

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Disertační práce

**Vývoj vypravování u dětí staršího školního
věku**

Autor: Mgr. Ivana Čepková
Vedoucí práce: PhDr. Jasňa Pacovská CSc.

Praha 2020

Poděkování

Děkuji paní doc. PhDr. Jasně Pacovské CSc. za vedení po celou dobu mého výzkumu i při samotné práci, děkuji za odborné konzultace, doporučení relevantní odborné literatury a cenné rady.

Děkuji konzultantovi, panu Prof. PhDr. Karlu Šebestovi CSc., za směřování při mé práci a podnětné připomínky.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že disertační práci na téma: Vývoj vypravování u dětí staršího školního věku jsem vypracovala samostatně. Veškerou použitou literaturu a zdroje informací jsem uvedla v seznamu literatury a v poznámkách.

V Praze dne

Ivana Čepková

Abstrakt

Disertační práce vychází z potřeby lépe poznat vývoj dovednosti vypravování dětí staršího školního věku. Cílem projektu je zkoumat vypravování v písemné podobě, ve školním (formálním) prostředí.

Výsledky výzkumu mohou ukázat, jak lze efektivněji systematicky rozvíjet komunikační kompetence dětí dané věkové skupiny a také přispět k dalším výzkumům v oblasti jazykového vývoje.

Abstract

The suggested project is patterned on the need to learn more about the development of narration skills in children of later school age. The goal of this project is to research written narration in formal school environments so as to lead towards a more efficient, purposeful development of communication competence in children, and to contribute to other research in the field of language development.

Klíčové pojmy

- komunikační a slohová výchova
- komunikativní kompetence
- písemný projev
- příběh
- starší školní věk
- vypravování

Key Worlds

- communication and stylistic education
- communicative competencies
- writing / written form
- story
- later school age
- narration / storytelling

Obsah

0. Úvod

1. Vypravování

1.1 Vymezení pojmu vypravování

1.2 Komunikativní kompetence a jejich rozvoj

1.3 Vypravování v komunikační a slohové výchově

1.4 Proces psaní

1.5 Výzkumy zabývající se vypravováním

2. Výzkum vývoje vypravování u dětí staršího školního věku

2.1 Cíl disertační práce

2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku dětských vypravování

2.3 Metody použité při sběru a zpracování dat

2.4 Hlediska zkoumání dětských prací

3. Výsledky výzkumu

3.1 Vývoj vypravování u sledované skupiny 6.–7. ročník

3.2 Vývoj vypravování u sledované skupiny 7.–8. ročník

3.3 Vývoj vypravování u sledované skupiny 8.–9. ročník

3.4 Porovnání vývoje vypravování ve sledovaných skupinách

Závěr

Seznam literatury

Přílohy

Tabulky s daty získanými z dětských prací

Skenované kopie zkoumaných dětských vypravování

Úvod

Vypravování provází lidstvo celými dějinami a právě tak provází vypravování jedince po celý jeho život. Pouze člověk dokáže svou zkušenost se skutečným i smyšleným světem organizovat v sekvencích logicky, příčinně i časově uspořádaných myšlenkových a textových celků – ve vypravování. Americký profesor teorie komunikace Walter R. Fischer nazval roku 1987 současného člověka *Homo narrans*.

Příběhy jsou základní lidskou strategií pro vyrovnávání se s časem, procesy a změnami v prožívaném světě. Jsou součástí kognitivních a komunikačních aktivit jedince od běžné konverzace až po umělecké ztvárnění slovem, pohybem nebo obrazem. Příběhy odrážejí sociální hodnoty, přesvědčení, dilemata a cíle člověka. Jsou ilustrací řešení životních konfliktů a nepředvídaných událostí (Harčáriková–Klimovič, 2011).

Vypravování jsou jazykovou křižovatkou kultury poznání a emocí dítěte (Mc-Gabe, 1997 in Liptáková, 2011).

Učitel se pravidelně a dlouhodobě setkává s dětským vypravováním, mluveným i psaným. Tato skutečnost nás vedla k vytyčení cíle, získat co nejširší vzorek autentických dětských písemně zaznamenaných vypravování, z těchto textů posbírat data, umožňující co nejkompexnější pohled na to, jak děti staršího školního věku svá vypravování tvoří a jak se jejich dovednost kvalitativně mění v průběhu času.

1 Vypravování

1.1 Vymezení pojmu vypravování

Disertační práce zkoumá psaná vypravování dětí staršího školního věku vytvořená ve školním prostředí ve výuce českého jazyka. Jak pro školní praxi, tak pro náš výzkum považujeme za zcela zásadní co nejpřesněji vymežit pojem vypravování. Právě nejasné či nepřesné pochopení tohoto pojmu pedagogy může být následně jednou z příčin nižší úrovně vypravování u některých dětí.

Patrně první definice vypravování, kterou formuloval W. Labov v roce 1972 zní: „Vypravování jsou dvě nezávislé výpovědi produkované ve vzájemném vztahu k jedné události“. S. Heathová v roce 1986 uvádí, že vypravování můžeme chápat v širším smyslu jako verbalizované vzpomínky na předešlé nebo probíhající zkušenosti. D. Herman (2002) vysvětluje termín vypravování jako fundamentální způsob organizování lidské zkušenosti a nástroj pro konstruování modelů reality (podle Harčaríková–Klimovič, 2011).

Definici vypravování bližší školské praxi najdeme u S. Pastyřika.

Pojem vypravování můžeme chápat:

- v širším smyslu slova jako výstavbu celé fabulované struktury, jejímž základem je fabule,
- v užším smyslu jako slohový útvar, který je součástí fabulačních prostředků (Vlašín 1977).

Slovní spisovného jazyka českého a Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost uvádějí k pojmu vypravování:

- mluvený (psaný) projev souvisle vypravující nějaký děj, událost, často literární útvar,
- literárně slohový útvar zachycující děj v jeho časové následnosti, popř. i příčinné souvislosti.

Pod heslem vyprávěti/vypravovati uvádí Slovník spisovného jazyka českého dva významy

- slovy sdělovat, zpravidla v časovém sledu událostí
- častěji: vypravovati (o kom, čem), mluvit, povídat

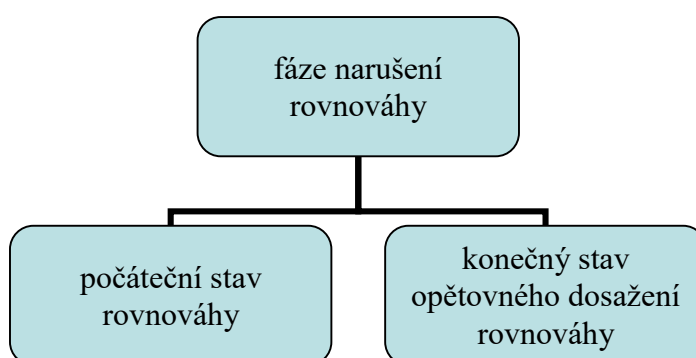
(podle Pastyřík, 2005, s. 81)

Základem vypravování je příběh, zjednodušeně můžeme říci, že příběh je vyprávění průběhu jisté události respektive řetězce událostí. **Příběh** vzniká za přítomnosti těchto konstituentů:

1. **události**

2. **existenty**, kterými jsou **postavy a prostředí**

Událost můžeme nazvat prerekvizitou příběhu, je intervencí mezi původním a cílovým stavem. Toto chápání události je v souladu s tzv. **trajektorií příběhu** podle autora Todorova, (podle Harčariková–Klimovič, 2011) jak ji znázorňuje následující schéma:



Rozeznáváme dva základní typy událostí, které způsobují narušení rovnováhy:

1. **dění** (happening) příležitostné události nezpůsobené člověkem, ale na člověka orientované

2. **konání** (action) – události způsobené člověkem, vyčleňují se v nich kroky člověka k dosažení cíle s vysokým rizikem selhání (movies).

Příběh považujeme za kognitivní konstrukt, mentální reprezentaci, která obsahuje události, určité typy existentů a vztahy mezi nimi. Při definování příběhu proto vycházíme ze vzájemné podmíněnosti více dimenzí:

a) prostorová dimenze – příběh se odehrává ve světě, ve kterém jsou postavy a objekty

b) časová dimenze – svět příběhu podstupuje nepředvídatelné změny stavu, které jsou zapříčiněny fyzicky evidentními událostmi, náhodami nebo lidským konáním

c) logická, mentální a formální dimenze – fyzické události musí být spojené s psychickými událostmi a stavy (cíle, plány, emoce). Tato síť spojení

dává událostem koherenci, ozřejmuje motivaci konání, tvoří myšlenkově uzavřený komplex a řadí události do osnovy příběhu (Harčáriková-Klimovič, 2011).

1.2 Komunikativní kompetence a jejich rozvoj

Jelikož se v disertační práci zabýváme zkoumáním vypravování ve školním prostředí, zajímá nás místo vypravování v širším rámci školního vzdělávacího programu.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), na jehož základě základní školy vypracovaly své individuální školní vzdělávací programy, jsou zakotveny klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

Jsou to: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, **kompetence komunikativní**, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Zvládnutí kompetencí komunikativních předpokládá, že na konci základního vzdělávání žák:

- **formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu**
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP, Praha, 2005)

Kompetence komunikativní jsou na základní škole rozvíjeny především ve **vzdělávací oblasti** Jazyk a jazyková komunikace, která zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Obsah této vzdělávací oblasti se realizuje ve **vzdělávacích oborech** Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je tvořen integrací tří **složek**: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Avšak tento obor má komplexní charakter a jeho složky se ve výuce navzájem 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. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

V **Jazykové výchově** žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.

V **Literární výchově** žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP, Praha, 2005)

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že tvorba vlastního vyprávění do tohoto rámce přirozeně zapadá. Děti v písemném i ústním vyprávění příběhu užívají a zároveň rozvíjejí prakticky všechny jmenované dovednosti, respektive kompetence.

V současné době probíhá úprava RVP ZV, na jejím základě školy provádějí úpravu svých ŠVP.

Úpravy RVP ZV z roku 2016 vycházejí ze **zákona č. 82/2015 Sb.**, kterým se mění zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Stěžejní pro úpravu RVP ZV byla změna § 16 (16a, 16b) školského zákona, jehož účinnost je od 1. 9. 2016. Tato úprava je legislativním ukotvením tzv. **společného vzdělávání** a zahájením procesu nového způsobu **podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. (Metodický portál RVP)

1.3 Vypravování v komunikační a slohové výchově

Slohová složka předmětu český jazyk je zaměřena převážně komunikačně, se stoupajícím stupněm školy však vzrůstá i podíl naukového obsahu výuky. Vyučování slohu si klade za cíl rozvíjet u žáků především objektivní funkční styly, tedy styly respektující účel projevu, záměr autora, podřizující tomuto cíli formu i druh projevu, jeho stavbu i výběr jazykových prostředků.

Základním požadavkem a zároveň kritériem jazykového projevu je **funkčnost**. Funkční projev má mít tyto vlastnosti: **sdělnost** (autor sděluje to, co skutečně zamýšlí), vyšším stupněm této kvality je **výstižnost** (sdělení dobře vystihuje záměr autora, je „přiléhavé“), nejvyšší kvalitou je pak **vytříbenost** (zahrnuje obě předchozí a navíc vhodnost volených vyjadřovacích prostředků i jazykovou správnost). Dalším kritériem projevu je **situačnost**, tedy **zřetel k okolnostem**, za nichž projev vzniká, v nichž probíhá a do nichž je určen. Komunikační situace **zahrnuje autora, adresáta, jejich vztahy, předmět projevu** a jeho **formy** a rovněž **podmínky**, do kterých projev vstupuje.

Přestože škole jde o pěstování objektivního funkčního stylu, měla by také pokládat základy pro vytváření stylu individuálního. Vycházíme z předpokladu (ověřeného empiricky i experimentálně), že lze ovlivňovat styl žáka, ovšem v různé míře, v závislosti na nadání a vnímavosti každého dítěte. Každý jedinec má dispozice k vytváření funkčního jazykového projevu, avšak v různé kvalitě.

Ve slohových hodinách se probírá vypravování jako slohový útvar a vyprávěcí postup s ohledem na jeho použitelnost v oblasti prostě sdělovací, umělecké, dokonce i odborné a vychází ze zájmu a chuti dětí vypravovat již v mladším věku (Čechová, 2011).

Vypravování patří mezi základní slohové útvary: zpráva a oznámení, vypravování, popis, výklad, úvaha. **Slohové útvary** jsou zobecnělé druhy jazykových projevů, založené na slohových postupech.

Slohový postup je abstraktní modelová struktura způsobu podání, zpracování tématu. Rozlišujeme slohové postupy: informační (prostě sdělovací), vyprávěcí, popisný, výkladový a úvahový.

Vyprávěcí slohový postup je nejvyvinutějším a typově nejbohatším slohovým postupem. Formoval se od nejstarších dob prostřednictvím ústního vyprávění přes bajky, pověsti, pohádky, později romány až po nejmodernější postupy v současné umělecké próze. **Absorboval největší množství výrazových prostředků.** Realizuje se písemnou i ústní podobou, monologicky i dialogicky, vyprávěním autora., používáním vnější i vnitřní řeči postav. Vyprávěcí slohový postup je postup, ve kterém se rozvíjejí myšlenky se zřetelem na plynutí jevu v čase, vypravováním se sleduje proces. Vyprávěcí postup je odrazem plynutí myšlenek, ne zrcadlem procesu – je třeba rozlišovat dva plynoucí toky:

1. vlastní děj
2. vypravování děje

(Harčáriková–Klimovič, 2011)

Vyprávěcí postup podává děje, události, příběhy jako jedinečné v jejich časovém průběhu, a proto se vyznačuje snahou o zajímavost, o napětí a to se odráží v rozmanitosti a pestrosti vyjadřování (využívání dějových sloves, přítomnosti historického/vyprávěcího při uvádění děje probíhajícího v minulosti, přímé, neznačené přímé, polopřímé řeči apod.) Mezi rématy výpovědí (vět) se uplatňují kauzální (příčinnostní) vztahy vedle temporálních (časových). Často se při vypravování uplatňuje postup shodný s postupem děje (jak jeho etapy za sebou následovaly), jindy jde o vypravování s rámcem (vychází z konce události a vrací se k jejímu začátku). Vypravěč může postupy kombinovat. Z tematických posloupností se uplatňuje především tematizace rématu. (Čechová, 2011)

V jednotlivých ročnících druhého stupně základní školy se žáci postupně učí užívat **přímou řeč**, zařazovat **vypravování s rámcem**, pozorují, analyzují a

užívají **prostředky**, kterými se dosahuje **výstižnosti a zajímavosti** vypravování. Je kladen důraz na **užití dějových sloves, přítentu historického, jednočlenné věty** jako prostředků navozujících **dějový spád**.

Při vypravování je vhodná příležitost **naučit** žáka ustálenému, **promyšlenému postupu při tvorbě jazykového projevu**.

Už od počátku 2. stupně se škola zaměřuje na propracování **kompozice souvislého projevu** - jeho členění na úvod, hlavní část (stať) a závěr a jejich znázornění pomocí **odstavců**. (Čechová a kol., 1998)

Autor S. Pastyřík člení vypravování následujícím způsobem:

1. část expoziční

a) místní a časová zakotvenost (kdy a kde se příhoda stala, v jakém prostředí, jak to tam vypadalo, od kdy do kdy apod.)

b) personální zakotvenost (které osoby se na události podílely, lze využít popisu i charakteristiky)

2. část epizodní

a) zápletka – kolize (jak to začalo, k jakému konfliktu vlastně došlo)

b) vyvrcholení – krize (jak a čím celá událost vyvrcholila)

c) rozuzlení – katastrofa (jak to skončilo, jak to nakonec dopadlo)

(Selecta didactica, 2005)

Ve vypravování tedy členíme stať ještě na další části: **zápletku, dějové napětí s jeho vrcholem a rozuzlení**. Celou kompozici vypravování můžeme graficky znázornit:



(Inspirováno S. Pastyříkem)

Toto grafické znázornění je snadno srozumitelné a nápomocné dětem při tvorbě jejich vlastního vypravování. Všichni žáci a žákyně, jejichž práce byly zahrnuty do našeho výzkumu, jej používali při výuce slohové a komunikační výchovy.

Uvedené členění vypravování můžeme porovnat s pojetím autorů W. Labova a Waletzského (1967), kteří ve svých výzkumech neliterárních textů – spontánních vypravování životních příběhů (life stories) dospěli ke stanovení šesti základních komponentů vypravování:

1. abstrakt (abstract) – představuje vlastní začátek příběhu většinou metatextového charakteru: „Povím vám příběh o ...“

2. orientace (orientation) – představení prostředí, ve kterém se příběh odehrává, popis postav, místa, času. Může to být rozsáhlý úvod k samotnému příběhu, nebo je to jediná ustálená formulace typu „Bylo, nebylo...“, popř. se může tento komponent úplně vynechat (stává se to ve vyprávění příběhů dětmi nebo v literárních textech využívajících techniku in media res)

3. konflikt, zápleтка (complication)

4. hodnocení (evaluation) – variabilní složka, která podává určitý komentář k závažnosti zápletky nebo blíže vysvětluje jistý aspekt příběhu – může se nacházet v kterékoliv části vypravování

5. rozuzlení, řešení zápletky (solution)

6. závěrečná pasáž (coda) – poslední vyjádření vypravěče k příběhu (v dětských vypravováních formulace „A to je všechno.“ nebo „Konec.“, někdy i návrat k začátku „Tak to tedy opravdu bylo.“). (Harčáriková–Klimovič, 2011)

Prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (2011) uvádí, že makrostrukturu (morfologii) příběhu tvoří sedm základních komponentů, které spolu vytvářejí jednu celistvou epizodu: okolnosti, úvodní událost, vnitřní odpověď, plán, pokus, důsledek a reakce.

Propracovanost kompoziční stránky projevu je důležitým kritériem pro úspěšný nácvik i následné hodnocení vypravování ve výuce slohové respektive komunikační výchovy. Při vypravování by nemělo jít o pouhou reprodukci reálného děje v plynoucím čase, nýbrž především o postižení **vývoje děje a příčinných souvislostí** jednotlivých důležitých dějových momentů, tedy o uvědomělou a záměrnou selekci nutného a nahodilého, významného a nepodstatného. Autor by se měl zaměřit především na dějovou zápletku, na

vyvrcholení děje a na jeho rozuzlení. (Pastyřík, 2005) Nerespektování tohoto kritéria má za následek nechuť dětí k tvorbě vlastní práce a zároveň vede k nižší úrovni vytvořeného textu. Je proto nezbytné přesně vymezit pojem vypravování (zmínili jsme již v kapitole 1.1), nezaměňovat jej s širším pojetím vypravování jako mluvení, povídání ani s dějovým popisem.

1.4 Proces psaní

V disertační práci se zabýváme vypravováním v písemné podobě, zajímá nás tedy samotný proces psaní.

Výzkum procesu psaní je spojen s rozvíjením kognitivní psychologie učení a jazyka počátkem 70. let dvacátého století (např. autoři Janet Emigová, Linda Flowerová a John R. Hayes). Nejdůležitějším výsledkem výzkumů je poznatek, potvrzující běžnou zkušenost, že psaní není proces striktně rozdělený do jednotlivých fází, ale má spíše cyklický průběh.

Vlastní proces psaní se skládá ze tří složek, které můžeme porovnat s fázemi tvorby textu dle termínů klasické rétoriky.

1) **Plánování**, které zahrnuje tři dílčí části:

a) **generování** - odpovídá rétorickému shromažďování látky (inventio)

b) **strukturování**

c) **třídění** - obě části odpovídají pořádání látky (dispositio)

2) **Překládání**, tím je míněno převedení látky do podoby písemného textu (elocutio).

3) **Posuzování**, které se skládá z vyhodnocování a revidování (emendatio).

Novodobé teorie člení proces psaní do tří fází nazvaných **pre-writing, writing a post-writing**.

Všechny uvedené složky jsou navzájem propojeny komponentem zvaným **monitorovací** či **kontrolní funkce**. Tento komponent řídí všechny tyto procesy a je jakýmsi přepínačem mezi nimi. Uvedené složky tak přecházejí v sebe navzájem a při psaní probíhají souběžně.

Jedním z problémů slohové výchovy je nerovnoměrná pozornost, která je věnována jednotlivým fázím tvorby písemného projevu. Vyučující by neměli zanedbávat obě krajní fáze: přípravnou (invenční) a závěrečnou (zdokonalovací).

Je-li zanedbána přípravná fáze, bývají dětské písemné výtvoři neúplně, nerozvinuté, obsahově chudé. Zanedbání závěrečné fáze vede k tomu, že děti odevzdávají práce nedokončené a samy to tak často cítí. (K. Šebesta, 2005)

Zkoumaná dětská vypravování vznikala v hodinách slohové (komunikační) výchovy, mají formu písemné slohové práce. Příprava písemné slohové práce, tedy i vypravování, je velmi důležitá a zároveň se při ní žáci i pedagogové setkávají s mnohými překážkami a obtížemi. Ve školské praxi na 2. stupni základní školy mohou ze strany učitele nastat dva extrémy. Prvním z nich je učitelem vedená společná příprava (z hlediska obsahu, kompozice i stylizace), jejímž výsledkem je spíše autodiktát lišící se jen pravopisnou úrovní (termín autodiktát v tomto kontextu chápeme jako unifikovaný písemný projev) . Opačný extrém pak spočívá v naprostém podcenění přípravy, k němuž dochází z důvodů teoretických (hnutí volného slohu), nebo z důvodů časové náročnosti, ale také z jisté pohodlnosti učitele, nebo dokonce z jeho neschopnosti přípravu vést.

Postup učitele při přípravě slohové práce musí obsahovat všechny důležité kroky nutné pro úspěšné zpracování projevu. Slohová práce i s přípravou představuje komplexní cvičení završující určitou etapu práce a smyslem je, aby si žák v průběhu celého procesu slohové výchovy osvojil takové postupy a přístupy, které mu umožní zpracovávat projevy na rozličná témata s různým zaměřením. Zároveň však musí vedení přípravy ponechávat dostatek prostoru pro rozvíjení žákových schopností. (Čechová, 1998)

Prvním krokem je **výběr** vhodného **tématu**, téma má děti motivovat, aby měly chuť se k němu vyjádřit, zaujaly k němu svůj postoj, vyjádřily vlastní názor, přijaly řešení úkolu za své. Vhodně zvolené téma je významnou podmínkou úspěchu práce.

Dále je velmi důležité **ujasnění cíle** práce. Vždy sdělujeme někomu něco s určitým záměrem, to je důležitý činitel ovlivňující stylizaci textu. Proto je vhodné mít vždy adresáta.

Konkrétně na škole, kde probíhal výzkum, děti vždy předem vědí, kde, jakým způsobem a jakému publiku mohou svou práci prezentovat. Úplným minimem je předčítání práce před třídním kolektivem, k tomu je samozřejmě nutná příznivá atmosféra důvěry a pohody bez posměchu či nevhodně projevéné kritiky. Takové klima ve třídě přirozeně musí učitel dlouhodobě postupně vytvářet. Mnohem zajímavější platformou pro uplatnění slohových prací je

žakovský časopis. Na výzkumné škole má již mnohaletou tradici a pro děti je skutečně kladným i významným zážitkem uveřejnit svou práci v tisku, který čtou žáci celé školy, učitelé a zaměstnanci školy i rodiče, v takové situaci žák ví, že jeho text mohou teoreticky číst stovky lidí. Podobně prestižní záležitostí je zveřejnění prací nebo jejich částí při slavnostním závěrečné rozloučení se žáky devátého ročníku za přítomnosti mnoha rodičů, příbuzných, ale také představitelů města a školské rady. Nejúspěšnější pisatelé posílají své práce do různých literárních soutěží, pak se okruh publika ještě rozšiřuje. Je samozřejmostí, že děti méně úspěšné nejsou k takovým prezentacím nijak nuceny.

Vědomí cíle projevu a komunikační situace, do níž projev přichází, je zcela nepochybně silným kladným motivačním momentem.

