

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSOBY ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aneta Szüllöová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.

Plzeň, 2016

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

V Plzni, 30. března 2016

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Mé poděkování patří především PaedDr. Janě Vejvodové, CSc. za odborné vedení práce, cenné rady, trpělivost a ochotu. Dále bych chtěla poděkovat svému partnerovi Davidu Zikmundovi a celé své rodině za podporu.

Desidero ringraziare anche tutti coloro che hanno contribuito al mio stage in Sardegna nell'ambito del programma Erasmus + che mi ha arricchito di tante esperienze. Un ringraziamento particolare va alla famiglia Addis – Basso che mi è sempre stata di grande aiuto e mi ha dato sostegno.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 ONTOGENEZE ŘEČI DÍTĚTE	6
1.1 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ	6
1.2 NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ.....	7
1.3 KOJENECKÉ OBDOBÍ.....	7
1.3.1 Rozvoj řeči v kojeneckém období.....	9
1.4 OBDOBÍ BATOLETE	10
1.4.1 Rozvoj řeči v batolecím období	11
1.5 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ	13
1.5.1 Rozvoj řeči v předškolním období	14
1.6 OBDOBÍ NÁSTUPU DO ŠKOLY.....	17
1.6.1 Školní připravenost.....	17
1.7 ŠKOLNÍ OBDOBÍ	19
1.7.1 Rozvoj řeči ve školním období.....	20
2 SÉMANTICKÉ HLEDISKO VE VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA.....	22
2.1 DNEŠNÍ VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ	22
2.2 DŘÍVĚJŠÍ VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ	24
3 VÝZNAM SLOV A SLOVNÍ ZÁSoba	26
3.1 VÝZNAMOVÉ VZTAHY SLOV	28
3.1.1 Synonymie	29
3.1.2 Antonymie	30
3.1.3 Polysémie.....	31
3.1.4 Homonymie	33
3.1.5 Paronymie.....	34
3.1.6 Hyperonymie, hyponymie a kohyponymie.....	34
3.2 SLOVNÍ ZÁSoba	35
3.2.1 Pojmenovací jednotky slovní zásoby	35
3.2.2 Rozsah slovní zásoby	39
3.2.3 Jádro a okrajová část slovní zásoby	40
3.2.4 Slovníky.....	44
4 FRAZEOLOGIE.....	45
4.1 FRAZEOLOGICKÁ POJMENOVÁNÍ	46
4.1.1 Rčení	47
4.1.2 Pořekadla, pranostiky, přísloví	47
5 VÝZKUM – ANALÝZA SLOVNÍ ZÁSoby ŽÁKŮ 3. A 5. ROČNÍKU ZŠ	49
5.1 CÍL VÝZKUMU	49
5.2 POPIS VÝZKUMU	50
5.2.1 Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň – Černice.....	50
5.2.2 Základní škola Nezvěstice	52
5.3 METODY VÝZKUMU	52
5.3.1 Experiment 1	52
5.3.2 Experiment 2	52
5.4 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU ŽÁKŮ	53
5.4.1 Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň – Černice.....	54
5.4.2 Základní škola Nezvěstice	56

5.5	EXPERIMENT 1	57
5.5.1	Test	57
5.5.2	Průběh výzkumného šetření.....	57
5.5.3	Interpretace výsledků.....	59
5.6	EXPERIMENT 2	82
5.6.1	Zkoumaný vzorek žáků	82
5.6.2	Průběh výzkumného šetření.....	82
5.6.3	Výběr textu	83
5.6.4	Rozbor textu	83
5.6.5	vyhodnocení experimentu.....	85
5.6.6	Interpretace výsledků.....	93
5.7	SHRnutí	98
5.7.1	Experiment 1	98
5.7.2	Experiment 2	98
5.7.3	Celkové shrnutí výzkumu.....	99
6	NÁVRH CVIČENÍ ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSoby	100
6.1	LEXIKÁLNÍ ROZBOR	100
6.1.1	Začlenění slova do systému slovní zásoby.....	100
6.1.2	významová stránka slova.....	112
6.2	CVIČENÍ ZAMĚŘENÁ NA FRAZELOGII.....	124
6.3	JINÁ CVIČENÍ	131
	ZÁVĚR.....	135
	RESUMÉ	137
	SEZNAM LITERATURY	138
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	141
	PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

SSČ – Slovník spisovné češtiny

ZŠ – Základní škola

MŠ – Mateřská škola

ŠVP – Školní vzdělávací program

Úvod

Diplomová práce pojednává o rozvoji slovní zásoby žáků na 1. stupni ZŠ. Toto téma jsem si zvolila z několika důvodů. V rámci praxe s dětmi prvního stupně jsem zaznamenala u několika žáků poměrně chudou aktivní slovní zásobu a nízkou úroveň porozumění některým, někdy i běžným, výrazům či slovním spojením. Dále jsem si všimla, že mnoho dětí ztrácí zájem o četbu, a tím přicházejí o velmi významný zdroj obohacování slovní zásoby. Je proto nutné děti v četbě podporovat. Především bychom však měli dbát na soustavné rozvíjení slovní zásoby žáků během vyučování, a to v rámci všech vyučovacích předmětů.

Alespoň průměrná slovní zásoba je totiž jedním ze základních předpokladů úspěšné komunikace. Z tohoto důvodu může ve velké míře ovlivnit i začlenění jedince do společnosti a úroveň celého vzdělávacího procesu žáka. To se může do značné míry odrážet i v tom, jak jedince vnímá jeho okolí a jak jedinec vnímá sám sebe. Je proto nutné slovní zásobu neustále rozvíjet, a to jak slovní zásobu pasivní, tak slovní zásobu aktivní. Slovní zásobu nestačí rozvíjet pouze po stránce kvantitativní (počet izolovaných slov či slovních spojení), je třeba ji rozvíjet i po stránce kvalitativní (významová stránka slov či slovních spojení v závislosti na kontextu).

