže zaujmout. Proto jsem zvolila jako vhodnou metodu motivace tajenku, která žáky zaujala. Teprve v průběhu čtení všech prací jsem se seznamovala s jazykovými schopnostmi žáků a jejich vyjadřováním.

Každý žák je před vstupem do školy i v průběhu ovlivněn svým okolím. Každý žák má jinou slovní zásobu, jiné schopnosti a dovednosti a to vše se odráží v jejich reprodukcích. Někteří žáci dokázali vhodně a srozumitelně zformulovat celou dějovou linii příběhu. Jiní měli problém přenést všechny své myšlenky na papír, což v důsledku znamenalo, že byl děj nepřehledný a někdy až nesrozumitelný.

Provedla jsem srovnání žáků 4. a 5. ročníků. Dle mých předpokladů se zde objevily rozdíly především v počtu použitých slov. Žáci pátých ročníků mají již rozsah slovní zásoby větší a umějí ji lépe využít tak, aby dokázali správně formulovat svoje myšlenky. Žáci čtvrtých ročníků stále ještě nedokáží rozlišit důležité věci od nedůležitých a dokáží rozepisovat detaily příběhu u méně důležitých, někdy až zanedbatelných detailů. Žáci 5. ročníků již dokáží příběh pojmout jako celek, vynechat nepodstatné detaily a zaměřit se na to, co je důležité. Jejich práce jsou srozumitelnější a přehlednější.

Každý žák má své styly učení, a proto je vhodné při zpracovávání předlohy dbát na to, aby žáci měli stejné podmínky ke splnění práce. Čím více smyslů a vjemů je v hodině zapojeno, tím spíše splníme požadavky pro každý styl učení (auditiv, vizuál, kinestetik).

Reprodukční činnost hraje v jednotlivých předmětech na základní škole velmi důležitou roli, a proto by každý učitel měl k této činnosti přistupovat svědomitě a v hodinách českého jazyka by neměl slohovou výuku odsunovat na okraj jazykové výchovy.

V průběhu analýzy a sepisování této práce jsem získala nepřeborné množství poznatků, které budu moci určitě využít ve svém budoucím pedagogickém povolání.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá slohovou reprodukcí na základní škole z hlediska používání různých druhů předlohy. V teoretické části je vytvořen vhled do teorie vyučování slohu, především cíle a úkoly slohu, předpoklady, se kterými žák vstupuje do základní školy, možnosti motivace. V hlavní části diplomové práce jsou formou dotazníků zjišťovány zkušenosti učitelů s reprodukcí a smyslové preference stylu učení žáků. Hlavní částí práce je analýza psaného projevu žáků čtvrtého a pátého ročníku. Pro každou třídu byl zvolen jiný typ předlohy - textová předloha, video ukázka, audio nahrávka.

The thesis deals with the reproduction of the stylistic elementary school in terms of use of the different types of templates. In the theoretical part is created by the insight into the theory of teaching style, especially the objectives and tasks of the style, assumptions, which the disciple enters the elementary school, the possibilities of motivation. In the main part of the thesis are in the form of questionnaires, sequencing of the experience of the teachers with the reproductions and sensory learning style preference. The main part of the work is the analysis of writing the fourth and fifth class. For each class was elected to another type of master-the master text, video demo, audio recording.

SEZNAM LITERATURY

- ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989. ISBN 8004224393.
- ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: Úvod do teorie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- ČTVRTEK, Václav. *Pohádky z mechu a kapradí* [film na DVD]. Režie Smetana Zdeněk. Praha: Česká televize, 1968.
- ČTVRTEK, Václav. *Jak Křemílek a Vochoň hledali, až našli* [zvukový záznam na CD]. [S. 6]. Vypráví: Bohdalová Jiřina. Praha: Supraphon, 1974.
- ČTVRTEK, Václav. *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochoňky*. 3. vydání. Praha: Albatros, 1986.
- DAVID, Milan. Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. ISBN 9788070407189.
- HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. - 4. ročníku základní školy*. 1. vyd. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- Ilustrovaný encyklopedický slovník III. díl. 1. vyd. Praha: ACADEMIA, Československá akademie věd, 1982.
- MITÁČKOVÁ, Dagmar, Vladimíra ŠMÍDKOVÁ a Miroslav ZAPLETAL. EVROPSKÝ SOCIÁLNÍ FOND V ČR. Mapování vlastních učebních stylů a jejich zefektivňování, motivace ke studiu [Projekt CZ.1.07/ 1.2.00/ 14.0007]. 2012, 64 s.
- PASCH, Marvin. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Vyd. 1. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 8071781274.
- Příručka pro 1. stupeň: Jak se učit a naučit. In: [online]. [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: <http://www.skolaplnapohody.cz/files/k-vyuuce/jak-se-spravne-ucit-1st.pdf>
- Příručka pro 2. stupeň: Jak se učit a naučit. In: [online]. [cit. 2015-03-14]. Dostupné z: http://www.zsplanicka.klatovynet.cz/_ostatni_slozky/dokumenty/jak.pdf
- TOPIČOVÁ, Jitka. Mapování stylu žákova učení [závěrečná práce]. Ruprechtov, 2006, 43 s.

PŘÍLOHY**PŘÍLOHA Č. 1 – FORMULÁŘ DOTAZNÍKU PRO UČITELE**

DOTAZNÍK PRO UČITELE

ročník: _____

- 1) Jak často se používáte reprodukci ve vašich hodinách slohu?

- 2) Jakým způsobem žáky motivujete při nácviku a procvičování reprodukce?

- 3) Jaké metody a formy práce používáte při nácviku reprodukce?

- 4) Které druhy reprodukce používáte nejčastěji (věrnou, volnou, zkrácenou, s obměnou, kombinovanou)?

- 5) Jaké články, texty využíváte k nácviku reprodukce? (mimoškolní literatura, čítanky, články, apod.)

