

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

**ROZVOJ VYJADŘOVACÍCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ MLADŠÍHO  
ŠKOLNÍHO VĚKU (NA PODKLADĚ NÁCVIKU VYPRAVOVÁNÍ  
VE 4. ROČNÍKU ZŠ)**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Lukáš Vitík**

*Učitelství pro 1. st. ZŠ*

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Nováková, Ph.D.

**Plzeň, 2018**

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

Plzeň 29. 6. 2018

.....  
vlastnoruční podpis

## Poděkování

Tímto bych rád poděkoval své vedoucí práce PhDr. Jaroslavě Novákové, Ph.D., za čas, který mi věnovala, a cenné rady.

Dále děkuji základním školám, které mi umožnily provedení výzkumu v praktické části práce.

# Obsah

Předmluva .....	3
Úvod .....	5
1 Vymezení terminologie .....	6
1.1 Vznik a vývoj lidského vyjadřování .....	11
1.2 Vztah myšlení a řeči .....	12
1.3 Vyjadřování lidské versus zvířecí .....	13
2 Osvojování jazyka .....	17
2.1 Teorie osvojování jazyka .....	17
3 Podmínky výzkumu v tradiční/alternativní škole .....	21
4 Periodizace vývoje dítěte z hlediska vyjadřování .....	23
4.1 Mladší školní věk .....	24
4.1.1 Slohová výchova .....	26
4.1.1.1 Vymezení zkoumaného souboru a postupu analýzy .....	30
4.1.1.2 Činnosti žáků ve výuce a vyučovací metody v ZŠT .....	36
4.1.1.3 Analýza slohových prací žáků ZŠT .....	39
4.1.1.4 Činnosti žáků ve výuce a vyučovací metody v ZŠA .....	54
4.1.1.5 Analýza slohových prací žáků ZŠA .....	67
4.1.1.6 Slohový výkon ve vztahu k výuce .....	70
4.1.2 Vybrané vlivy na rozvoj řeči .....	73
4.2 Předškolní období .....	74
4.3 Období batolete .....	82
4.4 Kojenecké období .....	85
4.5 Novorozenecké období .....	86
4.6 Prenatální období .....	88
5 Vliv řečové péče na kvalitu slohových prací .....	91
6 Vybrané vhodné a nevhodné podněty .....	95
6.1 Hudební a řečové projevy .....	95
6.2 Vliv moderních technologií .....	97
7 Navrhované aktivity k rozvoji vyjadřování .....	100
Závěr .....	105
Resumé .....	106

Použité zdroje .....	107
Přílohy .....	111

## Předmluva

*„Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.“*

(Helena Kellerová)

Citát, který je mottem k předkládané práci, je použit v jiném kontextu, než by se mohlo na první pohled zdát. Nijak se totiž netýká osob se sluchovým či zrakovým postižením. Běžný jev současné doby – a to sledování obrazovky po velmi dlouhou dobu totiž znecitlivuje smyslové vnímání, a pěstuje tak u dítěte zlozvyk „*dívat se, ale nevidět*“. Podobné je to i s jeho sluchem. Dítě si vytváří návyk „*slyšet, ale neposlouchat*“.<sup>1</sup> Všechny schopnosti mají pro svůj rozvoj vymezené období, kdy je tělesná či psychická stránka dítěte nejlépe připravena. Nevyužití daného senzitivního období má pro člověka trvalé následky. Malé děti rády pozorují své okolí a vůbec bývají velmi zvědavé. Svou citlivost tak uplatňují i při tzv. situačním učení. Pokud se dítěti vnímání otupí, bude nepochybně omezen jeho kognitivní pokrok.

Podíváme-li se do nedávné doby na podobu dětských hraček, objevíme mezi nimi a těmi současnými nemalý rozdíl. Chlapec vyřezávající si z kůry stromu lodičku by dnes působil (téměř) nepatřičně. Mimo podstatné skutečnosti, že si takové dítě rozvíjí jemnou motoriku, podporuje vyhranění své laterality atd., jistě bude mít z dokončení loďky radost, byť nebude úplně tvarově symetrická. Častou hrou bývalo ježdění si s autíčkem, stavění z dřevěných stavebnic, ale existovaly i činnosti uplatňující mimo jemné motoriky i dětský smysl pro symbolismus. Panenka z kusu dřeva poukazovala na dětskou představivost. Dnes si ještě některé děti hrají se stavebnicí, často již označovanou jako didaktickou pomůcku, běžnou (a bohužel někdy i převažující) „hračkou“ je však obrazovka (myslíme počítač, tablet, mobilní telefon a televizi). Dnešní dokonalé technologie jakoby děti ochuzovaly a braly jim možnost samostatného vytváření a dávání hračkám vlastních významů. Hračky jsou už hotové a „dokonalé“.

V historii se už několikrát objevil vynález, který byl dobrým sluhou, ale špatným pánem. Poohlédneme-li se do nedávné minulosti, žili jsme více „spolu,“ večer jsme si povídali, protože televizi ještě nikdo neznal, dostávalo se více času na četbu, lidé si více prozpěvovali. Škoda, že se zřejmě nerealizovaly výzkumy, jestli i děti dostávaly častěji relevantní odpověď na svůj dotaz typu „proč?“ místo ignorace, jestli se skutečně všem dětem tehdy četly pohádky apod.

---

<sup>1</sup> Srov. KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: 2010, s. 42–43 a 125–126.

Počítače jsou jistě dobrým sluhou, každopádně vlastnost pána musí posoudit až budoucí generace.

autor

# Úvod

Diplomová práce objasňuje pojem vyjadřování, a to ve vztahu ke komunikaci, řeči a jazyku. K přesnému vymezení daného pojmu jsou uplatněny poznatky o fylogenetickém vývoji člověka. Definování rysů jazyka je prováděno porovnáváním odlišností lidské řeči a dorozumívání zvířat, na což navazuje problematika souvislosti mezi řečí a myšlením, v čemž tkví podstata vyjadřování. Práce dále postihuje vývoj řeči dítěte, jeho vyjadřovacích schopností, a pojednává o množství faktorů ovlivňujících průběh ontogeneze.

Hlavním cílem práce je rozbor konkrétních žákovských slohových písemných prací a zmapování úrovně jejich výkonů. Tato analýza vychází z komparace písemných vypravování žáků základní školy s tradičními metodami výuky a týchž prací žáků alternativní základní školy s programem *Začít spolu*<sup>2</sup>. Srovnávání prací je prováděno ve vztahu k použitým metodám výuky slohového útvaru vypravování v obou výzkumných souborech, tedy na základní škole tradiční (dále jen ZŠT<sup>3</sup>) a na základní škole alternativní (dále jen ZŠA<sup>4</sup>). Mimo působení školy se na kvalitě dětského vyjadřování podílely další faktory (například MŠ a podnětnost rodinného prostředí). Výsledky z dotazníkového šetření ohledně těchto vlivů prokládáme teorií ontogenetického vývoje dítěte.

Před výzkumem jsme si stanovili tyto dvě hypotézy:

**H1:** Existuje závislost slohového výkonu žáka na typu výuky.

**H2:** Existuje závislost slohového výkonu žáka na řečové péči jeho rodičů a MŠ.

Poslední kapitola práce se zabývá návrhy činností, které přispívají k progresivnímu vývoji vyjadřování s důrazem na písemný projev dětí. Uvedeno je několik aktivit vhodných pro školní děti. Opomenuty nejsou ani činnosti pro děti, které ještě ZŠ nenavštěvují.

V analýze pro názornost uvádíme úryvky ze slohových prací. Ve všech případech doslovně citujeme, tedy text je přebírán i se stylistickými a ortografickými chybami. Na přiloženém CD jsou uchovány naskenované veškeré analyzované práce žáků. Případné dětmi uvedené osobní údaje jsou cenzurovány.

---

<sup>2</sup> Začít spolu je upravený program pro české alternativní školství vycházející z programu Step by Step v USA.

<sup>3</sup> Označením ZŠT je míněn převažující typ ZŠ v ČR, jehož výuka a výchova není vystavěna na některém z programů tzv. moderní pedagogiky.

<sup>4</sup> Označením ZŠA je míněn typ ZŠ, kde se uplatňuje převážná část nebo všechny rysy daného moderního přístupu k žákům. V této práci jde o ZŠA využívající většinu prvků programu Začít spolu (například práci v centrech aktivit).



# 1 Vymezení terminologie

Jedna z psychických vlastností osobnosti je **schopnost**. Jde o vrozený předpoklad k nějaké činnosti, jehož hmotnou<sup>5</sup> základnou jsou **dispozice** (tj. **vlohy**) – vrozené a zděděné. Vývoj jedince je určen zejména dispozicemi. Ty skrývají potenciál, který však ve vývoji dítěte nemusí být naplněn, protože jejich rozvoj probíhá v závislosti na prostředí, výchově, výuce a později i sebevýchově, nejsou-li tyto vlivy dostatečně podnětné.<sup>6</sup> Zvládnání konkrétní činnosti (tj. způsobilost k ní) se pak označuje termínem **dovednost**. Dovednost je především senzomotorickým učením získaný předpoklad k vykonávání určité činnosti.

**Vyjadřovací schopnosti** spočívají v možnosti vyjádřit nějaké sdělení, přičemž pojem vyjadřování zahrnuje různá vysvětlení podle kontextu. Má-li člověk například dobrou úroveň matematického vyjadřování, lze jej označit za osobu orientující se ve výrokové logice. Hudební vyjadřování skýtá možnost projevit se skrze hudbu, tj. využít k tomuto vyjádření hudebně výrazových prostředků ovlivňujících vlastnosti tónu – výšku, délku, sílu (intenzitu čili hlasitost) a barvu (témbr); viz dále. Výtvarné vyjadřování zase značí um zachytit například předměty či jevy na plátno. Ačkoliv jde o užívání tohoto termínu v různých oblastech lidské činnosti, vždy se jedná o určité sdělení myšlenek, potřeb. Pakliže máme na mysli vyjadřování verbální je nutné tohle definování doplnit citací Vygotského: „*Myšlenka není slovem vyjadřována, ale realizuje se v něm.*“<sup>7</sup> Lidské myšlení (míněno u dospělé osoby) je totiž uskutečňováno už prostřednictvím řeči, čímž se odlišuje od myšlení ostatních živočichů.<sup>8</sup>

Pro definování lidského vyjadřování je v diplomové práci podstatným pojmem **komunikace**, jež je chápána jako děj, kdy sdělujeme nebo přijímáme informace; jde o **dorozumívání** jedinců v rámci nějakého živočišného druhu. Nejedná se však o výhradně lidskou schopnost. Dorozumívání je doloženo i u zvířat (například opice, včely). Tato komunikace spočívá v přenosu informací na chemickém principu, tancem či pomocí dalších forem (viz kapitola 1.3). U člověka je touto formou řeč.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Hmotná povaha dispozic je zřejmá z jejich vymezení jako „*anatomické a psychofyziologické zvláštnosti mikrostruktury mozku, nervové soustavy a analyzátorů*“. SLAVÍKOVÁ, M. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. Plzeň: 2004, s. 32.

<sup>6</sup> Kuric, J. et al. *Ontogenetická psychologie*. Praha: 1986, s. 107.

<sup>7</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 114.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 113–118.

<sup>9</sup> HYHLÍK, F. – NAKONEČNÝ, M. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: 1977, s. 72.

Sdělovaným obsahem rozumíme komunikát, který je předáván komunikátorem (autorem/produktorem/vysílačem) v zakódované podobě komunikantovi (příjemci/recipientovi/přijímači). Informace se přenáší pomocí komunikačního prostředku, kterým nemusí být jen jazyk (viz další odstavec). Díky komunikačním šumům v komunikačním kanále (tj. účastníci, mezi nimiž probíhá dorozumívání, spolu s jejich prostředím), které znesnadňují interpretaci obsahu komunikantem, se nemusí původně vyslaný obsah shodovat se sdělením přijatým.<sup>10</sup> Klenková popisuje šest fází komunikace. Prvně dochází ke zrození nápadu v mysli komunikátora, který je ve druhé fázi zakódován, tedy vyjádřen určitým znakem. Ten je následně vyslán (přenášen) ke komunikantovi. Po čtvrté fázi, tedy přijmutí komunikátu, probíhá proces s cílem rozluštit (tj. dekodovat) tento obsah. Tato interpretace sdělení v poslední fázi podněcuje komunikanta k patřičné změně chování, upotřebením získané myšlenky.<sup>11</sup>

Typologie komunikace mezi lidmi pomáhá pochopit celý záběr (rozsah) terminologického pojmu komunikace. Jedním z typů je přímá reakce, dále rozeznáváme gesta, nonverbální komunikaci (jednání), obrazovou a symbolickou. Poslední zmíněný druh označuje takové komunikování, které nutně nevyžaduje jazyk a rozluštění tohoto sdělení bývá nejisté. Mimo umělecká díla sem řadíme i vyjádření skrze naše oblečení apod.<sup>12</sup>

V souvislosti s komunikací jsou využívány pojmy *řeč* a *jazyk*. **Řeč** je „*forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace; řeč je realizace, použití jazyka.*“<sup>13</sup>

Uvedené pojmy *mluva* a *písmo* jsou slovní výrazové prostředky. **Mluva** neboli zevní řeč je řeč mluvená.<sup>14</sup> **Písmo** je soustava grafických symbolů jazyka. Tato množina grafémů (tj. písmen) umožňuje zapsat foném patřičným grafémem.<sup>15</sup> Tuto definici lze ještě doplnit, protože pojem písmo není synonymem k souboru písmen. Například latinské písmo (latinka) zahrnuje několik typů písemných znaků: a) litery (tj. znaky abecedy), b) slovní značky (tj. znaky symbolizující slovo; například číslice či početní značka +), c)

---

<sup>10</sup> HYHLÍK, F. – NAKONEČNÝ, M. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: 1977, s. 72–73.

<sup>11</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie : narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: 2006, s. 28.

<sup>12</sup> HYHLÍK, F. – NAKONEČNÝ, M. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: 1977, s. 72.

<sup>13</sup> DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: 2001. In KROUPOVÁ, K. a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: 2016, s. 118.

<sup>14</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie : narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: 2006, s. 27.

<sup>15</sup> ČECHOVÁ, M. et al. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: 2011, s. 28.

interpunkční znaménka (například pro vykřičník).<sup>16</sup> Mezi zvláštní skupinu grafických zápisů pak patří stenografický těsnopis a piktografie (mezinárodně srozumitelné znaky založené na obrázcích; například v dopravě).<sup>17</sup>

„Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitěho systému znaků a symbolů ve všech jeho formách.“<sup>18</sup> Jde o nevrozenou schopnost, vlastníme ale jisté řečové dispozice, tyto se rozvíjejí při konfrontaci s mluvící osobou. Rozdělujeme ji na zevní (vzniká činností mluvních orgánů) a na vnitřní řeč (týká se mozkových hemisfér).<sup>19</sup> „Vnitřní řeči se rozumí chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to nejen verbálně, ale i graficky (četba, písmo).“<sup>20</sup> Řeč je jednak jazyková dorozumívací činnost a jednak její výsledky (komunikáty).<sup>21</sup>

Řeč se vyznačuje sebezapomněním (tj. nesoustředíme se na její používání, ale jen na řečený obsah), není vztahena pouze k „já“, ale také k dalším členům společnosti (skýtá možnost vést rozhovor) a univerzálností (řeč vyjadřuje absolutní množinu jevů, toto vyjadřování se neomezuje na jevy okamžité, nevyžaduje jasně stanovený okruh významů, bez něhož se neobejde signalizace).<sup>22</sup> Gadamer doplňuje, že řeč „může a musí vyjadřovat úplně všechno. Neboť co nedokážeme vyjádřit řečí, nemůžeme ani řádně myslet, musíme tedy přece jen nějaké řečové vyjádření hledat. Aby oblast, o čem se ‚dá mluvit‘, byla co nejšířší, tvoří hledání výrazu tak významnou část lidské kultury v básnictví, ve filosofii, v náboženství, ve vědě.“<sup>23</sup>

Řeč lze rozlišit mimickou, gestikulační, zvukovou (1. prostou, 2. modulovanou a 3. artikulovanou, tedy verbální) a psanou. Z potřeby signalizovat se řeč vyvinula z primitivních zvukových projevů do podoby artikulované řeči sestávající ze slov. U dítěte se řeč vytváří imitací své matky (otce). Tato nápodoba je založena na bázi přiřazování zvuku k věcem. Slovo pak má složku jak zvukovou, tak obsahovou. Slovo je nástrojem myšlení, nicméně není možné vyjádřit vše za použití slov. Z toho důvodu také není řeč považována za nejkvalitnější způsob sdělení.<sup>24</sup>

---

<sup>16</sup> HUBÁČEK, J. *Český jazyk pro studující učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. Praha: 1990, s. 71.

<sup>17</sup> Tamtéž.

<sup>18</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie : narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: 2006, s. 28.

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>20</sup> Tamtéž.

<sup>21</sup> ČECHOVÁ, M. et al. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: 2011, s. 15.

<sup>22</sup> GADAMER, 1999, bližší údaje neuvedeny. In KLENKOVÁ, J. *Logopedie : narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: 2006, s. 26–27.

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>24</sup> HYHLÍK, F. – NAKONEČNÝ, M. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: 1977, s. 74–75.

**Jazyk** je „soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostriedkú znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.“<sup>25</sup> Jazyk je termín vystihující množinu sdělovacích prostředků, jež jsou užívány členy národa, menšiny nebo jinou společenskou skupinou. Zvláštní menšinou s vlastním jazykem (znakovým jazykem) jsou Neslyšící.<sup>26</sup>

Hubáček jazyk chápe jako „nejdokonalejší a nejužívanější prostředek lidského dorozumívání (komunikace)“. Argumentuje komparací jazyka s vizuálními (například vlajkovými) a zvukovými signály, jež vznikly dohodou lidí pomocí slov, navíc poukazuje na omezenou použitelnost těchto signálů.<sup>27</sup> Lingvistika podle Saussure vymezuje 3 obsahy pojmu jazyk, a to a) langue – soubor znaků k jazykovému komunikování, b) parole – jazykové komunikáty, c) langage – schopnost člověka uplatnit znakovou soustavu v komunikátech.<sup>28</sup> Pakliže máme ale na mysli pouze jazyk v užším slova smyslu, je nazýván „systémem jednotek a pravidel k tvoření promluv, nikoli jejich samotnou realizací.“<sup>29</sup> Noam Chomský zavedl pojmy jazyková performance (tj. konkrétní komunikát) a kompetence (znalost pravidel jazyka).<sup>30</sup>

Slovníky u termínu *jazyk* uvádějí několik možných vymezení, z nichž jsou dosud nezmiňováni například: Jazyk je „charakteristický způsob řeči nebo psaní (např. shakespeareovský jazyk)“; „způsob a prostředky komunikace mezi jinými živými tvory, než je člověk (jazyk delfinů)“; „speciální slovník a zvyklosti ve vědeckých, odborných a dalších skupinách“;<sup>31</sup> „nástroj komunikace mezi zvířaty“; „národ nebo lidé uvažovaní v pojmech jejich jazyka“; „archaický význam: schopnost mluvit“.<sup>32</sup>

Jazyky rozeznáváme přirozené a umělé. V historii i současnosti se objevilo několik pokusů o vytvoření nového jazyka (například damian, balaibalan či úspěšnější systémy volapük, esperanto a jeho pokračovatel ido). Problematičnost ve tvorbě mezinárodně srozumitelného jazyka spočívá v absenci jeho kulturních a historických souvislostí. Ačkoliv tvorba dokonalého umělého jazyka je dosti utopická, snahy o jeho dokonalost

---

<sup>25</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie : narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: 2006, s. 27.

<sup>26</sup> SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: 2016, s. 83, 87.

<sup>27</sup> HUBÁČEK, J. *Český jazyk pro studující učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. Praha: 1990, s. 7.

<sup>28</sup> Tamtéž a další.

<sup>29</sup> POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 54.

<sup>30</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 18.

<sup>31</sup> *American Heritage Dictionary of the English Language*. Boston: 2009. In KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: 2012, s. 159.

<sup>32</sup> *Random House Webster's Unabridged Dictionary*. New York: 1999. In KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: 2012, s. 159–160.

podněcují k dalším a dalším návrhům nových jazyků. Kladením důrazu na jeho jednoduchost klesá jeho přesnost (srozumitelnost) a naopak.<sup>33</sup>

Je zřejmé, že vztah mezi jazykem (přirozeným či umělým) a řečí je neoddělitelný. U obou pojmů je patrná jejich vzájemná obsažnost – bez jednoho by nebylo druhé. Jazyk je pomyslný, abstraktní jev v naší mysli. Řeč je skutečná komunikační činnost, včetně svých výsledků, tedy praktické použití jazyka. Někdy nelze odlišit, a ani k tomu není důvod, zda mluvíme o řeči nebo o jazyce (například zdokonalujeme se v řeči, ale zároveň i v jazyce), přesto pojmy jazyk a řeč nejsou synonymy.<sup>34</sup>

V diplomové práci je vyjadřování chápáno v kontextu slohovém, čímž je míněno **slohové vyjadřování** („slohová obratnost“), a to v rámci českého jazyka. Rozdělíme-li komunikační dovednosti na mluvení, psaní, čtení a naslouchání, přičemž zohledníme hledisko recepce či produkce, pak je vyjadřování produkcí. Zahrnuje produktivní dovednosti, tedy mluvení (skrže akustické médium) a psaní (skrže vizuální médium). Protipólem k vyjadřování je vnímání využívající dovednosti receptivní, tedy čtení (skrže vizuální médium) a naslouchání (skrže akustické médium).<sup>35</sup> Toto členění na čtyři komunikační dovednosti je respektováno Rámcovým vzdělávacím programem. Jsou obsaženy v jeho dílčím oboru komunikační a slohová výchova (viz kapitola 4.1.1).

Vývoj dětské řeči nezačíná tam, kde produkce. Dítě zpočátku jen vnímá, například už na konci prenatálního období rozeznává hlas své matky. Pomocí tzv. testu nenutričního sání se prokázalo, že děti 2 až 3 dny po porodu vykazují rytmičtější sání při poslechu úryvků čtených v době před narozením než textů neznámých, a to i v případě, kdy už tato povědomá pasáž byla čtena jiným člověkem. Před samotnou produkcí se však u dítěte objevuje ještě recepce (porozumění). Postupně začíná rozumět slovům. O několik měsíců později se pak u dítěte setkáváme s prvními slovy (tj. s počátky produkce).<sup>36</sup> Tato řečová produkce se nadále rozvíjí v období batolete, v době předškolní, školní, přes dospělost až do stáří.

---

<sup>33</sup> POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 153–157.

<sup>34</sup> ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. Praha: 2012, s. 9.

<sup>35</sup> PALEŇČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování : rozvíjení komunikačních dovedností na I. st. ZŠ*. Praha: 2006, s. 26–27.

<sup>36</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 35–46.

## 1.1 Vznik a vývoj lidského vyjadřování

„Vývoj dětské řeči je jakousi obdobou historického vývoje řeči, podobně jako nitroděložní vývoj lidského jedince je považován za zkrácené opakování vývoje, který prodělaly živé bytosti na naší planetě od těch nejjednodušších forem k těm nejsložitějším – k člověku.“<sup>37</sup>

Vytvoření jazyka se datuje do doby mezi odklonem vývojové větve člověka od šimpanzí (doba před miliony lety) a stěhování do dalších světadílů (doba před 100–50 000 lety).<sup>38</sup>

Australopithecus je první hominid s vývojovým směrem k člověku. Odhaduje se, že jeho signály s komunikačním záměrem byly minimálně srovnatelné se současnými nejněvyspělejšími primáty. Ačkoliv už patřil mezi lidoopy, nepředpokládá se existence opravdového jazyka. S přisouzením skutečného jazyka se váhá i u Homo erecta, ačkoliv jejich dorozumívání dosahovalo na vysokou úroveň. Antropologové se neshodují v názoru, zda už Homo neanderthalensis<sup>39</sup> disponoval symbolickým myšlením, a tudíž i jazykem. Někteří vědci jeho jazyk uznávají, ale přou se o jeho typ artikulace. O hrtanu usuzují podle tvaru lebky.<sup>40</sup> Někteří se domnívají, že jejich řeč byla značně „nosová“, a pochybují o výslovnosti samohlásek.<sup>41</sup> Dalším názorem ohledně řeči neandrtálců je naopak neomezené využívání řečových zvuků co do množství.<sup>42</sup> Pravděpodobné je, že Homo sapiens sapiens (člověk moderní) už svůj jazyk využíval.<sup>43</sup>

Význam vzniku lidské řeči lze spatřovat už v její primitivní formě. Tyto řečové zvuky byly především povahy varovných signálů. Řeč sloužila k dorozumívání při práci a při shánění obživy (například při lovu zvířat, při výrobě zbraní). Později ve společnosti umožňovala dělbu práce. Pracovní zaučování a výměna hotových výrobků vyžadovaly přesnější komunikaci. Z nutnosti pojmenovávat věci se začínaly uplatňovat příslušné zvuky. Neusnadňují jen obchodování, řečové vyjadřování je podstatné i z důvodu, že

<sup>37</sup> VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: 1995, s. 16.

<sup>38</sup> POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 98–99.

<sup>39</sup> Jde o typ člověka žijící v téže době jako Homo sapiens a svou vyspělostí s ním srovnatelný, proto je označován jako Homo sapiens neanderthalensis.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 99–102.

<sup>41</sup> LIEBERMAN, P. On Neanderthal Speech and Neanderthal Extinction. *Current Anthropology* 33, 1992, s. 409–410. In POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 102.

<sup>42</sup> BOË, L. J. et al. The potential Neanderthal vowel space was as large as that of modern humans. In *Journal of Phonetics* 30/3, 2002, s. 465–484. In POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 102.

<sup>43</sup> POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 100.

umožňuje zachovat a šířit výrobní postupy a další již objevené skutečnosti, ačkoliv jejich tvůrce či objevitel zemřel.<sup>44</sup>

## 1.2 Vztah myšlení a řeči

Jazyk plní funkci výzvovou, výrazovou a estetickou. Účelem používání jazyka je však především vzájemné dorozumívání lidí (dorozumívací funkce), jemuž byla doposud věnována pozornost, a lidské myšlení. Fakt, že je jazyk nástrojem myšlení skýtá právě funkci myšlenkovou, jež vyplývá z jeho propojení s myšlením.<sup>45</sup> „*Péče o rozvoj jasného vyjadřování je vedením k jasnému myšlení; slohová chyba obvykle signalizuje myšlenkový nedostatek.*“<sup>46</sup>

Vztah myšlení a řeči je problematikou, které předchází problém vztahu myšlenky a slova. Historicky dlouhé zkoumání se uchylovalo ke dvěma názorům. Jedním byly domněnky, že myšlenka je totéž, co slovo. Její charakteristikou je: „myšlenka je řeč minus zvuk.“ Ztotožněním pojmů myšlenka a řeč nemohla být ani vznesena výzkumná otázka, jaký je mezi nimi vztah. Druhý pohled zastával stanovisko, že řeč je vnějším vyjádřením myšlenky, z myšlenky odstraňuje vše smyslové i slova. Verbální myšlení tak dělí na element<sup>47</sup> myšlenka a element slovo, při výzkumu řeší řeč nezávisle na myšlení, myšlení nezávisle na řeči. Jednotkou<sup>48</sup> verbálního myšlení je zřejmě význam slova. Výzkum tohoto vnitřního aspektu slova by odkryl podstatu verbálního myšlení.<sup>49</sup>

„*Řeč je především prostředkem sociálního styku, prostředkem vyjadřování a dorozumívání.*“<sup>50</sup> Tyto funkce se při výzkumu řeší nezávisle na intelektuální funkci řeči. Řeč v sobě sice nese funkci zmíněného styku, ale také funkci myšlení<sup>51</sup>. Není dosud známo, jak spolu souvisí.<sup>52</sup>

---

<sup>44</sup> LINHART, J. et al. *Základy obecné psychologie*. Praha: 1987, s. 101–102.

<sup>45</sup> Například HUBÁČEK, J. *Didaktika slohu : pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. – 4. ročníku základní školy*. Praha: 1990, s. 5. nebo DAVID, M. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: 2004, s. 5.

<sup>46</sup> HUBÁČEK, J. *Didaktika slohu : pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1. – 4. ročníku základní školy*. Praha: 1990, s. 5.

<sup>47</sup> Při rozkladu na elementy tyto části potom postrádají vlastnosti celku.

<sup>48</sup> Při rozkladu na jednotky má jednotka zachované charakteristické vlastnosti celku.

<sup>49</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 23–27.

<sup>50</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>51</sup> Funkce myšlení – Z určitého motivu vzniká nějaká myšlenka řešící určitý problém, jež má formu řeči. Tato forma ale postupně mění svoji podobu. V tomto procesu transformace je využívána endofázie (vnitřní řeč) přetvářející se ve vnější řeč s hotovými slovy. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 51, 113–118, 129.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 27.

Analýza na elementy také zapříčinila dřívější omyl. Slovo bylo chápáno jako vnější stránka řeči, byl-li zvuk spojen s prožitkem, mohl svůj obsah sdělovat druhým. Dnes už se za prostředek dorozumívání nepovažuje ani znak, ani slovo, ani zvuk.<sup>53</sup>

K dorozumívání jsou nezbytné znaky a významy, ale nejedná se o podmínky postačující. Člověk využívá vyšší formy sdělování, k čemuž je zapotřebí schopnost myšlením zobecněně vystihnout skutečnost. Předpokladem lidského vyjádření je tedy zobecnění skutečnosti a její přiřazení ke třídě pojmů, které jsou pro druhou osobu známé. Absence zobecnění u dětí způsobuje nepochopení, ačkoliv daná slova znají. Slovní význam je mimo zmíněné jednoty myšlení a řeči také jednotou zobecnění a sdělování, komunikace a myšlení.<sup>54</sup>

Vývoj vztahu mezi myšlením a řečí je nerovnoměrný. Zároveň je prokázáno, že myšlení a řeč nevycházejí z jednoho společného dědičného kořene. U živočichů jsou patrné odlišnosti ve vývojových liniích myšlení a řeči.<sup>55</sup> Ve vývoji lidského myšlení a řeči existuje předřečová fáze ve vývoji intelektu a předintelektuální fáze ve vývoji řeči. Tyto linie se protínají kolem 2 let věku, čímž dochází k převratnému pokroku myšlení a řeči.<sup>56</sup> Stern prokázal, že tímto se řeč intelektualizuje (stane se intelektuální) a myšlení získává řečovou povahu (stane se verbálním), dítě tak objevuje symbolickou funkci řeči.<sup>57</sup>

### 1.3 Vyjadřování lidské versus zvířecí

Definice jazyka jsou nejednotné. Objevuje se v nich však rys, že se týká pouze člověka, neboli že lidský druh je unikátní, protože využívá jazykový systém.<sup>58</sup> Názory na tuto problematiku se však různí. Výzkumy na dokazování či vyvracení existence jazyka u dalších živočichů se provádí u lidoopů, a to vzhledem k jejich vývojové blízkosti lidem. Ačkoliv někteří vědci věří v jedinečnost lidských schopností (mj. v používání jazyka), jiní poukazují na postupnost vývoje znemožňující náhlý vývojový skok z absence jazyka do fáze užívání jazyka.<sup>59</sup> Poukazují na teorii vývoje (evoluční hledisko). Během evoluce

---

<sup>53</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 27–28.

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 28.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 53.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 64.

<sup>57</sup> STERN, V. *Psychologija rannego detstva*. 1922, s. 92–93. In VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 62–63.

<sup>58</sup> Například VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: 1995, s. 5. nebo POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 95.

<sup>59</sup> Například Stanley Coren, Charles Darwin nebo Karl von Frisch (Nobelova cena za interpretaci velmi pokročilé komunikace včel – tzv. „včelí řeč“).



živočichů docházelo k proměnám spočívajícím ve zdokonalování (například palec opic versus palec lidoopů či schopnost létání se vyvinula z plachtění). Podle DNA jsou lidé z 98 % shodní se šimpanzi (a cca z 90 % shodní se psy). Tuto genetickou podobnost pokládají za důkaz toho, že neproběhl tak obrovský vývojový skok náhle a že ostatní živočichové pravděpodobně mají jazykovou schopnost, i když jen v nějakých primitivních náznacích. Až člověk je dle nich v této evoluci nejvýše, a proto má tuto schopnost na nejpokročilejším stupni, čímž zpochybňují všeobecně uznávaný názor, že jazyk mají jen lidé. Někteří dále na jazyku neslyšících lidí dokazují, že je realizovatelný i s absencí mluvené řeči. Zvířata se dorozumívají pachy, zvuky, tělem, postoji, gesty. Pokud je tohle řeč, pak lze u zvířat spatřovat jazyk. Tahle řeč se někdy pojmenovává jako řeč postojů.

Proti těmto argumentům staví oponenti názor, že zvířata nedisponují schopností pojmenovávat okolní předměty, a popírají, že by měla jazyk, protože nedokáží vyjádřit abstrakta.

Coren popisuje, že různí živočichové (zvířata, lidé) si vzájemně rozumí díky pochopení nemalé části signálů. Tímto faktem dokládá existenci evolučního esperanta. Tento univerzální jazykový kód má 3 rozměry – výška zvuku, trvání zvuku, opakování zvuku. Různou kombinací vlastností těchto hledisek vznikají významy (například rychlé zvuky za sebou značí naléhavost, vysoké tóny znamenají nevystražnost a přátelství a hluboké tóny zase zastrahování). Totéž je prokázáno v lidské řeči. Také platí, že čím větší zvíře, tím budou jeho zvukové projevy hlubší. Pozorování například kočkodanů či veverek přineslo tyto výsledky. Kočkodani využívají signálů pro označení predátora. Vytvořili si signál s významem pro levharta, orla a hada. Později se začali na kočkodany zaměřovat i lvi a kočkodani si vytvořili nový zvuk, který vznikl jen mírnou úpravou zvuku „levhart“. Různé vřeštivé, chechtavé, vrnivé a další zvuky mají význam nebezpečí pro označení toho kterého lovce. Malá nezkušená zvířata se dopouští i planých poplachů. Na pokusech bylo dokázáno, že lidé zvládnou napodobovat zvířecí zvuky, ale opačně ne. Šimpanz Washoe byl 4 roky učen znakovému jazyku, naučil se 132 znaků. Opice sama sobě ukázala „Ticho“, dělala stejné chyby jako děti, dovedla požádat „Dát mi jablko“, dokázala si vyžádat aktivity a popsat věci a vztahy vlastnictví, při kousnutí do ředkvičky znakovým jazykem vyjádřila: „Plakat, bolet jídlo.“ Ostatní šimpanze učila znakový jazyk. Naučila se nadávat lidem i opicím „špinavá opice“.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> COREN, S. *Co má pes na jazyku : jak porozumět psí řeči*. Praha: 2007, s. 61–74, 197–201.

Hockett podal 16 diferencí mezi lidským jazykem a zvířecí komunikací, jež zároveň vymezují charakteristiky jazyka. Mezi ně řadí komunikační kanál využívající hlasu a sluchu (jazyk neslyšících je výjimkou); přenos a příjem ve všech směrech; pomíjivost tohoto zvuku; skutečnost, že jednotlivec může předat týž komunikát, který už byl předán; sluchová percepce, porozumění a kontrola řečeného produktorem; komunikační funkce řeči; sémantický vztah mezi výrazem a významem; souvislost výrazu a významu je dána dohodou; komunikáty lze členit na další jednotky; časová a prostorová neomezenost (komunikátem se lze vyjadřovat o nepřítomném); nekonečná množina všech různých komunikátů; existence fonémů umožňujících tvorbu morfémů; předávání jazyka jako součást kultury; existence možností přetvařovat se nebo lhát; schopnost metakomunikace; reálná možnost osvojit si minimálně jeden další jazyk.<sup>61</sup> Ze zmíněných rysů je patrné, že zvířata všechny uvedené znaky jazyka při svém dorozumívání nevykazují (například nedovedou se vyjadřovat o právě nepřítomných jevech, nejsou schopny vést metakomunikaci).

Antropoidní opice (například šimpanzi) mají „řeč“, která se z fonetického hlediska podobá lidské. Jde však pouze o emocionální řeč. Projevuje se totiž absencí znaku něčeho objektivního (tj. jejich gesta nemíní objektivní skutečnosti).<sup>62</sup> Vygotský doplňuje, že mimo emoce dávají najevo i svá přání a výzvy (například natažené ruce k banánům – chtějí banány; předvádí chuži – má s nimi někdo jít). Vždy se však vážou pouze k jejich momentální aktivitě.<sup>63</sup> Podle Wundta se jedná tedy jen o hranici mezi uchopováním a ukazováním, což nelze zařadit ani mezi gesta demonstrativní (tj. nejprimitivnější fáze jazyka lidí).<sup>64</sup>

Doba života dítěte ve věku 10–12 měsíců se označuje jako šimpanzovitý věk. Dítě se nachází totiž v předintelektuální fázi vývoje (tj. křik, žvatlání, první slova), která zatím nemá žádný vztah k myšlení stejně tak jako u antropoidních opic. V obou případech jde o pouhé emocionální projevy.<sup>65</sup>

U živočichů jsou patrné odlišnosti ve vývojových liniích myšlení a řeči. Zásadní odlišností mezi zvířecím a lidským vyjadřováním je fakt, že intelekt ostatních živočichů

---

<sup>61</sup> HOCKETT, Ch., bližší údaje neuvedeny. In POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 53.

<sup>62</sup> KÖHLER, W. Aus Psychologie des Schimpanzen. *Psychologische Forschung I*. 1921, s. 27. nebo DELACROIX, K. *Le langage et la pensée*. Paris: 1924, s. 77. In VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 55.

<sup>63</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 55–56.

<sup>64</sup> WUNDT. *Die Sprache*. 1900, s. 219. In VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 56.