Práce je členěna do šesti kapitol. První kapitola pojednává o vývoji řeči dítěte v jednotlivých fázích jeho života. Druhá kapitola se věnuje významovému hledisku ve vyučování českého jazyka. Výuka českého jazyka totiž prošla v minulosti rozsáhlou změnou. Dnešní vyučování mateřskému jazyku by už nemělo být omezeno na studování izolovaných jazykových jevů. Výuka českého jazyka by v současné době měla mít podobu soustavného a systematického rozvíjení slovní zásoby. V rámci slovní zásoby dnes už vnímáme i vzájemné vztahy, do kterých se její jednotky dostávají. Dále také vnímáme posun významu daných slov či slovních spojení v závislosti na konkrétní situaci (kontextu). Třetí kapitola popisuje jednotlivé aspekty slovní zásoby, konkrétně významové vztahy slov, pojmenovací jednotky slovní zásoby, rozsah slovní zásoby, jádro a okrajovou část slovní zásoby a slovníky jako základní zdroj informací o slovní zásobě. Čtvrtá kapitola pojednává o problematice frazeologie. Pátá kapitola se věnuje výzkumné části diplomové práce, jejím cílům, popisu výzkumu, zvoleným metodám a charakteristice zkoumaného vzorku žáků. Samotný výzkum je rozdělen do dvou experimentů. Experiment 1 zjišťuje rozsah aktivní slovní zásoby žáků ve 3. a v 5. třídě na dvou ZŠ. Experiment 2 provádí,

nakolik je metoda volné reprodukce textu vhodná pro rozvíjení aktivní slovní zásoby žáků na 1. stupni ZŠ. Poslední kapitola potom nabízí různá cvičení zaměřená na rozvoj slovní zásoby žáků prvního stupně ZŠ.

Hlavní cíle diplomové práce jsou dva. 1. zjistit úroveň slovní zásoby u žáků prvního stupně ZŠ, 2. ověřit možnost užití volné reprodukce textu jako metody pro rozvoj aktivní slovní zásoby žáků prvního stupně ZŠ. Dále zjišťuji, zda má na úroveň slovní zásoby vliv školní ročník, pohlaví žáků nebo konkrétní způsob výuky. U jednotlivých cílů se vždy zaměřuji i na významové hledisko. Jednotlivé výrazy či slovní spojení neposuzuji jako izolované jevy, ale s ohledem na kontext.

1 ONTOGENEZE ŘEČI DÍTĚTE

Lidská řeč není vrozená dovednost. „*Každý jedinec se jí musí učit na biologickém principu podmiňování, a to na rozdíl od vrozených nepodmíněných reflexů. Vrozena je však potřeba mluvit.*“ (Novotný, 1992, s. 14) Tuto potřebu můžeme dobře pozorovat díky zvukovým projevům, o které se dítě pokouší již v prvních týdnech života.

Lidská řeč je symbolický systém, ve kterém se užívá různých kombinací hlasových projevů k vyjádření konkrétního významu. Dítě řeč přijímá v již hotové, konkrétní podobě. K tomu však potřebuje vhodný verbální model (nejčastěji matka), který by mohlo napodobovat a který by mu poskytoval možnost osvojit si daný jazykový systém.

O výzkum dětské řeči a komunikace se v dnešní době stále intenzivně zajímá jak psycholingvistika, tak i vývojová a kognitivní psychologie.

Dříve se vědci domnívali, že počátek dětské řeči začíná v momentě, když dítě začne vyslovovat první slova, což je obvykle kolem 18. měsíce věku dítěte. Musíme však vždy brát v potaz velké individuální rozdíly. Tento postoj je ale dnes již zastaralý. Počátek vývoje dětské řeči musíme vnímat už od ranějších období dětského života, nelze ho spojovat jen s produkováním prvních slov.

Dnes se uznává názor, že počátek vývoje dětské řeči nastává v prvních hodinách po narození. Avšak určité základy řeči můžeme dokonce sledovat již v prenatálním období (Novotný, 1992), (Vágnerová, 2000), (Průcha, 2011)

1.1 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ

Prenatální období je dlouhé 9 kalendářních měsíců (10 lunárních měsíců). Jedná se o období od oplození vajíčka po narození dítěte.

Podle Vágnerové (2000) dochází v tomto období především k biologickému vývoji, ale objevují se již i určité psychické reakce a plod do jisté míry dokáže s matkou komunikovat a chovat se rozdílným způsobem v závislosti na různých podnětech (např. na sluchové a taktilně-kinestetické podněty).

Plod je schopen už i nejjednodušších forem učení, vytváří si určité zkušenosti

a rozlišuje některé podněty, na které dokonce i reaguje různým způsobem (hlavně různou silou pohybu). Mezi matkou a dítětem se tak již v tomto období vytváří jistý komunikační systém.

„V posledním trimestru prenatálního života se plod naučí např. diferencovaně reagovat na různé zvuky: na hudbu, na hlasy známých bytostí. Ty do určité míry rozeznává, jak je zřejmé z jeho chování, i po narození.“ (Vágnerová, 2000, s. 36)

(Vágnerová, 2000)

1.2 NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ

Novorozenecké období trvá od porodu do konce 1. měsíce života dítěte. Jedná se o období adaptace, kdy se dítě přizpůsobuje podmínkám nového prostředí mimo dělohu.