Další etapou přípravy slohové práce je etapa **invence**, shromažďování materiálu, tedy potřebných fakt, informací k danému tématu. Významně pomáhá **řízený rozhovor**, v němž děti vypravují či popisují své zážitky, zkušenosti.

Následuje etapa **selekce** tedy výběr tematických prvků – podstatných, základních, překvapivých, zajímavých elementů reality. Selekcí můžeme provádět společně s celou třídou, formou skupinové práce, popřípadě individuálně (pokud se jedná o přípravu samostatné práce). Od výběru tematického odlišujeme selekci jazykových prostředků (např. slov s citovým zabarvením, obrazných pojmenování apod.).

Navazuje etapa **kompozice**, tu chápeme jako jazykové uspořádání realizované fonicky nebo graficky a včleňujeme do ní i výstavbu tematickou. V rámci kompozice rozlišujeme **makrokompozici** projevu, s níž souvisí tvorba osnovy. Osnova je chápána jako pomocný prostředek, jenž autorovi pomůže ujasnit návaznost textu. S osnovou pak může volně zacházet a při zpracování vlastního textu ji měnit. Po uspořádání tematických prvků ve výstavbě projevu následuje činnost **mikrokompoziční**, v ní jde o to aby forma projevu odpovídala tématu a obsahu.

Mikrokompozice probíhá současně se **stylizací**, při které pracujeme s výběrem jazykových prostředků a jejich kombinací. Základní jednotkou pro stylizační práci je věta. Žák, autor textu, má usilovat o co nejvýstižnější, nejadekvátnější vyjádření se zřetelem ke spisovné normě. V této fázi se řeší otázky vyjádření vztahu následnosti a předčasnosti, původce a cíle děje, příčin a

následků apod. a jejich konektorů zajišťujících soudržnost, spojitost a návaznost textu.

Takto připravený projev žák (za pomoci učitele) analyzuje, posuzuje, uvedenou fázi označujeme jako **práci s konceptem**.

(podle Čechová, 1998, s. 240 – 242)

1.5 Výzkumy zabývající se vypravováním dětí a dospívajících

Práce se inspirovuje českými i zahraničními výzkumy v oblasti jazykového vývoje dětí a dospívajících, zvláště těmi, které sledovaly právě dětská vypravování a psanou formou dětského vyjadřování.

V českém prostředí se výzkumu didaktických otázek vyučování českému jazyku u dětí věnoval Lumír Klimeš. V letech 1946–1947 se zabýval zkoumáním lexikální a syntaktické charakteristiky dětských prací. Zkoumal práce osmi až patnáctiletých dětí neobecné a měšťanské školy (odpovídá dnešnímu prvnímu a druhému stupni základní školy) v Praze. Byly posuzovány písemné práce na témata: „Čím bych chtěl být“ a „Jak trávím volné chvíle“. Pro syntaktický rozbor bylo použito 250 prací. Z lexikálního hlediska bylo zkoumáno 220 prací (*Lexikální a syntaktická charakteristika dětských prací*, Disertační práce, 1950). Na syntaktickou analýzu dětských psaných prací se zaměřil o dvě desítky let později (*Syntaktický vývoj psaného jazykového projevu ve 3.–9. ročníku ZDŠ*. Habilitační práce, 1978).

Zatím nejrozsáhlejší práci věnující se tématu písemného a mluveného projevu žáků základní školy publikovali v osmdesátých letech autoři Miloslav Kala a Marie Benešová. U písemného projevu sledovali vliv faktorů na vypravování žáků; jejich věk, prospěch, prostředí a pohlaví. Podrobně se věnovali slovní zásobě žáků, stavbě věty a rovněž obsahu a formě. Dospěli k závěrům, že sociální a rodinné poměry korelují s prospěchem žáka. Dále uvedli, že intelektuální vyspělost osobnosti má na jazykový projev přímý vliv.

Při výzkumu mluvených projevů sledovali autoři jako nejdůležitější ovlivňující faktory: všeobecné ontogenetické vlastnosti věkového rozmezí pubescence a počínající adolescence, pohlaví, prospěch jako výsledek pedagogického působení, biosociální prostředí žáka a psychologické zvláštnosti

jednotlivce. Jako slohový postup při zkoumání mluvených projevů zvolili **vypravování**, které považují za nejběžnější a nejoblíbenější sdělovací formu u dětí a zároveň za **stylisticky nejucelenější a typově nejbohatší postup**.

Lingvista a vysokoškolský pedagog Svatopluk Pastyřík se intenzivně zabýval výzkumy v oblasti školní slohové výchovy. V těchto výzkumech sledoval, jak si žáci osvojují užívání jazyka ve školní, tedy formální komunikaci se zřetelem k rozlišení slohovému, především k systému slohových postupů a útvarů. V mnoha svých přednáškách a člancích se zaměřil na vypravování, např.: *O některých termínech při slohové výchově, O napětí, rozporech a problémech kolem vypravování, Školní příprava vypravování, Téma: kompozice vypravování – poněkud jinak a Vypravování a škola (Selecta didactica. Hradec Králové, 2005).*

Na Slovensku se dětským vypravováním intenzivně zabývají odborníci na Prešovské univerzitě. Autoři Petra Harčaríková a Martin Klimovič vytvořili vysokoškolskou učebnici *Naratíva v detskej reči*, určenou studentům pedagogiky, učitelům, speciálním pedagogům, logopedům a sociologům i všem, zájemcům o tuto problematiku. V této publikaci, kromě podrobného teoretického pohledu na dětské vypravování, představují konkrétní výzkumy dětských vypravování u dětí předškolního a mladšího školního věku. Nejblíže našemu předmětu zkoumání je jejich výzkum psaného vypravování u devítiletých dětí. Cílem bylo představit jazyková specifika psaných vypravování dětí, především koherenci, tedy obsahovou soudržnost textu, a kohezi, tedy způsoby navazování výpovědí. Pozornost se soustředila na spojovací a připojovací konektory při anaforickém navazování, koreferenci vyjádřenou opakováním gramatických morfémů, opakováním záměn a doslovným opakováním. Ukázala se jistá zákonitost ve vztahu mezi počtem entit (postav a událostí), které se v příběhu vyskytují, a kvalitou vypravování (větší počet entit znamená kvalitnější narativní text). Ve výzkumu psaných i mluvených vypravování se potvrdilo, že **kvalita vypravování je podmíněna kognitivním vývojem dítěte**. Učebnice dále obsahuje cíle, obsah a proces rozvoje vyprávěcích kompetencí u dětí a nabízí rozmanité možnosti efektivního rozvíjení a stimulace vyprávěcích schopností u dětí prostřednictvím dvou konkrétních vzdělávacích projektů. Autoři se zabývali výzkumem narativ u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku, to nás inspirovalo při našem zkoumání u navazující věkové skupiny.

Ve světové lingvistice se problematice jazykového vývoje u dětí věnuje velká pozornost. Zejména od sedmdesátých let se objevuje mnoho prací a studií, které jsou cennou inspirací pro školní práci i výzkum.

Ruth Bermanová z Tel Avivské univerzity se zabývá výzkumem vývoje řeči dětí a mládeže z mnoha hledisek. V knize *Language Development across Childhood and Adolescence* (2004) ukazuje, jak se rozumové a sociální zrání pojí s rostoucí gramotností v období školního věku a adolescence ve vztahu k pružnému rozrůstání repertoáru lexikálních prvků v různých morfo-syntaktických konstrukcích a různých promluvových kontextech, které utvářejí typické znaky zralé schopnosti užívat jazyk.

Marilyn A. Nippold, profesorka oregonské univerzity provedla výzkum písemného vypravování u typických vývojových skupin žáků a studentů ve věku 11, 14 a 17 let. Děti a dospívající byli požádáni, aby napsali příběh o něčem zábavném, smutném nebo strašidelném, co se stalo jim samým nebo kamarádům. V každém vypravování bylo zkoumáno užívání abstraktních podstatných jmen a metajazykových sloves a tvoření složitých větných celků jako měřítko významové obšírnosti a hutnosti vyjádření. Ve výsledcích bylo prokázáno, že věk podmiňuje růst obou typů slov v písemném vypravování, navíc užívání abstraktních podstatných jmen a metajazykových sloves je spojeno s tvořením složitých větných celků. Tento výzkum byl publikován v článku *Narrative Writing in Children and adolescents: Examining the literate Lexicon*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* Vol. 43 2-13 January 2012.

Publikace *Language sampling with adolescents* (2010) od stejné autorky nabízí vodítko pro analýzu mluveného a psaného jazyka adolescentů. Kniha obsahuje řadu schémat, tabulek a praktických cvičení, které mají pomoci čtenářům pochopit, jak analyzovat obsah a strukturu toho, co adolescenti říkají a píšou v různých žánrech: rozhovor, vypravování, přesvědčování, prezentace. Pokrývá syntaktickou, pragmatickou a lexikální analýzu mluvených i psaných ukázek. Na základě formální analýzy autorka ukazuje, jak mohou být informace využity ke stanovení funkčních jazykových cílů a k cílevědomému zlepšování jazykové produkce adolescentů.

Velmi podrobně se tato autorka zabývala vypravováním ve své další publikaci *Later Language Development The School-Age and Adolescent Years* (1998), kde věnuje vypravování společně s konverzací celou samostatnou

kapitolu. Uvádí zde například oblasti vypravování, ve kterých nastává postupné zlepšení v průběhu školního věku až do dospělosti (od pěti do osmnácti let), kdy jedinec:

1. Vytváří delší příběhy s více detaily a lepším uspořádáním.
2. Produkuje příběhy s větším počtem epizod.
3. Vytváří větší počet kompletních epizod.
4. Vkládá kratší epizody do delších epizod (subplotting).
5. Dosahuje lepší koheze mezi epizodami.
6. Vypovídá více o pocitech, myšlenkách a plánech postav.
7. Vyvíjí více úsilí, aby pobavil a zaujal (upoutal) posluchače.

Přehlednou práci o studiu jazyka dětí publikovala také Suzanne Romain, profesorka Oxfordské univerzity, která se v širším záběru věnuje zkoumání historické lingvistiky a sociolingvistiky, problémů vícejazyčných společností, jazykové různorodosti, jazykových změn, osvojování jazyka, a jazykových kontaktů v širším smyslu. Autorčina práce *The Language of Children and adolescents: The Acquisition of Communicative Competence* (Blackwell, 1984) je mimořádná svým zaměřením na jazyk a jazykový vývoj dětí školního věku, Romaine v knize propojuje psycholingvistické a sociolingvistické hledisko.

Všechny uvedené výzkumy a práce nám poskytly inspiraci pro stanovení našich vlastních výzkumných cílů. Rozhodli jsme se využít možností, které nabízí školní prostředí a shromáždit co nejširší, ucelený vzorek autentických dětských písemných vypravování a podrobit je co nejkomplexnějšímu zkoumání. Činnost Pražské skupiny školní etnografie nás inspirovala k užití prvku longitudinálního výzkumu.

2 Výzkum vývoje vypravování u dětí staršího školního věku

2.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem projektu bylo sledovat vývoj dovednosti vypravování u dětí staršího školního věku, respektive dětí navštěvujících druhý stupeň základní školy, tedy šestý až devátý ročník.

Pro sběr dat byla stanovena písemná forma. Výzkum hotových žákovských prací dle stanovených hledisek viz kapitola 2.4 byl pro nás prostředkem k poznání celého procesu tvorby dětského vypravování. Právě tento proces může ukázat vývoj komunikativních kompetencí u dětí sledované věkové skupiny.

„Vytváření slohového projevu je proces, který se skládá z četných dílčích činností (shromažďování, uspořádání, jazyková forma, promýšlení a logické uspořádání). Slohový výcvik napomáhá vychovávat k vážné a systematické duševní práci, při níž se lze přesvědčit, jak z mnoha jednotlivých činností vzniká souvislý celek“. (M. Kala–M. Benešová, 1989)

Dílčími otázkami, na které má projekt pomoci odpovědět, jsou: Dokáže dítě vybrat téma a držet se jej ve svém textu? Čím je dítě při vypravování nejvíce inspirováno? Umí děti vytvořit text obsahující všechny důležité části v logické návaznosti? Dovede dítě rozčlenit text na smysluplné celky a vytvořit k textu výstižnou osnovu? Jak rozsáhlé práce děti spontánně tvoří? Umějí děti pracovat se slovní zásobou – vědomě a vhodně užívat slova slohově a citově zabarvená? Jak děti tvoří smysluplné větné celky se správnou interpunkcí, užívají správný český slovosled? Dokáží děti záměrně a funkčně použít prostředky, jimiž dosáhnou dějového napětí? Jakých pravopisných chyb se děti při psaní dopouštějí přes možnost používání jazykových příruček (Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny a Slovník cizích slov)? Jakého typu písma děti spontánně používají, dbají vědomě na čitelnost písma a grafickou úpravu textu?

Projevují se výrazné rozdíly mezi vypravováním dívek a chlapců, jsou patrné odlišnosti mezi pracemi starších a mladších dětí? Je možno zaznamenat kvalitativní změny u jednotlivých dětí v průběhu času?

2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku dětských vypravování

Výzkumný vzorek dětských prací jsme získali na běžné státní základní škole ve městě s cca 18 000 obyvateli. V obci jsou další tři základní školy, celkem pět středních škol a rovněž možnost univerzitního studia.

Žáci jsou přijímáni do této školy na základě spádovosti, popř. přání rodičů, děti projdou běžným zápisem, nevykonávají žádné přijímací zkoušky či testy.

Škola má vlastní školní vzdělávací program (vytvořený na základě Rámcového vzdělávacího programu), jenž stojí na čtyřech pilířích: sportovní aktivity, ekologie, cizí jazyky a informační technologie.

V období od listopadu 2012 do května 2014 jsme shromažďovali písemné dětské práce – vypravování. Rodiče dětí vyjádřili informovaný souhlas s anonymním použitím dětských prací pro náš výzkum.

Stanovili jsme tři výzkumné skupiny, první skupina byla sledována od počátku šestého ročníku základní školy do konce ročníku sedmého (označení: 6.–7. r.), druhá skupina od počátku sedmého do konce osmého (7.–8. r.) a skupina poslední od počátku osmého ročníku do konce devátého (8.–9. r.).

Do výzkumu jsme zahrnuli čtyři práce každého dítěte, zvolili jsme interval šest měsíců mezi jednotlivými pracemi. První vypravování byla vytvořena v listopadu 2012, druhé práce v květnu 2013, práce třetí v pořadí v listopadu 2013 a poslední vypravování byla napsána na přelomu května a června 2014.

Skupiny byly běžnými školními třídami. Pro zachování anonymity jsme dětem přiřadili jednoduchá označení vyjadřující sledovanou skupinu, pohlaví a pořadí ve jmenném seznamu dané školní třídy, např.: 6.–7. r. D 1. Pouze autorka zná přesnou identitu dětí.

Z analýzy byla vyřazena vypravování dětí, které odevzdaly méně než tři práce. Důvodem byl přestup žáka (žákyně) na jinou školu (odstěhování nebo odchod na víceleté gymnázium) nebo nepřítomnost žáka v době vytváření studovaných slohových prací.

Výzkumný vzorek skupiny 6.–7. r. tvoří práce od devatenácti dětí, osm ze sledovaných dětí odevzdalo pouze tři práce, celkem bylo zkoumáno 71 prací.

Zkoumaný vzorek skupiny 7.–8. r. sestává z celkem 72 vypravování od dvaceti dětí, sedm dětí napsalo jen tři práce.

Vzorek od dvaceti děvčat a chlapců ze skupiny 8.–9. r. čítá 77 písemných prací, tři z dětí odevzdaly pouze tři práce.

Celkem jsme prozkoumali 220 písemných dětských prací.

V dalším textu vypravování označujeme Vyp I, Vyp II, Vyp III, Vyp IV.

Citace z dětských prací uvádíme kurzívou, pravopis, interpunkci i stylistickou stránku zachováváme původní.

2.3 Metody použité při sběru a zpracování dat

K výzkumu vývoje vypravování jsme zvolili princip **longitudinálního výzkumu**. Pro sběr dat jsme použili techniku nepřímého pozorování respektive **etnografického výzkumu** (Pražská skupina školní etnografie, 2002). Jako metodu jsme zvolili empirický výzkum, k práci se získanými daty **induktivní postup** od konkrétních dat k obecným závěrům. Data vytěžená z dětských prací a zaznamenaná v tabulkách (viz Příloha č. 1) zobrazují rozdíly mezi pracemi dívek a chlapců, dětí mladších a starších a zároveň zachycují kvalitativní posun ve vypravování jednotlivých dětí v časovém odstupu.

2.4 Hlediska zkoumání dětských prací

Dětská písemná vypravování jsme podrobně zkoumali podle následujících deseti hledisek: **volba tématu; shromažďování a selekce materiálu; kompozice vypravování; tvorba osnovy a členění textu na odstavce; délka práce; slovní zásoba; skladba, větná stavba; prostředky k dosažení dějového napětí; pravopis; písmo a celková úprava práce**. Naší snahou bylo zvolit aspekty zkoumání tak, aby obsáhly co nejúplněji pohled na dětské vypravování a pokryly celý proces vzniku psaného projevu.

V jednotlivých hlediscích jsme stanovili a formulovali parametry takovým způsobem, aby získaná data bylo možno sumarizovat a statisticky zpracovat viz Příloha 1.

Volba tématu

Současná stylistika pojímá styl jako komplexní vlastnost projevu a v určitém smyslu bere **téma** v úvahu jako stylový faktor. Každé téma projevu je spjata s konkrétní oblastí lidské činnosti a myšlení a v důsledku toho je vázáno na určitou komunikační sféru, to předpokládá určitý styl a sepětí s určitým okruhem výraziva. Téma ovlivňuje vlastnosti textu, kterými jsou například přesnost, sémantická jednoznačnost vyjádření, nociónalita, závažnost sdělovaného apod., rovněž usměrňuje volbu komunikačního kódu. Na problematiku tématu upozorňuje A. Jedlička v sedmdesátých letech, uvádí, že totéž téma může být stylově vyjádřeno různým způsobem, ale zároveň může téma omezovat možnosti slohového zpracování a pak jistým způsobem do stylu zasahuje nebo na styl působí. Bereme rovněž v úvahu autorovu znalost tématu, schopnost jeho osobitého chápání a ztvárnění jako subjektivního slohotvorného faktoru. (Čechová a kol., 2008)

Ve vhodně zvoleném tématu tkví úspěch při tvorbě textu na základní škole. Formulace tématu je pro žáka směrodatná ve dvou oblastech:

a) díky tématu si žák utvoří prvotní představu o tom, co by mohl do textu zahrnout – tvoří se **potenciální obsah textu**

b) téma předurčuje využití určitého žánru, slohového útvaru (pohádka, povídka, bajka, vyprávění prožité události apod.) – tvoří se **potenciální forma textu** (Harčaríková–Klimovič, 2011).

Sledovali jsme, jak dítě volí z nabízených témat popř., jak uchopí nabídnuté téma.

Pro první práce byla dětem nabídnuta tři témata: *To jsme se tenkrát nasmáli*, *Nejnapínavější příhoda v mém životě* a *Překvapení*. Pouze u skupiny 6.–7. r. bylo nabídnuto jediné téma: *To byla ale pecka*, což vyplynulo z konkrétní učební situace ve sledované třídě.

Ke druhé práci byla předložena témata: *Dobrodružství u vody*, *Dobrodružství v lese* a *Dobrodružství uprostřed města* pro všechny skupiny.

Práce třetí byly motivovány jediným – obecněji formulovaným tématem: *Poslouchejte, chci vám vyprávět příběh*. Poslední práce byly psány na témata: *Prázdninový příběh*, *Opravdové přátelství* a *Tomu říkám hrdinství*.

Témata jsme formulovali a obměňovali tak, aby děti byly co nejméně omezeny ve volbě námětu a aby nebyly skrytě navedeny vyprávět pouze své vlastní zážitky.

Zkoumali jsme, zda zvolenému tématu odpovídá obsah textu, při tématu jediném pak, jestli obsah koresponduje s názvem, jaký samo dítě svému příběhu dalo.

Shromažďování a selekce materiálu

Při tvorbě písemného projevu navazuje na etapu volby tématu etapa invence, tedy shromažďování potřebných fakt a následně jejich selekce. Z hlediska didaktického je třeba žáky upozornit, aby zaměřili svou pozornost na určité jevy, aby pozorovali, srovnávali, aby svá zjištění analyzovali a vyvodili z nich určitá zobecnění. Se žáky vyšších ročníků není již třeba (na rozdíl od mladších dětí) např. navštěvovat místa, sledovat jevy, události, které jsou předmětem slohového zpracování. Pozorování a shromažďování fakt učitel řídí např. pokládáním vhodných otázek (strukturovaným rozhovorem) nebo navozením problémových situací. Učitel má umožnit žákům, aby získali dostatek informací. Nemělo by dojít k tomu, že dítě neví o tématu nic nebo jen velmi málo. Neznamená to však sdělit dětem téma práce a formu zpracování (slohový útvar) předem, protože bychom mohli žáky přivést k tomu, aby si práci doma detailně a třeba i s cizí pomocí připravili. Selekcí – výběr tematických prvků – pokládáme za významnou součást přípravy jakéhokoli komunikátu, neboť výběr podstatných, překvapivých, zajímavých elementů reality ovlivňuje celkové působení projevu. Při selekci se děti rozhodují, co ze svých znalostí, zkušeností, zážitků a dojmů do komunikátu začlení, co ne a z jakého důvodu. (Čechová, 1998)

Z tohoto hlediska jsme se zaměřili na inspiraci, zkoumali jsme, zda dítě ztvárnilo vlastní zážitek, zážitek jiné (blízké) osoby nebo se inspirovalo četbou, filmem, televizní tvorbou či vytvořilo příběh zcela podle vlastní fantazie. Inspiraci dětí jsme zjišťovali strukturovaným rozhovorem a žáci ji poznamenávali na titulní strany či okraje svých textů. Průběh selekce při dětské práci by bylo obtížné sledovat i sumarizovat. Od tematického výběru odlišujeme selekci jazykových prostředků, na tu jsme se zaměřili v dalších hlediscích zkoumání.

Kompozice vypravování

Pojem kompozice můžeme chápat jednak jako uspořádání **formální výstavby** promluвовého celku, tj. **jazykového uspořádání** realizovaného fonicky nebo graficky, jednak jako **tematickou výstavbu** textu. Téma uvádíme, rozvádíme a uzavíráme, cílem je promyslet v hrubých rysech celkový postup, **makrokompozici** projevu. Tato fáze souvisí s tvorbou osnovy viz dále. V závěru této etapy je připraveno hrubé horizontální členění textu na úvod, stať (a její důležité části) a závěr. Po uspořádání tematických prvků následuje fáze **mikrokompozice**, která časově spadá v jedno s etapou stylizace. Do této etapy patří promýšlení formulací myšlenek a dojmů, jejich vzájemných vztahů. Text stavíme tak, aby to, co následuje, vyplývalo z předchozího nebo aby jím bylo motivováno, uvedeno, naznačeno. (Čechová, 1998)

Z tohoto aspektu jsme se zaměřili v našem výzkumu na tematickou výstavbu psaného projevu, sledovali jsme, jestli žák/yně vytvořil/a všechny důležité části příběhu v logické návaznosti: úvod, zápletku, dějové napětí s jeho vrcholem, následné rozuzlení a závěr.

Tvorba osnovy a členění textu na odstavce

S kompozicí textu souvisí vypracování osnovy. Osnovu chápeme jako pomocný prostředek, jako pracovní text, jehož funkce spočívá v tom, že si autor ujasní, od čeho vyjde a k čemu dospěje, co přijde dříve a co později. S připravenou osnovou může volně zacházet, může být při zpracování vlastního textu měněna. Po výstavbě textu jako celku se zabýváme výstavbou dílčích úseků, jednotlivých odstavců. (Čechová, 1998)

V tomto bodu jsme sledovali, zda dítě vytvořilo osnovu či nikoli, kolik bodů osnova obsahuje, je-li tvořena větami, hesly (větnými ekvivalenty bez určitého slovesného tvaru), popř. kombinací obojího. Zaznamenali jsme, zda body osnovy logicky vystihují obsah textu. Dále jsme zkoumali, jestli dítě členilo text na odstavce logicky, funkčně nebo nahodile či dokonce své vypravování vůbec na odstavce nerozčlenilo.