<sup>65</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 61–62.

není spojen s řečí jako u člověka.<sup>66</sup> U dítěte kolem 2 roků věku se tyto linie protínají, což má za následek lidskost chování (včetně symbolismu řeči). Do tohoto okamžiku si dítě osvojovalo názvy věcí jen jako zvířata, tedy formou podmíněných stimulů.<sup>67</sup>

Mezilidská komunikace je uskutečňována díky rozvinutí druhé signální soustavy. Řečová činnost je typickým znakem výhradně pro komunikaci člověka. Základní prvek této činnosti je slovo, což je signál s patřičným významem a zvukem. Slovo odráží zobecněné (generalizované) a abstrahované vlastnosti skutečných věcí a jevů, jež jsou obsahem pojmu.<sup>68</sup>

Psychika lidí je nejvyšší formou nervové činnosti; každý člověk disponuje oběma signálními soustavami, tedy I. i II. signální soustavou. Pavlov popisuje dominanci jedné ze soustav. U lidí upřednostňujících například smyslové dojmy nad uvažováním převažuje I. signální soustava. Naopak u lidí s dominancí abstraktního myšlení nad dojmy a city je výrazněji zastoupena II. signální soustava.<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 53–55.

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 62.

<sup>68</sup> KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: 1986, s. 100.

<sup>69</sup> PAVLOV, I. P., bližší údaje neuvedeny. In LINHART, J. et al. *Základy obecné psychologie*. Praha: 1987, s. 556–557.

## 2 Osvojování jazyka

Ovládnutí jazyka je dovednost, kterou v průběhu života nabýváme postupně; tento vývoj trvá až do konce lidského života.

Jazyk je situován především v levé hemisféře. Pravá hemisféra je zřejmě předpokladem k počátečnímu osvojování jazyka.<sup>70</sup> Využívání jazyka je umožněno Brocovým a Wernickeovým centrem. Mimo neřečové funkce je Brocovo centrum (tzv. Broadmannova oblast 44 a 45, ale zřejmě i oblast 47 a 6) zodpovědné za vyjadřování – například za gramatiku, artikulaci, porozumění. Někteří odborníci zastávají názor, že umožňuje ve větech uplatňovat fonologické a syntaktické dovednosti, ale i významovou stránku. Situováno je v mozkové kůře, v levé části čelního laloku (zpravidla u praváků). Druhým z center je Wernickeovo centrum (Broadmannova oblast 22, ale jeho fungování se realizuje i v Broadmannově oblasti 40, 44 a 6). Nachází se poblíž center sluchu, v horní části spánkového laloku (zpravidla u praváků). Centrum ukládá fonologické a lexikální záznamy. Podílí se zejména na porozumění řeči a relevantní volbě slov ze svého slovníku.<sup>71</sup>

Studiem osvojování jazyka dítětem a rozvojem jeho schopnosti komunikovat se zaobírá vývojová psycholingvistika. Dnes tato věda pracuje s několika přístupy. Základy prvního z nich položil Noam Chomský. Počítá s instinktivním osvojováním jazyka. Mimo zmíněné racionalistické (nativistické) teorie existuje empiristická koncepce, podle níž jazykovou dovednost získáváme učením a působením komunikačního prostředí. Třetí z nich kombinuje oba uvedené přístupy.<sup>72</sup>

### 2.1 Teorie osvojování jazyka

Zpočátku se v novější psycholingvistice razily dva proudy. Část vědců zastávala názory sociofunkčního přístupu psycholingvistiky o vlivu lidských potřeb při užívání jazyka. Tím navazovala na původní pojetí Lva Semjonoviče Vygotského (1896–1934), jež uznávalo, že jazyk a myšlení jsou ovlivněny sociálně a kulturně-historicky (vnějšně),

---

<sup>70</sup> ELMAN J. L. et al. *Rethinking Innateness : a Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, Massachusetts, London: 1997, s. 310. In POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 103.

<sup>71</sup> POKORNÝ, J. – HANULIAK, J. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. Praha: 2010, s. 103–104.

<sup>72</sup> RUSSELL, J. *What is language development?: rationalist, empiricist, and pragmatist approaches to the acquisition of syntax*. Oxford: 2004. In HAVIGEROVÁ, J. M. et al. *Projekty dětské zvědavosti : získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: 2013, s. 22.

přičemž za důležitý faktor považovalo učení. Jiní se přikláněli k pracím Jeana Piageta (1896–1980), který věřil v procesy vnitřní. Jeho kognitivní psycholingvistika však (díky své omezenosti pouze na vnitřní faktory) uznala (Piaget už v r. 1962) i vlivy skrze učení a zkušenosti a interakce s okolím. Počáteční protiklad byl však smazán až syntézou obou proudů, jež je patrná ve sborníku s názvem Piaget – Vygotsky vydaném v r. 1996.<sup>73</sup>

Do 50. let 20. století byl zastáván názor, že se dítě jazyku učí na základě svých reakcí na slovní a neslovní podněty. Behaviorista Skinner takové osvojování jazyka vysvětluje jako učení, při němž dospělí reagují na dětské stimuly, čímž je upevňují, a dítě tyto získané zkušenosti bude moci v dalších situacích využívat.<sup>74</sup>

Ukázalo se však, že osvojování jazyka je běh složitější. Zmíněné vysvětlení tak nebylo přijato. Na přelomu 50. a 60. let minulého století se objevily nové názory. Jednak vznikla psycholingvistika a jednak se svou koncepcí přišel Noam Chomský. Jeho pojetí generativní transformační gramatiky (s pozdějším označením **univerzální gramatika**) spočívá v kladení důrazu na vrozené dispozice. Každé narozené dítě má dispozice k osvojení libovolného jazyka z celkového množství asi 6 000. Tato teorie, ač měla své zastánce i odpůrce, mimo objasnění procesu osvojování jazyka zavedla i dvě hlediska v jazykovém výzkumu, jazykovou kompetenci (tj. znalost jazykových pravidel díky intuici umožňující dospělému tvořit (generovat) a chápat neomezený počet vět) a jazykovou performanci (tj. konkrétní realizovaný komunikát).<sup>75</sup> Díky znalosti jednoduchých pravidel lze konstruovat další a další věty. Princip konstruování je založen na kombinatorice. Děti tak mohou generovat spoustu vět, přestože se s nimi nikdy neseťkaly. Tato skutečnost se dokazuje na větách o dvou slovech tzv. pivotovou gramatikou, kdy jedno ze slov je tzv. osově a další tzv. doplňující.<sup>76</sup>

Jako druhý přístup zmiňme **empiristický**. Dle něj osvojování jazyka probíhá především prostřednictvím jazykového inputu<sup>77</sup> a následného učení. Uplatňuje se sociální učení. Nejdříve dítě imituje určité výrazy a až později se je naučí spojovat, vytvářet vazby. Dítě musí s daným slovem přijít do styku (slyšet ho či si ho přečíst). Díky tomuto stimulu se může tento konkrétní jazykový výraz naučit. Při osvojování jazyka jsou rodiče svým

---

<sup>73</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 18–19.

<sup>74</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 17– 19.

<sup>75</sup> Tamtéž.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 20–21.

<sup>77</sup> Jazykový input lze chápat jako soubor slovních a mimoslovních stimulů, jimiž působí lidé (hlavně rodiče) na děti. Tamtéž, s. 29.

dětem učiteli. Bylo doloženo, že přirozený jazykový input při tomto procesu umožňuje nejefektivnější učení.<sup>78</sup>

Další teorie se snaží propojovat názory dvou výše zmíněných koncepcí, proto jsou pokládány za přínosnější. Jde o **interakční přístup**.<sup>79</sup>

Čerstvý novorozenec nedisponuje schopností mluvit, svůj jazyk si osvojí učení. Clarková uvažuje nad tím, díky čemu je takové učení umožněno, probíhá-li na základě vrozených mechanismů učení a zda tyto mechanismy hrají roli celkově při učení nebo přímo pro naučení se jazyku. Při osvojování jazyka je nezbytný kognitivní vývoj a sociální prostředí. Jedinec s matkou dokáže komunikovat i v prenatálním období, tedy i v té době získává dítě komunikační zkušenosti. Dítě se učí imitací dospělých, ale je zmiňováno, že některé větné konstrukce se nevyskytují příliš často. I v tomto případě se příkládá význam vrozeným dispozicím.<sup>80</sup> Vágnerová tvrdí, že řeč se vyvíjí v procesu socializace, při sociálním učení. Předpokládá, že jedinec je k němu připraven vrozenými dispozicemi.<sup>81</sup>

Velká část mozkové kůry raného novorozence je připodobňována k dědičně řízené tabula rasa. V průběhu života člověka pobírá zkušenosti a vrývá se do ní i řeč. Vývoj mozku je tedy vrozený s tím, že dalšími determinanty jsou učení vycházející ze zaměření člověka na podněty, výchova, společnost, kultura a snaha dítěte.<sup>82</sup>

Odpůrci racionalistické teorie staví do popředí názor, že dítě, jež je vychováváno v prostředí s absencí řečového vzoru, si řeč neosvojí, byť by mělo vrozené řečové dispozice. Nedostane-li dítě šanci vnímat řečové stimuly do určitého věku, dostavuje se u tohoto jedince stagnace na nižším stupni vývoje. Příkladem jsou tzv. „vlčí děti“ žijící mimo společnost člověka.<sup>83</sup> Známým takovým dítětem byl 7–8letý chlapec Robert nalezený v ugandské džungli. Lezl po čtyřech končetinách, nemluvil, používal jen zvířecích zvuků.<sup>84</sup> Předpokládá se, že se jeho výchovy ujala zvířecí matka. Nativisté však dokazují pivotovou gramatikou, že dítě zvládá rozumět různým variantám vět a užívat jich, ačkoliv je předtím slyšelo jen v jedné verzi. Výzkumem však nedokázali, co je „spouštěčem“ vrozené jazykové schopnosti, ani jak spouštění funguje.<sup>85</sup> Vzhledem k těmto

---

<sup>78</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 29 a 32.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 33–34.

<sup>80</sup> CLARK, E. V. *First language acquisition*. Cambridge: 2003. In PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 33.

<sup>81</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: 2000. In PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 33–34.

<sup>82</sup> BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: 1996, s. 29.

<sup>83</sup> Například LINHART, J. et al. *Základy obecné psychologie*. Praha: 1987, s. 91.

<sup>84</sup> VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: 1995, s. 5.

<sup>85</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 23.

dvěma podstatným názorům se v diplomové práci přikláníme ke koncepci interakční. Ztotožňujeme se s názorem, že řeč je dovednost, která je vrozená jen do té míry, že se dítě naučí svým křikem, pláčem, smíchem a spontánní artikulací rozvíjet své činnosti hlasové, artikulační a dechové, čímž dosáhne stádia pouhého broukání (případně může dále rozvíjet jen svá gesta a mimiku). Má-li však dítě dosáhnout vyšších stupňů řeči, potřebuje ve svém okolí mluvící řečový vzor.<sup>86</sup>

V teoretické části je dále popisován význam společnosti pro rozvoj řeči dítěte (především podnětnost rodinného prostředí a vliv školního působení). O tyto teorie se pak opírá výzkumná činnost, která však nepostihuje všechny výše uvedené faktory. Zaměřena je na předškolní a školní řečovou péči ze strany rodičů a dalších příbuzných dítěte. Při sledování vyjadřovací úrovně žáků 4. ročníků je brán v potaz pouze vliv pedagogické činnosti současného žákova vyučujícího, a to pouze v těch vyučovacích hodinách slohové výchovy, kde bylo hlavním cílem vyučování o slohovém útvaru vypravování. Diplomová práce nebere ohled na vliv slohové výchovy v nižších ročnících ZŠ, ani předchozích pedagogů, tedy učitelů MŠ a ZŠ.<sup>87</sup> Další determinanty vývoje u konkrétních dětí výzkumu jsou popisovány teoreticky, s prokládáním závěry z dotazníkového šetření, a to zpětně (retrospektivně), tedy vůči jejich věku sestupně do okamžiku prenatální impregnace. Rozvoji vyjadřovacích schopností je v diplomové práci věnována pozornost i v prenatálním období, vývoj jazyka totiž probíhá už od stádia plodu.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> SYNEK, F. *Hlasy a hlásky : rozvíjení a výchova řeči z praxe výchovného logopéda*. Praha: 1997, s. 3.

<sup>87</sup> Tento záměr nemohl být dodržen u ZŠA – viz dále.

<sup>88</sup> Například JANIK, D. *S. A Neurobiological Theory and Method of Language Acquisition*. 2004. In HAVIGEROVÁ, J. M. et al. *Projevy dětské zvidavosti : získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: 2013, s. 22.

### 3 Podmínky výzkumu v tradiční/alternativní škole

Před samotným výzkumem proběhlo ověření jeho přípravy, funkčnosti a zpracovatelnosti v **pilotáži**. Pilotní výzkum proběhl 15. 12. 2016 ve 4. třídě ZŠ v Plzni. Zúčastnilo se ho 21 žáků (10 chlapců a 11 dívek). Pilotáž byla uskutečněna v celé 1. vyučovací hodině a zahrnovala nejprve vyplňování dotazníku a následně psaní slohové práce. Dotazníky byly kompletně vyhodnoceny, jak z hlediska zjišťovaného obsahu, tak z hlediska chápání otázek žáky. Jejich odpovědi byly zpracovány v tabulkách a grafech, které nejsou přiloženy v této práci. Slohové práce byly přečteny s cílem zjistit, zda bude možné provádět na tématu *Jak jsem se opravdu zasmál/a* zamýšlená výzkumná sledování (například výskyt zápletky, vytvoření osnovy apod.). V neposlední řadě byly cíleně registrovány dotazy žáků k zadaným činnostem, ale i jejich projevy chování. Celá pilotáž sloužila pouze pro potřeby autora, navíc bylo toto cvičné dotazníkové šetření a cvičné slohové psaní povoleno vedením školy jen za podmínek úplné anonymity a s vědomím, že se výsledky tohoto „předvýzkumu“ v diplomové práci neobjeví.

Na základě provedené pilotáže došlo k následujícím změnám. V dotaznících byla klíčová slova otázky č. 1 a 2 *knížka* a *pohádka* místo původního podtržení zvýrazněna tučným písmem. Vzhledem ke skutečnosti, že u původně dichotomické otázky č. 8 celkem 3 děti vyznačily obě dvě varianty odpovědi (ANO i NE), byla přidána ještě varianta odpovědi „Někdy.“ Ačkoliv se u otázky č. 6 děti žádné nejednoznačnosti ve své odpovědi nedopustily, byla její původně trichotomická povaha obohacena o čtvrtou variantu odpovědi, opět „Někdy.“ U 1., 2. a 3. otázky bylo po zkušenostech získaných vyhodnocením pilotáže povoleno uvedení více možností.

#### **Dotazníkové šetření:**

Dotazníkový průzkum (formulář – viz příl. č. 4) byl proveden v ZŠT 18. 1. 2017 na začátku 4. vyučovací hodiny a v ZŠA 30. 11. 2017, rovněž na začátku 4. vyučovací hodiny. Nejprve byly rozdány prázdné listy papíru pro pozdější psaní slohového úkolu, poté natištěné dotazníky, přičemž děti byly upozorněny, že si žádný z nich nebudou podepisovat. V instrukcích byly dále seznámeny s doplňováním a vyznačováním odpovědí. U otázek 1 a 2 nemusely napsat přesný název. K uznání odpovědi nám postačil autor knihy či stručný obsah knihy. U otázky 1, 2 a 3 mohly napsat více odpovědí. Tuto instrukci obdrželi i s odkazem na tabuli, kde byl pro lepší zapamatování tento pokyn uveden



i v písemné formě. U zbylých otázek více odpovědí psát nemohly. Doba pro vyplnění dotazníku nebyla nijak časově omezena, odevzdány byly do 10 minut od začátku hromadného psaní. Ve dvou třídách byly podle čísel spárovány dotazníky a slohové práce. Dotazníky z ostatních tří tříd byly samostatně použity pouze pro dosažení dostatečného počtu respondentů pro zobecnění odpovědí. Dotazníkový průzkum v těchto třech jednotlivých třídách proběhl 7. 12. 2017 (1. vyučovací hodinu), 8. 12. 2017 (5. vyučovací hodinu) a 14. 12. 2017 (1. vyučovací hodinu).

Dotazníkové šetření a výzkum ohledně slohových prací							
typ ZŠ	počet škol	počet tříd	počet respondentů	zadání slohové práce	celkem respondentů		
ZŠT	1	1	23	ANO	50	73	109
		1	27	NE			
	1	1	23	NE	23		
ZŠA	1	1	19	ANO	36	36	
		1	17	NE			

### Psaní slohových prací:

Slohové práce byly dětem zadány v jejich kmenové učebně, a to v čase po vyplnění dotazníků, v ZŠT 18. 1. 2017 během 4. vyučovací hodiny a v ZŠA 30. 11. 2017 během 4. vyučovací hodiny. Bylo zadáno téma vypravování *Jak jsem se opravdu zasmál/a*. Žáci byli srozuměni s tím, že před samotným vyprávěním si mají vytvořit osnovu. Pro názornost byla na tabuli připojena vzorová osnova s obecnými body (úvod, dělená část, závěr) naznačenými k doplnění. Mohly být jak ve větách, tak v heslech. Měli připojit vlastní nadpis. Nebyly jim připomenuty rysy vypravování, bylo jen sděleno, aby využili všeho, co o vypravování vědí.

V čase na dotazy se u jednoho dítěte ZŠT a několika žáků ZŠA objevily nejasnosti ohledně pojmu *téma*. Na ZŠA se též objevil dotaz, zda se příběh musí zakládat na pravdě. Vše bylo znovu a podrobněji vysvětleno. Zmíněny byly odlišnosti mezi pojmy *téma* a *nadpis*. Dětem byl popsán vztah mezi nimi a souvislost s vypravováním. Celá vyučovací hodina, včetně instrukcí, byla zaznamenávána na diktafon pro zpětné získání informací o průběhu výzkumu. Psaní slohových prací nebylo omezeno rozsahem, ani časem. Všichni žáci odevzdali práce do zvonění s výjimkou žáka č. 12/ZŠT, který dopsal o přestávce, a žáka č. 13/ZŠA, který po vyučovací hodině ještě dokreslil obrázek.

## 4 Periodizace vývoje dítěte z hlediska vyjadřování

Věk se člověku začíná počítat od jeho narození, nicméně člověk žije už předtím – jeho život se začíná psát od data početí.<sup>89</sup> V této odborné práci je věk chápán standardně, tedy od okamžiku narození.

Při periodizaci lidského věku se u různých autorů vyskytují rozdílné kategorie vývoje. Důvodem jsou odlišnosti dané určitým hlediskem posuzování (kalendářní věk, biologický, kognitivní, zubní, pohlavní, školní odrážející začátek školní docházky v tom kterém státě apod.). V rámci zvoleného hlediska se vyskytují ještě intraindividuální rozdíly jednotlivce, které souvisí s interindividuálními rozdíly mezi vrstevníky. Taková posuzování se liší také historicky různou dobou sledování jevu (například postupné vývojové urychlování fyzického dospívání).

Pro účely téhle práce se zdá být nejvýhodnější využít periodizaci duševního vývoje, již uplatňuje dělení například Freuda a Piageta. Freud podle své psychoanalýzy respektující lidskou osobnost, její prožívání a sexuální pudy člení vývoj na tato stadia: 1. orální (1. rok života), 2. anální (do 4 let věku), 3. falické (od 4 let), **4. latence (od 5 až 6 do počátku dospívání)** a 5. genitální (od 12 let).<sup>90</sup> Piagetova období jsou známa jako etapy kognitivního vývoje. Vymezuje 1. senzomotorické inteligence (do 1,5 roku až 2 let), 2. symbolického a předpojmového myšlení (do 4 let), **3. názorového myšlení (do 7 až 8 let)**, **4. konkrétních operací (do 11 až 12 let)** a 5. formálních operací (od 11 až 12 let do konce života).<sup>91</sup>

Rozdělení přímo pro školní potřeby nacházíme například u Komenského, jenž vytvořil periodizaci, kde věk třídí na školu zrození, dětství, **chlapectví (od 6. do 12. roku)**, jinošství, mladosti, mužného věku, stáří a smrti. Tato období nazývá stupni výchovy. Periody dětství, chlapectví, jinošství a mladost označuje jako stupně školské.<sup>92</sup>

Předkládaná práce respektuje novější (1998) členění lidského vývoje v české tradici. Lidský život je rozdělován na prenatální období, novorozenecké, kojenecké (do 12. měsíce věku), batolecí (doba 2. a 3. roku věku), předškolní (do začátku školní docházky),

---

<sup>89</sup> Na rozdíl od západních kultur je však spodní hranice věku ve východních kulturách viděna takto. Svě měření věku od okamžiku početí zdůvodňují tím, že v prenatálním období se určuje, jakou cestou se bude ubírat chování jedince. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky. I, Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: 1977, s. 73.

<sup>90</sup> FREUD, S. *Vybrané spisy*. Praha: 1969, 1971. In LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 239–241.

<sup>91</sup> PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: 1966. In LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 239.

<sup>92</sup> KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova : Pampaedia*. Praha: 1948, s. 9, 161.

**mladší školní období (od 6–7 do 11–12 let)**, dospívání (od 11–12 let do 20–22 let; období pubescence, kterou rozděluje ještě na prepubertu, asi 11–13 let věku, a vlastní pubertu, přibližně od 13 do 15 let; a období adolescence, zhruba od 15 do 20–22 let), dospělost (časná, cca od 20 do 25 let; střední, zhruba do 45 let věku; a pozdní, asi do 60–65 let) a období stáří (od 65 let výše; časná a vysoká).<sup>93</sup>

Při popisu jednotlivých období ontogeneze klademe důraz jen na duševno (na myšlení, řeč a další psychické projevy dítěte), protože se naše práce orientuje především na zmapování dětských vyjadřovacích schopností.

Z pohledu čistě řečového vývoje dítěte je nutné rozdělení na fáze, jež nemohou být v jeho vývoji vynechány, délky jejich trvání jsou však individuální a často se prolínají. Jde o fáze přípravné a fáze vývoje vlastní řeči.

Sovák vymezil předběžná stadia jako periody křiku, žvatlání, rozumění řeči. Vývoj vlastní řeči člení na stadia emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, logických pojmů, intelektualizace řeči.<sup>94</sup>

Lechta vývoj řeči člení na 5 období: 1. období pragmatizace, 2. sémantizace, 3. lexémizace, 4. gramatizace a 5. období intelektualizace.<sup>95</sup>

## 4.1 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku<sup>96</sup> vymezujeme od 6–7 do 11–12 let věku.<sup>97</sup> Zmíněné období je dnes často ztotožňováno s obdobím školní docházky na 1. stupni ZŠ, tedy s 1.–5. ročníkem. Vymezování mladšího školního věku jako období od 6 do 10 let je patrně způsobeno odlišnou strukturou základního školství.<sup>98</sup>

Podle uvedeného vymezení je patrné, že se děti mladšího školního věku nacházejí na počátku tohoto období ještě v etapě názorového myšlení, následně v etapě konkrétních

<sup>93</sup> LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 23–204.

<sup>94</sup> SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: 1971. In KLENKOVÁ, J. *Logopedie : narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: 2006, s. 33.

<sup>95</sup> LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: 2008, s. 35.

<sup>96</sup> Nejednotnost terminologie je dobře patrná například u Matějčka. Mladším školním věkem nazývá období dětí jen ve věku 6 až 8 let, dále pro 9 až 12leté používá označení střední školní věk a následně starší školní věk. MATĚJČEK, Z. – LANGMEIER, J. *Počátky duševního života*. Praha: 1986. In LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 119. Starším školním věkem se často označuje období 2. stupně ZŠ. LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 117.

<sup>97</sup> Věkové označení je zde míněno následovně. Je-li dítě staré například 6 let, značí to skutečnost, že žije v době po svých 6. narozeninách, jde tedy o jeho 7. rok života. Věkové rozmezí mladšího školního věku 6–12 let proto vyjadřuje časový úsek od dovršeného 6. roku věku do 12. narozenin dítěte.

<sup>98</sup> V historii českého školství docházelo často k proměnám délky povinné školní docházky, včetně změn délky 1. stupně ZŠ.

operací a na přelomu mladšího a staršího školního věku v etapě formálních operací. U žáka se projevuje naivní realismus – střízlivý realismus – kritický realismus. V tomto období se objevuje výrazná fantazie a eidetismus představ (tj. vysoká vybavitelnost starších představ). Seznamuje se s novými oblastmi života, jeho představy a pojmy se zpřesňují (doplňuje a zpřesňuje si své prekoncepty, čímž si rozšiřuje svoji neuronovou síť). Přebírá je jednak z přímého pozorování, ale i nepřímého – zprostředkováním (zejména rodiči, učiteli). Postupně z myšlení ustupuje fantazie, představy jsou více obecné, dítě začíná chápat souvislosti, vyvíjí se abstraktní myšlení. Zdokonalování logiky je umožněno řečovými pokroky. Děti nástupem do 1. třídy znají gramatiku, správně časují a skloňují, dokáží ze slov tvořit věty. Učí se mluvenou řeč zapisovat – osvojení si dovednosti psát; učí se psanou řeč číst. Často jsou přítomny vady výslovnosti (rotacismus, rotacismus bohemicus, sigmatismus). S tím souvisí i problém, kdy se má dítě začít učit cizí jazyk. Některé jazyky využívají odlišnou výslovnost hlásek, jež mohou dětem, které si správnou výslovnost všech hlásek mateřského jazyka dosud neosvojily, způsobovat řečové potíže (například sykavky v angličtině). Odborníci radí, že je vhodné osvojování dalšího jazyka zahájit ve věku 9–11 let, kdy dítě ovládá svoji mateřštinu. Existuje však přímá metoda výuky jazyků, která při osvojování respektuje spontánnost řečového vývoje (tj. přístup založen na osvojování si druhého jazyka na bázi učení se prvnímu jazyku), čehož se úspěšně využívá v bilingvních rodinách.<sup>99</sup>

Pro 6 až 7leté děti už není jazyk jen komunikačním prostředkem, ve vyučování se provádí rozbor řeči (například rozklad slova na slabiky), setkávají se s problematikou spisovnosti a poznávají i projev písemný. Školní působení shrnuje řečové poznatky, které dítě spontánně nashromáždilo. Gramatická pravidla podněcují žákovo abstraktní myšlení. Od 1. ročníku se žáci učí číst a psát.

Určení slovní zásoby dítěte je značně problematické. Podle Kubičky žák ve věku 7 let zná 3000–4000 různých slov a ve věku 10 let potom 8000–10 000 slov.<sup>100</sup> U 6letého dítěte se někdy uvádí slovní zásoba čítající cca 2500–3000 slov, zvládne už vyjádřit všechno, co zrovna potřebuje sdělit. V 11 letech slovní zásobu tvoří cca 7500–9000 slov. Pasivní slovní zásoba je však mnohem větší. Nejpoužívanějším slovním druhem u dětí jsou pronomina. Jde o necelých 25 % z celkového počtu používaných slov. S jejich užitím mají děti nejmenší námahu. Využívání zájmen cílí na úsporu jazyka, ale dětmi jsou hojně

<sup>99</sup> VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: 1995, s. 24–25.

<sup>100</sup> KUBIČKA, L., 1963, bližší údaje neuvedeny. In KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: 1986, s. 168–169.

(někdy až nadměrně) uplatňovány i z důvodu jejich nižší slovní zásoby, následkem čehož je redukováno porozumění komunikátu druhou osobou. Nejčastěji se vyskytujícími zájmeny v dětském vyjadřování jsou *já, on, se, to, ty*. Zájmeno *to* se řadí mezi první slova, která dítě znalo.<sup>101</sup>

Podle věkového vymezení Freudových stadií (viz kapitola 4) tyto děti spadají do období latentního. Toto období zaujímá dobu mezi neklidnými stádii – falickým a genitálním. Během latence se školními starostmi sexualita ustupuje, děti v tomto období se zaměřují na příjem poznatků.<sup>102</sup> Erikson latentní věk připodobňuje k období osvojování si školní práce, během nějž se má u žáka vyvinout snaživost.<sup>103</sup> Období mladšího školního věku se tak vyznačuje snadností v osvojování nových poznatků a postupů. Dítě totiž se zájmem napodobuje autoritu učitele. V 1. až 5. ročníku ZŠ tak přetrvává příležitost pro rozvoj komunikace a užívání jazyka. Kritické období však končí nástupem puberty, při dalším osvojování učiva v dětech vyvolává nechuť, což výuku problematizuje.<sup>104</sup>

#### 4.1.1 Slohová výchova

Do 1. ročníku ZŠ přicházejí děti s určitými vyjadřovacími dovednostmi, jež jsou díky soustavnému působení školy postupně zdokonalovány. Děti přirozeně používají nespisovný jazyk (obzvláště obecnou češtinu). Jejich verbální vyjadřování je závislé na přesnosti pojmů. Kvalita jejich projevů je omezena dětským myšlením popsaným výše.

Už v MŠ se objevují mluvené projevy, jež na ZŠ postupně přecházejí v mluvní cvičení, prostřednictvím nichž se spolu se spontánní i záměrnou imitací mluvy pedagoga formuje spisovnost projevu. Na 1. st. ZŠ by se už děti také měly snažit o patřičnou volbu jazykových prostředků dle stylu, důraz je však spolu se spisovností kladen především na to, aby vyjadřování dětí dávalo smysl (tj. jestli autor sdělil svůj záměr), čímž míníme sdělnost. Ta je základní (klíčovou) vlastností projevu. Na 2. st. ZŠ výuka slohu začíná naplňovat další významný stylistický cíl – výstižnost (tj. jestli bylo to, co autor zamýšlel, vystiženo kvalitně), jež je další úrovní sdělnosti. Na SŠ se kritéria pro kvalitu projevu významně zvyšují. Požadovaným nárokem je vytříbenost (tj. sdělnost + výstižnost

---

<sup>101</sup> PALENČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování : rozvíjení komunikačních dovedností na 1. st. ZŠ*. Praha: 2006, s. 16–17.

<sup>102</sup> LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 241.

<sup>103</sup> ERIKSON, E. H. *Childhood and Society*. New York: 1963. In LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 242–243.

<sup>104</sup> PALENČÁROVÁ, J. – ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování : rozvíjení komunikačních dovedností na 1. st. ZŠ*. Praha: 2006, s. 19.

+ vhodnost vyjádření jazykově správně s respektováním adresáta, prostředí, cíle sdělení).<sup>105</sup>

Kuric rozlišuje 3 vývojová stádia vyjadřování mladšího školního věku, jež nazval jako typy slohu. Na začátku školní docházky jde o používání jednoduchého funkčního jazyka bez stylistického záměru s krátkými větami. Druhou fází je sloh s jasným, přesným, adekvátním vyjadřováním. Na konci mladšího školního věku se však může objevit i sloh třetí – tvořivý. Objevuje se u nadaných žáků. Ve velké míře se v něm užívá květnatý jazyk.

Pedagogické působení (nejen ve slohové výchově) si tedy klade za cíl budovat utříděné vyjadřování, a tím utříděné myšlení. Rozvíjí logické uvažování a podporuje snahu o srozumitelnost.<sup>106</sup>

Srozumitelnost vyjadřování se definuje čtyřmi rysy – jednoduchostí, členěním, hutností a dynamičností. Jednoduchost vzniká vhodnou volbou slov a větnou stavbou. Členění se týká vnitřního (tj. logičnost v řazení vět a jejich návaznost) a vnějšího uspořádání (tj. například využívání odstavců, různých typů písem). V kategorii hutnost se sleduje poměr mezi délkou textu a cílem sdělení. Za nekvalitní vyjádření se považují komunikáty odbíhající od tématu, s nadbytečnými nebo opakovanými informacemi, s neúčelnými frázemi, anebo naopak příliš stručné. Posledním znakem je dynamičnost. Dynamické komunikáty se vyznačují svou zajímavostí a pestrostí, jichž komunikátor dosahuje kontaktoвыми prostředky, zajímavými a humornými formulacemi apod.<sup>107</sup>

Rozvojem vyjadřovacích schopností je myšleno zdokonalování schopností a osvojování si nových dovedností v oblasti řeči a myšlení, například artikulace, hlasitost a plynulost projevu, pohotovost vyjadřování, výstižnost, bohatost slovní zásoby a relevantnost v jejím užívání dle situace s respektem příznakovosti slovní zásoby, kompozice, stavba vět, pravopis apod., na což se spolu se slohovou výchovou specializuje jazyková výuka.

Je však třeba zmínit vágnost, na niž v roce 1985 upozorňovala Čechová, v označení řečové části předmětu český jazyk pojmem *sloh*. Předejít nejednoznačnosti lze novým pojmenováním, například *vyjadřování* či *komunikování*. Nechceme-li zaběhlé označení měnit, je nutno u slohu rozšířit obsah. Doporučuje se změnit chápání slohového vyučování včetně jeho obsahu za pomoci ovlivňování pedagogů jak stávajících, tak budoucích

---

<sup>105</sup> ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování : didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: 1998, s. 193.

<sup>106</sup> KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: 1986, s. 169.

<sup>107</sup> LANGER, I. et al. *Srozumitelné vyjadřování*. Praha: 2013, s. 19–24.

například fakultami vysokých škol nebo metodickými příručkami.<sup>108</sup> Jako nejvhodnější řešení se zdálo přeformulování označení. Ujaly se pojmy komunikace a komunikační výchova (komunikace a sloh). Změna se projevila v učebnicích vydaných ještě před rokem 2000.<sup>109</sup>

V současně platném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je jednou z 9 vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková komunikace. Zahrnuje 3 vzdělávací obory, a to Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. První ze jmenovaných se dále skládá z Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Pro přehlednost uvádíme strukturu školního předmětu Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ v následující tabulce.<sup>110</sup>

RVP ZV – přehled oblasti Jazyk a jazyková komunikace			
vzdělávací oblast	vzdělávací obor	dílčí obory	učivo
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	Komunikační a slohová výchova	čtení, naslouchání, mluvený projev, písemný projev
		Jazyková výchova	<i>zvuková stránka jazyka</i> (fonetika a fonologie), <i>slovní zásoba a tvoření slov</i> (lexikologie, derivologie), <i>tvarosloví</i> (morfologie), <i>skladba</i> (syntax), <i>pravopis</i> (ortografie; lexikální, morfologický, syntaktický)
		Literární výchova	poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem, základní literární pojmy
	Cizí jazyk	-	zvuková a grafická podoba jazyka, slovní zásoba, tematické okruhy, mluvnice

<sup>108</sup> ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu : úvod do teorie*. Praha: 1985, s. 9.

<sup>109</sup> ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: 1998, s. 7, 11.

<sup>110</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: 2017, s. 16–22.

Z tabulky je zřejmé, že se slohové učivo realizuje zejména v dílčím oboru Komunikační a slohová výchova.

Vyučování jazyka je tedy nadřazeným pojmem *vyučování slohu*. Teorie slohového vyučování je postavena na teoretické stylistice, kterou upravuje pro podmínky školy, využívá výzkumné závěry dalších věd, pracuje s doposud známými zkušenostmi teoretickými i praktickými, které vycházejí najevo při slohovém vyučování. Těsně se pojí s pedagogikou a didaktikou, zohledňuje pedagogicko-psychologické zásady výchovně-vzdělávacího působení.<sup>111</sup>

Slohem (stylem), tedy výběrem patřičných jazykových prostředků podle povahy daného projevu a výstavbou komunikátů se zabývá stylistika. Předmět studia této vědy se však neobejde bez prostředků, jež řadíme do jiných disciplín o jazyce. Také proto se při hodnocení slohových projevů žáků neopomínají. Hodnoceny tedy jsou i lexikální a gramatická oblast,<sup>112</sup> jejichž znalost je částečně vykazována úrovní žákova pravopisu. Naše práce se však pro detailní analýzu formulace myšlenek dětí nezabývá ortografií a jejími nedostatky v žakovských projevech.

Na 1. st. ZŠ se děti mimo techniky psaní (například přehlednost projevu či pravidla pro úpravy textu) seznamují s několika slohovými útvary (či drobnými žánry), a to s vypravováním, popisem, pozvánkou, oznámením, zprávou, blahopřáním, vzkazem, inzerátem, přihláškou, dotazníkem, omluvenkou, dopisem (včetně psaní adresy), pozdravem z prázdnin.<sup>113</sup>

Vypravování je základní slohový útvar, který využívá slohového postupu (udává strukturu pro realizaci tématu) vyprávěcího. Snaží se o zajímavé podání nějakého příběhu, k čemuž využívá bohatost ve vyjadřování. Jeho stať obvykle mívá 5 fází: expozici (tj. uvedení), kolizi (tj. zápletku), krizi (tj. vyvrcholení), peripetii (tj. zvrát situace) a katastrofu (tj. rozuzlení). Uplatňuje se kompozice chronologická, případně retrospektivní. Mezi rématy tak vzniká vztah kauzality nebo temporality.

Kompozice souvisí se slovosledem. Ten je nazýván objektivní, předchází-li rématu téma, k čemuž dochází v běžné řeči. Téma (východisko výpovědi) je zpravidla nositelem již uvedených, známých nebo zřejmých skutečností. Naopak réma (jádro výpovědi) přináší skutečnosti dosud neuvedené.<sup>114</sup>

---

<sup>111</sup> ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu : úvod do teorie*. Praha: 1985, s. 7, 8.

<sup>112</sup> ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování : didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: 1998, s. 246.

<sup>113</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: 2017, s. 19.

<sup>114</sup> HUBÁČEK, J. *Český jazyk pro studující učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. Praha: 1990, s. 259.



Pro zvýšení napínavosti příběhu se zpravidla k préteritu užívá i prézens historický. Podstatným znakem je gradace děje. Vypravování se oživuje přímou řečí.