Novorozenec je vybaven mnoha různými reflexy, mezi které patří i vrozené způsoby chování (např. sklon vnímat své okolí, reagovat křikem apod.), které mají i sociální význam (podněcují ke kontaktu a udržují pozornost pečujících osob). Takto dítě komunikuje s okolím ve prospěch uspokojení vlastních potřeb.

Již krátce po narození dítěte můžeme pozorovat množství předřečových produktů (tj. produktů neobsahujících slova a věty) a neverbálních produktů. Dítě nám svým křikem dává najevo svůj stav a své potřeby.

Křik novorozence je již do jisté míry diferencovaný. Jeho hlasový projev obsahuje už i v tomto věku konkrétní sdělení (např. křik z bolesti se liší od křiku z hladu).

Chováním, jako je hlavně výše zmiňovaný křik, ale dokonce i grimasy apod. dítě komunikuje s dospělým a udržuje tak jeho pozornost.

Již v tomto období dokáže dítě rozlišit lidskou řeč od jiných zvuků.

(Vágnerová, 2000), (Seifert a Hoffnung, 1994)

1.3 KOJENECKÉ OBDOBÍ

Kojenecké období trvá do konce prvního roku života. V tomto období dochází u dětí k velmi rychlému vývoji. Na počátku jsou kojenci vybaveni jen minimálními kompetencemi, které jsou spíše vrozenými dispozicemi k rozvoji určitého projevu. Postupně se však mění v dětské osobnosti, které jsou schopny základní orientace ve svém

prostředí, ke kterému si vytváří zvláštní vztah. Musíme však vždy brát v potaz značné individuální rozdíly.

V kojeneckém období se již začínají vytvářet kompetence, které jsou základem pro rozvoj vzájemné interakce kojence se světem (komunikace, lokomoce apod.).

Už od narození dává dítě přednost zvuku lidského hlasu, dovede se lépe soustředit na verbální podněty, a proto se je naučí i lépe rozlišovat.

Jedním z hlavních předpokladů pro rozvoj řeči je sluchové vnímání. „*Dítě musí mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč, potřebuje ji poslouchat již od narození, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka, tj. fonémy.*“ (Vágnerová, 2000, s. 54) Děti mají tendenci tyto zvuky napodobovat, tím se učí postupně vyslovovat a vytvářet komplikovanější zvukové tvary, tj. slabiky, a poté i jednotlivá slova. To vše závisí nejen na sluchové diferenciaci, ale i na zralosti motoriky a koordinaci mluvidel.

Již asi od 4. měsíce života mají kojenci vrozenou dispozici produkovat zvuky podobající se fonémům. Tuto na počátku pouze reflexní aktivitu nazýváme broukání. Broukání se objevuje i u neslyšících dětí, později však vyhasíná, protože není posilováno zpětnou vazbou. Slyšící děti v tomto období se svým hlasem experimentují, opakují různé zvuky a poslouchají svůj vlastní hlas, který v této fázi uspokojuje dítě sám o sobě. Jedná se o jistý druh předběžného učení, nutného k zvládnutí výslovnosti základních fonémů mateřského jazyka.

Žvatlání přichází obvykle mezi 6. a 8. měsícem života. Znamená to, že děti opakují jasně artikulované slabiky, které si jsou většinou podobné. Důležitou roli při napodobování řečového projevu hraje i zrak, děti při něm odezírají a napodobují pohyby mluvidel.

Podle Vágnerové (2000) je k rozvoji řeči nezbytná motivace, která je v tomto případě daná potřebou udržet sociální kontakt. To, že si okolí všimá dětského žvatlání, posiluje dítě v přesvědčení, že se jedná o dobrý prostředek komunikace. V tomto předřečovém období nejde zatím o obsah, ale spíše o formu, tedy potřebu udržet kontakt.

Ke konci prvního roku života už kojenci pomalu začínají kombinovat různé slabiky, žvatlání tak ztrácí svůj repetitivní charakter. Tato proměna žvatlání se projevuje hlavně tím, že se vokální projev dítěte stále více podobá jeho mateřskému jazyku. V této době už může žvatlání dokonce znít jako skutečná řeč, včetně obvyklé intonace.

Schopnost porozumět řeči se objevuje dříve než schopnost řeč aktivně využívat.

Schopnost porozumět se objevuje již kolem 8. - 10. měsíce života dítěte. Děti začínají rozumět nejprve jednoduchým slovním výrazům, jako je např. slovo „ne“ nebo jejich vlastní jméno. Konkrétní význam slov si děti spojují jak s jejich zvukovou podobou, tak i s pochopením kontextu situace. Až k samému konci kojeneckého období začínají děti svá první slova, která mají nějaký význam, už i aktivně využívat. Přibližně ve stejné době se děti učí využívat i neverbálních gest. Právě gestikulace svědčí o tom, že děti řeč chápou dříve, než ji začnou sami aktivně využívat. U kojenců můžeme často pozorovat, že nejdříve začnou pro označení dané věci využívat gesto, až poté slovo.

1.3.1 ROZVOJ ŘEČI V KOJENECKÉM OBDOBÍ

Rozvoj řeči v kojeneckém období je závislý především na stimulaci. Ta závisí hlavně na chování nejbližší rodiny dítěte a na možnosti v dostatečné míře slyšet mluvený projev.

Řečový vývoj kojenců můžeme stimulovat a motivovat především pozitivní zpětnou vazbou (např. ocenění snahy, úsměv, projev radosti apod.). Je také důležité už ve fázi předřečového období přijímat podobu dětské komunikace a akceptovat žvatlání jako smysluplné a podle toho se k dítěti také chovat.