- 6) Pracujete při reprodukci s osnovou? Jak vám pomáhá osnova při nácviku reprodukce?

- 7) Který typ osnov využíváte častěji: obrazovou nebo slovní?

- 8) Využíváte v hodinách českého jazyka také skupinovou práci? Pokud ano, jak tyto skupiny sestavujete?

- 9) Využíváte reprodukci i v jiných předmětech než jen v českém jazyce?

PŘÍLOHA Č. 2 – TEST SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ**TEST SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ PRO 5. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY²¹**

Snaž se odpovědět na otázky co nejrychleji. Vybírej vždy jen jednu odpověď, která je ti nejbližší. Dej její písmeno do kroužku.

1) Když se nudím nebo nemám co dělat:

- a) Dívám se kolem sebe nebo si čmárám.
- b) Povídám si se sousedem.
- c) Posedávám, houpu se na židli, hraji si s věcmi v penále.

2) Z umění mne nejvíc baví:

- a) Kreslit obrázky nebo si je prohlížet.
- b) Poslouchat oblíbenou hudbu.
- c) Tancovat.

3) Před sebou mám úryvky ze tří knížek. Nejraději bych si přečetl/-a.

- a) „Vidím záhonky květin na dvorku. Jejich barvy září a pohasínají s tím, jak se rozjasňuje a zatahuje obloha. Hlavičky květin se chvějí ve větru.“
- b) „Tichý hlas větru mi prozrazuje, že venku si vánek šustivě pohrává s listím. Slyším, jak v dálce zahoukal vlak.“
- c) „Běžel jsem a přitom cítil dech větru v zádech. Nohy střídavě dopadaly na pěšinku, krev mi divoce proudila v žilách. Byl jsem čilý jako rybička.“

4) Když se mi povede najít řešení hádanky nebo rébusu, říkám:

- a) „Už je mi to jasné!“
- b) „Už tomu rozumím!“
- c) „Mám to!“

5) Když něco vysvětluji kamarádovi, často říkám:

- a) „Podívej se na to.“
- b) „Poslouchej, jak to udělat.“
- c) „Zkus to takhle.“

6) Když mám o něčem mluvit nebo něco vyslechnout:

- a) Mluvím málo a nerad dlouho poslouchám.
- b) Rád poslouchám, ale nemám dost odvahy déle mluvit.
- c) Mluvení mi nevadí a hodně při tom hýbu rukama a dělám výrazná gesta.

²¹ TOPIČOVÁ, Jitka. *Mapování stylu žákovu učení*. Závěrečná práce. Pedagogická fakulta UK v Praze, 2006, s. 29-30

7) Ve svém volném čase nejraději:

- a) Dívám se na TV nebo si čtu.
- b) Poslouchám CD nebo rádio.
- c) Hraji hry nebo sportuji.

8) Když potkám po delší době známého člověka:

- a) Poznám ho podle obličeje, ale na jméno si nevzpomínám.
- b) Poznám ho podle jména, ale obličej mi není moc povědomý.
- c) Vzpomenu si na něj až při vyprávění společných zážitků.

9) Když jsem naštvaný/-á:

- a) Zmlknu a potíchu se vztekám.
- b) Nahlas vybuchnu a třeba i nadávám.
- c) Skřípu zuby, zatínám pěsti a nejraději bych se popral/-a.

10) Když se na něco soustředím, ruší mne:

- a) Nepořádek.
- b) Hluk.
- c) Pohyb kolem mne.

PŘÍLOHA Č. 3 – PŘÍPRAVA HODINY

Téma: Křemílek a Vochomůrka – Jak vezli čtyři velké kameny

Motivace: Tajenka (vyjde slovo z pohádky)

1.		O	B	U	Š	K	U					
2.	R	Ů	Ž	E	N	K	A					
3.		P	A	N	D	R	H	O	L	A		
4.			S	T	A	T	E	Č	N	É	M	
5.					Č	A	R	U	J			
6.						V	A	Ř				
7.					Š	K	U	B	Á	N	E	K
8.		T	R	P	A	S	L	Í	K	Ů		

1. ... z pytle ven
2. Šípková ...
3. Dařbuján a ...
4. ... kováři
5. Šmankote, babičko ...
6. Hrnečku ...
7. Káťa a ...
8. Sněhurka a sedm ...

Otázky: Kdo ví, co je škrtavka? – Zvláštní nemoc
Chcete vědět, jak se taková nemoc léčí?

Četba, video, nahrávka:

- A: četba, čtou sami žáci
B: video
C: audio nahrávka

Vysvětlení pojmů: žákům vysvětlit zjednodušeně

sosák - ústní ústrojí hmyzu a některých jiných členovců, přizpůsobené k sání, nebo bodání. Vyskytuje se např. u motýlů, komárů a blech.²²

oj - tyč spojující povoz s tažnými zvířaty²³

²² Ilustrovaný encyklopedický slovník III. díl. 1. vyd. Praha: ACADEMIA, Československá akademie věd, 1982, s. 345.

sochor - dřevěná, nebo železná tyč používaná jako páka při zvedání těžkých předmětů²⁴

loukot' - část *Využití reprodukce při práci s textem na 1. stupni ZŠ Využití reprodukce při práci s textem na 1. stupni ZŠ, v rámci Využití reprodukce při práci s textem na 1. stupni ZŠ kola obvykle Využití reprodukce při práci s textem na 1. stupni ZŠ k Využití reprodukce při práci s textem na 1. stupni ZŠ obručí*²⁵

komůrka – malý pokoj

svatojánek – světluška, brouk

Osnova:

srovnání obrázků na tabuli

převyprávění příběhu žáky, dle schématu osnovy

Četba, video, nahrávka – zapamatování

Sepsání děje

²³ Wikislovník. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://cs.wiktionary.org/wiki/oj>