Vypravování podle Davida „vyjadřuje neopakovatelný děj, osobní zážitek, příběh, jehož byl vypravěč svědkem, ale i děj vymyšlený. Dějové prvky spojuje časová posloupnost (častěji v projevech dětí) nebo příčinná následnost. Důležitá je osobní účast dítěte na ději. Vyvolává chuť říci, co se mu stalo, stimuluje i projev dětí nesmělých. Děj je vyjadřován především slovesy. Odehrává se většinou v minulosti, proto je vyprávěn v čase minulém. Ve snaze o plynulost projevu a návaznost vět užívá dítě opakovaně spojek nejobecnějšího významu.“<sup>115</sup> Z Davidovy definice je patrné, že se u dětí na 1. st. ZŠ striktně nevyžadují všechny výše uvedené rysy vypravování. Stejně tak i další slohové útvary na 1. stupni ZŠ vzhledem k věku žáků nevyčerpávají svůj úplný stylistický charakter. Do výuky se zařazují jen některé rysy těchto útvarů. Například u vypravování se klade důraz zejména na přítomnost děje a chronologičnost v řazení událostí.<sup>116</sup>

#### 4.1.1.1 Vymezení zkoumaného souboru a postupu analýzy

Výzkumný vzorek byl určen záměrným výběrem dvou ZŠ s odlišnou povahou metod výuky. Stali se jím žáci a žákyně (dále jen obecně žáci) 4. tříd dvou plzeňských základních škol, tradiční (ZŠT) a alternativní (ZŠA) využívající prvky programu Začít spolu. S výše uvedenými školami je po dohodě s vyučujícími a za účelem dosažení vyšší objektivitě nakládáno anonymně.

Obě z nich jsou ZŠ bez zaměření (tzn. bez specializace na jazyky, sportovní činnosti, umělecké obory apod.). V obou třídách je slohové výchově věnováno po jedné hodině týdně.

V ZŠT se do průzkumu zapojilo 23 žáků, z toho 10 chlapců a 13 dívek. Diplomová práce počítá i se specifickými poruchami učení (dále jen SPU). Žák s číslem 23 má diagnostikovanou dysortografii a žák s číslem 9 má kvůli obtížím s českým jazykem zpracován plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). V ZŠA se výzkum realizoval na 19 žácích, z toho na 12 chlapcích a 7 dívkách. Mezi žáky s diagnostikovanými SPU patří žáci s čísly 11 (dysortografie), 12 (dyslexie, dysortografie) a 16 (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Žákovi 9 je pro sledované obtíže v předmětu český jazyk zpracováván PLPP.

---

<sup>115</sup> DAVID, M. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: 2004, s. 78.

<sup>116</sup> Tamtéž, s. 14.

Označení dětí zkoumaného vzorku <sup>117</sup>							
tradiční základní škola				alternativní základní škola			
chlapci		dívky		chlapci		dívky	
přidělené číslo	pozn.	přidělené číslo	pozn.	přidělené číslo	pozn.	přidělené číslo	pozn.
2	-	1	-	1	-	6	-
4	-	3	-	2	-	11	SPU
5	-	6	-	3	-	12	SPU
9	PLPP	7	-	4	-	14	-
12	-	8	-	5	-	15	-
15	-	10	-	7	-	16	SPU
17	-	11	-	8	-	19	-
19	-	13	-	9	PLPP	-	-
20	-	14	-	10	-	-	-
23	SPU	16	-	13	-	-	-
-	-	18	-	17	-	-	-
-	-	21	-	18	-	-	-
-	-	22	-	-	-	-	-

Kvalita slohových prací je analyzována dle 4 rysů<sup>118</sup> – **jednoduchost/složitost textu a její vliv na pochopení** (tuto kategorii dále označujeme jen jako jednoduchost); **členění textu** (dále jen členění); **úroveň hutnosti** (dále jen hutnost); **dynamičnost vypravování** (dále jen dynamičnost). Ve kvantitativně-kvalitativní analýze slohových prací podle těchto rysů obsahujících další hlediska (jevů) je používána škála o 5 stupních (od nejhoršího – –, přes –, 0, +, až po nejlepší ohodnocení ++), jež jsou u každého sledovaného hlediska konkrétně nazývány podle jeho úrovně zvládnutí. Stupnice nevystihuje všechny sledované požadavky na daný jev. Kvalitativně je popisujeme dále.

Při rozboru **volby slov** sledujeme patřičné užívání slovní zásoby a výběr slovních jednotek z jednotlivých vrstev slovní zásoby dle spisovnosti.

Stupnice: ++ mimořádně bohatá slovní zásoba (například rčení)

+ spíše pestrá slovní zásoba

0 spíše pestrá slovní zásoba s občasným užitím hovorových výrazů

– spíše chudá slovní zásoba

– – výrazně chudá slovní zásoba

<sup>117</sup> Dané číslo označuje žáka, jeho slohovou práci i jím vyplněný dotazník.

<sup>118</sup> Základní rysy pro posuzování slohových prací jsou s mírnou úpravou převzaty. LANGER, I., SCHULZ VON THUN, F. a TAUSCH, R. *Srozumitelné vyjadřování*. Praha: 2013, s. 93. Pro podrobnější analyzování prací jsme si stanovili několik sledovaných jevů týkajících se základních rysů.

Rozbor **stavby vět** počítá s náležitým slovosledem, délkou vět, souvětí, odchylkami ve větné stavbě, absencí obligatorních větných členů<sup>119</sup>).

Stupnice: ++ dobrá kvalita a užití souvětí i krátkých vět (dynamičnost)

- + dobrá kvalita všech rysů
- 0 neuspokojivá kvalita jen 1 z rysů
- neuspokojivá kvalita některých z rysů
- – většina textu je jedním souvětím (nadměrné nastavování vět)

U jevu **logičnost** textu řešíme logický aspekt textu, návaznost vět, spojování věty patřičnými konjunkcemi.

Stupnice: ++ užívání mezi dětmi méně obvyklých spoj. výrazů (například *ačkoliv*)

- + snadné pochopení textu
- 0 spojovací výraz užit nelogicky či chybí úplně či přehozená věta
- obtížnější porozumění některé části textu – chybí doplnění
- – velké nedostatky v logice – nelze porozumět

U **osnovy** analyzujeme její vypracování před začátkem vypravování, její strukturu a výstižnost, její respektování ve vypravování.

Stupnice: ++ osnova je respektována, obsahuje stručné a výstižné body

- + osnova je respektována
- 0 osnova je téměř respektována
- jsou patrné výrazné odchylky mezi osnovou a textem
- – chybí či napsána za vypravováním či jen formální osnova

U **odstavců** textu sledujeme jejich rozlišování, soulad tvorby odstavců se členěním vypravování na úvod, stať, závěr a patřičnost v odsazení textu.

Stupnice: ++ odstavce jsou správně významově i graficky, ale navíc je členěná i stať

- + odstavce jsou správně významově i graficky, ale jsou jen 3, tedy pro úvod, stať a závěr
- 0 odstavce jsou správně zvolené s nesprávným grafickým rozlišením
- aspoň jeden odstavec je zvolen významově správně
- – odstavce chybí či jsou všechny zvolené významově špatně

U **úvodu** řešíme přítomnost uvedení do děje a jeho kvalitu.

Stupnice: ++ seznámení s okolnostmi příběhu

- + uvedení do děje a seznámení s nutným místem a postavami

---

<sup>119</sup> Obligatorní větný člen má ve výpovědi zásadní postavení. Jeho vynecháním je věta neúplná.

- 0 částečné uvedení do děje
- úvod nesouvisí s dějem
- – úvod chybí

U analýzy **zápletky** posuzujeme její přítomnost, kvalitu, uplatnění gradace děje, počet zápletek a zvažujeme, zda se nejedná o popis dějů.

Stupnice: ++ peripetie (zvraty děje)

- + zápletky s gradací, vyvrcholení
- 0 zápletky
- chybí část děje (například rozuzlení)
- – zápletky chybí, jde o popis děje či výčet příhod

U **závěru** analyzujeme zakončení, shrnutí příběhu a jeho kvalitu.

Stupnice: ++ mimořádný (například fráze)

- + shrnutí či hodnocení či ponaučení
- 0 souvisí s dějem, pouhé zakončení děje (například odchod domů)
- nesouvisí s dějem (například jít spát)
- – závěr chybí

U jevu **držení se tématu** sledujeme neodbočování od tématu a od vlastního záměru.

Stupnice: ++ čtenář se také motivu výrazně zasměje

- + zasmání (mohlo být největší v životě)
- 0 zasmání se banalitě
- mohl být pro ně úsměvný moment či není zřejmá příčina smíchu
- – nedotknutí se zadaného tématu

Rozbor **výstižnosti** řeší redundanci, včetně výplňových slov, a zároveň přílišné zestručnění. Zkoumány jsou i počty slov ve slohových pracích, ačkoliv nejsou přímým indikátorem kvality. Stručnost může být na úkor bohatosti použitých jazykových prostředků, anebo naopak redundance může souviset s absencí osnovy. Počet slov je chápán v grafickém pojetí (tj. za slovo je považován celek po obou stranách oddělen mezerou od ostatního projevu). Do počtu slov nejsou počítány slova z nadpisu, ani větný ekvivalent „*Konec.*“ jako poslední slovo práce. Nerespektujeme chybné oddělování slov dětmi (například psaní předložek dohromady se slovem), jejich součet provádíme podle normy.

Stupnice: ++ výstižné

- + výstižné, ojedinělé užívání výplňových slov

- 0 hojně užívání výplňových slov / chybí určitá informace
- zbytečné opakování již sdělených vět / stručné (nepopsaná zápletka)
- – velmi zdlouhavé / velmi stručné

U **přímé řeči** je posuzována její přítomnost, kvalita, množství a patřičné grafické vyznačení. Při kvalitativní analýze tohoto jevu jsou citované uvozovky (tj. uvozovky dítěte) pro lepší orientaci značené tučně.

Stupnice: ++ přímá řeč obohacuje dynamičnost projevu a zároveň je správně graficky zaznamenána (nebo jen s chybou pořadí znamének a uvozovek)

- + přímá řeč obohacuje dynamičnost projevu a je náznak grafického záznamu (správné uvozovky či dvojtečka, je-li nutná)
- 0 přímá řeč obohacuje dynamičnost projevu
- nesprávně zvolený úsek pro přímou řeč
- – chybí

U jevu **přítomný čas** sledujeme jeho přítomnost, oblast užití (tj. posouzení, zda se nachází v místě napětí či náhlého zvratu děje). Užití přítomného času v přímé řeči není považováno za záměrnou změnu času s cílem zvýšit dynamičnost.

Stupnice: ++ užití jen v napětí, popř. i jinde v nutnosti (například „*Smích je zdravý.*“)

- + užití v napětí i mimo něj, kde to nevyžadují okolnosti
- 0 užití jen mimo napětí
- časté neopodstatněné střídání časů
- – chybí

Rozbor **citoslovcí** cílí na jejich přítomnost, četnost a oblast užití.

Stupnice: ++ užití aspoň 1 v napětí – výrazné zvýšení dynamičnosti

- + užití aspoň 1 v napětí
- 0 užití aspoň 1 mimo napětí
- užití aspoň 1 nesouvisejícího
- – chybí

U **přídavných jmen a rozvíjejících větných členů** (dále jen RVČ) analyzujeme především četnost užití a bohatost slovní zásoby adjektiv a dále četnost dalších RVČ.

Stupnice: ++ RVČ výrazně obohacují projev

- + RVČ obohacují projev
- 0 skromné rozvíjení
- čtenáři v textu pocitově spíše chybí
- – čtenáři v textu pocitově výrazně chybí

U **sloves** řešíme bohatost slovní zásoby v jejich užívání. Posuzujeme, zda děti neužívají slovesa, jež mají stejné základové slovo, tedy zda nepoužívají jen odvozeniny ze základových sloves, a aktivizovaly slovesa obsahově bohatší pro větší výstižnost a jazykovou pestrost (například slovesa dynamická). V tabulce s četností sloves *být* (jako plnovýznamové), *jít*, *dělat* a *smát se* a jejich odvozenin tedy řešíme opakovaný výskyt vybraných sloves v projevu, ačkoliv nestojí vždy v těsné blízkosti (tj. v sousedních větách), což nepůsobí rušivě. Tento pohled uplatňujeme i při hodnocení prací dle stupnice. Jeden z odstavců kvalitativní analýzy jevu slovesa pak uplatňuje opakování sloves z pohledu opakování týchž sloves (tj. se stejným významem, tedy různých tvarů téhož slovesa) stojících v těsné blízkosti (tj. v sousedních větách). Ta působí rušivě s výjimkou sloves, u nichž dochází při časování ke změně kořene (například tvar préterita *šel* a futura *půjde*).

Stupnice: ++ výrazná pestrost, používání neobvyklých sloves

- + pestrost v užívání sloves
- 0 nižší míra opakování sloves
- převaha opakování sloves
- – pouze opakování týchž sloves

Rozbor **prostředků kontaktu a důrazu** (dále jen kontaktové prostředky) počítají s obraty ke čtenáři (oslovení, kontaktové citoslovce, řečnické otázky) a zvolacími větami.

Stupnice: ++ mimořádně pozvednutá dynamičnost

- + užití některého z prostředků
- 0 užití 2 prostředků, nevhodné užití 1 z nich
- užití jen 1 prostředku – nevhodné
- – chybí

**Originalitou** míníme vybavení si vhodného zážitku, úroveň nápaditosti zápletky, případně kreativity při vymýšlení nereálného příběhu.

Stupnice: ++ mimořádně originální

- + originální
- 0 spíše originální
- téměř žádná
- – žádná originalita

V jevu **humor** jsme si vědomi nespravedlnosti při jeho hodnocení, která by vznikla díky nestejně počáteční pozici dětí před začátkem psaní. Některé měly z hlediska humorného zpracování snazší úkol, protože jejich zápletky měla větší potenciál k rozvinutí humoru a naopak. Byl-li tedy nápad na volbu motivů a zápletky ve vypravování vtípem

vytažen, pak je hodnocení kladné (+ či ++). Byl-li ponechán na úrovni komičnosti, kterou přinesla sama situace, je hodnoceno nulou. Byl-li nápad pro realizaci humoru nevyužit (zahozen), hodnocení je záporné (- či --).

Stupnice: ++ velmi obohaceno

+ mírně obohaceno

0 neobohaceno

- nedostatečné využití dějového potenciálu

-- dějový potenciál vůbec nevyužit

#### 4.1.1.2 Činnosti žáků ve výuce a vyučovací metody v ZŠT

Na ZŠ měly tyto děti od 1. třídy doposud dva třídní vyučující (tedy i na slohovou výchovu). Výuce vypravování byly věnovány čtyři celé vyučovací hodiny a v úvodní části dalších 2 hodin děti dopisovaly své práce, které předchozí den nestačily dokončit.

Výuka byla ve třídě započata vyvozením pojmu vypravování, k čemuž bylo využito sběru asociací – co je napadne, když se řekne vypravování. Vše bylo zaznamenáváno vyučujícím na tabuli. Při zapisování představ dbal na jejich třídění do skupin, šlo o určitou podobu afinního diagramu, i když skupiny nápadů nebyly nijak pojmenovány. Jednalo se o asociace v tomto pořadí *pohádka, strašidelné příběhy, děj, co se stalo, vtip, historky, sci-fi, drama, komedie, usínání, domácí úkol* (myslel příběh v básničce, kterou mohou mít za úkol), *film, přednáška* (po názoru pedagoga dítě usoudilo, že sem nepatří), *detektivka, Shakespeare, dokument, opera, opereta a činohra*. Vyučující položil dotaz, co musí obsahovat vypravování, aby to nebyl popis či popis děje. Děti byly postupně naváděny k vyvození jednotlivých rysů tohoto slohového útvaru. Napověděl, že jedna z asociací na tabuli je nejpodstatnější. Děti poznaly, že vypravování se nejvíce týká slovo *děj*. Pedagog pojem zvýraznil a společně si o něm povídaly. Hledaly další asociaci, která je důležitá. Vypravujeme to, co se stalo. Žákyně přišla s nápadem, že musíme vyprávět od začátku do konce. Vyučující tímto kladl důraz na chronologičnost ve vypravování. Tento nezbytný rys podal žákům způsobem, že nemůžeme říct na začátku vypravování, jak to dopadlo, potom se vrátit na začátek apod. Následoval stručných zápis poznámek o vypravování do žakovských sešitů (viz příl. č. 2). Společně si vysvětlovali stavbu vypravování napsanou v těchto výpiscích. Pedagog pro vysvětlení úvodu, stati (zápletky a vyvrcholení) a závěru (rozuzlení) využívá názornosti v pohádkách (například závěr *Žili spolu šťastně až do smrti*). V další části hodiny se zabývali skutečnostmi, které činí vypravování napínavým,

kteřé se nám hezky čte nebo poslouchá. Pedagog zmínil využití přítomného času (na příkladu *Právě se otevírají dveře.*), využívání krátkých vět a využívání přímé řeči. Pod výpisky si společně dopsali: *Do vypravování patří přítomný čas sloves, krátké věty a přímá řeč.*

Žáci byli v učebnici Český jazyk 4 nakladatelství Alter (na s. 52) seznámeni s obrázkovou osnovou a jejím vztahem k vypravování. Pracovali na cvičení č. 4. Úkolem bylo napsat vypravování podle obrázkové osnovy se slovním návodem. Zde autoři učebnice přidávají k úvodu osnovy pár rad. V úvodu si mohou žáci vymyslet, kdo byli ti chlapi, jak se jmenovali apod. Žáci dostali doporučení, aby napsali jen ty úvodní informace, které jsou podstatné, například jak jsou chlapi staří, jak se na daném místě ocitli. Jako příklad jim pedagog uvedl, že nemají o chlapiích psát, jak se jmenovala jejich babička a teta apod. Před samotným psaním vyučující vyvolával postupně žáky, aby příběh zkusili převyprávět od začátku do konce. Děti na sebe ve vypravování příběhu navazovaly. Vyučující upozornil, že takové vyprávění nebylo příliš poutavé, a proto se mají děti při psaní pokusit, aby byl příběh pro čtenáře zajímavější. Dětem ještě připomněl jednotlivé rysy vypravování – přítomný čas, krátké věty, přímou řeč, citoslovce (uvedly si příklady) a poradil žákům, jak začít. Všichni si měli jako první vymyslet nadpis a následně začít psát úvodní informace, zápletku a závěr podle bodů obrázkové osnovy. Tato tvorba pokračovala ještě v části vyučovací hodiny následující den.

Za týden proběhla 3. vyučovací hodina věnovaná výuce vypravování. V úvodní části hodiny se zopakovaly náležitosti slohového útvaru vypravování formou zjišťování, co si žáci zapamatovali. Nápady vyučující zapisoval na tabuli, ale žáci byli vyzýváni, aby myšlenku spolužáka doplnili či upřesnili. Nejprve jsou vyžadovány poznatky k osnově a až poté k rysům vypravování. Z nich bylo žáky jmenováno: *děj, přímá řeč, krátké věty a citoslovce*. Žáci byli navedeni k vymyšlení *přítomného času sloves* jako další položky. V průběhu opakování znaků vypravování pedagog jednotlivé vlastnosti komentoval a vyjadřoval se o nich v souvislosti s poslední čtenou žakovskou prací podle obrázkové osnovy. Pro další činnost byla upravena metoda diskusní pavučina.<sup>120</sup>

Děti byly seznámeny se dvěma ukázkami slohových útvarů na totéž téma. Prvním z nich bylo vypravování, dalším popis děje. Žádný z textů však nebyl přiřazen ke slohovému útvaru. Úkolem bylo najít, co mají ukázky společného, čím se odlišují

---

<sup>120</sup> Diskusní pavučina je metoda kritického myšlení, kdy žáci přemýšlí nad přečteným textem. Během diskuze si zaznamenají argumenty pro a proti. Často se zaznamenávají do tzv. T-grafu. Dalším krokem je sloučení dvojic do čtyřčlenných skupin, proberou svá zdůvodnění a zformulují, k čemu společně došly. Svě závěry následně prezentují spolužákům. Metoda se vyznačuje aktivním zapojením všech žáků do diskuze.



a který se lépe čte a proč. Děti si mohly vytvářet poznámky na druhou stranu listu papíru nebo přímo do textu. Sloučené dvojice si ve čtveřicích vyměnily své názory a v těchto skupinách děti prezentovaly své postřehy. Vyučující nechal provést žáky reflexi. Zvednout ruku měl každý žák, kterému se více líbil příběh s číslem 1, tedy popis děje. Téměř všem se více líbil druhý text – vypravování. Pedagog následně dbal na ústní doplnění předchozího vyjádření. Zeptal se náhodného žáka s preferencí druhého slohového útvaru a dvou žáků, kterým se více líbil první text. U popisu děje argumenty chyběly nebo jimi byla skutečnost, že byl první z příběhů kratší na čtení. Ve zbylé části hodiny děti pracovaly s obrázkovou osnovou. Po seřazení jednotlivých obrázků do správného pořadí měly u každého z nich říct jednu větu daného příběhu. Vyučující vyložil, proč je takové podání příběhu nezajímavé. Za domácí úkol měly děti vyplnit komiksové bubliny v jednotlivých obrázcích osnovy – co si kdo myslí či říká. Vlastní psaní vypravování podle této obrázkové osnovy proběhlo následující den. Dětem bylo doporučeno, aby vypravování oživily právě svým vymyšleným textem z jednotlivých bublin obrázků. Pátá vyučovací hodina na dané téma se uskutečnila po Vánocích. Jejím úkolem bylo zopakování učiva vypravování a jeho prvků, které ho oživují. Proběhla vlastní tvorba žáků ohledně zážitků z vánočních prázdnin. Žáci mohli dobrovolně přečíst své vypravování spolužákům. V poslední hodině věnované problematice vypravování pedagog kladl důraz na tvorbu odstavců a psaní osnovy. Nejprve si společně připomněli, co to je vypravování. Byla vysvětlena osnova, její význam a způsob jejího zapisování. Rozdělili si osnovu na úvod, stať a závěr. Hlavní činností hodiny byla práce s textem vypravování rozstříhaného na odstavce. Žáci pracovali ve dvojicích na seřazení lístků s odstavci do správného chronologického pořadí. Ve čtveřicích si vyřešení úkolu porovnali a proběhla jeho společná kontrola. Při samostatné práci měly děti vymyslet nadpis ke každému z odstavců, čímž vytvořily osnovu daného příběhu. Každý žák své znění osnovy představil ostatním. Vyučující nakonec prozradil osnovu autora vypravování. Ačkoliv byly žakovské formulace týchž bodů osnovy rozmanité, ve zhodnocení hodiny byl kladen důraz na postřehnutí jejich obsahové shody. Pedagog měl v plánu v další hodině slohové výchovy s dětmi psát vypravování podle předem dané osnovy, kterou by měly všechny stejnou. Téma by se odvíjelo od nápadu každého žáka, který by byl limitován jen zněním jednotlivých bodů osnovy.

### 4.1.1.3 Analýza slohových prací žáků ZŠT

žák	jednoduchost			členění					hutnost	
	volba slov	stavba vět	logická návaznost	osnova	odstavce	úvod	zápletka	závěr	držení se tématu	výstižnost
1	-	-	-	++	--	+	--	0	0	--
2	-	0	+	++	-	-	--	0	0	-
3	-	0	+	0	--	0	0	--	0	-
4	-	0	-	--	--	0	--	--	0	--
5	+	-	+	--	-	+	--	0	0	-
6	++	+	+	++	--	+	0	+	0	++
7	-	0	+	--	--	+	--	+	-	-
8	+	0	+	--	--	+	0	0	0	-
9	-	--	+	--	--	0	+	0	--	-
10	+	0	+	--	--	+	+	+	++	+
11	-	0	-	--	--	+	+	+	+	++
12	-	--	-	--	--	0	+	0	-	-
13	--	-	+	--	--	+	--	0	-	--
14	-	--	-	--	--	0	0	0	0	--
15	0	0	+	--	--	+	+	+	0	0
16	+	0	+	--	--	0	0	+	0	++
17	+	0	0	--	0	+	+	++	0	0
18	+	+	+	--	-	++	0	+	0	++
19	-	--	+	--	--	0	-	--	-	-
20	-	0	+	--	-	+	+	+	--	++
21	--	0	+	--	--	0	-	--	-	--
22	0	0	0	--	0	0	+	--	-	-
23	--	--	0	--	--	0	0	0	-	--

žák	dynamičnost							
	přímá řeč	přítomný čas	citoslovce	příd. jm., RVC	slovesa	kontaktové prostředky	originalita	humor
1	--	--	--	-	0	--	-	-
2	--	--	--	-	-	--	--	0
3	--	--	--	--	0	--	0	0
4	+	--	0	0	0	--	0	0
5	--	--	--	-	+	--	0	0
6	++	++	+	+	+	++	+	+
7	--	--	--	0	-	--	--	0
8	0	0	--	++	+	+	+	0
9	--	--	--	--	-	--	+	0
10	--	++	--	0	+	--	+	+
11	--	0	--	+	-	--	++	+
12	--	--	--	0	-	--	-	0
13	--	--	--	--	-	--	--	-
14	--	--	--	-	0	--	0	-
15	+	0	+	+	0	--	0	+
16	-	-	+	+	-	--	0	0
17	++	0	+	0	0	++	+	0
18	+	--	--	-	+	--	0	0
19	+	0	0	-	0	--	-	0
20	--	--	--	-	-	--	0	0
21	+	--	0	-	+	--	-	0
22	+	+	+	0	-	+	0	0
23	--	--	--	--	-	--	-	0

### Volba slov

Z anglicismů se zde vyskytují slova *Aquapark* a *Mc DONALD* (obě v práci č. 12), v našich jazykových podmínkách jsou již adaptována. V práci č. 21 se objevuje slovenský výraz *robiš* užitý v přímé řeči, v níž je citována sms zpráva. V práci č. 8 je patrná ironie. Ačkoliv je jeden bod osnovy nazván „*No fuj olízávání!*“, v textu se píše: „...skákali psi Fin a Sem pěkně mě olízali.“ V pracích se objevuje jediné přirovnání „...*pejsek Black byl černý jako uhlí.*“ (práce č. 11), dále rčení „*Kamarádky byli smíchy bez sebe...*“ (práce č. 11) a „...*puknul jsem smíchi.*“, jež je užitó s cílem dosáhnout hyperbolického vyjádření (práce č. 2) a metonymie: „*jsme si daly Mc DONALD.*“ (práce č. 12). Užití nevhodného slova je nejvíce patrné v práci č. 11, kde si kamarádky nasadily na obličej masku a dívaly se na svého psa: „...*dívaly se na Blacka který nepochopitelně vrtěl hlavou, protože nepochopil co je to.*“ Zde jsou zaměněna slova paronymické dvojice *nepochopitelně – nechápavě*.

Velmi bohatá slovní zásoba a rozvíjení vět jsou shledány v práci č. 6, čímž působí velmi čtivě. Nepochází zde ke zbytečnému opakování slov, ale pouze k iteraci záměrné s cílem zdůraznit danou skutečnost: „*Maminka se směje, táta je [se] směje, já se směji...*“

Výrazně chudá slovní zásobou se vyznačují práce č. 13, 21 a 23, kde jsou uplatňovány pouze nejzákladnější jednotky jazyka. V práci č. 13 se navíc výrazně opakují táž slova (například *být, legrace*). Iterace je patrná i v práci č. 23 (například *jít, být, houby, tam*).

### Stavba vět

Věty parataktických souvětí jsou nejčastěji spojovány prostředky polysyndetickými, a to až redundantním užíváním souřadící spojky *a*, čehož děti využívají při řetězení myšlenek příběhu. Ve vypravováních je jejich četnost někdy až nepatřičná (a vzhledem k věku též nezáměrná), jde tedy o slohový nedostatek (například práce č. 3: „*...oblíkli jsme se a šli jsme na lanovku a začali jsme sjíždět kopec... Po chvíli jsme, ale upadly a začli jsme se smát a zvedat a pokračovali jsme dál do cíle.*“, práce č. 5: „*tak jsem otevřel klec a hned jsem si ho pochoval a ftipné bylo jak hejbal čumáčkem... Nakrmili jsme jí a smáli se jak hed [hned] k tomu žrádlu přibehla a začalo [začalo] jí křupat v puse. Po té se napila a lehla si do své postele ze sena a usnula.*“, práce č. 9: „*Šlisme do lesa na houby a kamarád upadl a do trika mu vlezl had protože ho provokoval a potom mu z trika vylezl a za ním byl velký hřib. A šli jsme domů... a potom sme šli spát.*“ a práce č. 22: „*Vtom přijde bratr a chce se taky houpat. Udeláme mu místo a lehne si. A houpáme se. A brácha nás vyklápí a nejdříve se musíme hodně rozkoupat [rozhoupat].*“). V souvětích souřadných a mezi několikanásobnými větnými členy se objevují také asyndety: „*Venku jsme potkali nějaký spolužáky, smáli jsme se tam na celou u lici [ulici].*“ (žák č. 1); „*Ráno jsme jeli na hory, oblíkli jsme se...*“ (žák č. 3); „*...jsem ho dal na koberec ona začla pobíhat...*“ (žák č. 5); „*Maminka se směje, táta je směje, já se směji a takhle to dopadá...*“ (žák č. 6); „*Jednoho dne jsem přišla ke své kamarádce jmenuje se Ema.*“ (žák č. 10); „*...ale najednou slyšela smích, hlava sněhuláka byla kamarádčina hlava, začaly se smát obě dvě. Dostavěli sněhuláka a šli se ohřát dovnitř, uvnitř se honil za ocáskem jejich pejsek Black byl černý jako uhlí. Kamarádky byli smíchy bez sebe, z papíru si vyrobili masky smajlíků jako byla maska hlavy sněhuláka, na horní části vystříhly díry...*“ (žák č. 11); „*Můj kamarád Denis šel k bazěnu vzal sítku...*“ (žák č. 16) a další. Ačkoliv ve spojeních beze spojky někdy chybí čárky, jedná se o asyndety, jimiž je vhodně redukováno opakování spojky *a*. V hypotaktických souvětích se u žáků nejvíce uplatňují podřadící spojky *že* a *když*.

Nepatřičným užíváním druhé z uvedených spojek je uvádění do spojení *Když...*, *tak...* (žák č. 1: „*Když jsem tam do razila tak jsem jí prozvonila...*“; práce č. 2: „*Když jsme dokoukali celou sérii tak nás strašně boleli tváře.*“; práce č. 5: „*Když jsem dostal králíka tak jsem si hned řek ze se bude jmenovat Fifinka.*“; práce č. 10: „*...když mu ukážeme piško [piškot] tak poslouchá na povel... Když byla snídaně tak jsme měli sendvič se šunko.*“; práce č. 12: „*Když jsme šli domů tak jsme si daly Mc DONALD.*“; práce č. 15: „*...ale když jsem se opravdu hodně smál, tak to mi byl 1 rok.*“).

Užíváním polysyndet, asyndet, příslovcí *tak* a dalších spojovacích prostředků některé děti souvětí příliš prodlužují. Příkladem nevhodného prodlužování souvětí jsou například práce č. 9: „*Šlisme do lesa na houby a kamarád upadl a do trika mu vlezl had protože ho provokoval a potom mu z trika vylezl a za ním byl velký hřib.*“ či práce č. 11: „*Kamarádky byly smíchy bez sebe, z papíru si vyrobili masky smajlíků jako byla maska hlavy sněhuláka, na horní části si vystřihly díry jako oči a dívaly se na Blacka který nepochopitelně vrtěl hlavou, protože nepochopil co je to.*“ Naopak některé děti používají krátké větné celky, přičemž konektory umisťují až za dokončenou výpověď (například žák č. 22: „*A houpáme se.*“). Výrazné uplatňování spojek za dokončenou výpovědí (tedy na začátku další věty) se objevuje v práci č. 15. Práci s alespoň jedním tímto případem, kdy bylo souvětí potlačeno či redukováno, je celkem 11.

Ojediněným případem je užití spojovacího výrazu *jakmile*. Vyskytuje se u žáka č. 2. Jedná o naučený typ spojování vět u daného žáka, protože se v jeho práci vyskytuje dvakrát, přičemž žádné jiné dítě ze třídy jej do textu neaplikovalo.

Ve větné stavbě některé děti využívají časové příslovce *pak* a *potom*, které jim sice zajišťují lepší návaznost dějů, ale jsou užity nefunkčně, protože je zřejmé, že další děj navazuje. Některé z uvedených příslovcí (či obě) je jedenkrát použito v pracích č.: 7, 9, 12, 23, dvakrát v pracích č.: 1, 2, 8, 13, třikrát v pracích č. 4 a 15 a šestkrát v práci č. 17. Jinými variantami jsou „*Po té*“ [poté], jež uplatnili žáci: č. 5 a „*po chvíli*“ žáci č. 3, 7.

Nejhůře hodnocené větné stavby jsou práce č. 9, 12, 14, 19 a 23; například v práci č. 19 chybí předmět k přísudku *hráli jsme*: „*Hráli jsme, ale šli jsme na moři, ale nebylo to opravdický.*“ a je zde patrné příliš dlouhé souvětí: „*Já a kamarád jsme byli uprostřed v moři vlny chytil kamaráda tak byl na nazačátku, uprostřed a pak zase nazačátku tak jsme šli na normální bazén a kamarád chtěl udělat šipku, ale místo šipky udělal placáka.*“

Nejlépe hodnocené práce jsou z hlediska větné stavby u žáků č.: 6 a 18. Podařená je větná stavba i v souvětí s vedlejší větou příslovečnou měrovou: „*Já jsem se hodně smála až mi skoro tekli slzi.*“

Slovosled je přehozením pořadí slov narušen jen vzácně (například žák č. 21: „*Moje kamarádka Krystínka \*\*\*\*\*<sup>121</sup> jednou napsala MI SMS.*“

V pracích je patrné, že děti často nadbytečně uvádí personální zájmena, čímž je míněno vyjadřování podmětu, který mohl zůstat nevyjádřen. V jistých případech jde o zdůraznění (například práce č. 6: „*Maminka se směje, táta je směje, já se směji...*“) či změny podmětu ve druhé větě souvětí (například v práci č. 13: „*Pak šli domů a my spát.*“ Naopak redundantně vyjádřený subjekt *my* nacházíme například v práci č. 13: „*My jsme byli doma a k nám přišel kamarád...*“

### Logičnost

Vyskytuje se několik nelogičností, a to například v práci č. 1 (nepatřičná spojka ve větě: „*Potom nám na padlo jestli půjdeme ven.*“ a nejasnost ohledně motivu šunky, o níž dosud nebyla řeč, ve větě: „*A povídali jsme se tam a smáli jsme se že na svého bratra vhodila šunku.*“), v práci č. 4 (nejasné, co po uklouznutí žák 9. třídy vzdal; navíc nelogické spojení vět: „*...Filip spat ze židle bum. Smáli jsme se a pak další den nám paní učitelka dala opravenej test.*“ či práce č. 11 (nelogičnost – chybí doplnění děje, proč dívka zaměnila hlavu kamarádky za hlavu sněhuláka).

### Osnova

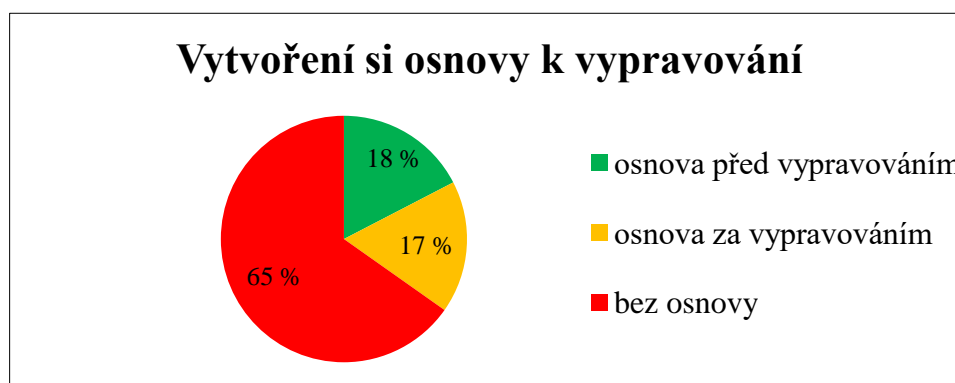
Ze slohových prací je patrné, že osnovu k vypravování si vytvořilo 8 dětí. Nutné je však poznamenat, že na listu papíru mají osnovu před vlastním textem vypravování 4 žáci.<sup>122</sup> Ostatní vypracovali osnovu až po napsání slohového útvaru. Za povšimnutí stojí práce čtveřice žáků s čísly 5, 6, 7 a 8 sedících ve dvou lavicích za sebou. Od žákyně s číslem 6, některé blízko sedící dítě pohledem zjistilo, že školačka napsala osnovu, zatímco ono ne. Díky hlasitému údivu se o skutečnosti dověděly okolní děti v těchto dvou lavicích a své nedostatky opravily napsáním osnovy za svůj příběh. Před textem vypravování nebo přímo uvnitř se objevily také pokusy o osnovu. Žák č. 15 napsal osnovu pouze v naučené formální třířádkové podobě: 1. Úvod, 2. Stať, 3. Závěr. Dítě s číslem 4 ji uvedlo stejnou formou a natěsnilo ji před začátek příběhu. Žák s číslem 14 vypravoval po dvojtečce za pojmem Osnova. Dítě 22 očíslovalo svých 5 odražených odstavců vypravování majících charakter struktury úvod, hlavní část o třech odstavcích, závěr. Žák 17 graficky odlišil své 3 odstavce a náležitě je uvedl pojmy *Úvod:*, *Stať:*, *Závěr:*. Dítě č. 13

<sup>121</sup> Příjmení je nahrazeno hvězdičkami z důvodu anonymity.

<sup>122</sup> Není jisté, zda byla skutečně vytvořena před psaním vypravování či dopsána později do předem vynechaných řádků.

napsalo čísla s uzavřenou závorkou do textu (v některých případech před začátek větného úseku, jindy před některé slovo věty). Není znám jejich účel.

Vytvoření si osnovy k vypravování							
chlapci				dívký			
přidělené číslo	pozn.	osnova		přidělené číslo	pozn.	osnova	
		„před“	„po“			„před“	„po“
2	-	ANO	NE	1	-	ANO	NE
4	-	NE	NE	3	-	ANO	NE
5	-	NE	ANO	6	-	ANO	NE
9	PLPP	NE	NE	7	-	NE	ANO
12	-	NE	NE	8	-	NE	ANO
15	-	NE	NE	10	-	NE	NE
17	-	NE	NE	11	-	NE	ANO
19	-	NE	NE	13	-	NE	NE
20	-	NE	NE	14	-	NE	NE
23	SPU	NE	NE	16	-	NE	NE
-	-	-	-	18	-	NE	NE
-	-	-	-	21	-	NE	NE
-	-	-	-	22	-	NE	NE



Body osnovy před vypravováním měly formu hesel čili slovních spojení (žáci 2 a 3) nebo byly vytvořeny kombinací – některé body hesly, jiné větami (žáci 1 a 6). Chceme-li zjistit podoby osnov i u prací s dodatečně přidanou osnovou, pak se objevila čistě v heslech (žák 5), v kombinaci hesel a vět (žák 8), pouze ve větách (žáci 7 a 11). Dítě s číslem 11 popsal stat' vypravování v osnově čtyřmi větami, nikoliv holými. Osnovy prací obsahovaly následující počet bodů osnovy: č. 1: 7; č. 2: 8; č. 3: 8; č. 5: 4; č. 6: 5; č. 7: 7; č. 8: 6; č. 11: 3 body, kdy bod 2 měl 4 podbody.