Řeč, jakou mluvíme k dětem, má své specifické znaky (např. pomalé tempo, zřetelná artikulace, vyšší poloha hlasu, krátké a jednoduché věty, opakování jednotlivých sdělení, zdůrazňování rozdílů jednotlivých fonémů pro jejich snadnější odlišení apod.), které napomáhají snadnějšímu porozumění a udržení dětské pozornosti.

„I v oblasti řečového vývoje se objevuje mechanismus „matka-zrcadlo“, kdy matka napodobuje projev dítěte, a zprostředkuje mu tak velmi specifickou zpětnou vazbu.“

(Vágnerová, 2000, s. 55) Tyto okolnosti dítěti umožňují snáze se učit. Dospělí však projevy pouze neopakují, ale dávají je do souvislostí nebo je mírně rozvádějí apod. Tyto reakce nebývají o moc složitější než dětské žvatlání, a tak slouží dětem jako srozumitelný model k nápodobě. Vzhledem k tomu, že se tak chovají i lidé, kteří nemají s dětmi žádnou zkušenost (pozn. takové chování se objevuje již u dětí středního školního věku), a tím pádem ani nevědí nic o jejich vývoji, usuzujeme, že se jedná o vrozený mechanismus. Podle Matějčka (1994) je to projev vrozeného budoucího rodičovského chování.

(Vágnerová, 2000, (Matějček, 1994)

1.4 OBDOBÍ BATOLETE

Batolecí období trvá od 1 roku do 3 let života dítěte. Jedná se o období, kdy dochází především k rozvoji dětské osobnosti. Podle Vágnerové (2000) se dítě začíná osamostatňovat, je aktivnější a postupně se uvolňuje z různých vazeb (hlavně z vazby k matce, příp. k otci), které byly v předcházejícím vývoji velmi důležité, nyní by už však dalšímu vývoji bránily.

Jedná se o období tzv. první emancipace, která je nutná k dalšímu vývoji dítěte.

„Schopnost verbálně komunikovat je jedním z obecných předpokladů emancipace. Umožňuje dítěti opustit dosud převážně pasivně-receptivní roli a stát se aktivnějším a samostatně komunikujícím subjektem, který lépe rozumí svému okolí.“ (Vágnerová, 2000, s. 91) Verbální komunikace je vhodným prostředkem, jak sdílet informace. Dítě, které je verbálně schopné, dokáže lépe vyjádřit své názory a přání, což mu umožňuje více se prosadit. To, že dítě dokáže přijatelně komunikovat, se většinou projeví i na jeho hodnocení od ostatních, což se promítne i na jeho vlastním sebepojetí a posílení jeho pocitu jistoty.

Vznik a rozvoj řečových dovedností je stimulován chováním dospělých a potřebou komunikace, která dětem slouží k upoutání pozornosti a k vyjádření jejich přání a potřeb. Verbální komunikace je totiž poměrně efektivním způsobem, jak dosáhnout jejich uspokojení.

Každý jazyk má svá pravidla, jejichž znalost přináší větší možnosti verbálního vyjádření a je jedním z předpokladů rozvoje aktivní řeči a porozumění různě formulovaným sdělením. Dítě motivuje k jejich osvojení především potřeba efektivní komunikace (např. dítě začne samo tvořit jednoduché věty apod.).

Obvykle ke konci batolecího období děti zjišťují, že řeč je také vhodným způsobem, jak získat nejrůznější informace, na což reagují sklonem pokládat četné množství otázek, které odpovídají jejich vývojové úrovni, tj. nejčastěji „*Co je to?*“ nebo „*Proč?*“. Takto se batolata pokoušejí doplnit si své znalosti a zkušenosti, což jim následně umožňuje lepší orientaci a adaptaci v jejich prostředí.

Mezi oblíbené činnosti batolat patří mimo jiné právě i hra s řečí, při které dítě

s řečí experimentuje, a tím ji i rozvíjí. V batolecím období představuje řeč pro děti jak prostředek, tak cíl.

1.4.1 ROZVOJ ŘEČI V BATOLECÍM OBDOBÍ

Rozvoj řeči je v tomto období velmi úzce spjat s rozvojem poznávacích procesů, které umožňují lepší poznávání daných objektů, pravidel okolního světa, rozvoj symbolického myšlení apod.

V tomto období se sémantická složka řeči, tj. slovní zásoba dítěte, rozvíjí velmi rychle. Tento rozvoj probíhá na dvou úrovních:

- Pasivní slovní zásoba, která určuje úroveň porozumění, tj. počet slov, u kterých dítě chápe jejich význam.
- Aktivní slovní zásoba, kterou charakterizuje rozsah aktivně používané slovní zásoby.

Z toho vyplývá, že aktivní slovní zásoba je podmnožinou slovní zásoby pasivní. To znamená, že dítě využívá aktivně mnohem méně slov, než kolik je slov, kterým pasivně rozumí.

Rozvoj řeči přímo souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Představy nebo obrázkové symboly, které bývají většinou více podobné zastupovaným objektům a jsou více konkrétní, neumožňují odpoutat se od reality natolik jako verbální znaky, tj. slova. Slova se totiž označovaným objektům nijak nepodobají, a proto musí dítě pochopit vzájemný vztah verbálního znaku a označovaného objektu a zapamatovat si ho. Z tohoto důvodu musí dítě nejprve dobře zvládnout sémantickou stránku řeči, tzn. naučit se rozlišovat významy slov (tj. obsah toho, co označují).