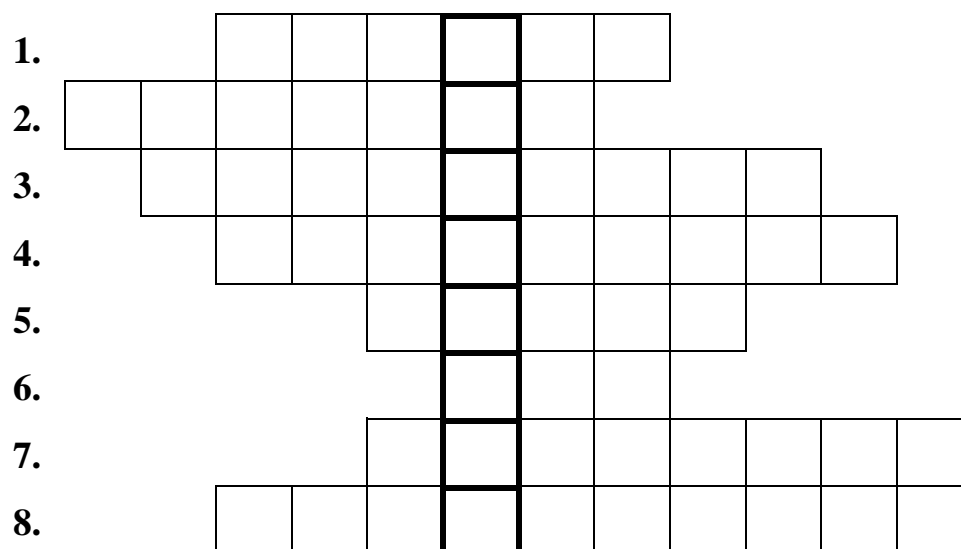
²⁴ *Ilustrovaný encyklopedický slovník III. díl*. 1. vyd. Praha: ACADEMIA, Československá akademie věd, 1982, s. 336.

²⁵ Wikislovník. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://cs.wiktionary.org/wiki/loukot>