Délka práce

Sledovali jsme počet slov a větných celků. Vzhledem k tomu, že sčítání prováděly samy děti ve svých pracích, byl zvolen co nejjednodušší způsob, tedy slovem se rozumělo každé slovo ve smyslu slovního druhu (nikoli větný člen) a u větného celku nebylo rozlišováno mezi větou jednoduchou a souvětím.

U přímé řeči bylo stanoveno, aby jeden větný celek přímé řeči s větou uvozovací byl počítán jako jeden společný celek. Pokud jedna souvislá přímá řeč (promluva postavy) obsahovala více větných celků, ty byly přičítány samostatně.

Slovní zásoba

Z hlediska slovní zásoby jsme zkoumali, dokáží-li děti záměrně a funkčně užívat slova s citovým a slohovým zabarvením, obrazná pojmenování, nadsázku nebo ironii, tedy zda se ve vypravování vyskytují slova z nespisovné vrstvy jazyka, nespisovné výrazy, zdobněliny, slova zhrubělá, slangová, knižní či zastaralá.

Skladba, větná stavba

Z tohoto hlediska jsme se rozhodli posuzovat chyby v interpunkci, které považujeme za důsledek pochopení či nepochopení funkce větné skladby. Výzkum zaznamenával výskyt chyb ve větné interpunkci: ojedinělý (do tří chyb), občasný (do deseti chyb) a častý (více než deset chyb). Dále byl sledován výskyt chybného (nelogického) slovosledu (jako kvality záporné) a záměrné (funkční) užití nedokončené výpovědi (naopak jako kvality kladné).

Prostředky k dosažení dějového napětí

Z tohoto hlediska jsme zkoumali funkční užití přímé řeči, krátkých zvolacích vět, citoslovcí, přirovnání, vložení přítomného času do vypravování v čase minulém.

Pravopis

Zaznamenávali jsme výskyt různých typů pravopisných chyb. Zajímalo nás, které pravopisné chyby se v dětských pracích vyskytují nejčastěji, zda jsou

patné výraznější odlišnosti mezi dívkami a chlapci, mezi mladšími a staršími dětmi.

Písmo a celková úprava práce

Z tohoto hlediska jsme sledovali užívání písma psacího či hůlkového, popř. kombinace nebo střídání obojího. Dětem byla ponechána svobodná volba typu písma, jakým budou psát.

Čitelnost písma byla posuzována subjektivně hodnotitelkou prací. Měřítkem čitelnosti byly takové tvary písmen, spojování písmen a mezery mezi slovy užitá takovým způsobem, které umožňovaly bez obtíží porozumět obsahu textu.

Zaznamenávali jsme výskyt škrtnání v textu, přepisování nebo obtahování tvarů písmen, kterými děti opravují svůj text, dále záměrné užití podtržení či uvozovek ke zdůraznění slov nebo částí textu (např. vyjádření ironie, pozměněného významu apod.)

3. Výsledky výzkumu

V této části práce označujeme dětská vypravování zkratkami vyjadřujícími pořadí práce Vyp I, Vyp II, Vyp III, Vyp IV.

Citace z dětských prací uvádíme kurzívou, s pravopisnými, interpunkčními i stylistickými chybami žáků.

3.1 Vývoj vypravování u sledované skupiny 6.–7. ročník

Vypravování I vypracovalo 15 dětí (3 dívky a 12 chlapců), chybí práce D1, D2, D11 a D12.

Vypravování II napsalo 19 dětí (7 dívek a 12 chlapců), chybí práce D9.

Vypravování III odevzdalo 19 dětí (7 dívek, 12 chlapců), chybí práce D6.

Vypravování IV vypracovalo 18 dětí (7 dívek, 11 chlapců), chybí práce D7 a CH 3.

Celkem jsme v této skupině zkoumali 71 dětských písemných vypravování.

Volba tématu

V prvním vypravování odpovídá zvolenému tématu šest prací, neodpovídají tři a šest prací odpovídalo jen částečně. Ve druhém vypravování odpovídá šestnáct prací, tři jen částečně a nevyskytla se žádná práce zcela neodpovídající. Pro třetí vypravování bylo zadáno jediné téma, všechny děti jej užily zároveň jako název svého příběhu a neuvedly žádný další vlastní název, proto posuzujeme tak, že všech devatenáct textů odpovídá tématu. Ve čtvrtém vypravování patnáct prací zcela odpovídá, částečně odpovídají tři práce, žádná práce není neodpovídající.

Z porovnání vyplývá, že shoda zvoleného tématu s vlastním obsahem vypravování s věkem dětí stoupala a to jak u dívek, tak u chlapců.

Shromažďování a selekce materiálu

V prvním vypravování sedm dětí vytvořilo příběh podle vlastní fantazie, šest dětí zpracovalo vlastní zážitek, jednou se vyskytla inspirace četbou a jednou byla uvedena jiná inspirace – počítačovou hrou.

Ve druhém vypravování převažovala vlastní fantazie (patnáct dětí), tři děti vypravovaly vlastní zážitek a jednou se vyskytla inspirace filmem.

Ve třetím vypravování byl výskyt inspiračních zdrojů nejpestřejší – šest prací bylo inspirováno filmem, šest dětí uvedlo jako inspiraci vlastní sen, tři děti se inspirovaly četbou, dvě děti zpracovaly vlastní zážitek, jedno dítě zážitek blízké osoby (CH10 – zážitek otce), jedno dítě psalo podle vlastní fantazie.

Ve čtvrtém vypravování jednoznačně převažovalo zpracování vlastního zážitku (dvanáct dětí), čtyři děti napsaly smyšlený příběh, jedno dítě uvedlo jinou inspiraci – CH8 se inspiroval skutečnou událostí (teroristické útoky 11. září 2001).

V této sledované skupině je jasně patrný posun od převážně smyšlených příběhů k vypravování vlastních zážitků. Zajímavá je pestrost inspiračních zdrojů ve třetím vypravování, lze usuzovat, že byla způsobena právě zadáním jediného a obecně formulovaného tématu.

Kompozice vypravování

V prvním vypravování dokázalo sedm dětí vytvořit všechny části vypravování v logické návaznosti, avšak osm dětí nikoliv. Ve druhém vypravování se již podařilo vystavět skutečný příběh čtrnácti dětem oproti pěti neúspěšným. Ve třetím vypravování sedmnáct dětí vytvořilo příběh, pouze dvě děti ne, ve čtvrtém je poměr podobný – sedmnáct dětí vytvořilo příběh se všemi jeho částmi, pouze jediné dítě ne.

Jednoznačně můžeme pozorovat, že dovednost vypravovat příběh se zápletkou, dějovým napětím a rozuzlením se s rostoucím věkem výrazně zlepšovala.

Tvorba osnovy, členění textu na odstavce

Ve vypravování I se nejčastěji vyskytla šestibodová osnova (šest dětí), následovala osnova sedmibodová (pět dětí), pak osmibodová (tři děti), jednou se objevila pětibodová osnova. Nejvíce dětí sestavilo osnovu tvořenou hesly i větami (devět dětí), pět osnov sestávalo pouze z hesel, jediná osnova byla tvořena pouze větami. Zajímavým postřehem je, jak některé děti neobratně používaly v heslových bodech podstatná jména nazývající činnost (děj) s koncovkou –ní, např. *zapnutí počítače* D6, *uklidnění mamkou*, *připravování ke spaní* D9. Osnova odpovídala obsahu v jedenácti případech, zcela neodpovídala ve dvou a rovněž ve dvou odpovídala jen částečně. Funkční členění na odstavce se podařilo pouze dvěma dětem, sedm dětí členilo text na odstavce nahodile, odstavce zcela chyběly v šesti vypravováních.

Ve vypravování II se opět nejčastěji objevila šestibodová osnova (sedm dětí), dále pětibodová (pět dětí), čtyřbodová (tři děti), sedmibodová (dvě děti) a dokonce se vyskytla 1x devítibodová a 1x desetibodová. Ve třinácti případech byla užita heslová osnova, ve čtyřech osnova tvořená hesly i větami a pouze 2x tvořená větami. Tentokrát se objevilo užití substantiva verbálního jen výjimečně *spatření ufa*, zajímavý byl výskyt souvětí v osnově CH1 (chyběla interpunkce), týž chlapec vytvořil desetibodovou osnovu. Osnova odpovídala obsahu u deseti dětí a u devíti dětí odpovídala částečně. Ve dvanácti vypravováních děti členily text na odstavce nahodile, avšak již sedm dětí členilo text funkčně.

Ve třetím vypravování opět nejčastěji děti tvořily osnovu šestibodovou (devět dětí), dále následovala osnova pětibodová a sedmibodová (po pěti pracích). Čtrnáct dětí sestavilo osnovu pouze z hesel, dvě děti tvořily osnovu větami a tři děti kombinací vět a hesel. V jedenácti případech osnova odpovídala obsahu textu, v osmi pracích odpovídala jen částečně. Sedm dětí členilo text na odstavce funkčním způsobem, jedenáct nahodile, v jedné práci odstavce chybí.

Děti ve všech čtyřech vypravováních nejčastěji vytvořily osnovu o šesti bodech – ve vypravování I šest z patnácti, ve Vyp II sedm z devatenácti, ve Vyp III devět z devatenácti a ve Vyp IV čtyři z osmnácti (zde ovšem shodně se tří a čtyř bodovou osnovou). Logickou příčinu je možno hledat ve faktu, že dětem, které se učí psát osnovu k příběhu, vyučující doporučuje, aby vytvořily bod osnovy za každou z částí příběhu (úvod, zápletka, dějové napětí, jeho vrchol,

rozuzlení a závěr). Ve Vyp IV se u čtyř dětí vyskytla velmi stručná - tříbodová osnova.

Na příkladech můžeme ukázat různou míru výstižnosti takto krátké osnovy:

D6: 1) *Úvod – Nová škola*

2) *Stat' – Šikana*

3) *Závěr – Opravdové přátelství*

Tato osnova poměrně dobře vystihuje obsah příběhu.

CH6: 1. *cesta*

2. *užívání*

3. *odjezd*

Tato osnova se jeví jako málo výstižná (nevíme „cesta kam“, „užívání čeho“, „odjezd odkud“).

Naopak se vyskytla velmi podrobná osnova o dvanácti bodech (D13 Vyp IV), vyjádřená výstižnými krátkými hesly.

Z hlediska funkčního (logického) členění textu na odstavce můžeme pozorovat postupné zlepšování. Ve Vyp I pouze dvě děti členily text na odstavce funkčně, sedm dětí jen nahodile, šesti dětí osnova zcela chyběla. Ve Vyp II již sedm dětí členilo text funkčním způsobem, dvanáct dětí nahodilým, neobjevila se žádná práce bez odstavců. Podobně tomu bylo u Vyp III – sedm dětí vytvořilo funkční (logické) odstavce, jedenáct rozčlenilo text nahodile, jedna dívka vůbec nečlenila text na odstavce. Ve Vyp IV dokonce osm dětí členilo text na funkční celky, pouze u pěti dětí se vyskytlo nahodilé členění, avšak překvapivě u pěti textů odstavce zcela chyběly.

Délka práce

Porovnání průměrného počtu slov a průměrného počtu větných celků jasně ukázalo, že **děti této sledované skupiny s rostoucím věkem psaly delší texty.** Ve Vyp I byl průměrný počet slov v práci 138, ve Vyp II 184 slov, ve Vyp III 216 slov a ve Vyp IV 237. Podobně mírně a plynule stoupal průměrný počet větných celků v práci, ve Vyp I to bylo 16 větných celků, ve Vyp II 17 celků, ve Vyp III 21 a ve Vyp IV 22 celků.

Nejkratším textem v této skupině byla práce CH15, Vyp I, jež obsahovala 33 slov a 4 větné celky. Naopak nejdelší práci vytvořila D1, Vyp IV s 540 slovy (a 27 větnými celky). Práci s nejvyšším počtem větných celků 49 napsal CH7, Vyp III při počtu slov 301. Porovnáním těchto dvou textů lze ukázat, že pouhý poměr počtu slov a větných celků nemusí vypovídat o kvalitě a obratnosti vyjadřování. D1 ve Vyp IV tvořila více souvětí (až o osmi větách) a často chybovala v interpunkci, naproti tomu CH7 ve Vyp III funkčně a vhodně užíval jednoduché věty i větné ekvivalenty ke stupňování dějového napětí.

Slovní zásoba

Užití slov z nespisovné vrstvy jazyka se vyskytlo u Vyp I v deseti případech, rovněž tak u Vyp II, ve Vyp III v šestnácti pracích a ve Vyp IV v devíti. Výrazně častěji použili nespisovné tvary slov chlapci oproti dívkám, a to ve všech čtyřech vypravováních.

Nespisovné výrazy se naproti tomu vyskytly zcela výjimečně: Vyp I v jediném textu, Vyp II ve čtyřech textech, Vyp III a Vyp IV shodně ve dvou. Například D11, Vyp II z *baráku*, D12, Vyp II *furt*, CH1, Vyp III *fleky*, CH3, Vyp III *furt*, D1, Vyp IV *srandu*.

Poměrně ojediněle se objevovalo v pracích dětí užití zdobnělin, např. CH9, Vyp I *do fontánky*, D7, Vyp I *Pepíček* (jde o jméno hlavní postavy a kontext naznačuje, že je toho jména užito způsobem, jakým se často užívá ve vtipcích ze školního prostředí). V práci D1, Vyp II *chaloupka* opakovaně (vypravování nese rysy pohádky). Zajímavě užil zdobnělinu CH12 ve Vyp II *mužík* k označení smyšleného mimozemského návštěvníka, slovo použil opakovaně, vždy s jiným přívlastkem *divný*, *podivný*, *zázračný*. V textu D1, Vyp III se opakovaně objevila zdobnělina jména oblíbené klisny *Katynka*. V práci CH7, Vyp IV se vyskytlo více zdobnělin, vždy funkčně užitých: slovo *obchůdek* bylo zdůrazněno ještě přívlastkem *malý*, *holčička*, *Adélka*.

Zhrubělá slova se vyskytla zcela ojediněle. Zajímavost se objevila v textu D7, Vyp II, dívka užila výraz *bylo hnusně* (o počasí) a hned v následujícím slově (za pomlčkou) jej zjemnila slovem *ošklivo*. Ve Vyp III D11 použila funkčně zhrubělý výraz v přímé řeči „*Co ty „blbko“?*“ (příběh pojednává o šikaně ve třídě).

Výskyt slangových slov v dětských vypravováních byl rovněž ojedinělý. Ve Vyp I a Vyp II se neobjevila, ve Vyp III použili slangový výraz dva chlapci, CH6 užil žakovský slang *písemku z češtiny*, CH8 vojenský slang *mariňáci* (vypravování líčí smyšlenou událost z druhé světové války, žák se inspiroval filmem). Ve Vyp IV D9 použila výrazy „*nasedlané* (koně) a *kavalety* (příběh se odehrává v prostředí jezdeckého klubu), CH13 užil slang mládeže *nemám tucha*.

Jedinkrát se vyskytlo užití knižního výrazu v práci CH9 Vyp IV *zaúpěl* (jeden z hrdinů příběhu si zlomil nohu).

Podobně ojedinělý byl výskyt slov zastaralých. Ve Vyp I a Vyp II se nevyskytlo žádné, ve Vyp III použili zastaralý výraz dva chlapci: CH1 *služebná* (chlapec se ve svém příběhu inspiroval četbou knihy), CH10 *smrákalo se*. Ve Vyp IV se objevilo pouze jednou, v práci CH2 *loupežníci*.

Obrazné pojmenování se vyskytlo ve Vyp I u dvou chlapců: CH11 *ou, to byla pecka* (velká rána), CH12 *to byla pořádná pecka* (srážka aut). Je nutno poznamenat, že zadaným tématem Vyp I byl právě výrok *To byla pecka!*. Ve Vyp II se obrazné pojmenování neobjevilo. Ve Vyp III pak hned šestkrát, u dvou dívek a čtyř chlapců, D1 *město bylo...úplně napadrt', je po mě* (dívka se dopustila pravopisné chyby), D2 *valily se mi slzy do očí*, CH1 *a po tváři ho pohladil studený výtr*, CH2 *měli za sebou hodně kilometrů*, CH7 *na vteřinu jim přestala bušit srdce*, CH13 *odvezli je tak rychle, že se ani nestačili rozkoukat*. Ve Vyp IV se objevilo obrazné vyjádření u čtyř dívek a jednoho chlapce, D6 *odvrátil ledové oči*, D9 *jsem blázen do koní*, D11 *vše bylo nablýskané do posledního puntíku*, D12 *zamilovala na první pohled*, CH9 *nebud' padavka*.

Užití nadsázky se nevyskytlo ve Vyp I, ve Vyp II pouze jednou, v textu CH13 *obří košík plodů*. Ve Vyp III byl výskyt výrazně častější, u pěti dívek a tří chlapců: D2 použila nadsázku ve své práci opakovaně, *opravdu hodně naštvání, ... ta největší chyba, kterou udělal, Hrozně jsem se bála!, je to opravdu vážné, to byla hrozná chyba* (celá práce byla velmi emotivní, šlo v ní o sourozeneckou hádku a zranění jedné postavy). D7 vyjádřila nadsázku opakováním stejných slov *A byly moc, moc, moc šťastný*. a na jiném místě *už nikdy! nikdy neutěču!* V práci D9 se objevilo vyjádření *byla jsem strašně ráda*, u D12 *všichni se začnou strašně moc radovat*, v textu D13 *strašně sebáli*. Ve vypravování CH1 užil *bylo to nádherné, úplná fantazie*, CH7 *Udělal obrovskou chybu., Vtom najednou obrovská rána.*, CH9 *takové množství hub, jaké jsem ještě neviděl*.

Ve Vyp IV se vyskytla nadsázka u čtyř dívek a dvou chlapců: D1 *hrozně jsem se lekla*, D6 *„Au, hrozně to bolí!“*, D9 *strašně jsem se těšila*, D11 *Strašně moc jsem si užila ten luxus.*, *„Nikdy jsem neviděla nic krásnějšího.*, *Byl to pro mě ten nejkrásnější zážitek v životě.*

Záměrné užití ironie se nevyskytlo v žádném ze čtyř vypravování.

Děti dokázaly funkčně použít v textu slova se slohovým nebo citovým zabarvením. Opakovaně se v dětských pracích objevilo užití obrazných vyjádření a nadsázky, které svědčí o emočním zaujetí, zvláště tam, kde je dítě nejen vypravěčem, ale zároveň hlavní postavou příběhu.

Skladba, větná stavba

Děti této sledované skupiny poměrně často chybovaly v interpunkci. Nejčastěji měly mezi čtyřmi a deseti chybami v interpunkci: Vyp. I sedm dětí, Vyp. II osm dětí, Vyp. III pět dětí a Vyp. IV osm dětí. **Z porovnání prací vyplývá, že znatelně častěji chybovali chlapci oproti dívkám. Logickým vysvětlením četných chyb v interpunkci může být fakt, že žáci v tomto období nemají ještě upevněné učivo o větné stavbě, zvláště u souvětí.** Přesto zcela přirozeně souvětí tvoří, často poměrně složitá, například D1 ve Vyp. IV užila ve své práci souvětí až o osmi větách.

Chybný (nelogický) slovosled se v pracích objevil naprosto ojediněle. Ve Vyp. I se jej dopustili dva chlapci, CH3 *najednou Lukáš šel tancovat*, u CH15 se jednalo o velmi krátkou práci (33 slov/4větné celky) s celkově velice neobratným vyjadřováním. Ve Vyp. II se chybný slovosled nevyskytl, ve Vyp. III pouze u jediného chlapce, CH13 *Po doražení na horu malý Tomášek se ztratil*. Ve Vyp. IV chybovali dva chlapci: CH6 *přesto však sem z baterkou šel na zahradu*, CH15 *Už jenom do lesa vlezly a už borůvky začly sbírat.*, u tohoto chlapce přetrvalo velmi neobratné vyjadřování.

Nedokončenou výpověď jako záměrný prvek užily pouze dvě děti, a to ve Vyp. II.: D11 v řeči vypravěče *Běžely jsme hned domů... A šťastné, že se nám nic nestalo.* a CH6 v přímé řeči postavy *„Pust měty obludo psť...“*.

Prostředky, jimiž dosahujeme dějového napětí

Žáci a žákyně hojně užíli přímou řeč postav, ve Vyp. I čtrnáct dětí, ve Vyp. II šestnáct, ve Vyp. III osmnáct a ve Vyp. IV patnáct.

Například D2 ve Vyp. II funkčně použila přímou řeč s uvozovací větou vloženou „*Jéje, zavzdychala mamka, „došly nám houby.“, „To nevadí,“ říkám, „ještě pár hub najdeme a pojedeme.“*

Přímou řeč užil také CH1 ve Vyp. I., přestože ji graficky neoznačil *Najednou jí švestku hází řekl pepík. a Pozor zvolal Petr.*

D7 napsala Vyp. I a Vyp. II zcela bez přímé řeči, kterou užíla až ve Vyp. III (Vyp. IV nepsala). Podobně D13, která nepsala Vyp. I., nepoužila přímou řeč ve Vyp. II. ani ve Vyp. III., ale až ve Vyp. IV., to se rozsahem i kvalitou vyjadřování natolik liší od předchozích, že může vést k domněnce, že dívka se na psaní poslední práce připravovala s něčí pomocí.

Často využívaným prostředkem dějového napětí bylo i užívání krátkých zvolacích vět či větných ekvivalentů. Ve Vyp. I je použilo jedenáct dětí, ve Vyp. II šest, ve Vyp. III sedm a ve Vyp. IV jedenáct, výrazně častěji je užívali chlapci oproti děvčatům. Často byly tyto zvolací věty či ekvivalenty součástí přímé řeči, např.: D2, Vyp. II „*Co ted’?*“ *vykřikla jsem.*, CH7, Vyp. I *...ale najednou vykřiknu „Hele Marek!“*, CH8, Vyp. I *Křičel jsem: Pomoc! Pomoc! Dusím se!*

Podobně hojně užívaným prostředkem byla citoslovce, často používaná v krátkých zvolacích větách nebo v přímé řeči: CH9, Vyp. IV „*Aú*“ *uslyšeli jsme.*, CH15, Vyp. III „*Haló haló můj sin utekl...*“, CH6, Vyp. IV *Já jsem hned řekl „konečně jsme tady a ne na cestě hurá“.*

Zajímavé bylo užití citoslovce ke zdůraznění děje vyjádřeného slovesem v jediné větě, např. CH7, Vyp. III *Najednou zazvonil zvonek CRRR! který hlásil požár.*

Dalším prostředkem dějového napětí byla aktualizace děje minulého do přítomnosti. Ve Vyp. I je použili čtyři chlapci, ve Vyp. II tři dívky a šest chlapců, ve Vyp. III tři chlapci a ve Vyp. IV jedna dívka a čtyři chlapci. Celkově tedy tohoto prostředku užívali znatelně častěji chlapci než dívky. CH7 ve Vyp. I užil oba časy v jediné větě *Cestou jsem si prozpěvoval a najednou vykřiknu...*, podobně jako CH11 ve Vyp. I *A jak jsme se procházeli tak vidíme vysoký strom.*

Přirovnání rovněž užili častěji chlapci než dívky, ve Vyp. I tři chlapci, ve Vyp. II dvě dívky a čtyři chlapci, ve Vyp. II dvě dívky a tři chlapci a ve Vyp. IV tři dívky a čtyři chlapci. Zřídka se objevila přirovnání ustálená (tradiční): D6 Vyp. IV *Koukám na něj, jako bych spadla z višně.* Více děti užily přirovnání běžně užívaná v hovorové řeči, CH 12 Vyp. III *Ten stál na stromě jako socha.*, Ch9 Vyp. IV *Voda byla teplá jako čaj.* (v jezírku), CH11 Vyp. IV *...prý jsem vypadal jako bych snědl citron.* Nečastěji děti vymýšlely přirovnání vlastní, výstižná pro danou situaci, D1 Vyp. III *„Ta noha mě chce rozmáčknot jako mravence.*, Vyp. IV *...vykřikl jako malá holka*, CH7 Vyp. II *masožravé květiny měly zuby jako dinosauři*, CH9 Vyp. II *...připadal mi jako skutečný ďábel.* Objevila se také přirovnání vyjádřená jiným způsobem než pomocí příslovce jako, například přirovnání uvozená spojkou že. D13 ve Vyp. IV užila *Jsou tak čistá, že by se z nich dalo pít.* (jezera), CH8 Vyp. III *...mužů silných tak že by rozdrtili kámen.* Vyskytl se i jiný způsob vyjádření: D12 Vyp. III *Dny a noci ubýhali rychlostí bouře.*, CH11 Vyp. II *Rychlostí blesku jsem běhal....*

Děti ve sledované skupině dokázaly vědomě pracovat s prostředky navozujícími dějové napětí a funkčně jich užívat, nejčtenější byl výskyt přímé řeči.

