

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA
NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Píchová

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Vejdová, CSc.

Plzeň 2022

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

V Plzni, 31. března 2022

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji PaedDr. Janě Vejvodové, CSc., za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky při jejím zpracování a zejména za vstřícný přístup.

OBSAH

ÚVOD	7
1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA	9
1.1 Vymezení pojmu	9
1.2 Historie málotřídních škol	10
1.3 Málotřídní školy v současnosti	11
1.4 Charakteristika výuky na málotřídní škole	12
1.5 Organizační formy výuky na málotřídní škole	13
2 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA	15
2.1 Cíle a úkoly komunikační a slohové výchovy	15
2.2 Komunikační a slohová výchova v kurikulárních dokumentech	15
2.2.1 Komunikační a slohová výchova v RVP ZV	15
2.2.2 Komunikační a slohová výchova v ŠVP ZŠ Rozvadov	18
2.3 Pojetí vyučování komunikační a slohové výchovy	18
2.3.1 Zásady slohového vyučování	19
2.4 Předpoklady vyučování slohu	20
2.5 Slohové útvary ve 4. a 5. ročníku	21
2.5.1 Vypravování	21
2.5.2 Popis	22
2.5.3 Útvary informačního slohového postupu	23
3 TVOŘIVOST	25
3.1 Podmínky tvořivosti	25
3.2 Tvořivost a problémové vyučování	28
3.3 Tvořivost ve slohové výchově	29
3.4 Výukové metody rozvíjející tvořivost	29
3.4.1 Metody klasické	30
3.4.2 Metody aktivizující	31
3.4.3 Kombinované postupy	34
3.5 Tvůrčí psaní	34
3.6 Aktivity rozvíjející tvořivost ve slohu	36
3.6.1 Akrostich	36
3.6.2 Asociace	37
3.6.3 Co by se stalo, kdyby	38
3.6.4 Co dělá můj pokoj, když tam nejsem	38

3.6.5	Dopis mému neoblíbenému jídlu.....	38
3.6.6	Doplňování vět	39
3.6.7	Identifikace osoby.....	40
3.6.8	Já v pohádce.....	40
3.6.9	Moje oblíbená hračka	40
3.6.10	Novinové titulky	41
3.6.11	Pět slov	41
3.6.12	Popis neobyčejného zvířete	41
3.6.13	Příběhy s otevřeným koncem či začátkem	42
3.6.14	Tajemný předmět.....	44
3.6.15	Tajuplný ostrov.....	44
3.6.16	Trochu jiná pohádka	46
3.6.17	Věty podle abecedy	46
3.6.18	Vyjmenovaný příběh	46
3.6.19	Zapomenutá pomůcka.....	48
4	VÝZKUM.....	51
4.1	Cíl výzkumu	51
4.2	Metoda stylizace souvislého jazykového projevu	51
4.3	Příprava vyučovací hodiny	52
4.4	Charakteristika žáků	54
4.5	Popis vyučovací hodiny.....	57
4.6	Interpretace výsledků výzkumu.....	59
4.6.1	Rozbor prací žáků 4. ročníku.....	60
4.6.2	Rozbor prací žáků 5. ročníku.....	63
4.6.3	Ověření hypotéz.....	68
4.7	Dotazník pro učitele málotřídních škol	75

ZÁVĚR.....	79
RESUMÉ	82
SUMMARY	83
SEZNAM LITERATURY	84
SEZNAM OBRÁZKŮ	87
SEZNAM GRAFŮ	88
SEZNAM PŘÍLOH	89
PŘÍLOHA I: ŽÁKOVSKÉ TEXTY POHÁDKY „O ČARODĚJNICI“	I

ÚVOD

Jednou z důležitých klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV je kompetence komunikativní. K rozvoji komunikativní kompetence žáků by mělo docházet ve všech vyučovaných předmětech, dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou však z tohoto hlediska obzvlášť důležité, protože ovlivňují úspěšnost žáka i v dalších oblastech vzdělávání. *„Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“* (MŠMT, 2021, s. 16).

Diplomová práce se zabývá slohovou a komunikační výchovou na málotřídní škole. Konkrétně je zaměřena na rozvoj tvořivosti žáků pomocí aktivizujících metod. Učitelé se často setkávají s negativním postojem žáků ke slohové výchově, sloh je vnímán jako nutné a nezáživné psaní. Učitel by měl žáky vhodně motivovat a uplatňovat takové metody a postupy, které probudí jejich zájem o výuku a které budou všestranně rozvíjet jejich osobnost. Ve slohové a komunikační výchově se doporučuje zařazovat především metody aktivizující, díky nimž se žáci stávají spolutvůrci vyučování, aktivně se podílejí na průběhu hodiny, rozvíjí se jejich fantazie a tvůrčí potenciál. Takové aktivity rozvíjejí komunikační i sociální dovednosti, odbourávají obavy z neúspěchu a napomáhají k utváření příznivého klimatu třídy. V málotřídní škole se nabízejí ideální podmínky pro zařazování aktivizačních metod a vytváření podnětného tvůrčího prostředí.

Cílem této diplomové práce tedy je popsat tvořivé metody vhodné pro výuku slohu na málotřídních školách, vytvořit soubor vlastních aktivit rozvíjejících kreativitu a ověřit didaktickou úspěšnost těchto aktivit v praxi. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V úvodní kapitole teoretické části se zaměříme na vymezení pojmu málotřídní škola, nastíníme vývoj málotřídek od roku 1774, kdy byla zavedena povinná školní docházka a budeme se věnovat specifikům výuky a práci učitelů na těchto školách. Druhá kapitola bude charakterizovat komunikační a slohovou výchovu a vymezí její cíle. Budou uvedeny očekávané výstupy pro druhé období dle RVP a budou porovnány s výstupy ŠVP ZŠ Rozvadov. Dále pak stručně zrekapitulujeme vývoj výuky komunikační a slohové výchovy a následně pak předložíme současné pojetí a předpoklady výuky slohu. V závěru kapitoly popíšeme slohové útvary, které se vyučují ve 4. a 5. ročníku. Třetí kapitola bude věnována

tvořivosti. Nejprve se budeme zabývat tvořivostí obecně a poté specifikujeme tvořivost ve slohové výchově. Charakterizujeme výukové metody, jež se využívají ve slohovém vyučování a jež rozvíjejí tvořivost. Na závěr teoretické části bude zařazen vlastní soubor aktivit rozvíjejících tvořivé psaní.

Praktická část bude zaměřena konkrétně na ověření účinnosti metody stylizace souvislého jazykového projevu na základě předpisu syntaktických vztahů na málotřídní škole. Naším záměrem bude zjistit, zda jsou žáci 4. a 5. ročníku schopni vytvořit pohádku na základě předpisu větných vzorců a do jaké míry budou jejich práce ovlivněny specifiky výuky na málotřídní škole. Součástí praktické části diplomové práce bude interpretace výsledků dotazníkového šetření, jehož účelem je zjistit, které aktivizující metody zařazují učitelé málotřídních škol do slohového vyučování.

1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

1.1 Vymezení pojmu

Málotřídní školy jsou součástí českého školského systému. I když je pojem hojně užívaný, nesetkáme se s ním oficiálně v žádné legislativě. „*Současná česká legislativa s pojmem malotřídní škola nepracuje. Místo něj používá pojem škola tvořená jednou, dvěma... třídami prvního stupně (Vyhláška č. 48/2005 Sb.). Přesto se s pojmem malotřídní škola nebo malotřídní škola můžeme setkat i v dokumentech školské správy*“ (Trnková a Kol., 2010, s. 13).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. dělí základní školy pouze na plně a neúplně organizované. Plně organizované školy mají všech devět ročníků. O školách neúplně organizovaných hovoří konkrétně § 46 „*V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky. Mezi školy neúplně organizované však řadíme veškeré základní školy, jenž nemají všech 9 ročníků*“.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým vymezením pojmu málotřídní škola. Nejčastěji je uváděno spojení vesnická či venkovská škola, škola s málo ročníky nebo výuka ve třídě se spojenými ročníky. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, 2013, s. 145) je málotřídní škola charakterizována jako „... škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků. Ke spojování dochází převážně ve venkovských školách v důsledku malého počtu žáků. Ačkoliv málotřídní školy jsou dosti rozšířeným typem základní školy, školský zákon č. 561/2004 Sb. je neuvádí a na základě toho přestaly být tyto školy vykazovány v statistikách ÚIV1. Podle údajů ke škol. roku 2004/2005 existovalo v ČR 1484 málotřídních škol s 52 372 žáky, což představuje 10,9 % počtu všech žáků 1. stupně ZŠ. Výzkumné nálezy ze zahraničí dokládají spíše pozitivní efekty málotřídních škol, vzdělávací výsledky jejich žáků jsou srovnatelné s žáky velkých městských škol a v rozvíjení osobnostních vlastností je většinou předčí.“

Tupý (1978, s. 17) ve své knize uvádí, že „*V současné době považujeme za málotřídní školy takové školní útvary, na nichž jsou žáci vychováni a vzděláváni v podmínkách, že do jedné třídy chodí společně žáci alespoň dvou různých ročníků*.“ Dále pak cituje Musila a Sedláčka: „*Škola, která má v jedné třídě buď všechny ročníky nebo v každé třídě více než jeden ročník, je škola málotřídní*.“

Je důležité zmínit, že dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky lze v jedné třídě vzdělávat žáky více ročníků pouze na prvním stupni základní školy: „*Na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně.*“

Málotřídní škola je tedy typem neúplně organizované základní školy, v níž jsou pouze ročníky prvního stupně a v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku (Trnková a Kol., 2010, s. 11). V takovém případě hovoříme o spojených ročnících nebo kombinovaných třídách.

1.2 Historie málotřídních škol

Málotřídní školy jsou spjaty se vznikem elementárního školství. U nás byla zavedena šestiletá školní docházka v roce 1774. Podle reformy Ignaze von Felbigera byly zřízeny tři typy škol, a to triviální, hlavní a normální. Žádná z těchto škol neměla tolik tříd, kolik měla ročníků. Celé školství tedy bylo organizováno jako málotřídní.

Pojem málotřídní škola jako takový pojmenoval až školský zákon z roku 1869. V něm byla prodloužena školní docházka na osm let a vznikly nové druhy škol. Pro budoucí živnostníky a obchodníky se ve městech zřizovaly měšťanské školy, na vesnicích pak vznikají výukou i osnovami méně náročné¹ školy obecné.

Na přelomu 19. a 20. století byly nejrozšířenější školy dvoutřídní. Náročnost výuky v takto organizovaných obecných školách dokazuje fakt, že nebylo výjimkou vyučovat najednou až pět ročníků v jedné třídě, v níž mohlo být i více než 80 žáků. Roku 1922 vychází tzv. Malý školský zákon, který snížil maximální počet žáků v jednotřídkách. Ke snižování však docházelo velmi pomalu. Díky upraveným osnovám a velkému počtu žáků ve třídě měly malotřídky pověst škol, které poskytují méně kvalitní vzdělání.

O reformu elementárního školství a zřizování pouze plně organizovaných škol usiloval Václav Příhoda. Ani jeden z jeho tří navrhovaných metodických přístupů však nebyl realizován a málotřídky byly i nadále považovány za zastaralé.

¹ Pro málotřídky byly vydávány zvláštní učební osnovy, v nichž byl krácen vyučovací obsah. Ten byl stanoven nikoliv pro ročníky, ale pro oddělení, v nichž byly řazeny děti nejbližšího věku (Trnková a Kol., 2010, s. 21).

Neredukovaných osnov a zmenšení rozdílů v úrovni vyučování se málotřídní školy dočkaly až po druhé světové válce. Roku 1948 je vydán školský zákon a s ním přichází rušení obecných a měšťanských škol a zřízení jednotného elementárního školství. Je zavedena devítiletá povinná školní docházka a jednotná škola je rozdělena na školu národní pro děti od 6 do 11 let a školu střední pro děti od 11 do 15 let. Tento zákon měl napomoci umožnit i chudším žákům dosáhnout vyšších stupňů vzdělání. K rovnocennosti mělo také přispět nahrazení pojmu málotřídní škola pojmem škola s menším počtem tříd.

Aby nedocházelo k problémům ve výuce, vyčerpání učitelů a krácení či spojování obsahu učiva, bylo nařízeno ve dvoutřídních školách vyučovat spojený první a třetí ročník a dále pak ročník druhý, čtvrtý a pátý. Zavedlo se tzv. rozšířené vyučování, což umožňovalo některé ročníky rozvolňovat nebo jinak výhodně spojovat. Usnadněním práce učitelů také byla možnost přeradit nejvyšší ročník na plně organizovanou školu.

Koncem 60. let 20. století se z úsporných důvodů rozhoduje o podpoře výstavby pouze plně organizovaných škol, volá se po úplném zrušení jednotřídních škol a ponechání jenom části škol dvoutřídních. Dochází k masivnímu rušení málotřídek. S novou koncepcí v 80. letech byl první stupeň základní školy zkrácen na čtyři roky. Organizace málotřídek se tím zjednodušila, avšak co se dříve učilo pět let, muselo se nyní odučit v kratší době. 70. a 80. léta byla pro málotřídky celkově nepříznivá. Přetrvával názor, že je zde výuka neefektivní, materiální vybavení zastaralé a učitelé nekvalifikovaní. Na lepší časy svítá v roce 1989, kdy malé obce opět získávají svoji samostatnost a mohou se stát zřizovatelem školy (Trnková a Kol., 2010, s. 16-31).

Začátkem 90. let se počet neúplných škol zvyšuje: „*Na začátku devadesátých let se opět zvedá vlna zájmu o málotřídní školy. V povědomí národa vystupují jako symbol demokracie a národních tradic, které byly komunistickým režimem zničeny*“ (Zormanová, 2015). Roku 1995 byla přijata novela školského zákona, která definuje jednotnou strukturu základních škol. První stupeň základní školy se opět prodlužuje na 5 let (dříve 4 roky) a málotřídkám přibývá jedno oddělení.

1.3 Málotřídní školy v současnosti

Od roku 2005 probíhá vzdělávání na základních školách podle školského zákona 561/2004 Sb. – zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanovuje minimální počty žáků ve školách 1. stupně:

- s jednou třídou – 10 žáků;
- škola se dvěma třídami – 12 žáků v průměru na třídu;
- škola s třemi třídami – 14 žáků v průměru na třídu;
- škola se čtyřmi a více třídami – 15 žáků v průměru na třídu.

V současné době jsou málotřídní školy spjaty převážně s venkovem či menšími obcemi. Rozdělení tříd se každoročně mění v závislosti na počtech žáků v jednotlivých ročnících. Nejvíce je dvoutřídek, nejméně pak škol čtyřtřídních (Trnková a Kol., 2010, s. 64-65).

1.4 Charakteristika výuky na málotřídní škole

Specifika výuky na málotřídní škole spočívají v již několikrát zmíněné organizaci ročníků. Jejich uspořádání a spojování se v daném školním roce upravuje s ohledem na co největší efektivitu výuky. Většinou se spojují ročníky věkem a učivem blízké. Přihlíží se však také k počtu žáků či přítomnosti žáků se speciálními potřebami.

Výuka na málotřídní škole má stejné výchovně-vzdělávací cíle a stejné učební osnovy jako škola plně organizovaná. To, že je zde vzdělávací proces plnohodnotný, potvrzuje Emmerová (2000, s. 88), která říká: „*Málotřídní školy z hlediska pedagogických teorií v sobě nesou všechny předpoklady plnohodnotného, všestranně rozvíjejícího vyučování.*“ Také Tupý (1978, s. 57) si myslí, že i na neplně organizované škole naplňujeme cíle totožné, jen se liší způsob, kterým by měl učitel žáky k cíli dovést.

Průcha (2004, s. 51) považuje výuku ve věkově smíšených třídách za alternativní, protože při spojování ročníků se využívá specifických forem výuky a mohou vznikat skupiny s rovnocennou úrovní vědomostí bez ohledu na skutečný věk. Ve vyučování věkově smíšených tříd spatřujeme velké výhody v tom, že se mladší žáci přirozeně učí od starších a starší žáci si osvojují respektující chování vůči mladším spolužákům. Výborně funguje vzájemná spolupráce. Malý počet žáků ve třídě umožňuje učiteli přistupovat ke každému individuálně. Je zde velký prostor pro povídání a vyslechnutí žáků. Učitel tak zná rodinné zázemí, koníčky, zájmy a možná i trápení svých svěřenců, díky čemuž může výuku ještě více individualizovat a obohacovat. Školní prostředí by se dalo nazvat přímo rodinným. V neposlední řadě bývají málotřídky společenským a kulturním centrem obce.

Za nevýhody považujeme vysokou ekonomickou náročnost, která je často důvodem rušení málotřídních škol. Jako další negativum je uváděna chybějící specializace pedagogů; speciální příprava učitelů pro výuku na těchto školách není v oblasti zájmu vzdělávání.

Učitelé jsou připravováni pouze na práci ve školách plně organizovaných (Průcha, 2004, s. 53-54).

1.5 Organizační formy výuky na málotřídní škole

V současné době se na málotřídních školách vyučuje v odděleních² a organizační formy se od běžné základní školy liší hlavně ve střídání přímého vyučování a samostatné práce žáků. V přímém vyučování učitel bezprostředně působí na žáky, vysvětluje nové učivo, prohlubuje již získané poznatky a dovednosti, poskytuje okamžitou zpětnou vazbu. Samostatná práce slouží především k procvičování a upevňování učiva. Poměr přímého vedení a samostatné práce žáků je individuální s ohledem na ročník, vyučovací předmět, etapu vyučovacího procesu, učivo, cíl vyučování či vykonávanou činnost (Tupý, 1978, s. 115).

Na prvním stupni základní školy by měla být převážná část hodiny věnována přímému vyučování. To ovšem na škole málotřídní není zcela možné. Učitel má nedostatek času a vyučovací hodinu musí zorganizovat tak, aby byly naplněny stanovené cíle u všech ročníků.

Autoři zabývající se touto problematikou se shodují, že příprava málotřídního učitele na vyučování je náročná. Vysoké požadavky jsou kladeny především na učitelovu koncentraci, organizaci hodiny a důkladné naplánování činností. Je nutné efektivně se věnovat několika různým ročníkům současně a brát ohled na věkové a individuální zvláštnosti žáků v jedné třídě. Fraňo Musil (1958, s. 33) poukazuje na to, že učitel na málotřídní škole koná nanejvýš odpovědnou práci: *„Výchovná a vyučovací práce na málotřídní škole vyžaduje soustavné, pečlivé a dokonale promyšlené přípravy po stránce obsahové, metodické a organizační, protože jde o práci složitou, při níž i zkušený učitel musí vynaložit velké úsilí, aby splnil dané úkoly a hospodárně využil každé minuty času. Dokonalá příprava na vyučování je zvláště na málotřídní škole jednou ze základních podmínek úspěchu.“* Tupý (1978, s. 115) s ním souhlasí a doplňuje, že při vyučování musí být brán zřetel na členění vyučovací hodiny, rovnoměrné střídání činností jednotlivých ročníků a na to, že všem ročníkům by se měl učitel přímo věnovat. Stejně jako na plně organizované škole i žáci školy málotřídní potřebují jasný a výstižný

² Každý ročník tvoří jedno oddělení a je vyučován podle učebních osnov příslušného ročníku na plně organizované škole, bez redukcí a obsahových úprav.

výklad. Učitel sice musí šetřit časem, ale nesmí seznámení žáků s novým učivem nefunkčně zjednodušovat a zestručňovat.

Samostatně pracovat a vhodně si práci rozvrhnout se žáci na málotřídce učí již od prvního ročníku. Musil (1958, s. 38) tvrdí, že „*samostatná práce žáků má velký výchovný význam. Rozvíjí myšlení, aktivitu a iniciativu žáků, jejich vynalézavost, pracovní úsilí, vytrvalost, podněcuje zájem a tvořivost dětí a poskytuje příležitost k přemáhání překážek. Vychovává děti k cílevědomé činnosti, k práci, k uvědomělé kázni.*“ Samostatná práce by tedy měla být zadávána tak, aby vše zmíněné u žáků podporovala, neměla by být příliš časově náročná a měla by jí předcházet dostatečná motivace ze strany pedagoga.

Stejně jako u přímé činnosti, tak i při plánování samostatné práce je důležitý učitelův časový odhad. Musí také počítat s rychlejšími žáky a připravit pro ně další činnosti, pokud by s prací byli hotovi dříve. Samozřejmě musí umět pohotově zareagovat a pomoci těm žákům, kteří si nebudou se zadaným úkolem vědět rady.

Při samostatné práci je vhodné uplatňovat problémové učení při řešení problémových úkolů. Využíváme individuální práci, skupinovou práci, práci ve dvojicích i práci hromadnou. Musíme také zmínit, že pokud má být samostatná práce úspěšná a chceme-li podpořit zájem žáků o výsledky jejich práce, je nutná kontrola a hodnocení splněného úkolu, nejlépe ihned po jeho vypracování. Následně by učitel měl důsledně vyžadovat opravu chyb (Tupý, 1978, s. 115).

2 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Slohová a komunikační výchova je jednou ze tří složek vyučování předmětu český jazyk a literatura. Dalšími dvěma složkami jsou jazyková výchova a literární výchova.

2.1 Cíle a úkoly komunikační a slohové výchovy

Výchovně-vzdělávacím cílem komunikační a slohové výchovy je rozvoj komunikačních schopností. „*Vyučování není zaměřeno na naučení slohu, nýbrž na rozvíjení slohových schopností, proto označujeme působení na osobnost v tomto směru slohovou výchovou, nikoliv slohovým vzděláním*“ (Čechová, 1998, s. 16).

Žáci by měli získat příslušné znalosti a dovednosti. Pokud mluvíme o komunikačních dovednostech, klademe důraz především na to, aby žáci rozuměli krátkým psaným i mluveným projevům a aby se naučili interpretovat své myšlenky jazykově správně, uspořádaně, souvisle a jasně. Měli by užívat spisovných slov a tvarů. V oblasti vědomostní jde především o vzhled do stylistické problematiky. Žáci se seznamují se slohovými postupy a útvary, a to jim pomáhá vhodně využívat jazykové prostředky. V prvním období jsou to jazykové prostředky převážně v mluveném projevu, od čtvrtého ročníku pak přecházíme k projevům písemným. „*Ve vyučování slohu si žák osvojuje stylistické poznatky a stylizační činnosti. Osvojováním se poznatky mění ve vědomosti, činnosti a dovednosti. K vědomostem patří alespoň určité povědomí o vhodnosti výrazů z hlediska spisovnosti nebo citového zabarvení, o funkčnosti opakování výrazu, o pořádku slov ve větě, o základních kompozičních složkách projevu, o slovech souznačných apod. K dovednostem patří odpovědi na otázky, tvoření otázek, reprodukce kratšího textu, členění projevu na obsahové úseky, sestavení osnovy, vypravování podle série obrázků, popis jednoduchého předmětu, psaní adresy, formulace poděkování, stylizace pozvání, vypravování na základě zážitků atd.*“ (David, 2004, s. 19).

V průběhu celého života se budou žáci dostávat do situací, kdy budou nuceni komunikovat s různými lidmi v různých situacích. Znalosti a dovednosti nabyté ve slohovém vyučování by zcela jistě měli žáci umět prakticky využít (Hubáček, 1971, s. 33-38).

2.2 Komunikační a slohová výchova v kurikulárních dokumentech

2.2.1 Komunikační a slohová výchova v RVP ZV

Komunikační výchovu chápeme jako složku předmětu český jazyk a literatura (Šebesta, 2005, s. 69). V Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP ZV) řadíme komunikační

a slohovou výchovu do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast je dále tvořena vzdělávacími obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (MŠMT, 2021).

Oblast Jazyk a jazyková komunikace je považována za jednu z nejdůležitějších oblastí ve výchovně vzdělávacím procesu. Obsah vzdělávací oblasti je rozdělen na tři složky: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Tyto složky se ve výuce vzájemně prolínají. „*V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah*“ (MŠMT, 2021, s. 18).

„*Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:*

- *pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství;*
- *pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání;*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství;*
- *rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti;*
- *vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů;*
- *zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace;*
- *samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření;*
- *získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama;*
- *individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“* (MŠMT, 2021, s. 19).

Očekávané výstupy pro první stupeň ZŠ jsou rozděleny do dvou období. První období vymezuje výstupy pro 1. – 3. ročník, druhé období pak pro 4. a 5. ročník. Dále se budu

věnovat pouze očekávaným výstupům pro druhé období. RVP ZV tyto výstupy vymezuje takto:

„žák

- ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
- ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává
- ČJL-5-1-03 posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
- ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta
- ČJL-5-1-05 vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku
- ČJL-5-1-06 rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě
- ČJL-5-1-07 volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru
- ČJL-5-1-08 rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace
- ČJL-5-1-09 píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry
- ČJL-5-1-10 sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti“ (MŠMT, 2021, s. 20-21).

„Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- ČJL-5-1-05p ČJL-5-1-10p vypráví vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo ilustrací a domluví se v běžných situacích
- ČJL-5-1-05p má odpovídající slovní zásobu k souvislému vyjadřování
- ČJL-5-1-07p v mluveném projevu volí správnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči
- ČJL-5-1-09p popíše jednoduché předměty, činnosti a děje
- ČJL-5-1-09p popisuje a přepisuje jednoduché texty
- ČJL-5-1-09p píše správně a přehledně jednoduchá sdělení

ČJL-5-1-09p *píše čitelně a úpravně, dodržuje mezery mezi slovy*

ČJL-5-1-09p *ovládá hůlkové písmo*

tvorí otázky a odpovídá na ně“ (MŠMT, 2021, s. 21).

2.2.2 Komunikační a slohová výchova v ŠVP ZŠ Rozvadov

Málotřídní Základní škola Rozvadov vyučuje podle Školního vzdělávacího programu „ŠKOLA BEZ HRANIC“. Vyučovací předmět český jazyk se vyučuje jako samostatný předmět ve všech ročnících. Ve 4. a 5. ročníku je mu přidělena časová dotace 7 hodin týdně.

Komunikační a slohové výchově je zpravidla vymezena jedna vyučovací hodina týdně. Organizace vyučování málotřídní školy však umožňuje slohovou výchovu úzce propojovat nejenom s jazykovou výchovou, ale v případě potřeby lze hodiny slohu sdružovat do bloků nebo propojovat s dalšími předměty, jako například s vlastivědou či hudební výchovou.

Dle ŠVP ZŠ Rozvadov by měl být žák ve čtvrtém a pátém ročníku schopen sestavit osnovu vyprávění a na jejím základě vytvořit krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti. Klade se důraz na užívání vhodných jazykových prostředků. Žák by měl volit slova výstižná, spisovná, citově zbarvená. Kromě popisu osoby a jednoduché věci žáci píší dopis, blahopřání, vedou dialog a vyřizují telefonický hovor. V pátém ročníku je pak vypravování rozšířeno o přímou řeč a o popis pracovního postupu.

V obou ročnících vedeme žáky k neustálému rozšiřování slovní zásoby, k otevřené komunikaci, ke správnému vyjadřování v běžných situacích a kultivovanému projevu ve škole i mimo ni.

2.3 Pojetí vyučování komunikační a slohové výchovy

Sloh jako samostatný předmět se vyučoval již od 18. století. Jeho výuka nerozvíjela osobnost, ale byla zaměřena na praktické potřeby žáků jako budoucích řemeslníků a rolníků. Důraz byl kladen především na projev psaný, žáci sestavovali účty za práci, plné moci, potvrzení o příjmu peněz apod. V 19. století se ve slohové výuce začínají prosazovat zájmy žáků a vychází první příručky pro vyučování slohu. Při nácviu souvislého mluveného projevu převládá metoda nápodoby a reprodukce čítankových textů. Ve 20. století se postupně od mechanické reprodukce a stereotypního vyučování přechází k individualizaci slohu (Hubáček, 1989, s. 9-16). „*V průběhu vývoje slohového vyučování*

se setkáváme s dvěma protikladnými názory na sloh: sloh je umění, slohu tedy nelze naučit, a proti tomu: dobrému slohu se může naučit každý“ (Čechová, 1998, s. 25).

2.3.1 Zásady slohového vyučování

Současné pojetí výuky slohu je postaveno na souboru pedagogických zásad, které se vzájemně prolínají a ovlivňují. Dle těchto zásad jsou stanoveny cíle, úkoly, obsah i metody předmětu. Pro slohovou a komunikační výchovu považuje Hubáček (1990, s. 20–50) za rozhodující následující zásady:

Zásada spojení školy se životem – při uplatňování této zásady směřujeme žáky k tomu, aby uměli využívat získané poznatky v praktickém životě a aby tyto výsledky vlastní zkušenosti jasně a srozumitelně předávali dál. Velice důležitý je výběr tématu, které by mělo být aktuální a mělo by se vztahovat k těm oblastem reálného života, se kterými mají žáci zkušenost. Tím se zvyšuje předpoklad úspěšného zvládnutí slohového úkolu.

Zásada zřetele k věkovým zvláštnostem – realizace této zásady znamená brát ohled na věk žáků a úroveň jejich dosavadních znalostí a zkušeností. Zpočátku respektujeme převažující konkrétní myšlení. Téma vybíráme se zaměřením na svět dětí tak, aby bylo pro žáky blízké a měli k němu vztah. Samozřejmostí je také všimnout si individuálních zvláštností jedinců a k nim přihlížet.

Zásada všestranné výchovnosti – do slohové výchovy pronikají také prvky výchovné. Pokud vybereme správné téma, můžeme na žáky výchovně působit. Témata bychom měli vybírat z různých oblastí a všestranně žáky obohacovat. Aplikováním výchovných prvků realizujeme výchovu rozumovou, výchovu ke světovému názoru, vlasteneckou, etickou, estetickou, pracovní či výchovu k ochraně životního prostředí.

Zásada integrity jazykového vyučování a stylistického zřetele – jedná se o vzájemné prolínání jednotlivých složek předmětu. Učíme-li jazyku, máme na mysli, jak žákům znalost jazykového jevu a dovednost ho využívat pomůže v konkrétních komunikačních situacích. V jazykovém vyučování je proto důležité pracovat se souvislými texty z různých komunikačních oblastí.

Zásada uvědomělosti a lingvistického přístupu – uplatňováním zásady uvědomělosti zabraňujeme pouhému formálnímu a verbálnímu ovládnutí učiva. Žák si musí učivo osvojit tak, aby získané znalosti uměl použít v běžném jazykovém projevu. Lingvistický přístup vede ke správnému pochopení stylistických pojmů a termínů a jejich následnému užívání.

Zásada přiměřené náročnosti – tato zásada znamená postupné stupňování obtížnosti úkolů. Pro učitele je důležité znát obsah učiva jednotlivých ročníků a doporučení oborových didaktik. Na žáky by měly být kladeny přiměřeně náročné požadavky, tj. nevybírat úkoly příliš náročné, avšak ani zbytečně jednoduché. Postupně je třeba zvyšovat náročnost na věcnou, jazykovou i kompoziční stránku vytvářených souvislých jazykových projevů.

Zásada strukturního uspořádání učiva – tato zásada je požadavek, aby učivo tvořilo smysluplný celek. Základ struktury slohového učiva tvoří slohové útvary vypravování a popis. Důležité je, aby se při slohovém výcviku účelně střídaly.

Zásada názornosti – žáci získávají konkrétní představu věcí a jevů pozorováním či jiným smyslovým posuzováním. Přínosem je uplatňovat tuto zásadu dedukcí. Pro příklad můžeme uvést seznámení s přímou řečí, kdy v konkrétním textu přímou řeč ukážeme, výrazně přečteme, stručně vysvětlíme její smysl a poté žáci uplatní přímou řeč ve vlastním vypravování. Dalším příkladem názoru může být užití symbolů v syntakticko-stylizačních cvičeních nebo znázornění dějové linie vyprávění křivkou.

Zásada aktivity – musíme mít na paměti, že žák není pasivním objektem vyučování a měl by být aktivně zapojen do vzdělávacího procesu. Aktivitu žáků podpoříme motivací, volbou forem práce či vhodnými metodami.

Zásada trvalosti – žáci by si měli učivo osvojit trvale. Ve slohovém výcviku dáváme přednost praktickým aktivitám před učením se definic.

2.4 Předpoklady vyučování slohu

Míra slohového talentu jednotlivých žáků se může značně lišit, lze ho však velmi úspěšně vhodnými didaktickými postupy rozvíjet.

Žáci dokáží vnímat dění kolem sebe, pamatují si a napodobují to, co slyší. *Schopnost napodobovat způsob vyjádření* umožňuje rychlý vývoj řeči. Nápodobou dochází k osvojení spisovného i nespisovného jazyka a zlepšení reakce v určité komunikační situaci.

Slohová výchova nám také napomáhá rozvíjet *schopnost uplatňovat určitou slovní zásobu*. Každý žák na počátku školní docházky užívá pouze výrazů, kterým rozumí a kterými se domluví se svým okolím. Rozdíly mezi vrstevníky jsou značné. K jejich minimalizování využíváme lexikální cvičení, ta rozvíjí také aktivní slovní zásobu.

V komunikaci žáků mladšího školního věku převažuje především forma mluveného projevu. Projev je zpočátku nedokonalý. Úkolem slohového vyučování je rozvoj *schopnosti utvořit souvislou a smysluplnou větu* a následně pak celý souvislý text.

Přibližně ve 3. ročníku předpokládáme u žáků *schopnost členit delší text* na významové celky, tzn. vytvářet osnovu. V tomto období je při jejím sestavování vždy nápomocen učitel.

Při reprodukci a tvorbě osnovy se uplatňuje *schopnost jazykového zjednodušení*, jejímž předpokladem je schopnost vyjádřit hlavní myšlenku textu.

Mimořádná pozornost musí být věnována *schopnosti kompoziční*. Tato schopnost není zpočátku školní docházky u žáků vyvinuta a jejím rozvojem dopomáháme utřídění myšlenek a zvládnutí komponovat text (Hubáček, 1989, 66-73).

2.5 Slohové útvary ve 4. a 5. ročníku

Na 1. stupni se žáci ve druhém období prostřednictvím stručné charakteristiky seznamují se dvěma skupinami slohových útvarů. Členíme je s ohledem na výběr a řazení obsahových prvků. Vlastní iniciativu uplatňují žáci při popisu, zprávě a oznámení. Při vypravování a popisu postupu práce jsou obsahové prvky podřízené reálnou situací (David, 2004, s. 78).

2.5.1 Vypravování

Vypravování patřilo původně jen k útvarům mluveným, dnes se však vyskytuje i ve formě psané. Na prvním stupni patří mezi nejvíce užívané slohové útvary. Vypravěč sděluje neopakovatelný a jedinečný zážitek. Příběh může být vyprávěn dle skutečné události nebo si ho může autor zcela vymyslet. „*Dějové prvky jsou spojeny časovou posloupností, příčinnou následností, nebo obojím způsobem. Úkolem vypravování je vylíčit příběh tak, aby si jej posluchač nebo čtenář dokázal představit přesně, ale i živě*“ (Hubáček, 1989, s. 169).

Pro žáky je tento slohový útvar nejsnazší, protože to, co vypravují, je spojeno s jejich prožitkem. Chtějí se podělit o své myšlenky, zážitky. Projevují se zde i žáci méně mluvní. Vlastní prožití děje žákům usnadňuje především uspořádání dějových prvků podle toho, jak by měly následovat ve skutečnosti (Hubáček, 1971, s. 136).

Každé vypravování musí mít uvedení, zápletku, vyvrcholení a rozuzlení. Větné celky by měly navazovat, střídají se souvětí a věty jednoduché. Vypravování lze ozvláštnit

přímou řečí, personifikací či užitím sloves v první osobě jednotného čísla. Zpočátku se můžeme v žákovských pracích setkat s chybami, jako jsou opakování stejných slov, příliš dlouhá souvětí nebo špatný pořádek ve větě (Krůželová, 2009, s. 16).

Při nácviku vypravování na prvním stupni využíváme reprodukci i produkci. Obě tyto činnosti spolu vzájemně souvisí. V druhém období začínáme do vyučování více zařazovat sloh produkční. Ten je pro žáky sice náročnější, ale s věkem jejich zájem o samostatné tvoření roste. Sloh produkční poskytuje větší prostor pro rozvoj tvořivosti (Čechová, Styblík, 1998, s. 223). Výcvik produkce dělíme do tří fází – invence, kompozice a stylizace.

V *invenci* se zaměřujeme na uvědomování si základních dějových prvků příběhu a aktivujeme slovní zásobu žáků. Důležitým motivačním prvkem je výběr tématu. Téma se snažíme volit tak, aby k němu měl vztah každý žák ve třídě. V této fázi využíváme metodu rozhovoru, kdy kladením vhodných otázek učitel u žáků zjišťuje zájem o téma, jejich dosavadní zkušenost s ním, probouzí v nich nápady a rozvíjí fantazii (Hubáček, 1971, s. 138-139). Ve fázi *kompozice* třídíme shromážděné nápady z invenční fáze a zaměřujeme se na uspořádání obsahových prvků podle posloupnosti. Základní kompoziční činností na 1. stupni je sestavování osnovy. Nácvik provádíme kompozičními cvičeními, například žáci ve dvojicích řadí pomíchané věty příběhu. *Stylizací* rozumíme už samostatné tvoření jednotlivých větných celků a jejich návaznosti na sebe. Uplatňujeme zde vhodný výběr jazykových prostředků, využíváme poznatků z předchozích dvou fází. Žáci jsou vedeni k samostatné práci, avšak učitel kontroluje a usměrňuje jejich projev. Ten by měl být výrazově pestrý. Častými chybami může být stereotypní opakování slov, nespisovné výrazy či tvary slov, používání neplnovýznamových sloves. Jednou z metod, jak těmto chybám předcházet, jsou synonymická cvičení. Učitel by měl žáky také nenásilně upozorňovat na chyby gramatické (Hubáček 1989, s. 178-183).

2.5.2 Popis

„Popisem rozumíme jazykové ztvárnění znaků osob, věcí, dějů, jevů postižitelných našimi smysly. Funkcí popisu je především poučit. Proto usilujeme o vyjádření výstižné, přesné, jasné a dodatečně názorné, tak aby mohlo nahradit sám předmět, děj“ (Hubáček, 1989, s. 170).

Při nácviku *popisu prostého* vedeme v invenční fázi žáky k tomu, aby si popisovaný objekt systematicky prohlédli (Krůželová, 2009, s. 30). Vyučující navrhuje otázkami,

připomínkami. Určitou předlohou může být žákům jednoduchý obrázek, využít můžeme také názorné pomůcky. V kompoziční fázi se zaměřujeme na systematické uspořádání obsahu. V uspořádání můžeme postupovat od znaků nápadných k méně nápadným nebo od celku k detailům. Nejčastěji žáci chybují ve vynechání obsahových prvků, obtíže může dělat slovní zásoba, žáci se nevyjadřují konkrétně, používají mnoho ukazovacích zájmen nebo opakují sloveso být a mít (Hubáček, 1989, s. 170).

Při *popisu děje* musíme dát pozor, aby ho žáci nezaměňovali s vyprávěním. Zatímco vypravujeme událost jedinečnou, při popisu děje popisujeme to, co se opakuje.

Popis pracovního postupu přibližuje určitou činnost tak, abychom si mohli udělat co nejpřesnější představu o pořadí dějů jednotlivých úkonů. Opět bychom měli vést žáky k systematickosti. Nejvhodnější je začít s popisováním toho, co žáci již vyráběli nebo vařili. I zde nám mohou pomoci náčrty a obrázky (Krůželová, 2009, s. 49).

2.5.3 Útvary informačního slohového postupu

Mezi tyto útvary patří *zpráva a oznámení*. V invenční fázi vycházíme z konkrétních situací. Projev by měl být stručný, jasný a údaje úplné. Neúplnost informací můžeme ukázat na vzorových příkladech, žáci tak mohou sami vyvodit, které údaje chybí. V kompoziční fázi vedeme žáky k tomu, aby neoddělovali údaje patřící k sobě. Nesmí také chybět to důležité sdělení, které chtějí adresátovi předat. Při nácviu zprávy mohou žáci pracovat podle otázkové osnovy: Co? Kdy? Kde? Jak? Oznámení pak na rozdíl od zprávy jako poslední informaci neuvádí hodnocení, ale vyzývá k účasti na události. Stylizační fáze může probíhat současně s fází kompoziční. Stylizační cvičení je vhodné zaměřit na slovesa, jež řadu faktů spojují.

Dopis není chápán jako samostatný slohový útvar, jelikož v jeho sdělení můžeme použít vypravování, popis, ale například i oznámení. V invenční fázi využíváme takové příležitosti, které žáky při psaní dopisu mohou dobře motivovat. Vymyslíme tedy předpokládaného adresáta, kterému je dopis určen. Takovým adresátem může být nemocný kamarád nebo babička, kterou chceme pozvat na návštěvu. Pro uvědomění účelu a obsahu dopisu nám pomůže motivační rozhovor. Součástí invenční fáze je i úprava, rozmístění adresy a ofrankování dopisu. V kompozici zdůrazňujeme formální znaky dopisu a závěrečnou část nácviu už věnujeme vlastnímu psaní. Velkou motivací pro žáky může být i to, že budou moci své dopisy skutečně odeslat (Hubáček, 1989, s. 200-201).

V současné době i v souvislosti s rozvíjením digitální gramotnosti považujeme za funkční nacvičovat s žáky psaní e-mailu.

3 TVOŘIVOST

Existuje celá řada vymezení pojmu tvořivost. Nejčastěji se skloňují termíny originalita, novost a neobvyklost ve způsobu řešení problému. Jde o originalitu ve smyslu vnímání, myšlení a konání. Vzniká nový produkt nebo dílo s užitečnou hodnotou, ať už pro celou společnost nebo pouze pro daného jednotlivce.

Původ slova bychom našli v latinském výrazu „creare“, což znamená tvořit, vytvořit.

Kreativita neboli tvořivost je podle Königové (20017, s. 12) „*schopnost vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvořiny*“.

Tvořivost chápeme jako „*předpoklad jednotlivce pro řešení problému, s kterým nemá zkušenosti, který dosud nezná, pro který nemá schéma řešení, na který je částečně připraven, z části pak nepřipraven*“ (Čechová, 1998, s. 85).

J. Čáp (1993, s. 237) definuje tvořivost jako „*...soubor vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, popřípadě pro tvůrčí řešení problémů...*“ a poukazuje na to, že tvořivost není totéž jako inteligence. Důležité jsou motivy a rysy osobnosti každého jedince.

Hlavsa (2001, s. 9) dle výše zmíněného shrnul že, „*...tvořit může každý člověk, v různých oblastech na různé úrovni, tvořivost se může projevit v každé činnosti člověka, tvořivost lze rozvíjet, některé její komponenty lze cvičením zdokonalovat*“.

Podle Čechové „*... tvořivost osobnosti roste s tvořivými úkoly, řešení těchto úkolů je závislé na rozvoji tvořivosti*.“ Již od prvního ročníku se systematicky zvyšuje náročnost na věcnou, jazykovou i slohovou stránku jazykových projevů. Žáci zpočátku odpovídají na otázky učitele a sami tvoří otázky. Poté jsou vedeni ke stále samostatnějšímu sestavování jazykových projevů. Vytvářejí krátké souvislé projevy na témata blízká jejich zájmům a zkušenostem. Na učiteli závisí, do jaké míry bude samostatnost vyžadovat, podporovat a poskytovat k ní žákům příležitost (Čechová, 1985, s. 98-100).

3.1 Podmínky tvořivosti

Tvořivými schopnostmi oplývá každý jedinec, liší se pouze v úrovni jejich projevu. Tvůrčí proces je závislý na mnoha vnitřních i vnějších podmínkách, které tvořivou osobnost utvářejí. Maňák (2001, s. 11) člení tyto faktory na:

- *faktory biologické* – aktivace, dispozice, paměť, vlohy, empatie, tolerance vůči dvojznačnosti, plasticita;
- *faktory psychické* – aktivita, typy inteligence, flexibilita, ochota riskovat, vytrvalost, divergentní myšlení, představitivost, kognitivní mobilita, fluence;
- *faktory sociální* – samostatnost, svoboda, rodina, sociální skupina, komunita, společnost, škola;
- *faktory edukační* – aktivizující metody, hra, pole možností, kombinace prvků, heuristické postupy, řešení problémů;
- *integrace* – koordinace, strukturace, interakce genetických a kulturních informací s kognitivním vývojem.

„*Tvořivost je výsledkem integrace faktorů biologických, psychických, sociálních a edukačních, které se navzájem ovlivňují a podmiňují. Faktory biologické nelze žádným způsobem přímo ovlivňovat, faktory psychické a sociální se stávají cílem záměrných intervencí. Předmětem pedagogického zájmu jsou však hlavně faktory edukační, které jsou v kompetenci pedagoga a jejichž prostřednictvím lze působit i na faktory ostatní*“ (Maňák, 2001, s.10). Tvůrčí potenciál je možno ovlivňovat a rozvíjet ve všech věkových kategoriích.

V období školní docházky působí na výchovu a vzdělávání žáků velká řada činitelů ovlivňujících kreativitu a tvořivé myšlení. Patří sem *vnitřní faktory* jako vlastnosti žáků, intelektové schopnosti, fantazijní vnímání, šíře zájmů a v neposlední řadě jejich zkušenosti. Nejvýznamnějším *vnějším činitelem* je zajisté pedagog. Učitelova práce by měla být kreativní s tvořivými didaktickými postupy. Měl by vytvářet vhodné prostředí a brát v úvahu individuální zvláštnosti všech žáků.

Při vyučování na 1. stupni ZŠ je významnou podmínkou tvořivosti *zájem*. Vyvolat zájem u žáků znamená především vycházet z témat pro žáky přitažlivých. Záleží na učiteli, s jakou mírou tvořivosti k výběru témat přistupuje. Témata však mohou navrhnout i žáci sami. *Téma* by mělo vyvolat v dítěti citové zaujetí. Mělo by být blízké jeho světu. Samotné zaujetí však ještě nezaručuje tvořivý přístup žáka k slohové práci, je ale důležitým předpokladem pro jeho další činnost.

Neopomenutelnou součástí tvořivé aktivity žáků je *fantazie*. Právě fantazie podporuje tvorbu „bláznivých“ nápadů, které jsou pro tvořivou práci příznačné. Umožňuje neobvyklé spojování prvků, které spolu vzájemně nesouvisejí. Fantazie je důležitým prostředkem obohacení lidského života. Z hlediska současné psychologie je chápána jako „...*psychický*

proces, ve kterém vytváříme relativně nové představy...“ (Čáp, 1993, s. 43). Jeho základem je předchozí zkušenost. Záleží pak na žákovi, jakým způsobem dokáže své představy a projevy jazykově ztvárnit. Žáci by také měli umět rozlišit, která témata mají alespoň pravděpodobná řešení, a která naopak mohou mít řešení zcela fantazijní a nereálná (Čechová, 1998, s. 84-107).

Maňák (2001, s. 24) specifikuje typicky školské překážky tvořivosti:

- *orientace na úspěch* – přehnaná ctižádost žáků a zaměřování se pouze na úspěch a dobré známky;
- *konformita se skupinou* – přizpůsobování se většině, obava vyčnívat a odlišovat se od normy;
- *zákaz otázek* – odmítání zvědavých žáků učitelem;
- *zdůraznění role pohlaví* – zbytečné dělení činností na mužské a ženské;
- *rozlišování práce a hry* – prosazování názoru, že práce a hra se navzájem vylučují, hra je upozaděna a vyloučena z edukačního procesu;
- *preferování konvergentních úloh* – upřednostňování pouze úkolů s jedním správným způsobem řešení, například výuka striktně podle učebnice;
- *autoritářský režim* – učitel je jediný, kdo má pravdu, kdo se musí poslouchat, nedbá se na názory a potřeby žáků;
- *nízká tolerance vůči selhání* – při vyučování převládá strach a obava z chyb, což neumožňuje smysluplně riskovat a zkoušet nová řešení;
- *práce pod stálým časovým tlakem* – zabraňuje klidnému promýšlení řešení problému a vyvolává stres;
- *nedostatek vnitřního řádu, sebekázně* – žáci mají nízké sebevědomí, převládá v nich nedůvěra, nevytvoří se tak potřebné pracovní návyky;
- *preferování tzv. „usedlého učení“* – převládá frontální výuka;
- *zanedbávání motivace* – žákům nejsou nabízeny aktivizující metody, chybí motivace a vytrácí se tak radost z učení a poznávání.

Osobnostních předpokladů podmiňujících tvořivost je velké množství. Aby se v žácích rozvíjel jejich tvůrčí potenciál, mělo by být vyučování vedeno tak, aby je práce bavila a aby neměli strach vyjádřit své myšlenky. Měla by být nastolena pohoda, důvěra a přátelská atmosféra. Ve vyučování je žádoucí humor a smích.

3.2 Tvořivost a problémové vyučování

Současná psychologie uvádí, že jednou z cest rozvíjení tvůrčích dovedností je problémové vyučování. Tvořivý proces je chápán jako zvláštní případ řešení problémů (Hlavsa, 1986, str. 49).

Pod pojmem problémové vyučování si podle J. Skalkové (1978, s. 62) můžeme představit „... způsob vyučovacího procesu, kdy vyučující vytváří problémové situace, formuluje problémy, postupně vede žáky k samostatné formulaci problémů, poskytuje jim nutnou pomoc při jejich řešení a řídí procesy systematizace i upevňování takto získaných poznatků.“

Struktura problému tkví v tom, že nemáme všechny údaje potřebné pro odpověď. K jeho vyřešení musíme odhalit, která fakta nám ještě chybí a jak je můžeme získat. Úkolem učitele je vyvolat určitou problémovou situaci tak, aby si žák správně uvědomil, v čem spočívá problém. Měl by pociťovat určitou obtížnost teoretickou i praktickou. Učitel by také měl vzbudit potřebu naléhavého řešení úkolu. Proces vlastního řešení pak předpokládá součinnost vyučujícího i žáků. Učitel učí žáky metodám řešení problémových úloh, podněcuje jejich aktivitu samostatnost a tvůrčí přístupy k řešení.