PŘÍLOHA Č. 4 – ÚVODNÍ TAJENKA

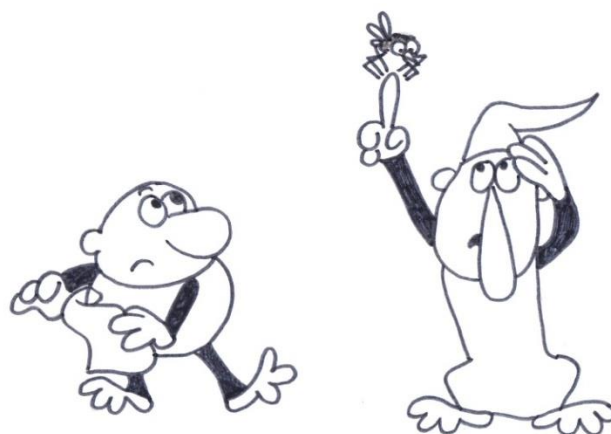
Jméno: _____

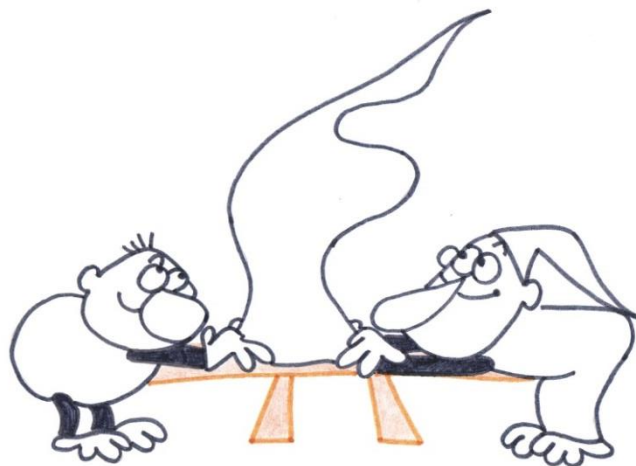
Třída: _____

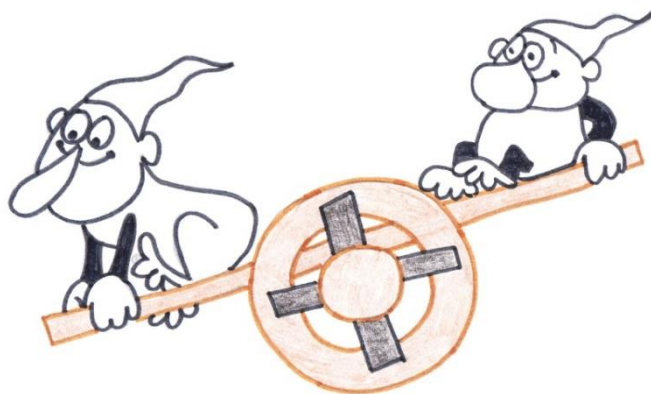


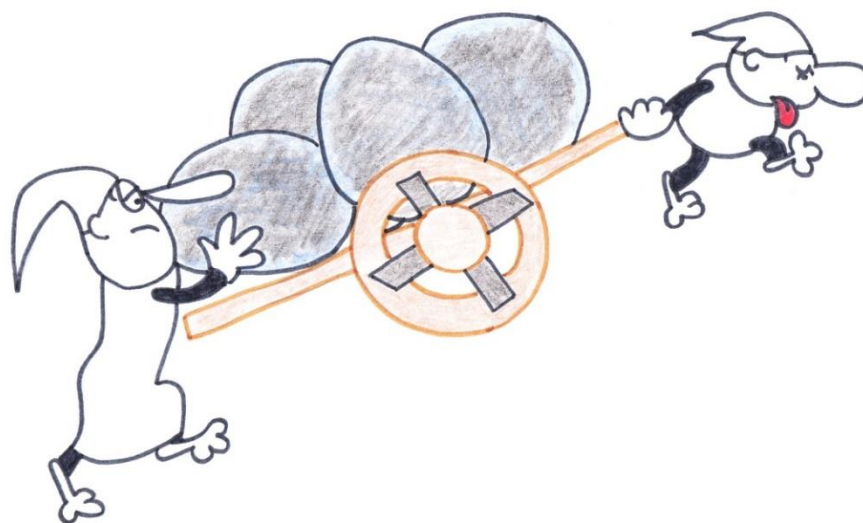
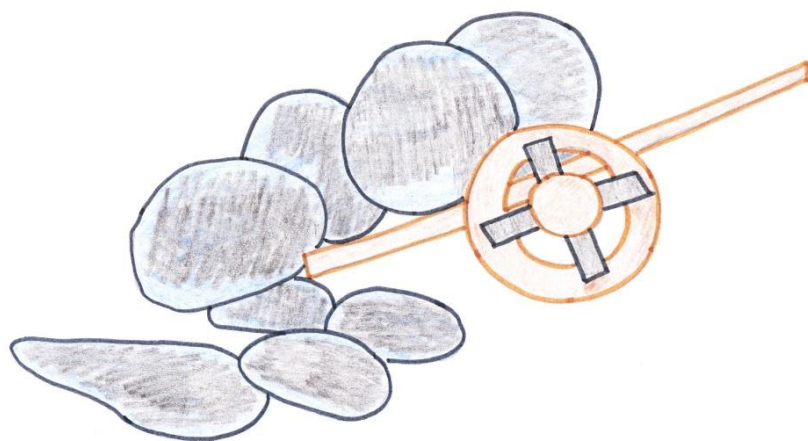
1. ... z pytle ven
2. Šípková ...
3. Dařbuján a ...
4. O ... kováři
5. Šmankote, babičko ...
6. Hrnečku ...
7. Káťa a ...
8. Sněhurka a sedm ...

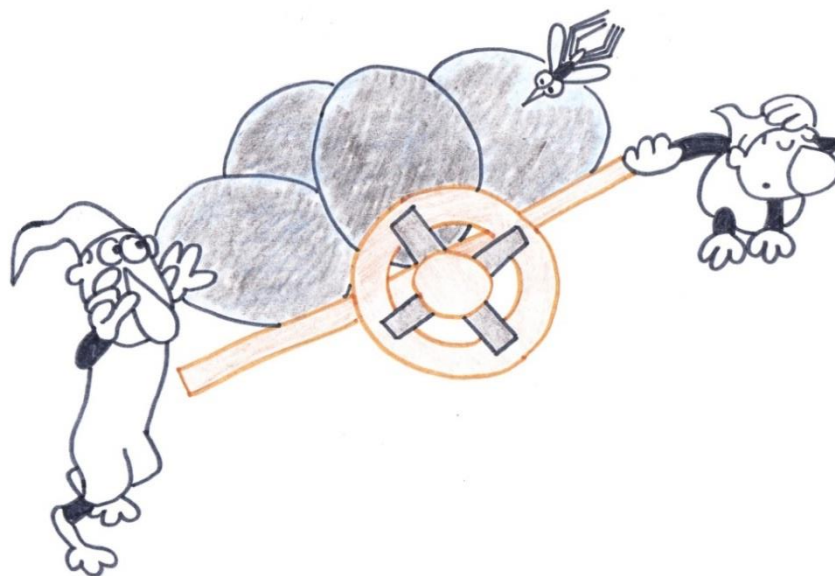
PŘÍLOHA Č. 5 – OBRÁZKOVÁ OSNOVA











PŘÍLOHA Č. 6 – PŘEDLOHA POHÁDKY - „JAK VEZLI ČTYŘI VELKÉ KAMENY“**Pohádky z Pařezové chaloupky Křemílek a Vochemůrky****Václav Čtvrtek****Jak vezli čtyři velké kameny**

Jednou Křemílek a Vochemůrka seděli v trávě a přiletěl k nim komár, tenký panáček. Lítá sem a lítá tam, až od toho těm dvěma píská v uších. Nakonec povídá: „To je muzika, co?“

„Taková tenká, taková komáří,“ řekli Křemílek a Vochemůrka.

„Když se vám muzika nelíbí, tak to já vás píchnu!“ křikl komár a roztočil se jim kolem uší.

„Dej si na nás pozor,“ povídá Křemílek a zahrozil na komára prstem.

Komár si mu sedl rovnou na prst a už si chystá sosák. Vochemůrka smekl čepičku a komára do ní chytil. Komár chvíli pískal pod čepičkou, ale nakonec Vochemůrka povídá: „Přece nemůžu pořád chodit bez čepice.“

Tak toho komára pustili a znova si sedli do trávy.

Najednou někdo křikne: „Cíprsk achichi!“ Po pasece běží ohnivý mužík a na každém kroku: „Cíprsk achichi!“ Rojí se od něho takové sršení jisker, že už málem chytá tráva.

„Co to vyvádíš?“ křikli Křemílek a Vochemůrka.

Ohnivý mužík si patou vyryl důlek a skrčil se do něho, aby nepodpálil. „Co bych vyváděl? Stůňu. Dostal jsem škrtavku.“

„Tak proč si nelehneš, když stůněš?“ řekli Křemílek a Vochemůrka.

Ohnivý mužík si vzdychl, až se udělalo trochu kouře: „To proti škrtavce nepomáhá.“

„To je ale divná nemoc,“ povídá Vochemůrka. „Tak co proti ní vlastně pomáhá?“

Ohnivý mužík chvíli polykal jiskřičky. „To by se musely přivést čtyři velké kameny. a musela by se z nich udělat taková komůrka. Já bych si do ní vlezl, vyškrtal bych se do šedesáti a byl by pokoj.“

Křemílek s Vochemůrkou se rozběhli do chaloupky pro vozík. Křemílek táhl u oje a Vochemůrka strkal. Dojeli k hromadě kamenů.