Pravopis

Ve Vyp. I byly nejčastější pravopisnou chybou nesprávné koncovky sloves, u osmi dětí, druhou nejčastější byla chybějící znaménka nad písmeny, u šesti dětí, a tou třetí pak chybné i/y v kořeni, předponě nebo příponě slova, u pěti dětí.

Ve Vyp. II nejvíce děti chybovaly rovněž v koncovkách sloves – patnáct dětí. Shodně v osmi dětských pracích se objevilo chybné i/y v kořeni, předponě či příponě, chybějící znaménka nad písmeny a chybné hranice slov v písmu.

Ve Vyp. III se opět nejčastěji vyskytly chyby v koncovkách sloves, chybovalo deset dětí, stejný počet žáků chyboval v psaní i/y v kořeni, předponě či příponě, devět dětí psalo předložky dohromady se jmény.

Nejčtenější chybou ve Vyp IV byly opět nesprávné koncovky sloves, vyskytly se u sedmi dětí, šest dětí se dopustilo chyb v psaní i/y v kořeni, příponě či předponě a pět dětí chybně skloňovalo zájmena.

Jednoznačně nejčastěji se ve všech vypravováních vyskytly chyby v koncovkách sloves, zvláště v minulém čase (shoda přísudku s podmínkem), druhou nejčastější pravopisnou chybou bylo nesprávné psaní i/y v kořeni, předponě či příponě a tou třetí chybějící znaménka nad písmeny.

Nejvyšší výskyt všech pravopisných chyb jsme zaznamenali ve Vyp II a Vyp III, menší ve Vyp I a podle očekávání nejnižší ve Vyp IV. **Můžeme tedy konstatovat, že znalost a užívání správného pravopisu se s věkem postupně zlepšovala.**

Čitelnost písma, celková úprava práce

Naprostá většina dětí psala vázaným psacím písmem, ve Vyp. I deset, ve Vyp. II sedmnáct, ve Vyp. III patnáct a ve Vyp IV šestnáct dětí. Písmo hůlkové ve všech svých pracích užil pouze CH7. CH9 napsal Vyp I písmem hůlkovým, užíval jen velká písmena, ostatní tři práce psal psacím písmem, můžeme se domnívat, že se jednalo o jakési experimentování. Podobně zřejmě experimentoval CH11 ve Vyp II, kdy začal psát text psacím písmem, pak střídal písmo psací a hůlkové (někdy i v jednom řádku) a nakonec dopsal práci velkými písmeny, zbývající tři práce napsal psacím písmem. Na škole, na níž probíhal sběr výzkumného materiálu, se učí od prvního ročníku písmo vázané, některé děti přecházejí k užívání „svého“ hůlkového písma spontánně a často právě s přechodem na druhý stupeň základní školy.

Ojediněle se objevilo užití hůlkového písma v textu psaném psacím písmem zcela záměrně, ke zdůraznění některých slov, zvláště citoslovcí, např. D1 Vyp III *...a křičela jsem ÁÁÁ, POMOC, POMOC, ÁÁÁ*“.

Naprostá většina prací byla napsána čitelně. Ojediněle se vyskytly práce posuzované jako místy hůře čitelné, u D11 bylo takto vyhodnoceno Vyp III, u CH13 Vyp I, u D1 byly takto posouzeny texty Vyp III a Vyp. IV, u CH10 pak práce Vyp I, Vyp III a Vyp IV. **V jediné práci bylo písmo označeno jako velmi těžko čitelné**, a to u již zmíněného CH10 Vyp II.

Škrtání v textu, prepisování chybně napsaných písmen a obtahování tvarů písmen se objevilo v naprosté většině prací jako přirozený projev tvůrčího procesu, jak děti své práce v průběhu psaní pozměňovaly a opravovaly.

Podtržení slov či užití uvozovek ke zdůraznění některé části textu se vyskytly jen ojediněle, třikrát ve vypravování I a dvakrát ve vypravování IV, např. CH1 ve Vyp I funkčně užil *Hned byl „průšvih“!!!* a ve Vyp IV *do restaurace „U krále“*, v prvním příkladu se chlapec zřejmě snaží vyjádřit, že vědomě užil nespisovný tvar, ve druhém dává do uvozovek název.

3.2 Vývoj vypravování u sledované skupiny 7.–8. ročník

Vypravování I vypracovalo 18 dětí (6 dívek a 12 chlapců), chybí práce D6, CH16.

Vypravování II napsalo 20 dětí (7 dívek a 13 chlapců).

Vypravování III odevzdalo 16 dětí (6 dívek, 10 chlapců), chybí práce CH5, CH6 a CH14.

Vypravování IV vypracovalo 18 dětí (7 dívek, 11 chlapců), chybí práce CH1 a CH13.

Celkem jsme posuzovali 72 dětských písemných vypravování.

Volba tématu

Ve vypravování I osm dětí neuvedlo žádné ze tří nabídnutých témat, tudíž jsme posuzovali shodu zvoleného tématu pouze u deseti prací, sedm tematicky odpovídalo, tři jen částečně.

Ve vypravování II uvedlo pět dětí zcela jiné téma, než bylo v nabídce (D6, D10, CH2, CH4 a CH16), avšak i tyto práce jsme hodnotili z hlediska shody textu se zvoleným (vlastním) tématem. Shodovalo se osmnáct prací, jedna práce jen částečně.

Ke třetímu vypravování bylo zadáno jediné téma, velmi obecné, sledovali jsme shodu vlastního názvu příběhu s obsahem textu, ve čtrnácti pracích se shodovaly, pouze ve dvou ne.

Při čtvrtém vypravování si naprostá většina dětí vybrala téma Prázdninový příběh (třináct z osmnácti). Můžeme se jen domnívat, že tento fakt byl způsoben předprázdninovým obdobím, ve kterém byly tyto poslední práce napsány. Téma s obsahem textu se však shodovalo jen v sedmi případech, v dalších sedmi text vůbec neodpovídal tématu a ve čtyřech pouze částečně.

Shromažďování a selekce materiálu

V prvním vypravování všech osmnáct dětí vylíčko vlastní zážitek.

Ve druhém vypravování devět dětí zachytilo vlastní zážitek, dalších devět psalo příběh podle vlastní fantazie, dívka D1 napsala zážitek blízké osoby, uvedla jako zdroj inspirace *Zážitek z dětství muže babičiny kamarádky*, CH2 uvedl inspiraci četbou (neuvedl konkrétně, příběh se jeví velmi obecně podaný).

Nejpestřejší výběr inspiračních zdrojů se objevil ve třetím vypravování, stejně jako tomu bylo u sledované skupiny 6.–7. ročník. Čtyři děti vylíčko vlastní zážitek, CH4 zážitek blízké osoby (babiččin *trapas* na kole), D10 se inspirovala četbou (neuvedla přímo titul), čtyři děti psaly dle vlastní fantazie, nejvíce – šest dětí uvedlo jinou inspiraci – vypravování vlastního snu (můžeme se dle obsahu textů domnívat, že děti byly inspirovány ještě jinými zdroji, avšak posuzovali jsme podle toho, co samy děti uvedly jako bezprostřední inspiraci).

Ve čtvrtém vypravování dvanáct dětí uvedlo jako inspiraci vlastní fantazii, pět dětí vylíčko vlastní zážitek a jediné dítě zážitek blízké osoby – D2, táborový zážitek kamarádky.

U této sledované skupiny jasně pozorujeme vývoj od ztvárnění vlastního zážitku k tvorbě příběhů z vlastní fantazie.

Kompozice vypravování

Ve vypravování I patnáct dětí vytvořilo příběh se všemi logicky navazujícími částmi, tři děti (D1, D2 a CH14) nedokázaly rozvinout zápletku a jejich práce byla jen popisem děje. Ve vypravování II napsalo příběh devatenáct dětí, pouze CH14 ve své poměrně stručné práci vytvořil opět jen dějový popis. Ve vypravování III všech šestnáct posuzovaných prací bylo plnohodnotným logicky rozvinutým příběhem. Ve vypravování IV vytvořilo příběh se všemi částmi šestnáct dětí, D6 a CH12 napsali dějový popis.

Tuto sledovanou skupinu můžeme z hlediska logické výstavby příběhu hodnotit jako vysoce úspěšnou ve všech čtyřech pracích.

Tvorba osnovy, členění textu na odstavce

V prvním vypravování dvanáct dětí vytvořilo šestibodovou osnovu, tři pětibodovou, dvě sedmibodovou a jedno dítě osmibodovou. Jedenáct dětí v osnově střídalo hesla a věty, šest dětí vytvořilo čistě heslovou osnovu a jediný chlapec osnovu vystihl pouze větami. Všech osmnáct osnov vystihovalo obsah textu.

Ve druhém vypravování se opět nejčastěji objevila šestibodová osnova, u jedenácti dětí, u šesti osnova pětibodová a u tří sedmibodová. Dvanáct osnov bylo utvořeno kombinací hesel a vět, šest pouze hesly a dvě jen větami. Ve dvanácti pracích odpovídala osnova obsahu textu, v jediné nikoliv a v sedmi odpovídala jen částečně.

Ve třetím vypravování děti nejčastěji tvořily osnovu pětibodovou – osm dětí, čtyřbodovou osnovu sestavilo šest dětí, nejkratší třibodovou osnovu vytvořil CH12, naopak nejdelší devítibodovou CH3, tato osnova byla sestavena z vět, dokonce souvětí o dvou větách, s chybnou interpunkcí a mnoha pravopisnými chybami. Dvanáct dětí vytvořilo osnovu v heslech a čtyři střídáním hesel i vět. S obsahem textu korespondovaly pouze tři osnovy, dvanáct osnov odpovídalo jen částečně a jedna neodpovídala textu.

Ve čtvrtém vypravování se osmkrát vyskytla pětibodová osnova, šestkrát osnova třibodová, dvakrát čtyřbodová a jednou osmibodová, tu vytvořila D8 jednoslovnými a dvouslovnými výstižnými hesly. Devět osnov sestávalo pouze z hesel, sedm bylo tvořeno hesly i větami a dvě osnovy jen větami. Šest osnov odpovídalo textu, jedenáct vystihovalo text jen částečně a jedna neodpovídala obsahu textu vůbec.

Z hlediska výstižnosti osnovy vůči obsahu textu můžeme pozorovat u této skupiny postupné znatelné zhoršování.

Ve Vyp. I dvanáct dětí členilo text na odstavce funkčním způsobem, tři členily text nahodile a u tří textů odstavce zcela chyběly. Ve Vyp. II bylo čtrnáct textů členěno logickým způsobem, pět textů nahodile a v jediném textu odstavce chyběly. Ve Vyp. III funkčně členilo text jedenáct dětí, nahodile dvě děti a tři vůbec text nerozčlenily. Ve Vyp. IV dvanáct dětí logicky rozdělilo text na odstavce, čtyři jen nahodile, dvě děti netvořily odstavce vůbec.

Z pohledu členění textu na logické, funkční celky můžeme tuto skupinu hodnotit jako úspěšnou, bez výkyvů, což se může jevit jako překvapivé vzhledem k hodnocení předchozí kvality – výstižnosti osnovy vzhledem k obsahu textu.

Délka práce

Průměrný rozsah textu v prvním vypravování činil 194 slov, ve druhém 169 slov, ve třetím vypravování 231 slov a ve čtvrtém 274 slov. Shodným způsobem vzrůstal průměrný počet větných celků v textu, ve Vyp. I činil 19 větných celků, ve Vyp. II 15 celků, ve Vyp. III 21 a ve Vyp. IV 31 větných celků. **Pozorujeme tedy (s výjimkou Vyp. I a Vyp. II), že děti této sledované skupiny s rostoucím věkem psaly delší práce.**

V této skupině byl zajímavostí výskyt dvou prací s velmi nízkým počtem větných celků. CH12 ve Vyp II rozčlenil svůj text na pouhé dva větné celky, zcela bez interpunkce, přitom jeho práce obsahovala 164 slov, navíc byla plnohodnotným příběhem se všemi logicky navazujícími částmi, ovšem chybělo členění na odstavce. Týž chlapec napsal Vyp. III s 231 slovy v jediném větném celku, opět zcela bez interpunkce. Příčinu můžeme hledat ve faktu, že chlapec měl v období výzkumu diagnostikované SVPU dyslexie a dysortografie. Další zajímavostí je, že v obou případech chlapec zpracoval stejnou událost (vlastní zážitek ze zahraniční dovolené), avšak pokaždé jiným způsobem.

Slovní zásoba

Z hlediska slovní zásoby jsme zkoumali výskyt slov z nespisovné vrstvy jazyka a funkční a přiléhavé užití slov s citovým nebo slohovým zabarvením.

Užití nespisovných tvarů slov se objevilo nejvíce ve Vyp II (u jedenácti dětí) a ve Vyp IV (v deseti pracích), a to téměř rovnocenně u dívek i chlapců. Nejčastěji se jednalo o nespisovné koncovky sloves a přídavných jmen, ve Vyp II například D2 *se sejdem*, D6 *nepůjdem se ochladit a bylo mi divný*, CH15 *jedem tam a postřeleného chlápka*. V textech CH9 a CH12 se opakovaně vyskytly nesprávně zapsané tvary slovesa být, *sem* a *sme*, je zajímavé, že CH 12 jednou v práci napsal tvar správně *...a ja jsem se šel osprchovat*. Objevily se i další

zajímavé tvary, D4 napsala *samozřejmě* (patrně ve snaze o větší spisovnost) a CH3 užil tvar *...a oni se zlekly*.

Ve Vyp IV se objevily jiné chybné tvary slovesa být, u D3 *že jsi dá pozor*, u D10 *aby jsme se přezuly*. Vyskytly se i nespisovné tvary příslovčí nebo podstatných jmen, např.: CH3 *cesta rychlejc utekla*, CH5 *hnedka volal záchranku*, CH6 *den před Vánoci*.

Nespisovné výrazy užívaly děti jen velice zřídka. Ve Vyp. I užili D2 a CH3 výraz *sranda* v řeči vypravěče, D3 *My řekly jo*. v přímé řeči postavy. Ve Vyp. II nebyl výskyt nespisovných slov zaznamenán. Ve Vyp. III pouze CH9 užil obrat *zadělaly lyže* ve smyslu připjali, nasadili, obuli. Ve Vyp. IV se nespisovné výrazy vyskytly ve čtyřech pracích, D6 použila slovo *vzrůšo* a D8 výraz *furt* v přímé řeči postavy, CH6 slovo *blbiny* v řeči vypravěče a CH14 v přímé řeči „Zdrhééj!“

Užití zdobnělin bylo rovněž poměrně řídké. V prvním vypravování D1 užila v jedné větě tvary *kočičku* a *s kočičkou*, patrně se vědomě snažila zdůraznit citový vztah k domácímu zvířeti. D3 napsala *...pán dělá ze zmrzliny panáčky*. (zážitek z dovolené v Chorvatsku – rozšířený způsob prodeje zmrzliny).

Ve druhém vypravování užila D6 opakovaně slovo „*knížka*“ (v různých pádech), kniha byla důležitým předmětem v příběhu. CH13 použil zdobnělinu v přirovnání, navíc její vědomé užití zdůraznil uvozovkami, *pumpuje mu vodu z tela jako „pumpička“*.

Ve třetím vypravování se užití zdobněliny vyskytlo ve třech pracích, D10 napsala *...že to bude chlapeče a byla to holčička* ve smyslu novorozené dítě. CH1 užil ve svém textu několik zdobnělin, *vajíčka* (opakovaně), *kuřátka* (opakovaně), *malý kohoutek* (zde zdobnělinu ještě stupňoval přívlastkem), *naší slepičí rodinky*, příběh líčil humornou domácí příhodu s drůbeží. CH2 napsal *Celý den se na obloze neobjevil ani mráček*.

Ve čtvrtém vypravování D1 užila *vyvenčily Roníska* (jméno psa), D2 opakovaně použila *Anička* v různých pádech (jméno hlavní postavy) a *sestřička* (ve smyslu zdravotní sestra). CH4 užil slova *malého tvorečka*, *roztomilá kočička* a *zvířátko* (příběh líčí záchranu kočky uvízlé na stromě). V práci CH15 se objevila spojení *další „bláznivinky“* a *jeho „milovaná květinka“* (jako ironické označení dívky), autor sám zdůraznil vědomé užití zdobnělin uvozovkami.

Zhrubělá slova se objevila u pouhých tří chlapců z celé sledované skupiny, U CH14 a C15 opakovaně. Ve Vyp. I užil CH14 „*Sakra, co ted?*“ v přímé řeči postavy, týž chlapec ve Vyp. II napsal „*No do pr---e!*“ (vynechaná písmena sám označil hvězdičkami), CH15 užil výrazy „*Sakra*“ a „*K—va*“*nadávali jsme...* (i tento chlapec sám označil vynechaná písmena hvězdičkami), **u těchto dvou chlapců můžeme uvažovat o experimentování s hrubými slovy nebo o provokování (jak zareaguje dospělý) či dokonce o vlivu rodinného prostředí (dítě ví, že slovo je nevhodné, ale nemá zábranu jej použít).** CH16 použil v úvodu příběhu obrat *Jednoho hnusného dne...* (snad pokus o ironii, parodii). Ve Vyp. III se nevyskytlo žádné zhrubělé slovo, Ve Vyp. IV užil CH14 slovo *srandu*.

Rovněž užití slangových slov bylo spíše výjimečné. Ve Vyp. I použil CH5 slovní spojení *urvat výhru* (příběh pojednával o vyhraném zápasu v házené). Ve Vyp. II CH10 opakovaně užil výraz *ochranka* (hlavní hrdina se ztratil na autosalonu) a CH14 *dal „dýško“* (autor sám zdůraznil slovo uvozovkami).

Slova knižní (básnická) se objevila pouze ve dvou textech. D1 ve Vyp. III užila výraz *madam* (v přímé řeči postavy) a obrat *...se má slova netkla jeho ucha,...*, dívka vylíčila snové setkání s oblíbeným literárním hrdinou Sherlockem Holmesem. CH4 ve Vyp. IV použil obrat „*Dnešní děti mají za svého reka Spidermana...*“. V obou případech bylo užití knižního výrazu přiléhavé a přiměřené charakteru textu.

Zastaralá slova se nevyskytla ve Vyp. I a Vyp. IV. Ve Vyp. .II jej užila D1 ve větě *Kluci ho (klíč) strčili do váčku a...* (příběh líčí zážitek starého pána z dětství) a CH5 použil výraz *takřka*. Ve Vyp. III se v práci CH4 vyskytla vyjádření *kolo obtěžkané plnými taškami a na svém „velocipedu“*, chlapec líčil humornou příhodu své babičky z doby mládí, můžeme tedy považovat užití těchto výrazů za úmyslné stupňování humorného vyznění.

Výskyt obrazných pojmenování byl rovněž spíše řídký. V prvním vypravování CH6 napsal *...a stočila se do klubička* a CH13 *Držíme se zuby nehty*. Ve druhém vypravování užila D6 obrat *vzít „spátečku“* a CH16 *všichni už to vidí černě*. Ve čtvrtém vypravování CH4 použil spojení *...popouštěla ... uzdu své fantazii* a CH15 *Z křoví vítr vyhnal petlahev*. Ve čtvrtém vypravování užili obrazné pojmenování opět dva chlapci: CH4 *...mňoukání leze na nervy* a CH16 *„a motor naposledy povzdechne*.

Užití nadsázky se vyskytlo celkem jedenáctkrát, ve Vyp.I D4 napsala *Předběhly bysme snad i Bolta.*, tuto větu můžeme chápat rovněž jako formu přirovnání. Podobně CH4 vyjádřil nadsázku ve spojení s přirovnáním *Tyhle téměř dvoumetrové žirafy jsou našimi soupeři?* a *...že mezi německými obry budeme tak dobře kličkovat...* (příběh líčí zápas v házené), CH13 užil spojení *...jsem prožil neuvěřitelné dva týdny...*, v příběhu přitom líčil vcelku běžné zážitky z dovolené v Chorvatsku.

Ve Vyp. II napsal CH1 *...a my jsme se šíleně lekli.*(při prohlídce vojenského bunkru), zajímavou ukázkou užití nadsázky ve spojení s formou přirovnání je pasáž z práce CH4 *Náš trenér na nás koukal, jako když nás chce zabít. Hned řekl: „Vyhraje to i kdyby to bylo to poslední co máme udělat.“*

Ve Vyp. III použily nadsázku tři děti, D8 sama uvozovkami zdůraznila vědomé užití nadsázky *Všichni tři jsme se „hrozně“lekli.* V práci CH4 se vyskytla nadsázka opakovaně, *Babiččin veletič přes říditka by se dal nazvat bravurním cirkusovým číslem. a Ten s vytřeštěnýma očima a nepřičetným výrazem...mával rukama a poskakoval kolem....* CH15 napsal *...a hrozně se mu ulevilo.*

Ve Vyp. IV se objevilo užití nadsázky v textech tří chlapců, CH6 *...a najednou se ozve strašná rána.*, CH12 *...já jsem se taky začal strašně smát.*, CH16 *nadupané audi* a *„ženu své auto i sebe do zkázy* (jde o líčení snu o tom, jak chlapec sám řídí silný vůz).

Děti užívaly nadsázku, respektive intenzifikaci míry, dvojnásobem, jednak zesílením významu slovesa příslovcem v postavení příslovečného určení způsobu (strašně, hrozně, šíleně apod.) nebo přídavným jménem v pozici přívlastku shodného (strašná, nepřičetným, nadupané, neuvěřitelné aj.), jednak opsáním situace a spojením s přirovnáním, tento druhý způsob je z hlediska práce se slovní zásobou náročnější, ale účinnější.

Záměrné užití ironie se objevilo v pracích ojedinele. Ve Vyp I CH10 vyjádřil ironii příslovcem míry uvedeným v uvozovkách *...a teď už nás čeká „jen“ 1500 kilometrů do Jičína.* Ve Vyp II CH4 můžeme vyčíst náznak ironie ve větě *„Po dlouhé cestě, kdy jsme město zahlédli pouze z autobusu...“*, neboť v úvodu příběhu chlapec uvádí, že při sportovních zájezdech poznávají *mnoho neznámých míst.* Ve Vyp III užila D1 ironii v přímé řeči postavy *...začala jsem na něho křičet:“Znepokojující, vážně můj bratr visí na věži a vy řeknete*

znepokojující“! (práce líčí smyšlené snové setkání autorky s postavou Sherlocka Holmese). Stejným způsobem vyjádřil ironii i CH4 *...se zmohl pouze na slova: “No jo, ženská, vidí policajta a je na zemi.“*. Ve Vyp IV se užití ironie nevyskytlo.

Pouze několik dětí užilo úmyslně a funkčním způsobem slohově a citově zabarvených slov, můžeme pozorovat, že tyto děti je pak užívaly ve svých textech opakovaně a s různou mírou zabarvení.