Řešení problému probíhá v následujících fázích (Maňák, 2001, s. 16):

- 1) *Identifikace problému*, tj. jeho nalezení a vymezení – nejobtížnější fáze, s vymezením problému často pomáhá učitel ve spolupráci se žáky, tato fáze se může stát motivací, nejúčinnější je středně silná motivace;
- 2) *Analýza problémové situace*, tj. upřesnění cílů a rozbor výchozích faktů – v této fázi dochází k roztrídění informací známých a potřebných od těch nedůležitých. Nutné je určit fakta dosud neznámá;
- 3) *Vytváření hypotéz, domněnek*, tj. navrhování úspěšných řešení problému – na přemýšlení a návrhy hypotéz by měli dostat žáci čas alespoň 10 minut;
- 4) *Verifikace hypotéz*, tj. ověřování domněnek – zde přichází prostor pro analytické, logické a kritické myšlení. Hypotéza se buď potvrdí, vyvrátí, anebo se řešení oddálí;
- 5) *Návrat k dřívějším fázím* – k tomuto kroku přistupujeme, pokud nebyli žáci při řešení problému úspěšní. Dochází k cyklickému opakování, kdy počítáme s možnou chybou, která je, na rozdíl od tradiční výuky, brána jako výzva k dalšímu pokusu řešení úkolu.

3.3 Tvořivost ve slohové výchově

Sloh a slohové vyučování jsou vázány na vlastnosti jednotlivce a sloh je do jisté míry jimi podmíněn. Má-li slohové vyučování podporovat žádoucí rozvíjení osobnosti, musí podněcovat rozvoj duševního života žáků, zároveň jim působit radost, ovlivňovat je tak, aby k slohové činnosti přistupovali s chutí a s pocitem možnosti vyjádřit vlastní myšlenky, zážitky apod. Slohové vyučování má tak přispívat k rozvoji záliby dětí ve slohovém tvoření.

„Za úkoly tvůrčí v oblasti slohové výchovy považujeme samostatné produkční slohové práce, a to v protikladu k úkolům, jejichž řešení probíhá podle „šablony“, podle algoritmu“ (Čechová, 1998, s. 85). Žákovské návrhy řešení úkolu by měl učitel podporovat, neměl by je odsuzovat a žáky tím tak od originálního zpracování odrazovat. Učitel také vede k přiměřenému užívání fantazie. Tu podporuje, avšak vzhledem ke zvolenému tématu a situaci vhodně usměrňuje.

Největší míra tvořivosti se uplatní v samostatných produkčních slohových pracích, ale i reprodukční sloh poskytuje žákům aktivní tvořivý přístup. Ačkoli kvalita produkčního slohu závisí na úrovni jazykových znalostí a vyjadřovacích dovedností žáka, nemůžeme pro nedostatečnou úroveň těchto znalostí krátké produkční práce na prvním stupni zamítat. Žáci se teprve učí ovládat normy jazykových projevů mluvených i psaných. To, že jsou už druháci schopni samostatně napsat krátkou reprodukci, dokazují například dopisy z letních táborů.

Žáci se nejprve učí reprodukovat jednotlivé ukázkové texty, postupně přecházejí od reprodukce věrné k reprodukcím volnějším (Čechová, 1998, s. 84-107).

3.4 Výukové metody rozvíjející tvořivost

Metody komunikační a slohové výchovy jsou spjaté s didaktickými zásadami, s celkovým pojetím výuky slohu a se snahou dosáhnout co nejefektivněji výchovně vzdělávacího cíle (Hubáček, 1990). Jelikož komunikační a slohová schopnost není podmíněna pouze vrozenými předpoklady jedince, lze ji rozvíjet vhodným uplatňováním metod a postupů (Čechová, 1998, s. 121).

Při slohové výuce by měl učitel vybírat výukové metody tak, aby byly pestré a napomáhaly všestrannému rozvoji žáků. Pokud budou žákům nabídnuty zábavné a aktivizující činnosti, zlepší se jejich vztah k předmětu a jistě budou dosahovat i dobrých výsledků (Čapek, 2015, s. 25-26).

Výukové metody dělíme na *klasické metody* výuky, *aktivizující metody* a na *kombinované postupy* (Maňák, 2003, s. 49).

3.4.1 Metody klasické

Pro porovnání jsem vybrala klasifikaci metod dvou autorů Čechové a Hubáčka. Všechny tyto metody na sebe navazují a můžeme je rozdělit na několik odvětví. Jedná se o myšlenkové postupy, kam řadíme například poznávací metody, které uvádí oba autoři. Shodně také autoři klasifikují metody podle původu informací na slovní, názorné a problémové. A také metody podle fáze vyučovacího procesu. Zde zmiňujeme motivační metody, prověřovací, hodnotící či kontrolní.

V základním přehledu třídí autorka Marie Čechová (1998, s. 122) metody slohové a komunikační výchovy následovně:

A. Metody získávání stylistických znalostí

- *teoretické* – poznávání zprostředkované učitelem, sledování monologu (popis, vypravování, výklad, přednáška, vysvětlení), dialog žáka s učitelem, samostatné studium odborného (učebnicového) textu spojené s diskusí;
- *praktické* – pozorování ukázkových jazykových projevů spojené s analýzou, zobecňování poznatků a zkušeností pomocí dialogu (s problémovými otázkami), pozorování a posuzování jazykových projevů běžné praxe.

B. Metody cvičné

- *nižšího typu* – opisování, imitování (i po předběžném návodu).
- *vyššího typu* – **propedeutická cvičení** – pozorování textu s komentováním (jako východisko další činnosti), analýza textu se syntézou a zobecňováním (formulované verbálně), **stylizační cvičení** – konstrukční i korekturní – podle jazykových rovin (lexikálně-stylizační, morfologicko-stylizační, syntakticko-stylizační), podle způsobu práce (výběrová, doplňovací, obměňovací, substituční, transformační), **textová cvičení** – *konstrukční* – kompoziční, kompozičně-stylizační, komplexní textová cvičení písemná, komunikační cvičení ústní, komunikační hry s pravidly, mluvní a řečnická cvičení, dramatizace, *korekturní* – úprava a oprava textů.

C. Metody opakovací a prověřovací – verbální opakování ústní i písemné a kontrolní slohové práce.

Oproti tomu Hubáček (1989, s. 96-43) klasifikuje metody takto:

A. Metody poznávání

- *motivační,*
- *expoziční – metoda rozhovoru, metoda vysvětlování, metoda vyprávění,*
- *problémová.*

B. Názorné metody

C. Metody upevňování učiva

- *metody cvičení – opisování a memorování, doplňovací cvičení, obměňovací cvičení, problémová cvičení, substituční a transformační cvičení, modelová cvičení, stylizační cvičení, textová cvičení, domácí cvičení;*
- *metoda stylistického rozboru.*

D. Metody opravy slohových projevů – oprava projevu mluveného, oprava projevu psaného.

3.4.2 Metody aktivizující

Ve slohovém vyučování se klade důraz na rozvoj komunikační činnosti běžného života, ke kterému učitel využívá různorodých činností s praktickým zaměřením. Při nácviu praktického vyjadřování bychom měli využívat především aktivní metody práce (Čechová, 1998, s. 121). Tyto postupy nepovažujeme za zcela běžné a podle literatury se používají zejména v alternativních školách. Ze své zkušenosti mohu říci, že jsou hojně zařazovány také ve školách málotřídních. Zde jsou díky malému počtu žáků, spojeným ročníkům a příznivému, téměř rodinnému, prostředí, pro aplikaci těchto metod vynikající podmínky.

Díky aktivizujícím metodám dosahují žáci výchovně vzdělávacích cílů vlastní učební činností, a to napomáhá k všestrannému rozvoji jejich osobnosti. Důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. Vyučování se přibližuje reálnému životu.

Výhodou takového vyučování je to, že je k žákovi přistupováno jako k jednotlivci, je po celou dobu do výuky aktivně zapojen, spolupracuje, objevuje a vyhodnocuje informace. Je chápán jako spolutvůrce celého vyučovacího procesu, jeho průběhu i obsahu. Na rozdíl od frontální výuky je učitel hlavně partnerem a průvodcem. Vede žáky k efektivním výsledkům, hledá kreativní postupy, podporuje aktivitu žáků, povzbuzuje je k sebehodnocení. Takový učitel se nezabývá pouze otázkou, čemu se žáci naučí, ale jak se to naučí. Všechny aktivity však musí být pedagogem usměrňovány, řízeny

a měly by mít časové vymezení. V případě potřeby učitel žákům radí a jejich činnost průběžně hodnotí.

Nevýhodu pak spatřujeme v časové či materiální náročnosti na přípravu takového vyučování (Maňák, Švec, 2003, s. 106).

Nejčastěji využívané rozdělení aktivizujících výukových metod (Maňák, Švec, 2003, s. 108-127):

a) Metody diskusní – diskusi považujeme v komunikačním výcviku za efektivní nástroj. Řadíme sem komunikaci žáků s učitelem při řešení nějaké problémové situace na základě svých znalostí a zkušeností. Při takovém vyučování si žáci vyměňují názory na dané téma, učí se naslouchat druhým, odůvodňují svá tvrzení a společně nachází řešení daného problému. Aby byla diskuse úspěšná, měla by být učitelem řízená s jasným zaměřením na cíl.

b) Metody heuristické, řešení problému – tyto metody jsou označovány jako metody poznání a objevování. Heuristická činnost je způsob řešení problému. Maňák (1997, s. 40) uvádí, že „*základem metody řešení problémů je aktivní a samostatná činnost vzdělávaného jedince. Žákům nejsou sdělovány „hotové“ vědomosti a fakta, kladoucí velké nároky především na paměť, nýbrž jsou vedeni k tomu, aby se buď zcela samostatně, případně s nepatrnou pomocí učitele snažili k novým poznatkům dospět vlastním uvažováním, pozorováním, měřením, výpočtem, manipulací s přístroji a materiálem atd.*“ Struktura problému tkví v tom, že žáci nemají k dispozici všechny údaje potřebné pro odpověď. Je to obtíž, se kterou se dosud neseťkali a musí ji řešit aktivním zkoumáním a myšlením. K vyřešení problému musí odhalit, která fakta jim ještě chybí a jak je mohou získat. Úkolem učitele je vyvolat určitou problémovou situaci tak, aby si žák správně uvědomil, v čem spočívá problém. Vnímání problému je velmi subjektivní a vychází z individuálních zkušeností a pocitů každého žáka. Učitel musí umět vzbudit potřebu naléhavého řešení úkolu. Proces vlastního řešení pak předpokládá součinnost vyučujícího i žáků. Učitel je pro žáky pomocníkem a průvodcem. Využíváním problémových úloh určuje jednotlivé kroky a podněcuje žákovskou samostatnost a tvůrčí přístupy k řešení.

c) Metody situační – tyto metody se zaměřují na řešení problému, který vychází z reálné události včetně reálných vztahů a okolností. Při řešení učební úlohy se žáci učí promyšleně jednat a poradit si s problémy, které přináší praxe. Takováto řešení by neměla být

jednoznačná. Situační metoda je nejvíce propojená se situacemi reálného života, kam mohou žáci převést své teoretické poznatky a získat k takové situaci emoční vztah.

d) Metody inscenační – zde můžeme říci, že jde v podstatě o zařazení dramatické výchovy do výuky slohu. Metoda je založena na hraní rolí a řešení problému. Žáci předvádí modelovou situaci a stávají se tak samotnými aktéry případu. S danou rolí se sžívají a zaujmají správné postoje. Zatímco při využití metody situační žáci rozebírají problém pouze teoreticky, u inscenace danou situaci prožijí, což je daleko intenzivnější. Návik jednání v reálných situacích výborně rozvíjí komunikační dovednost žáků. Inscenaci na prvním stupni můžeme využít strukturovanou, kdy je každá role přesně charakterizována a udán je také cíl jednání postav. Pokud je zadána pouze počáteční situace, kterou rozvíjí sami žáci, jedná se o inscenaci nestrukturovanou. Složitější variantou inscenačních metod je mnohostranné hraní rolí, kdy se žáci dělí do skupin. Pro přípravu na složitější situace lze využít hraní rolí ve dvojicích.

e) Didaktické hry – didaktická hra je chápána jako seberealizační aktivita jedinců nebo skupiny, která pro dosažení pedagogických cílů přizpůsobuje svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění. Také tato metoda je založená na řešení problémových úloh. Hra působí na žáky motivačně, rozvíjí všestrannou aktivitu, myšlení a poznávací funkce. Jak je výše zmíněno, i hra musí být řízena učitelem. Přesto však tato metoda přináší žákům pocit volnosti, odstraňuje stres a podporuje tvořivost. Ve slohovém vyučování můžeme hru využít jak při nácviku vyjadřování, tak i při samostatném tvoření textů.

Také J. Hlavsa (1986, s. 20) zastává názor, že kreativitu není možné rozvíjet klasickými formami vyučování. Ke každému jedinci je nutné přistupovat individuálně a také učitel by měl být sám vysoce kreativní. Za prvky utvářející tvůrčí proces považuje:

a) Chybějící, pro nás neexistující údaj, tzv. „bílé místo“ - nemáme k dispozici všechny údaje. Ve slohovém vyučování se takové místo vyskytuje například jako chybějící obrázek v obrázkové osnově nebo nedokončený závěr příběhu. Kromě celého odstavce mohou žáci doplňovat chybějící slova ve větách či věty do souvětí.

Jednou z metod „bílého místa“ je **brainstorming** neboli „bouře mozků“. Principem brainstormingových metod je vyprodukování co největšího množství nápadů k danému tématu. Důležité je, aby byly oddělovány nápady od kritického hodnocení. Někdy se i nápady zcela od věci mohou ukázat jako velice funkční. Je také nutné učit žáky oddělovat to, co je realizovatelné a co již není. Jaká hrozí rizika a výhody daného nápadu.

Základní pravidla brainstormingu (Königová, 2007, s 35):

- 1) *Kritika je vyloučena* – jelikož je cílem brainstormingu vyprodukovat co nejvíce nápadů, není možné myšlenky druhých kritizovat a tím snížit jejich tvůrčí aktivitu;
- 2) *Asociace jsou vítané* – je žádoucí vyslovit všechny myšlenky, které souvisí s řešením daného problému, nápady se tak na sebe „nabalují“;
- 3) *Množství nápadů* – čím více nápadů, tím je pravděpodobnější jejich využití;
- 4) *Kombinace nápadů* – vyslovené nápady musíme zlepšovat, usměrňovat. Kombinací předcházejících nápadů vznikají nejlepší myšlenky.

Písemná podoba brainstormingu se nazývá brainwriting (Čapek, 2015, s. 39).

b) Nesprávné údaje, dezinformace, masky, klamné údaje – mylná informace je v podstatě záměrně použitá nějaká chyba. Patří sem zařazení obrázku, který do obrázkové osnovy nepatří, v kompozičních cvičeních pak zařazení větného celku, který s ostatními nesouvisí.

c) Neuspořádanost struktury, rozpojenost částí, vzájemné protikladné působení částí, funkcí, spor, chaos – zařazujeme aktivity jako rozházení obrázkové osnovy či přeházení větných celků v kompozičním cvičení.

d) Možnost transformace, variace, zdokonalení skutečnosti, hledání jiných podob, zdrojů a příčin – metoda transformace by měla ve výuce slohu hrát důležitou roli. Komunikát bereme jako východisko a text změníme tak, aby byl vyhovující. Např. v populárně naučném stylu neužíváme slova citově zabarvená.

3.4.3 Kombinované postupy

Kombinované postupy nebo také komplexní výukové metody jsou kombinací výukových metod, organizačních forem a didaktických prostředků. V současném moderním pojetí výuky slohu se často používá metoda *skupinové* či *projektové* výuky.

3.5 Tvůrčí psaní

Tvůrčí psaní je mnohými autory charakterizováno jako činnost, při které vznikají nové texty. M. Dočekalová (2006, s. 10) definuje tvůrčí psaní jako obor „*který dává vzniknout různým druhům literárních děl s cílem poskytnout je ke čtení veřejnosti. Z pohledu ryze profesního je autor člověk, který píše v první řadě proto, aby jeho díla četli ostatní. Odkrývá své nitro a duši a očekává určitou zpětnou vazbu od svých čtenářů.*“ Při tvůrčím psaní probíhají určité myšlenkové pochody a psychomotorické činnosti jako vyvolávání

fantazijních představ a smyslových vjemů, které si zaznamenáváme, tvorba nových slovních spojení a slov, zachycování proudu asociací z podvědomí. Pomocí těchto pochodů získáváme nové poznatky, ty formulujeme písemně od slovních spojení až po příběhy (Fišer, 2001, s. 18).

Takovéto písemné vyjádření formuje lidskou osobnost. Rozvíjí se jednak myšlení, cítění, představivost, obrazotvornost a jednak komunikační jistota a samostatnost. Žáci při tvorbě textu rozvíjí nejen dovednosti a schopnosti, ale utváří si svůj názor a postoj ke skutečnosti.

Význam tvůrčího psaní z hlediska formování osobnosti spočívá v různých oblastech. Fišer (2001, s. 19) tyto oblasti rozdělil do 10 bodů:

- Praktické zvládnutí různých technik k hledání a formulování témat psaní;
- Praktické zvládnutí různých technik stimulace k psaní;
- Praktické zvládnutí různých technik tvorby textu a technik k překonávání blokády při psaní;
- Praktické zvládnutí různých technik sloužících k optimalizaci textu podle potřebných požadavků;
- Rozvoj přirozeného psaní bez omezování tradicí, schématy, klišé a frázemi, rozvoj schopnosti metaforického zachycování světa;
- Uvolnění fantazie v oblasti tematické, rozvoj obrazotvornosti;
- Rozvoj přirozeného smyslového vnímání, cítění a myšlení (záznam pozorování, nutnost větší koncentrace, rozvoj schopnosti selektivnosti, rozvoj pozornosti). Využití psaní jako prostředku rozvíjejícího myšlení, při kterém se dobíráme určitého poznání vnějšího (objektivního) i vnitřního (autorova) světa;
- Odstranění strachu ze psaní textů vůbec, podpora sebejistoty, samostatnosti;
- Psaní jako prostředek zábavy, odreagování a terapie (resp. autoterapie);
- Rozvoj mravní stránky charakteru autora, jelikož tvořivost v této oblasti chápeme jako tvorbu něčeho nového, konstruktivního, jako činnost pozitivního významu, tudíž jako zdůrazňování převahy dobrého nad zlým.

I zde, stejně jako při jiných aktivitách v komunikační a slohové výchově, platí, že by měla být ve třídě nastolena pohoda a přátelská atmosféra. Žáci by se měli zbavit zábran, vítána je dobrá nálada, humor a smích. Nic nebrání tvůrčímu psaní více než stres a strach z neúspěchu.

Pozitivní atmosféra a povzbuzení chuti do práce je velice důležitým, ne však jediným předpokladem tvořivého psaní. Učitel by měl nabídnout žákům určité stimuly a podpořit tak vztah k danému tématu, nasměrovat myšlenky a pomoci zvládnout splnit úkol.

Z technik stimulace tvůrčího psaní můžeme na prvním stupni využít například *slovní řetězec*. Jeden žák napíše slovo, které se pojí k tématu, ostatní spolužáci připsují další slova. Žáci píšou na tabuli, mají tak své nápady celou dobu na očích, ty se stávají inspirací a ulehčením psaní. Tvořivou inspirací se zajisté stává také *smyslové vnímání*; každý zvuk, obraz, vůně či chuť vyvolává nějakou asociaci, a tudíž podnět k psaní. Jedním z impulsů může být *navození představy* známého místa vyvolávajícího určité vzpomínky a zážitky. Jako stimul kreativního psaní využíváme také *kreslení*. Při této technice žák pomocí kresby zaznamenává různé symboly, schémata či obrazy místo slov. Tyto kresby mu mohou udat jakousi osnovu, což pobízí k dalšímu psaní. Představivost můžeme dále podpořit například *obrázky, fotografiemi či krátkým filmem* (Fišer, 2001, s. 47-49).

3.6 Aktivity rozvíjející tvořivost ve slohu

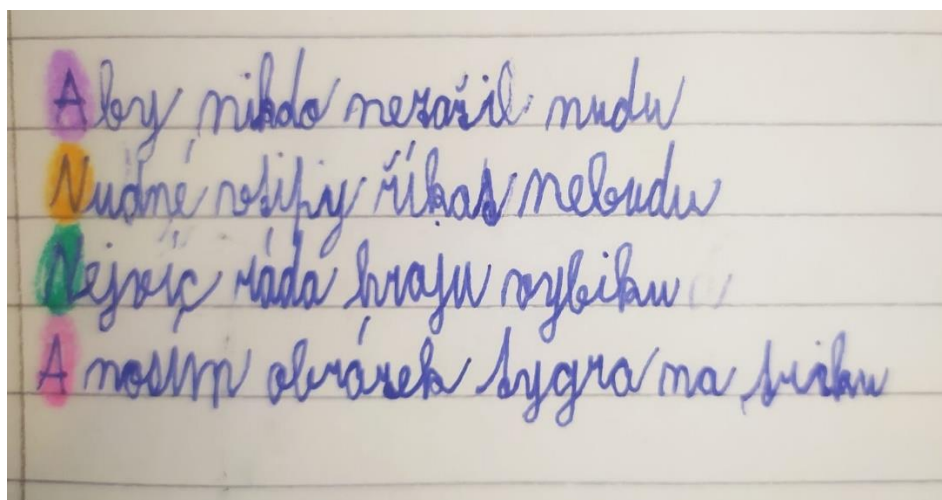
Námětů pro rozvoj tvořivosti a tvořivého psaní je možné uvést bezpočet. Níže uvádím aktivity, které jsem již ve své praxi s žáky vyzkoušela a měly u nich úspěch.

3.6.1 Akrostich

Žáci se pokusí charakterizovat sami sebe v krátkých verších, které píšou na řádky pod sebou. Z prvních písmen veršů vznikne jméno charakterizovaného a výsledkem bude akrostich (Fišer, 2001, s. 82):

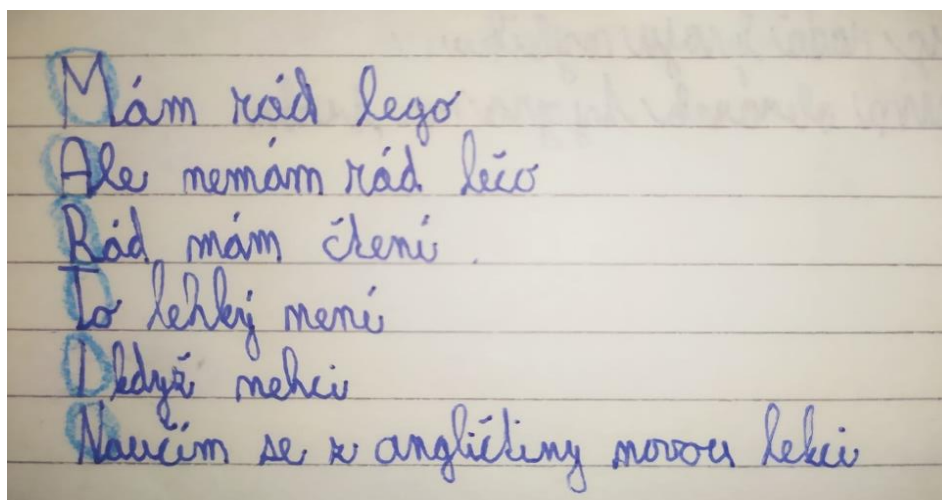
Líný nejsem, lodě stavím
 Učím se však, jen když musím
 Bavím rád své spolužáky
 O tom víte asi taky
 Šikovný jsem na taháky

Ukázka prací žáků ZŠ Rozvadov:



Obrázek 1: Akrostich, dívka 5. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 2: Akrostich, chlapec 5. ročník

Zdroj: vlastní zpracování

3.6.2 Asociace

Úkolem žáků je napsat vše, co si představí, když se řekne např. „hvězda“. Alternativou pak mohou být vzdálené asociace, kdy k uvedeným slovům píše slovo čtvrté, které k nim má vztah: ruka – banka – vězení – _____ (Maňák, 2001, s. 23).

3.6.3 Co by se stalo, kdyby...

Při této aktivitě se posadíme s žáky do kroužku a učitel představí situaci: „*Co by se stalo, kdyby ...*“

např. ... měla maminka čtyři ruce?

... lidé uměli létat?

... kdybych se uměl zmenšovat?“

Žáci postupně odpovídají a vytvářejí vlastní zajímavé situace. Na danou situaci poté mohou vytvořit celé vyprávění. Otázky mohou vymýšlet také sami žáci.