„Tyhle čtyři jsou největší,“ povídá Křemílek.

„Jenže kdo je unese? Na to se musí chytře,“ řekl Vochemůrka.

„Ale jak?“ povídá Křemílek. Chvíli kameny obcházel, až Křemílek řekl: „Asi je budeme muset docela obyčejně naložit.“ V proutkách si nalámali sochory, každý snědl borůvku pro větší sílu a dali se do toho. Pot se z nich lil, až měli kluzko pod patami. Když kameny naložili, zapřáhli se k oji a jeli.

Cesta byla z kopečka a vozík jim div nevběhl na paty. Po rovině jeli pomaloučku. Křemílek byl samá starost: „Jen aby se nám ohnivý mužík zatím od škrtnání neustonal.“

Pak přijeli pod kopec. Táhli, až praštělo v oji. Vozíku se ale nechce nahoru ani o loukot'. Pustili oj a řekli: „Chudák ohniváček, uškrtá se na ámen.“

Vtom se tam nese komár. Rozhlídl se, nabrousil si sosák do šídla a začal si zpívat tenkou písničku: „Pich pich pich.“ a rovnou na Křemílka s Vochomůrkou. Ti dva popadli oj a vyjeli s vozíkem do kopce tak prudce, že nahoře nebyl k zastavení.

Nakonec postavili ze čtyř velkých kamenů komoru, ohnivý mužík si do ní vlezl a škrtnal do šedesáti. Když vyšel z komory, byl spokojený a mírný do růžova.

„Tak vám, Křemílku s Vochomůrkou, děkuju,“ povídá a líbezně se rozškrtnal, že to bylo jako roj svatojánků.

Potom odešel do skal, kde ohniví mužíci bydlí, aby zbytečně nepodpálili.

PŘÍLOHA Č. 7 – UKÁZKY PRÁCE ŽÁKŮ**4. A – dívka (199 slov)**

Jednou Křemílek a Vochomůrka seděli na pasece, přiletěl komár a začal zpívat podivnou písničku. Křemílkovi a Vochomůrkovi to trochu vadilo, tak to nahlas řekli, ale komár hned, že když se jim to nelíbí, tak že je píchne. Sedl si Křemílkovi na prst a už, už, si připravoval sosák, ale Vochomůrka vzal čepičku a komára do ní chytil. Pak Vochomůrka řekl: „Přece nemůžu být pořád bez čepičky.“ Tak komára pustili. Za chvíli viděli na pasece ohnivého mužika, mužik při každém kroku dělal „Cíprsk achichi.“ Tak se ho ti dva zeptali, co to dělá, on jim odpověděl: „Chytil jsem škrtavku.“ „Tak se skrč.“ „To nepomáhá.“ „A to je mi divná nemoc a co na to vlastně pomáhá?“ „No, inu kdybyste vzali 4 kameny a udělali byste z nich komůrku. Já bych se šedesátkrát vyškrтал a to by pomohlo. „Ale jak je uneseme, už vím, dáme si to na poloviční trakař s ojem. Tak si vezmeme na posilněnou borůvku,“ a tlačili. „Tomu trakaři se asi nechce do kopečka.“ V tom přiletěl komár. Vochomůrka a Křemílek se lekli a vyjeli s trakařem na kopec. Jeli tak rychle, že se nedal zastavit. Vyndali kameny a postavili komůrku. Ohniváček se vyškrтал a byl vyléčen.

4. A – chlapec (210 slov)

Jednou si sedli Vochomůrka a Křemílek v trávě. Za nedlouho přiletí komár a brouká si. „To není žádná muzika,“ povídá Křemílek a Vochomůrka. „Když to není žádná muzika, to vás píchnu,“ povídá komár. Křemílek mu vyhrožuje prstem. Potom ho Vochomůrka chytí do čepice. „Já snad nebudu chodit každý celý den bez čepice,“ povídá Vochomůrka. Oba dva slyší vzdychání ohnivého mužička. „Proč tak vzdycháš,“ povídají. „Protože mám škrtavku,“ povídá mužik. „Tak proč si nelehneš,“ říkají. „Protože to proti škrtavce nepomáhá,“ povídá mužik. Ještě se ptali, co proti škrtavce pomáhá. Mužik jim říká: „To by se musela udělat taková komůrka ze 4 kamenů, já bych si tam vlezl a zaškrтам tam do 60.“ Tak přivezli vozík a jeli ke kamenům. „Tyhle jsou největší kameny,“ povídají. „Na to se musí chytře.“ Pak se posilnili borůvkou a naložili je obyčejně. Vochomůrka tahal za oj a Křemílek tlačil. Z kopečka jeli jako o závod, div se paty nelepili k vozíku. Na rovince po rovině jeli pomalu. Do kopce to ale bylo horší, oba nemohli už dál. Pak k nim přiletěl komár a začal si broukat písničku. Práskly do bot, že se jim nedalo zastavit na vrcholu. Pak udělali komůrku, ohnivý mužik si do ní vlezl a do 60 si zaškrтал. Pak vylezl, poděkoval a odběhl.