Struktura osnovy byla ve všech případech osnov (tj. osnov před vypravováním i po vypravování) vytvořena body bez uvedení příslušnosti k úvodu, stati, závěru, kromě jedné práce (č. 11). Její osnova měla body 3 (úvod, stat', závěr). Úvod byl vystižen jednou větou,

stat' čtyřmi větami a závěr jednou větou. Strukturu tak lze zapsat jako: 1. Úvod, 2. Stat': a), b), c), d) 3. Závěr.

Neodchylováním se od osnovy (tj. shodou vypravování s osnovou) míníme naplnění vytvořeného bodu osnovy daným odstavcem či větnými celky vypravování po obsahové stránce. Dále popisujeme nedostatky. Vypravování č. 1 nerespektuje posloupnost dějů předem vytvořené osnovy (Hraní si s kamarádkou mělo předcházet vycházce ven.). List žáka č. 3 je atypický tím, že osnova je velmi striktně dodržována, ale vypravování je velmi stručné, až připomíná body osnovy (například body osnovy jsou založené na několikanásobném přísudku větného celku (pro lepší výraznost daného jevu citujeme s opravou gramatických chyb a nedostatků z chybného zápisu písmene): „*Po chvíli jsme ale upadly a začaly jsme se smát a zvedat a pokračovaly jsme dál do cíle.*“ Body osnovy náležející k tomuto větnému úseku jsou: *pád, smích, zvedání, šťastný cíl*. V práci 5 není dodržena posloupnost dvou bodů osnovy – jsou zaměněny.

### **Odstavce**

Téměř všichni žáci napsali vypravování nečleněné na odstavce. Zbylí sice vykazují snahu o opak, ale většinou jde o vydělení pouze některého odstavce nebo nevhodné grafické rozlišení. Práce č. 5 má vyčleněnou pouze úvodní větu, ale pouze tím, že následující text pokračuje na novém řádku. Práce č. 18 má též z textu oddělené jen věty tvořící úvod vypravování, čehož je dosaženo opět ponecháním volného zbytku řádku. Práce č. 20 má stejným způsobem vyčleněný závěr, který tedy začíná na dalším řádku. Text práce č. 2 v sobě nese čísla vět, jež se vztahují k číslům bodů osnovy. Považujeme-li toto členění za náznak odstavců, pak má vypravování o 8 větách 8 odstavců. Ačkoliv se každá věta zdá významově ucelená, autor práce někdy člení i obsahové banality (například odstavci by bylo: 1) vzbuzení, snídaně, převléknutí se; 2) postavení si stavebnice Lego; 3) postavení si další stavebnice Lego; 4) nuda, protože už bylo postavené; 5) sledování internetového videoklipu; 6) Smích po prvním dílu videoklipu; 7) Smích po celé sérii videoklipů; 8) usnutí při videoklipu). Bylo by vhodnější do jednoho odstavce sloučit například body 2, 3 a 4 a do dalšího 5 a 6. Z důvodu, že úvod (bod 1) a závěr (bod 8 nebo body 7 a 8) působí významově uceleně, práce je hodnocena jedním mínus.

Nejzdařilejší práce z hlediska horizontálního členění textu jsou práce č. 17 a 22. První uvedená graficky odlišuje úvod, stat' a závěr prostřednictvím vynechání prázdného řádku mezi nimi. Každý odstavec je navíc uveden slovy úvod, stat' a závěr. Všechny tři odstavce jsou z významového hlediska vydělené správně. Práce č. 22 člení text na odstavce



významově vhodně, ale opět pouhým vynecháním volného řádku. Toto členění je ojedinělé tím, že mimo grafické vymezení úvodu a závěru navíc člení stať do tří bodů. Této kvalitě by náleželo ohodnocení dvěma plusy, ale pro nesprávné grafické řešení odstavců výkonu odpovídá střed stupnice.

## Úvod

Alespoň minimální úvod se vyskytuje ve všech vypravováních. Za nejméně zdařilý jej lze považovat ve slohové práci č. 2, kde se uvedení do příběhu přímo nevztahuje ke klíčové části děje – videoklipu. Popisován je zde průběh dne od vstávání: *„Jednoho dne když jsem se vzbudil šel jsem se nasnídat po snídani potom jsem se šel převléknout.“* Vlastní zápletka souvisí až s večerním sledováním vtipného internetového videoklipu.

Úvod je nejčastěji (v 5 případech) vyjádřen slovy typu: *„Jednoho dne...“*, v jednom případě jako *„Jednoho rána...“* Úvodní věty často pokračují ve stylu: *„... jsem šla...“* Některá vypravování jsou nevhodně uvedena: *„Když jsem... (například dostal králíka..., přišla ze školy...)“* U vypravování č. 1 je úvod nepoměrně rozsáhlý – tvoří polovinu práce. Je zde popisováno domluvení návštěvy a cesta: *„Jednou odpoledne mi zavolala kamarádka jestli mám čas jestli kní nemůžu domů na návštěvu. Já jsem řekla že jo, tak jsem se šla about a vyrazila jsem kní. Když jsem tam do razila tak jsem jí prozvonila že jsem dole pře barákem. Potom mi odevřela dveře a šli jsme na horu.“* Vhodnějším úvodem se zdají 2 práce začínající: *„Dnes jsme se domluvili, že půjdeme...“*

Mezi nejzdařilejší uvedení příběhu patří například práce č. 6: *„Jednoho rána jako každé jiné jsem šla do školy. Učili jsme se a najednou někdo zaklepal.“* Neobvykle řešený úvod s vyjádřením věku, kdy se příhoda měla odehrát, nalézáme u práce č. 15: *„V této době je mi 10 let, ale když jsem se opravdu hodně smál, tak to mi byl 1 rok.“* Vypravování č. 17 se zaměřuje na navázání kontaktu se čtenářem: *„Jmenuji se Vojta. A napíšu vám, jak jsem se opravdu zasmál!“* Ačkoliv je další text označen už jako stať, jedná se ještě o konkrétní uvedení do příběhu: *„Jako malý kluk jsem rád sáňkoval. Jednou jsem ale šel sám. Jako by to bylo včera. Vlastně to bylo včera.“* Ačkoliv autor použil na svůj věk pokročilý ustálený obrat, jehož stylistickou hodnotu v následující větě degradoval, považujeme obě části žáka č. 17 za nejkvalitnější úvod. Podobné kvality je uvedení do příběhu u práce č. 10: *„Jednoho dne jsem přišla kesvé kamarádce jmenuje se Ema. Má psa který se jmenuje Montík vždycky když mu ukážeme piško tak poslouchá na povel.“*

Téměř všechny úvody obsahují informace o aktérech děje a jsou zasazeny do časoprostoru.

## Zápletka

Některé práce jsou popisem děje, nikoliv vypravováním. Ačkoliv se na 1. stupni vyžaduje alespoň snaha o nějakou zápletku, v některých případech se nevyskytuje ani její náznak.

Zápletky jsou dětmi ve dvou případech vyjádřeny pomocí příslovce *najednou* (žáci č. 6 a 11) a v jednom případě příslovcem *vtom* (žák č. 22). Žák č. 8 použil obrat: „... *ale co to?*“ Ostatní ozvláštňující prvky jako přímá řeč, citoslovce, změna času u slovesného tvaru jsou popisovány v odstavcích o dynamičnosti.

Objevily se práce, kde zápletka absolutně chybí. Žák č. 5 popisuje pohyby svého králíka (pobíhání, krmení, pohyby čumáčku, spánek). Žák č. 13 popisuje průběh návštěvy (hraní her, přičemž byla legrace, díky které se smáli). Žák č. 21 cituje textovou zprávu od kamarádky: „*Cau, co robíš, pod ven.*“ Je možné, že zápletkou měla být použitá slovenština.

V některých vypravováních jsou zápletky jen velmi slabé. Žák 1 popisuje, jak s kamarádkou venku potkali některé ze spolužáků a zmiňuje vyhození šunky na bratra (blíže nepopsáno). V popisu dne žaka č. 2 je mimo další činnosti uvedeno sledování videoklipů na internetu, která byla zdrojem smíchu. Vypravování č. 4 je výčtem příhod, které se v několika dnech odehrály ve školní třídě, vyjádřených vždy jedním až třemi větými celky (zasmání se kamarádově vtipu – jeho znění není uvedeno, spolužákův pád ze židle, smích díky spolužakově písemné odpovědi na testovou otázku z přírodovědy slovy: já to nevím, a poslední „zápletkou“ je pád žaka 9. třídy na ledě. Práce č. 12 popisuje, jak se díky umělým mořským vlnám v bazéně dostal kamarád z jedné strany na druhou a zase zpět a dále jak se kamarádovi nezdařil skok šipky, který vyústil v tzv. placáka. Příběh č. 19 vypráví o velmi rychlém sjetí na saních, přičemž došlo k nabourání do příkopu, kdy oba sáňkaři zůstali pod sněhem. Popis příhody se však vyznačuje nízkou poutavostí. Žák č. 23 popisuje průběh houbaření – viděli lesní zvěř, houby v lese nerostly, proto navštívili les jiný, kde je už našli. Zápletkou, i když velmi slabou, zřejmě má být objev zvířat – bližší určení chybí; případně nepřítomnost hub v lese.

Mezi velmi čtivé zápletky zařazujeme: po náhlém zaklepání dorazili starší žáci s katalogy knih, kde byly i vtipy, z nichž jeden potom doma pobavil celou rodinu – uvedeno znění vtipu (žák č. 6); na návštěvě s přenocováním se dívka (host) probudila v posteli, kde celou noc spal i pes, ten si dívku oblíbil natolik, že při jejím odchodu se schoval do jejího batohu (žák č. 10); Při stavění sněhuláka uviděla dívka ve křoví hlavu sněhuláka, kterou chtěla použít. Byla to však kamarádčina hlava. Poté si dívky vytvořily

masky na obličej, následkem čehož je nemohl poznat jejich pes. Žák č. 16 vypráví o dovolené, kde se kamarád rozhodl vyčistit bazén sítkou. Naklonil se však a spadl do něj. Večer výletníky v jejich pokoji zaskočil netopýr. Žák č. 17 vypráví o srážce na saních s kamarádem, který nečekaně změnil směr a náhle zastavil. Další srážka však byla ve třech dětech. Při srážce dvou kamarádů, do posledního z nich narazilo ještě jedno cizí dítě. Situace je připodobněna k Dominu.

### **Závěr**

Některé závěry pouze zakončují děj (tj. odchod domů), což se týká prací č. 1, 12, 14, 23. Některé závěry bezprostředně s příběhem nesouvisí – zakončují den (tj. šli spát). Jde o práce č. 2, 5, 13. Práce č. 9 je zakončena oběma variantami. Na konci práce č. 2 se vyskytuje slovo „*Konec*“.

Práce, jimž chybí závěr, jsou zakončeny například: „...*a pokračovali jsme dál do cíle.*“ (práce č. 3) či „...*jste nabourali do příkopu a naše hlavy zůstali ve sněhu.*“ (práce č. 19). Nejlépe je hodnocena práce č. 17: „*Smějte se! Smích je zdravý.*“, přičemž na konci stati je příhoda shrnuta.

### **Držení se tématu**

Ne všechny děti si uvědomují význam slova *opravdu* v názvu tématu „*Jak jsem se opravdu zasmál*“. Míněna byla příhoda, kdy se dítě hodně (tj. nejvíce v životě) zasmálo. V klasifikaci prací převažuje střední stupeň, který značí banality. Vzhledem k tomu, že práce č. 9 obsahuje vážný motiv (had pod trikem), od autora by se očekávala informace, zda příhodu hodnotí jako úsměvnou. V práci č. 20 je zřejmý pocit autorova neúspěchu při malování, jež shrnuje slovy: „*Už jsem toho měl dost...*“ Z hlediska držení se tématu nejlépe hodnotíme práci č. 10, v níž se výrazně zasměje i čtenář. V práci č. 11 není zřejmé, zda se zasmál autor práce (přestože se zasmáli aktéři děje), protože je uplatněna er-forma. Klasifikujeme ji jako zdařilou – mohlo jít o největší zasmání v životě.

### **Výstižnost**

Mezi nejlepší práce z hlediska výstižnosti patří: 6, 11, 16, 18, 20. Nejméně zdařilé jsou práce č. 1 (velmi zdlouhavá domluva s kamarádkou ohledně návštěvy a cesta k ní – polovina práce; činnosti u kamarádky, včetně zápletky, velmi stručné), č. 4 (velmi stručný výčet zápletek), č. 13 (stručné: „*Pak jsme hráli hry. A to byla pořádná legrace. To jsme se furt smáli. To byla legrace. Pak šli domů a my spát.*“), č. 14 (podobně stručné), č. 21

(nejvíce stručná) a č. 23 (stručně bez podstatných detailů). Výplňová slova nejsou pro žáky typická. Užívána jsou: *tak, a, pak*.

Vypravováním s největším množstvím slov je práce žáka s č. 17. Nemůžeme však v tomto případě tvrdit, že by byla jeho nadprůměrná délka na úkor kvality. Obsahuje přiměřený poměr mezi délkou textu a zamýšleným sdělením, neodchyluje se od tématu. Oproti tomu nejkratší práce odevzdaná žákem s č. 21 je nízké kvality. Celý příběh je vyjádřen ve dvou velmi stručných větách, což autorovi práce ani neumožnilo zahájení vypravování úvodem a jeho zakončení závěrem.

počty slov v jednotlivých pracích ZŠT					
chlapci			dívky		
číslo	pozn.	Σ	číslo	pozn.	Σ
2	-	84	1	-	103
4	-	75	3	-	47
5	-	73	6	-	87
9	PLPP	45	7	-	77
12	-	76	8	-	79
15	-	108	10	-	92
17	-	136	11	-	131
19	-	40	13	-	37
20	-	43	14	-	34
23	SPU	54	16	-	110
-	-	-	18	-	66
-	-	-	21	-	16
-	-	-	22	-	90
průměr		73,4	průměr		74,5
celkový průměr					74

### Přímá řeč

Žák č. 16 si byl vědom toho, že je ve vypravování vhodné užít přímou řeč, je však uplatněna nemístně; v prvním případě: „*Naklonil se: „a bum! spadl do bazénu.“* je za přímou řeč považováno zvukomalebné citoslovce a ve druhém: „*Vejdu do pokoje: „a co vidím otevřené okno a:“ netopíra! Zavolám...“* zřejmě mělo být zvolání „*Netopýr!*“ a nikoliv toto slovo v akuzativu. Podle uvozovek, které jsou někdy nepárové, nejde přesně rozeznat, co mělo přímou řečí být. O graficky neznačenou přímou řeč byla obohacena práce č. 8: „*... jsem šla ven ale, co to?*“ Pokusy o její vyznačení vykazují práce č. 4: „*Filip tam měl napsáno cojeto povodi: játo nevím.*“, práce č. 15: „*... hodil Andulce tenisák „HAHAHA!! začl.“ začal jsem se smát... A já se zase smál „HAHAHA“.*“, práce č. 18: „*...a poslouchala jsem ho. „Já jsem běžel za kamarádem Davidkem a spad jsem do*

sněhu.“ řekl Honzík. “Jo a ještě jsem stavěl sněhuláka, boboval a kouloval se.“ dodal Honzík. “, práce č. 19: „...a čekám na strejdu: Ahoj, nešlibi sme si za sáňkovat. : Tak jó tak jsme vytáhly sáně...“, práce č. 21: „...napsala MI SMS. A ta byla: cau, co robíš, pod ven.“, řadíme k nim také práci č. 22: „Šli jsme se sestrou pro síť. „Fůj, pavouci“: říka moje sestra.“, která na rozdíl od předchozích už obsahuje správné uvozovky. Dvojtečka je však před uvozovací větou nepatřičná, proto není tato práce klasifikována dvěma plus.

Nejlépe vyjádřenými přímými řeči jsou práce č. 6 a 17. V první uvedené je použito: „Přečtu mamince vtip: „Říká vajíčko vajíčku sejdeme se na cibulce!““ Vykřičník by měl patřit před horní uvozovky. Též v práci č. 17 jsou uvozovky i dvojtečky, autor však interpunkční znaménko zapisuje před i za uvozovky. Zní: „...řekl: „To bylo jak DOMINO!““. Takže jsem se zasmál jak jsme do sebe narazili a jak Oskar řekl: „DOMINO!“.“

### **Přítomný čas**

V práci č 10 je přítomný čas použit v místě největšího napětí: „Užsi balím batoh a loučím se z Emou. Otevírám dveže [dveře] a Matík vistrkuje hlavičku z batohu...“ Uplatněn je zde také v úvodu, kde však autor jen vysvětluje, jak se jmenuje jeho kamarádka a její pes. V práci č. 6 je také použit. Objevuje se v zápletce, v níž v tomto příběhu není patrné napětí. Prézens historický je uplatněn v kontaktních prostředcích, v citaci vtipu a v závěru. Ve všech uvedených případech je užití přítomného času žádoucí. Některé práce obsahují prezens pouze v úvodu či závěru (například práce č. 17, kde se v úvodu autor představuje čtenářům; se závěrem: „Smích je zdravý.“). Zajímavostí je práce č. 16, kde dochází i k neopodstatněným změnám času, a to také v důsledku považování tvarů budoucích časů dokonavých sloves za přítomný čas (například *vejdu* či *zavolam*). Tato skutečnost je patrná i v dalších pracích, zde však negativně ovlivňuje napětí.

### **Citoslovce**

Děti použily citoslovce onomatopoická (zvukomalebná) – *bum* (práce č. 4, 16, 17), *chramst* (práce č. 15), *hahaha* (práce č. 15), kontaktní – *ahoj* (práce č. 19), *cau* [čau] (práce č. 21) a náladová (pocitová) – *hurá* (práce č. 6), *fůj* [fuj] (práce č. 22).

Citoslovce *bum* (žák č. 4) se přímo nepodílí na vzrůstu napětí: „... Filip spat [spadl] ze židle bum.“ Použití *hurá* v souvislosti s nečekaným zaklepaním na dveře je užito v místě napětí: „Učili jsme se a najednou někdo zaklepal. Hurá kluci z 9. třídy.“ V textu se uvedené slovo vyskytuje ještě jednou, zde už se účastní i větných vztahů: „Ptáte

*se proč hurá? “ Hahaha se objevuje v práci dvakrát (vždy jako přímá řeč) – obě postavy příběhu se zasmály. Jde o vhodně zakomponované interjekce. V téže práci je v nejnepínavějším místě uplatněno citoslovce *chramst*: „*Pak tatka hodil Báře plyšáka a CHRAMST, ...*“ Citoslovce *bum* použil pro zvýšení napětí autor práce č. 16 takto: „... šel k bazěnu vzal síťku a lovil v bazénu špínu. Naklonil se:“ *a bum! spadl do bazénu.*“ Další *bum* užil žák č. 17. Ve druhé z citovaných vět „*Pak ale zatočil a zastavil. Jenže já jsem se rozjel a bum!*“ je napětí zvýšeno také díky citoslovcí. *Ahoj* je uplatněno v přímé řeči jako pozdrav druhého aktéra děje, proto přímo nepůsobí na zvýšení napětí. *Cau* se vyskytuje opět v přímé řeči, opět však nikoliv ve vztahu k napětí. Citoslovce *Fůj* je použito v přímé řeči pronesené při nečekaném střetu s pavoukem, což hodnotíme z hlediska zvýšení napětí jako efektivní.*

Z celkového počtu 10 uplatněných citoslovcí jich je 5 užito v přímých řečech. Nejhojněji jsou zastoupena citoslovce zvukomalebná, a to především *bum*.

### **Přídavná jména, RVČ**

Slovní zásoba přídavných jmen a jiných RVČ je nejbohatší v práci č. 8. Z adjektiv se objevují například *zasněženého (dne)*, *měkého (sněhu)*, *ftipný* (ve jmenném přísudku) a z dalších RVČ jsou užité například *lezla oknem*, *pěkně mě olízali*, *iglů ze sněhu*, *můj příběh*. Jedno či žádné přídavné jméno je užito v pracích č. 3, 9, 13, 23, ačkoliv by adjektivy bylo možné některá substantiva (například *had*, *kulajda*, *hry*, *les*, *zvířátka*, *houby*) rozvinout. I přes použití několika RVČ působí tyto texty velmi jednoduše.

### **Slovesa**

Opakování tvarů téhož slovesa v těsné blízkosti se vyskytuje například v pracích č. 7: „...*mamka nám pak šla vynadat a šli jsme na večeři.*“, č. 20: „...*paní učitelka at’ namalujeme obrázek. Chtěl jsem namalovat psa.*“

číslo žáka	poznámka	počet slov	počet přísudků <sup>123</sup>	být	jít	dělat	smát se
1	-	103	21	0	5	0	2
2	-	84	16	1	4	0	0
3	-	47	10	0	1	0	1
4	-	75	15	1	1	0	3
5	-	73	17	1	0	0	1
6	-	87	20	2	4	0	4
7	-	77	16	1	6	2	1
8	-	79	15	3	2	0	0
9	PLPP	45	9	1	3	1	0
10	-	92	21	1	1	0	1
11	-	131	27	8	1	0	1
12	-	76	14	4	4	2	0
13	-	37	8	3	2	0	1
14	-	34	7	1	1	1	2
15	-	108	18	2	3	0	3
16	-	110	27	5	4	0	0
17	-	136	31	5	4	0	3
18	-	66	15	0	1	1	1
19	-	40	8	0	2	0	0
20	-	43	10	1	1	0	0
21	-	16	4	1	1	0	0
22	-	90	19	0	7	1	0
23	SPU	54	10	2	5	0	0
celkový počet vybraných sloves ve třídě				43	63	8	24
průměrný počet vybraných sloves na žáka				1,87	2,74	0,35	1,04

### Kontaktové prostředky

V práci č. 6 je užitá řečnická otázka: „Ptáte se proč hurá?“ a zvolací věty: „...a je to!“ a „... takhle to dopadá když vyjde další díl Albatrosu!“ Žák č. 17 uplatnil obrat ke čtenáři se zvolací větou: „A napíšu vám, jak jsem se opravdu zasmál!“ a „Smějte se!“ V práci č. 8 je použita řečnická otázka: „...ale, coto?“ Zvolací věta je užitá i v práci č. 22: „Bojí se totiž pavouků!“

### Originalita

Originalita je dána především vybavením si vhodného zážitku či jeho vymyšlením a následným zpracováním příběhu, z tohoto důvodu jsou práce žáků jak obsahově, tak kompozičně velmi odlišné, což je patrné z přiložených prací na CD. V největším zastoupení se ve vypravování žáků objevily zimní radovánky, jež u tří žáků tvořily jediný

<sup>123</sup> Ne vždy jsou uváděná slovesa ve větě přísudky.

motiv, a u dalších tří se mimo ně uplatnily ještě další motivy ve vypravování (viz celkový graf v kapitole 4.7).

Předpokládáme, že všechna vypravování mají reálný základ. Nejméně uvěřitelný je příběh č. 9 (had vlezl chlapci pod triko).

Kompozičně jsou netypickými například práce č. 15 (příběh z raného dětství pohledem 10letého žáka – čemu se tenkrát smál, dnes pojímá jako banalitu) a č. 18 (zprostředkované zážitky ze školky autorova bratra pomocí přímé řeči).

žák	I. PC, TV, tablet, mobil, video	II. zimní radovánky	III. oslav, návštěvy, setkání	IV. kontakt se zvířaty	V. radovánky v létě, výlety	VI. legrace všedního dne	VII. škola, školka	VIII. jídlo, pití	Σ
1	-	-	0,9	-	-	-	-	0,1	1
2	0,5	-	-	-	-	0,5	-	-	1
3	-	1	-	-	-	-	-	-	1
4	-	-	-	-	-	-	1	-	1
5	-	-	-	1	-	-	-	-	1
6	-	-	-	-	-	0,6	0,4	-	1
7	-	1	-	-	-	-	-	-	1
8	-	0,5	-	0,5	-	-	-	-	1
9	-	-	-	0,5	0,3	-	-	0,2	1
10	-	-	0,3	0,6	-	-	-	0,1	1
11	-	0,5	0,2	0,3	-	-	-	-	1
12	-	-	-	-	1	-	-	-	1
13	-	-	1	-	-	-	-	-	1
14	-	-	1	-	-	-	-	-	1
15	-	-	-	1	-	-	-	-	1
16	-	-	0,2	0,2	0,6	-	-	-	1
17	-	0,7	0,3	-	-	-	-	-	1
18	-	-	-	-	-	0,4	0,6	-	1
19	-	1	-	-	-	-	-	-	1
20	-	-	-	-	-	-	1	-	1
21	1	-	-	-	-	-	-	-	1
22	-	-	-	-	1	-	-	-	1
23	-	-	-	0,2	0,8	-	-	-	1
Σ	1,5	4,7	3,9	4,3	3,7	1,5	3	0,4	23

## Humor

U některých prací je humor vypravování stavěn na škodolibosti – často pády (například práce č. 4, 16). Děti za zážitky, kterým se zasmáli, považují i slyšené vtipy.



Ačkoliv autor práce č. 4 znění vtípu neuvedl, žák č. 6 ano, čímž pozvedl úroveň humoru svého projevu.

Výrazné degradování potenciálu k humoru je patrné v práci č. 13: „*My jsme byli doma a knám přišel kamarád a kamarádka a jejich mamina. Pak jsme hráli hry. A to byla pořádná legrace. To jsme se furt smáli. To byla legrace. Pak šli domů a my spát.*“

### **Ilustrace**

Celkem 3 žáci (tj. 13 %) doplnili svůj příběh ilustrací. Jedná se o práce č. 13, 16 a 17. Ve všech případech se však jedná pouze o směřující se tzv. smajlíky.

#### **4.1.1.4 Činnosti žáků ve výuce a vyučovací metody v ZŠA**

Vzhledem k povaze alternativního školství není možné popsat vyučovací hodiny, ve kterých byl slohový útvar vypravování prezentován jako nové učivo, ani hodiny, ve kterých byl procvičen. Těmto žákům nebylo vypravování a s ním související další učivo předloženo v konkrétních hodinách, seznamování s ním byly postupně od 1. ročníku, a to cyklickým učením<sup>124</sup>. Vypravování a tvůrčí psaní bylo po žácích vyžadováno od konce 1. ročníku.

Od začátku povinné školní docházky je provází tentýž vyučující. Ve výuce je tři dny v týdnu uplatňována práce v centrech aktivit, v každém dni celkem čtyři vyučovací hodiny. Jedno z center je zaměřeno na vyučovací předmět český jazyk (mimo literaturu, která spadá do odlišného centra, jež cílí na čtení). V některém týdnu je centrum pro český jazyk využíváno ke tvůrčímu psaní. Navíc je slohová výchova pevně rozvrhována v počtu jedné hodiny týdně.

Vyučující při zadávání slohových úkolů (témat) klade důraz na motivaci, k čemuž využívá pestrou škálu metod (například indicie, četbu motivačního textu, relaxační aktivity, obrázky). V této fázi je hojně uplatňován koberec v zadní části třídy, kde se děti nad úkolem zamýšlejí prostřednictvím navození situace výše uvedenými metodami.

Ve výuce nejsou opomíjeny netradiční slohové úkoly. Ve 4. ročníku pravidelně každý týden píše vypravování na dané téma. Typickým využívaným úkolem je psaní vypravování na dané téma z pohledu určeného živočicha/rostliny/věci s cílem vcítit se do jeho prožívání situací (tzv. tvůrčí psaní – vcítění se do věci). Tento přístup je využíván oproti klasickému písemnému vypravování v poměru 1:1.

---

<sup>124</sup> Cyklické učení je chápáno jako proces postupného rozšiřování učiva v dalších ročnících.

Mezi další atypické úkoly pro žáky patří například psaní jednoho společné vypravování, kdy se v přidávání jednotlivých dalších vět střídají. Činnost bývá i obměněna. Touto variací je psaní příběhu ve skupinách, přičemž se žáci opět střídají po větách. Například v prosinci psali na téma Čert, Mikuláš, Anděl a měli se vcítit do věci uvedené na vylosovaném lístku papíru (řetěz, kožich, pytel, berla, apod.). Později dostali žáci možnost vyjádřit se na téma o dvou částech – 1. část: *Jak jsem se dostal do pekla?* a 2. část: *Co jsem v pekle dělal?* Ze 3. ročníku lze uvést například aktivitu, kdy děti psaly tzv. „bláznivou pohádku“ ke každé řadě vyjmenovaných slov.

Děti už prošly učivem o osnově a odstavcích. Při psaní vypravování někdy píší podle předem zadané osnovy, jindy je vyžadována vlastní osnova dětí a ve zbylých případech není osnova uplatňována. Žákům nebyl představen prézens historický. Učivo o přímé řeči se ve výuce objevilo pouze s tím, že přímá řeč existuje. Ačkoliv ji několik málo dětí ve svých pracích využívá, žáci zatím nebyli s grafickým zápisem přímé řeči nijak seznamováni. Výuka dosud nezahrnovala učivo o slohovém útvaru popis děje. Seznámili se s útvary popis pracovního postupu, charakteristika postavy (vnitřní i vnější), dopis a vyprávění příběhu podle obrázkové osnovy. Ve třídě ZŠA je ve výuce dílčích oborů komunikační a slohová výchova a jazyková výchova využívána učebnice Český jazyk 4 nakladatelství Nová škola.

Na náslechu vyučovací hodiny slohové výchovy 10. 11. 2017 žáci během 4. vyučovací hodiny psali vypravování na téma podzim. Vyučovací hodina byla zahájena vyvozením dnešního tématu na základě indicií – nožík na houby, kaštan, strom, list. Děti se následně přesunuly na koberec, kde si každé z klobouku vylosovalo kartičku, jež nesla slovo nebo slovní spojení. Žáci po kruhu jeden po druhém svůj lístek přečetli. Ačkoliv dětem kartička udávala téma v rámci hlavního tématu Podzim, předepisovala nadpis vypravování. Děti na pokyn vyučujícího zavřely oči a měly si představovat klasický podzimní den. Pedagog klidným hlasem navozoval představy. Zmínil například vybavení si počasí na podzim. V průběhu snění děti popisoval průběh dne – ráno, odpoledne, brzy se setmí, co se děje, než jdeme spát. Komu relaxační činnost v představení si podzimu nestačila, mohl se podívat z okna. Vyučující zadal slohový úkol. Děti měly napsat vypravování se zadanými nadpisy, jež byly určeny vylosovanými kartičkami – vítr, houba, kabát, hrábě, mlha, tma, brambora, kaštan, list, strom, jablko, sýkorka, teplé ponožky, šípek, nožík na houby, kaluž, veverka, deštník, dýně, ježek. Všichni si měli nejprve opsat nadpis. Zadání bylo obohaceno ještě o vžití se do předmětu, vypravování měli psát z pohledu vylosované věci, tedy v ich-formě. Poté ještě zopakovali, jaké části musí mít

slohový útvar vypravování. Vyučující na tabuli napsal pod sebe 1. ÚVOD; 2. STAŤ – DĚJ; 3. ZÁVĚR. Doporučil, že v úvodu je vhodné seznámit čtenáře s místem a postavou, ve stati se musí objevit zápletky a závěrem se příběh ukončuje. Ohledně připomenutí grafické podoby odstavců spolu s dětmi uvedla, že na začátku odstavce vynecháme kus místa. Na tabuli schematicky znázornila 3 odstavce. Položila dotaz, co ještě může být ve vypravování. Dítě reagovalo slovy: „Takový dvě čárky.“ Jiné jej doplnilo: „Uvozovky.“ Připomněla tedy přímou řeč, jejíž zápis se ještě neučili. Začátek psaní se uskutečnil v 10:15 hodin. Vyučující jednomu z dětí poskytl radu, protože měl velmi rozbíhající se děj a nemuselo by stačit už příběh dokončit. Doporučil nepsat větší množství zápletek. Ačkoliv měl jeden ze žáků v 10:30 hodin popsané 2 stránky sešitu A5, jiný žák v témže čase oznámil pedagogovi, že si s tématem Teplé ponožky neví rady. Vyučující dle zvyku ve třídě doplnil zadání: „*Kdo bude hotov, nakreslí si krásný obrázek.*“ Děti motivoval k zakončení příběhu, měly si utřídit myšlenky, uzavřít děj. Z důvodu časté tvorby rozsáhlých vypravování se nestihlo autorské čtení a jeho okamžité hodnocení spolužáky. Hodnocení byla dána příležitost v části další vyučovací hodiny. Žáka, který přečetl příběh, na koberci slovně hodnotili ostatní. Uváděli, co se jim líbilo. Jeden ze žáků uvedl své hodnocení slovy: „*Já mám jedno pozitivní a jedno negativní.*“ Celkem přečetlo svůj příběh asi 5 dětí. V poslední části této hodiny ještě přečetlo několik žáků své vypravování před tabulí. Opět proběhlo hodnocení prací dětskými posluchači. Práce společně rozebírali i po obsahové stránce a hledali v nich poselství. Vyučující se ptal: „*Co Vám příběh připomíná?*“ nebo „*Jak bychom příběh o stromu přenesli do světa lidí?*“ V diskuzi příběh o nezajímavém a neoblíbeném stromu, který zmohutněl a stal se památným, vyústil v konverzaci o Ošklivém káčátku, o šikaně, o tématech, kdy z „malých“ lidí mohou být „velcí“, nebo o důležitosti nehodnotit vzhled, ale to, jací jsou lidé uvnitř. Pedagog nikoho nenutil své vypravování přečíst a zároveň dbal na to, aby měl každý možnost své tvůrčí psaní prezentovat. Pro velký zájem se rozhodl uvolnit ještě část jedné z pondělních vyučovacích hodin.

#### 4.1.1.5 Analýza slohových prací žáků ZŠA

žák	jednoduchost			členění					hutnost	
	volba slov	stavba vět	logická návaznost	osnova	odstavce	úvod	zápletka	závěr	držení se tématu	výstižnost
1	0	+	+	+	0	+	0	+	+	+
2	0	--	+	+	--	+	++	++	++	++
3	0	++	0	--	0	+	+	++	0	++
4	-	0	0	--	0	0	0	--	0	--
5	++	++	+	--	+	+	+	+	++	++
6	-	0	+	++	+	0	+	+	0	++
7	+	0	+	++	+	0	0	+	0	-
8	0	0	+	++	0	++	+	+	0	+
9	0	-	+	--	--	++	+	+	-	-
10	-	-	0	--	0	0	-	+	0	-
11	+	0	+	+	0	++	+	+	++	+
12	-	-	+	0	--	+	--	0	-	-
13	+	0	+	+	--	++	+	+	+	0
14	-	0	+	+	0	++	0	+	0	0
15	-	-	0	0	+	0	0	0	+	0
16	--	0	+	-	--	0	+	0	+	0
17	--	-	--	--	-	0	--	-	-	--
18	--	-	-	--	0	+	0	-	-	0
19	++	0	+	++	0	+	+	0	0	++

žák	dynamičnost							
	přímá řeč	přítomný čas	citoslovce	příd. jm., RVC	slovesa	kontaktové prostředky	originalita	humor
1	--	0	--	+	0	--	++	+
2	0	0	+	+	-	--	+	+
3	--	0	++	0	0	+	0	+
4	--	--	--	0	0	--	-	0
5	+	--	++	++	+	--	++	+
6	0	+	++	0	-	--	--	0
7	--	0	--	+	0	--	+	+
8	--	0	0	-	-	+	0	0
9	--	0	--	+	-	--	++	0
10	--	0	--	0	0	--	-	0
11	--	0	--	0	0	--	++	0
12	--	--	--	+	0	--	--	-
13	--	0	--	+	0	+	+	0
14	--	--	--	-	-	--	0	0
15	--	0	--	0	-	--	0	0
16	0	--	--	--	-	--	0	0
17	--	0	--	-	-	--	-	0
18	--	--	--	0	-	--	-	0
19	+	0	0	++	+	--	0	0

### Volba slov

Zajímavostí je práce č. 1, kde si žák poradil s tabuizovaným motivem, užil eufemické vyjádření: „...a chtělo se mu na velkou...“ a věta pokračuje až metaforickým eufemismem: „... a udělal točenou zmrzlinu.“, jímž je dosažena aktualizace výrazu. V některých pracích se vyskytují anglicismy (například *backflip* v práci č. 3, *PS3* [playstation] v práci č. 17). Nejčastěji užívaným anglickým slovem je *chelenge* v práci č. 15 a *chalange* v práci č. 18. Autoři pravděpodobně mínili slovo *challenge* (přel. výzva). V pracích se neobjevují žádná přirovnání, příslovní, ani rčení.

Velmi bohatou slovní zásobou se vyznačuje práce č. 5. Neobsahuje žádné nespisovné, ani hovorové výrazy (pouze slovo *kluk*, jímž však autor synonymicky nahrazuje slovo *chlapec*). Neméně kvalitní je práce č. 19, v níž se neobjevují nespisovné, ani hovorové výrazy.

Výrazně primitivní slovní zásoba byla shledána v pracích č. 16, 17, 18. U prvních dvou jsou využívána slova z prostředí internetu a PC her, ostatní jsou jen základními slovy jazyka (například nadbytečné číselné údaje; adjektiva jsou používána naučená v kontextu: například: „*PS3 v zlaté limitované edici*“).