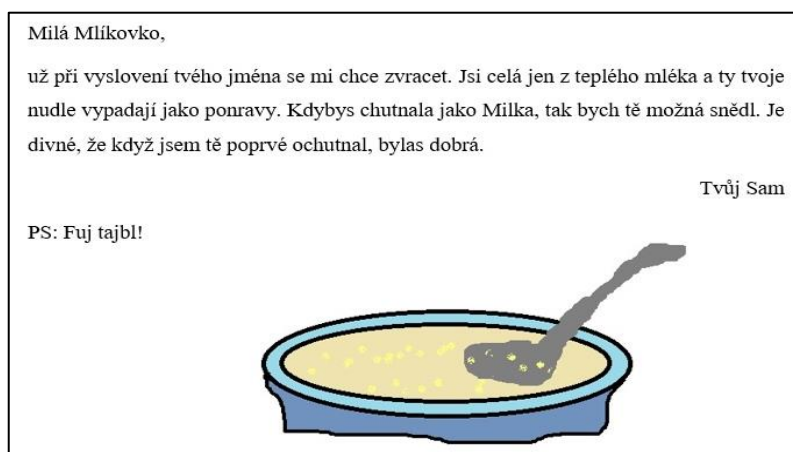
3.6.4 Co dělá můj pokoj, když tam nejsem

„Představte si, že když odejdete ze svého pokoje, ožijí v něm hračky, nábytek i všechny ostatní věci. Jak by takový pokoj vypadal, kdyby ses podíval klíčovou dírkou?“ Než začnou žáci psát, mohou pokoj nejprve namalovat.

3.6.5 Dopis mému neoblíbenému jídlu

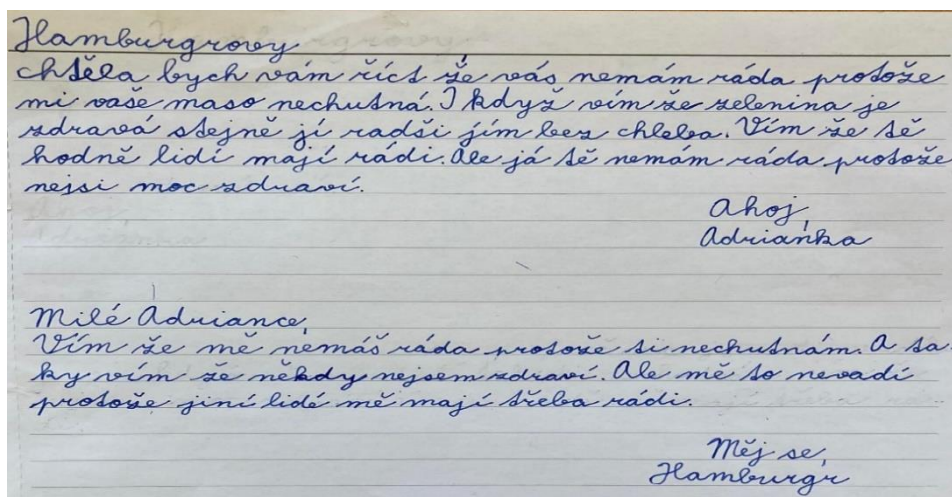
Žáci si nejprve představí své neoblíbené jídlo, proběhne diskuze. Poté je učitel vyzve, aby jídlu napsali dopis a sdělili mu, proč si vybrali právě je, proč jim nechutná, co na něm nemají rádi, jaké mají pocity, když ho jí apod. Po napsání dopisu se žáci mohou vžít do jídla a odesat z jeho (druhého) úhlu pohledu.

Ukázka prací žáků ZŠ Rozvadov:



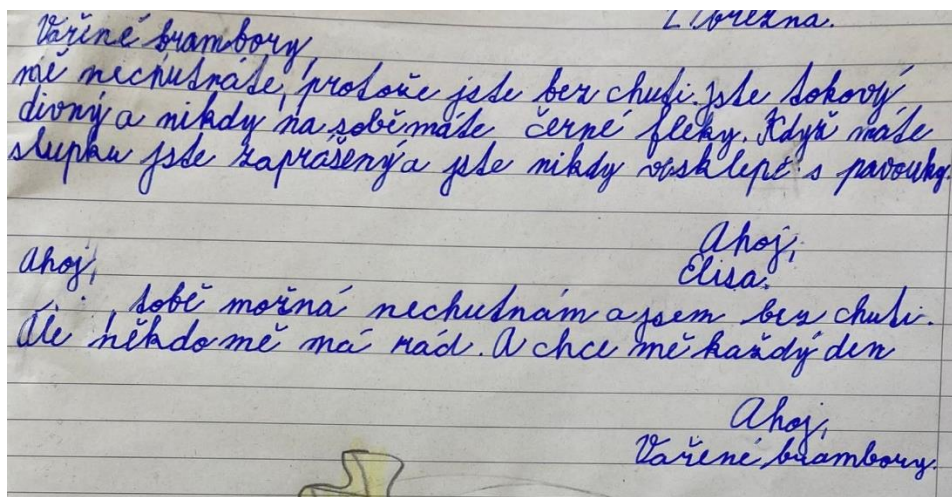
Obrázek 3: E-mail mému neoblíbenému jídlu, chlapec 5. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 4: Dopis mému neoblíbenému jídlu, dívka 4. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 5: Dopis mému neoblíbenému jídlu, dívka 5. ročník

Zdroj: vlastní zpracování

3.6.6 Doplnování vět

Žáci mohou doplňovat věty do souvětí, slova do vět nebo celé odstavce do příběhu. Tato cvičení lze také doplnit o nabídku slov, tím se však zmenšuje míra tvořivosti – tvořivé rozvíjení jazykových prostředků (Hubáček, 1975, s. 96):

Připojení obsahově vhodných vět:

Kolikrát jsem si už říkal, že...

Neměl jsi mi slibovat, že...

Prosili jsme ho, aby...

Ptali jsme se, proč...

Ptali jsme se, kudy...

Připojení věty vztažné:

To je pán, kterého...

Nejraději bych se koupal v místech, kde...

Nejvíce se nám stýská po někom, koho...

Rád bych si dopisoval s někým, kdo...

Maminka má nejraději květiny, které...

Nácvik vedlejší věty na začátku souvětí:

Jakmile..., pustíme se hned do úkolů.

Jestliže..., půjdeme odpoledne na hřiště.

Když..., požádejte někoho o pomoc.

Ačkoli..., přišli jsme na nádraží pozdě.

3.6.7 Identifikace osoby

S žáky zinscenujeme scénku, v níž vyjádříme, že jsme na ulici našli omdlelou osobu. Neměla doklady a vůbec nic o ní nevíme. Měla však spoustu věcí po kapsách. Předměty si prohlédneme a diskutujeme o tom, kdo asi tato osoba je (Čechová, 1985, s. 105,106).

3.6.8 Já v pohádce

Úkolem žáka je převyprávět známou pohádku tak, aby v ní vystupoval on sám. Musí říci, jak se do pohádky dostal, co tam viděl, co dělal, čím tam byl a jak se zase dostal zpátky.

Např. *„Byla jedna holčička a té říkali Červená karkulka. Jednou šla za babičkou a nesla jí dobroty v košíčku. Šla lesem, když v tom se objevila zrzavá veverka, to jsem byla já. Běžela jsem ke Karkulce a poradila jsem jí, aby se nezdržovala a šla rychle za babičkou, protože na ni číhá vlk a chce jí sežrat...“*

3.6.9 Moje oblíbená hračka

Žáci si přinesou do školy svou oblíbenou hračku nebo věc, nesmějí ji však nikomu ukázat. Všichni postupně hračku co nejpřesněji popisují a ostatní ji podle popisu kreslí. Nakonec hračku ukáží a společně porovnávají skutečnost s nakreslenými obrázky.

3.6.10 Novinové titulky

Učitel z novin vystřihne různé nadpisy novinových článků a rozdá je žákům. Ti pak k danému titulku napíší krátké vyprávění (Krůželová, 2009, s. 20).

3.6.11 Pět slov

Učitel napíše na tabuli pět různých slov, která spolu nijak nesouvisí. Úkolem žáků bude všechna tato slova použít v krátkém příběhu. Přestože dostanou všichni stejné zadání, bude každé vypravování originál (Krůželová, 2009, s. 20):

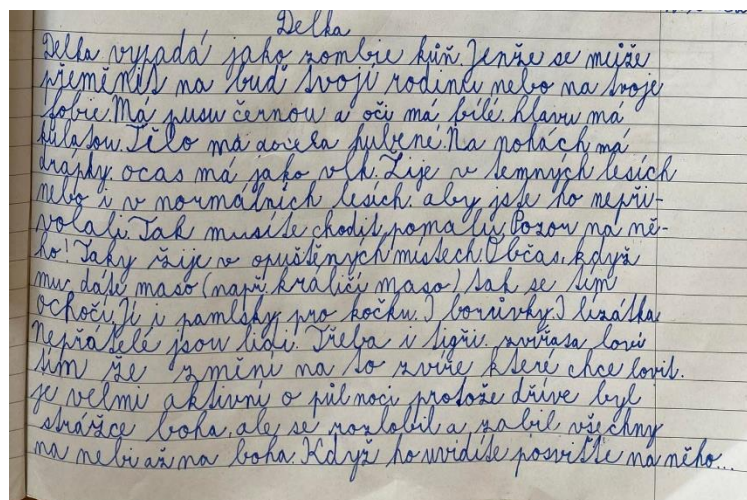
Např.:

- hek, šnek, ušmudlaný, chrápat, knedlík;
- glogloglo, traktor, nevěřící, šťouchat, ponožtička.

3.6.12 Popis neobyčejného zvířete

Každý žák napíše na lísteček více jak jednoslabičné zvíře a rozdělí ho podle slabik na dvě poloviny. Např. TU-LEŇ, KRÁ-LÍK, ŽI-RAFA... Poté se všechny vzniklé lístečky smíchají. Každý žák si vylosuje dva lístečky a složí název nového zvířete (např. TULÍK). Úkolem je vymyslet, jak živočich vypadá, kde žije, čím se živí, zda má nějakého nepřítele. Ke svému popisu mohou žáci namalovat obrázek a poté všechny práce svázat a vytvořit třídní „Encyklopedii neobyčejných zvířat“.

Ukázka prací žáků ZŠ Rozvadov:



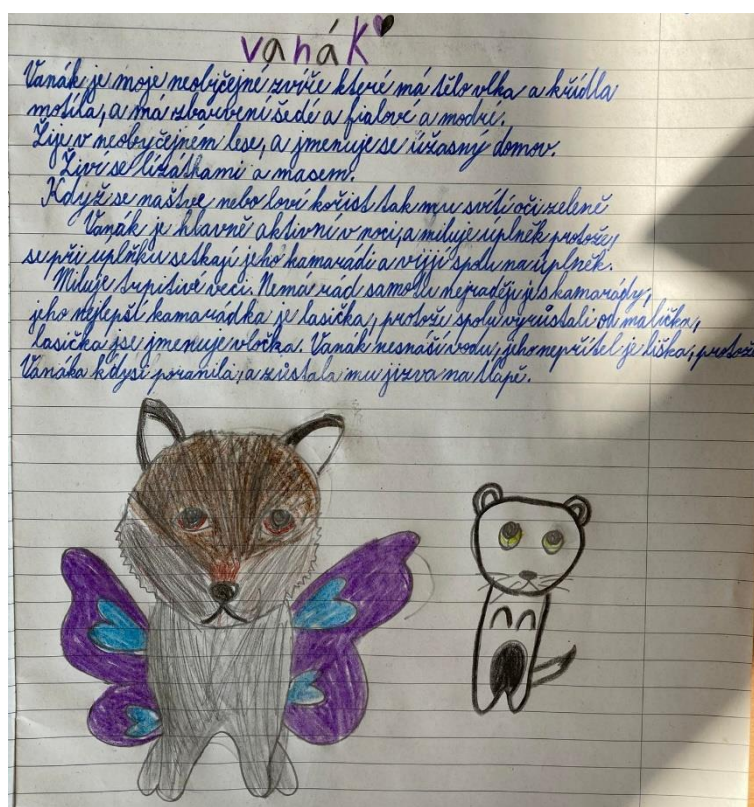
Obrázek 6: Popis neobyčejného zvířete, chlapec 4. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 7: Kresba k popisu neobyčejného zvířete, chlapec 4. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 8: Popis neobyčejného zvířete, dívka 5. ročník

Zdroj: vlastní zpracování

3.6.13 Příběhy s otevřeným koncem či začátkem

Úkolem žáků je dokončit příběh. Tato metoda umožňuje rozvíjet fantazii. Za klíčový považujeme uzlový moment příběhu, který má funkci invence a žákům usnadňuje jazykový projev. Slouží však také jako motivace k tomu, aby měli chuť příběh dokončit. Učitel příběh přečte a pomocí otázek usměrňuje žakovské nápady. Na začátku je také

důležité si ujasnit, zda má být příběh vymyšlen dle fantazie nebo má být děj pravděpodobný.

Od J. Hubáčka jsem se inspirovala následujícími texty rozvíjejícími fantazii (Hubáček, 1975, s. 96):

Nejsladší jablka

Před několika lety koupili moji rodiče zahradní parcelu. V prvním roce na ní postavili boudu na náradí a vysadili i několik ovocných stromů. Jedna jablůňka se velice rozrostla a několik jejích větví se rozložilo i nad střechu boudy. Loni měla jablůňka svou první úrodu a hned napoprvé byla obalena krásnými červenými jablky. Načesali jsme jich dva košíky a na větvích nad střechou zbývalo ještě hodně jablek, na která jsme ze žebříku nedosáhli. Tatínka napadlo vylézt na boudu, ale pak si to rozmyslel. Střecha je slabá a jistě by se pod ním prolomila.

Už jsme se smířili s tím, že nad střechou jablka česat nebudeme, ale pak jsem dostal dobrý nápad.

Co vypravoval desetiletý chlapec

Maminka odjela s mým starším bratrem na chatu. Tatínek a já jsme jeli za nimi až o dva dny později. Maminka nám ještě před odjezdem připravila nějaké zavazadlo a nařídila, abychom šli k vlaku raději o chvíli dříve než později. To jsme splnili a na nádraží jsme přišli skoro půl hodiny před odjezdem vlaku. Čas nám utíkal pomalu. Po nějaké chvíli mi tatínek řekl, abych počkal u zavazadel, že jsi jde kupit noviny a že koupí nějaký časopis i pro mne.

Ze začátku mi nevadilo, že tatínek nejde, časopis si prohlédnu ve vlaku. Pak jsem ale byl stále netrpělivější.

Na houbách

Byl předposlední den prázdnin. Řekli jsme si, že se naposled vydáme do lesa na houby. Zdálo se nám, že jsme v lese už dlouho, ale houby nám přibývaly pomalu. V košíčku jsme měli jen dva klouzky a jednoho kozáka. Už jsme se chtěli vrátit, když tu někoho z nás napadlo, že ještě podíváme na malou paseku. Hledat houby už nás nebavilo, chtěli jsme se jen rozloučit s místy, kam jsme na začátku prázdnin chodívali na jahody a na maliny.

Procházeli jsme okrajem paseky a vzpomínali, jak se to tu ještě nedávno červenalo jahodami. V tom jsme se zastavili. Nechtěli jsme věřit svým očím, když jsme spatřili...

Zlý pes

Denně chodím kolem hezkého domku se zahrádkou. A denně si čtu nápis „Pozor zlý pes“ na nízké zelené brance. Nepamatuji se, že by kdy byla otevřena. Nediňte se tedy, že jsem úplně strnul, když jsem k ní včera přicházel a najednou vidím, jak silná psí tlapa pootevřela branku a v ní se objevil dlouhý psí čenich.

Povězte, jak asi začínal následující příběh

... Byla jsem docela ráda, že budu mýt nádobí sama, protože mě nebaví, když mně jindy maminka připomíná, co a jak mám udělat. Šlo mi to dost rychle. Netrvalo dlouho, otevřela jsem příborník, a přesně tak, jak to dělává maminka jsem vzala najednou všech pět talířů, abych je uložila na správné místo.

Dnes už opravdu nevím, jak se to stalo, ale najednou byly talíře na zemi. Na mamincin příchod jsem se tentokrát vůbec netěšila. A ani pořádně nevím, co mi tehdy maminka všechno říkala. Na druhý den koupila nové talíře a já jsem jeden z nich musela zaplatit ze svých peněz, které si strádám do pokladničky.

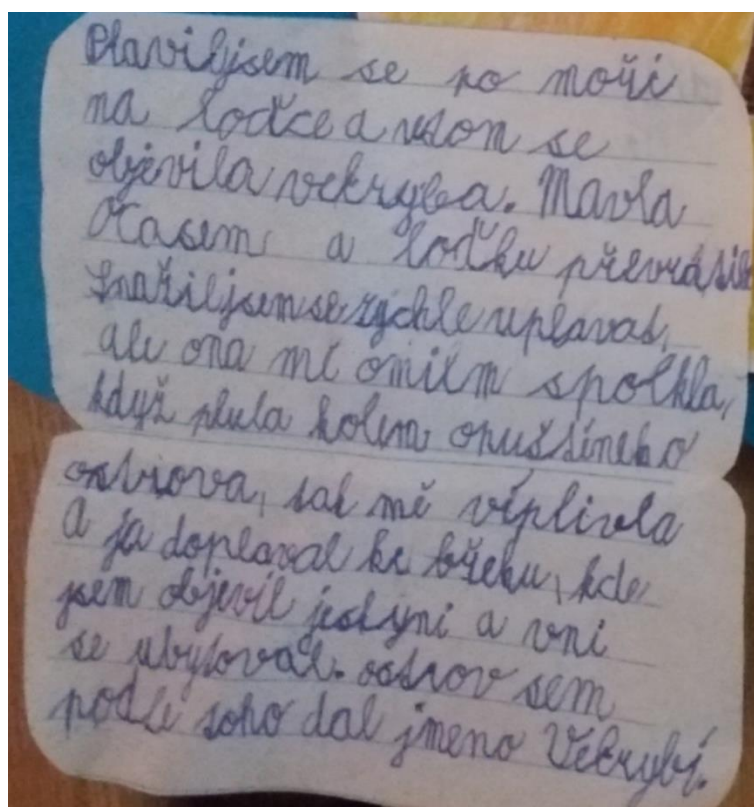
3.6.14 Tajemný předmět

Učitel dá do krabice (tašky) předměty denní potřeby. Žáci je postupně poslepu ohmatávají a co nejpřesněji dané věci popisují tak, aby je ostatní podle popisu poznali (Hošková, 2013).

3.6.15 Tajuplný ostrov

Tuto aktivitu lze propojit se čtením nebo vyprávěním příběhu Robinsona Crusoe. Poté uvedeme žáky do situace „... zavřete oči, představte si, že se plavíte po moři jako Robinson, najednou se něco stane a vy skončíte na pustém ostrově...“.

Ukázka prací žáků ZŠ Rozvadov:



Obrázek 9: Tajupný ostrov, chlapec (SPU) 4. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 10: Tajupný ostrov, chlapec 4. ročník

Zdroj: vlastní zpracování

„Byli jsme na lodi na výletě. Šel jsem ven a viděl jsem moře. Naklonil jsem se přes zábradlí a spadl do něj. Nikdo mě při tom neviděl. Zůstal jsem na moři sám a tak jsem musel plavat, až jsem doplaval na opuštěný ostrov. Dal jsem mu jméno Zubatý, protože tak vypadal. Postavil jsem si tam chatrč, abych se měl kde schovat a čekat na vysvobození.“

3.6.16 Trochu jiná pohádka

Učitel vybere pohádky, které žáci znají. Tvořivé myšlení žáka zaktivizuje položením otázky, např. *„Jak by princ našel Popelku, kdyby neztratila střevíček? Co by se stalo, kdyby Karkulka místo vlka potkala kamarádku?“* Taková otázka je pro žáka i formou zadání. Žáci píší pohádku s pozměněným dějem. Jak by se příběh odehrál, jestliže by to bylo jinak. Změny v pohádkách mohou vymýšlet také žáci.

3.6.17 Věty podle abecedy

Učitel na tabuli napíše věty a úkolem žáků je odhalit, čím jsou zajímavé. Následným úkolem pak bude napsat větu dle stejného principu:

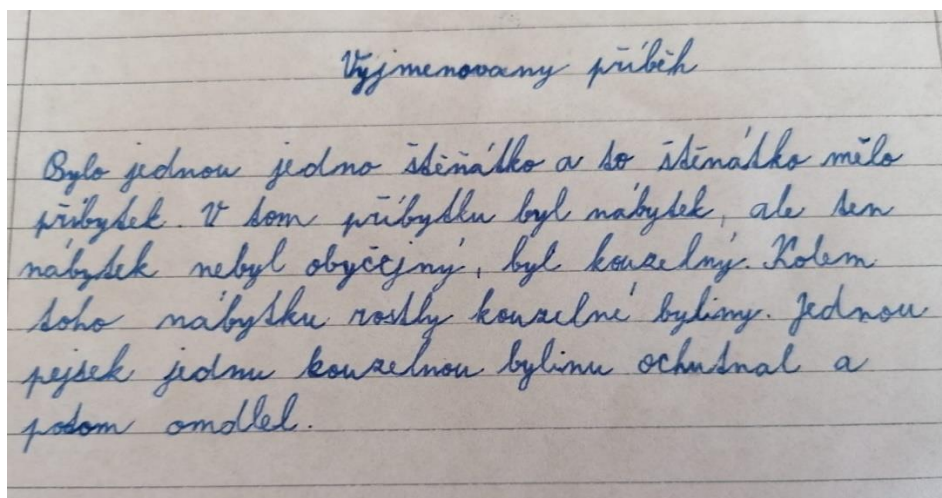
Příklad:

- Aleš Bystrý celý čtvrtek dřímá;
- Růža Řepková se šesti taškami ťuká u vrátek.

3.6.18 Vyjmenovaný příběh

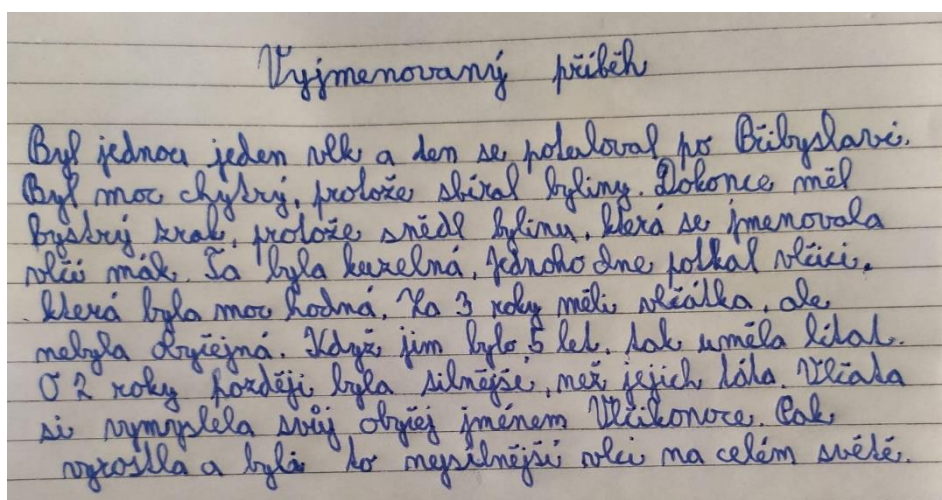
Tuto aktivitu můžeme propojit s procvičováním vyjmenovaných slov a lze jí různě modifikovat. Žáci píší příběh s vyjmenovanými slovy např. po B. Obměnou může být vylosování si určitého počtu slov ze všech vyjmenovaných slov.