4. B – dívka (193 slov)

Jednou Křemílek a Vochomůrka seděli v trávě před chaloupkou, kolem letěl komár. Zpíval si takovou komáří písničku, ale Křemílkovi ani Vochomůrkovi se to nelíbilo. Komár se rozkřikl: „Když se vám moje muzika nelíbí, tak vás píchnu!“ „Na nás si netroufej,“ řekl Křemílek a postrašil na komára prstem. Komár se nedá a už ho chtěl píchnout, ale Vochomůrka byl rychlejší a chytil komára pod čepičku. „Přece nebudu chodit bez čepičky,“ řekl Vochomůrka a komára pustil. Komár odletěl a Křemílek a Vochomůrka si zase sedli do trávy. Na jednu vidí, že kolem jde ohnivý mužik. „Mám škrtavku,“ říká. „Jak tě máme z toho zachránit?“ řekli Křemílek a Vochomůrka najednou. „Když mi přinesete čtyři velké kameny, postavíte z kamenů komůrku a já se pod ty kameny schovám, 60 krát škytnu, tak už bude pokoj!“ Tak Křemílek a Vochomůrka neváhali a šli s vozíkem do jeskyně. „Tyhle čtyři jsou největší,“ řekl Vochomůrka. Snědli každý borůvku, naložili kameny a už jeli. Jeli na kopec a vozík už nejel dál. Najednou přiletí komár a Křemílek a Vochomůrka vzali nohy na ramena a upalovali. U chaloupky postavili komoru a mužik se 60 krát vyškrтал. „Děkuji!“ řekl a vrátil se domů.

4. B – chlapec (236 slov)

Jeden krásný den si Křemílek s Vochomůrkou sedli před domeček. Najednou kolem nich proletěl komár. A ten si zpíval komáří písničku. Křemílek a Vochomůrka říkali, že je taková tichá. Na to komár řekl, že když se jim jeho písnička nelíbí, tak je píchne. A začal jim létat kolem hlavy. Sedl si Křemílkovi na prst a už si brousil sosáček. Ale najednou vzal Vochomůrka čepici a komára do ní chytil. Ale přece nemůžu být bez čepičky, povídal Vochomůrka. A tak komára pustili. Najednou tam přišel ohnivý mužík. Nebylo mu zrovna nejlépe a tak se ho Křemílek s Vochomůrkou zeptali, co mu je. Ale, odpověděl ohnivý mužík, dostal jsem škrtavku. A proč si tedy nelehneš do postele? To na škrtavku nepomáhá. A jak se tedy dá vyléčit? No to by se musely přinést 4 velké kameny, ze kterých by se postavila komůrka, a tam bych se vyškrtal do 60. Křemílek s Vochomůrkou se hned rozběhli pro kameny. Našli je a chtěli je naložit na vozík. Ale kameny byli hrozně těžké a nemohli je uvést. Proto si dali borůvku, aby měli větší sílu. Ale ani tak jim to moc dobře nešlo. Zničehonic přiletěl komár a zpíval si písničku, při které si letěl přímo na Křemílka a Vochomůrku. Ty se lekli a rychle vyběhli na kopec. Na kopci postavili komůrku pro ohnivého mužíka a ten se v ní vyškrtal do 60. Až se vyškrtal, odešel a poděkoval Křemílkovi a Vochomůrkovi.

4. C – dívka (174 slov)

Jeden krásný den si Křemílek s Vochomůrkou lehli do trávy a najednou něco slyší, byl to komár, který zpíval písničku tak jemnou a tenkou, až to Křemílkovi a Vochomůrkovi bylo nepříjemné. Křemílek sundal svou čepici a komára chytil. Najednou se tu objevil ohnivý mužík, který strašně nařikal, to bylo pořád „A kých, kých, áchy, áchy.“ Křemílek se zeptal, co ohnivému mužíkovi je a on odpověděl, že má škrtavku, která se dá vyléčit jen tak, že přinesou 4 velké balvany, do kterých se vleze a šedesátkrát se vyškrtá. Křemílek s Vochomůrkou sedli na oj a z kopečka to jelo tak rychle, že jim nešlo zabrzdit. Když konečně zastavili, posilnily se na cestu borůvkami. Potom naložili kameny na oj. Ale byli moc unavení, chtěli to vzdát, ale v tu chvíli přiletěl komár a pomohl jim a zase zpíval tu jeho tenkou písničku. Když dorazili Křemílek s Vochomůrkou, postavily balvany, tak jak jim řekl ohnivý mužík. Vlezl si do nich a šedesátkrát se vyškrtal. A když už byl v pořádku, vrátil se do skal, aby něco nepodpálil.

4. C – chlapec (131 slov)

Jednou si Křemílek a Vochomůrka sedli do trávy, najednou přiletěl komár, zpíval si svoji písničku, komár je chtěl štípnout. Vochomůrka nastavil prst a komár si sedl, Křemílek vzal čepičku a přikryl komára. Křemílek říká: „Přece nebudu všude chodit bez čepičky.“ Tak komára pustili. Najednou se objevil ohnivý mužíček a řekl: „Dostal jsem škrtavku.“ Křemílek říká: „Ta se dá vyléčit jenom čtyřmi velkými kameny.“ Tak Křemílka a Vochomůrku napadlo, že pro ně pojedou. Ale nejdříve se posilnili borůvkou. Pak vzali vozík a jeli pro kameny, pak jim ty kameny padali. Tak Křemílek řekl, že to udělají tak, že je Vochomůrka bude držet zezadu. Pak když už kameny nepadali, tak Křemílek řekl, ať si na ty kameny sedne a vyškrtá je. No a potom zaletěl ohnivý mužíček do jeskyně, aby něco zbytečně nepodpálil.