## Stavba vět

Mezi nejčastější prostředky spojování vět dětmi patří u parataktických souvětí spojení polysyndetické, a to až nadbytečným používáním souřadící spojky *a*, čehož využívají při řetězení myšlenek. V analyzovaných vypravováních je jejich četnost někdy až nepatřičná (a vzhledem k věku žáků zřejmě též nezáměrná), proto jde o slohový nedostatek (například práce č. 11: „... jsme si šli vyčistit zuby a babička mi místo pasty dala na kartáček krém a já jsem byla ospala tak jsem si toho nevšimla a dala jsem si ho do pusy.“ a práce č. 15: „Jednou ráno jsme jeli pro kamarádku do Rokycan. A té kamarádce je 14 let a jmenuje se Kristý... Potom šla Kristý a ona si polila kalhoty a já jsem spadla smíchy na zem. Bylo 10 večer a my jsme ještě skákali na trampolíně...“). V souřadných souvětích a mezi několikanásobnými větnými členy se objevují asyndety: „Bylo ráno byla sobota...“ (žák č. 15); „Oblékl sem se, udělal si rani hygienu...“ (žák č. 13); „Jednou jsem jí potkal na autobusové zastávce, ptal jsem se jí...“ (žák č. 9); „Sestřenice pila colu a zasmála se nosem mi jí vystříkla do obličeje.“ (žák č. 4); „Jednoho dne odjel můj páníček, vrátil jse...“ (žák č. 17); „Ráno jsem to řeka tátovi dědovi a mámě.“ (žák č. 11) a další. Ačkoliv ve spojeních beze spojky někdy chybí čárky, jedná se o asyndety, jimiž je vhodně redukováno opakování spojky *a*. V hypotaktických souvětích se v nejvyšší míře uplatňují podřadící spojky *že* a *když*. Nepatřičným užíváním druhé z uvedených spojek je uvádění do spojení *Když...*, *tak...* (žák č. 11: „Když byl večer tak jsme si šli vyčistit zuby...“; žák č. 13: „No a když už bylo 0<sup>00</sup> hodin, tak klaun...“; žák č. 14: „Když jsme dojeli do obchodu tak si moje maminka si s tou paní začla povída... Když jsme nakoupili ta jsme šli domů...“; souvětí se spojovacími výrazy dokonce *když...*, *tak...*, *tak...* je v práci č. 17: „Jednoho dne odjel můj páníček, vrátil jse aš 10 dní potom když přijel tak sebou vzal kamaráda, tak asi za 2 minuty už namě hráli a já byl tak šťastný.“).

Ojedinelým případem je užití spojovacích výrazů *jelikož...*, *tak...* u žáka č. 1. U knižní spojky *jelikož* se zřejmě jedná o naučený typ spojování vět u daného žáka, protože se v jeho kratší práci vyskytuje dvakrát, přičemž žádné jiné dítě ze třídy jej do textu neaplikovalo.

Díky užívání polysyndet, asyndet, příslovcí *tak* a dalších spojovacích prostředků některé děti souvětí příliš prodlužují. Nejvíce je tato skutečnost patrná v delší práci č. 2, kde mimo úvod o dvou větách tvoří celé vypravování jediné souvětí o 21 větách, dále jsou protahované například u žáků č. 11 a 12. Naopak některé děti používají krátké větné celky, přičemž konektory umisťují až za dokončenou výpověď (například žák č. 1: „A u tohodie jsem se řehtal.“). Spojky na začátku souvětí použili například žáci č. 7: „Ale měl jsem

z toho hezké ponaučení...“; č. 10: „*Ale nejvíc jsem se asi zasmál když...*“). Práci s alespoň jedním tímto případem, kdy bylo souvětí potlačeno či redukováno, je celkem 11.

Ve stavbě vět některé děti počítají s časovými příslovci *pak* a *potom*, které jim sice zajišťují lepší návaznost dějů, ale jsou užity nefunkčně, protože je zřejmé, že následující věta hlavní přináší další děj. Některé z uvedených příslovcí (či obě) je jedenkrát použito v pracích č.: 3, 11, 13, 15, 16 a 17. Ostatními dětmi nejsou využity.

Nejméně zdařilou větnou stavbou, přestože nepočítáme zapomenutý zápis nutné spojky *a*, je souvětí žáka č. 10: „*Ale nejvíc jsem se asi zasmál když kamarád udělal to že šel něco řekl.*“ Mimo to, že obsahuje nadbytečné sloveso *udělat* a není naplněn valenční potenciál slovesa *jít*, nedozvídáme se, co řekl, byť je to klíčové. V práci č. 12 došlo k absenci obligatorního větného členu, čímž počátek věty na počátku vypravování působí sémanticky neúplně: „*Když jsem byla u kamarádky dědy na zahradě, kamarádku napadlo*“. Jediná z prací obsahující apoziopcezi je práce č. 18. Nedokončená výpověď zahrnuje výčet sledovaných videoklipů: „*Koukali jsme se na 1.2.3.4. 5 . 7 .13. 16...*“

Nejlépe hodnocené práce jsou z hlediska větné stavby u žáků č. 5 a 19. Druhá z uvedených prací obsahuje například souvětí, kde věta vedlejší je připojena pomocí relativního zájmena: „*To jsou tvé nové domácí džíny vykřikla máma, co zrovna vešla do kuchyně.*“

Slovosled je přehozením pořadí slov narušen jen vzácně (například žák č. 15: „*... a ona musela se jít učít...*“ či žák č. 9: „*Jsmo si stou holkou povídali.*“, což je slovosled subjektivní.

V pracích je patrné, že děti často nadbytečně uvádí personální zájmena, čímž je míněno vyjadřování podmětu, který mohl zůstat nevyjádřen. V jistých případech jde o hrdé zdůraznění osoby žáka (například v práci č. 9: „*... pozvala 3 holky a 1 kluka a ten kluk jsem byl já...*“). Naopak redundantně vyjádřený subjekt nacházíme v poslední větě druhého souvětí závěru vypravování č. 15: „*Bylo ráno byla sobota a ona musela se jít učít do školy. Rozloučili jsme se a ona odjela.*“ nebo v téže práci subjekty *ona* a *já* v souvětí: „*Potom šla Kristý a ona si polila kalhoty a já jsem spadla smíchy na zem.*“

## Logičnost

Z tohoto hlediska jsou práce většinou v pořádku. Závěr v práci č. 18 má výrazný nedostatek v logice. Hodnotí oblíbené video s písni, následuje však věta: „*nic nebidé a přešel nákladák vlak (v gta5).*“ Práce č. 17 obsahuje nelogických částí textu nejvíce; například úvodní věta: „*Bylo léto a léto znamená že všichni hrají PS3.*“ se sice autorovi

mohla jevit jako logická (může mít pocit, že prázdniny každé dítě prožívá hraním PC her), nám však nikoliv. Závěr se nevztahuje k předchozím informacím, a proto se jeví jako absolutně nesrozumitelný. Není jasné, co chodilo pořád dokola, ani čeho 10 navíc koupili.

### Osnova

Ze slohových prací je patrné, že osnovu k vypravování si vytvořilo 12 dětí (všechny dívky a 5 chlapců). Všichni žáci mají osnovu na listu papíru napsanou před textem vypravování.

V pracích žáků, kteří si ji nevytvořili, se vyskytuje pouze formální struktura (tj. 1. úvod, 2. stať, 3. závěr). Tato podoba bez rozpracování konkrétních bodů příběhu se týká prací č. 3, 4, 5, 9, 10, 18). Žák č. 17 přiřadil body osnovy (úvod, stať a závěr) vždy k náležitému odstavci.

Vytvoření si osnovy k vypravování							
chlapci				dívky			
přidělené číslo	pozn.	osnova		přidělené číslo	pozn.	osnova	
		„před“	„po“			„před“	„po“
1	-	ANO	NE	6	-	ANO	NE
2	-	ANO	NE	11	SPU	ANO	NE
3	-	NE	NE	12	SPU	ANO	NE
4	-	NE	NE	14	-	ANO	NE
5	-	NE	NE	15	-	ANO	NE
7	-	ANO	NE	16	SPU	ANO	NE
8	-	ANO	NE	19	-	ANO	NE
9	PLPP	NE	NE	-	-	-	-
10	-	NE	NE	-	-	-	-
13	-	ANO	NE	-	-	-	-
17	-	NE	NE	-	-	-	-
18	-	NE	NE	-	-	-	-





Body osnovy před vypravováním mají formu hesel čili slovních spojení (práce č. 1, 7, 8, 13, 14, 19) či jsou tvořeny větami (práce č. 2, 6, 11) či kombinací – některé body hesly, jiné větami (práce č. 12, 15, 16). Vytvořené osnovy obsahují vždy 3 body.

Struktura osnovy je ve všech případech osnov vytvořena body s uvedením příslušnosti k úvodu, stati a závěru.

Ohledně shody vypravování s osnovou lze konstatovat, že po obsahové stránce se dané odstavce či větné celky s vytvořenými body osnovy až na tři výjimky (práce č. 16, 12, 15) shodují. Vypravování č. 16 nerespektuje osnovu, a to bod úvodu („*Jeli jsme na dovolenou do Chorvacka.*“) a závěru („*Jeli sme domů.*“). Autor začíná příběh už tím, jak šli do moře, a končí vyndáním kraba z boty, nikoliv odjezdem z letoviska. Práce č. 12 má v úvodu heslo „*vodní bomby*“, nicméně v úvodu vypravování se píše o kamarádčině nápadu, který není blíže upřesněn (tj. nežádoucí nedokončená výpověď). Práce č. 15 ve 2. bodu osnovy zmiňuje návštěvu zahrady, ale ve stati příběhu není o zahradě, ani o opuštění domu zmínka. Až na konci stati se píše o skákání na trampolíně. Pro zajímavost lze uvést, že v této práci je první bod osnovy vztahující se k úvodu příhody popsán rozvinutěji než první věta úvodu. Bod osnovy zní: „*Jednou ráno jsme jeli s mamkou pro moji kamarádku.*“ První věta úvodu je: „*Jednou ráno jsme jeli pro kamarádku do Rokycan.*“ Ačkoliv se ve větě vypravování objevuje bližší určení místa, v osnově je jeden aktér navíc (mamka) a předmět *kamarádka* je rozvit přívlastkem.

## Odstavce

Celkem 5 žáků napsalo vypravování horizontálně nečleněné (č. 2, 9, 12, 13 a 16). Práce č. 12 začíná: „*Když jsem byla u kamarádky dědy na zahradě, kamarádku napadlo [následuje vynechaný řádek] Napustili jsme vodní bomby.*“ Není jasné, zda volný řádek má text členit. Domníváme se však, že prázdný řád měl sloužit k doplnění valence slovesa. Následkem této skutečnosti nelze odhadovat, zda zde v případě jejího doplnění měl autor v úmyslu členit text prostřednictvím nedopsané části řádku. Za současného stavu práce vyčlenění prvního odstavce nenaznačuje, ve zbytku nejsou patrné žádné známky tvorby odstavců, proto je výkon hodnocen dvěma mínus. Žáci č. 4, 8, 10 a 17 od sebe odstavce oddělovali vynecháváním řádků. Některé práce (3, 10, 17, 19) mají v textu očíslované části textu či před každým myšleným odstavcem jsou uváděny příslušné pojmy z osnovy (úvod, stať, závěr). Vyprávění č. 1 vyčleňuje úvod nedopsáním řádku a zahájením stati na novém řádku bez odsazení s tím, že odsazení má pouze závěr. Podobným případem je i práce č. 19. Obsahuje graficky správně vyčleněn pouze závěr. Zajímavě řešeným členěním projevu

na odstavce je práce č. 14. Řádek, jímž odstavec začíná je vycentrován. Neobvyklý způsob oddělování odstavců zvolil žák č. 11. Slova, jimiž zahajoval odstavce, odsadil na opačnou stranu – tedy doleva, a to cca o 1 cm od bloku textu.

Nejzdařilejší práce z hlediska členění textu na odstavce jsou práce č. 5, 6, 7 a 15, protože respektují jednak jejich významový aspekt a jednak požadavek na grafické odsazení. Práce č. 15 však nedodrжуje pravidlo odsazení textu od okraje tzv. „o 3 prsty“. Odsazeno je zde o cca 7 cm od bloku textu.

Práce č. 18 sice vykazuje pokus dokonce o grafické členění stati (pododstavce), ale nespĺňuje úroveň stupnice pro ohodnocení ani jedním plus – úvodní odstavec není odsazen.

## Úvod

Všechny děti se pokusily o nějaké uvedení do příběhu, byť minimální. Za nejméně zdařilé považujeme úvod práce č. 10: „*No já jse směju skoro furt.*“ Posuzujeme-li u této práce skutečně jen jeho kvalitu, pak se autorův úvod týká tématu, ale neuvozuje jeho konkrétní příhodu (tj. nesouvisí přímo s vypravovaným příběhem) jako u jeho spolužáků.

Děti úvod nejčastěji vyjádřily slovy typu: „*Jednou jsem šel...*“, „*Jednou jsem byl...*“, „*Jednoho dne jsme šli...*“, „*Jednou ráno (o víkendu) jsme jeli...*“, „*Byla zima (léto) a...*“ Jiným typem je úvod: „*To bylo tak, že jsem jela...*“ Úvod ve stylu pohádek byl napsán žákem č. 9 jako: „*Byla jednou jedna holka která byla pořád smutná a ani se jednou nezasmála.*“ V jednom případě (práce č. 8) je úvodem představení se autora práce čtenáři, přičemž první bod osnovy je nazván „*Úvod: Něco o mě*“. V první větě stati tohoto vypravování se potom vyskytuje uvedení do děje: „*Jednou na vánoce jsme jeli do Itálie a...*“ Práce č. 11 v úvodu: „*Babička ztratila brýle v obívaku a nemohla je najít.*“ zahrnuje příčinu zápletky. Poměrně vhodnými úvody jsou například také: „*Krásné ráno děti si hrají ve školce a vojta si hraje s Kristýnkou v kuchyňce.*“ (č. 1), „*Byla zima a snežilo tak jsme se vydali bobovat k prudkému kopci.*“ (č. 6), „*Jednou o víkendu jsem šla do kuchyně se nasnídat „Kvík, kvík, kvík“ slyšela jsem jak moje morčátko kvíká a viděla jsem jak se stojí na zadních a předníma se opírá o mříže.*“ (č. 19).

Za nejzdařilejší považujeme úvod od žáka č. 13: „*Byl krásný den a já se chystal na oslavu co se konala na lodi na moři. Oblékl jsem se, udělal si ranní hygienu a ve 14<sup>30</sup> sem odjel. Jel sem autem a dostal sem se tam z čtvrt hodiny, pak už sem si jenom začal užívat oslavu.*“ Kdo je oslavencem je objasněno hned v začátku stati.

Téměř ve všech úvodech jsou zastoupeni aktéři děje, místo a čas, kde a kdy se děj bude odehrávat.

## Zápletka

Některé práce jsou popisem děje, nikoliv vypravováním. Na 1. stupni se vyžaduje alespoň snaha o nějakou zápletku. Přesto se v některých příbězích ani její náznak vůbec nevyskytuje.

Zápletky nejsou dětmi v žádném z vypravování vyjádřeny pomocí příslovčí *najednou*, ani *vtom*. Žák č. 3 použil prostředek pro zvýšení napětí: „*A co se nestalo!!*“ Ostatní ozvláštňující prvky jako přímá řeč, citoslovce, změna času u slovesného tvaru jsou popisovány v odstavcích o dynamičnosti.

Nejméně zajímavými a poutavými ději jsou: bezúčelné házení vodních bomb do vzduchu, na zem a do křoví – zápletkou je, že jim bomby nakonec došly (žák č. 12); vyprávění o hraní počítačové hry z jejího pohledu, kdy na 10 dní odjel majitel PS3 – zápletkou je, že zpět domů dorazil i se svým kamarádem a ihned po návratu začali hrát PC hru (žák č. 17); popis kanálu videí z portálu Youtube.com (připomíná recenzi) – zápletkou je všimnutí si nového videa na jednom z kanálů Youtube.com až po 2 měsících od jeho uveřejnění (žák č. 18); sledování televize – zápletkou je vyprsknutí Coca-Coly do obličeje (žák č. 4); postupné sjetí 3 kopců na bobech – zápletkou je vypadnutí autorky z bobů při druhém sjezdu kopce a její vypadnutí při třetím sjezdu (žák č. 6).

Čtivých zápletek je většina. Mezi nejkvalitnější řadíme například: pro lenost zaměnilo dítě v MŠ klozet za hračku pánvičku (žák č. 1); pád kvůli včasnému nepostřehnutí banánové slupky (žák č. 3); babička ztratí brýle, zamění zubní pastu s kosmetickým krémem (žák č. 11); při mazlení nečekaně rozkousalo morče dívčiny kalhoty (žák č. 19). Další dvě neméně podařené zápletky využívají dějové řetězení. Žák č. 5 vyprávěl téměř jistě zcela vymyšlený příběh: Malé dítě v obchodě ve snaze dosáhnout na pepř, shodilo jej na zem, čímž se všichni zákazníci rozkašlali. Ve zmatku spadla hračka (mluvící panenka) do náruče dospívajícímu chlapci, jež byl velmi rozzloben slovy, aby panenku přebalil. Autor práce dostal záchvat smíchu, přičemž strčil do malé dívky, následkem čehož povalila láhev s vodou, která se poté rozbila. Malé dítě (jež shodilo prve pepř) uklouzlo. Z louže ho jeho matka brečícího odvedla z obchodu. Pro katastrofy byli nakupující vyhnáni a obchod byl uzavřen. Podobný scénář nalézáme v práci č. 2: Otec, který vařil špagety, se současně díval na televizi (fotbalové utkání). V okamžiku, kdy padl gól, se šel podívat na špagety. Jenže ty už byly připálené. Zamíchal je, ale spadla mu do nich vařečka. Podlomila se mu ruka, spálil se, následkem čehož začal skákat po jedné noze. Svým jednáním pobavil své potomky.

## Závěr

Téměř všechny práce obsahují v závěru informaci, že se popsané příhodě zasmáli. Na konci prací č. 8, 13, 16 se vyskytuje spolu s klasickým závěrem ještě slovo „*Konec*“.

Práce č. 4 je zakončena zápletkou (chybí závěr). Mezi nejzdařilejší patří závěry u práce č. 2, kde autor skutečnost shrnuje a navíc ji hodnotí z dnešního pohledu jako starší dítě: „...*jsme byli malí tak jsme se tomu smáli místo, aby jsme mu pomohli nakonec si dal náplast a vše dobře dopadlo až na špagety.*“ a u práce č. 3 s frází: „*Potom sme skákali dál a od té doby si pořád kontroluje kam skáče a na co skáče.*“

## Držení se tématu

Ne všechny děti si uvědomují význam slova *opravdu* v názvu tématu „*Jak jsem se opravdu zasmál*“. Míněna byla příhoda, kdy se dítě hodně (tj. nejvíce v životě) zasmálo. V klasifikaci prací se vyskytuje několikrát střední stupeň, který značí banality. U všech prací bylo dodrženo zadané téma. U prací č. 2, 5, 11 jde pravděpodobně o největší zasmání, výrazně se zasměje i čtenář. Úsměvný moment mohl být v příbězích, jež jsou popisovány například v práci č. 12 a 18 (není patrné, k jaké části děje se mohl moment vztahovat), č. 17 (pocit radosti autora v roli PS3, na němž hráli PC hru).

## Výstižnost

Bez výplňových slov dosáhli zamýšleného sdělení žáci č. 2, 3, 5, 6, 19. Nejméně výstižné (v těchto případech velmi stručné) jsou práce č. 4 (nejsou popsány hry venku, sledovaný film, ani upřesněna příčina smíchu s následným vystříknutí pití nosem) a č. 17 (například velmi stručný závěr způsobující absolutní neporozumění). Jedním mínus je hodnocena práce č. 7 (stručný výčet zprostředkovaných zážitků), č. 9 (opakování již sdělené informace: „*A jednoho dne měla oslavu bylo jí 10 let pozvala 3 holky a 1 kluka a ten kluk jsem byl já pozvala mě na tu oslavu...*“), č. 10 (nepopsána zápletko: „...*kamarád udělal to že šel něco řekl.*“), č. 12 (zbytečné opakování již sděleného: „*Napustili jsme vodní bomby. S mojí kamarádkou jsme je napustili...*“). Užívání výplňových slov není pro žáky typické. Nejčastějšími nadbytečnými výrazy byla v jednotlivých pracích slova: *tak, a, no* a ukazovací zájmena (*ten, ta, to*).

Nejdlejší práce co do počtu slov (práce žáka č. 13) se neodchyluje od tématu, své myšlenky se autor drží pravděpodobně i díky vytvoření osnovy před vypravováním. Slohová práce zahrnuje včetně stati i úvod a závěr. Ačkoliv se práce žáka č. 4 (práce

s nejnižším počtem slov) drží tématu a obsahuje úvod, je zde příliš stručně popsána zápletka, čímž nepůsobí poutavě, čtivě. Dále se práce vyznačuje absencí závěru.

počty slov v jednotlivých pracích ZŠA					
chlapci			dívky		
číslo	pozn.	Σ	číslo	pozn.	Σ
1	-	71	6	-	67
2	-	119	11	SPU	79
3	-	89	12	SPU	57
4	-	38	14	-	77
5	-	116	15	-	122
7	-	81	16	SPU	42
8	-	98	19	-	100
9	PLPP	123	-	-	-
10	-	48	-	-	-
13	-	146	-	-	-
17	-	65	-	-	-
18	-	105	-	-	-
-	-	-	-	-	-
průměr		91,6	průměr		77,7
celkový průměr					86,5

### Přímá řeč

Mezi vypravování, která jsou obohacena o přímou řeč, patří práce č. 2: „...řekl si a kruci...“, práce č. 16: „Mamka říkala to bude dobrí tak jsem šla do vody“ a práce č. 6 s výhradně citoslovečnými přímými řeči: „ÁÁÁÁÁ!... UF!... JUCHÚ... HIIHHIIHI HAHAHA... HAHAHA“. Příkladem uvozovací věty v této práci je např: „...mám záchvat smíchu HIIHHI...“, ale ne všechny mají uvozovací větu.

Z hlediska pokusu o grafická znaménka přímé řeči je zdařilá práce č. 5: „Jednomu patnáctiletému klukovi spadla do náruče panenka a řekla „Přebalíš mě maminka“. Ne hepčí ří hepčí kej mi hepčí mami hepčí nko, rozlobil se kluk!“ a práce č. 19, kde jsou přímou řečí promluvy zvířete a postav: „...„Kvík, kvík, kvík“ slyšela jsem jak moje morčátko kvíká a... „Ty můj malej Oskárku“ řekla jsem a... „Tak pojď se pomazlit“ řekla jsem a... To jsou tvé nové domácí džíny vykřikla máma...“

### Přítomný čas

Nejvíce je využíván v práci č. 6 (ve stati, včetně místa napětí, ale i v závěru, kde už není nutný). Ostatní prezenty historické jsou použity pouze v nenapínavých částech textu

(například v pracích č. 1, 8, 10 je uplatněn pouze v úvodu; v pracích č. 3, 7 pouze v závěru).

### **Citoslovce**

Děti použily citoslovce onomatopoická (zvukomalebná) – *řach* (práce č. 3), *bum* (práce č. 3), *prásk* (práce č. 3), *hepčí* (práce č. 5), *hihihihhi* (práce č. 6), *hahaha* (práce č. 6), *áááááá* (práce č. 6), *kvík* (práce č. 19), kontaktní – *ahoj* (práce č. 8) a náladová (pocitová) – *a kruci* (práce č. 2), *juchú* (práce č. 6), *uf* (práce č. 6).

Citoslovce *a kruci* je užito v místě napětí: „...šel se podívat na špagety který už byli připálený řekl si a kruci zamíchal to, ...“ Výrazné gradace napětí je dosaženo díky třem citoslovcím těsně za sebou: „*A co se nestalo!! Míša neviděl banán na místě [místě] kam dopadal. Skočil a řach bum prásk. A míša za lavičkou ležel s boulí na hlavě...*“ Napětí je výrazně zvýšeno čtyřmi citoslovci *hepčí*, jimiž jsou prokládány slabiky slov přímé řeči pro dojem podráždění nosové sliznice mluvího. Nejvyšší míra uplatňování citoslovečných výrazů je v práci č. 6, kde velmi vhodně doplňují jinak nedynamickou povahu projevu. Sjíždění kopců na bobech je doprovázeno autorovými výkřiky: „*ÁÁÁÁÁÁ!*“, „*UF!*“, „*JUCHÚ*“, „*HIHIHIHIHI*“ a dvojím „*HAHAHA*“. Citoslovce *Ahoj* v první větě „*Ahoj, já jsem John ...*“ se neúčastní místa napětí. Zvířecí projevy v přímé řeči jsou uvedeny už v úvodu, nevyznačuje se napětím. Jde o úsek: „*Jednou o víkendu jsem šla do kuchyně se nasnídat „Kvík, kvík, kvík“ slyšela jsem jak moje morčátko kvíká ...*“

Téměř všechny citoslovce jsou užity v přímých řečech. Nejhojněji jsou zastoupena citoslovce zvukomalebná. Použitá citoslovce jsou velmi pestrá, u žádných dvou žáků se neopakují.

### **Přídavná jména, RVČ**

Jediné adjektivum obsahuje práce č. 16, užito je v přísudku jmenném se sponou. Žádná podstatná jména nejsou rozvita, ačkoliv by to bylo možné (například u substantiv *krab*, *den*, *boty*). Vyskytují se především základní RVČ (*tam*, *potom*). Pestře rozvíjeným vypravováním je práce č. 5 (například *do obchodního centra*, *patnáctiletému klukovi*, *regáli s kořením a s vodou*, *omilem pepř schodil na zem*). Neméně zdařilou je práce č. 19. Ze slovní zásoby přídavných jmen a dalších RVČ autor uplatnil například *pomalými*, *ale jistými kroky*; *do mých nových domácích džín*; *stojí na zadních, předníma se opírá o mříže*).

## Slovesa

Opakování tvarů téhož slovesa v těsné blízkosti se vyskytuje nejvíce v práci č. 18: „Za tři týdne vyšlo 1 další video. Jednou vyšlo 20 video...“ a „Bylo to nejlepší video z toho Kanálu. Byly tam různé videa z dětství jiných dětí, ale tam byly i psi a zvířata...“

číslo žáka	poznámka	počet slov	počet přísudků <sup>125</sup>	být	jít	dělat	smát se
1	-	71	14	2	4	1	0
2	-	119	25	3	1	0	1
3	-	89	17	2	0	0	1
4	-	38	7	1	2	0	1
5	-	116	23	0	2	0	1
6	-	67	17	4	2	0	1
7	-	81	15	2	0	1	0
8	-	98	21	5	0	0	3
9	PLPP	123	27	8	0	0	2
10	-	48	9	0	1	1	3
11	SPU	79	14	3	1	0	2
12	SPU	57	10	1	1	0	0
13	-	146	27	8	2	1	0
14	-	77	15	2	2	2	1
15	-	122	26	6	3	0	2
16	SPU	42	11	2	3	0	0
17	-	65	14	4	0	0	0
18	-	105	17	5	3	0	0
19	-	100	19	1	3	0	0
celkový počet vybraných sloves ve třídě				59	30	6	18
průměrný počet vybraných sloves na žáka				3,11	1,58	0,32	0,95

## Kontaktové prostředky

Využity byly pouze ve třech pracích. Žák č. 3 užil zvolací větu: „*A co se nestalo!!*“ Žák č. 8 uplatnil kontaktové citoslovce *Ahoj*. V práci č. 13 se vyskytuje řečnická otázka: „*A ptáte se kdo je vlastně oslavenec?*“

## Originalita

Originalita je ovlivněna vybavením si vhodného zážitku či jeho vymyšlením s následným zpracováním příběhu, proto jsou práce žáků jak obsahově, tak kompozičně velmi odlišné (viz příložené práce na CD). V největším zastoupení se ve vypravování žáků vyskytují oslavy, návštěvy, setkání (viz celkový graf v kapitole 4.7).

<sup>125</sup> Ne vždy jsou uváděná slovesa ve větě přísudky.

Předpokládáme, že vypravování č. 5 (řetězení katastrof v nákupním centru) a č. 8 (vánoční příběh dvanáctiletého Johna) nejsou založeny na realitě.

Z pohledu kompozičního jsou atypickými práce č. 7 (zprostředkované maminčiny příběhy), č. 9 (kompozice příběhu ve stylu pohádek) a č. 17 (vcítění se do věci, psáno v ich-formě).

žák	I. PC, TV, tablet, mobil, video	II. zimní radovánky	III. oslav, návštěvy, setkání	IV. kontakt se zvířaty	V. radovánky v létě, výlety	VI. legrace všedního dne	VII. škola, školka	VIII. jídlo, pití	Σ
1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
2	-	-	-	-	-	0,3	-	0,7	1
3	-	-	-	-	1	-	-	-	1
4	0,3	-	0,2	-	0,1	-	-	0,4	1
5	-	-	-	-	-	0,8	-	0,2	1
6	-	1	-	-	-	-	-	-	1
7	-	-	-	-	-	1	-	-	1
8	-	0,2	0,8	-	-	-	-	-	1
9	-	-	0,7	-	-	0,3	-	-	1
10	-	-	-	-	-	-	1	-	1
11	-	-	-	-	-	1	-	-	1
12	-	-	0,5	-	0,5	-	-	-	1
13	-	-	0,6	-	0,4	-	-	-	1
14	-	-	0,6	-	-	0,4	-	-	1
15	-	-	0,5	-	0,3	-	-	0,2	1
16	-	-	-	0,4	0,6	-	-	-	1
17	1	-	-	-	-	-	-	-	1
18	1	-	-	-	-	-	-	-	1
19	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Σ	2,3	1,2	3,9	1,4	2,9	3,8	2	1,5	19

## Humor

Humor ve vypravování často těží ze škodolibosti (například práce č. 2, 13) jež je někdy v závěru vypravování autorem práce přiznána a odůvodněna (práce č. 2).

Výrazné prvky humoru lze najít v práci č. 5 – úryvek ze stati: „*Všichni v obchodě se rozkašlali. Jednomu patnáctiletému klukovi spadla do náruče panenka a řekla: „Přebalíš mě maminko“. Ne hepčí ři hepčí kej mi hepčí mami hepčí nko, rozlobil se kluk!*“ Absurditu vztahu mezi dospívajícím chlapcem a panenkou umocňuje interjekce vsunutá do promluv hochy pro znázornění prostředí obchodu zamořeného pepřem.



## Ilustrace

Celkem 7 žáků (tj. 37 %) obohatilo své vypravování obrázkem. Jde o práce č. 6, 7, 13, 14, 15, 16 a 19.

Příhoda č. 6 o bobování, při němž autorka práce vypadla z bobů, je názorně ilustrován dívkou ve sněhu, nad níž je komiksová bublina s textem: „*Ha ha ha hi hi hi.*“ Práce č. 7 o vtipných povídkách autorovy matky je doplněna smějícím se tzv. smajlíkem. Vypravování č. 13 o spolužákově oslavě, na níž z lodi spadl klaun do moře, kde byl kousnut rybou, je pro názornost zakreslena loď s klaunem v moři, kde mimo medúzu a žraloka nechybí ani ryba, co klauna právě hryže do ruky. V práci č. 14 o autorce jako kojenci, kterou zaujala cizí paní, je vyobrazena sama pisatelka v kočárku. Práce č. 15 vyprávějící o skocích (saltech) na trampolíně dvěma dívkami obrázkem názorně zachycuje obě skákající děvčata. Jedna z nich právě provádí salto. Ilustrace obsahuje popisky – trampolína a salto. Práce č. 16 o krabovi v botě určené k chůzi ve vodě obsahuje velký obrázek usmívajícího se kraba. Ilustrace má interpretační charakter. Úsměv živočicha značí legraci, ačkoliv z příběhu není patrná, lze usuzovat, že nezvaný návštěvník v botě aktéry děje spíše pobavil. Příběh č. 19 o rozkousaných kalhotách je ilustrován morčetem opírající se předními packami o mříž. Jedná se o názornou ilustraci, protože tato pozice je v textu zmíněna v souvislosti s jeho kvikáním.

### 4.1.1.6 Slohový výkon ve vztahu k výuce

Popisujeme jen ty rysy vypravování, které je možné přímo vztáhnout k metodám či činnostem dané školy.

Výuka na ZŠT kladla důraz užívání krátkých vět místo rozsáhlých souvětí, kde vzniká u žáků riziko nelogičnosti. Na základě svého pozorování se vyučující zmínila, že když se děti rozepíší, zapomínají členit text do vět. Podle naší analýzy se nadměrně dlouhá souvětí vyskytují jen v 5 pracích. Z úvodní tabulky vyplývá, že logická návaznost vět je u žáků této třídy většinou velmi dobrá (bez defektů v logice je 15 prací, ostatní vykazují menší až střední pochybení). Ačkoliv ZŠA tuto problematiku nepovažovala za prioritní, její práce jsou se ZŠT na srovnatelné úrovni.

Na ZŠT se v nepoměrně delší časový pracovalo s osnovou obrázkovou než s verbální. Příběhy psali podle zadaných obrázkových osnov. Řešili reprodukční úkoly s osnovou a tvořili osnovu k hotovému vypravování. Výzkumná slohová práce s tvorbou verbální osnovy byla pro děti premiérou. O osnovu před vypravováním se pokusily jen 4

děti, 3 z nich jsou velmi zdařilé, a minimálně 4 děti ji vytvořily dodatečně. Ostatní práce se vyznačují buď úplnou absencí osnovy, nebo jen formální osnovu (tj. 1. úvod, 2. stať, 3. závěr bez jakéhokoliv doplnění). Vyučující se na základě zkušeností ze své praxe domnívá, že tvorba osnovy je pro žáky 4. tříd velmi náročná, a doplnila, že děti neumí sestavit osnovu před zahájením vypravování. Na ZŠA se osnově, včetně slovní, věnovali podstatně delší časový úsek, a to i přesto, že ji netvořili ke každému vypravování (tvůrčímu psaní). Podle analýzy ji vytvořilo 12 dětí, ve většině případů jde o zdařilou, všechny vytvořené osnovy se nachází před vlastním vypravováním. Vyučující ZŠA doplnila, že pokud dětem není před zahájením písemného vypravování připomenuto vytvoření osnovy (tj. důrazný požadavek, že ji mají vytvořit) píše ve většině případů osnovu zpětně až po dopsání příběhu. Při výzkumu psaly téměř všechny děti osnovu jako první. Vyučující tuto skutečnost vysvětlila tím, že instrukce k výzkumné slohové práci obsahovaly, že mají napsat osnovu dříve než příběh. Z uvedených pozorování vyplývá, že děti často osnovu nepovažují za pomůcku pro následné vypravování. Osnovu si připraví jen tehdy, je-li její vytvoření součástí zadání. Cíl osnovy se tak nenaplní. Žáci osnovu ke slohové práci vypracují proto, aby jim v práci nechyběla, aby byl spokojen vyučující, nikoliv s cílem organizace myšlenek. Také seznamování s odstavci bylo na ZŠA věnováno více času než na ZŠT, odstavce jsou ve většině prací. Naopak na ZŠT se vyskytly jen 2 práce s úspěšným členěním textu a několik pokusů. Na ZŠA si žáci osvojili písemný projev horizontálně členit na 3 odstavce, a to formou „vynechat kus místa“. Žák č. 18 odstavec stati členil ještě na 4 pododstavce, a to nedopsáním řádku bez odsazení odstavce. Ačkoliv se učili členit text jen na 3 odstavce, není zřejmé, zda u žáka č. 18 šlo o záměr. Naopak ve třídě ZŠT se seznámili se strukturou 1. úvod, 2. stať, 3. závěr s tím, že se stať ještě dělí na několik částí (viz příl. č. 1). Všechny vytvořené osnovy na ZŠT obsahují minimálně 4 body (maximálně 8 bodů), na ZŠA vždy 3 body. Na ZŠA jsou odstavce často graficky odlišovány (max. jsou 3), na ZŠT jen vzácně, z toho jediná práce text člení na více než 3 odstavce.

V pracích ZŠT je patrná šablonovitost úvodů a závěrů. Pravděpodobně si žáci osvojili modelové uvedení do děje (například *Jednoho dne...*) a zakončení děje (například *Šli jsme domů.*). Na ZŠA nejsou shody pozorovány.

Před začátkem psaní se u žáků ze ZŠA objevilo podstatně více dotazů než u žáků ZŠT. Týkaly se především pojmů *téma* a *nadpis*. Z výuky jsou žáci zvyklé, že se téma, o čem mají psát, často rovná nadpisu (viz kapitola 4.1.1.4 – následek dne 10. 11. 2017).

Z hlediska hutnosti projevu je průměrný počet slov na žáka ZŠA (86,5 slov) cca o 12 vyšší než u slov na žáka ZŠT (74 slov).

Žáci na ZŠT byli seznámeni s užíváním přímé řeči a jejím grafickým zápisem. Z výsledků analýzy je zřejmé, že četnost jejího užívání, její kvality a správného grafického záznamu je vyšší než na ZŠA, kde si přímou řeč zmínili, aniž by se seznamovali s jejím zapisováním. Vyučující doplnila, že ji děti znají od starších sourozenců nebo z knih. Jako prvek pro zvýšení napětí bylo na ZŠT uvedeno užití přítomného času. Ačkoliv je jeho četnost vyšší v pracích ze ZŠA, je patrné, že v pracích žáků ZŠT je častěji užíván v místě napětí než v pracích ZŠA. Hojnost citoslovců, na něž byl kladen důraz ve výuce na ZŠT, je v pracích napříč žáky ZŠT a žáky ZŠA obdobná.

Vedení žáků ke tvořivosti a umožňování větší volnosti programem *Začít spolu* se projevilo ve slohových pracích. Mírně vyšší originalitu vykazují práce ZŠA. Objevilo se zde více mimořádně nápaditých motivů ve vypravováních než u žáků ZŠT. Více z projevů je založeno na smyšlených událostech než u žáků ZŠT. S originalitou souvisí i ilustrace. Z výuky jsou žáci ZŠA zvyklé doplňovat svůj písemný projev obrázkem. Výzkumné vypravování takto obohatilo 7 žáků (z toho 1 žák pouze tzv. smajlíkem). Kresleny byly barevně a detailně. Z dětí ZŠT slohovou práci doplnily ilustrací 3 děti (vždy tzv. smajlíkem) za použití běžného psacího náčiní.