Ukázka prací žáků ZŠ Rozvadov:



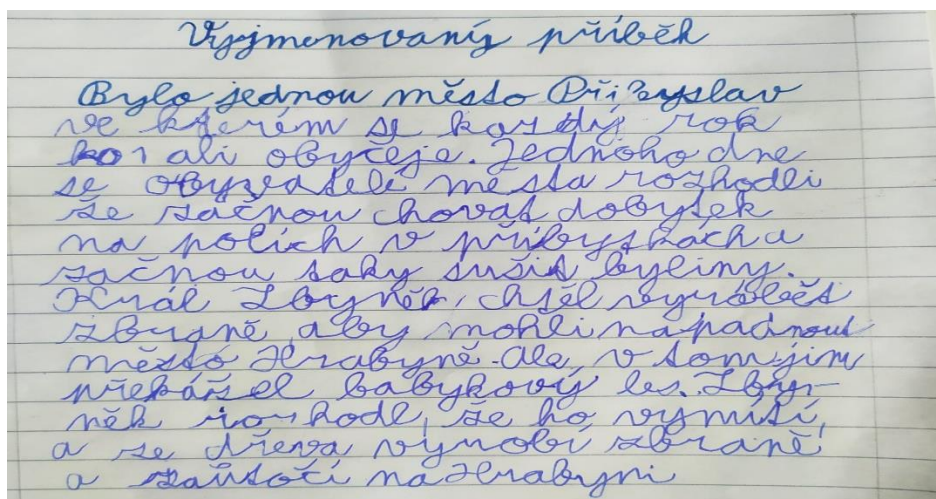
Obrázek 11: Vyjmenovaný příběh, dívka 4. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 12: Vyjmenovaný příběh, chlapec 5. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 13: Vyjmenovaný příběh, chlapec (ADHD) 5. ročník

Zdroj: vlastní zpracování

3.6.19 Zapomenutá pomůcka

„Představte si, že jste doma zapomněli pomůcku na vyučování, kterou budete dnes ve škole potřebovat. Např. kružítko, pracovní sešit, lepidlo apod.“ Učitel pomocí otázek pomáhá žákům zamyslet se a následně napsat „příběh zapomenuté pomůcky“:

„Kterou věc jsi zapomněl?“

„Kde doma zůstala zapomenutá?“

„Co by musela udělat, aby se dostala z tvého domova ven?“

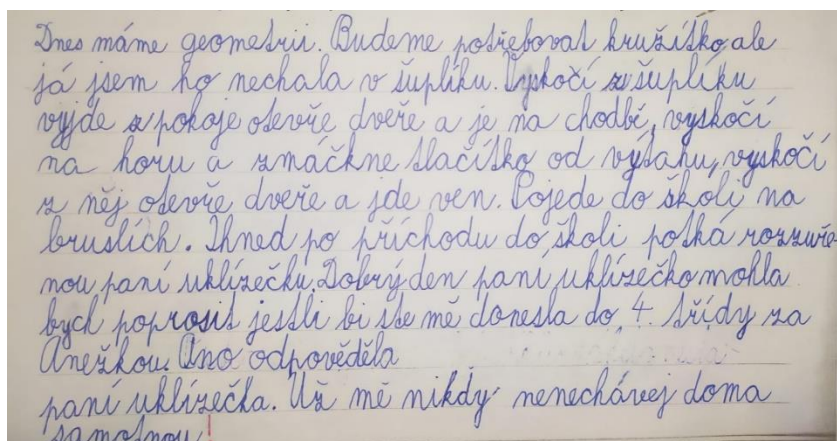
„Kterým dopravním prostředkem by za tebou do školy jela, nebo jak daleko by musela jít?“

„Koho by potkala ve škole jako prvního a co by mu řekla?“

„Co vše by musela překonat, aby se za tebou dostala do třídy?“

„Při kterém předmětu by tě zastihla a co by ti řekla, až by tě našla?“ (TakTik, 2017, s. 39)

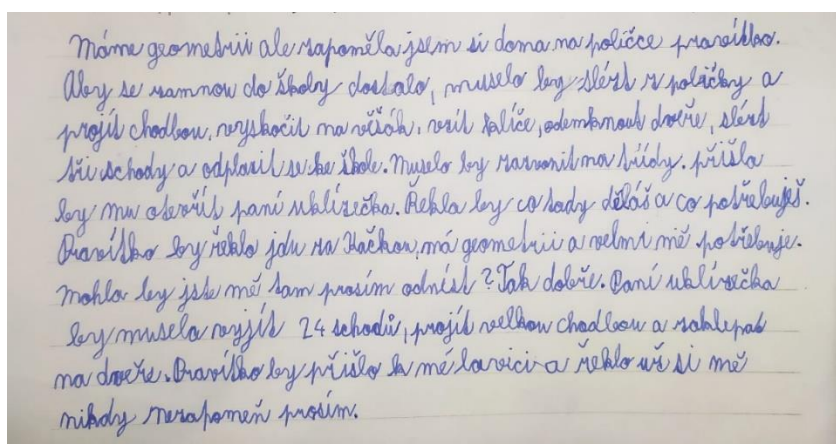
Ukázka prací žáků ZŠ Rozvadov:



Dnes máme geometrii. Budeme používat kružítko ale já jsem ho nechala v šuplíku. Vpochci se šuplíku vyjde z pokoje otevře dveře a je na chodbě, vyskočí na horu a smáčkne tlačítko od výtahu, vyskočí z něj otevře dveře a jde ven. Pojede do školy na bruslích. Ihned po příchodu do školy požádá rozsvěťnou paní uklízečku. Dobrý den paní uklízečko mohla bych poprosit jestli by šlo mě donést do 4. třídy za Anetkou. Ano odpověděla paní uklízečka. Už mě nikdy nenechávej doma samotnou!

Obrázek 14: Zapomenutá pomůcka, dívka 4. ročník

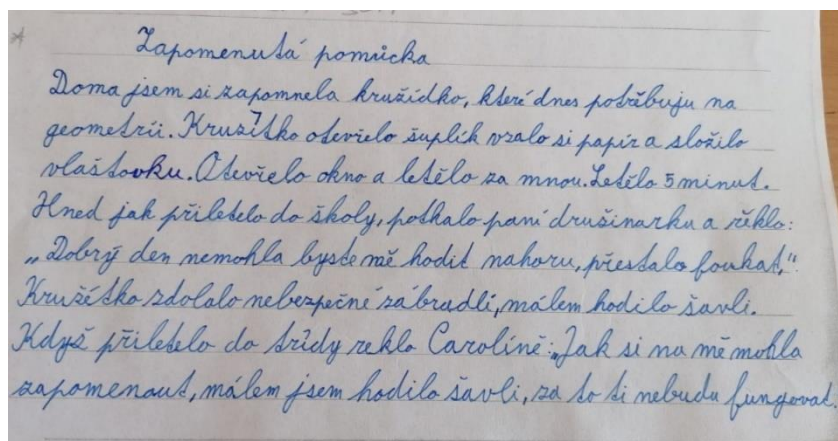
Zdroj: vlastní zpracování



Máme geometrii ale zapoměla jsem si doma na policice pravítko. Aby se samostatně do školy dostala, musela být slézt z poličky a projít chodbou, vyskočit na věšák, seít splíc, odemknout dveře, slézt tři schody a odplavit si ke škole. Muselo být harmonikové křídlo. Přišla tedy mně otevřít paní uklízečka. Řekla by co bych dělala a co potřebuji. Pravítko by řekla jak na káčku, má geometrii a velmi mě potřebuje. Mohla by ještě mě tam prosím odnést? Tak dobře. Paní uklízečka by musela vyjít 24 schody, projít celou chodbou a nahlepat na dveře. Pravítko by přišlo k mé lavici a řeklo už si mě nikdy nenechávej prosím.

Obrázek 15: Zapomenutá pomůcka, dívka 4. ročník

Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 16: Zapomenutá pomůcka, dívka 5. ročník

Zdroj: vlastní zpracování

4 VÝZKUM

Pro praktickou část své diplomové práce jsem vybrala uplatnění problémové metody stylizace souvislého jazykového projevu, jež vychází ze samostatné práce žáků a vede k rozvoji tvořivosti a k uvědomělému využívání jazykových prostředků.

4.1 Cíl výzkumu

Výzkum zaměřený na rozvíjení tvořivosti žáků jsem provedla na málotřídní základní škole v Rozvadově se žáky 4. a 5. ročníku ve dvou vyučovacích hodinách slohu.

Mým cílem bylo zjistit, zda lze ve spojených třídách málotřídní školy úspěšně uplatnit problémovou metodu stylizace souvislého jazykového projevu na základě předpisu syntaktických větných vzorů, která již byla ověřena ve slohovém výcviku na 2. stupni ZŠ. Metodu jsem modifikovala pro žáky 1. stupně tak, abych mohla v podmínkách málotřídní školy diferencovaně pracovat s žáky čtvrtého i pátého ročníku.

Tvořit věty podle větných vzorců se žáci učí již ve třetím ročníku. Tato cvičení mají velký význam především z hlediska syntaktického, pravopisného i stylistického. Ve 4. a 5. ročníku si žáci tuto dovednost upevňují. Dodržováním zásady zřetele k věkovým zvláštěnostem jsou postupně zvyšovány nároky na obsahovou hodnotu vět, taktéž je uplatňována zásada integrity vyučování slohu.

Stanovila jsem si tyto hypotézy:

- **Hypotéza č. 1:** Pohádku „O čarodějnici“ budou schopni tvořivě napsat všichni žáci bez ohledu na jejich prospěch. Rozdíl se projeví pouze v míře tvořivosti, v pravopisné či stylistické úrovni prací;
- **Hypotéza č. 2:** Žáci 5. ročníku vyřeší problémový úkol snáze než žáci 4. ročníku, protože dovednost tvořit souvětí podle vzorců mají již více zautomatizovanou;
- **Hypotéza č. 3:** Každá práce bude jiná a uplatní se zde individuální tvořivost, cit, fantazie a charakter žáka.

4.2 Metoda stylizace souvislého jazykového projevu

Jak již je výše uvedeno, tato metoda spočívá „v uvědomělém využívání jazykových prostředků v souvislém projevu“ (Nygrýn, 1978, s. 379) a věnuje se produkčnímu slohu. Jejím cílem je „spojit syntaktický výcvik se slohovým, využít stylizačních cvičení v kontextu a předsunout souvislý jazykový projev do povědomí žáka. Žák nemůže v kontextu volit

libovolné věty, musí jim dávat řád podle povahy předpisu, kterým je vázán. Učí se vědomě využívat jistých výrazových prostředků v praxi“ (Nygrýn, 1978, s. 311).

Při uplatnění této aktivity bychom měli dodržovat následující postup (Nygrýn, 1978, s. 312-313):

- Učitel si připraví téma cvičení, např. vyprávění pohádky;
- Podle tématu a úrovně třídy si učitel nachystá syntaktický předpis, který může být buď slovní (věta jednoduchá, vzorcový (např. V1, ale V2) nebo grafický;
- Poté stylizuje nadpis práce, např. O zlé ježibabě;
- Učitel u žáků vytváří motivaci k činnosti;
- Je důležité, aby žáci ovládali strukturu předpisu. Učitel tedy zpočátku zadává lehké předpisy a pomalu připojuje složitější;
- Pro žáky je jednodušší předpis celých vět obdélníky než předpis členů ve větě;
- Do kontextu učitel zařazuje i volné věty bez předpisu;
- Nezbytný je učitelův komentář předpisu, musí upozorňovat na kompoziční stavbu vyprávění, kdy do děje vstupuje další postava apod.;
- Podle cvičných záměrů určuje učitel i druhy vět a jejich funkci;
- Učitel může zadávat i další úkoly jako přidání vhodných přívlastků, příslovečných určení apod.;
- Rozsah se odvíjí od časových možností, práce musí být ukončena ve vyučovací hodině. Na konci musí zůstat prostor pro přečtení vybraných prací;
- Pro slabší žáky je možné vytvořit lehčí variantu předpisu;
- Hotová práce je pouze koncept.

Níže uvádím ukázkou konkrétního postupu nácvičku vyprávění o zlé čarodějnici. Důležitý je výchozí motivační rozhovor a inspirující úvod do stylizace prvních vět (Nygrýn, 1978, s. 373-374).

4.3 Příprava vyučovací hodiny

Téma: Stylizace souvislého jazykového projevu na základě předpisu syntaktických vztahů – sestavování pohádky podle zadaných předpisů větných vzorců

Úvodní motivace:

„Dnes si zahrajeme na spisovatele. Každý z vás se stane známým autorem pohádek, stejně tak jako například Božena Němcová nebo Karel Jaromír Erben, a pokusí se napsat pohádku O čarodějnici.

Nebude to však jednoduché. Každá věta vaší pohádky musí být napsána přesně podle větného vzorce, který bude napsaný na tabuli. Nezapomeňte, že věty v pohádce na sebe musí plynule navazovat. Dávejte také pozor na to, aby se v příběhu neopakovala stále stejná slova.

Udělejte si pohodlí, zavřete oči... Každý si teď představte svoji čarodějnici, která bude hlavní hrdinkou vaší pohádky. Jak vypadá? Jak se chová? Jaká je?“

Nadpis na tabuli „O čarodějnici“

Komentář: *„Do nadpisu doplňte, o jaké čarodějnici budete psát.“*

4. ročník

5. ročník

1. krok:

VJ.

VJ.

Komentář: *„V této větě napište začátek pohádky. Kdy a kde čarodějnice žila nebo žije, a jak se jmenovala/ jmenuje.“*

Nápověda: Jak obvykle začínají pohádky? (Bylo, nebylo..., Za sedmero horami...) Je to věta jednoduchá, nezačínajte tedy Žila, byla, Bylo, nebylo. V úvodní větě bude jediný slovesný tvar určitý, tj. takový, u kterého lze určit osobu.

Společná kontrola prací.

2. krok:

V1 a V2.

V1, V2 a V3.

Komentář: *„V tomto souvětí napište něco o čarodějnici, jak vypadala/ vypadá, jaké jsou její vlastnosti nebo například jaké má oblíbené zvíře. Je to souvětí o třech větách, budete mít napsané tři určité slovesné tvary.“*

Nápověda: Pozor, pokud končí první věta slovem čarodějnice, nemůžete následující větu zahájit tím samým slovem.

Spočítejte si, zda jste nezapomněli napsat všechny určité slovesné tvary.

Společná kontrola prací.

3. krok:

V1, že V2.

Když V1, V2, že V3.

Komentář: *„Nyní vymyslíme v příběhu zápletku. K čarodějnici někdo přišel, s někým se setkala, do děje vstupuje nová postava. Souvětí má tři věty, první je uvozena spojkou když, mezi druhou a třetí větou je spojka že.“*

Nápověda: Která slovesa mohou být v druhé větě, aby mohla být třetí věta připojená spojkou že? (smyslového vnímání – spatřila, uviděla, všimla si...)

Společná kontrola prací.

4. krok:

V1, ale V2.

Komentář: „Připravujeme konflikt, nedorozumění mezi oběma postavami. Jedna z postav si něco přeje, ale ten druhý nesouhlasí. Dochází k nedorozumění, hádce.“

Společná kontrola prací.

5. krok: Volný větný celek. „V _____,“ m-----.

Komentář: „Začíná rozhovor, někdo někoho osloví. Bud' čarodějnice mluví k postavě (něco jí poručila, přikázala, pověděla...), nebo opačně – vaše nová postava osloví čarodějnici.“

Nápověda: Pokuste se vymyslet jiné uvozovací věty, než řekl/řekla – jakým způsobem někdo promluvil.

Společná kontrola prací.

6. krok: Volný větný celek. 3x přímá řeč

Komentář: „Čarodějnice něco říká, ale postava nesouhlasí, zachová se jinak a tím dojde k nedorozumění nebo k hádce. Děj vrcholí.“

Nápověda: „V _____,“ m-----.

V-----: „V_____. (?!“

„V _____,“ m-----, „m_____. (?!“

Poznámka: Lze uvést pouze přímé řeči bez uvozovacích vět, tím se vypravování urychlí.

Společná kontrola prací.

7. krok: Naštěstí V1 a V2. Protože V1, V2 a V3.

Komentář: „Přichází rozuzlení. Napište souvětí, v němž vysvětlíte, jak to dopadlo.“

Poznámka: Částice *naštěstí* do větného vzorce nepatří, napomůže však žákům vyjádřit rozuzlení.

Společná kontrola prací.

8. krok: Volné dokončení ve 2 větných celcích.

Komentář: „Dovyprávějte, jak pohádka skončila.“

Přečtení vybraných prací žáků.

Zhodnocení hodiny.

4.4 Charakteristika žáků

Výzkumný vzorek tvořili žáci 4. a 5. ročníku málotřídní ZŠ v Rozvadově. Pokusu se zúčastnili 4 žáci 4. ročníku (2 dívky a 2 chlapci) a 8 žáků 5. ročníku (4 dívky a 4 chlapci).

Charakteristika jednotlivých žáků:

4. ročník:

Žákyně A

Dívku můžeme charakterizovat jako zvědavou, upovídanou a toužící po úspěchu. Pokud ji práce baví, přistupuje k ní pečlivě, zodpovědně a s velkým zaujetím. V opačném případě si na výsledku nenechává příliš záležet. Má bujnou fantazii, je vášnivou sběratelkou plastových zvířátek a hraje florbal.

Žákyně B

Tato dívka je tichá, málomluvná. Je citlivá, se silnou vazbou na rodiče. Má ráda svůj klid, nerada mění návyky a vše nové jí vyvádí z míry. Školní práci plní svědomitě, avšak pokud dostane úkol, se kterým se ještě nesetkala, začne panikařit. Od učitele si nenechá poradit, na vše si chce přijít sama a po svém. Její řešení je pak často nějakým způsobem „jiné“ než řešení ostatních. Volný čas nejráději tráví s rodinou v přírodě.

Žák C

Chlapce lze charakterizovat jako obětavého, zručného a prakticky zaměřeného. Více než školní práce ho při vyučování zajímá, co se děje za oknem nebo jak by se dal opravit kapající kohoutek. Potřebuje více motivovat a podněcovat k práci. Hraje závodně hokej, tímto sportem vyplňuje veškerý svůj volný čas.

Žák D

Chlapec vykazuje malou míru samostatnosti a aktivity, je pomalý. Při školní práci potřebuje soustavnou pomoc asistenta pedagoga. Bylo mu diagnostikováno několik specifických poruch učení. Jeho školní výsledky jsou velmi slabé, domácí příprava minimální. Hoch nechápe svět svých vrstevníků. Miluje však historii a vše s ní spojené. O minulých panovnících a válkách by dokázal hovořit hodiny.

5. ročník

Žákyně E

Dívka žije pouze s maminkou, matčina péče je silně protektivní. Žákyně je však samostatná, energická, zdravě sebevědomá a při vyučování aktivní. Je bystrá a její velkou předností je logické myšlení. Dokáže si poradit s každým problémem. V kolektivu je oblíbená. Ráda čte a hraje deskové hry.

Žák F

Žák je upovídaný, impulsivní a za každé situace usměvavý. Při vyučování mu dělá potíže se soustředit. Musí být podněcován k práci a k zaměření pozornosti na jednotlivé aktivity. Je bezprostřední, často bez rozmyšlení řekne vše, co si myslí. Rád a dobře čte. Volný čas tráví venku s partou kamarádů.

Žák G

Žák se projevuje jako vnímavý, pozorný, s velkým smyslem pro zodpovědnost. Jeho prospěch i domácí příprava jsou výborné. Je bystrý, tvořivý a rád zkouší nové věci. Je oblíbený pro svou přátelskou povahu. Nemá však rád přílišnou pozornost. Ve volném čase hraje fotbal a zajímá se o myslivost.

Žák H

Chlapci byla diagnostikována hyperaktivita. Patří ke snaživým žákům. Chce každý úkol splnit co nejdříve. Tato snaha vede ke zbrklosti a chybám, ty však po upozornění dokáže opravit. Je inteligentní, temperamentní, energický a při vyučování velice aktivní. Projevuje zájem o vše nové a rád se zapojuje do diskuzí. Mezi jeho koníčky patří fotbal a počítačové hry.

Žákyně I

Dívka je sečtělá, její slovní zásoba je bohatší než u většiny žáků ve třídě. Je velmi snaživá a učenlivá. V letošním školním roce se zhoršila grafická úprava jejích písemných prací. Často něco vyrábí a ráda tvoří nové věci. Projevuje se spíše jako dívka neprůbojná a nesmělá. Mezi její koníčky patří psi a vše, co s nimi souvisí.

Žákyně J

Dívka je cizinka. Českou základní školu navštěvuje od první třídy. Doma mluví pouze vietnamsky. Je svědomitá, snaží se zodpovědně plnit zadané úkoly, avšak je bázlivá a vyžaduje ujištění, že vše dělá správně. Potřebuje občasné vedení pedagoga. Záleží jí na studijních výsledcích, každý neúspěch těžce nese. Největší bariérou ve školní práci je nedostatečná slovní zásoba. Ve volném čase se stará o dva mladší sourozence. Baví ji tvoření všeho druhu.

Žákyně K

Tuto dívku doma vedou k soustavné práci. Ve škole pracuje samostatně, snaží se vyhovět všem požadavkům, avšak netouží být nejlepší. Záleží jí více na vzhledu výsledné práce než na její správnosti. Je šikovná, nápaditá, pečlivá, ráda kreslí. Pro svou ochotu kdykoliv a komukoliv pomoci je v kolektivu oblíbená.

Žák L

Chlapec není ctižádnostivý. Při hodinách se příliš nenamáhá, nesoustředí se a vyrušuje. Baví ho matematika, speciálně pro něj připravuji složitější úkoly. Na jejich vyřešení si dává záležet, je pro něho důležitá pochvala a úspěch. V kolektivu je oblíbený. Ve většině volného času hraje počítačové hry.

4.5 Popis vyučovací hodiny

Před samotným pokusem bylo nutné si v předcházející hodině českého jazyka s žáky připomenout učivo o tvoření vět podle větných vzorců. Zvláště pak žáci 4. ročníku museli dovednost procvičovat více, jelikož se s větnými vzorci setkali naposledy na konci 3. ročníku, a to jen okrajově. Zprvu se toto učivo pro ně zdálo být obtížné, avšak vytvořit větný celek dle jednoduchých předpisů nakonec zvládli všichni.

Na začátku vyučovací hodiny jsem žáky seznámila s jejím cílem. Někteří byli natěšení, někteří se obávali, zda to zvládnou. Pro větší motivaci a vzbuzení zájmu žáků o tvoření pohádky jsem použila metodu rozvíjení tvořivosti, při níž žáci zavřeli oči, aby nebyli rušeni podněty z okolí a mohli se ponořit jen do své mysli. Měli za úkol si představit „svou“ čarodějnici, o které budou psát.

Na tabuli jsem předepsala nadpis, který si každý doplnil podle toho, jakou čarodějnici si ve své mysli představil.

Po této krátké motivaci jsme si připomněli, co jsou to větné celky, jak poznáme větu jednoduchou a že počet vět v souvětí poznáme podle počtu sloves ve větném celku. Žákům jsem také vysvětlila, že budeme příběh sestavovat postupně, podle předepsaných větných vzorců, které budou napsané na tabuli. Některé předpisy budou společné pro všechny, jindy dostanou žáci na výběr. Primárně jsou jednodušší vzorce určené 4. ročníku a složitější pak starším žákům. Avšak netrvám na tom a nechám na rozhodnutí každého, který vzorec pro svou práci použije. Poté jsme přistoupili k samotnému psaní pohádky.

Zadání prvního schématu (VJ.) bylo společného pro všechny žáky. Syntaktický vzorec viděli žáci napsaný před sebou na tabuli a po mém komentáři k němu se všichni pustili do psaní. Věta jednoduchá žákům nečinila větší obtíže, po společné kontrole a menší pomoci všichni dokázali první úkol úspěšně splnit a mohli jsme tak přejít k dalšímu větnému vzorci.

Už od druhého větného celku pracovali žáci diferencovaně. Pro stejné obsahové vyjádření měli na výběr ze dvou vzorců (lehčí V1 a V2., obtížnější V1, V2 a V3.). Připomněli jsme si, kolik slovesných tvarů bude ve větném celku a upozornila jsem žáky na to, že příběh musí plynule navazovat, a tudíž další větný celek nemůže začínat stejným slovem, kterým končil celek předchozí. Druhý předpis už byl pro některé žáky obtížnější a musela jsem jim s opravou textů více pomáhat. Předpokládala jsem, že starší žáci budou hotovi s prací dříve, protože rychleji píšou, a budu moci kontrolovat zvláště texty s jednou a poté s druhou skupinou. Jelikož ani můj druhý předpoklad, že si mladší žáci automaticky vyberou lehčí předpis, nebyl správný, skupiny na ročníky jsem nedělila a napsané texty jsme kontrolovali všichni společně podle toho, jak kdo byl s prací hotový.

Předpis třetího větného celku byl opět ve dvou variantách (V1, že V2. V1, V2, že V3.). Žákům jsem napověděla v tom smyslu, že aby mohla být věta připojena spojkou „že“, lze v předchozí větě použít slovesa smyslového vnímání. Poté jsme si společně několik vhodných sloves uvedli. I u tohoto větného celku potřebovali žáci větší dopomoc.

Čtvrtý větný celek se pro všechny shodoval (V1, ale V2.). Žáci dostali informaci, že připravujeme konflikt; jedna postava si něco přeje, ale druhá nesouhlasí. Zde už byla potřeba více individuálního přístupu, žákům jsem více pomáhala i během psaní, aby dodrželi daný předpis a příběh dával smysl.

Následně jsem žákům představila situaci, v níž dochází mezi hlavními postavami k rozhovoru. Někdo někoho osloví. Mladší žáci mohli pro dialog využít volný větný celek, jelikož ještě nebyli seznámeni s přímou řečí. Starším žákům jsem pomohla předpisem uvozovací věty na tabuli. Tento větný celek napsali všichni bez větších potíží.

Dále jsme přešli k fázi, kdy vrcholí děj. Mezi postavami dochází k hádce. Aby si žáci srovnali kontext, zařadila jsem volný větný celek bez předpisu nebo volný rozhovor pomocí přímé řeči. Na tabuli jsem opět předepsala tři modely přímé řeči a nechala průchod žakovské fantazii.