Skladba, větná stavba

V prvním vypravování se pět dětí dopustilo pouze ojedinělých chyb v interpunkci, šest dětí občasných chyb a rovněž šest dětí častých chyb. **Ve druhém vypravování počet těchto chyb výrazně stoupl**, pouze v jediné práci byl jejich výskyt ojedinělý, v devíti textech byl občasný a v deseti častý. **Ve třetím vypravování došlo k mírnému zlepšení**, čtyři děti měly v práci ojedinělé chyby, tři děti pak občasně a sedm časté. **V posledním čtvrtém vypravování se počet chyb opět zvýšil**, dvě děti se dopustily ojedinělých chyb, šest dětí občasných a deset dětí častých. **Toto kolísání kvality interpunkce je poměrně překvapivé.**

Chybný (nelogický) slovosled se vyskytl poměrně řídko, ve Vyp. I, Vyp. III a Vyp. IV vždy u tří dětí, ve Vyp. II u jediného chlapce. V prvním vypravování D3 se objevovalo celkově méně obratné vyjadřování, např. *Většinou ale přešlo nebo jednou lylo jako z konve.* nebo *My nevěděli najednou co.*, CH12 napsal *Snažili jsme se zjistit, kde je Honzy Musila bratr který vycházel z Jičína.* a CH14 *...ale vtu ránu mu spadla zmrzlina. Ovšem mi spadla taky.* Ve druhém vypravování CH6 spíše nesprávně členil informace do vět *Jinak celá rodina už spala. Když jsme už spali. Tak po patnácti minutách se ozvali zvuky z chodby.* Ve třetím vypravování D6 užila *Večer kamarádka pomohla si sbalit věci... a ...tak jsem o něco málo byla klidnější.*, CH3 napsal *Tak konečně jsme dorazili k rybníku.* a CH10 *Bohužel tam jen tráva nebyla a byl tam kámen.* Ve čtvrtém vypravování napsala D3 *Ještě tatka všechno zkontroloval a mohly jsme jet.* a D6 *...jsem se vydala s kamarádem si jít zarybařit k řece.*, CH6 zřejmě omylem vynechal sloveso ve větě *Mezitím se muž marně, ale přece zachránit ženu v autě.*

Nedokončená výpověď se vůbec nevyskytla v prvním vypravování. Ve druhém vypravování jí užil pouze CH15 *Ve skutečnosti se jmenuji Jakub Svoboda á á a musím jít do školy.* (dle obsahu textu patrně tečky naznačují zívání při řeči). **Ve třetím vypravování se užití nedokončené výpovědi vyskytlo v jedenácti textech, logickým vysvětlením je, že děti použily zadané téma Poslouchejte, chci vám vyprávět příběh... jako úvodní větu své práce.** Ve čtvrtém vypravování se tento jev objevil dvakrát, CH5 funkčně napsal *Pavel řekl: „je mi nějak“... a omdlel.* A CH16 *BUM! Auto, stejně jako posádka leží na dně propasti.* **Drobnou zajímavostí je, že děti u v grafickém záznamu užívaly různý počet teček.**

Prostředky, jimiž dosahujeme dějového napětí

Jednoznačně nejčastěji užívaným prostředkem dějového napětí byla v této skupině přímá řeč postav. Ve Vyp. I použilo přímou řeč všech osmnáct dětí, ve Vyp. II osmnáct dětí (CH3 a CH12 nepoužili přímou řeč). Ve Vyp. III deset dětí užilo přímou řeč, v pracích D2, D3, D8, CH3, CH10, CH12 a CH15 se přímá řeč nevyskytla. Ve Vyp. IV pak použilo přímou řeč patnáct dětí, pouze D2, CH12 a CH15 nikoliv. Zajímavým postřehem je, že CH12 použil přímou řeč v jediné ze svých čtyř prací, ve Vyp. I v krátkém dialogu a nedokázal ji správně graficky zaznamenat. Je možné, že právě toto chlapce dále odradilo od používání přímé řeči.

Užití krátkých zvolací vět se vyskytlo ve Vyp. I v pěti pracích, ve Vyp. II pouze v jediné práci, ve Vyp. II však již v osmi a ve Vyp. IV rovněž v osmi textech. Můžeme konstatovat, že použití tohoto jazykového prostředku bylo znatelně řidší než u mladší sledované skupiny 6.–7. ročník.

Ve Vyp.I například CH2 použil krátké zvolací věty (větné ekvivalenty) opakovaně, v přímé řeči *“ÁÁÁ, zakřičel jsem „pomoc čerti“!* a podruhé větný ekvivalent neoddelil graficky od předchozí věty *...a hádejte, kdo tam byl ČERTI!*, CH3 neobratně užil větný ekvivalent jako závěr své práce *A mamka usoudila že puđu domů abych nenastit. Konec!* Jediným příkladem užití zvolací věty ve Vyp.II je práce CH16 *„A je to tady!“*, *„Ale co to?“* (příběh líčí sledování hokejového zápasu). Ve Vyp. III užilo zvolací větu šest dívek oproti dvěma chlapcům. Např. D4 napsala *Postava!?! Nesmí mě vidět.*, D6 zapojila větný

ekvivalent do krátkého dialogu postav *“Tam, tam“, ukázala jsem na dveře. “Co tam je?“řekla Míša vyděšeně. „Prase!“*, odpověděla jsem. D8 funkčně užila zvolací větu *Asi jsme se ztratili* a rovněž D10 *Podářilo se jí to!*. Ve Vyp. IV se vyskytlo funkční užití zvolací věty u čtyř dívek a rovněž u čtyř chlapců. Například D4 výstižně užila zvolací větu v přímé řeči *“Hurá! Tak ted’ vztyk a za mnou!“*, podobně jako D6 *“No, to bylo!“ promluvila jsem.* A D8 *„...ale pak jsem si řekla: „To zvládneme!““*. CH2 napsal *...když tu se ozval hlas: „ Máme ho, můžeš jet!“*, CH4 *„Hugo vykřik: támhle!“*, CH9 použil větný ekvivalent *Lavina!* v řeči vypravěče.

Často užitým prostředkem navozujícím dějového napětí byla citoslovce (s výjimkou Vyp. II). Ve Vyp. I je užilo osm dětí, ve Vyp. II čtyři děti, ve Vyp. III deset a ve Vyp. IV rovněž deset dětí. V prvním vypravování D4 použila citoslovce ve funkci přísudku *...a hurá na to.*, CH1 v přímé řeči *...slyšet jen: “Au, au, to pálí.“*, CH13 jako by vložil větný ekvivalent vyjádřený citoslovcem do jiné věty *Najednou prásk! a letím do vody.*

Ve druhém vypravování D6 napsala citoslovce jednou jako součást přímé řeči *Kamarád řekl: „Hej! Nepůjdem se ochladit do lesa?“* a podruhé jako předmět ve větě, zdůrazněný uvozovkami *Najednou slyšíme „haf, haf“.*, CH15 opakovaně užil citoslovce jako samostatný větný člen neoddělený interpunkcí a zdůrazněný uvozovkami *„Sakra“ rychle jsme se schovali... a „Boom“ rána jako z děla.*

Ve třetím vypravování užilo citoslovce deset dětí, pět dívek a pět chlapců, např. D1 jako větný ekvivalent *Hurá! Sedím ve vlaku do Londýna.*, D3 *Vběhla jsem do vchodu a „klap“!*, D4 *Šup a už jsem byla uvnitř.* jako přísudek a D5 v přímé řeči *„Á, ááá,“ křičela jsem.* Chlapci užili citoslovce ve funkci některého z větných členů, CH1 jako předmět *malá kuřátka, která dělala „píp, píp, píp.“*, CH2 jako podmět *najednou se ozvalo řach*, CH15 jako přísudek *Přiblížil se a křáp.*

Ve čtvrtém vypravování použilo citoslovce pět dívek a pět chlapců. D1 jako větný ekvivalent *„Bum.“ Pan Lockwood strčil do Cat...*, D3 v pozici přísudku *Ujely jsme pár kilometrů a prásk.*, D4 na pomezí větného ekvivalentu a přímé řeči *Když najednou „Á Á Á!“*, D8 v úvodu věty *Fuj to jsem se lekla... a D10 opět jako větný ekvivalent *My trpělivě čekaly až zazvoní...“crrr...“*. Opakovaně použil citoslovce ve své práci CH4 *„Mňau“ vydala ještě jednou tato roztomilá kočička./ A hned „křup“, „prásk“./ „Au“ moje noha zvolal.* k napodobení hlasu,*

napodobení zvuků a vyjádření bolesti. V prakticky stejném smyslu užil citoslovce CH6 „*Au, au, to bolí, moje noha.*“. CH10 zdůraznil citoslovce velkými tiskacími písmeny *Když tu najednou BUM, PRÁSK, KŘACH* a podobně CH16, který vytvořil z citoslovcí samostatné ekvivalenty „*BUM! KŘÁP, CINK, PONK.*“, v daném textu velmi funkčně, až zvukomalebně.

Méně častým prostředkem navození dějového napětí byla aktualizace děje minulého do přítomnosti. Ve Vyp. I je užila jedna dívka a tři chlapci, ve Vyp. II čtyři chlapci, ve Vyp. III čtyři dívky a dva chlapci a ve Vyp. IV tři dívky a dva chlapci.

V prvním vypravování D10 napsala *Podívám se na zem a tam něco leží*, CH2 užil přítomný čas a zároveň přirovnání *A v tu ránu letím jako střela*, CH13 napsal v přítomném čase celou epizodní část svého krátkého příběhu líčícího divokou jízdu na člunu, jako příklad uvádíme jen část *Rozjíždíme se jako šneci, postupně ale nabíráme rychlost a už nám není moc do smíchu.*

Pravopis

V prvním vypravování děti nejčastěji chybovaly v koncovkách sloves (nejvíce v přičestí minulém) - osm dětí, z toho pět chlapců a tři dívky. Sedm dětí nesprávně skloňovalo zájmena, šest chlapců a jedna dívka. Shodně v pěti pracích se vyskytly chyby v psaní i/y v kořeni, předponě a příponě slov, chybné tvary podmiňovacího způsobu a psaní předložek dohromady se jmény.

Ve druhém vypravování se nejčastěji objevily opět chyby v koncovkách sloves - u jedenácti dětí, osm dětí chybně psalo hranice slov v písmu, pět dětí chybovalo v psaní i/y v kořeni, předponě nebo příponě slov, rovněž pět dětí chybně psalo předpony s/z/vz a předložky s/z.

Ve třetím vypravování byly nečetnější chybou koncovky sloves, ovšem klesl počet chybujiících na šest, ve stejném počtu prací se vyskytlo chybné skloňování zájmen. Pět dětí se dopustilo chyb v psaní předpon s/z/vz a předložek s/z, shodně pět dětí chybně psalo koncovky přídavných jmen.

Ve čtvrtém vypravování se nejčastěji vyskytly chyby v koncovkách sloves, celkem u deseti dětí, osm dětí psalo nesprávné koncovky přídavných jmen a shodně v pěti textech se objevily chyby ve skloňování zájmen, v psaní i/y

v kořeni, předponě či příponě a rovněž v pěti pracích chyběla znaménka nad písmeny.

Jednoznačně nejčastější chybou v této sledované skupině byly nesprávné koncovky sloves následované chybným psaním i/y v kořeni, předponě či příponě slov, stejně jako tomu bylo ve sledované skupině 6.–7. ročník.

Čitelnost písma, celková úprava práce

Naprostá většina prací byla napsána vázaným psacím písmem, v prvním vypravování třináct, ve druhém dvanáct, ve třetím jedenáct a ve čtvrtém vypravování osm. Písmo hůlkové neužilo žádné z dětí ve Vyp 1, ve Vyp II šest, ve Vyp III čtyři děti a ve Vyp IV pět dětí. Kombinaci respektive střídání psacího a hůlkového písma užilo pět dětí ve Vyp I, dvě děti ve Vyp II, jediný chlapec ve Vyp III a pět dětí ve Vyp IV.

Písmo jsme posoudili jako čitelné v prvním vypravování u sedmnácti prací, ve druhém vypravování u šestnácti, ve třetím vypravování u třinácti a ve čtvrtém vypravování u sedmnácti textů. Písmo místy hůře čitelné jsme vyhodnotili ve Vyp I u jediného chlapce (CH9), ve Vyp II u čtyř dětí, ve Vyp III u tří dětí a ve Vyp IV opět u jediného chlapce (CH16). **Žádná práce nebyla posouzena jako velmi těžko čitelná.**

Škrtání v textu se vyskytlo v převážné většině prací, ve Vyp I škrtalo devět dětí, ve Vyp II pět, ve Vyp III deset a ve Vyp IV čtrnáct dětí. Podobně tomu bylo u přepisování chybně napsaných písmen a obtahování tvarů písmen. Ve Vyp I se vyskytly u dvanácti dětí, ve Vyp II u třinácti, ve Vyp III u jedenácti a ve Vyp IV u čtrnácti dětí. Škrtání, obtahování a přepisování svědčí o úpravách a pozměňování textu i v průběhu psaní závěrečné verze práce.

Podtržení slov či užití uvozovek ke zdůraznění některé části textu se objevily, v prvním vypravování pouze u dvou dětí, ve druhém vypravování je užily čtyři děti, ve třetím vypravování už šest dětí a ve čtvrtém vypravování rovněž šest dětí. Ve Vyp. I užila D2 uvozovky k označení názvů hry a písně, *...a šli jsme hrát hru na televizi „TV FIT“ a Náš videoklip byl na písničku „Gnam Gnam Style“.*

Ve Vyp. II DH6 zdůraznil uvozovkami označení figurín při stezce odvahy, ...*u cesty ležel „ožrala“* a ...*uviděl Honzu s Michalem jak stojí u „oběšence“*. CH13 použil uvozovky ke zdůraznění slov v přirovnáních, ...*letí jako „šutr“ dolů*. a hned v následující větě ...*pumpuje mu vodu z tela jako „pumpička“*.,CH14 dal do uvozovek slangové slovo ...*a prodavače dal „dýško“ dvě koruny*.

Ve Vyp. III D3 vyznačila uvozovkami citoslovce *Vběhla jsem do vchodu a „klap“!*, v jiné větě vědomě užitý nespisovný tvar ...*šel „dýl“ z práce.*, D6 označila uvozovkami slangové slovo „*vzrůšo*“, ale uvozovky přeškrtnala. CH1 vložil do uvozovek obrazné vyjádření ...*se strhla bitva „kdo z koho“*, CH4 užil uvozovek ve svém textu několikrát, celá práce byla psána s humorem, nadsázkou až jemnou ironií (příklady z tohoto vypravování jsme již citovali v kapitole Slovní zásoba).

Ve Vyp. IV ve své práci D2 dala do uvozovek pojmenování dětské hry ...*hráli na „slepou bábu“*.

Můžeme konstatovat, že uvozovky ke zdůraznění slov a slovních spojení v textu užívaly děti vědomě, vhodně a funkčně.

3.3 Vývoj vypravování u sledované skupiny 8.–9. ročník

Vypravování I vypracovalo 20 dětí (12 dívek a 8 chlapců).

Vypravování II napsalo 18 dětí (10 dívek a 8 chlapců), chybí práce D10 a D11.

Vypravování III odevzdalo 20 dětí (12 dívek a 8 chlapců).

Vypravování IV vypracovalo 19 dětí (12 dívek, 7 chlapců), chybí práce CH4.

Celkem jsme posuzovali 77 dětských písemných vypravování.

Volba tématu

V prvním vypravování odpovídalo zvolenému tématu sedmnáct textů, dvě dívky a jeden chlapec neuvedli téma.

Ve druhém vypravování tématu odpovídalo šestnáct prací, jedna dívka neuvedla téma a CH9 zvolil a spojil dvě témata (Dobrodružství u vody a Dobrodružství uprostřed města), volba byla odpovídající.

Ve třetím vypravování bylo zadáno jedno všeobecné téma: Poslouchejte, chci vám vyprávět příběh, téměř všechny děti daly svému příběhu vlastní název, pouze D5 a D9 svůj text nijak nenazvaly. U sedmnácti dětí název vystihoval obsah práce, jen u CH5 jsme posoudili název jako neodpovídající. Chlapec svou práci nazval Příběh o snu, přestože se v textu opakovaně zmiňuje sen a probuzení, celý text působil velmi zmateně a nesouvisle.

Ve čtvrtém vypravování dvě děti nevedly žádné z nabízených témat a D7 uvedla témata dvě (Prázdninový příběh a Opravdové přátelství). Jedenáct prací odpovídalo tématu, jedna práce neodpovídala a pět textů odpovídalo jen částečně. Autorem neodpovídajícího textu byl opět CH5, jehož práce byla zároveň posouzena jako nenaplňující všechny znaky příběhu (v době výzkumu měl chlapec diagnostikovanou dyslexii a dysortografii a rovněž poruchu pozornosti).

Shromáždování a selekce materiálu

V prvním vypravování všech dvanáct dívek a sedm chlapců napsalo příběh na základě vlastního zážitku, jediný CH8 napsal příběh podle vlastní fantazie (ve své práci líčil setkání tří chlapců s podivnou bytostí, patrně mimozemskou).

Ve druhém vypravování devět dívek a pět chlapců ztvárnilo vlastní zážitek, jediná D1 zpracovala zážitek blízké osoby (kamarádky), CH10 uvedl jako zdroj inspirace film (můžeme se domnívat, že jej spíše inspirovala jedna z epizod série Věřte, nevěřte, chlapec zpracoval setkání s paranormálním jevem v západní oblasti USA) a dva chlapci vlastní fantazii, CH5 vytvořil zmatený sled akcí, kde snad můžeme vytušit, že šlo o ztrátu mobilního telefonu a CH8 napsal podobně zmatenou práci o setkání s divokými zvířaty (oba chlapci měli diagnostikované specifické poruchy učení dysgrafie a dysortografie a poruchu pozornosti).

Ve třetím vypravování devět dívek a čtyři chlapci zpracovali vlastní zážitek. Jedna dívka a dva chlapci se nechali inspirovat četbou, D5 velmi sugestivně líčila příběh šikanovaného chlapce, CH7 velmi zaujatě ztvárnil událost z druhé světové války, bombardování Berlína z pohledu spojeneckých pilotů, CH8 byl inspirován četbou žánru fantasy o postavě zaklínače. Jedna dívka a dva chlapci se inspirovali filmem či TV tvorbou, D1 příběhem Černá sanitka, CH10 epizodou ze seriálu Dr. House a již zmiňovaný CH7 uvedl dva inspirační zdroje. D1 sama uvedla jako zdroj inspirace vlastní fantazii, v emotivním líčení

milostného příběhu však můžeme vytušit inspiraci četbou a filmy. CH5 uvedl jako inspirační zdroj vlastní fantazii a zároveň sen a počítač, práce byla opět naprosto zmatená, nenaplnovala ani všechny znaky příběhu.

Ve čtvrtém vypravování devět dívek a čtyři chlapci napsali příběh na základě vlastního zážitku. D11 se inspirovala zážitkem své tety z letní dovolené v Egyptě. CH7 se nechal inspirovat filmem, zpracoval opět událost z druhé světové války vylovení spojenců v Normandii. Dvě dívky a dva chlapci uvedli jako zdroj inspirace vlastní fantazii, D9 sama uvedla, že upravila vlastní sen, příběh se odehrával v realitě, v práci D10 můžeme tušit nepřímou inspiraci četbou nebo filmem (ztvárnila problémy současné mládeže, postavy mají křestní jména hojně užívaná v USA), CH5 a CH8 vytvořili opět velmi zmatené, fantaskní práce.

V této sledované skupině jednoznačně nejvíce děti zpracovávaly vlastní zážitky a to ve všech čtyřech vypravováních.

Kompozice vypravování

V prvním vypravování napsalo osmnáct dětí příběh se všemi logicky navazujícími částmi. Stručná práce D10 byla jen popisem děje a text CH2, přestože byl poměrně obsáhlý, nenaplnil všechny znaky vypravování, je možné, že chlapci bránily v rozvinutí zápletky a navození dějového napětí obtíže s vyjadřováním (žák měl diagnostikovanou dyslexii a dysortografii).

Ve druhém vypravování šestnáct dětí vytvořilo plnohodnotný příběh, pouze práce CH5 a CH8 nebyly skutečným příběhem (texty těchto chlapců jsme zmínili již v předchozí kapitole).

Ve třetím vypravování bylo sedmnáct prací logickým příběhem se všemi důležitými částmi. D2 a D10 se nepodařilo navodit a rozvinout dějové napětí, texty zůstaly spíše popisem děje, CH5 sepsal pouze nesouvislý sled akcí.

Ve čtvrtém vypravování čtrnáct dětí vytvořilo úplný příběh s dějovým napětím, avšak pět dětí nedokázalo napsat skutečný příběh, D2 podala velmi obsáhlý a podrobný dějový popis prázdnin, nezpracovala však žádnou jedinečnou epizodu, D10 opět vytvořila dějový popis. CH2 napsal rozsáhlou práci, která zůstala jen dějovým popisem, poslední práce CH5 byla opět nesouvislým sledem činností a akcí postrádajícím obsahovou logiku. CH6 se nepodařilo navodit napětí, text je spíše popisem děje.

Naprostá většina dětí v této sledované skupině dokázala tvořit logická vypravování se všemi důležitými částmi v logické návaznosti ve všech čtyřech pracích. D2 a D10 tvořily dějový popis, nicméně jejich práce líčily děj a nepostrádaly obsahovou logiku. Naproti tomu se výrazně vymykaly práce CH5, tři ze čtyř textů nebyly plnohodnotným vypravováním, byly velmi zmatené a nelogické. Nabízí se zajímavé srovnání s CH2, přestože měl shodně jako CH5 diagnostikované dvě specifické vývojové poruchy učení, dvě z jeho prací byly plnohodnotnými příběhy a dvě práce zůstaly spíše dějovým popisem, avšak s dodržením obsahové logičnosti. V této skupině bylo dalších pět chlapců s diagnostikovanou SVPU, a přesto psali plnohodnotná vypravování se všemi logicky navazujícími částmi.

Tvorba osnovy, členění textu na odstavce

Ve Vyp. I šestnáct dětí utvořilo šestibodovou osnovu příběhu, po jednom případě se vyskytla osnova čtyřbodová, pětibodová a sedmibodová, v jedné práci osnova scházela. Čtrnáct dětí sestavilo osnovu kombinací (střídáním) vět a hesel (větných ekvivalentů), tři osnovy byly tvořeny pouze hesly a dvě pouze větami. Všech devatenáct osnov jsme hodnotili jako odpovídající obsahu textu.

Ve Vyp. II pět dětí vytvořilo šestibodovou osnovu, po dvou případech se objevila osnova pětibodová, sedmibodová a devítibodová, jednou se vyskytla čtyřbodová osnova a rovněž jednou desetibodová a dokonce dvanáctibodová. U čtyř prací osnova zcela chyběla. Nejpodrobnější, dvanáctibodovou osnovu sestavila D4, první bod byl vyjádřen heslem, ostatní větami kopírujícími text, osnova naznačuje nejistotu autorky ve výstižnosti vyjádření. Sedm osnov bylo tvořeno pouze hesly a rovněž sedm střídáním větných ekvivalentů a vět. Dvanáct osnov bylo posouzeno jako odpovídající obsahu textu, dvě jako odpovídající pouze částečně.

Ve vyp. III šest dětí sestavilo osnovu o šesti bodech, shodně čtyři děti osnovu pětibodovou a osmibodovou, tři děti vytvořily devítibodovou osnovu, dvě děti desetibodovou a jediná dívka sedmibodovou, **v této třetí práci tedy převažovaly podrobnější osnovy o vyšším počtu bodů.** V devíti pracích se vyskytla osnova tvořená střídáním hesel a vět, osm osnov bylo tvořeno pouze

hesly a tři osnovy jen větami. Osmnáct osnov jsme vyhodnotili jako odpovídající obsahu příběhu, pouze dvě jako částečně odpovídající.

Ve Vyp. IV osm dětí vytvořilo sedmibodovou osnovu, čtyři děti šestibodovou, tři pětibodovou a dvě osnovu čtyřbodovou, po jednom případě se vyskytla osmibodová a desetibodová osnova. Patnáct osnov bylo vyhodnoceno jako odpovídající obsahu textu, čtyři jako odpovídající pouze částečně.