5. A – dívka (218 slov)

Když Křemílek a Vochomůrka seděli v trávě, slyšeli komára, který si prozpěvoval tenkou písničku. „Vám se nelíbí má tenká písnička?“ zeptal se komár. Dávali najevo, že ne! „Tak, když se vám má písnička nelíbí, tak vás píchnu.“ Řekl komár. A už se na ně řítíl. V tom Křemílek smekl čepičku z hlavy a chytl komára. „Ale vždyť bez čapky nemůžu věčně chodit!“ Řekl Křemílek. A tak si ji zase nasadil a komára pustil. V tom viděli Křemílek s Vochomůrkou ohnivého mužíčka. Ale to byste nevěřili, jak stonal. „Škrt achichi.“ Křemílek a Vochomůrka se ho zeptali, proč takto stůně a on jim odpověděl, že má škrtavku! Prý by mu pomohlo, kdyby měl okolo sebe čtyři kameny a škrtnul by si šedesátkrát. Křemílek a Vochomůrka mu chtěli pomoci a tak běželi do domečku pro vozík a už pelášily pro kameny. „Tyhle čtyři jsou největší!“ Řekli. Naložili je a utíkali, co jim síly stačily. Ale moc jim to nešlo. Lil se z nich pot a jim pod nohama klouzalo. Do kopce už to nešlo vůbec. Vzdychnuli si. „Chudáček ohniváček.“ Najednou viděli komára, jak si zpívá písničku pich, pich, pich a řítíl se přímo na ně. Oni najednou do kopce vyběhli jako vítr. Konečně dorazily k ohniváčkovi, postavili kameny na sebe a on začal škrtat do šedesáti. Vyškrtal se a škrtavka přešla!

5. A – dívka (220 slov)

To jednou se Křemílek s Vochomůrkou šli podívat na louku a tu vidí komára, který kolem nich poletuje a prozpěvuje si písničku. Takovou tu tenkou komáří písničku. A tu Vochomůrka povídá: „Přestaň, nám se ta tvoje muzika nelíbí.“ „Tak, když se vám muzika nelíbí, to já vás píchnu. Už si připravoval sosáček a chystal se usednout, když tu Křemílek smeknul čepičku a chytl pod ní komára. Chvilku ho drží pod čepicí. Ale když uvidí ohnivého panáčka, na komára zapomene a zeptá se, co mu je, že tak divně světélkuje. A on povídá: „Já stůňu.“ „Proč tedy neležíš?“ „Na tuhle nemoc ležení nepomáhá.“ „To je nějaká divná nemoc, a co na ni teda pomáhá.“ „Jo, to by se museli přivést čtyři velké kameny, z těch bych si postavil domeček, tam bych se vyškrtal do šedesáti a bylo by po nemoci. Škrt.“ Vochomůrkovi a Křemílkovi bylo ohnivého panáčka líto. Tak seběhli do chaloupky pro vozík a jeli s ním z kopečka pro čtyři velké kameny. Když je vybrali, povídá Vochomůrka: „Ty ale jen tak neuneseme.“ „To ne,“ řekl Křemílek. Snědli každý 1 borůvku pro větší sílu. Naložili kameny na vozík a jeli. Do kopečka, ale za chvilku nemohli a tu se objevil komár a prozpěvuje si písničku. A hned jim to jelo, až loukoť praskal. Mužíček jim poděkoval a jeli domů.

5. A – chlapec (265 slov)

Jednoho dne se Křemílek a Vochomůrka vydali odpočinout na nedalekou paseku. Po nějaké chvíli se tam objevil komár, který je začal otravovat. Vochomůrka na něj naštvane ukázal prstem. Komár si mu na ten prst sedl a připravil se sosat. Ale Křemílek smekl čepici a komára do ní chytl. Poté Křemílek říká: „Vždyť nemůžu chodit bez čepice.“ Tak komára pustili ven. Když najednou se tu objevil ohnivý mužíček, od kterého lítali jiskřičky. Křemílek a Vochomůrka se divili, co mu je? Mužíček si vykopl malou jámu a skočil do ní, aby tráva nechytla. Co ti je, ptali se oba udiveně. Ohnivý mužík jim všechno řekl. Nakonec řekl, že aby už neškrtal, musí přivést čtyři velké kameny, sestavit z nich komůrku, pak si tam prý vleze a vyškrtá se do šedesáti. Hned oba hupsli domů pro vozík a jeli pro kameny. Když už našli kameny, řekli, že si nalámou proutí a dají si borůvku na posílení. Chvilí se kolem nich procházeli, až Křemílek řekl: „Uděláme to tak, že je naložíme.“ Po naložení šli nazpátek a Vochomůrka říká, chudák ohniváček se uškrtá k ámenu. Měli štěstí, že to bylo z kopce, ale to štěstí netrvalo dlouho, po dlouhé cestě z kopce se dostali k malému kopečku. Byli tak vysláblí, že nemohli dál. Náhle se objevil

komár, který si nabrousil sosák a zpíval „pich, pich, pich“. Hned, jak ho uslyšeli, pelášili s kamením jako vítr. Nakonec tam dojeli, postavili ze čtyř kamenů komůrku a ohnivý mužík si do ní vlezl a vyškrtal se do šedesáti. Po vyškrtání vylezl a byl mírně do růžova. Pak se vrátil do jeskyně, kde žil.

5. B – dívka (235 slov)

Jednoho dne seděli Křemílek a Vochomůrka před svou chaloupkou. „To je ale krásně,“ řekl Vochomůrka. „Hm, krásně,“ potvrdil Křemílek a najednou tam přiletěl komár a začal je otravovat. „Nech toho,“ řekl Vochomůrka. „My ti taky nebzučíme u ucha,“ řekl Křemílek. „Když se vám to nelíbí, já vás štípnu,“ řekl komár a snesl se dolů na Vochomůrkovo prst. Křemílek si sundal čepici z hlavy a chytil komára. „Pusťte mě,“ křičel komár. „Jenom když nám slíbíš, že nás neštípneš,“ řekl Křemílek. „To já vám slíbit nemůžu,“ řekl komár. „Vždyť já jsem komár.“ „To má pravdu,“ řekl Křemílek. A začali společně odpočítávat: „Tři, dva, jedna, teď.“ Zvedli čepici a komár uletěl. „Tak a je pryč,“ řekl nadšeně Vochomůrka. Po chvílce tam přišel ohnivý mužíček a hrozně prskal. „Neperskej tak,“ řekl Křemílek: „Všechno podpálíš.“ „Já nemůžu přestat,“ řekl ohnivý mužíček: „Chytil jsem škrtavku.“ A zase si prsknul. „Na vyléčení škrtavky jsou potřeba čtyři velké kameny,“ řekl mužíček. „My ti je přineseme,“ řekl Vochomůrka. A seběhli s lávkou na kolečkách pod skálu. Drcli do skály a spadly okolo skály čtyři velké balvany. „Abychom je dostaly na vozík, musíme se posilnit,“ řekl Vochomůrka a hodil si do pusy borůvku. Naložily kameny a táhly je do kopce. Potom už ale nemohly. Najednou tam přiletěl komár. Křemílek a Vochomůrka se lekli a vytlačili kameny. Kameny žuchly přímo na mužíčka a začal prskat. A tak se mužíček zbavil škrtavky.