Syntaktické vzorce sedmého větného celku byly na výběr opět dva (Naštěstí V1 a V2., Protože V1, V2 a V3.). První vzorec jsem doplnila slovem „naštěstí“, které podle mého názoru ulehčilo žákům vytvořit rozuzlení příběhu. Žáci si však poradili i s obtížnějším větným vzorcem.

S přibývajícím počtem napsaných větných celků se zvyšovala snaha žáků pohádku dokončit. Závěrečný předpis určoval dokončení příběhu ve dvou volných větných celcích. Poskytla jsem dostatek času tak, aby všichni zadaný úkol zdárně splnili.

Pokaždé, když žáci vytvořili nový větný celek, jsem s každým zvlášť provedla kontrolu napsané věty či souvětí. Žáci četli svou pohádku od začátku, tím jsem sledovala správnost a návaznost jednotlivých vět. Opravovala jsem také opakující se slova a doptávala jsem se na pravopisná pravidla. Před posledními dvěma předpisy se vyučovací jednotka pomalu chýlila ke konci a žáci už se nemohli dočkat, až své příběhy dokončí. Oba předpisy jsem na tabuli napsala najednou a žáci, kteří už text měli zkontrolovaný, nemuseli čekat na ostatní a pokračovali dále v rozuzlení příběhu. Poskytlo mi to tak čas dokontrolovat a opravit texty také zbylým žákům.

Při přípravě jsem předem počítala s tím, že nám jedna vyučovací hodina nebude stačit, a proto jsem si na napsání pohádky vyčlenila dvě spojené hodiny slohu. Kontrola jednotlivých žákovských prací, které musí být přečteny všemi žáky a pokaždé od začátku, nám zabrala 90 minut. Tento čas jsme využili beze zbytku. Na konci vyučovací jednotky stihli přečíst celou pohádku pouze dva žáci. Jelikož se všichni o své příběhy chtěli podělit, věnovali jsme jejich čtení ještě jednu hodinu následující den.

4.6 Interpretace výsledků výzkumu

Výzkum ověřil, že již na 1. stupni jsou žáci schopni napsat příběh na základě předpisu větných vzorců. Většině žáků se podařilo napsat pohádku „O čarodějnici“, jejíž jednotlivé větné celky odpovídají syntaktickým předpisům, které byly žákům zadány a napsány na tabuli. Každý příběh je jiný, jedinečný. Pohádku zvládli napsat i žáci 4. ročníku, kteří ještě se sestavováním textu podle větných schémat nemají tolik zkušeností. Mile mě překvapil žák se SPU, který za pomoci asistentky pedagoga napsal velice originální příběh.

U žáků vzbudil problémový úkol zájem, se zaujetím k němu přistupovali také jedinci k delšímu psaní skeptičtí. Práce se dařila a probíhala bez větších potíží. Při společné kontrole napsaného textu stačila žákům většinou jen drobná slovní nápověda. Některým

jsem musela pomáhat i během psaní. Žáci slabší neměli s dodržáním předpisů vět problém, naopak pro žáky tvořivé bylo někdy svazující větné vzorce dodržovat. Chtěli své myšlenky volně rozvíjet, avšak vzorce je omezovaly. To mi potvrdili i samotní žáci v rozhovoru ke zhodnocení hodiny. Také bych chtěla poukázat na to, že čtení 12 příběhů několikrát za sebou bylo zdlouhavé a v druhé části hodiny na žácích byla znát únava a nesoustředěnost. Při závěrečném zhodnocení jsem jim vysvětlila důležitost toho, proč se texty musely opakovaně číst. Celkově žáky psaní pohádky velmi bavilo, byli nadšeni ze vzniklých textů a těšili se, až svá díla přečtou doma rodičům.

Metoda se osvědčila rovněž ke specifikaci práce na málotřídní škole. Umožnila mi totiž diferencovaný přístup s žáky jednotlivých ročníků tím, že jsem mohla nabídnout předpisy obtížnější i lehčí varianty. Žáci si tak zvolili obtížnost řešení problému podle svých individuálních možností. Pro aplikaci této metody na málotřídní škole se velkým plusem ukázal menší počet žáků. Osobně shledávám 12 žáků jako počet maximální.

Výsledné práce byly chápány jako koncept. Stylizačních chyb nebylo mnoho. Několik chyb bylo gramatických a pravopisných. Nedostatky jsme společně s žáky opravili následující hodinu slohové výchovy. Ukázky žákovských textů uvádím již bez těchto chyb.

4.6.1 Rozbor prací žáků 4. ročníku

V první větě jednoduché, v níž měli žáci napsat, čím pohádka začíná, kdy a kde čarodějnice žila a jak se jmenovala, se objevily jen malé problémy. Zpočátku dívky napsaly souvětí typu: „... žila čarodějnice a jmenovala se...“, chlapec se SPU zapomněl čarodějnici pojmenovat. Po upozornění dokázali žáci text sami opravit a požadavek napsat větu jednoduchou dodrželi všichni. Většina žáků použila ve větě totožné spojení „byla jednou“, „žila jednou“:

Žila jednou jedna čarodějnice Agáta. (A)

Morgavsja jasnozřivá žije v Borůvkovicích. (B)

Byla jednou jedna malá čarodějnice jménem Amálka. (C)

Byla jednou jedna milá čarodějnice jménem Kazi. (D)

Ve druhém větném celku žáci měli napsat, jak čarodějnice vypadala, jaká byla, jaké měla vlastnosti. Na výběr dostali ze dvou předpisů. Dívky si vybraly předpis souvětí o třech větách (V1, V2 a V3.), chlapci předpis souvětí o dvou větách (V1 a V2.). Dva žáci použili na začátku věty jméno, kterým končili větu předcházející. Na tento stylizační nedostatek

byli upozorněni. Jeden žák místo čarodějnice popisoval chaloupku, ve které bydlela. Po hlasitém přečtení a dopomoci opět zvládli všichni své větné celky sami opravit:

Bydlí v Lesíkově, nejraději nosí fialové oblečení a je hodná, hravá a veselá. (A)

Je hodná, pomáhá všem a žije s ní kocour Mour a havran Krákal. (B)

Bydlela na kraji lesa v malé chaloupce a byla moc milá. (C)

Kazi ráda pomáhala lidem a byla také spravedlivá. (D)

V třetím kroku byly žákům opět nabídnuty dva větné vzorce (V1, že V2., Když V1, V2, že V3.). V souvětí měli žáci vyjádřit, že se čarodějnice s někým setkala, do děje bylo třeba uvést novou postavu. Aby se žáci lépe vypořádali s tímto složitějším souvětím, napověděla jsem jim slovesa, která mohli užít tak, aby vznikla smysluplná vedlejší věta předmětná. Obtížnější variantu si vybraly dvě žákyně, jedna předpis dodržela bez potíží, pouze jsme společně opravily stylizaci věty („...*najednou uslyšela kroky, že se k ní někdo blíží...*“), druhá dívka si pomohla citoslovci. Lehčí schéma zvolili chlapci. Žák se SPU schéma dodržel, druhý hoch také, avšak ke vzniklému souvětí ještě přidával další věty, aby zachytil všechny své myšlenky „...*najednou spatřila, že se k ní někdo blíží. Byl to malý pejsek.*“ I nyní jsme při kontrole prací stylizaci společně opravili tak, aby bylo dodrženo předepsané schéma:

Když Agáta zalévala na zahrádce mrkev, najednou uslyšela, že se k ní někdo blíží. (A)

Najednou spatřila, že k ní přichází malý pejsek. (C)

Ten den zaklepal na její dveře šlechtic z rodu Přemyslovců Vistislav, že chce lektvar na získání moci. (D)

Jedna žákyně přidala do textu citoslovce:

Ťuk, ťuk, ťuk. Když Morgavska otevřela dveře, stál tam skřítek, že potřebuje pomoc s malými skřítky. (B)

Ve čtvrtém kroku byl větný vzorec pro všechny stejný (V1, ale V2.). Připravujeme jím konflikt, nějaký rozpor; jedna postava si něco přeje a ta druhá nesouhlasí. S jeho dodržením neměl problém pouze chlapec se SPU. Všichni ostatní tvořili delší souvětí, přidávali věty. Chtěli toho hodně sdělit, začalo se projevovat to, že předpisy omezují tvořivější žáky. Při společné kontrole jsem musela více pomáhat tak, aby i při dodržení daného předpisu dával příběh smysl. Opravu většina zvládla:

Čekala pytláka, ale byla to kočka. (A)

Pejsek škrábal na dveře, ale Amálka měla strach ho pustit dovnitř. (C)

Hned ho odmítla, ale šlechtic jí vyhrožoval. (D)

Pro jednu žákyni bylo toto schéma příliš těsné:

Dobrá, tak jdeme, ale on je modrý a tady žádné modré skřítky nechceme, říká král červených skřítků. Vy ho nechcete jenom proto, že je modrý. (B)

V dalším kroku začíná rozhovor mezi oběma postavami. Jelikož ještě žáci 4. ročníku nebyli seznámeni s učivem o přímé řeči, měli dialog vyjádřit volným větným celkem bez předpisu větného schématu. Překvapilo mě, že dva žáci využili předpisu, který byl na tabuli napsán pro starší spolužáky a správně dodrželi pravopis přímé řeči a věty uvozovací:

„Co tě sem přivádí,“ zeptala se zvědavě. (A)

„Vezmu ti majetek a dám tě do šatlavy, a když to nepomůže, tak tě upálím, až zčernáš,“ křičel na ni vztekle Vistislav. (D)

Ostatní dva využili možnosti volného větného celku a uvedli nepřímou řeč a nevlastní přímou řeč:

Zeptala se ho, kde se tu vzal a on jí odpověděl, že se ztratil. (C)

Krákale, kde jsi, už musíme jít. (B)

V šestém kroku nastává vyvrcholení děje v pokračování rozhovoru hlavních postav. Zadala jsem volný větný celek bez předpisu větného schématu, aby došlo ke srovnání textů. V této fázi pozoruji na žácích mírnou nesoustředěnost, pomalu se začínají odchylovat od doprovodného komentáře a chtějí dokončit příběh spíše podle své představy:

Hledám domov, řekla kočička, můžu tu bydlet? (A)

Vešel do chaloupky a lehl si na zem. (C)

Kazi smutně říká: „Takové chování mi láme srdce ty vztekloune.“ Kazi říká: „Když se takhle budeš chovat k čarodějnici, tak já budu zlá a nebezpečná.“ (D)

Žákyně, pro kterou bylo složité dodržovat i předchozí větné vzorce, pokračovala ve svém příběhu takto:

Tak konečně doma. Meee. Ježíš, musím jít podojít kozu. Co ty tady chceš, modrý skřítku? Chtěl jsem se kouknout, jak dojíš kozu. Dobře, jenom malý moment. (B)

V sedmém kroku mohli žáci psát souvětí podle jednoho ze dvou vzorců (Naštěstí V1 a V2., Protože V1, V2 a V3.). Měli jím vyjádřit rozuzlení příběhu. Podle mého předpokladu využili mladší žáci jednoduššího předpisu dvou souřadně spojených vět, uvozených částicí „naštěstí“. Úkol však splnili pouze dva žáci:

Naštěstí Agáta řekla ano a obě se radovaly. (A)

Naštěstí tam byl i pelíšek a měl si kam lehnout. (C)

Zbylí dva dopisovali pohádku podle sebe.

Posledním úkolem bylo v závěrečných dvou větných celcích pohádku libovolně dokončit. Nyní už mohli všichni zcela popustit uzdu své fantazii. Dva větné celky jim nestačily a v závěru se takto rozepsali:

Druhý den kočička vstala, Agáta ještě spala a kočička udělala kouzlo. Najednou byl před ní vodopád. Šumění vodopádu vzbudilo Agátu. Co to je kočičko? Ty jsi super. Jak jsi to udělala? Kouzlo, Agáto. Společně se šly podívat za vodopád a našli tam poklad. Bylo tam jídlo a kočička na to zírala stejně jako čarodějnice. Žily spolu šťastně až do smrti. (A)

A tak šla Amálka do města koupit granule a misky pro pejska. Když přišla domů, nasypala do jedné misky granule a do druhé misky nalila vodu. Pejsek přišel k miskám, protože měl hlad. Potom se šel napít a šel spát. Konec. (C)

Krákale, nevíš, kam se ztratil ten malý skřítek? Ano vím, máš ho totiž na klobouku. Díky Krákale. Stejně si pořád myslím, že jsem na něco zapoměla. Meeeeee! Ježíšmarja ta koza! Ha, ha Morgavse by se mělo říkat zapomínavá čarodějnice a ne jasnozřivá. Ha, ha směje se Krákal. (B)

Chlapec se SPU dokončil příběh jedním větným celkem:

Vistislav stále nadává a vyhrožuje a Kazi se změnila na zlou čarodějnici. (D).

4.6.2 Rozbor prací žáků 5. ročníku

V první větě se objevily stejné problémy jako u mladších žáků. Jedna dívka napsala souvětí: „... žila čarodějnice a jmenovala se...“ a jeden chlapec čarodějnici nepojmenoval. Při hlasitém čtení jsme narazili na výslovnost slova „čarodějnice“, někteří vyslovovali [čarodejnice]. Vysvětlili jsme si, že slovo čarodějnice vzniklo ze slova čaroděj, čaroděj

dělá čarovné děje. Proto je jediná správná výslovnost [čarodějnice]. Větu jednoduchou dodrželi všichni. Také v pracích starších žáků se kromě jedné objevilo totožné spojení „byla jednou“, „žila jednou“:

Byla jednou zvědavá čarodějnice jménem Zvěda. (E)

Byla jednou jedna milá čarodějnice Libuše. (F)

Žila jednou hodná čarodějnice se jménem Lenka. (G)

Žila jednou jedna čarodějnice Wikipedie. (H)

Byla jednou jedna čarodějnice Fialovanka. (J)

Byla jednou jedna hodná čarodějnice Fialka. (K)

Byla jednou jedna čarodějnice Hodnouška. (L)

Větné schéma tvořivě rozvinula pouze jedna žákyně:

V jednom nedalekém lese žila v malé chaloupce čarodějnice Slunečnice se svým kocourkem Růží. (I)

Ve druhém větném celku se jednomu chlapci nepodařilo dodržet větný vzorec: „... měla černý klobouk, který nosí každý den, černé boty, které si sama vyčarovala...“. Tři žáci použili na začátku druhého větného celku jméno, kterým končili větu předcházející. Většina žáků zvolila větný vzorec V1, V2 a V3. Po hlasitém přečtení a mírných opravách vznikly tyto stylizace:

Bydlí na paloučku u lesa ve vesnici Kvikáلكov s pavoukem Kamilem, chodí do školy v Bradavicích a je hodně zvědavá. (E)

Libuška má doma kocourka Mourka, má krásné hnědé vlasy a neubližuje hodným lidem (F)

Bydlí v chaloupce na konci začarovaného lesa, ráda hraje volejbal a má pejska Gorného. (G)

Bydlí v domě na konci města Modernice, má robotického králíka a pomáhá lidem s technikou. (H)

Má černožluté vlasy, ráda vaří a její nejoblíbenější zvíře je koala. (J)

Bydlí v bažině, ráda pomáhá hodným lidem a má žábu Agátu. (K)

Jednodušší předpis (V1 a V2.) zvolil jeden žák:

Měla na sobě modrý klobouk, krásné černé šaty, černé boty a byla moc hodná. (L)

Ve třetím kroku si lehčí předpis vybrali čtyři žáci, tři žáci zvolili předpis těžší a jeden žák úkol nesplnil. Někteří se svými myšlenkami nevešli do větného vzorce, např.: „... *přišel pán, který potřebuje pomoc a čarodějnice zjistila, že...*“, někdy k zadanému schématu přidali další větu jednoduchou „... *čarodějnice uslyšela, že jí někdo kouše nábytek. Byla to myš.*“. Společná oprava však pomohla žákům dodržet předpis:

Když měly v Bradavicích zrovna hodinu chemie s profesorem Snapem, přišel do třídy profesor Brumbál se zprávou, že přijel nový žák Harry Potter. (E)

Když čarodějnice myla Mourka, najednou uviděla, že za oknem stojí černý mrak plný prachu. (F)

Když si s Agátou hrály na schovávanou, uslyšela Fialka, že jí myš kouše nábytek. (K)

Žáci, kteří si vybrali větný vzorec V1, že V2., většinou začínali větu slovy „jednou“, „jednoho dne“:

Jednoho dne brzy ráno na její dveře zaťukal čaroděj Dobroděj, že potřebuje rychle pomoc s jedním kouzlem. (G)

Jednoho dne k ní přišel pán s oznámením, že se mu stala katastrofa. (H)

Jednou večer při sázení uviděla Slunečnice malého trpaslíka, že ho posílá král. (I)

Zaslechla od pana netopýra, že potřebuje pomoc s novým telefonem. (J)

Strukturu větného vzorce nedodržel jeden žák:

Najednou na její dveře od domu někdo zaťukal, uviděla, že tam stojí malý černý kocour. (L)

Ve čtvrtém kroku žáci připravují konflikt. I zde tvořivějším žákům dělalo potíže dodržet předpis, měli tendence rozvinout druhou větu dále větou vedlejší např.: „... *ale čarodějnice chtěla, aby ...*“. Ve většině textů stačilo opravit jen drobné stylizační nedostatky tak, aby věty plynule navazovaly a byly smysluplné. Úkol se většině podařil:

Zvěda ho chtěla hned poznat, ale chodil do jiné třídy. (E)

Černý mrak vešel do domu, ale čarodějnice ho nepustila. (F)

Pán potřeboval Wi-Fi, ale Wikipedie mu jí nechtěla dát. (H)

Král potřebuje lektvar na uzdravení, ale čarodějnice má na to jen týden. (I)

Pan netopýr jí chtěl poradit, ale ona ho nechtěla poslouchat. (J)

Fialka se tam šla podívat, ale myš jí kousla. (K)

Kocour jí vlezl do domu, ale čarodějnice ho u sebe nechtěla. (L)

Jeden žák ani po opravě větný celek nedodržel:

Lenka souhlasila, ale chtěla vědět, co je to za kouzlo. (G)

Ze všech úkolů nejnanežněji se žáci vypořádali s předpisem v pátém kroku. Přímou řeč správně napoprve napsali všichni. Dopomoc z mé strany přišla pouze nabídnutím vhodnějšich sloves než „řekla“ nebo „pověděla“. Většina žáků zvolila pestřejší slovesa v uvozovací větě:

„Profesore Brumbále, mohla bych se setkat s Harry Pottrem,“ požádala Brumbála.

(E)

„Posílá mě pán temnoty, chce, abyste opustila toto území, jinak budete potrestána smrtí,“ vyhrožoval našťvaně. (F)

„To ti ted' nemůžu prozradit, řeknu ti to, až budeme na místě,“ pronesl tajemně čaroděj.

(G)

„Mám turnaj ve famfrpálu a potřebuju hodně rychlý internet,“ pronesla Wikipedie důležitě. (H)

„Potřebuju recept a více času,“ řekla našťvaně. (I)

„Ale já to chci takhle,“ zakřičela Fialovanka. (J)

„Vylez ven,“ zakřičela čarodějnice. (K.)

„Odejdi z mého domu,“ zakřičela čarodějnice. (L)

V šestém kroku nastává vyvrcholení děje v rozhovoru hlavních postav. Starším žákům jsem zadala předpis tři přímých řečí. To se nepodařilo dodržet nikomu. Dvě přímé řeči napsali tito žáci:

Čarodějnice vykřikla: „Nikam neodejdu, zůstanu tady a běž z mého domu.“ „Už jste se rozhodla, pán temnoty přijde za deset hodin,“ odpověděl mrak a odešel. (F)

Nakonec si to rozmyslela: „Můžu ti dát 10 %, ale musíš mi v online famfrpálu sehnat legendu.“ „Platí,“ souhlasil pán. (H)

Myš vylezla a omlouvala se: „Písk, promiň, já jsem se tě lekla. „To nic,“ řekla Fialka.

(K)

„Jak ses sem vůbec dostal?“ „Mňau, mňau,“ mňoukal kocour. Čarodějnice byla moc nervózní, nevěděla, co má dělat, protože má alergii na kočičí srst. (L)

Jednu přímou řeč do své pohádky zakomponovali tři žáci:

Ten odpověděl: „Když po tom tak toužíš, proč bys nemohla.“ Zvěda poděkovala Brumbálovi, vesele se usmívala a těšila se na shledání. (E)

Trpaslík pořád stál a odsekl: „Více času ti dát nemůžu, ale recept ti dám.“ Slunečnice se pousmála, ale v duchu si myslela, že to stejně nestihne. (I)

Pan netopýr vzal telefon a šel domů. „Já už se nikdy nevrátím,“ zařval našťavaně. (J)

Jeden žák pokračoval v příběhu podle své představy a předpisu se nedržel:

Vzala si hůlku, jídlo a pití. Šli tak 4 hodiny, až došli na tajemný kopec, kde byla zamaskovaná jeskyně. (G)

V sedmém kroku tvořili žáci souvětí výběrově podle jednoho ze dvou vzorců (Naštěstí V1 a V2., Protože V1, V2 a V3.) Pro rozuzlení příběhu si polovina žáků vybrala vzorec druhý:

Protože ji ještě čekala hodina lektvarů a zaklínadel, domluvil profesor setkání až na odpoledne a Zvěda byla šťastná. (E)

Protože byla tma, vyčarovali kouzlo na rozsvícení hůlek a vešli do jeskyně. (G)

Protože nutně Wi-Fi potřeboval, sehnal legendu Vincenta Mesiho a udělali spolu obchod. (H)

Protože pan netopýr nikoho jiného nenašel, musel se vrátit k Fialovance a znovu jí prosil o pomoc. (J)

Druhá polovina žáků psala podle prvního schématu:

Naštěstí byla šikovná a dokončila lektvar včas. (I)

Naštěstí to dobře dopadlo a všechno se vysvětlilo. (K)

Někteří žáci předpis nedodrželi:

Naštěstí pán temnoty nepřišel, protože ho zradil jeden z jeho sluhů. (F)

Naštěstí však zjistila, že na černou srst alergie nemá. (L)

Závěrečné větné celky, jež nebyly omezeny předpisem, odpovídaly dějům jednotlivých příběhů:

Nakonec se s Harrym setkala a skamarádili se přesně podle představ. Zažili spolu různá dobrodružství a užili si hodně zábavy. (E)

Libuška dál žila ve svém krásném domě. Nakonec našla před domem králíka Dupíka. A to je konec. (F)

Tam uviděli posvátný kámen, u kterého společně nahlas vyslovili kouzlo na nekonečné přátelství. Od té doby jsou na světě všichni kamarádi a z čarodějnice a čaroděje se stali nejlepší přátelé. (G)

Wikipedie vyhrála první místo v online famfrpálu, pán měl konečně Wi-Fi a katastrofu odvrátil. (H)

Poslední den se Slunečnice vypravila za králem. Stihla mu zázračný nápoj předat a král se uzdravil. Jestli tato pohádka byla pravda, nebo ne, na tom nezáleží. Hlavní je, že vše dopadlo dobře. (I)

„Prosím, můžeš mi opravit ten telefon?“ „Tak jo,“ odpověděla a telefon mu opravila.

(J)

Z čarodějnice a myšky se staly kamarádky a žijí spolu dodnes. (K)

Nakonec si černého kocoura nechala. (L)

4.6.3 Ověření hypotéz

Tímto pokusem jsem chtěla zjistit, do jaké míry žáci dovedou tvořivě napsat pohádku podle zadaných větných vzorců a zda lze tuto problémovou metodu úspěšně uplatnit na 1. stupni málotřídní základní školy.

Moje **první hypotéza**, že pohádku „O čarodějnici“ budou schopni napsat všichni žáci bez ohledu na studijní výsledky a rozdíl se projeví pouze v míře tvořivosti, v stylistické a pravopisné stránce prací, byla potvrzena.

Tuto hypotézu asi nejlépe doloží práce žáka 4. ročníku. Chlapci bylo diagnostikováno několik specifických poruch učení, jeho výsledky v českém jazyce jsou velmi slabé, má potíže s aplikací pravidel a při školní práci potřebuje zvýšenou dopomoc pedagoga.

Rád si však povídá a miluje historii. Za pomoci asistentky pedagoga, která ho svými otázkami naváděla, dokázal i on úkol úspěšně vyřešit. Tato metoda v rozvoji tvořivosti žákovi pomohla, věděl, jak přesně mají větné celky vypadat a snažil se předpisy dodržovat. S každou napsanou částí pohádky se jeho zájem o práci zvyšoval. Měl radost z výsledku. Žák v příběhu používá slova jako „šlechtic“ nebo „šatlava“, zaujalo mě spojení „láme mi to srdce“. Jelikož mu práce déle trvá, nestihl dokončit příběh podle zadaného předpisu. Jeho text lze hodnotit jako zdařilý. Vzhledem k výše popsaným potížím žáka považuji zvolenou metodu za velmi přínosnou.