Na ZŠA se ve výuce objevují vypravování podávaná z pohledu věci (ve výzkumné práci bylo užito žákem č. 17). Hubáček taková témata – vzájemná konverzace 2 věcí (například Co si povídaly hračky ve výloze) a vmýšlení se do prožívání věcí (například Co vypravoval zapomenutý sešit) řadí na 1. st. ZŠ mezi témata nevhodná.<sup>126</sup> Ačkoliv se některým žákům zdají velmi přitažlivá, náročnost tohoto vypravování ztíženého empatickým vhladem do věcí či situací můžeme doložit i vyjádřením jednoho žáka z náslechu ve třídě, kde výzkum probíhal. Nevěděl, co má psát, když si jako téma pro vcítění se do věci vylosoval Teplá ponožka. Jednalo se o žáka, který alternativní školství nenavštěvuje od 1. ročníku jako jeho spolužáci, u nichž se díky tréninku projevila odhodlanost až nadšení se s daným tématem vypořádat.

Z výše uvedené analýzy jsou patrné rozdíly, jež svědčí o existenci závislosti slohového výkonu žáka na typu výuky.

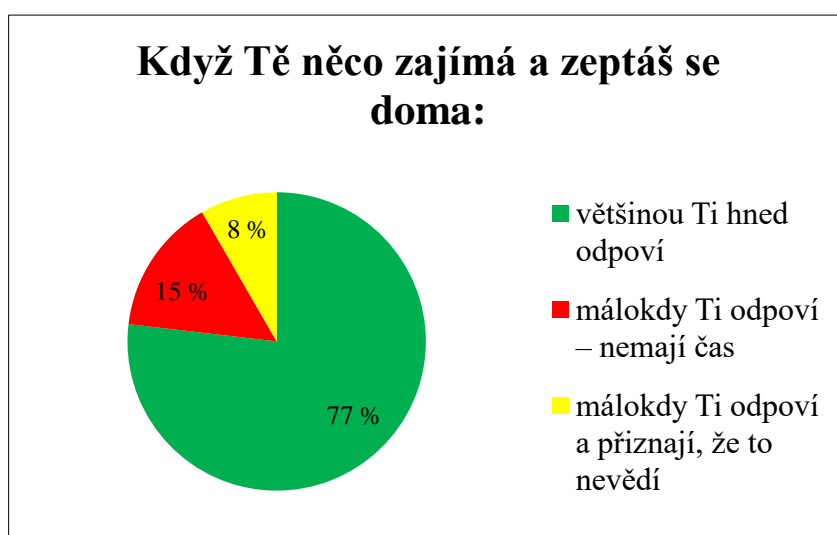
---

<sup>126</sup> HUBÁČEK, J. *Didaktika slohu pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.- 4. ročníku základní školy*. Praha: 1990, s. 159.

#### 4.1.2 Vybrané vlivy na rozvoj řeči

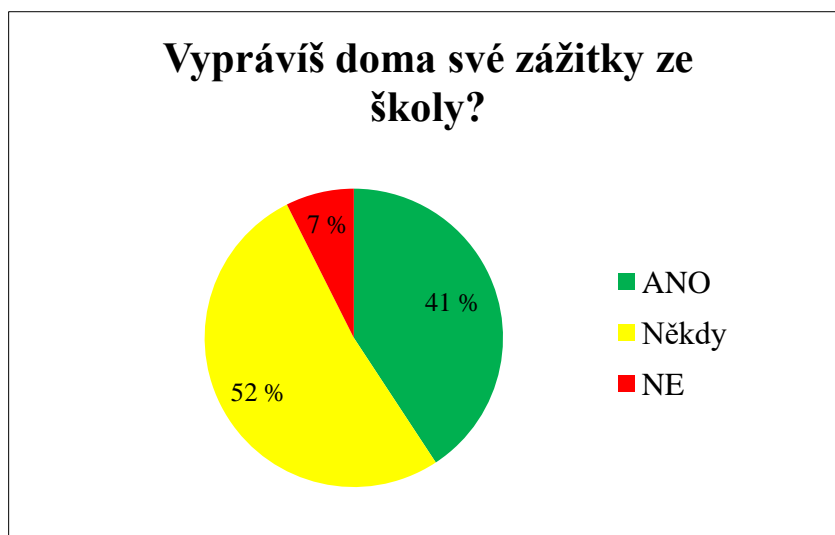
Hlavním faktorem je stimulace prostředím. Mimo slohovou výchovu má tedy na rozvoj vyjadřovacích schopností dětí vliv i zájem ze strany rodičů či dalších členů rodiny.

<b>Dotazník: otázka č. 7:</b>					
<b>Když Tě něco zajímá a zeptáš se doma:</b>					
třída	většinou Ti hned odpoví	málokdy Ti odpoví – nemají čas	málokdy Ti odpoví a přiznají, že to nevědí	celkem	z počtu
1	18	4	1	23	23
2	13	3	3	19	19
3	23	2	1	26	27
4	15	6	2	23	23
5	14	1	2	17	17
celkem	83	16	9	108	109



Řečová péče (zájem o potomky a dostatek času na ně) ze strany rodičů či jiných příbuzných se projevuje mj. ochotou naslouchat jejich vyprávěním.

Dotazník: otázka č. 8: Vyprávíš doma své zážitky ze školy?					
třída	ANO	NĚKDY	NE	celkem	z počtu
1	7	14	2	23	23
2	7	11	1	19	19
3	10	13	4	27	27
4	13	8	1	22	23
5	7	10	0	17	17
celkem	44	56	8	108	109



Vygotský mluvil o tzv. zóně nejbližšího vývoje, čímž mínil fakt, že dítě může dosáhnout určité kognitivní úrovně dříve díky interakci s rodiči. Nese v sobě totiž nové učivo, jež vedle běžného – spontánního nárůstu intelektu jej též výrazně podporuje.<sup>127</sup>

## 4.2 Předškolní období

V České republice navštěvuje předškolní vzdělávání v MŠ cca 88 % dětí (dle údaje z r. 2011).<sup>128</sup>

V MŠ si dítě osvojuje základní sociální návyky (osamostatňování se, uplatňování řeči při řešení problémů apod.), zdokonaluje svoje vyjadřování (nejen verbální), intelekt,

<sup>127</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: 2004, s. 71–73.

<sup>128</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 129.

řeč<sup>129</sup>, paměť a další schopnosti. Systematičnost činností předškolních pedagogů spolu s aktivitami dětí v kolektivu umožňují rychlejší pokrok. Pobyt s vrstevníky je pro 6leté děti nezanedbatelně podstatný. Poslední předškolní rok jsou většinou setřeny nápadné rozdíly mezi jednotlivými dětmi téhož věku. Z výše uvedených důvodů je spatřována prospěšnost předškolního vzdělávání.<sup>130</sup>

Od září 2017 je stanoveno povinné předškolní vzdělávání v trvání jednoho posledního roku před zahájením základního vzdělávání. Plnění předškolního vzdělávání se týká dětí, které dovrší 5 let do měsíce září, kdy se zahajuje následující školní rok.<sup>131</sup> U dětí výzkumného souboru diplomové práce nebylo ještě předškolní vzdělávání určeno zákonem jako povinné. Dotazníkovým šetřením bylo zjišťováno, kolik dětí možnost předškolního vzdělávání přesto využilo.

---

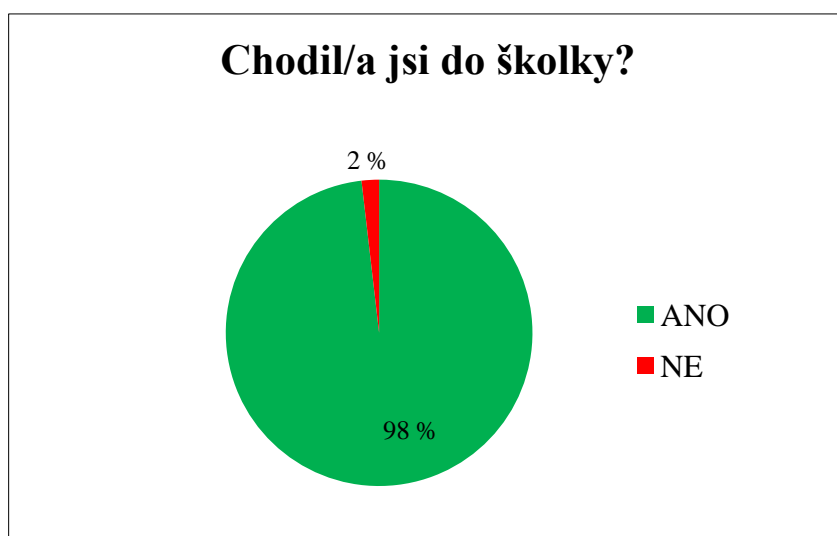
<sup>129</sup> Vyskytuje se i názor, že dítě zažije větší péči doma, například s matkou, která se mu v rodinném prostředí může individuálně věnovat, oproti péči ve třídě MŠ, kde v ČR je průměrný počet dětí 22 (údaj z r. 2011). PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 129.

Z výzkumu vyšlo najevo, že pro komunikační vývoj dítěte je rodinné zázemí nejvýznamnějším činitelem, k němuž patří množina času věnovaného dítěti rodiči, poklidnost a láskyplnost rodinného prostředí, dosažený stupeň vzdělání rodičů (s pozitivy u rodičů s vyšším vzděláním). Podstatnou skutečností je množství času rodičů, s čímž souvisí jejich pracovní vytíženost. Vyšší kvality komunikační kompetence dosáhly děti, jimž se matky věnovaly v odpoledním času, tedy individuální formou, a jež absolvovaly v předškolním zařízení jen dopolední program. DROBNÁ, Z. *Rozvíjení jazykového projevu dětí v předškolním věku*. Praha: 2003. In PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 135.

<sup>130</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: 2010, s. 45–50.

<sup>131</sup> Zákon č. 178/2016 Sb. ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění, doplňuje a upravuje školský zákon. In *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. 2016, částka 68. [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <https://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-ze-dne-20-dubna-2016-kterym-se-meni-zakon-c-5612004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-skolsky-zakon-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-a-zakon-c-2001990-sb-o-prestupcich-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-21111.html>.

Dotazník: otázka č. 5: Chodil/a jsi do školky?				
třída	ANO	NE	celkem	z počtu
1	22	1	23	23
2	19	0	19	19
3	27	0	27	27
4	22	1	23	23
5	17	0	17	17
celkem	107	2	109	109



Po dobu předškolního období je aktivní slovní zásoba dítěte tvořena od necelého 1000 slov asi do 3500 slov.<sup>132</sup> Z užívaného množství slov dětí v MŠ tvoří 26,2 % slovesa, 18,8 % podstatná jména, 17,1 % zájmena, 15,1 % příslovce, 4,6 % předložky, 4 % přídavná jména, 3,9 % spojky a 2,9 % citoslovce.<sup>133</sup>

Významný pozitivní vliv na dětské vyjadřování má čtení pohádek. Pravděpodobně je jeho účinnost větší, nechte-li si dítě samo, ale poslouchá-li druhou osobu. Umožňuje dítěti například zdokonalování v syntaktické oblasti. Zapamatování určitých modelových vět je možné díky paralingválním prostředkům řeči (například intonaci, pauz, tempa, modulace).<sup>134</sup>

<sup>132</sup> KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: 1986, s. 126, 139.

<sup>133</sup> DROBNÁ, Z. *Rozvíjení jazykového projevu dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Praha: 2003. In PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 134.

<sup>134</sup> DAVID, M. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: 2004, s. 21.

Dotazník: otázka č. 3: Kdo Ti četl knížky (např. pohádky), když jsi ještě neuměl/a číst?							
třída	rodiče	prarodiče	sourozence	někdo jiný	nikdo	celkem	z počtu
1	19	4	1	0	2	23	23
2	16	8	3	2	0	18	19
3	23	8	1	2	1	26	27
4	21	8	2	2	1	23	23
5	15	5	4	1	2	17	17
celkem	94	33	11	7	6	107	109



V dotazníku uvedly děti jako svoji oblíbenou knihu v době, kdy ještě neuměly číst širokou škálu různých odpovědí. Vyskytly se (číslo v závorce označuje počet dětí, které ji uvedly): nevím (8), nepamatuju (7), Krteček (5), Malý princ (3), Víla Amálka (3), Bob a Bobek (3), Anička (3), o princeznách (3), Medvídek Pú (2), Dášeňka (2), Pejssek a kočička (2), Maxipes Fík (2), Ferda mravenec (2), Neználek (2), Šípková Růženka (2), Mašinka Tomáš (2), Angry Birds (2), Medvídci (2), žádnou (2), Křemílek a Vochomůrka (1), Lego Ninjago (1), Medvědí král (1), Sedm kůzlátek (1), Červená Karkulka (1), Rákosníček (1), Kosí bratři (1), Rumcajs (1), Malá baletka (1), Deník malého poseroutky (1), Deník Červené Karkulky (1), Ghúlmošky se chtějí bavit (1), Já Baryk (1), Šmoulové (1), O zajíčkovi Ušáčkovi a jeho cesty (1), Rok s pejskem a kočičkou (1), bajky o zvířatech (1), Svět dinosaurů (1), Prasátko Pepa (1), pohádky (1), Po stopách lišky, veverky a králíčka (1), Krysáci (1), Bratři Lví srdce (1), Malý Mikuláš (1), o zvířátkách (1), Hurá do školy (1), Zvířátka z farmy (1), Scamp v cirkuse (1), Mach a Šebestová ve škole (1), Pipi Dlouhá punčocha (1), Jak vycvičit draka (1), Zlatovláska (1), Babička (1), Pohádky



bratří Grimmů (1), Lví král (1), Veselá farma (1), Štaflík a Špagetka (1), Martínková čítanka (1), Tajemství šumavských skřítků (1), Tetka vrána (1), o pokladech (1), Káťa a Škubánek (1), Moji kamarádi zvířátka (1), Děti z Bullerbynu (1), Medovniček (1), Dětská bible (1), Myši detektivové (1), Neotesánek (1), Vojta a Pepík marcipánek (1), Sloní orchestr (1), Pat a Mat (1), Kocour v botách (1), Tři prasátka (1), encyklopedie zvířat (1), Harry Potter (1), Dubínek (1), Pohádkový rok s medvídky (1), to jsem ještě nečetl knížky (1).

<b>Dotazník: otázka č. 1: Jakou knížku jsi měl/a nejraději v době, když jsi ještě nechodil/a do školy?</b>				
třída	uvedení knížky	negativní odpověď	celkem	z počtu
1	22	1	23	23
2	19	0	19	19
3	19	8	27	27
4	15	8	23	23
5	16	1	17	17
celkem	91	18	109	109

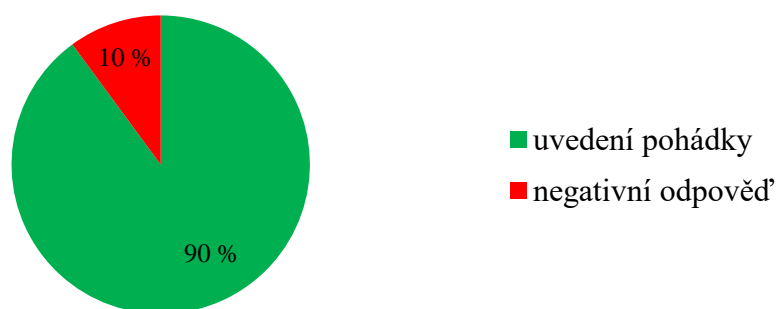


V dotazníku uvedly děti jako svoji oblíbenou pohádku v době, kdy ještě neuměly číst širokou škálu různých odpovědí. Vyskytly se (číslo v závorce označuje počet dětí, které ji uvedly): nevím (6), nepamatuju (3), všechny (2), Krtek (14), Pat a Mat (8), Spongebob (5), Červená Karkulka (4), večerníček (4), Scooby Doo (4), Šmoulové (4), Perníková chaloupka (3), Tři prasátka (3), Maxipes Fík (3), Včelka Mája (3), O pejskovi a kočičce (2), Spejbl a Hurvínek (2), Medvídek Pú (2), Mašinka Tomáš (2), Káťa

a Škubánek (2), Ferda mravenec (2), Mach a Šebestová (2), Princezna ze mlejna (2), Popelka (2), Kouzelná školka (1), Rumcajs (1), Křemílek a Vochomůrka (1), Pojd'te, pane, budeme si hrát (1), Jája a Pája (1), Dlouhý, Široký a Bystrozraký (1), O dvanácti měsíčkách (1), Zlatovláska (1), Hloupý Honza (1), Vlk a kůzlátka (1), O oslí kůži (1), O bílém hadovi (1), Mrazík (1), Čertova nevěsta (1), Tři bratři (1), Malý princ (1), Petr Pan (1), Bajky o zvířatech (1), Domeček a zvířátka (1), Prasátko Pepina (1), Lví král (1), Bořek stavitel (1), Doba ledová (1), Ledové království (1), Mikiho klubík (1), Štěstičko (1), Mravenčí polepšovna (1), Ptakopysk Perry (1), Locika (1), Ariel (1), Ben Ten (1), Mazalové (1), Angry Birds (1), Želvy Ninja (1), Já padouch (1), Ninjago (1), Svět Elmo (1), Star Wars (1), Mistr Bean (1).

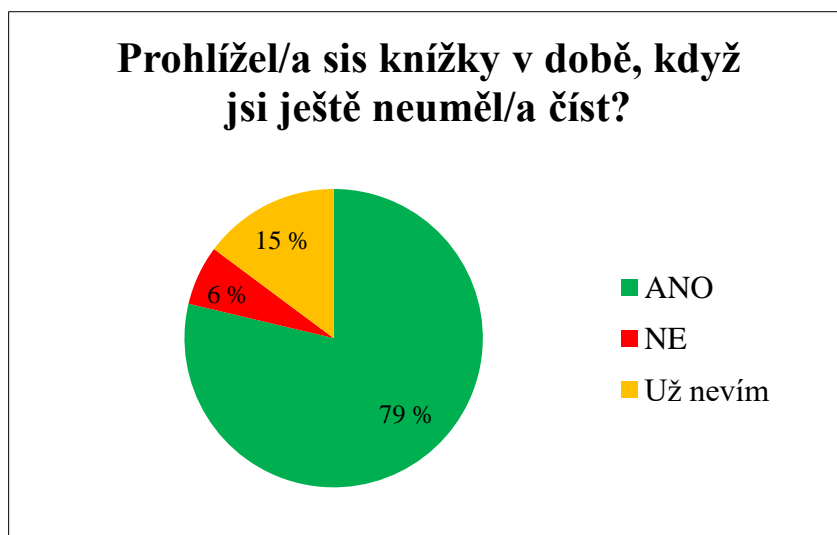
<b>Dotazník: otázka č. 2:</b>				
<b>Jakou pohádku jsi měl/a nejraději v době, když jsi ještě nechodil/a do školy?</b>				
třída	uvedení pohádka	negativní odpověď	celkem	z počtu
1	23	0	23	23
2	17	2	19	19
3	26	1	27	27
4	16	7	23	23
5	16	1	17	17
celkem	98	11	109	109

**Jakou pohádku jsi měl/a nejraději v době, když jsi ještě nechodil/a do školy?**



Vývoj řeči je podporován i pěstováním vztahu ke knihám, jež skýtají spoustu podnětů pro zvědavé dětské otázky.

<b>Dotazník: otázka č. 4:</b>					
<b>Prohlížel/a sis knížky v době, když jsi ještě neuměl/a číst?</b>					
třída	ANO	NE	Už nevím	celkem	z počtu
1	20	1	2	23	23
2	16	1	1	18	19
3	19	4	4	27	27
4	18	1	4	23	23
5	12	0	5	17	17
celkem	85	7	16	108	109



Knihy, návštěva MŠ, ale i další banální situace v životě jsou stimulem pro pokládání otázek rodičům.

Děti otázky kladou nejprve formou neverbální či čistě intonační s užitím jednoho či jen několika málo slov. Kolem 18 měsíců věku dochází k pokládáním prvních otázek, uvozeny bývají slovy *Kdo* a *Co*. Ve 2 letech se ptají i *Kdy? Kde? Jak?*<sup>135</sup>

Pro hranici období batolete a předškoláka je dobře patrný vzestup otázek, co se týče množství i kvality, charakteristickým typem jsou otázky *Proč?*<sup>136</sup> Široké spektrum otázek

<sup>135</sup> HAVIGEROVÁ, J. M. et al. *Projevy dětské zvědavosti : získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: 2013, s. 27.

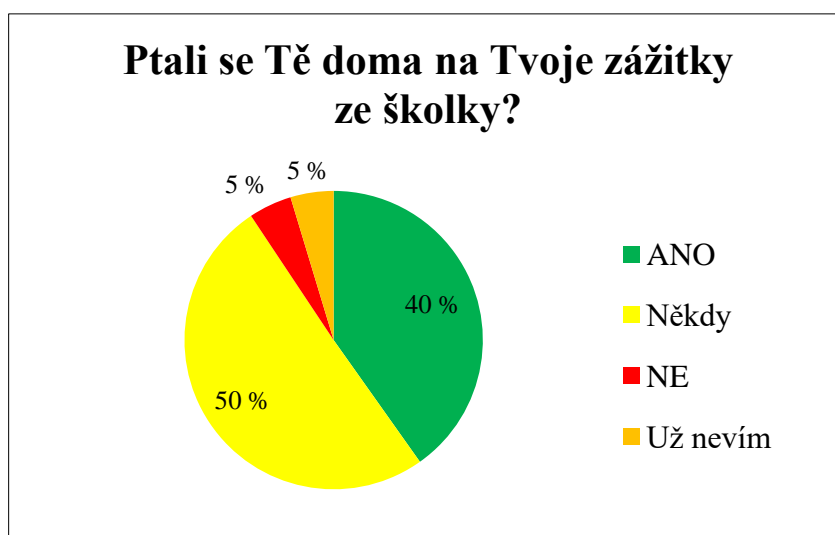
<sup>136</sup> LECHTA, V. et al. *Logopedické repertorium*. Bratislava: 1990. In HAVIGEROVÁ, J. M. et al. *Projevy dětské zvědavosti : získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: 2013, s. 28.

kladených dítětem mu pomáhá pochopit významy slov a jejich souvislosti, umožňuje růst zkušeností a pokrok ve vyjadřování.<sup>137</sup>

V této době se kompetence klást otázky zasazuje do systému verbálních projevů, důležitou úlohu začínají plnit v kognitivních procesech a při komunikaci. Toto upevnění však předpokládá posilování ze strany rodičů. Není-li dětské ptaní podporováno, postupně se začne vytrácet.<sup>138</sup>

Vyjadřování dítěte se zdokonaluje také komunikací s rodiči. Vyprávěním zážitků ze školky si děti trénují verbální formulaci uplynulých událostí, včetně svých dojmů.

Dotazník: otázka č. 6: Ptali se Tě doma na Tvoje zážitky ze školky?						
třída	ANO	Někdy	NE	Už nevím	celkem	z počtu
1	9	10	1	2	22	23
2	8	10	1	0	19	19
3	11	12	2	2	27	27
4	8	12	1	1	22	23
5	7	10	0	0	17	17
celkem	43	54	5	5	107	109



<sup>137</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: 2005. In HAVIGEROVÁ, J. M. et al. *Projevy dětské zvědavosti : získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: 2013, s. 28.

<sup>138</sup> PAAS, F. – RENKL, A. – SWELLER, J. Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational Psychologist*, 38 (1), s. 1–4. In HAVIGEROVÁ, J. M. et al. *Projevy dětské zvědavosti : získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: 2013, s. 28.

### 4.3 Období batolete

První dětská slova se někdy nazývají holofráze s tím, že jejich význam (holofrastický) může suplovat význam více slov nebo i celých vět. Tvorba řečových projevů dětí je omezena oslabením v jazykových prostředcích, proto děti pravděpodobně nedokáží říct přesně to, co by často rády. Není však důvod dodatečně přidávat jejím sdělením rozšířený význam. Tuhle teorii holofrastického významu si vysvětleme tak, že první dětská slova nenesou význam vět, ale komunikačních aktů, které by pokročilejší úroveň jazyka zvládla vyjádřit dokonaleji. Význam prvních slov bývá nestabilní a asociativní. Sledované dítě uplatňovalo slovo *auto* jen v situaci, kdy pozorovalo z okna auta. Jiné dítě nazývalo slovem *měsíc* předměty, které byly svým tvarem měsíci podobné. Není zřejmé, jestli mělo zájem předmět označit za použití jednoho slova, nebo se jednalo o snahu užít metaforu (tj. že si je daný předmět podobný s měsícem).<sup>139</sup>

Nestabilní význam slov často spočívá v zúžené nebo naopak rozšířené extenzi (extenze je referent, který je daným slovem míněn). Zúžená extenze vzniká v důsledku konfrontace dítěte s věcí stále jen v témže kontextu. Nazývá tak například *pejskem* jen jednoho určitého psa. První slova všech dětí podléhají zúžené extenzi, ta je však vystřídána přehnanou rozšířenou extenzí. Rozšířená extenze se vyznačuje u slova, kdy je užito pro širší třídu věcí, dějů či jevů (například. slovo *měsíc* pro označení tlačítka na kuchyňské myčce) nebo pro označení něčeho k sobě souřadného v rámci daného nadřazeného pojmu (například slovo *pes* pro označení každého čtyřnohého zvířete). Slova různých tříd předmětů vykazují u dětí různou hojnost rozšířené extenze.<sup>140</sup>

Jev ve vývoji dítěte, kdy sledujeme nápadný vzrůst slovní zásoby (cca v 50 až 100 slovech zásoby dítěte) je nazýván jako slovníkový spurt (vocabulary spurt). Souvisí s kvalitativním způsobem osvojování slov, výskyt slov s rozšířenou extenzí je redukován. Příčina propuknutí období slovníkového spurtu je shledávána v užívání symbolického principu při učení se slovům, tj. uvědomění si skutečnosti, že každý předmět se nějak jmenuje. Tento jev znamená, že dítě už je na určitém stupni chápání pojmů. Slovy už potom pojmenovávají třídy předmětů. S touto teorií někteří odborníci nesouhlasí. I když se odpůrci se zastánci teorie jazykového spurtu shodují na tom, že si dítě ve svých počátcích vývoje jazyka osvojuje slovník rychleji a rychleji, tvrdí, že se vůbec nemusí objevit zlom, který je příčinou náhlého zrychlení růstu slovní zásoby. Zrychlení je dle nich konstantní

---

<sup>139</sup> SMOLÍK, F. – MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: 2014, s. 28–29.

<sup>140</sup> Tamtéž, s. 29–31.

a vývoj pojmu nemusí souviset se slovníkovým spurtem, ale s dostavením určitého tempa osvojování slovní zásoby.<sup>141</sup>

Problematiku osvojování slovní zásoby dítětem označujeme jako referenční neurčitost. Demonstrovat ho můžeme na příkladu filozofa Willarda V. O. Quina. Antropolog zakotví u ostrova, kde žijí neznámí domorodci. Pokusí se o dorozumívání s obyvateli ostrova, ačkoliv absolutně nezná jejich jazyk. Místem proběhne králík. Domorodec na něj ukáže svým gestem a zvolá: „Gavagai!“ Budeme-li výše popsanou situaci analyzovat, dojdeme k tomu, že slovo *gavagai* nemusí znamenat králík, ačkoliv na něj bylo současně s řečovým projevem též ukázáno. Nabízí se i další významy, například potrava či výzva k lovu, ale i ty vzdálené významy, které nás na první pohled nenapadnou.<sup>142</sup>

Při vymezení významových hranic nově osvojovaného slova se však dítě s výše uvedenou překážkou, kdy referent slova není v jeho okolí, vypořádá. Stejně tak, pokud dítěti jiná osoba neukazuje věc, o které se právě mluví, určí si, co by slyšené mohlo znamenat. Tuto skutečnost lze vysvětlit vrozenými nebo získanými předpoklady. Děti mají tendenci označovat předměty celé, méně často jejich části, označení častěji chápou jako tvarové (nikoliv pojmenování vlastností předmětu či jeho materiálu) a má-li už něco název, pak nově zaslechnuté slovo jistě znamená něco jiného. Poslední z uvedených dětských tendencí se však vylučuje s principem synonymie (tj. něco lze pojmenovat vícero způsoby). Jen zřídkakdy však lze něco označit dvěma odlišnými jmény. Ví-li tedy dítě, že se zvíře nazývá králík a druhá osoba před dítětem ukáže na jeho hlavu se slovy *slechy*, je to pro dítě výrazná pomoc při odvození si skutečnosti, že nové slovo *slechy* pojmenovává jen část králíka, nikoliv celé zvíře.<sup>143</sup>

Zajímavým příkladem, kdy došlo k nesprávnému referenčnímu určení slova je případ malé Mařenky, jejímž 5. slovem bylo citoslovce „*ap*“ (časem „*api*“). Dospělí ho často po dítěti opakovali, následkem čehož ho pak začala chápat se vztahem k sobě; když už se později slovně vyjadřovala, mluvila o sobě s pevně zafixovaným slovem „*api*“.<sup>144</sup>

Osvojování slovníku jsme tak zdůvodnili také dětskou interpretací. Dalším zdrojem pro vzrůst dětského slovníku je bootstrapping. Znalost gramatiky umožňuje dítěti určovat významy slov podle jejich gramatického kontextu. Tento jev umožňující pochopení

<sup>141</sup> SMOLÍK, F. – MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: 2014, s. 33–35.

<sup>142</sup> Tamtéž, s. 40–42. Bližší informace o práci W. V. O. Quina neuvedeny.

<sup>143</sup> Tamtéž, s. 40.

<sup>144</sup> OHNESORG, K., bližší údaje neuvedeny. In SYNEK, F. *Hlasy a hlásky : Rozvíjení a výchova řeči z praxe výchovného logopéda*. Praha: 1997, s. 4.

významu slova se nazývá syntaktický bootstrapping. Jeho fungování dokazuje experiment u dvouletých dětí, které nejprve zhlédly 2 situace na videu a následně slyšely větu, podle níž měly vybrat, ke kterému videu se váže. Větu *Kachna gorpuje králíka.* (*The duck is gorpung the bunny.*) přiřadily k nahrávce, kde herec v masce kachny silou působil na herce v přestrojení za králíka, a větu *Kachna a králík gorpují.* (*The duck and the bunny are gorpung.*) dávaly do souvislosti s dějem, kdy kachna a králík vykonávali též pohyby.<sup>145</sup>

Tušení významů slov dětmi je zdůvodňováno i teorií myslí, což znamená schopnost chápat, že druzí prožívají a vnímají svět svým způsobem a že mají své vlastní myšlenky.<sup>146</sup> Teorie myslí se přisuzuje dětem ve 4 letech věku, kdy úspěšně zvládnou vyřešit úlohu chybného přesvědčení<sup>147</sup>, což u dítěte dokazuje schopnost porozumění fungování myslí druhých lidí.<sup>148</sup> Tato skutečnost umožňuje chápat slova ve vztahu k probíhající situaci. Dítě podle situace analyzuje pravděpodobnost potenciálních významů, čehož následně využívá k pochopení toho, co člověk daným slovem mohl mínit.<sup>149</sup>

V 1 roce věku dítě nerozumí obsahu mluveného projevu, ale chápe některá slova. Přiřazuje zvuky k věcem. Stejně tak činí zvířata. Dítě začíná myslet nahlas (sděluje své myšlenky, apod. – například *bác, bim, tik – tak, tam* (a táhne nás za ruku). Asi do dosažení 2 let věku se řeč postupně stává nástrojem myšlení a sdělování.<sup>150</sup>

Do 2 let věku se naučí cca 300 slov. Ve 2,5 letech dítě začíná zvládat skloňování a časování (správně i nesprávně). Jeho slovní zásobu tvoří 500–600 slov.<sup>151</sup>

Děti ještě v této době vypouštějí ve větách obligatorní větné členy. Příkladem vynechání povinného konstitutivního členu je *Táta přinese* či *Máma dala autíčko*, což nerespektuje valenční vztahy predikátu základové větné struktury. Absence obligatorních členů se v dětském vyjádření může objevit také na nekonstitutivních pozicích, což sice základovou větnou strukturu nenarušuje, ale není tím naplněn minimální komunikační smysl.<sup>152</sup> Kolem 3 let věku už dokáže produkovat souvětí, oznamovací, tázací, rozkazovací

<sup>145</sup> SMOLÍK, F. – MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: 2014, s. 41.

<sup>146</sup> BLOOM, P. *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge: 2000. In SMOLÍK, F. – MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: 2014, s. 41.

<sup>147</sup> Dítě sleduje loutku, jež na jedno ze dvou míst umístí nějakou věc. Examinátor po odchodu loutky tento předmět uloží na druhé místo. Po příchodu loutky se zkoušející zeptá dítěte, kde bude loutka daný předmět hledat. WIMMER, PERNER, 1983, bližší údaje neuvedeny. In SMOLÍK, F. – MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: 2014, s. 41.

<sup>148</sup> Tamtéž.

<sup>149</sup> BLOOM, P. *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge: 2000. In SMOLÍK, F. – MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: 2014, s. 42.

<sup>150</sup> VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: 1995, s. 19.

<sup>151</sup> KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: 1986, s. 126.

<sup>152</sup> SMOLÍK, F. – MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: 2014, s. 50–51.

věty, dále ovládá například skloňování a časování, stupňování adjektiv či odvozování nových slov na základě jemu známých. Kolem 3 let věku používá cca 850–1000 slov.<sup>153</sup>

#### 4.4 Kojenecké období

Popsané metody určování významu slov dítětem však vyžadují oddělování slov v proudu řeči. Ve druhé půli prvního roku věku se dítě zdokonaluje mj. ve schopnosti vnímat pravidelnost jazyka, což mu umožňuje rozeznávat začátky a konce slov. U různých jazyků využívá dítě různých postupů, někdy je například výhodnější slova vydělovat podle přízvuku, jindy podle statistické pravděpodobnosti jazykových slabik.<sup>154</sup>

Během tohoto období dítě prochází několika důležitými fázemi vývoje řeči – od pouhého křiku, přes broukání a následné žvatlání, používání žargonu až prvním slovům.

Do konce 2. roku věku je křik běžnou reakcí, poté dochází ke změně. Dítě začíná využívat pláč. Ostrý pláč znamená, že dítěti něco schází (nespokojenost či projevy bolesti).<sup>155</sup>

Kolem 8. – 10. týdne<sup>156</sup> dítě objevuje nový řečový projev – broukání (houkání), k němuž dochází prouděním vzduchu skrze zavřené rty nebo za pomoci slin. Jde například o souhlásky (p, b) nebo o slabiky (gr, ga). Tyto zvuky jsou někdy přirovnávány k propěvování si. Broukání se objevuje u všech dětí tohoto věku po celém světě stejné, protože je dáno pudy. To je dokázáno faktem, že si broukají i děti, které od narození vůbec neslyší.<sup>157</sup>

Při žvatlání (už ne u dětí se sluchovým postižením) dítě imituje slyšené okolní zvuky nebo své vlastní zvuky. Využívá tedy sluch (imitace melodie, rytmu). Tuto řeč doprovází nonverbální komunikace. Jejím cílem je už kontakt s ostatními.<sup>158</sup> Žvatlání se u kojence vyskytuje ve 2. – 4. měsíci.<sup>159</sup> Řečový vývoj probíhá už na základě napodobování, přičemž z dětské mluvy mizí zvuky, které se v dospělé řeči nevyskytují. Nyní má dítě potřebu navazovat kontakty, reagovat a „nemluvit“ jen pro sebe. Důležitým není ani tak obsah našeho sdělení, nýbrž způsob jeho podání. Ten musí být přiměřeně

---

<sup>153</sup> KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: 1986, s. 126.

<sup>154</sup> SMOLÍK, F. – MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: 2014, s. 22–23.

<sup>155</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Slovo za slovem : o vývoji a poruchách dětské řeči*. Praha: 1992, s. 9.

<sup>156</sup> ŠKODOVÁ, E. et al. *Klinická logopedie*. Praha: 2007, s. 94.

<sup>157</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Slovo za slovem : o vývoji a poruchách dětské řeči*. Praha: 1992, s. 9–10.

<sup>158</sup> VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: 1995, s. 18.

<sup>159</sup> KEJKLÍČKOVÁ, I. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: 2011, s. 20.



hlasitý a pečlivě artikulovaný, samozřejmě bez šišlání, které dítěti neposkytuje správný řečový vzor. Využívání zdobnělin není pro dítě rizikem.<sup>160</sup>

Velmi pozitivní vliv má v přítomnosti dítěte komentovat jeho okolí, a to stále stejnými slovy. Lechta rozlišuje tzv. self talking (tj. komunikace, kdy dospělá osoba popisuje situace, v nichž se dítě ocitlo) a tzv. parallel talking (tj. komunikace, kdy dospělá osoba popisuje jednání a pocity dítěte).<sup>161</sup> Efektivitu prvotní komunikace matky s dítětem pro rozvoj vyjadřovacích schopností si jsou vědomi i někteří pedagogové při výuce cizího jazyka. I když jsou jejich žáci věkově starší, učitelé napodobují styl, kterým se děti učí svému rodnému jazyku. Metoda se označuje jako caretaker talk (parentese). Jde o typ komunikace, kterou používají dospělí při hovoru o bezprostředních činnostech a jevech s velmi malými dětmi, při níž dochází k transformaci sdělení do jednodušší podoby. Vyznačuje se proto jednoduchostí vět a komentováním běžných záležitostí (například oblékání). Za cíl si klade zpřesňování a rozšiřování dětského vyjádření dospělým člověkem.<sup>162</sup>

Roztomilé projevy – žargon chápou jen nejbližší členové rodiny dítěte.<sup>163</sup>

## 4.5 Novorozenecké období

Označuje se tak jedinec do jednoho měsíce, do 28 dní či do týdne věku.<sup>164</sup>

Prenatální učení a využívání paměti výrazně ovlivňují řečový vývoj dítěte. Dítě po narození preferuje známé texty či hudbu před ostatními. Podle výzkumu De Casper, Spence, kde dvanáct těhotných žen četlo v posledních týdnech prenatálního období nenarozeným dětem pohádku Kocour v botách, tyto děti dva až tři dny po narození vykazovaly při čtení téhož textu v testu intenzity sání větší rytmiku než děti, které tuto pohádku nikdy neslyšely. Preference byla sledována i v případech, kdy dítěti známou pasáž četla jiná osoba než matka.<sup>165</sup> Někteří vědci doplňují, že se toto učení týká i ostatních

---

<sup>160</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: 2010, s. 11.