V tomto období bývají děti přesvědčené, že každý objekt má své jméno. To, že například slovo „*hračka*“ označuje všechny hračky, se naučí až v předškolním období.

Zpočátku dochází poměrně často k tomu, že děti používají různá slova nepřesně, protože buďto neznají správný výraz pro označení daného objektu, nebo naopak neznají přesný význam daného slova. Z tohoto důvodu dochází u dětí hojně k chybám, jako jsou např. přílišná generalizace, vytváření novotvarů apod.

Podle Vágnerové (2000) děti začínají funkci pojmenování chápat již od počátku

batolecího věku. Děti se jako první naučí používat podstatná jména a slovesa, protože nejsnadněji pochopí slovo jako označení pro objekt nebo děj. Nejsnadnější jsou pro ně také konkrétní pojmy, u kterých si dovedou snadno představit jejich význam. Naopak např. adjektiva, která bývají většinou poměrně relativní, jim ze začátku dělají potíže.

Aktivní slovní zásobu začínají děti využívat od nejjednodušších verbálních sdělení.

Na začátku batolecího období používají ke komunikaci vždy jen jeden slovní výraz, který bývá většinou značně generalizovaný (např. slovo „*ham*“ může zpočátku sloužit jako označení pro veškeré věci k jídlu, ale i pro veškeré činnosti s jídlem spojené).

Asi v polovině batolecího období, tj. zhruba ve 2 letech, začínají děti využívat dvouslovných slovních spojení, tzv. primárních vět. Většina prvních dvouslovných sdělení vyjadřuje zkušenost z pozorování okolí. Můžeme je vnímat tedy i jako pokus jak porozumět světu a orientovat se v něm pomocí verbálního popisu. Jedná se především o věty vyjadřující:

- přidělování vlastností – např. *Malý nos*;
- činnost – např. *Mimi papá*;
- vlastnictví – např. *Moje auto*.

Jednoslovné věty v tomto období většinou vyjadřují nějaký děj (např. *hají*).

Batolata se vyjadřují velmi omezeným způsobem, protože mají k dispozici jen malé množství verbálních prostředků, navíc danou situaci takto většinou i vnímají. Děti svá sdělení velmi zjednodušují, proto bývá někdy raný řečový projev označován jako telegrafický.

V tomto období je slovní zásoba dětí bohatá především na substantiva, ale postupně se děti začínají vyjadřovat i o vztazích mezi objekty (tzn. začínají používat verba) a o jejich vlastnostech (tzn. začínají používat adjektiva). „*Řečové znaky fungují hlavně jako označení reality a vyjadřují tak dětský pohled na svět, popřípadě jejich přání a vztah k tomuto světu.*“ (Vágnerová, 2000, s. 83)

Rané řečové projevy jsou agramatické, pro děti je důležitější obsah (někdy dokonce jen potřeba udržet kontakt) než způsob sdělení. Základy gramatiky (např. plurál, skloňování, časování apod.) si dítě začne pomalu osvojovat až na konci batolecího období,

tj. mezi 2. a 3. rokem života dítěte. Batolata ještě nemají zcela vyvinutý cit pro jazyk, a tak se někdy stává, že přestože už začínají chápat některá gramatická pravidla, která se snaží dodržovat (někdy až přehnaně), nedokáží rozlišit mezi konkrétními situacemi a jednotlivá pravidla užívají rigidně a necitlivě.

Svoji verbální komunikaci doplňují batolata i o různé neverbální projevy jako jsou např. gesta, mimika a pantomimika, které jim usnadňují vyjadřování a příjemcům pomáhají v pochopení.

Jedním z hlavních způsobů, jak se děti učí řeč, je nápodoba verbálního modelu. Pokud má dítě podnětné rodinné zázemí, má také větší předpoklady k tomu, že jeho verbální schopnosti budou na vyšší úrovni.

To, jak na své děti mluvíme, může také ovlivnit jejich způsob užívání řeči v závislosti na různých jazykových funkcích. Základní jazykové styly můžeme rozdělit do dvou skupin:

- Kognitivní referenční styl, který se orientuje hlavně na popis skutečnosti. Ve slovní zásobě dětí užívajících přednostně tento jazykový styl budou především substantiva a adjektiva.
- Expresivní, emotivně-regulační styl, který se orientuje hlavně na sociální aktivitu a mezilidské vztahy. Ve slovní zásobě dětí užívajících přednostně tento jazykový styl budou především slova určená k vyjádření pocitů, vztahů, iniciaci kontaktu, příkazů apod.

(Vágnerová, 2000)

1.5 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Předškolní období nemůžeme přesně vymezit. Začátek tohoto období je ve 3 letech, konec však není určen už jen fyzickým věkem, ale především sociálně, a to nástupem do školy. U většiny dětí se jedná o 6. rok života, u některých dětí však dochází k odkladu povinné školní docházky, kvůli kterému nastupují do školy až v 7 letech.

Pro toto období je charakteristické pozvolné uvolňování vázanosti na rodinu, pro které je nezbytné např. prosazení ve vrstevnické skupině, osvojení základních norem chování apod. V neposlední řadě je však pro dítě důležitá i přijatelná úroveň komunikace.

V předškolním období děti chápou i používají jazyk na úrovni odpovídající jejich stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace, které získávají prostřednictvím verbální komunikace, zpracovávají způsobem odpovídajícím úrovni jejich myšlení.

Podle Vágnerové (2000) dokáže dítě už v tomto období přijatelným způsobem vyjádřit svoje pocity a názory.