O zlé čarodějnici

Byla jednou jedna milá čarodějnice jménem Kazi. Kazi ráda pomáhala lidem a byla také spravedlivá. Ten den zaklepal na její dveře šlechtic z rodu Přemyslovců Vistislav, že chce lektvar na získání moci. Hned ho odmítla, ale šlechtic jí vyhrožoval. „Vezmu ti majetek a dám tě do šatlavy a když to nepomůže, tak tě upálím, až zčernáš,“ křičel na ni vztekle Vistislav. Kazi smutně říká: „Takové chování mi láme srdce, ty vztekloune.“ Kazi říká: „Když se takhle budeš chovat k čarodějnici, tak já budu zlá a nebezpečná.“ Vistislav stále nadával a vyhrožoval a Kazi se změnila na zlou čarodějnici. (D, 4. ročník)

To, že vytváření pohádky podle zadaných schémat pomáhá slabším a méně samostatným žákům, dokládá následující text dívky, která je svědomitá, snaží se zodpovědně plnit zadané úkoly, avšak je nesamostatná a potřebuje občasné vedení. Její rodiče jsou cizinci, doma mluví pouze vietnamsky. Při psaní ji omezovala menší slovní zásoba a tvořivý přístup byl upozaděn. Patrně pro ni bylo obtížné vytvářet větné celky podle vzorců a současně je naplnit obsahem tak, aby byl vytvořen souvislý celek. Přínos naopak spatřuji v tom, že spolužáci své práce četli nahlas a žákyně tak mohla využít prvky, které slyšela a které se jí líbily. Přesné zadání větných vzorců a slovní doplnění jí umožnilo napsat následující práci:

O hodné čarodějnici

Byla jedna čarodějnice Fialovanka. Má černožluté vlasy, ráda vaří a její nejoblíbenější zvíře je koala. Zaslechla od pana netopýra, že potřebuje pomoc s novým telefonem. Pan netopýr jí chtěl poradit, ale ona ho nechtěla poslouchat. „Ale já to chci takhle,“ zakřičela Fialovanka. Pan netopýr vzal telefon a šel domů. „Já už se nikdy nevrátím,“ zařval naštvaně. Protože pan netopýr nikoho jiného nenašel, musel se vrátit k Fialovance a znovu

jí prosil o pomoc. „Prosím, můžeš mi opravit ten telefon?“ „Tak jo,“ odpověděla a telefon mu opravila. (J, 5. ročník)

Pohádku podle předpisu větných vzorců úspěšně vytvořila také žákyně, kterou psaní příliš nebaví. Nejtěžší pro ni bylo vymyslet, která další postava se v příběhu objeví. Pomohlo jí pokládání pomocných otázek. I když dívka v textu nepoužívá rozvíjející větné členy a projev je strohý, povedlo se jí vyjádřit své myšlenky a dodržela u toho všechna předepsaná schémata:

O hodné čarodějnici

Byla jednou jedna hodná čarodějnice Fialka. Bydlí v bažině, ráda pomáhá hodným lidem a má žábu Agátu. Když si s Agátou hrály na schovávanou, uslyšela Fialka, že jí myš kouše nábytek. Fialka se tam šla podívat, ale myš jí kousla. „Vylez ven,“ zakřičela čarodějnice. Myš vylezla a omlouvala se: „Písk, promiň, já jsem se tě lekla. „To nic,“ řekla Fialka. Naštěstí to dobře dopadlo a všechno se vysvětlilo. Z čarodějnice a myšky se staly kamarádky a žijí spolu dodnes. (K, 5. ročník)

Druhá hypotéza, že žáci 5. ročníku budou překonávat překážky, tzn. předpisy syntaktických vzorců, snáze než žáci 4. ročníku, se zcela nepotvrdila. Dodržet větná schémata dělalo oběma skupinám stejné potíže. Zatímco mladší žáci po společné opravě větné celky správně opravili, starší žáci to častěji nedokázali. Jejich myšlenky byly většinou obsáhlé a předpisy je velmi omezovaly. Tvořivý přístup k problémovému úkolu můžeme najít jak u žáků starších, tak i u těch mladších. Nedá se ani jednoznačně říci, že by práce mladších žáků obsahovaly více gramatických a pravopisných chyb. Pro potvrzení výsledků této hypotézy uvádím vybrané práce dvou žáků.

První pohádku napsala dívka ze 4. ročníku. Vybírala si složitější větné předpisy, které obsahově naplnila. Správně také napsala přímou řeč v pátém větném celku, s jejíž interpunkcí se setkala poprvé. Užívá tvořivý přístup, zvláště pak v samotném závěru pohádky, kdy nechala volný průchod své fantazii:

O šťastné čarodějnici

Žila jednou jedna čarodějnice Agáta. Bydlí v Lesíkově, nejraději nosí fialové oblečení a je hodná, hravá a veselá. Když Agáta zalévala na zahrádce mrkev, najednou uslyšela, že se k ní někdo blíží. Čekala pytláka, ale byla to kočka. „Co tě sem přivádí,“ zeptala se zvědavě. Hledám domov, řekla kočička, můžu tu bydlet? Naštěstí Agáta řekla ano a obě se radovaly. Druhý den kočička vstala, Agáta ještě spala. Kočička udělala kouzlo

a najednou byl před ní vodopád. Šumění vodopádu vzbudilo Agátu. Co to je kočička? Ty jsi super. Jak jsi to udělala? Kouzlo, Agáto. Společně se šly podívat za vodopád a našly tam poklad. Bylo tam jídlo a kočička na to zírала stejně jako čarodějnice. Žily spolu šťastně až do smrti. (A, 4. ročník)

Oproti tomu žák 5. ročníku několikrát nedodržel větná schémata. Ve své práci nepoužil žádné neobvyklé prvky a příliš neuplatňuje tvořivou fantazii:

O hodné čarodějnici

Byla jednou jedna čarodějnice Hodnouška. Měla na sobě modrý klobouk, krásné černé šaty a černé boty a byla moc hodná. Najednou na její dveře od domu někdo zatukal, uviděla, že tam stojí malý černý kocour. Kocour jí vlezl do domu, ale čarodějnice ho u sebe nechtěla. „Odejdi z mého domu,“ zakřičela čarodějnice. „Jak ses sem vůbec dostal?“ „Mňau, mňau,“ mňoukal kocour. Čarodějnice byla moc nervózní, nevěděla, co má dělat, protože má alergii na kočičí srst. Naštěstí však zjistila, že na černou srst alergii nemá. Nakonec si černého kocoura nechala. (L, 5. ročník)

Hypotéza č. 3 byla potvrzena, neboť v pracích se projevuje tvořivost, fantazie i charakter žáků. Samostatný přístup, originalitu, dávku fantazie a vliv četby spatřujeme ve značné míře v práci žákyně 5. ročníku:

O zvědavé čarodějnici

Byla jednou zvědavá čarodějnice jménem Zvěda. Bydlí na paloučku u lesa ve vesnici Kvikálkov s pavoukem Kamilem, chodí do školy v Bradavicích a je hodně zvědavá. Když měli v Bradavicích zrovna hodinu chemie s profesorem Snapem, přišel do třídy profesor Brumbál se zprávou, že přijel nový žák Harry Potter. Zvěda ho chtěla hned poznat, ale chodil do jiné třídy. „Profesore Brumbále, mohla bych se setkat s Harry Pottrem,“ požádala Brumbála. Ten odpověděl: „Když po tom tak toužíš, proč bys nemohla.“ Zvěda poděkovala Brumbálovi, vesele se usmívala a těšila se na shledání. Protože ji ještě čekala hodina lektvarů a zaklínadel, domluvil profesor setkání až na odpoledne a Zvěda byla šťastná. Nakonec se s Harrym setkala a skamarádili se přesně podle představ. Zažili spolu různá dobrodružství a užili si hodně zábavy. (E, 5. ročník)

Žákyně, která napsala následující pohádku, ráda čte a její osobnost bych charakterizovala jako tvořivou. Upoutal ji již samotný námět. Omezenost tvoření větných celků podle zadání jí nijak nepřekážela. Naopak. Skloubila se zde její nápaditost a chuť psát. V práci

se objevují pohádkové prvky a dívčina sečtělost se projevila ve výběru zajímavých jazykových prostředků např. „...zázračný nápoj...“:

O květinové čarodějnici

V jednom nedalekém lese žila v malé chaloupce čarodějnice Slunečnice se svým kocourkem Růží. Miluje květiny, má trochu roztrhané šaty a je hodně milá. Jednou večer při sázení uviděla Slunečnice malého trpaslíka, že ho posílá král. Král potřebuje lektvar na uzdravení, ale čarodějnice má na to jen týden. „Potřebuji recept a více času,“ řekla našťvaně. Trpaslík pořád stál a odsekl: „Více času ti dát nemůžu, ale recept ti dám.“ Slunečnice se pousmála, ale v duchu si myslela, že to stejně nestihne. Naštěstí byla šikovná a dokončila lektvar včas. Poslední den se Slunečnice vypravila za králem. Stihla mu zázračný nápoj předat a král se uzdravil. Jestli tato pohádka byla pravda, nebo ne, na tom nezáleží. Hlavní je, že vše dopadlo dobře. (I, 5. ročník)

Autora následující pohádky větné vzorce svazovaly nejvíce ze všech. Je bystrý, tvořivý a rád zkouší nové věci. V českém jazyce má výborné výsledky a jeho slohové práce patří vždy k těm nejlepším. Tvořivé psaní ho baví a zadáním problémového úkolu byl potěšen. Pohádku se snažil napsat podle schémat, ale už čtvrtý větný celek nezvládl. Pro vyjádření myšlenky potřeboval více prostoru a nepomohla ani společná oprava. Bylo na něm vidět, že soustředění se na dodržení vzorců ho stresuje a bere mu tvořivé nápady. Přímou řečí se vrací k zadání schématu, ovšem další předpisy mu opět nevyhovují. Vzniklou pohádku však považují za velmi zdařilou:

O hodné čarodějnici

Žila jednou hodná čarodějnice se jménem Lenka. Bydlí v chaloupce na konci začarovaného lesa, ráda hraje volejbal a má pejska Gornýho. Jednoho dne brzy ráno na její dveře zaťukal čaroděj Dobroděj, že potřebuje rychle pomoc s jedním kouzlem. Lenka souhlasila, ale chtěla vědět, co je to za kouzlo. „To ti teď nemůžu prozradit, řeknu ti to, až budeme na místě,“ pronesl tajemně čaroděj. Vzala si tedy hůlku, jídlo a pití. Šli tak 4 hodiny, až došli na tajemný kopec, kde byla zamaskovaná jeskyně. Protože byla tma, vyčarovali kouzlo na rozsvícení hůlek a vešli do jeskyně. Tam uviděli posvátný kámen, u kterého společně nahlas vyslovili kouzlo na nekonečné přátelství. Od té doby jsou na světě všichni kamarádi a z čarodějnice a čaroděje se stali nejlepší přátelé. (G, 5. ročník)

Velmi netradiční pohádku napsal chlapec, který má diagnostikovanou mírnou hyperaktivitu. Je inteligentní, temperamentní, energický a při vyučování velice aktivní. Projevuje zájem o vše nové a rád se zapojuje do diskuzí. Omezenost větných vzorců pro něj byla hlavně zpočátku dosti svazující, protože do svého příběhu chtěl uvést co nejvíce informací, avšak všechny se mu do schématu nevešly. Vždy několikrát větný celek přepisoval. Bral problémový úkol jako výzvu, něco nového a motivujícího. Nakonec vznikl velice originální příběh, v němž se odráží především žákův koníček – počítačové hry:

O moderní čarodějníci

Žila jednou jedna čarodějnice Wikipedie. Bydlí v domě na konci města Modernice, má robotického králíka a pomáhá lidem s technikou. Jednoho dne k ní přišel pán s oznámením, že se mu stala katastrofa. Pán potřeboval Wi-Fi, ale Wikipedie mu jí nechtěla dát. „Proč mi ji nechceš dát,“ zeptal se našťvaně. „Mám turnaj ve famfrpálu a potřebuju hodně rychlý internet,“ pronesla Wikipedie důležitě. Nakonec si to rozmyslela: „Můžu ti dát 10 %, ale musíš mi v online famfrpálu sehnat legendu.“ „Platí,“ souhlasil pán. Protože nutně Wi-Fi potřeboval, sehnal legendu Vincenta Mesiho a udělali spolu obchod. Wikipedie vyhrála první místo v online famfrpálu, pán měl konečně Wi-Fi a katastrofu odvrátil. (H, 5. ročník)

Fantazijní prvky a tvořivý přístup se projevují v následujícím příběhu, v němž žák přivádí do děje „černý mrak plný prachu“, který k čarodějnici posílá „pán temnoty“:

O milé čarodějníci

Byla jednou jedna milá čarodějnice Libuše. Libuška má doma kocourka Mourka, má krásné hnědé vlasy a neubližuje hodným lidem. Když čarodějnice myla Mourka, najednou uviděla, že za oknem stojí černý mrak plný prachu. Černý mrak vešel do domu, ale čarodějnice ho nepustila. „Posílá mě pán temnoty, chce, abyste opustila toto území, jinak budete potrestána smrtí,“ vyhrožoval našťvaně. Čarodějnice vykřikla: „Nikam neodejdu, zůstanu tady a běž z mého domu.“ „Už jste se rozhodla, pán temnoty přijde za deset hodin,“ odpověděl mrak a odešel. Naštěstí pán temnoty nepřišel, protože ho zradil jeden z jeho sluhů. Libuška dál žila ve svém krásném domě. Nakonec našla před domem králíka Dupíka. A to je konec. (F, 5. ročník)

Osobitě pojal svou pohádku také chlapec, kterého můžeme charakterizovat jako obětavého, zručného, prakticky zaměřeného. Praktičnost a starostlivost chlapec projevil i ve svém

příběhu „...a tak šla Amálka do města koupit granule a misky...“ Jeho příběh jistě ovlivnila skutečnost, že mu rodiče před několika dny pořídili domů malé štěně:

O malé čarodějnici

Byla jednou jedna malá čarodějnice jménem Amálka. Bydlela na kraji lesa v malé chaloupce a byla moc milá. Najednou spatřila, že k ní přichází malý pejsek. Pejsek škrábal na dveře, ale Amálka měla strach ho pustit dovnitř. Zeptala se ho, kde se tu vzal a on jí odpověděl, že se ztratil. Vešel do chaloupky a lehl si na zem. Naštěstí tam byl i pelíšek a měl si kam lehnout. A tak šla Amálka do města koupit granule a misky pro pejska. Když přišla domů, nasypala do jedné misky granule a do druhé misky nalila vodu. Pejsek přišel k miskám, protože měl hlad. Potom se šel napít a šel spát. (C, 4. ročník)

Nakonec uvádím práci žákyně, která se nedokázala držet předpisu syntaktických vzorců a již od třetího větného celku tvořila pohádku zcela podle svého. Dívka je spíše uzavřená do sebe, má ráda svůj klid, nerada mění návyky a vše nové jí vyvádí z míry. Její slohové projevy jsou vždy „jiné“ než ostatní, avšak pokaždé obsahují tvořivé prvky a jakýsi originální pohled na věc. O tom ostatně vypovídá samotný nadpis pohádky:

O jasnozřivé čarodějnici

Morgavsja jasnozřivá žije v Borůvkovicích. Je hodná, pomáhá všem a žije s ní kocour Mour a havran Krákal. Ťuk, tuk, tuk. Když Morgavsja otevřela dveře, stál tam skřítek, že potřebuje pomoc s malými skřítky. Dobrá, tak jdeme, ale on je modrý a tady žádné modré skřítky nechceme, říká král červených skřítků. Vy ho nechcete jenom proto, že je modrý. Krákale, kde jsi, už musíme jít. Tak konečně doma. Meee. Ježíš, musím jít podojit kozu. Co ty tady chceš, modrý skřítku? Chtěl jsem se kouknout, jak dojíš kozu. Dobře, jenom malý moment. Krákale, nevíš, kam se ztratil ten malý skřítek? Ano vím, máš ho totiž na klobouku. Díky Krákale. Stejně si pořád myslím, že jsem na něco zapoměla. Meeeeee! Ježíšmarja ta koza! Ha, ha Morgavse by se mělo říkat zapominavá čarodějnice a ne jasnozřivá. Ha, ha směje se Krákal. (B, 4. ročník)

Každá pohádka je jiná, jedinečná. Žáci vytvořili vskutku netradiční příběhy. V jejich pracích chybí více fantazijních nápadů a klasických pohádkových prvků. Příkladám to tomu, že děti v dnešní době málo čtou a sledují spíše moderní pohádky v televizi.

4.7 Dotazník pro učitele málotřídních škol

Dílčím cílem mé diplomové práce bylo zjistit, které výukové metody učitelé užívají v hodinách slohové a komunikační výchovy na málotřídních školách, jaké mají učitelé zkušenosti s aktivizačními metodami a které konkrétní metody se jim ve výuce osvědčily.

Jako výzkumnou techniku jsem zvolila dotazníkové šetření, jež probíhalo online formou. Dotazník byl zveřejněn na serveru survio.com, aby byl přístupný většímu počtu pedagogů málotřídních škol. Anonymním respondentům byl odeslán přímým odkazem. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce. Obsahuje 3 otázky uzavřené a 4 otázky otevřené.

Dotazník pro učitele málotřídních škol:

Metody pro rozvoj tvořivosti ve výuce slohu na málotřídní škole

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

jmenuji se Kateřina Píchová a studuji 5. ročník Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na ZČU.

Chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění krátkého dotazníku k mé diplomové práci týkající komunikační a slohové výchovy na málotřídní škole. Hlavním cílem dotazníku je zjistit, jaké se v hodinách slohu na málotřídních školách používají výukové metody, jaké mají učitelé zkušenosti s aktivizačními metodami a které konkrétní metody se jim ve výuce osvědčily.

Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely výzkumu mé diplomové práce.

Předem moc děkuji za Vaše odpovědi a Váš čas.

1. Pohlaví:

- žena;
- muž.

2. Jaká je délka Vaší učitelské praxe na málotřídní škole?

- 1-5 let;
- 6-10 let;
- 11-15 let;
- 16-20 let;
- 21 let a více.

3. V kterých ročnících vyučujete slohovou a komunikační výchovu?

- 1. ročník;
- 2. ročník;
- 3. ročník;

- 4. ročník;
- 5. ročník.

4. Které metody práce nejčastěji využíváte ve slohovém vyučování na Vaší málotřídní škole?

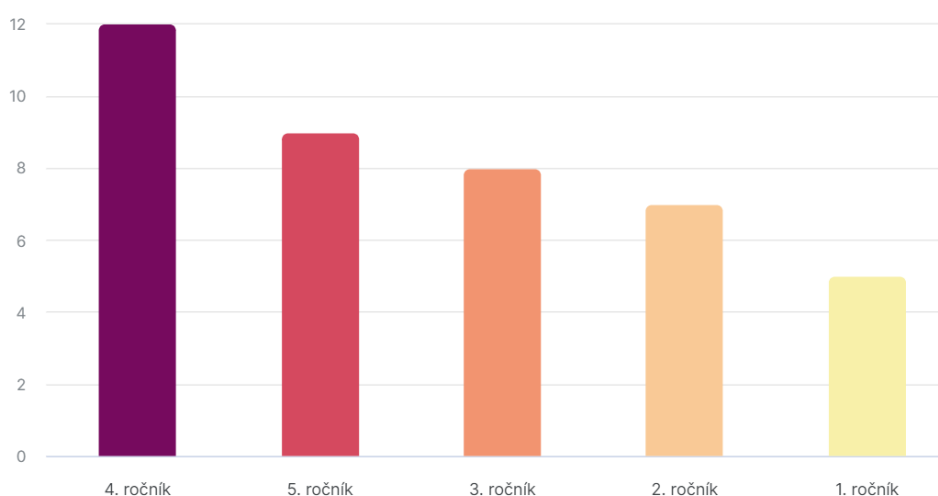
5. Které aktivizující metody se Vám osvědčily při slohovém vyučování?

6. V čem spatřujete největší přínos aktivizujících metod ve slohovém vyučování?

7. Máte nějakou konkrétní osvědčenou aktivitu, o kterou byste se chtěl(a) podělit?

Přestože jsem se snažila oslovit co nejvíce učitelů málotřídních škol, zpět se mi vrátil malý počet vyplněných dotazníků; výzkumný vzorek tvoří pouze 16 respondentů. Mezi těmito pedagogy bylo 15 žen a jeden muž. Dotazník vyplnilo osm učitelů s praxí na málotřídní škole 1–5 let, tři učitelé s praxí 6–10 let, dva učitelé s praxí 11–15 let, jeden učitel s praxí 16–20 let a dva učitelé s praxí 21 let a více.

Ve třetí otázce, mohli respondenti označit více odpovědí. Ve kterých ročnících vyučují komunikační a slohovou výchovu, ukazuje následující graf:



Graf č. 1 – Respondenty vyučované ročníky

Zdroj: vlastní zpracování

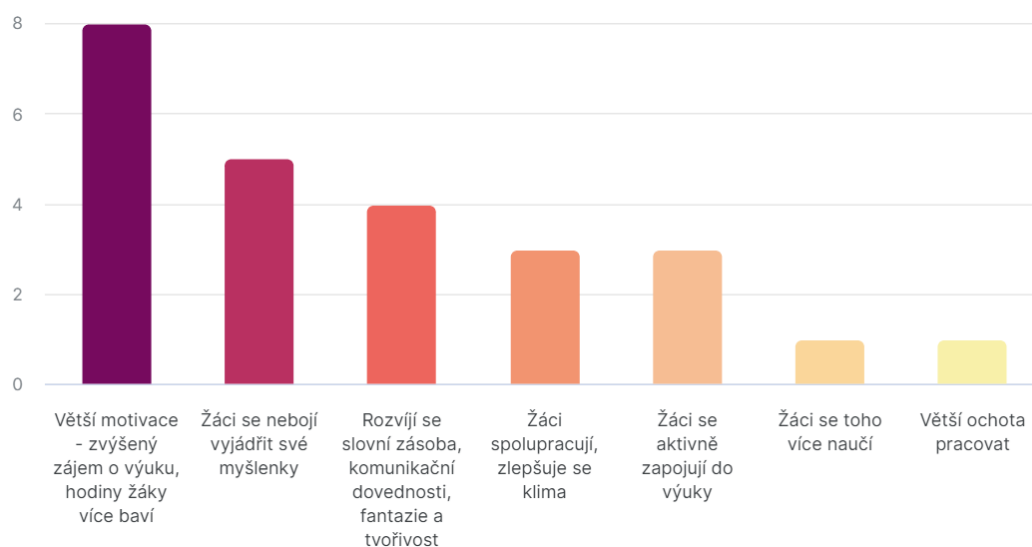
Mezi nejpoužívanějších výukové metody komunikační a slohové výchovy, které respondenti zaznamenali, patří rozhovor, diskuze a vyprávění. Výběru těchto metod jistě napomáhá klima málotřídní školy, které poskytuje větší prostor k rozhovorům mezi žáky a učitelem. Může to také být dáno menší časovou náročností při přípravě těchto metod v porovnání s ostatními. Jako další metody učitelé uváděli práci s obrázky, práci s textem, metody tvůrčího psaní, řešení problému a zmíněny byly také metody motivační. Jedna

pedagožka uvedla, že využívá spoustu výukových metod. Zároveň učitelé několikrát zmínili skupinovou a kooperativní výuku, zaměnili tak vyučovací metody s organizačními formami výuky. Celkově z výše uvedených odpovědí vyplývá, že oslovení učitelé používají metody inovativní.

Jako osvědčené aktivizující metody byly nejčastěji uvedeny didaktické hry, brainstorming a myšlenkové mapy. Respondenti do výuky dále zařazují dramatizaci a hraní rolí, obrázkovou osnovu, popis obrázku, volné psaní, dokončení příběhu, tvoření vět s daným slovem a psaní třídního časopisu.

Za největší výhodu aktivizujících metod považují pedagogové větší motivaci pro žáky. Aktivizující metody podněcují zájem žáků o výuku, ta se stává zábavnější, žáci jsou aktivní, více ochotní pracovat, spolupracují a ve třídě je lepší klima. Odpadá strach z vlastního projevu a vyjádření názoru. V neposlední řadě zmiňují učitelé jako výhody také rozvoj slovní zásoby, komunikačních dovedností, fantazie a tvořivosti.

V grafu č. 2 jsou znázorněny výhody aktivizujících metod dle četnosti odpovědí:



Graf č. 2 – Výhody aktivizujících metod

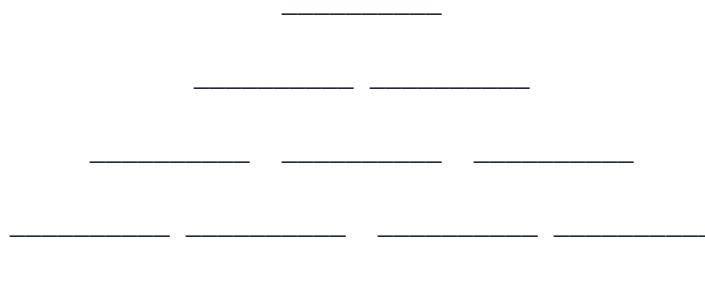
Zdroj: vlastní zpracování

Je zřejmé, že vzorek respondentů je velmi malý, a proto nelze vyvozovat obecně platné závěry. Můžeme však říci, že dotazovaní učitelé málotřídních škol aktivizující metody do výuky slohu zařazují a potvrzují jejich přínos pro žáky i vyučovací proces.