<sup>161</sup> LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: 2008, s. 43.

<sup>162</sup> SLATTERY, M. – WILLIS, J. *English for Primary Teacher*. s. 10, 11, 145.

<sup>163</sup> VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: 1995, s. 19.

<sup>164</sup> Ve věkovém vymezení novorozeneckého období se v literatuře objevují neshody. LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 32.

<sup>165</sup> DE CASPER, A. J. – SPENCE, M. J. Prenatal Maternal Speech Influences Newborn's Perception of Speech Sounds. *Infant Behavior and Development*. 1986, 9, s. 133–150. In PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 36.

zvuků. Vyskytovala-li se těhotná matka často například u letiště, ačkoliv již narozené dítě startující letadla nebudí, jeho spánek narušují i mnohem tišší zvuky.<sup>166</sup>

Ačkoliv bylo dítě na svět v těle matky připravováno, okamžikem narození začíná pociťovat velmi zatěžující stavy. Od prvního dne života dítě řídí své okolí a projevuje se u něj schopnost navázat sociální vztah v mnohem větším měřítku, než tomu bylo v prenatálním období.<sup>167</sup>

Mezi činnosti novorozence řadíme 6 stavů. Při hlubokém spánku dítě pravidelně dýchá. Lehký spánek<sup>168</sup>, kdy má dítě nepravidelný dech, se vyznačuje pootevřenými či úplně zavřenými očima, pod jejichž víčky lze pozorovat rychle mihotající pohyby. Novorozenec náhodně mění svoji polohu, zpravidla se u něj vyskytují záškuby a změny v mimice. Na hranici mezi těmito spánky a následujícími aktivními stavy stojí dřímota, při níž mohou být oči pootevřené až otevřené bez zaměření pozornosti na určité místo, mohou se vyskytnout mírné záškuby. Bdělý stav rozlišujeme dvojí – klidný a aktivní. Při prvním zmíněném se dítě plně soustředí pohledem a nasloucháním. Při aktivní bdělosti novorozenec ve velké míře pohybuje končetinami a svoji aktivitu hlasově doprovází (situace navozující vzrušení). Při posledním ze stavů, pláči, má dítě spolu s nepravidelným dýcháním, vyšším tonem svalů a význačnou aktivitou oči otevřené či uzavřené a projevuje se pláčem.<sup>169</sup>

Novorozenec o sobě dává vědět také křikem (pozn. podobá se „á“ ve výšce komorního a). Není korektní pokládat tento projev dítěte za signál, že se mu něco nelíbí. Nestrádá-li hladem či zimou a lékař na běžných prohlídkách neshledal žádné potíže, je vše v pořádku. Jedná se o reflexní reakci, která mu poskytuje hlasové cvičení. Považování jeho řečových projevů za důvod pro utěšování vede k rozmazlování, dítě totiž začne brzy naši obětavost záměrně zneužívat.<sup>170</sup>

Ve velké míře preferuje lidský obličej či jeho obraz. Novorozenec si v bdělém stavu skutečně prohlíží prostředí ve své blízkosti, sám vyhledává podněty, kterým chce věnovat pozornost, poté si je zapamatuje a s těmito vjemy v mozku pracuje.<sup>171</sup> Po sluchu pozná ženský hlas, jenž preferuje. Vysoký hlas totiž slýchalo už v prenatálním období. Po

<sup>166</sup> LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 35.

<sup>167</sup> Tamtéž, s. 29, 30.

<sup>168</sup> Tj. fáze REM.

<sup>169</sup> BRAZELTON, T. B. – NUGENT, J. K. – LESTER, B. M. Neonatalbehavioral assesment scale. In Osofsky, J. D. *Handbook of infant development*. New York: 1987. In LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 32.

<sup>170</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Slovo za slovem : o vývoji a poruchách dětské řeči*. Praha: 1992, s. 8–9.

<sup>171</sup> LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 34.

narození vnímá odlišnost mezi hlasem matky a hlasem jiné ženy. S hlasem otce se seznámí až později.<sup>172</sup>

Na základě několikavteřinového pozorování dokáže napodobovat mimiku (například otevření úst, zavření očí, vystrčení jazyka). Bdění novorozence není nijak dlouhým stavem, situace učení musí být navozovány znovu a znovu včetně opakování sociální zkušenosti. Chování matky a dítěte začíná být propojeno vztahem společných emocí i zaměření pozornosti. Schopností vést sociální dialog s novorozeným dítětem je vybavena jak matka, tak i otec, a dokonce i dítě kolem 7 let věku projevuje ve svém chování určité uzpůsobení interakce. Novorozenec už ve věku 2 let se začne chovat neklidně, mluví-li na něj někdo jiným jazykem, než na který byl doposud zvyklý.<sup>173</sup>

Senzitivní období pro rozběh interakcí mezi matkou a dítětem je 12 až 24 hodin po porodu. Vytvoření výrazně napomáhá kladení k srdci matky a oční kontakt.<sup>174</sup>

Pro vývoj dítěte je nejdůležitější kvalita mateřských interakcí. Jejím hlavním prvkem je rychlá reakce na novorozencův projev. Dítě potřebuje ve svém okolí jen jednu nebo velmi málo osob. Tito lidé musí dítěti skrze svoji mimiku, stylem řeči a chováním zrcadlit emoce dítěte, které potřebuje zažívat pocity, že mu svět rozumí, a že je může ostatním sdělovat. Imitování dětí má kladný dopad i v pozdějším věku (až do 4 let).<sup>175</sup>

## 4.6 Prenatální období

Lze jej označit též jako období antenatální, nitroděložní či intrauterinní. Jedná se o čtyřicetitýdenní období před narozením dítěte s počátkem v okamžiku oplodnění, kdy vzniká zárodek.

Po cca třech týdnech má embryo částečně vyvinuté hlavní orgány. Již vyvinuté orgány se ujímají své úlohy po 28. týdnu od početí. Výzkum nitroděložního života je značně problematický. Zpočátku byly pro tyto účely využívány například předčasně narozené děti. Inkubátor však pro ně vytváří odlišné podmínky, čímž se takto získané poznatky plně neshodují s realitou. V současné době výzkumy využívají moderních technologií, které umožňují sledovat projevy plodu v jeho přirozeném prostředí. Můžeme

---

<sup>172</sup> LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 35.

<sup>173</sup> Tamtéž, s. 37–40.

<sup>174</sup> Tamtéž, s. 40.

<sup>175</sup> Tamtéž, s. 44–45.

zmínit například monitorování činnosti srdce, ultrazvuk, termografii, elektroencefalografii nebo izotopické techniky.<sup>176</sup>

Od 5. měsíce je prokázán spánek a bdění. Brzy poté se objevují reakce na tlak, bolest, zvuk a ostré světlo pronikající do břišní dutiny matky. Po 6 měsících od oplození rozpoznává lidský hlas od jiných zvuků. Před narozením téměř jistě mezi hlasy odlišuje matčin, včetně jeho různých zabarvení. Tyto vjemy si po krátkou dobu zapamatuje. Zmíněná zjištění dokládají výzkumy kolem schopnosti habituace plodu spočívající ve sledování poklesu reakcí na týž podnět, přičemž vykazuje reakce na podnět nový (jiný), což vylučuje zdůvodnění nezájmu únavou. Od 22. týdne od početí se uvádí schopnost habituace na vibrace a zvuk. Ve 35. týdnu odlišuje slabiky v řeči (například „bibi“ od „baba“). Schopnost habituace je individuální, odráží případná postižení, nedostatečné množství kyslíku, stres matky či vykouřenou cigaretu matkou, apod. Dítě reaguje na jemu nelibé pocity zvýšeným pohybem. Týká se to například nadměrného hluku, nepohodlné polohy těla matky či dusného okolí.<sup>177</sup> Výzkumy dokládají schopnost učit se ve dvou měsících před narozením. Dítě si tak může spojovat například zvuky s taktilními vjemy. Plod však nejen na podněty reaguje, ale celkově ovládá své okolí. Svoji aktivitu někdy dokonce cílí na změnu matčiny polohy. Pro účely diplomové práce se jako nejpodstatnější zdá vědecky podložená schopnost plodu sociální interakce. Mezi matkou a jedincem se utváří aktivní kontakt na bázi dialogu zpětných vazeb. Plod s matkou sdílí její emoční stav, odráží jej svými pohyby a změnou tepu. Tyto interakce po porodu dítěti umožňují vedení neverbální komunikace s matkou.<sup>178</sup>

Lze rozlišit dva pohledy na fenomén rozmlouvání matky s nenarozeným potomkem. Zajímavým je řízená komunikace, kdy jsou členové rodiny poučeni, jak využívat hlazení, doteky, apod. se snahou urychlit vývoj. Odpůrci zase tvrdí, že se takovýto dialog vytváří vždy automaticky, pokud se na dítě rodina těší. Jisté je, že podobný dialog s nenarozeným dítětem praktikovali rodiče s kladným postojem k těhotenství i tehdy, kdy vědci jakýkoliv jeho přínos popírali. Tento aktivní dialog s počátky okamžitě po početí umožňuje komunikovat skrze emoce, biochemii a psychoneuroendokrinním způsobem. V náročných situacích by však měla být matka instrukcemi o vedení pozitivní komunikace s nenarozeným dítětem poučena. Důležitost konverzace je patrná z podmínek

---

<sup>176</sup> LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 24.

<sup>177</sup> Tamtéž, s. 24–25.

<sup>178</sup> Tamtéž, s. 26–27.

pro předčasně narozené děti v inkubátorech. Klade se důraz na co možná nejčastější doteky, hlazení a samozřejmě slovní kontakt rodičů.<sup>179</sup>

---

<sup>179</sup> LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 26–27.

## 5 Vliv řečové péče na kvalitu slohových prací

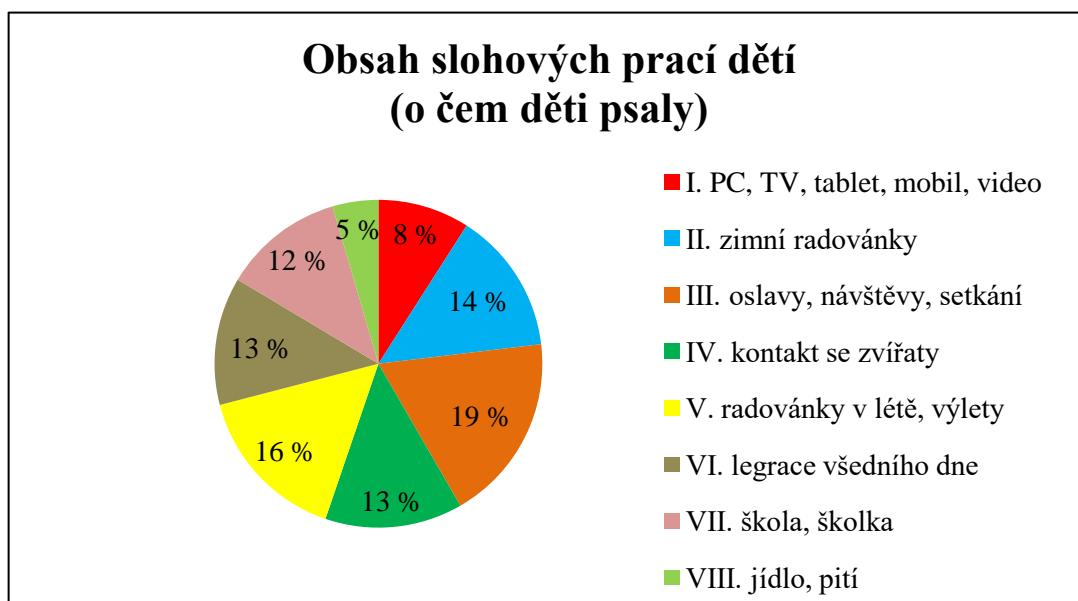
V dotazníku tito žáci odpověděli na 8 otázek, z čehož vplynuly negativní vlivy (tj. negativně zodpovězené otázky) – viz tabulka s odpověďmi žáků ZŠT a ZŠA. Vztah řečové péče a slohového výkonu u žáků zachycujeme v tabulce.

Vztah mezi slohovým výkonem dítěte a řečovou péčí jeho rodičů a MŠ je zkoumán následujícím způsobem:

- Má-li žák 0 negativních vlivů při převážně kladném hodnocení sledovaných jevů, je vykazována shoda.
- Má-li žák 0 negativních vlivů při převážně záporném hodnocení sledovaných jevů, není vykazována shoda.
- Má-li žák 1 a více negativních vlivů při převážně kladném hodnocení sledovaných jevů, není vykazována shoda.
- Má-li žák 1 a více negativních vlivů při převážně záporném hodnocení sledovaných jevů, je vykazována shoda.

V následující tabulce je shoda vyznačena zeleně a neshoda červeně. Je přihlíženo ke SPU a PLPP, které jsou pro tyto žáky znevýhodněním. Zajímavostí je práce č. 11/ZŠA, kde navzdory dvěma negativním vlivům a SPU převažuje kladné hodnocení.

Z celkového počtu 42 žáků v 15 případech není prokázána závislost slohového výkonu na řečové péči ze strany rodičů a MŠ.



Další vlivy jsou patrné z obsahu (motivů) některých prací. Žák č. 6/ZŠT v práci popisuje objednávání knih z katalogu. Žák č. 18/ZŠT píše o svém naslouchání bratrovým zážitkům z MŠ. Žák č. 7/ZŠA líčí zážitky, jež mu byly vyprávěny matkou. Naopak z analýzy žákovských motivů ve vypravování je z výše uvedeného grafu patrné, že 8 % z nich tvoří I. kategorie motivů, již považujeme za rizikovou. Jediní žáci, kteří užili pouze motivy z této kategorie, jsou čísla: 21/ZŠT, 17/ZŠA a 18/ZŠA. Práce prvního z uvedených se týkala pouze sms zprávy (její znění). Žák č. 17/ZŠA jako motiv použil jen PC (PS3; zápletkou je, že majitel PS3 s kamarádem dorazil domů a za 2 minuty už hráli PC hru; v úvodu autor píše: „Bylo léto a léto znamená že všichni hrají PS3.“) a žák č. 18/ZŠA má pouze internetová videa (zápletkou je všimnutí si nového videa na jednom z kanálů Youtube.com až po 2 měsících od jeho uveřejnění). Vypravování žáka č. 17/ZŠA je z obou tříd celkově nejhůře hodnocenou prací. Projevy zbylých dvou dětí řadíme k méně zdařilým.

číslo žáka	pozn.	odpovědi na otázky v dotazníku na ZŠT								celkem negativ
		ot. 1	ot. 2	ot. 3	ot. 4	ot. 5	ot. 6	ot. 7	ot. 8	
1	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	<b>b</b>	<b>Ne</b>	<b>2</b>
2	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Někdy	0
3	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
4	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
5	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Někdy	0
6	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
7	-	✓	✓	✓	Neví	Ano	Neví	a	Ano	0
8	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	<b>b</b>	Ano	<b>1</b>
9	PLPP	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
10	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Ano	0
11	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
12	-	<b>*</b>	✓	<b>Nikdo</b>	Neví	Ano	Ano	<b>b</b>	Ano	<b>3</b>
13	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Někdy	0
14	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	<b>Ne</b>	<b>1</b>
15	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
16	-	✓	✓	✓	Ano	<b>Ne</b>	Někdy	<b>b</b>	Někdy	<b>2</b>
17	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Někdy	0
18	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Někdy	0
19	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Ano	0
20	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Neví	a	Ano	0
21	-	✓	✓	<b>Nikdo</b>	<b>Ne</b>	Ano	<b>Ne</b>	a	Ano	<b>3</b>
22	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
23	SPU	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	c	Někdy	0
negativa		1	0	2	1	1	1	4	2	12

žák číslo	pozn.	odpovědi na otázky v dotazníku na ZŠA								celkem negativ
		ot. 1	ot. 2	ot. 3	ot. 4	ot. 5	ot. 6	ot. 7	ot. 8	
1	-	✓	✓	?	?	Ano	Někdy	c	Ano	0 ≤
2	-	✓	✓	✓	<b>Ne</b>	Ano	<b>Ne</b>	c	Někdy	<b>2</b>
3	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Ano	0
4	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Ano	0
5	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
6	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Ano	0
7	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
8	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	<b>b</b>	Někdy	<b>1</b>
9	-	✓	✓	✓	Neví	Ano	Ano	a	Ano	0
10	-	✓	✗	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	<b>1</b>
11	SPU	✓	✗	✓	Ano	Ano	Někdy	<b>b</b>	Někdy	<b>2</b>
12	SPU	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Ano	0
13	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Někdy	0
14	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Ano	0
15	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Ano	a	Někdy	0
16	SPU	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
17	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	c	Někdy	0
18	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	a	Někdy	0
19	-	✓	✓	✓	Ano	Ano	Někdy	<b>b</b>	<b>Ne</b>	<b>2</b>
negativa		0	2	0 ≤	1 ≤	0	1	3	1	8 ≤



Vztah řečové péče a slohového výkonu				
škola	č. žáka	pozn.	negativní odpovědi	další vlivy <sup>180</sup>
ZŠT	1		2	
	2		0	
	3		0	
	4		0	
	5		0	
	6		0	+
	7		0	
	8		1	
	9	PLPP	0	
	10		0	
	11		0	
	12		3	
	13		0	
	14		1	
	15		0	
	16		2	
	17		0	
	18		0	+
	19		0	
	20		0	
	21		3	-
	22		0	
	23	SPU	0	
ZŠA	1		0 <sup>≤181</sup>	
	2		2	
	3		0	
	4		0	
	5		0	
	6		0	
	7		0	+
	8		1	
	9	PLPP	0	
	10		1	
	11	SPU	2	
	12	SPU	0	
	13		0	
	14		0	
	15		0	
	16	SPU	0	
	17		0	-
	18		0	-
	19		2	

<sup>180</sup> Vlivy na řečový vývoj patrné z obsahu (motivů) slohové práce. Kladné jsou značeny +, záporné –.

<sup>181</sup> S jeho nejednoznačnými odpověďmi nakládáme pozitivně – žák ústně doplnil, že už uměl číst sám.

## 6 Vybrané vhodné a nevhodné podněty

### 6.1 Hudební a řečové projevy

Vnější řeč má se zpěvem mnoho společného, ale i odlišného. Řeč i zpěv se realizují prostřednictvím hlasu. U obou lze určit výšku, hlasitost, apod. Pojmy však nemůžeme ztotožnit, protože je patrná jejich rozdílnost až protichůdnost, což lze doložit na několika příkladech. Zpěvní činnost je tónová, ale řeč je šumová. Při ztrátě jedné z těchto schopností druhá přetrvává. Než dítě začne skutečně mluvit, dokáže zpívat (broukání).<sup>182</sup>

Z výzkumů vyplývá, že: „*Hlasový projev dětí i studentů se postupem let zřetelně zhoršuje, tj. stává se méně kultivovaný, estetický, ale také méně srozumitelný – vinou nedostatečné výslovnosti a dikce, ale též slovní zásoby a nedovednosti pohotového vyjadřování.*“<sup>183</sup>

Pro kultivování řeči se nabízí využít právě společné znaky řeči a hudby. Při produktivních (tedy nereceptivních) hudebních činnostech člověk využívá vyjadřovací prostředky, jimiž ovlivňuje výšku tónů, jejich délku a hlasitost, ale i tónbr (barvu). Podle Kmentové jsou však stejné prostředky vyjadřování uplatňovány i při řeči (především v mluvené, ale částečně i v gestech, například hlasitost potlesku). V obou případech se totiž jedná o zvukové projevy, jejichž vlastnostmi se zabývá akustika. Všechny hudebně vyjadřovací (výrazové) prostředky, tedy dynamiku, akcentaci, melodii, rytmus, tempo, agogiku a modulaci barvy, vyžaduje hudba, ale i řeč. Tyto vyjadřovací prostředky však nesou různá označení. V muzikologii je zaběhlé také označení múzické faktory řeči. Lingvistika klade důraz na označení suprasegmentální složka řeči. V logopedii je užíváno termínu prozodické faktory řeči (Lechta<sup>184</sup>) nebo též múzické faktory řeči (Kejklíčková<sup>185</sup>) či suprasegmentální složka řeči (Škodová, Jedlička<sup>186</sup>). Psychologie preferuje pojem paralingvistická charakteristika řeči (Křivohlavý<sup>187</sup>). Autor připojuje, že tuto složku nelze

---

<sup>182</sup> SLAVÍKOVÁ, M. *Mluvní a zpěvní funkce hlasu – jednota a protiklad*. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč : sborník ze semináře, který 3.6.2005 uspořádal Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU*. Praha: Akademie múzických umění, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006, s. 43–46.

<sup>183</sup> Tamtéž, s. 43.

<sup>184</sup> LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: 2008, s. 152.

<sup>185</sup> KEJKLÍČKOVÁ, I. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: 2011, s. 16.

<sup>186</sup> ŠKODOVÁ, E. et al. *Klinická logopedie*. Praha: 2007, s. 611.

<sup>187</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme : kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: 1988, s. 87 a 134.

zaznamenat písemně.<sup>188</sup> S tímto názorem plně nesouhlasí Kmentová, považuje jej za enormně radikální. Ačkoliv připouští, že notový zápis je pro potřeby záznamu múzických faktorů propracovanější, než dovoluje zápis řeči, zmiňuje například interpunkční znaménka.<sup>189</sup>

Dítě si v průběhu osvojování rodného jazyka primárně osvojuje hlavně múzické faktory řeči. Hudební a jazykový vývoj se navzájem pozitivně podporují. Rozvoj hudebních a řečových schopností vyžaduje sluchovou pozornost. Nenaslouchá-li slyšící dítě, uzavírá si cestu k hudebnímu a řečovému vývoji.<sup>190</sup>

Damborská popsala, že vnímání svého okolí novorozencem využívá především hmat, tedy dominantními smysly u něj nejsou zrak se sluchem, a proto za vhodné aktivity pro rozvoj sluchové pozornosti u novorozence označila například houpání či poklepávání s klidným rytmickým zpěvem.<sup>191</sup>

Nepodporuje-li rodina spontánní dětské projevy (tj. dětské sebevyjádření prozpěvováním, křikem a dalšími zvukovými pokusy) nebo je jimi dokonce zneklidňována, dítě si může odvyknout zpívat a hrozí patologické odchylky ve znělosti jeho mluvy daných postupným ochabováním hlasivek. Tyto děti mají například potíže s nasloucháním, se soustředěností vnímat svůj hlas. Cílem rodiny není poučovat děti o jejich hlasu, ale motivovat je k jeho používání. Problém totiž pramení v absenci zpěvního vzoru.<sup>192</sup>

Stejně tak situace, kdy je dítě neustále pod vlivem hudebních podnětů (tj. „zamořenost hudebním smogem“), nevedou k rozvoji přirozeného zpěvu.<sup>193</sup>

Již nenarozené dítě zaznamenává zvukové vjemy (zpěvu a další řečové a jiné zvuky z okolí). Stáří dítěte 6 až 8 měsíců umožňuje napodobovat zvuky z okolí, krok za

---

<sup>188</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme : kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: 1988, s. 87.

<sup>189</sup> KMENTOVÁ, M. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: 2015, s. 11–13.

<sup>190</sup> Tamtéž, s. 13–15.

<sup>191</sup> DAMBORSKÁ, M. *Vývoj a výchova kojence v ústavním prostředí : příručka pro pracovníky dětských zdravotně výchovných zařízení*. Praha: 1967. In KMENTOVÁ, M. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: 2015, s. 16.

<sup>192</sup> TICHÁ, A. *Problémy zpěvního hlasu dnešních dětí, možnosti řešení*. In VYSKOČIL, I. et al. *Hlas, mluva, řeč : sborník ze semináře, který 3.6.2005 uspořádal Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU*. Praha: Akademie múzických umění, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006, s. 72, 73.

<sup>193</sup> Tamtéž, s. 72.

krokem upřednostňuje hlásky daného jazyka. To dokládá zárodky fonemického sluchu.<sup>194</sup>

Novorozenecké období se vyznačuje křikem, přechází v broukání a žvatlání až v mluvozpěv. Stavby sluchové pozornosti se prodlužují. Dítě napodobuje hudební podněty, zejména ze strany matky. Tvoří tóny a baví se hrou s nimi. Opakuje části či celé melodie/písňe. Na slyšenou hudbu reaguje pohybem či tleskáním, zdokonaluje se v pohybu dle rytmu. Realizace hudebních a hudebně pohybových činností dítěte dokládají jeho zdravý vývoj. V opačném případě se jedná o varování před vývojovou odchylkou.<sup>195</sup>

K období kolem 3 let věku Kmentová doplňuje, že „*Ve srovnání s hudbou je v té době z hlediska dítěte řeč monotónnější a obsahově nesrozumitelná.*“<sup>196</sup> Zpěv zvýrazňuje artikulaci více než při běžné řeči, čehož dítě využívá pro vnímání a rozlišování složek řeči. Pěvecké činnosti mohou mít za cíl přímo rozvoj fonemického sluchu. Sluchovou diferenciaci lze rozvíjet zvukovými hračkami, hudebními nástroji a imitací zvukových projevů zvířat. Nezanedbatelný vliv má i pohyb, rozvoj obratnosti, jenž je vhodný integrovat s mluvením (hop, bác).<sup>197</sup> Mimo onomatopoická citoslovce s pohybovými aktivitami jsou vhodná též říkadla, písňe a deklamační cvičení.

Hudba zdokonaluje řečové schopnosti. Děti motivuje a umožňuje relaxaci. Podporuje sluchovou pozornost, rytmické cítění. Hudební činnosti slouží jako prevence řečových poruch, ale i jako metoda jejich nápravy. Uvádí se například, že muzikoterapií lze obvykle odstranit i koktavost (s účinností 92–98 %; zbytek osob koktá i při svém zpěvu, jde především o lidi se silně fixovanou koktavostí).<sup>198</sup>

## 6.2 Vliv moderních technologií

Podstatný vliv na (nejen) řečový vývoj mají moderní technologie. Mínilme působení především mobilního telefonu, televize, počítače a internetu, jež jsou dětmi často hojně využívány.

---

<sup>194</sup> KMENTOVÁ, M. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: 2015, s. 21, 26.

<sup>195</sup> KMENTOVÁ, M. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: 2015, s. 21, 29.

<sup>196</sup> Tamtéž, s. 25.

<sup>197</sup> Tamtéž, s. 27, 30.

<sup>198</sup> LECHTA, V. – KRÁLIKOVÁ, B. *Když naše dítě nemluví plynule : koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: 2011. In KMENTOVÁ, M. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: 2015, s. 31.

**Mobilní telefony** jsou dětem pořizovány zpravidla na 1. stupni ZŠ (někdy z důvodu kontroly, zda dítě v pořádku přišlo do školy). Dítě se telefonováním a psaním SMS zpráv učí návykům – odpovídat na žádaná sdělení, respektovat společenská pravidla (například vypnout telefon u lékaře). Gruber uvádí, že psaní textových zpráv, ale i telefonní hovory rozvíjí schopnost stručného vyjadřování. Počítá sem i zkratková slova jako například ILY (tj. I love you.). Upozorňuje však na rozmáhání se gramatických chyb, které už považuje za lajdáckost.<sup>199</sup>

**Televize** je pro vývoj řeči možným negativním faktorem. Kritizována je jednak pasivita dítěte při sledování obrazovky, dále kvalita pořadů a kvůli časté momentální nepřítomnosti dospělého i nemožnost výběru pořadů. Nevhodnost pořadu k věku dítěte způsobuje kvůli nerozumění obsahu řečeného i nesoustředění se na obsah sluchem, ale jen zrakem (pouhé sledování televize). U dítěte sledujícího televizní pořad by neměla chybět dospělá osoba, která ochotně vysvětlí podstatné skutečnosti, poselství zhlédnutých příběhů, omezuje strach dítěte a která pořady hodnotí a podporuje u dítěte osvojení si dovednosti televizi včas vypnout. Podle výzkumů vlivu televize na rozvoj řeči vyšlo najevo, že televize se pouští především pro dosažení dočasného klidu od dítěte.<sup>200</sup>

Dle názorů logopedů by sledování televize a jiných obrazovek 4–5letým dítětem mělo trvat maximálně 20 minut denně (u 5letých by nemělo přesáhnout 30 minut).<sup>201</sup> V opačném případě varují před návykem slyšet, ale neposlouchat, dívat se, ale nevidět (tj. utlumená pozornost smyslů). Nadměrné sledování televizní obrazovky je příčinou výrazně chudší slovní zásoby a omezená schopnost samostatného vyjadřování.<sup>202</sup> Příkladem může být následující dialog nad večerníčkem (Maxipes Fík) mezi dospělým a dítětem: „*Jaký byl včera večerníček?*“ „*O tom psovi.*“ „*A o čem to bylo?*“ „*No, on spal a pak bum a on vrr a pak šel pryč.*“ „*Kam pryč? Do světa, nebo za svou kamarádkou Ájou?*“ „*No, za ní.*“<sup>203</sup> Při vyjadřování si pomáhají gestikulací a z uvedeného příkladu je patrné, že slovesa často nahrazují citoslovci. Tyto děti ve svých hrách vykazují méně fantazie<sup>204</sup>, úroveň jejich kresby bývá díky povrchnímu vnímání podstatně horší než u ostatních dětí, což nese negativní následky i do vývoje řeči, jenž je kresbou nepřímou cestou ovlivňován.<sup>205</sup> Při

<sup>199</sup> GRUBER, D. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. Praha: 2005, s. 124–125.

<sup>200</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: 2010, s. 42.

<sup>201</sup> Tamtéž, s. 43, 125–126.

<sup>202</sup> Tamtéž.

<sup>203</sup> Tamtéž, s. 43.

<sup>204</sup> S tím souhlasí i Brierley a doplňuje, že někteří rodiče fantazijní představivost dětí podceňují. Televize tuto potřebu dítěti sice částečně uspokojuje, ale hotovými obrazy připravuje dítě, jak říká Brierley, o vytvoření si „vlastní tajné zahrádky“. BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: 1996, s. 59.

<sup>205</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: 2010, s. 43.

dozdržení výše popsaných pravidel sledování obrazovky, se může televizní pořad stát pro předškolní dítě prospěšným.

Televize dále nepřímou omezuje emoční komunikaci v rodině. Rodiče věnují svým potomkům méně času a nechávají je zabavit televizí až na několik hodin denně. Nehlídí-li rodiče, co děti sledují ve virtuální realitě, v televizi a na počítači, je zde riziko vyhledávání scén s násilím. Ty jsou často kvůli jejich dostupnosti označovány za nebezpečnější než skutečné násilí. Četné výzkumy uvádí, že dlouhodobé vystavování se násilí v televizi může například trvale změnit osobnost člověka a podněcovat k antisociálnímu chování jedince.<sup>206</sup> Při sledování televize dochází dětskou pozorností k registrování nadměrné spousty podnětů, což může vést k redukci pozornosti dítěte až ke vzniku syndromu ADHD.<sup>207</sup> Christakis vědecky potvrdil souvislost mezi vznikem poruch pozornosti a sledováním televize, což platí obzvláště pro děti, které ještě nedovršily 2. rok věku. U malých dětí může televize zapříčinit odlišnosti ve stavbě mozku a jeho funkcích.<sup>208</sup> Rosenbaumová a Šebková poukazují závěry svého výzkumu na negativní vliv televize při rozšiřování verbálních schopností, tvořivosti a fantazie dětí. Zdůrazňováno je čtení, tedy předávání příběhů pouze ve verbální formě, což dětem poskytuje větší možnosti aktivně vyprávění dotvářet prostřednictvím své fantazie.<sup>209</sup>

Dítě poznává, že řeč je nositelem důležitým informací. Pokud je celodenně zapnutá televize, pro dítě lidská řeč přichází o své jedinečné postavení. Stává se z ní pouhá kulisa, jež nevyžaduje odpověď.<sup>210</sup>

Dalším možným rizikem je užívání **počítače**. Mimo výše uvedená negativa sledování obrazovky komunikace s počítačem blokuje u mladších dětí rozvoj nonverbální komunikace, jež tvoří cca 80 % všech sdělení, což brání dítěti v osvojení si dovedností interpretovat například mimiku, melodii řeči a její důrazy potřebné k rozeznání například ironie, vyhrožování. Omezené zkušenosti předškoláka neumožňují rozeznat lež od pravdivých informací, což netvoří z **internetu** spolehlivý zdroj.<sup>211</sup>

---

<sup>206</sup> LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 302–303.

<sup>207</sup> Tamtéž, s. 303.

<sup>208</sup> CHRISTAKIS, P. A. et al. *Early television exposure and subsequent attentional problems in children*. *Pediatrics* 113. 2004, s. 708–713. In LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 303.

<sup>209</sup> ROSENBAUMOVÁ, K. – ŠEBKOVÁ, I. *Některé aspekty vlivu sledování televize na dítě*. *Československá psychologie*, 46. 2002, s. 225–233. In LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: 2006, s. 303.

<sup>210</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: 2010, s. 24.

<sup>211</sup> Tamtéž, s. 43, 126.

## 7 Navrhované aktivity k rozvoji vyjadřování

Součástí jazykového vyjadřování je artikulace, hlasitost a plynulost projevu, pohotovost vyjadřování, bohatost slovní zásoby a její vhodné užívání dle situace (příznakovost slovní zásoby), větná stavba, kompozice, pravopis, apod. Vyjadřování se ve škole procvičuje zaprvé formou vnější řeči, čehož se využívá řízeně tzv. mluvními cvičeními (vyprávěním o přečtené knize, mluvením o sobě a svých zálibách, referáty na dané téma), ale i ústním zkoušením u tabule nebo dotazy pedagoga, na něž žáci slovně odpovídají, a v neposlední řadě i spontánní mluvou dětí mezi sebou o přestávkách. Mimo zmíněné produktivní projevy nelze opomenout ani reproduktivní (například doslovná reprodukce formou recitace básně z paměti/s textem; například od básníků Sládek, Hrubín, Kainar, Čarek, Žáček). Zadruhé se k rozvoji vyjadřování u žáků využívá jejich vnitřní řeč, což zahrnuje čtení (čítanková četba, četba učebnice a dalších knih žáky nebo učitelem; konkrétní úlohy – viz příl. č. 5) a psaní (produktivní: slohové práce na dané téma, dokončování zadaných příběhů – viz příl. č. 6, tvorba bublinkových textů k fotografiím – viz příl. č. 7, další texty a písemné odpovědi na testové otázky a úkoly; reproduktivní: náhrady částí textu, kompoziční a jiné úpravy).

Dále popisujeme návrhy aktivit pro rozvoj písemného vyjadřování, které mohly **výuku ve sledovaných třídách ZŠ** obohatit. Tyto činnosti se zaměřují především na relevantní výběr (jak vybavování, tak i uplatňování) slov ze svého slovníku, vytváření náležitě větné stavby, souvětí, dále návaznost vět a kompozice projevu, bohatost užitých prostředků, srozumitelnost, apod. Tyto úkoly jsou povahou produktivní nebo reproduktivní.

V produkci jsou ve slohové výchově na 1. stupni ZŠ uplatňována klasická psaní slohových prací různých slohových útvarů (vypravování, popis, pozvánka, dopis, apod.) na daná témata. Mají-li psát všichni žáci na totéž téma, je zapotřebí při jeho formulování dbát na to, aby s ním mělo každé dítě zkušenost, a mohlo se tak k němu vyjádřit. Toho lze docílit stanovením tématu vyplývajícího ze společných akcí třídního kolektivu (výlety, školy v přírodě, exkurze, návštěvy divadla, atd.) nebo z událostí, které se žádnému z dětí nemohly vyhnout (prázdniny, Vánoce, čtená kniha, oblíbený film). Respektováním této zásady zamezíme fenoménu, že dítě neví, o čem má psát. Vzhledem k faktu, že žáci snáze píšou o tom, co skutečně zažili, zadáváme témata taková, která primárně umožňují vyjádřit se pravdivě, což zároveň ani neomezuje tvůrčí žáky v napsání vymyšleného obsahu (neprožitého až fantastického). U žáků je oblíbené zadávání více témat současně

umožňující volbu. Jako témata pro vypravování může pedagog zadat *Jak jsem se stal/a svědkem zázraku, Příhoda ve snu, Jak jsem byl/a na výletě, Jak jsem někomu udělal/a radost, Nečekaná návštěva, Jak jsem se bál/a, Jak jsem se ztratil/a*. Třetí z témat může žáky svést k popisu děje, proto není vhodné do počátků výuky vypravování. Poslední tři uvedená témata sice částečně omezují dětské projevy fantazie, protože již v sobě nesou zápletku, ale podněcují k dodržení slohového útvaru. Témata typu *Jak se ryba naučila plavat* či *Jak jsem potkal sebe* nejsou na 1. stupni ZŠ vhodné – je možné je využít nejdříve na 2. stupni ZŠ nebo až na SŠ.

V souvislosti s produkcí se současně ve výuce užívají metody reprodukce (reprodukční cvičení), které slohovou tvorbu usnadňují. Žáci mají daný text obměnit, aby byl čtivější, logičtější, apod. V počátcích slohového výcviku je vhodnější se v textu zaměřit jen na určitý jev (chybu), například pouze nahrazovat sloveso *být*, a až poté jev další (viz příl. č. 7).

Reprodukčními úkoly mohou být – zestručni, ztraktivni, odstraň nadbytečné, vystihni opisem či nahraď spojení *Když..., tak...* (*Když jsme přišli, tak...* například za *Po příchodu*) či nevhodné spojky (například opakované *a*). Text pro reprodukční činnosti viz příl. č. 7.

Bohatost vypravování (tj. s rozvinutými větami) lze trénovat například pomocí číselných vzorců značících slovní druhy. Žáci tvoří větu dle číslic, jež určují příslušnost slova věty ke slovnímu druhu. Děti jsou tak nuceny uplatňovat rozvíjející větné členy. Příkladem mohou být vzorce: *5 6 6 ?* s řešením například *Jdeš tam zítra?* či *2 1 8 2 1 5 7 2 1.* či *2 1 6 5 7 2 1.*

Obtížnější úlohou je také tvorba příběhu se zadanými slovy, například na téma *O prázdninách jsem se nenudil se slovy najednou, naštěstí, příhoda*.