1.5.1 ROZVOJ ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Řeč předškolního dítěte se postupně zdokonaluje jak v obsahu, tak ve formě, a to především prostřednictvím komunikace s dospělými. Kromě rodičů už působí na děti také další osoby, především učitelky (příp. učitelé) mateřských škol. *„V předškolním věku je pro většinu dětí nejvýznamnějším jazykovým inputem řeč učitelek v mateřských školách. Vzniká zde paradox v tom, že denní čas strávený dětmi v mateřské škole, a tedy pod komunikačním vlivem jejich učitelek, je mnohdy delší než čas, který prožijí děti v komunikaci se svými matkami (zvláště u zaměstnaných matek) a ještě spíše s otci.“* (Průcha, 2011, s. 141)

V tomto období už mají děti ale i spoustu příležitostí ke komunikaci s vrstevníky. Ve velké míře je však v dnešní době ovlivňují často také média (např. televize).

I v předškolním období přetrvávají otázky typu „Proč?“, díky kterým dítě získává spoustu znalostí. Tyto otázky pomáhají však i k rozvoji dětské slovní zásoby a ke zlepšení vyjadřování (pozn. v případě, že na ně dospělí dětem poskytují i adekvátní odpovědi). Neustálým vyptáváním se děti totiž učí chápat vztahy mezi objekty, ale zároveň i dané slovní výrazy, které postupně začínají aktivně využívat. Právě správné užití daných výrazů svědčí i o správném pochopení vztahů mezi objekty, které označují. V tomto období se do vyjadřování dětí dostávají už i složitější slovní druhy, jako jsou např. příslovce, spojky, předložky apod.

Rozvoj řeči úzce souvisí s rozvojem myšlení a se sociální stimulací. Důkazem je, že určité slovní druhy se objevují v určité vývojové fázi a v určité posloupnosti (např. děti lépe rozumí prostorovým vztahům, proto začínají dříve používat příslovce místa a až později příslovce času).

I v tomto období rozvíjejí děti svoji řeč prostřednictvím nápodoby verbálního

projevu dospělých (příp. i starších dětí), která má však už selektivní charakter. Děti v tomto věku nenapodobují všechno, ale obvykle si zapamatují jen nějakou část sdělení, kterou napodobují ihned potom, co ji slyší. Často se jedná o části vět, které obsahují např. nějaký nový výraz nebo i již známý výraz, ale v jiném tvaru nebo v jiné vazbě apod. Tyto nově napodobované výrazy se dítě snaží později samo aktivně využívat.

Nápodobu děti využívají v tomto období i ke zlepšení gramatické stránky řeči.

Rozvoj jazykového citu je však většinou poměrně pomalý, z toho důvodu dělají předškolní děti často v gramatických pravidlech chyby a používají je rigidně. Delší a složitější věty (později i jednodušší souvětí) se objevují většinou kolem 4. roku dítěte (musíme však brát v potaz značné individuální rozdíly). „ *V dětském vyprávění se objevují mnohé nepřesnosti a agramatismy. Pokud mají samy děti interpretovat sdělení někoho jiného, plně se projeví jejich syntaktická rigidita, vázanost na určité, standardní pořadí slov ve větě či v souvětí. Jsou-li slova řazena méně obvyklým způsobem, dítě může takovému sdělení rozumět úplně jinak.*“ (Vágnerová, 2000, s. 114) Např. větu „*Myš snědla kočka.*“ mohou děti pochopit tak, že myš snědla kočku (a ne že kočka snědla myš). Konatel děje však nemusí být vždy na prvním místě ve větě, ale někdy může stát až za přísudkem. To ovšem děti v tomto věku ještě většinou nevnímají.

Dalším způsobem, jak děti rozvíjejí svoje verbální schopnosti je experimentování s novými výrazy. Rády experimentují s výrazy, jako jsou např. slova složená nebo ustálená slovní spojení apod., a to tak, že je různě upravují. Tato činnost je spontánní a děti ji mají většinou v oblibě.

Významnou součástí řečového vývoje je také tzv. egocentrická řeč, která většinou doprovází a komentuje různé dětské aktivity. Uvažování dítěte je doplněno o verbální komentář, který mu v této činnosti pomáhá.

Egocentrická řeč je úzce spojena s myšlením dítěte a nebývá určena pro žádného posluchače. Jedná se tedy o řeč pro sebe (dítě si povídá bez ohledu na druhé), která postupně přechází na úroveň vnitřní řeči. Například při řešení nějakého úkolu děti různě komentují své konání (opravují se, plánují další úkony apod.). Zpočátku dítě většinou mluví nahlas, jako by radilo někomu jinému, později si už třeba jen šeptá samo pro sebe. Tato řeč hraje ve vývoji dítěte důležitou roli, pomáhá např. při uvědomování a následném řešení problémů, slouží ke zjednodušení orientace apod.

Tato forma řeči může mít charakter:

- expresivní – dítě bez ohledu na případné posluchače verbálně vyjadřuje své pocity;
- regulační – dítě řídí své vlastní chování verbálními pokyny tak, jako by to dělali jeho rodiče (např. samo si dává příkazy, připomíná si normy chování apod.).