Naprostou většinu osnov jsme vyhodnotili jako plně odpovídající obsahu textu.

V prvním vypravování bylo sedm textů členěno na odstavce funkčním způsobem, šest příběhů bylo rozčleněno na odstavce nahodile, v osmi pracích odstavce zcela chyběly. Ve druhém vypravování čtyři děti členily text na odstavce smysluplně, čtyři pouze nahodile a deset dětí text vůbec nečlenilo. U třetího vypravování šest dětí rozčlenilo příběh na smysluplné odstavce, čtyři členily text nahodilým způsobem a deset textů nebylo vůbec členěno na odstavce. Ve čtvrtém vypravování bylo osm textů funkčně rozčleněno na odstavce, tři texty byly členěny nahodile a v osmi pracích jsme odstavce zcela postrádali.

Můžeme považovat za překvapivý fakt, že v nejstarší sledované skupině velmi vysoký počet dětí vůbec nečlenil text na odstavce a nebo jen nahodilým způsobem (dokonce děti z nejmladší zkoumané skupiny byly v z tohoto hlediska úspěšnější). Navíc je tento jev zajímavý v porovnání s hodnocením výstižnosti osnov vůči obsahu textů, kde byly děti výrazně úspěšnější (u sledované skupiny 7.–8. ročník jsme zaznamenali jev přesně opačný).

Délka práce

Ve Vyp. I obsahoval text průměrně 238 slov, ve Vyp II 228, ve Vyp. III 358 slov a v posledním vypravování 381 slov, **délka prací tedy postupně rostla** (s výjimkou Vyp I a Vyp II). Stejným způsobem vzrůstal průměrný počet větných celků v práci, ve Vyp I to bylo 21 větných celků, ve Vyp II 18, ve Vyp III 30 a ve Vyp IV 32 větných celků.

Nejobsáhlejší chlapeckou prací v této sledované skupině bylo třetí vypravování CH7 se 716 slovy, následované Vyp IV téhož chlapce s 575 slovy,

námětem obou příběhů byly zážitky letců z bojových akcí v Bitvě o Británii (chlapec byl tímto tématem v devátém ročníku silně zaujat).

Nejdelším dívčím textem bylo Vyp IV D1, které obsahuje 667 slov, druhou nejdelší prací bylo Vyp III D8 se 646 slovy.

Slovní zásoba

V této sledované skupině poměrně velký počet dětí užíval nespisovné tvary. Ve Vyp I a ve Vyp II shodně třináct dětí a ve Vyp IV čtrnáct, poměr chlapců a děvčat byl vyrovnaný. Pouze u Vyp III to bylo jen devět dětí, z toho tři dívky a šest chlapců.

Objevily se např. nespisovné koncovky podstatných jmen, D8 ve Vyp I užíla *Děda má německého ovčáka s papírama...*, což můžeme cítit zároveň jako celkově nespisovné vyjádření.

Dále děti chybovaly v koncovkách přídavných jmen, např. CH2 ve Vyp I napsal *...je to moc hezký... a Přijelo druhý auto... .*

Vyskytla se i absence hiátového j ve tvarech slovesa být, například CH6 ve Vyp I a Vyp II psal pouze tvary *sem* a *sme*, ovšem ve Vyp III a Vyp IV psal již správné tvary *jsem* a *jsme*.

Zaznamenali jsme i nespisovné tvary číslovek, D7 ve Vyp II použila nesprávný tvar duálu *...s dvěmi igelitkami...*, paradoxně zřejmě ve snaze o spisovnost.

CH10 ve Vyp II užil nespisovný tvar neurčitého zájmena *...je to nějaké divné...*, který působí směšně ve spojení se spisovnou koncovkou.

Nespisovné výrazy užílo výrazně méně dětí, než tomu bylo u nespisovných tvarů, ve Vyp. I dětí, ve vyp. II a Vyp. III shodně šest dětí a ve Vyp. IV čtyři děti. Můžeme považovat za překvapivé, že znatelně častěji je užíly dívky oproti chlapcům.

Například D4 ve Vyp. II opakovaně užíla výraz *furt*. D1 ve Vyp. II použila výrazy *bojovka*, *blbec*, *kecaj* (s nespisovnou koncovkou) a D3 ve Vyp. II užíla slovo *výtlem* (smích) a ve Vyp. III slova *poflakovala se*, *akvárko*, *obývák*. V obou případech dívky výrazy zřejmě užíly výmyslně, aby vypravování působilo přirozeně, nevyumělkovaně. CH6 použil ve Vyp. I slovo *zimáky* (zimní pneumatiky) a ve Vyp. II *piksla*.

Zdrobněliny užilo ve Vyp. I sedm dětí, ve Vyp. II pouze jedna dívka, ve Vyp. III jsme nezaznamenali žádnou a ve Vyp. IV se vyskytla u dvou dětí.

V prvním vypravování užilo zdrobněliny šest dívek - D3 *kus dřevíčka* (zbytek hračky), D4 *po minutce* (vyjádření velmi krátkého časového úseku), D6 *malé...koťátko...Madlenka*, D8 opakovaně *Besinka* (jméno psa, který byl v centru dění), D11 opakovaně *Janička* (jedna z důležitých postav), D12 *babička Anička...má dva zrzavé kocourky* a opakovaně *Matýsek* (jméno kocoura). **Užití zdrobnělin bylo ve všech případech přiměřené a funkční, většinou vyjadřovalo citový vztah k osobě nebo zvířeti.**

Zhrubělá slova se vůbec nevyskytla v prvním vypravování. Ve druhém vypravování užil CH6 slovo *sranda*. Ve třetím vypravování použil zhrubělé slovo CH4 v přímé řeči postavy „*To sežereš*“ (neoblíbené jídlo). CH7 užil opakovaně slovo *nácek* a v přímé řeči postav „...*žiješ ty vole?*“ a začal křičet „*kur..*“ *vraťme se domů*, (chlapec sám vulgární slovo vyznačil tečkami), práce líčí velmi emotivně letecké boje bitvy o Británii. Ve čtvrtém vypravování se zhrubělé slovo vyskytlo v textu D11 v přímé řeči postavy „*Ty debile! Já měla takovej strach!*“ Také CH7 je užil v přímé řeči *němec začal rvát „achtunk American svine“*, ve své práci chlapec sugestivně líčil vylovení v Normandii. Rovněž v přímé řeči postavy použil zhrubělé slovo CH8 *Cos to řek ty hajzle?*, práce poněkud zmateně zachycuje spor fanoušků rockové hudby.

Ve Vyp. I použila D7 opakovaně slangový výraz *zabrala* (ryba) a CH5 užil *jdu na WIÍČKO* (herní konzole Nintendo Wii). Ve Vyp. II užil CH4 rybářské slangové výrazy *nahodil a splávek*, a CH9 užil sportovní slang – *střídačka*. Ve Vyp. III užila D4 univerbizovaný výraz *mobila* (mobilní telefon) a D8 *za vlakáčem* (vlakové nádraží), CH7 použil vojenský slang *šrapnel* a univerbizovaný výraz *stíhačky*, CH9 sportovní slang *trenér zařve „Osobku!“* (osobní obrana v házené).

Knižní výrazy se vyskytly pouze ve dvou pracích. CH4 ve Vyp. I užil výrazy *něco pojedli a mamka.mi dá tucet náhradních věcí*, příběh líčí výlet oddílu orientačního běhu. Ve Vyp. III použil CH8 slova *zakletí a odvětil*, práce líčí boj zaklínač a smyšlené bytosti strigy.

Rovněž slova zastaralá užily jenom dvě děti, CH7 ve Vyp I začíná svůj příběh *Stalo se to léta páně 2012*, D1 funkčně užila obrat *po dlouhém tlachání přišla nuda*.

Poněkud častěji se vyskytla obrazná pojmenování. Ve Vyp I je užila jedna dívka a čtyři chlapci, například D7 *bylo úplně mrtvo* (nebraly ryby), CH2 *koupili si veselou flašku* (láhev alkoholu), CH7 *nakupujte co hrdlo ráčí*, CH8 *opustila ho naděje*. Ve Vyp II D7 užila spojení *zakoukaná až po uši* (do chlapce) a CH4 *kapři ... šli jako po drátě*. Ve Vyp III použila obrazná pojmenování pouze D7: *měla jsem husí kůži po celém těle a oči se mi rozzářily*. Ve Vyp IV CH7 napsal *Důstojník pak řekl „hoši bůh vás provázej.“* A CH8 *začala v něm vřít krev a de do tuhého*.

Celkem v šesti pracích děti použily nadsázku. V prvním vypravování CH5 *Byl to ten nejlepší noutbuk co jsem kdy viděl ...totálně boží*. Ve druhém vypravování se nadsázka neobjevila. Ve třetím vypravování D4 napsala *že mě mamka zabije a už semnou nepromluví*. (dívka ztratila psa) a D6 úmyslně užívala příslovce se záporným citovým zabarvením k vyjádření kladné hodnoty, např. *Byly strašně hezcí.*, *Strašně moc jsme si oddechly.* a *Hrozně moc jsme jim vynadali*. Ve čtvrtém vypravování D4 vtipně okomentovala obřího psa *Moje otázka zněla „není to poník?“*, CH7 vyjádřil krutost boje *tekly potoky rudé krve* a podobně CH8 vyjádřil pouliční šarvátku *nastal boj s tím nejhorším, nejzleším a nejvíce nebezpečným*.

Pouze ve dvou pracích se vyskytlo vědomé užití ironie. Ve Vyp I dokázala D1 vtipně ironizovat situaci *... protože jsme se nechtěly ztratit. Já jsem šikovná a Terka taky a tak jsme to stejně dokázaly*. Ve Vyp IV vyjádřil CH7 naopak velmi krutou ironii války (vylodění v Normandii) *Následoval výbuch a kousek před nás dopadla ruka a hlava. Jeden chlápek vikřik „k čemu je ti ten kulomet ted“...* V obou případech užití ironie funkčně zapadlo do celkového ladění příběhu.

Děti v nejstarší sledované skupině dokázaly vědomě a funkčně užívat slova a slovní spojení s citovým a slohovým zabarvením.

Skladba, větná stavba

V prvním vypravování šest dětí chybovalo v interpunkci ojediněle, tři občas a devět dětí často. Ve druhém vypravování dvě děti chybovaly ojediněle, rovněž dvě občas a osm dětí často. Ve třetím vypravování se čtyři děti dopustily ojedinělých chyb v interpunkci, jedno dítě občasných a dvanáct dětí častých chyb. Ve čtvrtém vypravování se vyskytly ojedinělé chyby v interpunkci u tří dětí,

občasné u pěti a časté chyby u sedmi dětí. **Nejvíce dětí v této skupině se dopustilo častých chyb v interpunkci**, to znamená, že měly více než deset chyb tohoto typu ve svém textu.

V prvním vypravování se objevil chybný (nelogický) slovosled u tří dětí, ve druhém u pěti, ve třetím a čtvrtém vypravování shodně u čtyř dětí.

Opakovaně se nelogického slovosledu dopouštěla D4, např. ve Vyp I *V tu chvíli Andy si začne dávat popcorn do pusy...*, ve Vyp III *Hráli jsme si s míčkem a i někdy s vodítkem.* a ve Vyp IV *Pozvala Nás paní Novotná k ní domů, aby Adéla viděla....* Dívka v této práci opakovaně psala tvary osobního zájmena *my* s velkým počátečním písmenem, patrně si chybně interpretovala psaní zájmen druhé osoby v dopisech.

Podobně opakovaně chyboval ve slovosledu i CH2, např. ve Vyp I *A zachvíly telefon a je to kamarád mu řekl že se stratily...* a ve Vyp II *Ale bylo nás málo tak jsem šel pro další kamarádi jsem jsme se rozdělily do dvou týmů.* (kombinace s chybami v interpunkci a skloňování). Chlapec měl diagnostikované SVPU dysortografie a dyslexie, jeho obtíže jej však neodrazovaly od psaní poměrně obsáhlých textů, byť s velmi neobratným vyjadřováním.

Nedokončená výpověď se objevila v dětských pracích pouze v pěti ze všech vypravování, ve Vyp III tento prostředek užila jedna dívka a dva chlapci, ve Vyp IV dvě dívky.

D9 napsala ve Vyp III *...většinou projedete bez problémů, pokud ovšem nejede vlak.....“* a o tři věty dále *Auta se pomalu zastavují před zavorami....* (dívka užila různý počet teček). Ve Vyp IV užila *...a tak sešlápnu plynový pedál k podlaze – radím dvojku, trojku, čtyřku....* a v další části příběhu *...ale za malou chvíli jsou už za námi....*

Prostředky, jimiž dosahujeme dějového napětí

V prvním vypravování užilo přímou řeč postav všech osmnáct dětí. Ve druhém vypravování tohoto prostředku využilo šest dívek a pouze tři chlapci z osmi. Ve třetím vypravování napsalo přímou řeč jedenáct dívek a šest chlapců z osmi. Ve čtvrtém vypravování užilo přímou řeč postav deset dívek z dvanácti a čtyři chlapci ze sedmi. Například D2 užila přímou řeč ve své první práci, a to pouze jednou, v žádném dalším jejím textu se již tento prostředek neobjevil.

Můžeme považovat za překvapivý fakt, že se stoupajícím věkem dětí mírně ubývalo těch, které užily přímou řeč. Přesto byl tento prostředek nejčastěji užívaným v dětských pracích.

Krátké zvolací věty (či větné ekvivalenty) ve Vyp I užili tři dívky a tři chlapci, ve Vyp II jedna dívka a jeden chlapec, ve Vyp III dvě dívky a tři chlapci a ve Vyp IV pět dívek a tři chlapci. Zajímavý příklad najdeme ve Vyp I CH4 *A v tom se to stalo. Převís křup! A já slítl do vody.*, D1 ve Vyp II funkčně kombinovala užití zvolacích vět s přímou řečí a nedokončenou výpovědí *Počkat.... „Lido!!!?? Nic... „Lido?! Seš tu?“* Ve Vyp II CH9 rovněž vhodně zkombinoval zvolací věty s přímou řečí *...už ve 23 minutě fanoušci křičely mistři!!! mistři!!! MISTŘI!!!*, ovšem s pravopisnými a interpunkčními chybami.

Citoslovce k oživení vypravování se objevila ve Vyp I u tří dívek a čtyř chlapců, ve Vyp II u tří dívek a jednoho chlapce, ve Vyp III dokonce u pěti dívek a tří chlapců a v posledním vypravování u dvou děvčat a dvou chlapců. Např. D5 opakovaně užila citoslovce v přímé řeči, ve Vyp III, *“Ajaj! Co se děje?”*, ve Vyp IV *“Jauvájs!”* ozvalo se vedle nás a *„Ups! To už je tolik? Musíme jít!”* prohlásila jsem. CH7 ve Vyp. IV pomocí citoslovce vyjádřil zvuky střelby (příběh líčil vyloďení spojenců v Normandii), *Pět minut bylo slyšet „tatatata“ „ivijů“ „shvíjů“*. a na jiném místě textu, *...vzal granát a přiběhl před tank odjistil a „Práásk.*

Pravopis

V prvním vypravování nejčastěji děti chybovaly ve skloňování zájmen (jedenáct dětí), druhou nejčastější chybou byly nesprávné koncovky sloves (deset dětí) a tou třetí bylo chybné psaní i/y v kořeni, předponě nebo příponě slov (devět dětí).

Ve druhém vypravování nejvíce (devět) dětí chybovalo v koncovkách sloves. Shodně v šesti pracích se vyskytly chyby v psaní i/y v kořeni, předponě nebo příponě slov, chybné koncovky podstatných jmen a nevhodné psaní číslovek číslicemi.

Ve třetím vypravování dvanáct dětí psalo nesprávné koncovky sloves, deset dětí chybovalo v psaní předpon s/z/vz a předložek s/z, shodně u sedmi dětí

se objevily chyby v psaní i/y v kořeni, předponě či příponě slov a chybné koncovky podstatných jmen.

Ve čtvrtém vypravování bylo nejčastější chybou nesprávné skloňování zájmen (u jedenácti dětí), devět dětí psalo chybné koncovky sloves a osm dětí chybovalo v psaní i/y v kořeni, předponě či příponě slov.

V nejstarší sledované skupině se nejčastěji vyskytovaly chyby v koncovech sloves, v psaní i/y v kořeni, předponě nebo příponě slov, v koncovech podstatných jmen a ve skloňování zájmen.

Čitelnost písma, celková úprava práce

V prvním vypravování šestnáct dětí psalo psacím písmem, jeden chlapec písmem hůlkovým a tři chlapci kombinovali, respektive střídali oba typy písma.

Ve druhém vypravování jedenáct dětí užilo psací písmo, pět chlapců hůlkové a dva chlapci kombinaci obou typů.

Ve třetím vypravování bylo čtrnáct prací napsáno psacím písmem, pět prací hůlkovým a jedna dívka střídala oba typy.

Ve čtvrtém vypravování jedenáct dětí napsalo svou práci psacím, tři chlapci hůlkovým písmem, tři dívky a dva chlapci střídali obojí typ písma.

Jednoznačně nečastěji děti užívaly vázané psací písmo.

V prvním vypravování jsme písmo vyhodnotili jako čitelné u sedmnácti textů, jako místy těžko čitelné u tří, žádná práce nebyla hodnocena jako velmi těžko čitelná.

Ve druhém vypravování jsme u třinácti dětí posoudili písmo jako čitelné, u jedné dívky a dvou chlapců jako místy hůře čitelné a u jednoho chlapce jako velmi těžko čitelné.

Ve třetím vypravování šestnáct dětí napsalo práci čitelným písmem, jedna dívka a dva chlapci místy hůře čitelným a jediný chlapec obtížně čitelným.

Ve čtvrtém vypravování bylo písmo u patnácti dětí čitelné, u jedné dívky a tří chlapců místy hůře čitelné.

Naprostá většina dětí psala dobře čitelným písmem. U CH8 jsme posoudili Vyp II a Vyp III jako velmi těžko čitelné, psal velkými tiskacími písmeny, avšak Vyp I a Vyp IV napsal písmem psacím a čitelným.

Ve Vyp I sedm dětí ve své práci škrtało a dvanáct dětí obtahovalo nebo přepisovalo tvary písmen.

Ve Vyp II škrtało třináct dětí a přepisovalo sedm dětí.

Ve Vyp III jedenáct dětí užilo škrtaání a deset dětí přepisovalo tvary písmen.

Ve Vyp IV dvanáct dětí škrtało a stejný počet dětí užil přepisování nebo obtahování písmen. **Převažující většina dětí užívala škrtaání přepisování k opravě a úpravě textu.**

V prvním vypravování D5 užila uvozovek ke zdůraznění přezdívky, „*Spící malina*“ (dívka, která usnula v malinovém křoví). CH5 užil uvozovky a zároveň podtržení slov (navíc zdůrazněný velkými tiskacími písmeny) ve své práci opakovaně, zřejmě k vyjádření emocí, např. *...je to „NOTE BOOK“*, *Je to „Asus“ i5* Chlapec líčil vlastní zážitek, když mu otec koupil vysněný notebook, celá práce byla velmi emotivní.

Ve druhém vypravování CH5 označil uvozovkami smyšlené jméno hlavního hrdiny *...a tak mu budeme říkat třeba „Pepa“* a v kombinaci s podtržením slova, tentokrát poněkud beze smyslu *...ve svých pařátech drží „mobil“*.

Ve třetím vypravování užili uvozovky nebo podtržení slov a vět tři dívky a dva chlapci. Například D8 podtrhla některé věty nebo jen části vět bez jakéhokoliv logického důvodu. D10 označila uvozovkami nespisovné obrazné vyjádření, které bylo i názvem celého příběhu, *Takže jsem šla ten „Den Blbec“ zaspát*. CH6 podtrhl jednu celou větu, opět bez zjevného důvodu.

Ve čtvrtém vypravování použili tento prostředek tři chlapci a jedna dívka. Například D2 zajímavým způsobem užila uvozovek ve větě: *Bylo krásné léto, sluníčko krásně svítilo, venku motýlci poletovali a další „letní“ věci se tu nacházely*. CH7 dal funkčně do uvozovek sloveso vyjadřující obrazné vyjádření, *a úplně jsem „ztuhl“*.

Děti použily uvozovek nebo podtržení slov a vět spíše ojediněle, někdy funkčně, jindy bez zjevného logického důvodu.

3.4 Porovnání vývoje vypravování ve sledovaných skupinách

Volba tématu

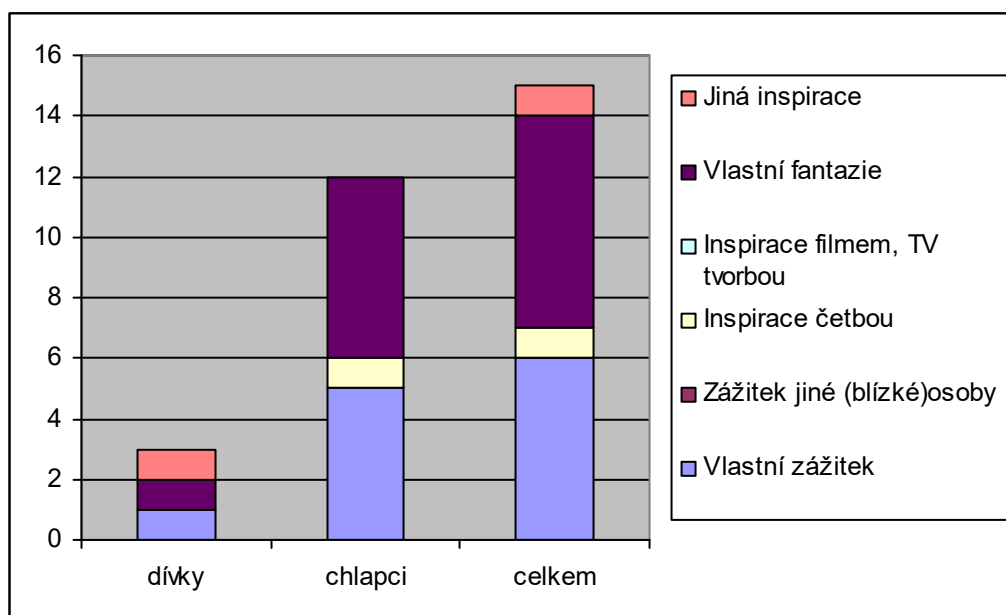
Z hlediska shody mezi zvoleným tématem (popř. vlastním názvem příběhu) a obsahem vypravování jsme nezaznamenali výraznější rozdíly mezi jednotlivými sledovanými skupinami. V naprosté většině prací se téma a obsah shodovaly.

U skupiny 6.-7. ročník vybočovalo první vypravování, kdy z patnácti textů byly tři hodnoceny jako neodpovídající a šest jako odpovídající jen částečně. U skupiny 7.-8. ročník ve čtvrtém vypravování se neshodovalo téma s obsahem v sedmi pracích a ve čtyřech jen částečně (z celkově osmnácti prací). U nejstarší skupiny 8.-9. ročník se ve čtvrtém vypravování vyskytlo pět textů (z devatenácti), kdy téma a obsah korespondovaly jen částečně.