Jako průprava k vypravování slouží mj. osnova. Zpočátku se využívá obrázková. Děti se podle ní učí ústně vypravovat. V další fázi výuky vypravování tvoří osnovu k zadanému textu (obrázkovou, později textovou). Úkolem pro děti může být i napsání vypravování podle obrázkové osnovy s absencí pořadí jejích položek. Sled obrázků by se odvíjel individuálně podle žákovské fantazie.

Jako pokročilé úlohy slohové produkce lze uvést psaní příběhu, jehož slova začínají na totéž písmeno. Děti mohou tvořit jednotlivé věty. Uvádíme příběh ze slov začínajících na *s* (viz příl. č. 9).



Dalším typem úloh nejen pro nadané žáky je tvorba příběhu pouze z jednoslabičných slov. Žáci mohou vymyslet velmi krátký příběh nebo jednotlivé věty. Uvádíme bajku s názvem Vlk a čáp (viz příl. č. 9).

Další atypickou úlohou je psaní příběhu či vět za použití pouze jedné ze samohlásek. V příl. č. 9 jsou uvedeny příklady vět a kratších příběhů se samohláskou *a*, *e*, *i* spolu s *y*, dále s *o* a *u*.

Neméně oblíbenou činností může být hra na básníka. Žáci mohou svá poetická díla skládat k různým tématům. Doporučujeme zadat témata související například s ročními obdobími. Příkladem může být téma zima (viz příl. č. 9).

Příběh je možné tvořit ve třídě i způsobem, kdy každý žák přispěje jednou větou tak, aby navázal na předchozího žáka. Pokročilejší variací této aktivity je přispívání jedním slovem. Příběh může být zapisován na tabuli.

Téma slohové práce lze zadat i s předem určenými slovy, jež se mají v příběhu objevit. I zde však platí zásada, že děti snáze píšou o tom, co zažily, proto by slova měla být běžná (tj. ta, jež nesou význam skutečností, které se určitě v dětských zážitcích objevily (úkol: napsat vypravování se zadanými slovy: *maminka, radost, cesta, veselý, překvapení*).

Herní činností na podporu rozvitých vět při psaní žáků může být tvorba souvětí na lístky papíru podle struktury *kdo, s kým, co, kdy, kde a proč dělali*. Každý žák na začátku hry vlastní jeden lístek. Vyučující zadá, aby všichni napsali protagonistu příběhu (tedy „*Kdo*“). Poté každý žák lístek přehne (přeloží papír přes napsané slovo shora dolů) a pošle jej dalšímu žákovi v dohodnutém směru. Vyučující následně zadá „*S kým*“. Žáci napíšou další složku několikanásobného podmětu. V průběhu hry nikdy nečtou, co je na lístku již napsáno. Na závěr se příběhy přečtou – je jich tolik, kolik se účastnilo žáků. Často bývají humorné díky své nesmyslnosti.

Hry s mateřským jazykem jsou jednak motivačním činitelem ve výuce, a jednak podporují slovní zásobu a další oblasti vyjadřování. Zajímavé činnosti skýtá práce se slovy a slabikami – vymyslet větu ze slov takových, aby každé následující slovo ve větě mělo vždy o jedno písmeno více (například *A my pak jdeme pěšky nahoru nakrmit antilopu.*), anagramy (například ambigramy: *Anna* či *Kobyly má malý bok.*), slova ze zadaných písmen (například vyhledávání kalendářních měsíců: *Ř Í Z Á J E N* – září, říjen; *B U N D E L E* – leden, duben; *S Ú P O N E R* – únor, srpen) či kaligramy (tj. psané projevy zaznamenané do určitých tvarů či obrazů).

V souvislosti s lidskou komunikací se učitel může zmínit, že v průběhu historie byly vynalézány různé metody dorozumívání se, a uvede Morseovu abecedu. Rozdá každému dítěti list papíru se znaky tzv. morseovky.

A • — akát

B — ••• blýskavice

Děti budou mít za úkol pracovat s morseovkou, ale formou slabičného principu. Tečka bude znamenat krátkou slabiku a čárka slabiku dlouhou. Následným úkolem je, co by mohla znamenat následující šifrovaná zpráva?

• — • •• — ?

(například *Jaké je počasí?*) Děti pak zvládnou vytvořit svůj zašifrovaný zápis pro nějakou větu.

• •• •• ••

(například *Na jaře všechno kvete*).

S vyjadřováním souvisí i schopnost usuzování. Skutečnost, jak dítě chápe význam daného slova a jeho vztah k ostatním slovům lze ověřovat pomocí testu verbální analogie (úkol: ... *se má k ... jako ... k ...*; například *květina se má k váze jako polévka k ???*; řešení: *talíři*; dále *auto – silnice, vlak – koleje, letadlo – vzduch*). Školní děti dokáží tvořit synonyma (například *hodně – spousta – mnoho*), přičemž se setkávají i s takovými podobnými slovy, která přechází do jiné vrstvy slovní zásoby (*dům – barák*).

**Předškolní děti** už od 3 let znají antonyma, prostřednictvím nichž lze procvičovat slovní zásobu (například *malý x velký; nahoru x dolů*).

Podnětnou hračkou se může pro menší děti (například batolata) stát telefon (aparát s telefonním sluchátkem nebo hlavice sprchy. Podobnými hračkami jsou dětský mobilní telefon či různé mikrofony. „*Péče o rozvoj kresby proto nepřímou ovlivňuje i rozvoj řeči.*“<sup>212</sup> Hry vyžadující kresebné vyjádření jsou například stolní *Activity* či online *Gartic.io*.

Gruber poukazuje na dnešní děti – až na výjimky většinou sedí u počítače nebo televize.<sup>213</sup> Dnes jsou často ochuzeny o hry venku. Dětské vyjadřování (verbální i neverbální) se spontánně rozvíjí i při hře (*Hádej, co/kdo jsem, Město, zvíře, věc, Slovní fotbal, Na sochaře, Papeži, papeži, kolik je hodin na věži, Cukr, káva, limonáda,...*), s níž jsou často spojeny i nejrůznější říkanky, popěvky, rozpočítadla, škádlivky či oblamovačky, bez jejichž šíření by zanikl dětský folklór. Zakoupit lze i některé společenské hry přímo

<sup>212</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: 2010, s. 43.

<sup>213</sup> GRUBER, D. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. Praha: 2005, s. 117.

zacílené na slovní zásobu (například Scrable) nebo na celkový rozvoj vyjadřování (například Activity, kde hráč pro ostatní daný pojem vystihuje verbálně, pantomimicky či kresbou). Komunikovat se dá ale i na výletě (co je vidět z vlaku), před spaním (co bylo ve školce k obědu, co ve družině dítě postavilo ze stavebnice). Všechny tyto činnosti napomáhají rozvoji vyjadřovacích schopností (tedy rozvoji řeči i myšlení), ale mají i funkci stmelovací (soudržnost rodiny, pocit bezpečí a lásky). Dostatek citových vazeb podněcuje chuť k mluvení.

## Závěr

K tématu vývojové psycholingvistiky není v českých podmínkách dostatek literatury. Nejvíce se tématu věnují Průcha a Smolík. Malý zájem českých vědců o tuto problematiku zdůvodňuje Průcha mladostí oboru, ale i absencí výzkumného pracoviště psycholingvistiky v ČR. Ačkoliv naše věda neprovádí žádné systematické výzkumy, funguje laboratoř dětské řeči v Prešově.<sup>214</sup> Vycházeli jsme tak i ze starší literatury (například Kuric a Příhoda).

Analýza žákovských prací potvrdila závislost na metodách výuky. V obou třídách se projeví obtíže s tvorbou osnovy. Před vypravováním ji uvedlo pouze 16 dětí ze 42. Jedna z vyučujících doplnila, že je její tvorba pro žáky náročná. Druhá vysvětlila, že si ji děti raději nevytvoří, není-li tak nařízeno. Na srovnatelné úrovni se v obou třídách ukázalo respektování logičnosti textu či užívání citoslovcí, ačkoliv na ně byl kladen důraz jen na ZŠT.

Na ZŠT byla u všech vytvořených osnov dělena i stať, což bylo na rozdíl od ZŠA obsaženo ve výuce. Na ZŠA nebyla stať členěna v žádné práci. Práce jsou zdařilejší z hlediska odstavců na ZŠA. Ve znění úvodů a závěrů na ZŠT je patrná šablonovitost. Průměrný rozsah textu je větší u prací ze ZŠA o 12,5 slov. Výuka na ZŠT zahrnovala učivo o přímé řeči a jejím užívání ve vypravování. Tito žáci ji uplatnili ve větší míře než žáci ze ZŠA, kde se neučili její grafický záznam. Jako prvek pro zvýšení napětí bylo na ZŠT ve výuce uvedeno užívání přítomného času. Ačkoliv je jeho četnost vyšší v pracích ze ZŠA, je patrné, že v pracích žáků ZŠT je častěji užíván v místě napětí. Více mimořádně nápaditých motivů se vyskytuje v pracích žáků ZŠA a obsahují výrazně více ilustrací, na něž jsou z výuky zvyklé.

Z celkového počtu 42 žáků v 15 případech není prokázána závislost slohového výkonu na řečové péči ze strany rodičů a MŠ. Zajímavostí je práce č. 11/ZŠA, kde navzdory dvěma negativním vlivům a SPU převažuje kladné hodnocení projevu.

Z některých prací jsou patrné další vlivy na rozvoj vyjadřovacích schopností. Zajímavé je, že všechny práce, jež uplatnily jako jediný motiv ve vypravování položku z kategorie moderní technologie, jsou ve sledovaných jevech projevu hodnocené nejhůře. Tento fakt se nabízí jako podnět k dalším výzkumům (dotazníkovým šetřením), aby mohlo být nepřiměřeně časté sledování televize a hraní počítačových her zobrazeno jako negativní faktor pro rozvoj dětského vyjadřování.

---

<sup>214</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 7–14.

## **Resumé**

This thesis deals with problems of thinking and language. In the theoretic part it deals with qualification names, describing the development of language and the verbal education. The thesis analyses written storytelling of pupils in year 4 of Primary School. It finds out influences of kind of teaching and language care by the parents on quality of papers (storytelling). It is researched by using questionnaires. There are some activities for development of verbal skills.

## Použité zdroje

- BRIERLEY, John. *7 prvních let života rozhoduje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 111 s. ISBN 80-7178-109-6.
- BŘICHÁČEK, Václav. *Skautské putování po stezce životem*. 1. vyd. Praha: Nadace Fons, 1995. 162 s.
- COREN, Stanley. *Co má pes na jazyku : jak porozumět psí řeči*. Překlad Helena Kholová. Vyd. 2. V Praze: Knižní klub, 2007. 298 s. ISBN 978-80-242-1883-0.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1998. 226 s. Jazykověda. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, Marie. *Řeč o řeči*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2012. 311 s. Lingvistika; 3. ISBN 978-80-200-2069-7.
- ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu : úvod do teorie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 260 stran. Odborná literatura pro učitele.
- ČECHOVÁ, Marie et al. *Čeština - řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. 442 s. ISBN 978-80-7235-413-9.
- ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování : didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upr. vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.
- DAMBORSKÁ, M. *Vývoj a výchova kojence v ústavním prostředí : příručka pro pracovníky dětských zdravotně výchovných zařízení*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1967. 271 s.
- DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. 96 s. ISBN 80-7040-718-2.
- GRUBER, David. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 140 s. ISBN 80-247-0971-6.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie et al. *Projevy dětské zvědavosti : získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 171 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5200-6.
- HUBÁČEK, Jaroslav. *Český jazyk pro studující učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 283 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-23958-7.
- HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.- 4. ročníku základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1990. 236 s.
- HUBÁČEK, Josef. *Slohová cvičení pro 1.-4. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 170 s. ISBN 80-04-24694-X.

HYHLÍK, František a NAKONEČNÝ, Milan. *Malá encyklopedie současné psychologie*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 338 s. Knižnice psychologické literatury.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 128 s. Sestra. ISBN 978-80-247-2835-3.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie : narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. 1. vydání. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 75 stran, 4 nečíslované strany obrazových příloh. ISBN 978-80-7290-869-1.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vševýchova : Pampaedia*. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1948. 269 s.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Galén, ©2012. 400 s. ISBN 978-80-7262-771-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme : kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. 235 s. Členská knižnice.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264 s.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Slovo za slovem : o vývoji a poruchách dětské řeči*. 1. vyd. Praha: KPK, 1992. 136 s. ISBN 80-85267-34-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. 134 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

LANGER, Inghard, SCHULZ VON THUN, Friedemann a TAUSCH, Reinhard. *Srozumitelné vyjadřování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 229 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-4296-0.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 191 s. ISBN 978-80-7367-433-5.

LINHART, Josef a kol. *Základy obecné psychologie*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 686 s. Učebnice pro vysoké školy.

MUŽÍKOVÁ, Olga et al. *Odmaturuj! z českého jazyka : rozšířené vydání doplněné o praktickou část*. 3., dopl. vyd. Brno: Didaktis, ©2007. 168 s. Odmaturuj!. ISBN 978-80-7358-082-7.

POKORNÝ, Jan a HANULIAK, Juraj. *Lingvistická antropologie : jazyk, mysl a kultura*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 346 s. ISBN 978-80-247-2843-8.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. I, Vývoj člověka do patnácti let*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s. Učebnice vysokých škol.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace : poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3181-0.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2017-10-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>.

SAUSSURE, Ferdinand de et al. *Kurs obecné lingvistiky*. Překlad František Čermák. Vyd. 2., v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 1996, ©1989. 468 s. ISBN 80-200-0560-9.

SCHNEIDEROVÁ, Eva a HANZOVÁ, Marie. *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 199 s. ISBN 978-80-262-0375-9.

SLATTERY, Mary a WILLIS, Jane R. *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. 1st pub. Oxford: Oxford University Press, ©2001. viii, 148 s. ISBN 978-0-19-437562-7.

SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. 105 s. ISBN 80-7043-261-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. 162 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.

SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 248 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3.

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 307 s. Učebnice pro vysoké školy.

SYNEK, František. *Hlasy a hlásky : Rozvíjení a výchova řeči z praxe výchovného logopéda*. 2., uprav. a dopl. vyd. Praha: ArchArt, 1997. 92 s. ISBN 80-902281-0-0.

ŠKODOVÁ, Eva a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a PRŮCHA, Jan, ed. *Psychologie myšlení a řeči*. Překlad Jan Průcha. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, Celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. 135 s. Psychologie. ISBN 80-7178-943-7.

VYSKOČIL, Ivan et al. *Hlas, mluva, řeč : sborník ze semináře, který 3.6.2005 uspořádal v Eliadově knihovně Divadla Na zábradlí Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU*. Vyd. 1. V Praze: Akademie múzických umění, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví DAMU, 2006. 120, 117 s. ISBN 80-7331-074-0.

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. 1. vyd. Beroun: Baroko & Fox, 1995. 62 s. ISBN 80-85642-25-5.

Velký lékařský slovník [online]. ©1998–2018 [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>.

Velký lékařský slovník [online]. ©1998–2018 [cit. 2017-12-16]. Dostupné z: <http://lekarske.slovníky.cz/pojem/wernickeova-encefalopatie>.



Zákon č. 178/2016 Sb. ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění, doplňuje a upravuje školský zákon. In *Sbírka zákonů České republiky [online]. 2016, částka 68. [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <https://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-ze-dne-20-dubna-2016-kterym-se-meni-zakon-c-5612004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-skolsky-zakon-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-a-zakon-c-2001990-sb-o-prestupcich-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-21111.html>.*

## **Seznam excerpované literatury**

ČAPEK, Karel a HALÍK, Miroslav, ed. *Dášeňka, čili, Život štěněte*. 20. vydání, (5. v Albatrosu). Praha: Albatros, 1976. 50 stran, 28 nečíslovaných stran obrazových příloh. Klub mladých čtenářů.

ČECHURA, Rudolf, HORÁČKOVÁ, Miroslava a STAUDKOVÁ, Hana. *Český jazyk : pro čtvrtý ročník : [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Vydání třetí, upravené. Všeň: Alter, 2014. 143 stran. ISBN 978-80-7245-185-2.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára. *Český jazyk 4 : pro 4. ročník základní školy*. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, s.r.o., 2017- . svazky. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-906-7.

JANSSON, Tove. *Čarovná zima*. Překlad Libor Štukavec. První vydání. Praha: Albatros, 1977. 103 stran.

## **Přílohy**

Příloha č. 1 – Učivo ve slohové výchově

Příloha č. 2 – Nalepené zápisky o vypravování do sešitů na ZŠT

Příloha č. 3 – Vybrané žákovské práce

Příloha č. 4 – Dotazník

Příloha č. 5 – Využití knihy k rozvoji vyjadřování

Příloha č. 6 – Využití knihy k dokončení příběhu žáky

Příloha č. 7 – Využití ilustrací v knize k rozvoji písemného vyjadřování

Příloha č. 8 – Zadané texty k produkčním činnostem

Příloha č. 9 – Příklady pokročilých úloh

## Učivo ve slohové výchově

### ZŠT

#### Probráno ve výuce ZŠT:

vypravování, popis děje

osnova – obrázková a heslová

odstavce

téma, nadpis

úvod

stat' (zápletka a vyvrcholení)

závěr (rozuzlení)

děj

chronologičnost

dynamičnost:

- prézens historický
- přímá řeč
- krátké věty
- citoslovce

#### Důrazy na jevy ve výuce ZŠT:

úvod, stat', závěr

chronologičnost

příběh, co se odehrál

dynamičnost:

- přítomný čas
- krátké věty
- přímá řeč
- citoslovce

### ZŠA

#### Probráno ve výuce ZŠA:

vypravování, Ne: popis děje

osnova – obrázková a heslová

odstavce

téma (nadpis = téma)

úvod

stat' – děj (zápletka)

závěr

děj

chronologičnost – ale žáci neomezení

dynamičnost:

- Ne: prézens historický
- přímá řeč – ale žáci neseznámeni s grafickým záznam
- krátké věty – není probráno jako nutný rys vypravování
- citoslovce – není probráno jako nutný rys vypravování

#### Důrazy na jevy ve výuce ZŠA:

úvod, stat', závěr

-

příběh se nemusel odehrát

prvky dynamičnosti nejsou připomínány, jejich volba je na žácích

Nalepené zápisky o vypravování do sešitů na ZŠT

## Vypravování

= slohový útvar, který má děj.

Je důležité vypravovat postupně a nepřeskakovat od jednoho k druhému.

Vypravování má určitou **stavbu**

- **úvod** – uvádíme do příběhu
- **stat'** = hlavní část, samotný příběh, je rozdělena na několik částí, obsahuje zápletku a vyvrcholení
- **závěr** – rozuzlení. Jak příběh dopadl, jak událost postavy vnímaly.

## Vybrané žákovské práce

### *Vtip z Albatrosu*

*Jednoho rána jako každé jiné jsem šla do školy. Učili jsme se a najednou někdo zaklepal. Hurá kluci z 9. třídy. Ptáte se proč hurá? Protože přinesou katalogy kde si člověk může vybrat knihu, objednat si jí a je to! Kromě toho tam jsou ještě vtipy. Ty mě vždy rozesmějí. Škola konečně skončila a jdu s Albatrosem (s katalogem domů). Přečtu mamince vtip: „Říká vajíčko vajíčku sejdeme se na cibulce“! Maminka se směje, táta je směje, já se směji a takhle to dopadá když vyjde další díl Albatrosu!*

(žák č. 6, ZŠT)

### *Had a triko*

*Šlisme do lesa na houby a kamarád upadl a do trika mu vlezl had protože ho provokoval a potom mu z trika vylezl a za ním byl velký hřib. A šli jsme domů babi nám udělala kulajdu a čaj, a potom sme šli spát.*

(žák č. 9, ZŠT)

### *VESELÉ*

*DOBRODRUŽSTVÍ v lese  
dneska jsme se domluvili že půjdeme do lesa na houby ale tam byli zvěřátka tak jseme se dívali a pak jsme šli na houby ale ani tam nebyli tak jsme šli tak jsme šli do druhého lesa. A tam jsme našli dost hub a tak jsme si je vzali a šli jsme domu.*

(žák č. 23, ZŠT)

## *BOBOVÁNÍ*

*Byla zima a snežilo tak jsme se vydali  
bobovat k prudkému kopci.*

*Jdu to skusit a jedu, je to zábava  
skusím to s druhého kopce ÁÁÁÁÁÁ! To  
už jsem málem spadla. UF!  
skusím to ještě jednou. JUCHÚ!!! A padám  
trochu se zasměju a skusím to se  
třetího kopečka a zase padám mám  
záchvat smíchu HI HI HI HI HI HA HA HA*

*Jsem celá od sněhu a jdeme domů  
HA HA HA to byla zábava.*

*(žák č. 6, ZŠA)*

## *PS 3*

*Osnova: 1. Úvod*

*Bylo léto a léto znamená že všichni  
hrají PS3.*

*Stat'*

*Všichni hráli PS 3, ale já nebil leda tak  
obyčejný jako všechny ostatní byl jsem  
PS 3 v zlaté limitované edici. Jednoho  
dne odjel můj páníček, vrátil jse aš 10 dní  
potom když přijel tak sebou vzal kamaráda,  
tak asi za 2 minuty už namě hráli  
a já byl tak šťastný.*

*Závěr*

*A takhle to chodilo furt dokola,  
koupili dokonce 10 navíc.*

*(žák č. 17, ZŠA)*

## *JAK MI MORČE ROZKOUSALO KALHOTY*

*1. úvod Jednou o víkendu jsem šla do kuchyně se nasnídat „Kvík, kvík,*

*kvík“ slyšela jsem jak moje morčátko kvíká a viděla jsem jak*

*2. stať stojí na zadních a předníma se opírá o mříže. „Ty můj*

*malej Oskárku“ řekla jsem a pomalími, ale jistými kroky jsem se vydala k Oskarovi a podala mu zkrz mříž pamlsek.*

*„Tak pojd' se pomazlit“ řekla jsem a zvedla Oskárka z klece.*

*Ten neváhal a pustil se do mých nových domácích džín.*

*3. závěr To jsou tvé nové domácí džíny*

*vykřikla máma co zrovna vešla do kuchyně. Tak jsem dala*

*mé morče do klece a máma mé domácí džíny zašila.*

*(žák č. 19, ZŠA)*

## Dotazník

Jsi: a) dívka

číslo žáka: \_\_\_\_\_

b) chlapec

---

1. Jakou **knížku** jsi měl/a nejraději v době, když jsi ještě nechodil/a do školy?

2. Jakou **pohádku** jsi měl/a nejraději v době, když jsi ještě nechodil/a do školy?

3. Kdo Ti četl knížky (např. pohádky), když jsi ještě neuměl/a číst?

a) rodiče

d) někdo jiný – doplň kdo \_\_\_\_\_

b) babička/dědeček

e) nikdo

c) sourozenec

4. Prohlížel/a sis knížky v době, když jsi ještě neuměl/a číst?

a) ANO

b) NE

c) Už nevím.

5. Chodil/a jsi do školky?

a) ANO

b) NE

6. Ptali se Tě doma na Tvoje zážitky ze školky?

a) ANO

b) Někdy

c) NE

d) Už nevím.

7. Když Tě něco zajímá a zeptáš se doma:

a) většinou Ti hned odpoví,

b) málokdy Ti odpoví – nemají čas,

c) málokdy Ti odpoví a přiznají, že to nevědí.

8. Vyprávíš doma své zážitky ze školy?

a) ANO

b) Někdy

c) NE



## Využití knihy k rozvoji vyjadřování

Kniha Čarovná zima od Tove Janssonové v žánru dětská fantasy vypráví o neznámých tvorech – muminech, což jsou dle knihy bytosti z rodu skřítků-trollů. Mumini respektují tradici svých předků a dodržují tak zimní spánek. Jedenkrát se však stalo, že se jeden mumin probudil dříve, než nastalo jaro, o čemž vypráví tato kniha. Malý muminěk se tak probral mezi spícími členy rodiny a vyšel z domu do zasněžené krajiny. Tenhle zimní svět neměl nikdy spatřit. Od opuštění své chaloupky zažívá dobrodružství s dalšími postavami – kamarády (například Šňupálek) a ostatními, například jinými trolly, Moranou, tajemnými bytostmi, tvory s vlastním jazykem (slova: „*Snadaff umuh, radamsa*“). Muminka učí lyžovat, což nikdy nedělal, atd. Muminek též pátrá po svých předcích, objevuje rodinné album s fotografií muminů v Helsinkách v roce 1878. Příběh se odehrává v severské krajině (arktická oblast). Dobrodružství malého muminěka stojí v kontrastu se spícími členy zbytku rodiny. Spí, protože musí dodržovat tradici. Na frontispisu je plánec míst z příběhů. Kniha obsahuje 6 kapitol, vyskytují se černobílé ilustrace zobrazující záhadná stvoření. Příběhy o muminech tvoří devítidílný seriál. Autorka za svou spisovatelskou a ilustrační činnost obdržela několik vyznamenání, včetně ceny H. Ch. Andersena.

Metody, činnosti, učivo: čtení, DI, komunikace, diskuze, obhajování svého názoru, argumentace, předvídání, hra v roli, emoce

Práce s kapitolou Zasněžený salón (text T. Janssonová):

Jednotlivé úkoly jsou umístěny přímo na příslušná místa do ukázky (její text je psán kurzivou).

Ukázka s úkoly:

(malý muminěk se předčasně probudil ze zimního spánku)

...

➤ Co muminěk udělá?

*Chtěl otevřít venkovní dveře, ale byly přimrzlé.*

*Začal pofňukávat a běhal od okna k oknu, i okna však byla přimrzlá. Potom utíkal opuštěný muminěk na půdu, prudce otevřel okénko a vylezl na střechu.*

*Ovanul ho chladný vzduch.*

*Ztratil dech, uklouzl a skutálel se po střeše dolů. Tak se muminěk bez pomoci ocitl v novém, nebezpečném světě. Zapadl hluboko do sněhové závěje, do první závěje, kterou kdy viděl. Něco ho nepříjemně píchalo do sametové kůže, jeho čenich však zároveň zvěřil*

novou vůni. Byla silnější než všechny známé vůně a trochu ho lekala, ale probudila v něm čilost a zájem.

Na údolí leželo šedivé příšeří. A údolí už nebylo zelené, nýbrž bílé. Všechno, co se kdy pohybovalo, znehybnělo. Všechny živé zvuky byly tytam. Všechno hranaté se zaoblilo.

„To je sních,“ zašeptal muminek. „Mluvila o tom maminka a říká se tomu sních.“

- Vžij se do role muminka, který poprvé v životě kvůli předčasnému probuzení vidí sních. Zdramatizuj pohled muminka na zasněženou krajinu a prones jeho výrok.

(To... to je... to je sních!)

Muminkova sametová kůže se bez jeho vědomí rozhodla, že povyroste.

Řekla si, že se ponenáhlu změní v kožich, který by se hodil na zimu. Potrvá to sice delší čas, ale bylo rozhodnuto. A to je přece vždycky dobře.

Muminek se zatím s námahou brodil sněhem dál a došel k řece. Byla to tatáž řeka, která bývala v létě průzračná a vesele spěchala jejich zahradou. Teď však vypadala jinak. Byla černá a lhostejná. Také patřila k novému světu, v němž se nevyznal.

- Jak se muminek musel cítit v „novém“ světě?
- Zažili jste někdy podobnou situaci? Jakou?
- Muminek se ve své vlastní zahradě cítil jako cizinec. Co udělá cizinec, aby nezabloudil?
- A má se koho zeptat?

Podíval se pro jistotu na most. Podíval se na poštovní schránku. Obojí bylo v pořádku. Nadzvedl trochu příklop schránky, ale kromě uschlého listu, na němž nic nebylo, nepřišla žádná pošta.

- Jaký dopis by v této chvíli muminka potěšil?

Pomalou si na zimní vůni zvykl a už v něm nevzbuzovala zvědavost.

Podíval se na jasmínový keř, na tu spleť holých větví bez ladu a skladu, a s hrůzou si pomyslel: Umřel. Když jsem spal, celý svět umřel. Takový svět patří někomu, koho neznám. Možná Moraně. Není stvořen k tomu, aby v něm žili muminci.

- Jaké emoce se po tomto zjištění u muminka projevíly?

(například strach, zděšení, bezmoc, šok, panika,...)

Chvilku váhal. Pak ho ale napadlo, že by bylo ještě hůř, kdyby mezi spícími byl vzhůru jediný.

A proto se muminek vydal po první stopě přes most a potom dál do svahu. Byla to stopa velice malá, avšak zřetelná, a vedla rovnou mezi stromy na jih.

- Kam by mohly stopy muminka dovést?

- Co byste na místě muminka udělali vy? Kdo by se vrátil? Kdo by pokračoval v cestě?
- Rozdělte se na 2 skupiny (skupina Vrátit se a skupina Pokračovat).
- skup. Vrátit: (argumenty k přesvědčování skupiny Pokračovat)
  - Proč je nebezpečné pokračovat?
  - Proč je rozumné se vrátit?
- skup. Pokračovat: (argumenty k přesvědčování skupiny Vrátit)
  - Proč je výhodnější postupovat dál?
  - Proč je nevhodné se vracet?
- Cílem skupin je svými argumenty přidat na svou stranu členy druhé skupiny.

## Využití knihy k dokončení příběhu žáky

domýšlení příběhu:

- Jak by mohla pohádka dále pokračovat?
  - Dovyprávěj další děj pohádky (ústně/písemně).
  - Vymýšlení pokračování příběhu hromadně celou třídou: varianty:
    - Každý žák přispěje jednou větou. Věty musí navazovat.
    - Každý žák přispěje jedním slovem. Slova musí vytvářet smysluplné věty.  
(tahle obtížnější varianta je pro starší žáky)
- Hlasováním se ve třídě vybere nejlepší dokončení příběhu a pohádka se přečte od začátku (text K. Čapka) až do konce (vítězný příběh žáka).

## O Alíkovi

Počkej, Dášeňko, dnes tě budu fotografovat, jak se-  
diš moudře a způsobně na zápraží.

Tak jednou ti byl jeden foxteriér. Alík se jmenoval;  
byl pěkně bílý, uši měl krásně hnědé a na zádech ná-  
dhernou černou skvrnu jako dečku. A ten Alík žil v krás-  
né zahradě, plné květin, motýlů a myšiček, a byla tam  
nádržka s bílými a růžovými lekníny, ale ten Alík do  
ní nikdy nespádl, protože nebyl takový blázen a třeš-  
tidlo jako někdo.

Jednou byl horký den a schylovalo se k bouři a dešti;

a protože, vímeť, všichni psi před deštěm žerou trávu,  
žral trávu i Alík. A co se nestalo: v té trávě bylo jedno  
stébélko trávy čarovné, která se latinsky jmenuje Mira-  
culosa magica, a ten Alík, nevěda o tom, to stébélko roz-  
kousal a sežral. V ten okamžik se Alík změnil v překrás-  
ného bílého prince s hnědými lokýnkami a nádhernou  
černou skvrnou na zádech. V první chvíli neměl Alík  
tušení, že už není pejsek, ale že je zaklet do prince,  
a chtěl se ještě podrbat zadní nohou za uchem; teprve  
při tom shledal, že má na nohou zlaté střevíce – Ale  
tak počkej, Dášo!

(Zde, na nejnapínavějším místě, Dášeňka přestala  
poslouchat a rozběhla se za vrabcem. Následkem toho  
pohádka o Alíkovi nemohla být dopověděna a nemá  
konec.)

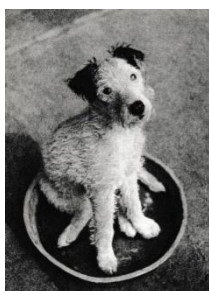


## Využití ilustrací v knize k rozvoji písemného vyjadřování

interpretace obrázků v knize (fotografie K. Čapek, výběr obrázků a doplnění komiksovými bublinami autor) s následným výstižným, stručným, nápaditým či vtipným textem:

- Co by si mohl myslet/říkat pejsek na fotce? Doplně komiksovou bublinu.

(komiksové bubliny pro názornost uvádíme jen u několika obrázků; děti si vyberou)



## Zadané texty k produkčním činnostem

### Zadaný text 1:

*Plzeň*

*Byla založena roku 1295 Václavem II. Dnes je Plzeň 4. největší město České republiky. Je na ploše přibližně 138 km<sup>2</sup> a je v něm přibližně 170 000 obyvatel. Je na soutoku čtyř řek – Úhlavy, Úslavy, Radbuzy a Mže, ze kterých je potom Berounka. Ve městě je hustá dopravní síť – jsou tady tramvaje, autobusy, trolejbusy. A také tu jsou velká obchodní centra, galerie, divadla, kina, školy, nemocnice apod. Kolem Plzně jsou 3 typické vrcholy – zřícenina hradu Radyně (je v nadmořské výšce 567 m n. m.), Krkavec a Chlum.*

(autor, 2016)

### Možné řešení:

*Plzeň*

*Plzeň založil roku 1295 Václav II. Dnes Plzeň (4. největší město České republiky) zaujímá plochu přibližně 138 km<sup>2</sup> a žije v něm přibližně 170 000 obyvatel. Leží na soutoku čtyř řek – Úhlavy, Úslavy, Radbuzy a Mže, ze kterých se potom stává Berounka. Ve městě najdeme hustou dopravní síť – můžeme tady využít tramvaje, autobusy, trolejbusy a navštívit také velká obchodní centra, galerie, divadla, kina. Nachází se tu i školy, nemocnice apod. Kolem Plzně se tyčí 3 typické vrcholy – zřícenina hradu Radyně s nadmořskou výškou 567 m n. m., Krkavec a Chlum.*

(autor, 2016)

### Zadaný text 2:

*Když bylo léto, tak jsme se doma rozhodli, že půjdeme zítra do lesa na houby. Tak jsme si s sebou vzali tři košíky, atlas hub a dva houbařské nožíky.*

*Z centra města jsme autobusem dojeli na konečnou zastávku, kde byl les. Když jsme tam dojeli, tak jsme hned šli do lesa. Hned jak jsem tam vešel, tak u cesty byl velký hřib. Vzal jsem nožik a hřib očistil a dal ho do košíku. Pak jsem vzal košík a šli jsme dál. Našli jsme hodně hub a byli jsme hodně spokojeni. Košíky byly úplně plné.*

*Najednou se začalo stmívat a v lese se hodně stmívalo a já pohlédl na hodinky. „Ach, jo,“ povzdechl jsem si. Bylo totiž tolik hodin, že už dávno odjel poslední autobus! A protože už odjel, museli jsme jít domů pěšky. Vzali jsme košíky a šli jsme k domovu.*

*Košíky se cestou zdály těžší a těžší. Cesta příliš neubývala. Cítili jsme se unavení a na cestu jsme už moc neviděli. A tak jsme v lese houby raději nechali, a tak jsme vzali jen prázdné košíky. Bez zátěže se nám šlo lépe, tak jsme šli rychle.*

*Nakonec jsme přece dorazili do naší ulice. Uf! Byli jsme celí vysílení a ospalí. Když jsme dorazili domů, tak jsme se umyli a pro únavu jsme usnuli bez večeře. Ačkoliv byly naše košíky plné obrovských hřibů, o našem houbařském úlovku jsme raději mlčeli, abychom se nemuseli stydět za to, že si neumíme hlídat čas.*

(autor, 2018)

## **Příklady pokročilých úloh**

*Syn se sešel se svým strýcem Stanislavem Sládkem. Stavěli spolu starý sedmimetrový stožár se souhlasem semilského sportovního spolku. Svou společnou sportovní síť svázali se stříbrným stožárem. Se středeční snídaní se strhla silná smršť. Světlá sportovní síť spadla se stožáru. Smrští spáchaný skutek se semilští sportovci snažili spravit. Sfouknutou síť spojili sto sedmdesáti sedmi stehy, svázali síť se silným svarem stožáru. Sobotní semilská sláva „Saturday Semily Sport“ se stala skvělým sjezdem. Setkala se spousta státních sportovců se sedmnácti světoznámými sportovci – slovenskými, srbskými, somálskými. Shledej se se sportovci! Sportuj se Semilami!*

(autor, 2015)

### Vlk a čáp

*Vlk šel přes les a pak si sed pod smrk. Na ten strom si sed čáp. Ten vlk kouk na strom, kde byl ten čáp. Vlk chtěl, aby se čáp lek a spad na zem pod strom, kde by ho pak sněd. „Haf, haf,“ štěk vlk a čáp frrr pryč. Vlk měl zlost, že čáp je fuč a že teď má hlad. Pak šel vlk dál a hle, tam tuň. Žbluňk, cák a vlk spad na nos. Pak kles na dno. Proč byl vlk zlý, když na smrk sed čáp? Proč na něj štěk? Nad tuň vznes se čáp. Zřel, že vlk tam spad. Čáp si tam sed, a i když na něj měl vztek, kouk do ní. „Ach, snad ne smrt?!“ lek se čáp. Chyt ho za dráp a táh ho tak ven. Vlk byl rád, že je živ, a řek mu dík.*

(autor, 2015)

*a: Stál tam stan a pana Jana napadl plán, jak stan nabrat na bagr. Jak tak bagr nabral stan, na Jana pak stan spad. Strašná rána: „Řach!“ A tráva napadala na Jana jak prašná halda.*



*e: Šel jsem s vepřem. Hle, sele se pere se seletem!*

*i, y: Ti milí lidi si myjí psy. Ty jsi pilný, Viki, myslí, myj s nimi. Stín? Svit' si!*

*o: Lod' hop do vod pod dok.*

*u: Jdu k trhu u Kuluchů, kupuju tu kus tuku, sůl, kuskus. Jů, pluju ku kusům kůlů. Tu kupcův dvůr, nuž můj dům, a sluhů důl. Stůj! Bud' tu! Kup už tu tužku.*

(autor, 2015–2018)

### Zima

*Přišla zima, všude chlad,  
dostali jsme všichni hlad.  
Táta, máma, malý Petr,  
každý máme jeden svetr.*

(autor, 2015)