5. B – chlapec (230 slov)

Křemílek a Vochomůrka seděli před pařezovou chaloupkou a povídali si: „To je ale hezký den.“ Najednou přiletěl komár a začal zpívat komáří píseň a řekl: „Tak co líbí se vám?“ Křemílek a Vochomůrka řekli: „Nějaká tenká písnička.“ Komár jim odpověděl: „Tak to vás musím štípnout.“ Komár vyletěl dolů a mířil na ně, Křemílek ho chytil do čepice. Křemílek řekl: „Pustíme tě, až nám slíbíš, že nás neštípneš.“ Komár jim odpověděl: „To já nemůžu slíbit, protože jsem komár.“ Vochomůrka řekl: „No jo, to má pravdu.“ A Křemílek řekl: „No jo já pořád nemůžu chodit bez čepice.“ A tak ho pustili a on odletěl. A zase říkali: „To je ale hezký den.“ Pak tam přišel ohnivý mužíček a Křemílek a Vochomůrka řekli: „Co když to tady celý podpálíš.“ A ohnivý mužíček: „No já mám škrtavku.“ A oni se ho zeptali: „A jak se uzdravuje?“ On jim řekl: „Musíte položit čtyři velké kameny vedle sebe, aby uprostřed byla malá komůrka.“ A tak šli Křemílek a Vochomůrka pro kameny a jeli na vozíku a srazili se se stromem a začaly kolem nich padat kameny a řekli: „Musíme se posilnit.“ A snědli borůvku. A jeli zpátky do kopce, ale už nemohli. A přiletěl k nim komár a oni se ho lekli a rychle vyrazili. Udělali kolem ohnivého muže kruh z kamenů a ohnivý muž jim a to řekl: „Za to vám budu dělat rachejtle.“

5. C – dívka (194 slov)

Jednoho dne seděli Křemílek a Vochomůrka v travě. Najednou přiletěl komár. Pořád bzučel, tak ho Křemílek a Vochomůrka schovali pod čepičku. Po chvílce Vochomůrka povídá: „Přece nemůžu chodit bez čepičky,“ tak komára pustili. Znovu si sedli do trávy. Najednou uslyšeli podivné zvuky. To byl ohnivý mužík. Křemílek a Vochomůrka se zeptali: „Co to děláš?“ Ohnivý mužík jim odpověděl: „Já jsem dostal škrtavku a ta se dá vyléčit jedině tak, že by se ze čtyř kamenů poskládala komůrka, ve které bych se šedesátkrát vyškrtal.“ Křemílek a Vochomůrka hned běželi do chaloupky pro vozík a jeli pro kameny. Nejdříve vybírali a pak Vochomůrka povídá: „Tyhle čtyři jsou

největší.“ Kameny byly tak těžké, že nevěděli, jak je dát na vozík. Pak Vochomůrka povídá: „Budeme je muset normálně naložit.“ Tak si každý vzal borůvku, aby měli větší sílu a naložili kameny a jeli. Po rovině jeli pomalu. Do kopce to ale nemohli utlačit, tak se na chvíli zastavili. Najednou se objevil komár a začal si zpívat písničku. Křemílek a Vochomůrka se tak lekli, že rychle vytlačili vozík. Nakonec postavili mužíkovi komůrku a on si do ní vlezl a šedesátkrát se vyškrtal a odběhl do skal, aby něco nezapálil.

5. C – chlapec (228 slov)

Křemílek a Vochomůrka seděli v trávě, přiletěl tam komár a zpíval si písničku a Vochomůrka řekl: „Hm, taková tenká, taková komáří.“ A komár křikl: „Tak vám se ta písnička nelíbí, tak to vás budu muset píchnout.“ Křemílek ukázal prstem: „Nech nás být!“ Pak ho chytli do čepice a Vochomůrka říká: „Však nemůžu být bez čepice.“ Tak komára pustili a sedli si znovu do trávy a tu se objevil ohnivý mužík a tu a tam se všude ozývalo: „pšík a ej chu chá.“ A Křemílek říká: „Co to děláš?“ „Já mám škrtavku, na tu nic nepomáhá, leda že bych potřeboval čtyři velké kameny. Postavil z nich takovou komoru a já bych si do ní vlezl a vyškrtal by sem se tam šedesátkrát.“ Křemílek a Vochomůrka běží k chaloupce a Vochomůrka povídá: „Hele tady ty čtyři kameny jsou největší.“ A Křemílek na to: „Jo, máš pravdu, ale kdo je unese. A Vochomůrka: „To by chtělo naložit.“ Postavili vozejk, naložili kameny a jeli do kopce. Už nemohli, dali si na posilnění borůvku a jeli. Nemohli do kopce, v tu chvíli tam přiletěl komár a zpíval si svou písničku. Vochomůrka a Křemílek najednou vyjeli do kopce tak prudce a rychle, že z kopce už to ani náhodou nemohli ubrzdít. Dojeli z kopce dolů a postavili komůrku a ohnivý mužík si do ní vlezl a šedesátkrát se vyškrtal a vylezl celý spokojený