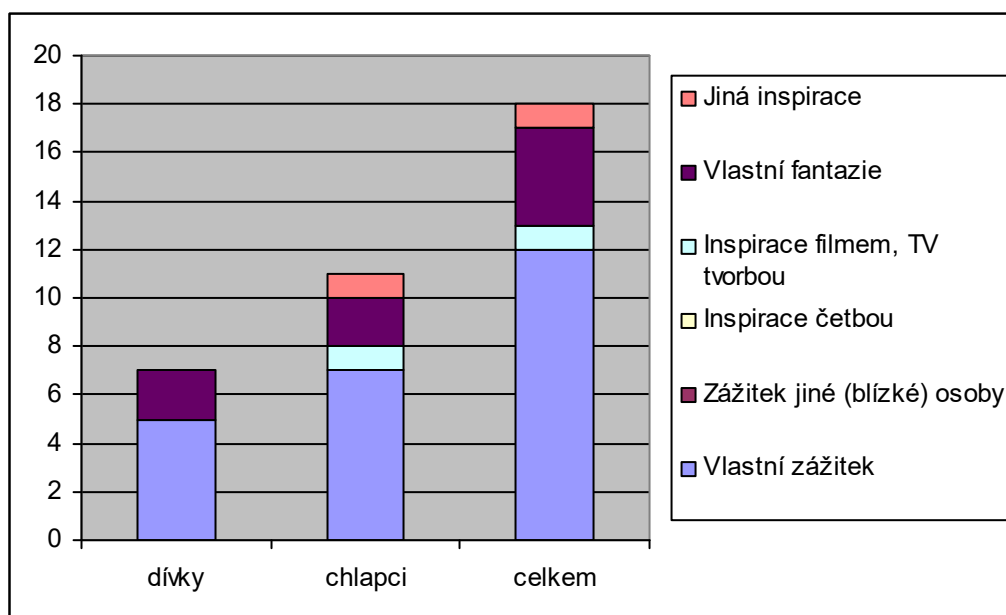
Shromažďování a selekce materiálu

U sledované skupiny 6.-7. ročník pozorujeme jasný posun od smyšlených příběhů k vypravování vlastních zážitků.

Graf č. 1 Inspirační zdroje - skupina 6.-7. r. Vyp I

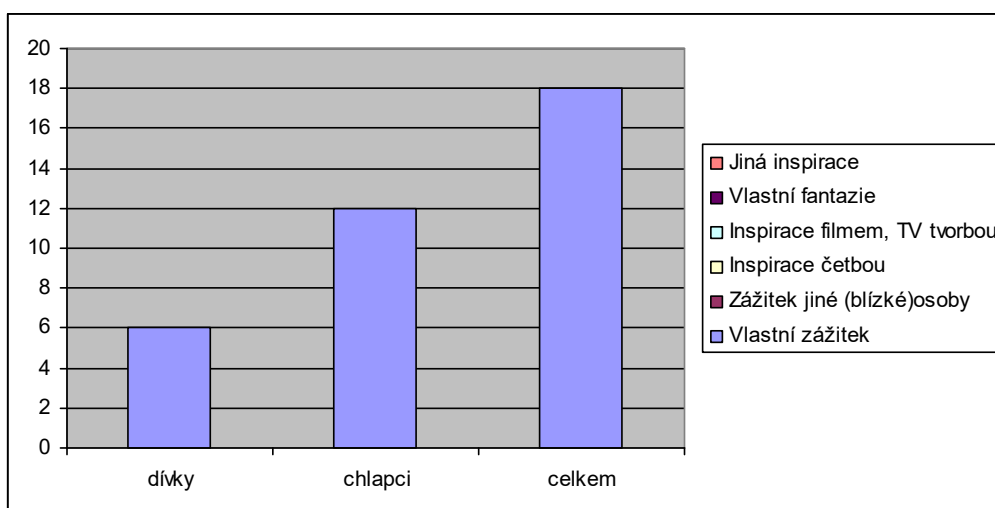


Graf č. 2 Inspirační zdroje – skupina 6.–7. r. Vyp IV

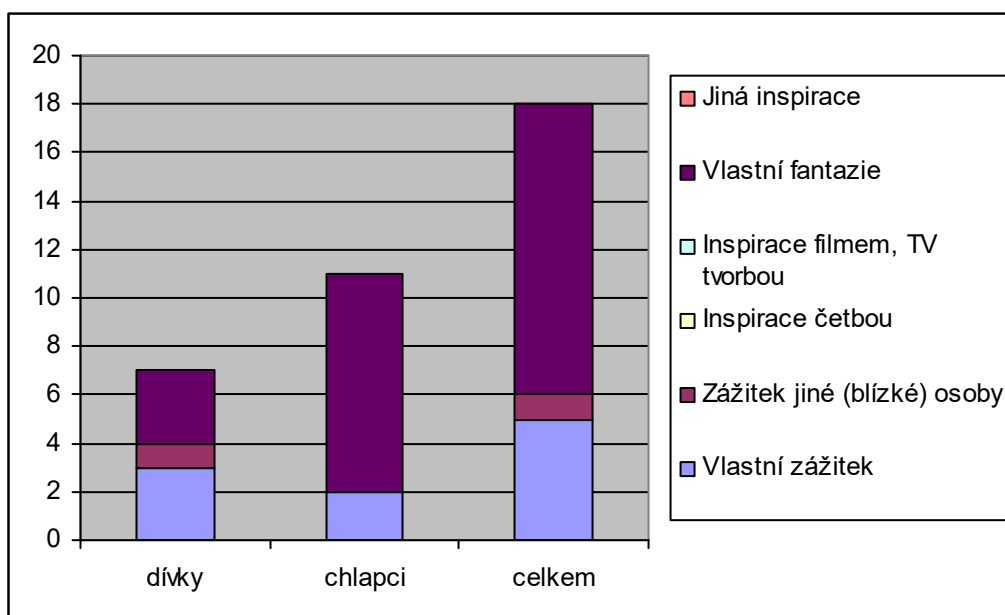


U skupiny 7.–8. ročník jsme zaznamenali opačný vývoj od ztvárnění vlastního zážitku k tvorbě příběhů dle vlastní fantazie.

Graf č. 3 Zdroje inspirace – skupina 7.–8. r. Vyp I

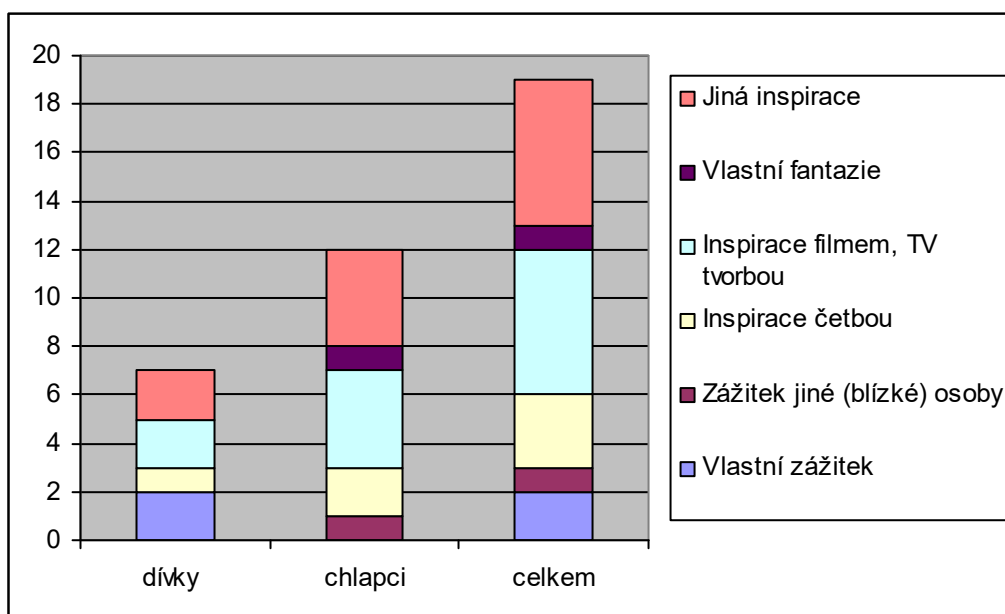


Graf č. 4 Zdroje inspirace – skupina 7.–8. r. Vyp IV

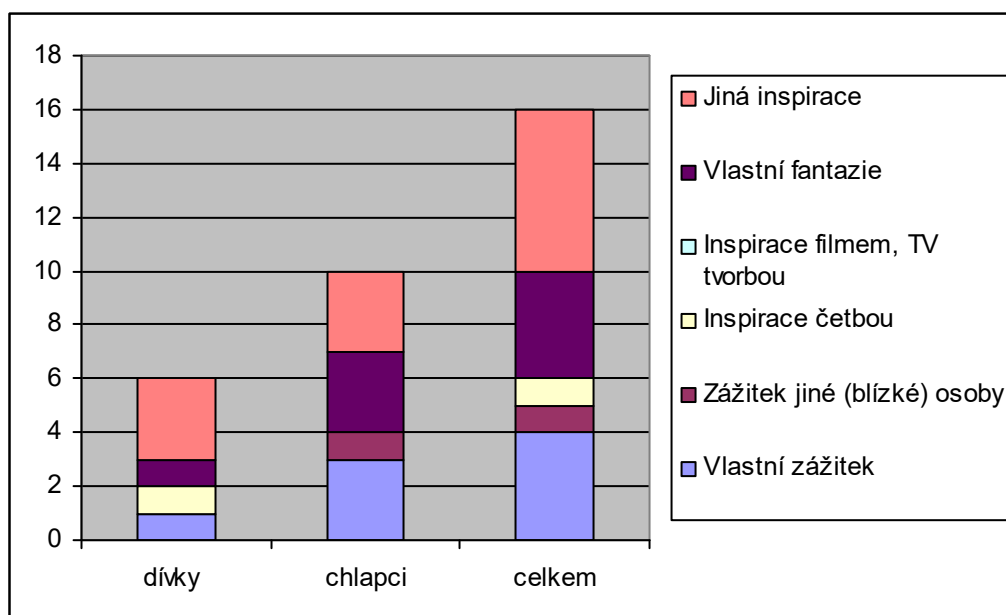


V obou těchto skupinách jsme zaznamenali větší pestrost inspiračních zdrojů ve třetím vypravování. Můžeme usuzovat, že byla způsobena zadáním jediného a obecně formulovaného tématu Poslouchejte, chci vám vyprávět příběh... .

Graf č. 5 Zdroje inspirace - skupina 6.-7. r. Vyp III



Graf č. 6 Zdroje inspirace – skupina 7.–8. r. Vyp III



V nejstarší sledované skupině 8.–9. ročník děti jednoznačně nejčastěji ztvárnily vlastní zážitky a to ve všech čtyřech vypravováních.

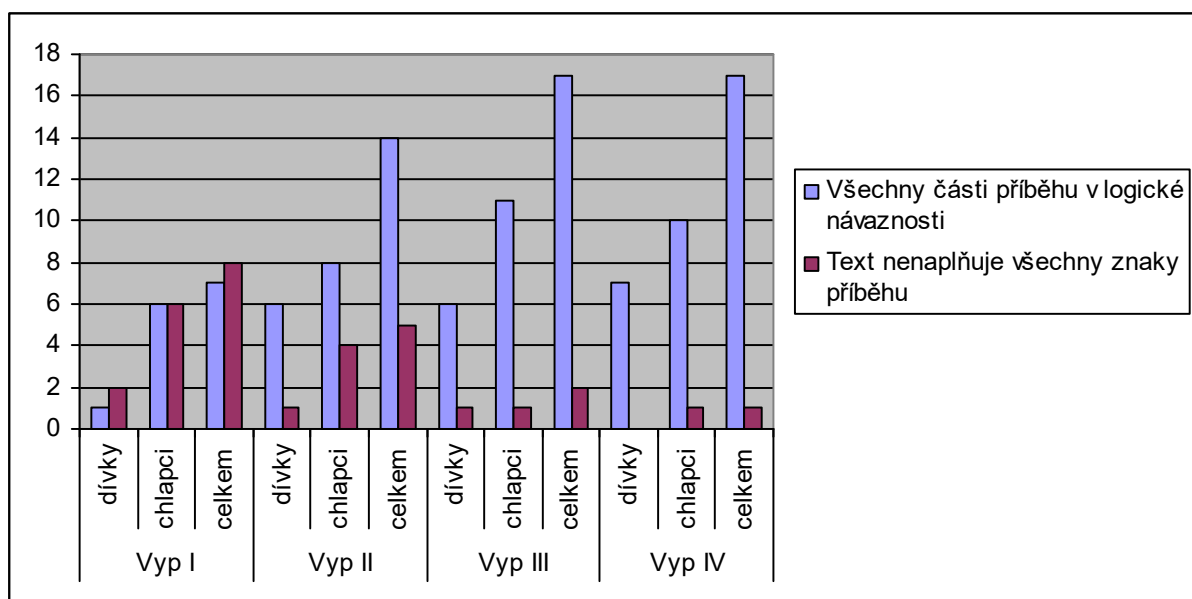
Kompozice vypravování

U dětí zkoumané skupiny 6.–7. ročník jsme pozorovali, že dovednost napsat příběh se všemi důležitými částmi v logické návaznosti se s rostoucím věkem výrazně zlepšovala.

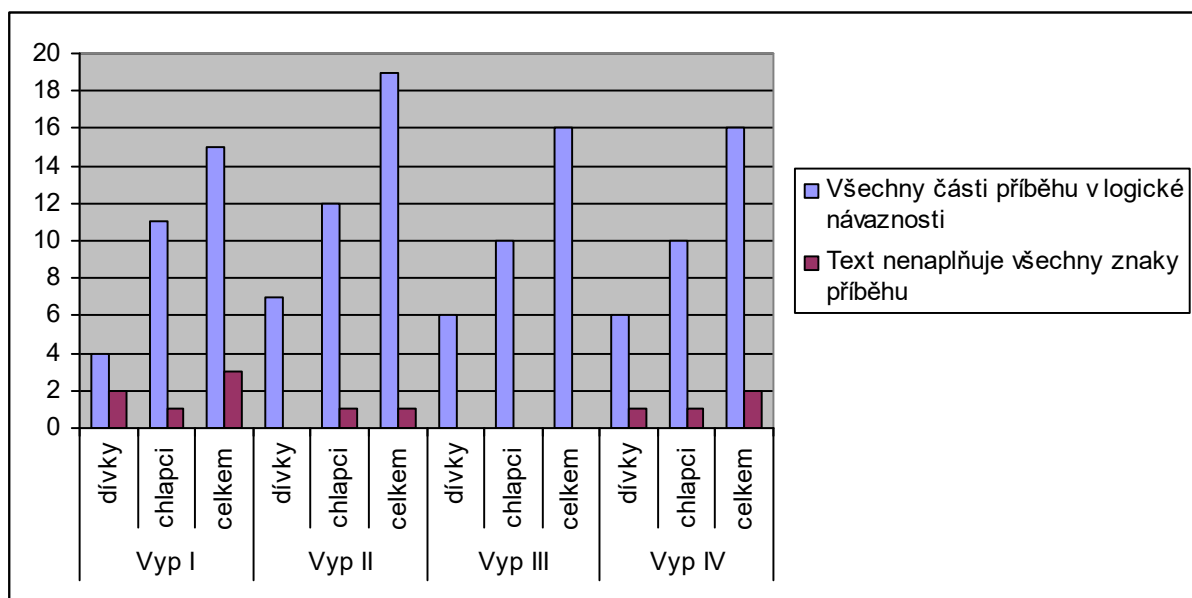
Sledované skupiny 7.–8. ročník a 8.–9. ročník můžeme z hlediska logické výstavby příběhu hodnotit jako vysoce úspěšné ve všech čtyřech pracích.

Jasně to ukazují následující tři grafy, které znázorňují vývoj této dovednosti v jednotlivých zkoumaných skupinách v průběhu celého výzkumného období a srovnávají rozdíly mezi pracemi dívek a chlapců.

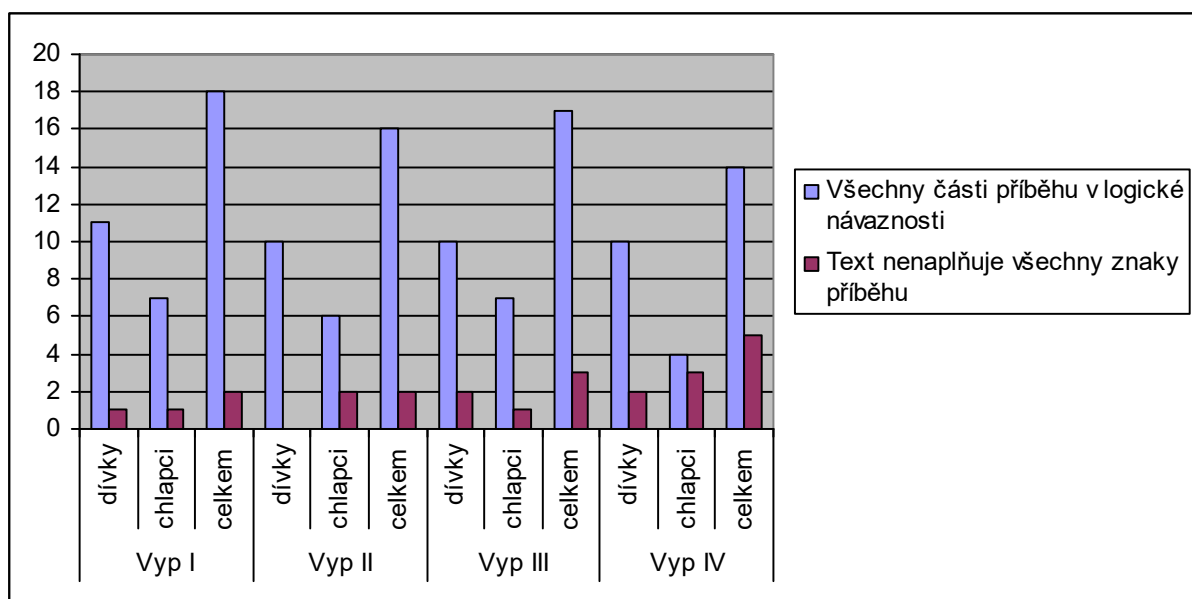
Graf č. 7 Výzkumná skupina 6.–7. r.



Graf č. 8 Výzkumná skupina 7.–8. r.



Graf č. 9 Výzkumná skupina 8.–9. r.



Tvorba osnovy, členění textu na odstavce

Ve skupině 6.-7. ročník děti ve všech čtyřech vypravováních nejčastěji vytvořily osnovu o šesti bodech, ve Vyp I šest z patnácti, ve Vyp II sedm z devatenácti, ve Vyp III devět z devatenácti a ve Vyp IV čtyři z osmnácti (zde ovšem shodně se tří a čtyřbodovou osnovou). Logickou příčinu je možno hledat ve faktu, že dětem, které se učí psát osnovu k příběhu, vyučující doporučuje, aby vytvořily bod osnovy za každou z částí příběhu (úvod, zápletka, dějové napětí, jeho vrchol, rozuzlení a závěr).

Můžeme považovat za překvapivý fakt, že v nejstarší sledované skupině velmi vysoký počet dětí vůbec nečlenil text na odstavce a nebo jen nahodilým způsobem (dokonce děti z nejmladší zkoumané skupiny byly z tohoto hlediska úspěšnější). Navíc je tento jev zajímavý v porovnání s hodnocením výstižnosti osnov vůči obsahu textů, kde byly děti výrazně úspěšnější (u sledované skupiny 7.–8. ročník jsme zaznamenali jev přesně opačný).

Délka práce

U zkoumané skupiny 6.–7. ročník byl ve Vyp I průměrný počet slov v práci 138, ve Vyp II 184 slov, ve Vyp III 216 slov a ve Vyp IV 237 slov. Podobně mírně a plynule stoupal průměrný počet větných celků v práci, ve Vyp I to bylo 16 větných celků, ve Vyp II 17 celků, ve Vyp III 21 a ve Vyp I 22 celků.

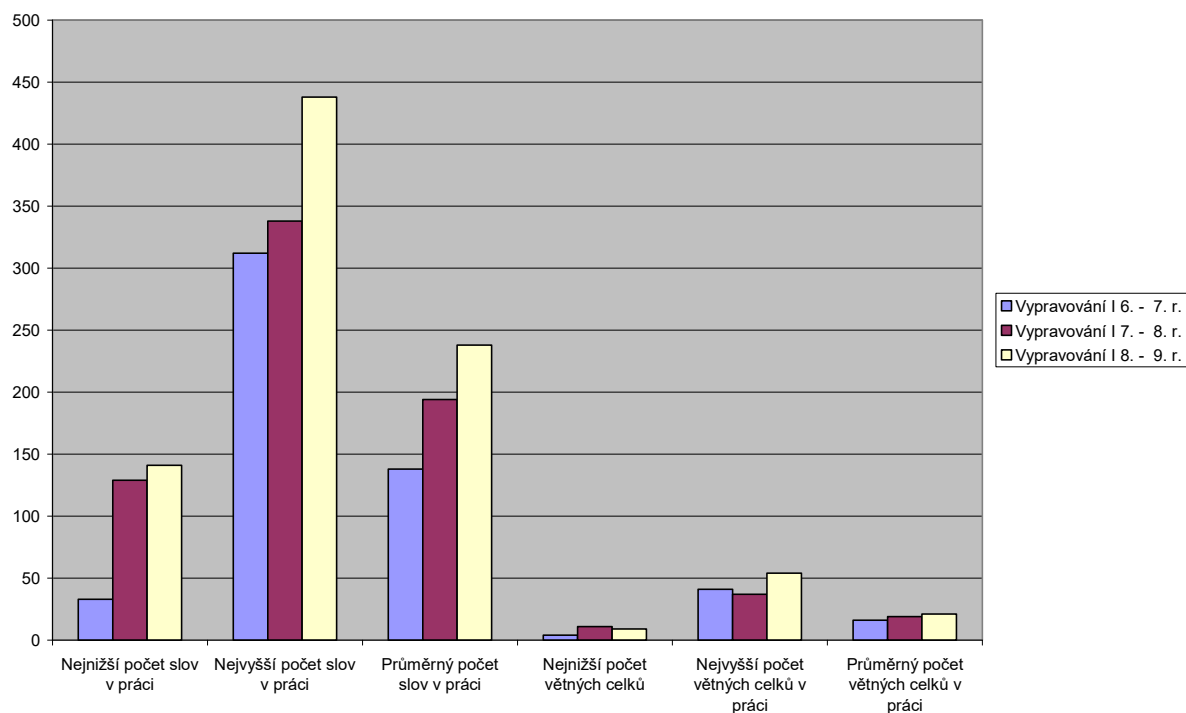
U skupiny 7.–8. ročník průměrný rozsah textu v prvním vypravování činil 194 slov, ve druhém 169 slov, ve třetím vypravování 231 slov a ve čtvrtém 274 slov. Shodným způsobem stoupal průměrný počet větných celků v textu, ve Vyp I činil 19 větných celků, ve Vyp II 15 celků, ve Vyp III 21 a ve Vyp IV 31 větných celků.

8.–9. Ve Vyp I obsahoval text průměrně 238 slov, ve Vyp II 228, ve Vyp III 358 slov a v posledním vypravování 381 slov. Stejným způsobem vzrůstal průměrný počet větných celků v práci, ve Vyp I to bylo 21 větných celků, ve Vyp II 18, ve Vyp III 30 a ve Vyp IV 32 větných celků.

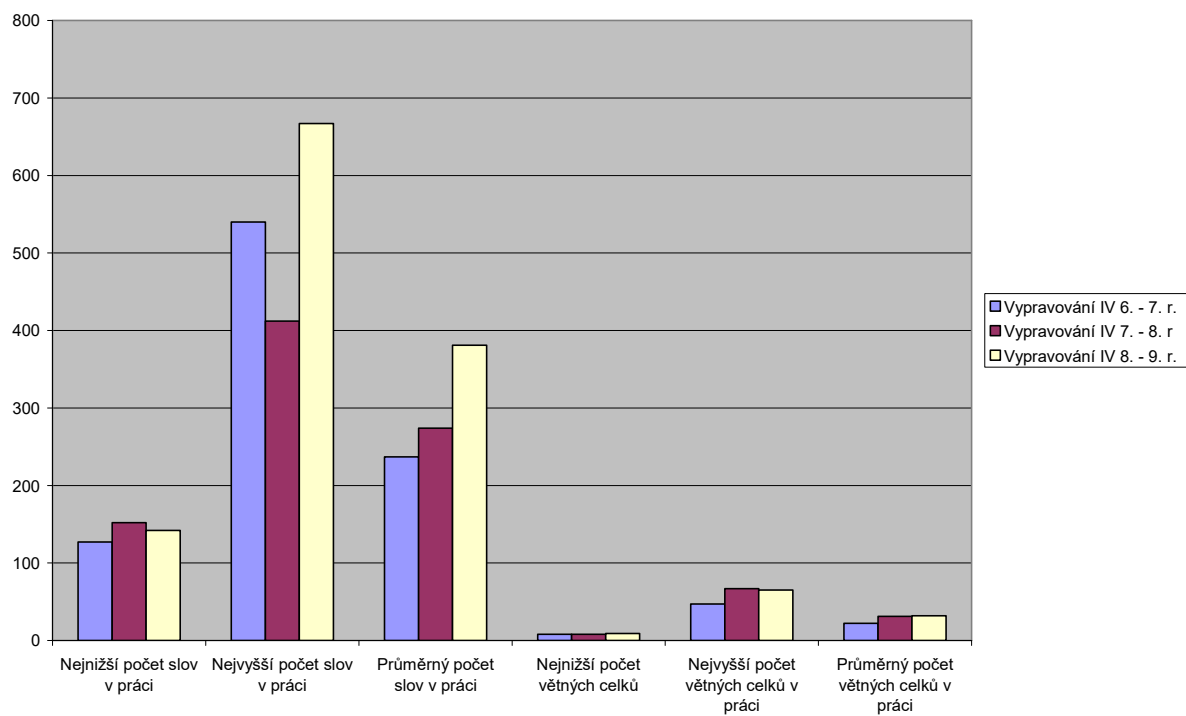
Porovnáme-li průměrnou délku textů z hlediska počtu slov i počtu větných celků v jednotlivých sledovaných skupinách i mezi sledovanými skupinami v průběhu výzkumu, můžeme jednoznačně konstatovat, že s rostoucím věkem psaly děti delší (obsáhlejší) vypravování.