„V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve mnohem později, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit i jejich struktura. Řeč určená pro sebe bude mít jiný obsah i strukturu, než jakou má komunikace, která musí počítat s partnerem.“ (Vágnerová, 2000, s. 114-115)

Přibližně ve 4 letech začínají děti být schopné rozlišovat způsob komunikace vzhledem ke konkrétnímu komunikačnímu partnerovi (např. s ohledem na jeho vývojovou úroveň, citový vztah k němu apod.):

- V komunikaci s dospělými např. očekávají úplné porozumění všem jejich sdělením (jedná se opět o egocentrický přístup ve vyjadřování předškoláků, kdy se děti vyjadřují nesrozumitelně, protože na základě své vlastní zkušenosti docela běžně neposkytují svému komunikačnímu partnerovi podstatné informace, protože se automaticky domnívají, že posluchač ví vše, co ony), na druhou stranu se už začínají snažit o zdvořilejší formu vyjadřování, záměrně se vyhýbají nevhodným slovním výrazům apod.
- V komunikaci s vrstevníky se naopak vyjadřují přímo a hojně užívají specifických slovních výrazů (např. oslovení), které by byly v komunikaci s dospělými nepřijatelné. V případě, že jsou děti příliš zaujaté svojí aktivitou (např. při hře), se mnohdy stává, že jejich konverzace postupně přejde v monolog (děti automaticky očekávají u svého komunikačního partnera tentýž přístup nebo na partnera někdy dokonce úplně zapomenou).
- V komunikaci s mladšími dětmi se snaží alespoň částečně se přizpůsobit vývojové úrovni jejich komunikačních schopností (např. na rozdíl od komunikace s dospělými se snaží věnovat větší pozornost během vysvětlování jejich sdělení).

Řečový projev předškoláků může mít zejména na počátku tohoto období i určité

formální nedostatky, jako jsou např. problémy s výslovností, kdy děti ještě nedokáží z různých důvodů (např. nezralost motoriky mluvidel, nezralost sluchové diferenciaci, nedostačující jazyková zkušenost, absence zpětné vazby a případné korekce chyb ze strany dospělých apod.) správně vyslovovat určité hlásky, a tak je buďto různě komolí nebo je nahrazují hláskami jinými (jedná se především o dětskou dyslalii, jinak řečeno patlavost). U většiny dětí se však ke konci předškolního období tyto nedostatky postupně vytrácejí.

Pokud však ke zlepšení ani po určité době nedojde, může to mít na dítě i určitý sociální dopad. Dítě, které špatně mluví, může být někdy i hůře hodnoceno. Takové hodnocení může být dokonce i zobecněné, a to tak, že dítě může být hodnoceno jako celkově opožděné, nebo dokonce hloupé.

(Vágnerová, 2000), (Průcha, 2011)

1.6 OBDOBÍ NÁSTUPU DO ŠKOLY

Nástup dítěte do školy je podstatným sociálním mezníkem. Dítě se stává školákem a tím získává novou roli ve svém životě. Získání této role je pro dítě velmi důležité a v naší společnosti souvisí s určitými rituály, které potvrzují začátek nové životní fáze. Mezi zmiňované rituály patří hlavně zápis do 1. třídy a slavnostní první školní den.

Dítě musí před vstupem do školy dosáhnout určitého věku (nejčastěji 6 let, někdy však dochází z různých důvodů k odkladu povinné školní docházky) a odpovídající vývojové úrovni. Z tohoto důvodu bývá někdy vstup do školy chápán také jako potvrzení normality dítěte.

Na základě řady výzkumných prací byly vytvořeny různé seznamy základní slovní zásoby (lexikálního minima). „*Tato slovní zásoba jakožto norma by měla být součástí jazykové vybavenosti dětí před vstupem do školy a měla by se v každém ročníku školy postupně rozšiřovat.*“ (Průcha, 2011, s. 87)

1.6.1 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Termínem školní připravenost rozumíme soubor předpokladů, které děti potřebují pro úspěšné zvládnutí veškerých nároků školní docházky. Jedná se o nejrůznější kompetence, které se rozvíjejí učením a jsou závislé na dané sociální zkušenosti. „*Nedostatek bazální kulturní zkušenosti nebo její odlišnost vede k selhání takového typu,*

jenž je označován jako sociokulturní handicap. Dítě nárokům školy nestačí, protože bylo vychováno jinak.“ (Vágnerová, 2000, s. 143)

Velmi důležitý je totiž právě způsob komunikace v rodině. V sociálně slabších rodinách se dětem většinou nedostává kvalitnějšího jazykového modelu, protože jejich rodiče nemají tak bohatou slovní zásobu a o složitějších tématech moc nemluví. Řeč se v takových rodinách většinou užívá spíše jen k domluvě na základních věcech. Často se liší třeba i způsob řešení problémů (např. pasivní přístup) nebo omezenější skladba rodinných aktivit (např. rodiče dětem nečtou ani nevyprávějí a nevyžadují ani od dětí, aby ony samy povídaly jim).

V naší zemi je nezbytným předpokladem k zvládnutí výuky na základní škole odpovídající znalost českého jazyka. Pokud dítě vyučovací jazyk dostatečně neovládá, nemůže ani dostatečně efektivně získávat potřebné informace, natož je odpovídajícím způsobem interpretovat, třídít apod.

Dalším předpokladem je potom schopnost pochopit význam konkrétních sdělení v mateřském jazyce a orientovat se v komunikačních pravidlech daných sociálních skupin (např. vrstevnická skupina, rodina, apod.). Přenášení těchto pravidel z jedné skupiny do skupiny jiné vede velmi často k chybnému pochopení sdělované informace a tím i k následné nevhodné reakci dítěte.

To vše může způsobovat pocit bezradnosti dítěte a ztráty orientace v komunikaci v dané sociální skupině (např. dítě nedokáže rozlišit situace, kdy je vhodné, aby samo navázalo kontakt, a kdy je vhodné čekat, až bude k reakci vyzváno, neví, jak se v daných situacích zachovat, co se od něj očekává apod.). Je to problém hlavně ve vrstevnické skupině, kde se může poměrně snadno stát, že pokud se dítě vymyká, není mezi ostatní přijato. Z tohoto důvodu mají děti snahu rychle se přizpůsobit ostatním, k čemuž je odpovídající úroveň dovedností verbální komunikace nezbytná.