Na závěr uvádím dvě konkrétní aktivity, které učitelé v dotazníku uvedli jako osvědčené:

Pětilístek

Při této metodě žáci výstižně, srozumitelně a jednoduše vyjadřují své myšlenky na dané téma podle následujícího schématu:



Kroky k vytvoření pětilístku (Altmanová, 2014):

1. První řádka je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).
2. Druhá řádka je dvouslovný popis námětu – jaký je (dvě přídavná jména).
3. Třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – co dělá nebo co se s ním děje (tři slovesa).
4. Čtvrtá řádka je čtyřslovný výraz ukazující vcítění se do námětu (věta o čtyřech slovech).
5. Poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu (většinou podstatné jméno).

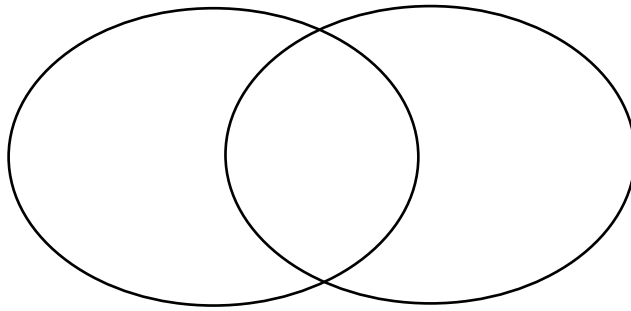
Např.:

_____ *Slunce* _____
 _____ *žluté* _____ *horké* _____
 _____ *vyzařuje* _____ *hřeje* _____ *svítí* _____
 _____ *poskytuje* _____ *teplo* _____ *a* _____ *světlo* _____
 _____ *hvězda* _____

Vennův diagram

Vennův diagram představuje jednu z možností, jak graficky zaznamenat myšlenkové struktury. Je tvořen dvěma částečně se překrývajícími kruhy. Úkolem žáků je do diagramu zaznamenávat rysy, vlastnosti nebo podstatné znaky dvou vybraných témat. V průniku obrazců pak píšou informace pro obě témata společné.

Schéma:



Obrázek 17: Vennův diagram

Zdroj: vlastní zpracování

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku rozvoje tvořivosti žáků málotřídní školy v hodinách komunikační a slohové výchovy. V současné společnosti je kladen důraz na kultivovaný jazykový projev jak v ústní, tak i v písemné podobě. K rozvoji jazykových dovedností výrazně přispívá komunikační a slohová výchova. Aby žáci přistupovali ke slohové činnosti s chutí, měli bychom do vyučování zapojovat metody a postupy, jež budou motivující, pestré a jež budou napomáhat všestrannému rozvoji žáků.

V teoretické části práce jsem nejprve obecně nastínila malotřídní problematiku. Poukazuji hlavně na odlišný způsob organizačních forem práce a na důležitost kompetencí a dovedností učitele málotřídní školy. Dále vymezuji základní pojmy související s tématem slohová a komunikační výchova, její cíle a současné pojetí. Zjišťuji, že sloh a slohové vyučování jsou vázány na vlastnosti jednotlivce a slohové vyučování by jimi mělo být podmíněno. Abychom vyhověli požadavkům současného pojetí slohu, měli bychom dbát na všestranný rozvoj osobnosti každého žáka a přihlížet k jeho individualitě. Měli bychom podněcovat kreativitu a tvůrčí myšlení.

Podle současné psychologie je jednou z cest rozvíjení tvůrčích dovedností problémové vyučování. Tvořivý proces chápeme jako zvláštní případ řešení problému. K rozvíjení tvořivosti žáků dává podnět učitel svým tvořivým přístupem. Dopomáhat mu k tomu mohou aktivizující výukové metody. Takové metody žáky pozitivně motivují, vyvolávají u nich zájem, zbavují je strachu z plnění úkolů a neúspěchu, vedou k samostatnému řešení úloh, k aktivnímu myšlení a tvořivosti. Tvořivých činností je nepřeberné množství a jistě není možné zmínit všechny. Jako inspiraci uvádím v závěru teoretické části konkrétní soubor aktivit rozvíjejících tvořivost ve slohu, které jsem ve své praxi na málotřídní škole již s žáky vyzkoušela. Všechny aktivity měly úspěch a splnily výše uvedené předpoklady. Dále pak uvádím ukázky některých žákovských prací.

Praktickou část jsem zaměřila na konkrétní problémovou metodu, a to na stylizaci souvislého jazykového projevu na základě předpisu syntaktických vztahů. Tato metoda vychází ze samostatné práce žáků a vede k rozvoji tvořivosti a k uvědomělému využívání jazykových prostředků. Výzkumem jsme se pokusila zjistit, zda a do jaké míry jsou žáci spojeného 4. a 5. ročníku schopni napsat pohádku pomocí předpisu větných vzorců. Pro žáky byl tento nový způsob práce velmi motivující, zájem vzbudilo už samotné téma „Pohádka o čarodějnici“. Analýza textů potvrdila, že pohádku byli schopni napsat všichni

žáci bez ohledu na studijní výsledky. Rozdíly se projeví pouze v míře tvořivosti, v stylistické a pravopisné úrovni prací. Prokázala se schopnost žáků vytvářet větné celky podle daných schémat a citlivost pro výběr jazykových prostředků v souvislém příběhu. Na výsledku se podílel i charakter jednotlivých žáků, jejich fantazie i tvořivost. Vznikly tak originální příběhy. Metoda se osvědčila rovněž vzhledem ke specifikaci práce na málotřídní škole. Umožnila mi diferencovaný přístup k žákům jednotlivých ročníků tím, že jsem mohla nabídnout obtížnější i lehčí varianty předpisu. Žáci si tak zvolili obtížnost řešení problému podle svých individuálních možností. Přínosný pro uplatnění této metody se ukázal malý počet žáků ve třídě. Výzkumem jsem také zjistila, že tvořiví žáci měli větší obtíže s dodržováním předepsaných větných vzorců než žáci slabší nebo méně kreativní. Chtěli své myšlenky volně rozvíjet, avšak dané předpisy je v tvořivosti omezovaly. Celkově byla metoda přínosem a žáci byli nadšeni ze vzniklých textů.

Jedním z dílčích cílů diplomové práce bylo zjistit, které aktivizující metody zařazují učitelé málotřídních škol do slohového vyučování. K tomuto výzkumu jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Zpět k vyhodnocení jsem obdržela jen velmi malý počet odpovědí. Lze to přikládat nízkému počtu učitelů málotřídních škol. Vzhledem k malému počtu respondentů je zřejmé, že nelze vyvozovat obecně platný závěr. Dotazování učitelé málotřídních škol však aktivizující metody ve slohovém vyučování používají a potvrzují jejich přínos ve vyučovacím procesu.

Je patrné, že má-li slohové vyučování podporovat žádoucí rozvíjení osobnosti žáků, musí podněcovat jejich duševní rozvoj, zároveň jim působit radost, ovlivňovat je tak, aby k slohové činnosti přistupovali s chutí vyjádřit vlastní myšlenky. Věřím, že diplomová práce může posloužit jako inspirace dalším učitelům málotřídních škol, kteří přistupují k výuce slohové a komunikační výchovy tvořivě a hledají nové způsoby a náměty, jak v žácích tvořivý potenciál rozvíjet.

RESUMÉ

Diplomová práce se zaměřuje na výuku slohové a komunikační výchovy na málotřídní škole, konkrétně na rozvoj tvořivosti žáků pomocí aktivizujících metod. Cílem práce je popsat tvořivé metody vhodné pro výuku slohu na málotřídních školách, vytvořit soubor vlastních aktivit rozvíjejících kreativitu a ověřit didaktickou úspěšnosti těchto aktivit v praxi. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První část obecně charakterizuje málotřídní školy v České republice a jejich specifika, vymezuje základní pojmy související s tématem komunikační a slohová výchova, pozornost je věnována slohovým útvarům, které se žáci učí ve 4. a 5. ročníku. Dále je vymezen pojem tvořivost a jsou popsány výukové metody, jež se používají při slohové výchově. Je zařazen soubor konkrétních aktivit rozvíjejících tvořivost ve slohu. V praktické části je ověřena účinnost metody stylizace souvislého jazykového projevu na základě předpisu syntaktických vztahů ve slohovém vyučování. Výzkumem jsme zjišťovali, zda a do jaké míry jsou žáci 4. a 5. ročníku málotřídní školy schopni napsat pohádku na základě větných vzorců. Součástí práce je analýza a vyhodnocení žákovských textů. V praktické části jsou také vyhodnoceny výsledky dotazníkového šetření. Zjišťovali jsme, které aktivizující metody učitelé málotřídních škol ve slohovém vyučování uplatňují.

SUMMARY

The topic of my diploma thesis is the education of communication and stylistic education at small-class elementary school. Specially it's about developing of pupil's creativity by using activating methods. The aim of my diploma thesis is to zoom creative methods that are good for stylistic education at the small-class schools, also I create a set of my own activities that should develop the creativity and check their achievement in practice. The diploma thesis is divided in theoretical and practical part. The first part characterizes the small-class schools in the Czech Republic and their specificities. It describes the basic expressions, which connect to stylistic and communication education. The main stress is put on stylistic forms used at 4th and 5th grade. I also mention the creativity. Then I describe methods used in the stylistic education. At the end of the theoretical part there is a set of concrete activities, which can develop the creativity in stylistic education. The practical part interprets the results of research, that verified the effectiveness of the method of stylization of continuous speech in the stylistic education at the small-class school. It was checked by our survey if the pupils at 4th and 5th grade are able to write a fairytale by the rules of syntactic sentence patterns. The analysis and the evaluation of pupils essays is part of my diploma thesis and there is also the evaluation of questionnaire that was given to small-class school teachers. The questionnaire has answered the question „Which activating methods are used in stylistic education“.

SEZNAM LITERATURY

- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. 414 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 257 s. ISBN 14-560-85.
- ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.
- DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky slohu na 1. stupni základní školy: Didaktika slohu na 1. stupni základní školy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. 96 s. ISBN 9788070407189.
- DOČEKALOVÁ, Markét. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada, 2006. 151 s. ISBN 80-247-1602-X.
- DVORNÍKOVÁ, Kristýna, SADILOVÁ, Jana a SVOBODOVÁ, Veronika. *Hravá slohová výchova 3*. 1.vyd. Praha: Taktik International, s. r. o., 2017. 40 s. ISBN 978-80-7563-100-8.
- FÍŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. 164 s. ISBN 80-85931-99-0.
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 189 s. ISBN 14-526-86.
- HOŠKOVÁ, Kateřina. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Brno: Edika, 2013. 135 s. ISBN 978-80-266-0368-9.
- HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 236 s. ISBN 14-238-90.
- HUBÁČEK, Josef. *Slohová cvičení pro nižší stupeň základní školy*. Praha: SPN, 1975. 139 s. ISBN 14-544-75.
- HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na nižším stupni ZDŠ*. Praha: SPN, 1971. 213 s. ISBN 14-122-74.

- KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2007. 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7.
- KRŮŽELOVÁ, Markéta. *Máme rádi sloh*. Praha: Portál, 2009. 127 s. ISBN 978-807367-550-9.
- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 89 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 219. ISBN 80-7315-039-5.
- MUSIL, Fraňo. *Organisace a formy vyučování na málotřídních školách*. Praha: SPN, 1958.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. 254 s. ISBN 80-244-0037-5.
- NYGRÝN, Zdeněk. *Stylizace souvislého projevu na základě předpisu syntaktických vztahů*. Český jazyk a literatura, 29, 1978/79.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004, 144 s. ISBN 8071789771.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 210 s. ISBN 14-621-78.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.
- TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 145 s. ISBN 14-775-78.
- TRNKOVÁ, Kateřina a KOLEKTIV. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8

Internetové zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka. *Pětilístek* [online]. Praha: NÚV, 2014 [cit. 2022.03.13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html>

EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova* [online]. Brno: MU, 2000 [cit. 2021.12.03]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18799/14855>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021.12.03]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022 [online]. Praha: MŠMT, 2022 [cit. 2022.02.05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Problematika málotřídních škol* [online]. Praha: NÚV, 2015 [cit. 2021.12.11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html>

Ostatní zdroje

Školní vzdělávací program „Škola bez hranic“. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Rozvadov.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Akrostich, dívka 5. ročník.....	37
Obrázek 2: Akrostich, chlapec 5. ročník	37
Obrázek 3: E-mail mému neoblíbenému jídlu, chlapec 5. ročník	38
Obrázek 4: Dopis mému neoblíbenému jídlu, dívka 4. ročník.....	39
Obrázek 5: Dopis mému neoblíbenému jídlu, dívka 5. ročník.....	39
Obrázek 6: Popis neobyčejného zvířete, chlapec 4. ročník	41
Obrázek 7: Kresba k popisu neobyčejného zvířete, chlapec 4. ročník	42
Obrázek 8: Popis neobyčejného zvířete, dívka 5. ročník	42
Obrázek 9: Tajuplný ostrov, chlapec (SPU) 4. ročník.....	45
Obrázek 10: Tajuplný ostrov, chlapec 4. ročník.....	45
Obrázek 11: Vyjmenovaný příběh, dívka 4. ročník.....	47
Obrázek 12: Vyjmenovaný příběh, chlapec 5. ročník	47
Obrázek 13: Vyjmenovaný příběh, chlapec (ADHD) 5. ročník	48
Obrázek 14: Zapomenutá pomůcka, dívka 4. ročník.....	49
Obrázek 15: Zapomenutá pomůcka, dívka 4. ročník.....	49
Obrázek 16: Zapomenutá pomůcka, dívka 5. ročník.....	50
Obrázek 17: Vennův diagram.....	79

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Respondenty vyučované ročníky.....	76
Graf č. 2 – Výhody aktivizujících metod	77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Žákovské texty pohádky „O Čarodějnici“

PŘÍLOHA I: ŽÁKOVSKÉ TEXTY POHÁDKY „O ČARODĚJNICI“

Texty žáků 4. ročníku

Žákyně A

O šťastné čarodějnici

Žila jednou jedna čarodějnice Agáta. Bydlí v Lesíkově, nejraději nosí fialové oblečení a má dobré vlastnosti hravost a veselost. Když Agáta zalévala na zahrádce mrkev, najednou slyšela, že se k ní někdo blíží. Čekala pytláka, ale byla to kočka. „Co tě sem přivádí,“ zeptala se zvědavě. Hledám domov, řekla kočička, můžu tu bydlet? Naštěstí Agáta řekla ano a obě se radovaly. Druhý den kočička vstala, Agáta ještě spala. Kočička udělala kouzlo a najednou byl před ní vodopád. Šumění vodopádu vzbudilo Agátu. Co to je kočička? Ty jsi super. Jak jsi to udělala? Kouzlo, Agáto. Společně se šly podívat za vodopád a našly tam poklad. Bylo tam jídlo a kočička na to zírала stejně jako čarodějnice. Žily spolu šťastně až do smrti.

Žákyně B

O jasnozřivé čarodějnici

Morgavsja jasnozřivá žije v Borůvkovicích. Je hodná, pomáhá všem a žije s ní kocour Mour a havran Krákal. Ťuk, ťuk, ťuk. Když Morgavsja otevřela dveře, stál tam skřítek, že potřebuje pomoc s malými skřítky. Dobrá, tak jdeme, ale on je modrý a tady žádné modré skřítky nechceme, říká král červených skřítků. Vy ho nechcete jenom proto, že je modrý. Krákale, kde jsi, už musíme jít. Tak konečně doma. Meee. Ježiš, musím jít podojit kozu. Co ty tady chceš, modrý skřítku? Chtěl jsem se kouknout, jak dojíš kozu. Dobře, jenom malý moment. Krákale, nevíš, kam se ztratil ten malý skřítek? Ano vím, máš ho totiž na klobouku. Díky Krákale. Stejně si pořád myslím, že jsem na něco zapoměla. Meeeeee! Ježišmarja ta koza! Ha, ha Morgavse by se mělo říkat zapomínává čarodějnice a ne jasnozřivá. Ha, ha směje se Krákal.

Žák C

O malé čarodějnici

Byla jednou jedna malá čarodějnice jménem Amálka. Bydlela na kraji lesa v malé chaloupce a byla moc milá. Najednou spatřila, že k ní přichází malý pejsek. Pejsek škrábal

na dveře, ale Amálka měla strach ho pustit dovnitř. Zeptala se ho, kde se tu vzal a on jí odpověděl, že se ztratil. Vešel do chaloupky a lehl si na zem. Naštěstí tam byl i pelíšek a měl si kam lehnout. A tak šla Amálka do města koupit granule a misky pro pejska. Když přišla domů, nasypala do jedné misky granule a do druhé misky nalila vodu. Pejsek přišel k miskám, protože měl hlad. Potom se šel napít a šel spát.

Žák D

O zlé čarodějnici

Byla jednou jedna milá čarodějnice jménem Kazi. Kazi ráda pomáhala lidem a byla také spravedlivá. Ten den zaklepal na její dveře šlechtic z rodu Přemyslovců Vistislav, že chce lektvar na získání moci. Hned ho odmítla, ale šlechtic jí vyhrožoval. „Vezmu ti majetek a dám tě do šatlavy a když to nepomůže, tak tě upálím až zčernáš,“ křičel na ni vztekle Vistislav. Kazi smutně říká: „Takové chování mi láme srdce, ty vztekloune.“ Kazi říká: „Když se takhle budeš chovat k čarodějnici, tak já budu zlá a nebezpečná.“ Vistislav stále nadával a vyhrožoval a Kazi se změnila na zlou čarodějnici.

Práce žáků 5. ročníku

Žákyně E

O zvědavé čarodějnici

Byla jednou zvědavá čarodějnice jménem Zvěda. Bydlí na paloučku u lesa ve vesnici Kvikáلكov s pavoukem Kamilem, chodí do školy v Bradavicích a je hodně zvědavá. Když měly v Bradavicích zrovna hodinu chemie s profesorem Snapem, do třídy přišel profesor Brumbál se zprávou, že přijel nový žák Harry Potter. Zvěda ho chtěla hned poznat, ale chodil do jiné třídy. „Profesore Brumbále, mohla bych se setkat s Harry Pottrem,“ požádala Brumbála. Ten odpověděl: „Když po tom tak toužíš, proč bys nemohla.“ Zvěda poděkovala Brumbálovi, vesele se usmívala a těšila se na shledání. Protože jí ještě čekala hodina lektvarů a zaklínadel, domluvil profesor setkání až na odpoledne a Zvěda byla šťastná. Nakonec se s Harrym setkala a skamarádili se přesně podle představ. Zažili spolu různá dobrodružství a užili si hodně zábavy.

Žák F*O milé čarodějnicí*

Byla jednou jedna milá čarodějnice Libuše. Libuška má doma kocourka Mourka, má krásné hnědé vlasy a neubližuje hodným lidem. Když čarodějnice myla Mourka, najednou uviděla, že za oknem stojí černý mrak plný prachu. Černý mrak vešel do domu, ale čarodějnice ho nepustila. „Posílá mě pán temnoty, chce, abyste opustila toto území, jinak budete potrestána smrtí,“ vyhrožoval našťvaně. Čarodějnice vykřikla: „Nikam neodejdu, zůstanu tady a běž z mého domu.“ „Už jste se rozhodla, pán temnoty přijde za deset hodin,“ odpověděl mrak a odešel. Naštěstí pán temnoty nepřišel, protože ho zradil jeden z jeho sluhů. Libuška dál žila ve svém krásném domě. Nakonec našla před domem králíka Dupíka. A to je konec.

Žák G*O hodné čarodějnicí*

Žila jednou hodná čarodějnice se jménem Lenka. Bydlí v chaloupce na konci začarovaného lesa, ráda hraje volejbal a má pejska Gorného. Jednoho dne brzy ráno na její dveře zaťukal čaroděj Dobroděj, že potřebuje rychle pomoc s jedním kouzlem. Lenka souhlasila, ale chtěla vědět, co je to za kouzlo. „To ti teď nemůžu prozradit, řeknu ti to, až budeme na místě,“ pronesl tajemně čaroděj. Vzala si tedy hůlku, jídlo a pití. Šli tak 4 hodiny, až došli na tajemný kopec, kde byla zamaskovaná jeskyně. Protože byla tma, vyčarovali kouzlo na rozsvícení hůlek a vešli do jeskyně. Tam uviděli posvátný kámen, u kterého společně nahlas vyslovili kouzlo na nekonečné přátelství. Od té doby jsou na světě všichni kamarádi a z čarodějnice a čaroděje se stali nejlepší přátelé.

Žák H*O moderní čarodějnicí*

Žila jednou jedna čarodějnice Wikipedie. Bydlí v domě na konci města Modernice, má robotického králíka a pomáhá lidem s technikou. Jednoho dne k ní přišel pán s oznámením, že se mu stala katastrofa. Pán potřeboval Wi-Fi, ale Wikipedie mu jí nechce dát. „Proč mi ji nechceš dát,“ zeptal se našťvaně. „Mám turnaj ve famfrpálu a potřebuju hodně rychlý internet,“ pronesla Wikipedie důležitě. Nakonec si to rozmyslela: „Můžu ti dát 10 %, ale musíš mi v online famfrpálu sehnat legendu.“ „Platí,“ souhlasil pán. Protože nutně hifi potřeboval, sehnal legendu Vincenta Mesiho a udělali spolu obchod.

Wikipedie vyhrála první místo v online famfrpálu, pán měl konečně Wi-Fi a katastrofu odvrátil.

Žákyně I

O květinové čarodějnici

V jednom nedalekém lese žila v malé chaloupce čarodějnice Slunečnice se svým kocourkem Růží. Miluje květiny, má trochu roztrhané šaty a je hodně milá. Jednou večer při sázení uviděla Slunečnice malého trpaslíka, že ho posílá král. Král potřebuje lektvar na uzdravení, ale čarodějnice má na to jen týden. „Potřebuji recept a více času,“ řekla našťvaně. Trpaslík pořád stál a odsekl: „Více času ti dát nemůžu, ale recept ti dám.“ Slunečnice se pousmála, ale v duchu si myslela, že to stejně nestihne. Naštěstí byla šikovná a dokončila lektvar včas. Poslední den se Slunečnice vypravila za králem. Stihla mu zázračný nápoj předat a král se uzdravil. Jestli tato pohádka byla pravda nebo ne, na tom nezáleží. Hlavní je, že vše dopadlo dobře.

Žákyně J

O hodné čarodějnici

Byla jedna čarodějnice Fialovanka. Má černožluté vlasy, ráda vaří a její nejoblíbenější zvíře je koala. Zaslechla od pana netopýra, že potřebuje pomoc s novým telefonem. Pan netopýr jí chtěl poradit, ale ona ho nechtěla poslouchat. „Ale já to chci takhle,“ zakřičela Fialovanka. Pan netopýr vzal telefon a šel domů. „Já už se nikdy nevrátím,“ zařval našťvaně. Protože pan netopýr nikoho jiného nenašel, musel se vrátit k Fialovance a znovu jí prosil o pomoc. „Prosím, můžeš mi opravit ten telefon?“ „Tak jo,“ odpověděla a telefon mu opravila.

Žákyně K

O hodné čarodějnici

Byla jednou jedna hodná čarodějnice Fialka. Bydlí v bažině, ráda pomáhá hodným lidem a má žábu Agátu. Když si s Agátou hrály na schovávanou, uslyšela Fialka, že jí myš kouše nábytek. Fialka se tam šla podívat, ale myš jí kousla. „Vylez ven,“ zakřičela čarodějnice. Myš vylezla a omlouvala se: „Písk, promiň, já jsem se tě lekla.“ „To nic,“ řekla Fialka. Naštěstí to dobře dopadlo a všechno se vysvětlilo. Z čarodějnice a myšky se staly kamarádky a žijí spolu dodnes. (K.A. 5. ročník)

Žák L*O hodné čarodějnici*

Byla jednou jedna čarodějnice Hodnouška. Měla na sobě modrý klobouk, krásné černé šaty a černé boty a byla moc hodná. Najednou na její dveře od domu někdo zatřukal, uviděla, že tam stojí malý černý kocour. Kocour jí vlezl do domu, ale čarodějnice ho u sebe nechtěla. „Odejdi z mého domu,“ zařičela čarodějnice. „Jak ses sem vůbec dostal?“ „Mňau, mňau,“ mňoukal kocour. Čarodějnice byla moc nervózní, nevěděla, co má dělat, protože má alergii na kočičí srst. Naštěstí však zjistila, že na černou srst alergii nemá. Nakonec si černého kocoura nechala.