V následujících dvou grafech porovnááme rozsah – délku dětských vypravování, počet slov a větných celků na počátku výzkumného období a na jeho konci v jednotlivých skupinách.

Graf č. 10



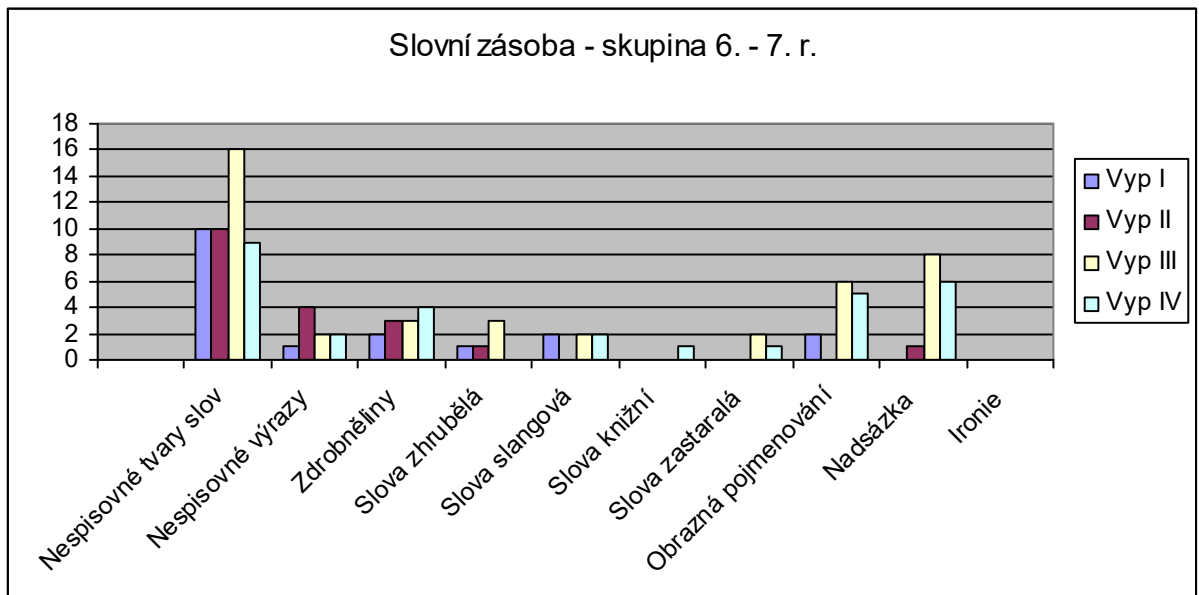
Graf č. 11



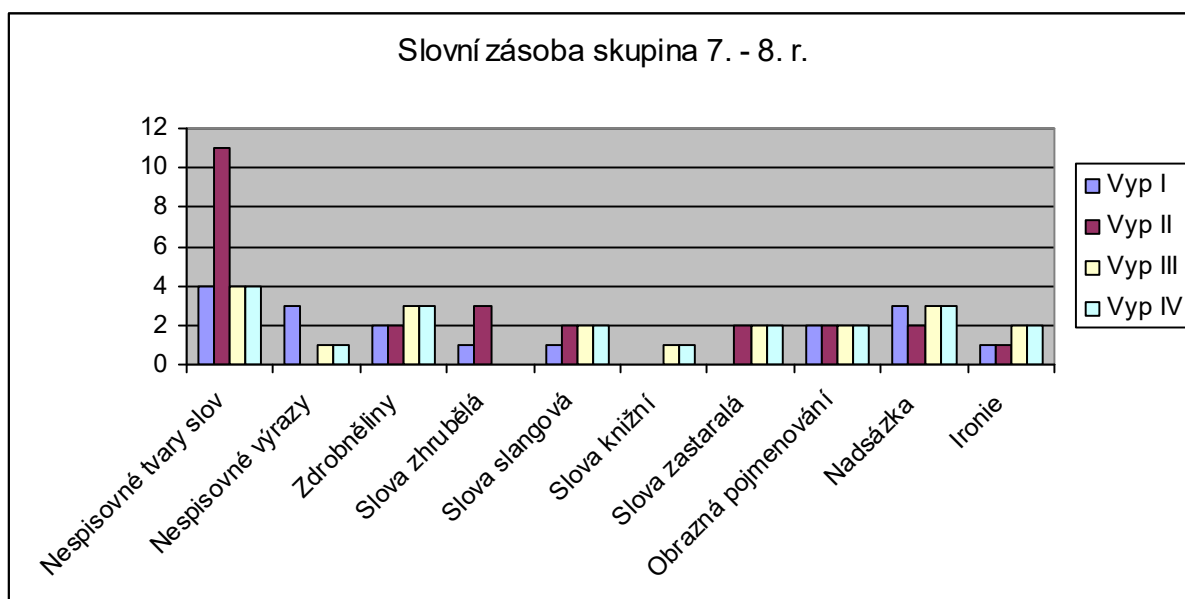
Slovní zásoba

Následující grafy zobrazují, jak děti užily slova se slohovým a citovým zabarvením v jednotlivých věkových skupinách v průběhu celého výzkumu. Ve všech třech skupinách děti nejvíce užívaly nespisovných tvarů slov. Nespisovných výrazů užily více děti v nejstarší věkové skupině. Nejméně se vyskytovala slova knižní a zastaralá, opět shodně ve všech skupinách. Zajímavým postřehem je, že jsme u nejmladší věkové skupiny nezaznamenali užití vědomé ironie v žádné z prací.

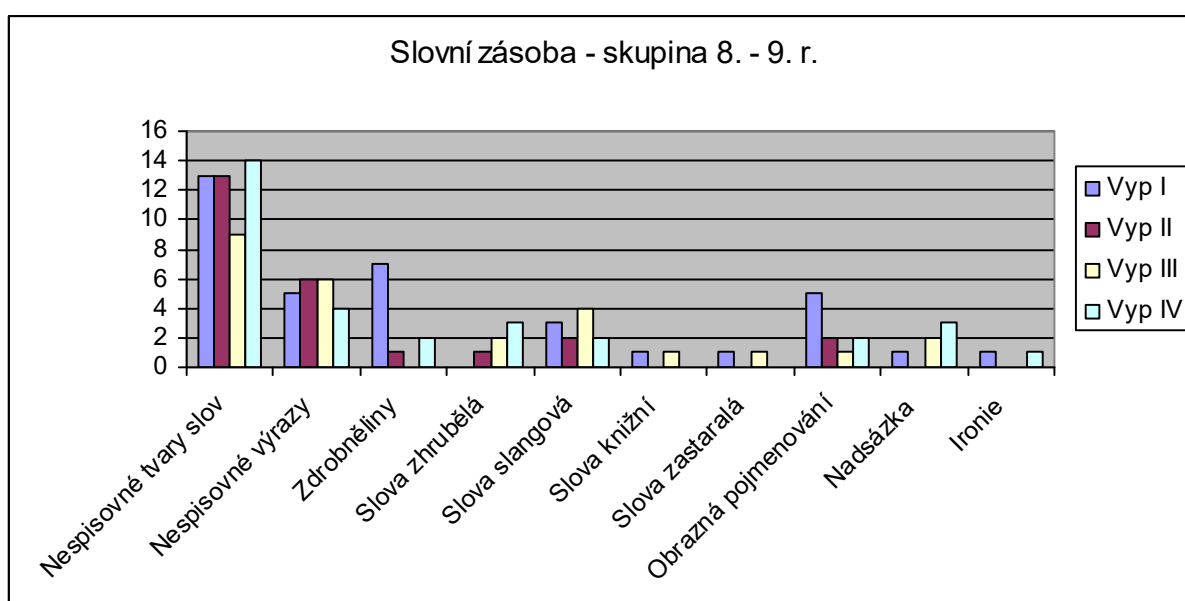
Graf č. 12



Graf č. 13



Graf č. 14



Skladba, větná stavba

Děti ve všech sledovaných skupinách poměrně často chybovaly v interpunkci. Z porovnání prací vyplývá, že ve skupině 6 – 7 znatelně častěji chybovali chlapci oproti dívkám. Považovali jsme za logické vysvětlení fakt, že žáci v tomto období nemají ještě upevněné učivo o větné stavbě, zvláště u souvětí. Ve skupině 7 – 8 kvalita interpunkce kolísala, ve druhé a čtvrté práci vždy

výrazněji stoupl výskyt chyb. Toto kolísání kvality interpunkce bylo pro nás poměrně překvapivé, neboť v tomto období již žáci probírají učivo o skladbě. Můžeme se domnívat, že děti při psaní textu upřednostňují obsah před formou, zaznamenávají své myšlenky „tak, jak běží“. Tuto úvahu podporuje srovnání s výsledky nejstarší skupiny 8 – 9, kde většina dětí chybovala v interpunkci často (dopustily se více než deseti chyb v textu) ve všech čtyřech porovnávaných pracích. **Celkově tedy můžeme říci, že chybování v interpunkci ve sledovaných skupinách nutně nesouviselo se znalostmi učiva skladby.**

Sledovaný prvek nelogický slovosled se vyskytoval velmi řídko ve všech sledovaných skupinách. Např. ve skupině 8 – 9 se chybného slovosledu dopouštěl opakovaně chlapec s diagnostikovanou poruchou dysortografie a dyslexie.

Nedokončenou výpověď jako záměrný prvek užívaly děti ve všech sledovaných skupinách řídko. Ve skupině 6 – 7 dvakrát, ve skupině 7 – 8 třikrát a v nejstarší skupině pětkrát. Výjimku tvoří třetí práce ve skupině 7 – 8, kdy se tento jev vyskytl v jedenácti textech, což logicky vyplynulo ze způsobu zadání tématu, děti použily zadané téma Poslouchejte, chci vám vyprávět příběh... jako úvodní větu své práce.

Prostředky, jimiž dosahujeme dějového napětí

Jednoznačně nejčastěji užívaným prostředkem k navození dějového napětí ve všech sledovaných skupinách byla přímá řeč. Pravděpodobně to vyplývá z faktu, že žáci jsou k tomu cíleně vedeni při slohové a komunikační výchově.

Krátké zvolací věty či větné ekvivalenty byly rovněž poměrně často užívaným prostředkem k dějovému napětí, jednoznačně nejčastěji jež užíly děti ve sledované skupině 6 -7 (častěji chlapci než dívky), ve skupinách 7 -8 a 8 – 9 můžeme výskyt tohoto prostředku označit jako vyrovnaný.

Podobně hojně užívaným prostředkem byla citoslovce, často používaná v krátkých zvolacích větách nebo v přímé řeči, nejvíce jich užíly děti v nejmladší sledované skupině, jejich výskyt ve starších skupinách postupně mírně klesal.

Oproti předešlým prostředkům děti ve všech sledovaných skupinách méně užívaly aktualizace děje minulého do přítomnosti, výskyt ve všech skupinách byl

vyrovnaný, poněkud vybočil u skupiny 6 -7 ve Vyp. II kde se objevil nejčastěji – devětkrát.

Mezi zkoumané prostředky navozující dějové napětí jsme zařadili i přirovnání. Jejich výskyt v dětských pracích byl opět řidší než u předešlého a s rostoucím věkem dětí plynule klesal.

Pravopis

U sledované skupiny 6.–7. ročník se nejčastěji vyskytly chyby v koncovkách sloves, zvláště v minulém čase (shoda přísudku s podmětem), druhou nejčastější pravopisnou chybou bylo nesprávné psaní i/y v kořeni, předponě či příponě.

Ve výzkumné skupině 7.–8. ročník byly jednoznačně nejčastější chybou nesprávné koncovky sloves, následovalo chybné psaní i/y v kořeni, předponě či příponě slov.

V nejstarší sledované skupině se nejčastěji vyskytovaly chyby v koncovkách sloves, v psaní i/y v kořeni, předponě nebo příponě slov, v koncovkách podstatných jmen a ve skloňování zájmen.

Ve všech sledovaných skupinách se děti jednoznačně nejčastěji dopouštěly chyb v koncovkách sloves, zvláště ve shodě přísudku s podmětem druhou nejčastější chybou bylo nesprávné psaní i/y v kořeni, předponě nebo příponě, tedy morfologický pravopis.

Čitelnost písma, celková úprava práce

Děti měly zcela svobodnou volbu v tom, jaký typ písma použijí, nebyly nijak ovlivňovány.

Ve sledované skupině 6.–7. ročník naprostá většina dětí psala vázaným psacím písmem, rovněž převážná většina prací byla napsána čitelně, ojediněle se vyskytly práce posuzované jako místy hůře čitelné, v jediné práci bylo písmo označeno jako velmi těžko čitelné, Podtržení slov či užití uvozovek ke zdůraznění některé části textu se vyskytly zcela ojediněle, avšak funkčně (třikrát ve vypravování I a dvakrát ve vypravování IV).

Ve skupině 7.–8. ročník naprostá většina prací byla napsána vázaným psacím písmem, žádná práce nebyla posouzena jako velmi těžko čitelná. Podtržení slov či užití uvozovek ke zdůraznění některé části textu se objevily spíše řídce, (v prvním vypravování pouze u dvou dětí, ve druhém vypravování je užily čtyři děti, ve třetím vypravování už šest dětí a ve čtvrtém vypravování rovněž šest dětí). Děti tento grafický prostředek užívaly vědomě, vhodně a funkčně.

Ve skupině 8.–9. ročník jednoznačně nečastěji děti užívaly vázané psací písmo, naprostá většina dětí psala dobře čitelným písmem, pouze u CH8 jsme posoudili Vyp II a Vyp III jako velmi těžko čitelné. Děti použily uvozovek nebo podtržení slov a vět spíše ojediněle, někdy funkčně, jindy bez zjevného logického důvodu.

Shodně ve všech třech zkoumaných skupinách se škrtnání nebo přepisování a obtahování písmen vyskytlo v naprosté většině textů. Považujeme to za projev tvůrčího procesu, jak děti své práce pozměňovaly a upravovaly do konečné podoby.

Závěr

Při našem výzkumu jsme si kladli řadu otázek, na které na základě práce se získaným textovým materiálem můžeme odpovědět.

Dokáže dítě vybrat téma a držet se jej ve svém textu?

Jednoznačně vyplynulo, že děti ve všech sledovaných skupinách se dokázaly držet zvoleného tématu.

Čím je dítě při vypravování nejvíce inspirováno?

Ve skupině 6.–7. ročník můžeme doložit jasný posun od smyšlených příběhů k vypravování vlastních zážitků. U skupiny 7.–8. ročník jsme zaznamenali opačný vývoj od ztvárnění vlastního zážitku k tvorbě příběhů dle vlastní fantazie. V nejstarší sledované skupině 8.–9. ročník děti jednoznačně nejčastěji ztvárnily vlastní zážitky a to ve všech čtyřech vypravováních.

Umí děti vytvořit vypravování obsahující všechny důležité části v logické návaznosti?

U dětí zkoumané skupiny 6.–7. ročník jsme pozorovali, že dovednost napsat příběh se všemi důležitými částmi v logické návaznosti se s rostoucím věkem výrazně zlepšovala. Sledované skupiny 7.–8. ročník a 8.–9. ročník můžeme z hlediska logické výstavby příběhu hodnotit jako vysoce úspěšné ve všech čtyřech pracích.

Dovede dítě rozčlenit text na smysluplné celky a vytvořit k textu výstižnou osnovu?

Můžeme považovat za překvapivý fakt, že v nejstarší sledované skupině velmi vysoký počet dětí vůbec nečlenil text na odstavce a nebo jen nahodilým způsobem, dokonce děti z nejmladší zkoumané skupiny byly z tohoto hlediska úspěšnější.

Jak rozsáhlé práce děti spontánně tvoří?

Porovnáme-li průměrnou délku textů z hlediska počtu slov i počtu větných celků v jednotlivých sledovaných skupinách i mezi sledovanými skupinami v průběhu výzkumu, můžeme jednoznačně konstatovat, že s rostoucím věkem psaly děti delší (obsáhlejší) vypravování.

Umějí děti pracovat se slovní zásobou – vědomě a vhodně užívat slova slohově a citově zbarvená?

Ve všech třech skupinách děti nejvíce užívaly nespisovných tvarů slov. Nespisovných výrazů užily více děti v nejstarší věkové skupině. Nejméně se vyskytovala slova knižní a zastaralá, opět shodně ve všech skupinách. Zajímavý postřeh jsme učinili u nejmladší věkové skupiny, nezaznamenali jsme užití vědomé ironie v žádné z prací.

Jak děti tvoří smysluplné větné celky se správnou interpunkcí, užívají správný český slovosled?

Vyozorovali jsme poměrně časté chybování v interpunkci bez ohledu na to, že se stoupajícím věkem se děti v mluvnických hodinách více a podrobněji učí skladbu a s tím související pravidla interpunkce. Celkově tedy můžeme říci, že chybování v interpunkci ve sledovaných skupinách nutně nesouviselo se znalostmi učiva skladby. Ve všech zkoumaných skupinách děti užívaly logický český slovosled, odchylky byly naprosto řídké a souvisely s diagnostikovanou poruchou dyslexie a dysortografie žáka.

Dokáží děti záměrně a funkčně použít prostředky, jimiž dosáhnou dějového napětí?

Jednoznačně nejčastěji užívaným prostředkem k navození dějového napětí ve všech sledovaných skupinách byla přímá řeč.

Jakých pravopisných chyb se děti při psaní dopouštějí přes možnost používání jazykových příruček (Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny a Slovník cizích slov)?

Ve všech sledovaných skupinách se děti jednoznačně nejčastěji dopouštěly chyb v koncovkách sloves, zvláště ve shodě přísudku s podmínkem, druhou nejčastější chybou bylo nesprávné psaní i/y v kořeni, předponě nebo příponě, tedy v morfologickém pravopisu.

Jakého typu písma děti spontánně používají, dbají vědomě na čitelnost písma a grafickou úpravu textu?

Ve všech zkoumaných skupinách jsme zaznamenali v naprosté většině prací spontánní užívání vázaného psacího písma, rovněž dobrou čitelnost písma. Děti používaly uvozovek nebo podtržení slov a vět spíše ojediněle, někdy funkčně, jindy bez zjevného logického důvodu. Ve všech třech zkoumaných skupinách se vyskytlo škrtnání nebo přepisování a obtahování písmen v naprosté většině textů. Považujeme to za projev tvůrčího procesu, jak děti své práce pozměňovaly a upravovaly do konečné podoby.

Projevují se výrazné rozdíly mezi vypravováním dívek a chlapců, jsou patrné odlišnosti mezi pracemi starších a mladších dětí? Je možno zaznamenat kvalitativní změny u jednotlivých dětí v průběhu času ?

Přínos naší práce spatřujeme především ve shromáždění obsáhlého materiálu – autentických dětských písemných vypravování. Přehledné zpracování velkého množství dat v tabulkách v Příloze 1 umožňují vybrat kterýkoliv zkoumaný jev a porovnávat dle potřeby rozdíly mezi vypravováním dívek a chlapců, mezi mladšími a staršími dětmi, u zkoumaných skupin či jednotlivců v průběhu času.

Přímo se nabízí další podrobnější zkoumání jednotlivých aspektů nebo provedení nového srovnávacího výzkumu v časovém odstupu, popřípadě za změněných podmínek, například výzkum vypravování dětí ve velkých městech oproti venkovu, srovnání vypravování u žáků druhého stupně základní školy s vypravováním dětí stupně prvního či naopak středoškoláků.

Naši práci tedy můžeme považovat za jistou výzvu k dalším výzkumům. Proto jsme zvolili poměrně velký počet aspektů zkoumání dětských vypravování i za cenu toho, že jsme se nevěnovali každému z nich do takové hloubky, jak by jistě bylo možno.

Při naší práci jsme si byli vědomi rizik spojených právě se širokým výzkumným záběrem i s použitým principem longitudinálního výzkumu. Jsou jimi například vysoká míra subjektivity při posuzování výzkumného materiálu nebo již zmíněná menší hloubka zkoumání.

Přesto věříme, že naše práce má co nabídnout jak vědecké veřejnosti, tak pedagogům v jejich přímé práci s dětmi.

Seznam literatury

BERMAN, Ruth A. *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: John Benjamins Pub Co, 2004

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a.s., 2011

ČECHOVÁ, Marie – KRČMOVÁ, Marie – MINÁČOVÁ, Eva. *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008

ČECHOVÁ, Marie – STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s., 1998

HARČÁŘIKOVÁ, Petra – KLIMOVIČ, Martin. *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011

HAUSER, Přemysl a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: MU, 2007

HUBÁČEK, Josef. *Vyučování slohu na nižším stupni ZDŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974

HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu*. Praha: SPN, 1989

CHRZ, Vladimír. *Autobiografické vyprávění v osmé třídě*. Pražská skupina školní etnografie. 1.-8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002

CHRZ, Vladimír. *Narativní imaginace u žáků sedmé třídy*. Pražská skupina školní etnografie. 1.-8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnících se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002

KALA, Miroslav – BENEŠOVÁ Marie. *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989

KLIMEŠ, Lumír. *Lexikální a syntaktická charakteristika dětských prací*. Disertační práce, 1950

KLIMEŠ, Lumír. *Syntaktický vývoj psaného jazykového projevu ve 3.-9. ročníku ZDŠ*. Habilitační práce, 1978

KUČERA, Miloš. *Studia paedagogica č.8 – Školní etnografie – Přehled problematiky*. Vědeckoinformační bulletin pedagogické fakulty University Karlovy, 1992

KUČERA, Miloš. *Identitní a jazyková situace osmáku*. Pražská skupina školní etnografie. 1.-8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnicích se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011

NIPPOLD, Marilyn A. *Later Language Development: the School-Age and Adolescent Years*. PRO-ED, Inc., 1998

NIPPOLD, Marilyn A. *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. PRO-ED, 2007

NIPPOLD, Marilyn A. *Language Sampling with Adolescents*. Plural Publishing Inc., 2010

PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012

PASTYŘÍK, Svatopluk. *Selecta didactica*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005

PROUZOVÁ, Romana. *Řízené vyprávění dětí*. Pražská skupina školní etnografie. 1.-8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnicích se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002

ROMAINE, Suzanne. *The Language of Children and Adolescents: Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Blackwell Pub., 1984

ROMAINE, Suzanne. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press Inc., 1994

STRÖMQVIST, Sven, VERHOEVEN, Ludo. *Relating events in narrative: Typological and Contextual Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005

VIKTOROVÁ, Ida. *Písemná produkce dětí v 6.třídě*. Pražská skupina školní etnografie. 1.-8. třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 "Žák v měnicích se podmínkách současné školy". Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002

Přílohy

Příloženy k práci na nosičích DVD.

1. Tabulky s daty získanými z dětských prací
2. Skenované kopie zkoumaných dětských vypravování