Úroveň verbální komunikace je během období adaptace na školu klíčová i z toho důvodu, že je zcela zásadní, aby dítě dobře rozumělo sdělením učitele. Pokud by tomu bylo jinak, přestalo by se v daném problému orientovat a nebylo by schopné na něj ani adekvátně reagovat. To by mohlo vést k nejistotě dítěte, nebo dokonce k jeho sníženému sebepojetí.

U dětí tohoto věku dochází ještě velmi často k poruchám artikulace. Kterýkoli nedostatek nebo porucha řeči narušují pozici dítěte ve školním kolektivu, protože tyto, ale i jiné nedostatky v aktivním řečovém projevu mohou mít za následek negativní reakce okolí (např. odmítavé nebo posměšné reakce příjemců). Dítě, které neovládá dobře řeč, bývá někdy i celkově hůře hodnoceno. Protože komunikace s takovým jedincem bývá obtížnější, někteří příjemci se jí mohou raději vyvarovat. Tím může trpět například i vztah učitel-žák. To vše může mít opět za následek negativní sebepojetí dítěte.

Dítě, které má problém s řečovým projevem, vnímá komunikaci velmi často jako stresovou situaci, a tak se jí může také snažit co nejvíce vyhýbat, aby ho nikdo nezesměšňoval, nekritizoval nebo jeho projev jakkoli jinak negativně hodnotil.

Také množství nových povinností, nové prostředí, stále větší nároky a další situace spojené s nástupem do školy mohou působit hlavně u více citlivých nebo sociálně nepřípravených dětí stres. Velmi specifickým zdrojem stresu dětí ve školním prostředí může být také tzv. psychosociální stres. *„Psychosociálním stresem se rozumí psychologické procesy plynoucí ze sociálních faktorů, procesy sociálně podmíněné, sociálně situované, které vyvolávají mnohé z projevů dysforických afektivních procesů (opak euforických procesů) a spadají pod kategorii subjektivní distres.“* (Čáp a Mareš, 2007, s. 531) Jakýkoli zdroj stresu může na děti působit tak silně, že se na počátku školní docházky velmi často začínají objevovat i neurotické poruchy řeči, jako je např. zadrhávání, koktavost apod. Tato situace s sebou přináší i riziko sociální izolace, neúspěchu nebo neoblíbenosti ve školním prostředí apod.

(Vágnerová, 2000, (Čáp a Mareš, 2007), (Průcha, 2011)

1.7 ŠKOLNÍ OBDOBÍ

Během školního období dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti, protože škola velmi významně ovlivňuje život dítěte. Jedná se o instituci, která je zásadní pro běžnou socializaci dítěte.

Dítě získává během tohoto období mnoho nových zkušeností, pracuje na svých schopnostech, dovednostech apod. To vše se zásadním způsobem projevuje na jeho sebehodnocení. Úspěch nebo selhání ve škole může mít zásadní vliv na budoucnost jedince, ať už při volbě konkrétního povolání, nebo na způsob samotného života obecně.

Školní období můžeme také vnímat jako období postupného odpoutávání od závislosti na rodině, kdy velmi důležitou roli hraje vliv jiných sociálních skupin (než je právě rodina), se kterými je dítě díky škole v každodenním kontaktu.

Školní období můžeme podle Vágnerové (2000) rozdělit do tří období:

- Raný školní věk, který trvá od nástupu dítěte do školy (tj. 6-7 let) do 8-9 let. Toto období je plné změn, nových podmínek a situací, se kterými se musí dítě rychle vypořádat. Na dítě jsou také kladeny vyšší nároky, které musí v této nové roli plnit.
- Střední školní věk, který trvá od 8-9 let do 11-12 let. Toto období je ukončené přechodem z prvního na druhý stupeň základní školy. Jedná se o období tzv. přípravy na dobu dospívání.
- Starší školní věk, který trvá od 11-12 let přibližně do 15 let. Konec tohoto období určuje zakončení povinné školní docházky (absolvování 9. ročníku základní školy). Jedná se o období dospívání.

Vzhledem k našemu oboru je pro nás nejdůležitější raný školní věk a střední školní věk. Tato diplomová práce se však bude zabývat hlavně obdobím středního školního věku, konkrétně 3. a 5. třídou základní školy.

1.7.1 ROZVOJ ŘEČI VE ŠKOLNÍM OBDOBÍ

V tomto období by už dítě mělo dokázat komunikovat různými způsoby. Způsob komunikace by mělo volit správně podle konkrétní situace a konkrétní sociální skupiny (např. jinak by mělo komunikovat s vrstevníky a s dospělými, jinak by mělo komunikovat doma a ve škole apod.). Tato schopnost, rozlišovat různé styly komunikace v různých situacích, by měla být výsledkem rozvoje myšlení (jedinec s nižší úrovní mentálního vývoje schopnost sociální diferenciací nemá, a tak nedokáže určit správný styl komunikace v závislosti na situaci, prostředí nebo komunikačním partnerovi, mnohdy totiž ani více komunikačních stylů neovládá) a hlavně také stále přibývajících sociálních zkušeností.

V tomto období se postupně vytváří specifický styl komunikace vrstevnické skupiny, který je charakteristický jistým zjednodušením projevu, přítomností dětského slangu, velkou oblibou neverbálních komunikačních projevů, častým výskytem citoslovcí, vyšší hlučností apod. Rozdíl mezi takovýmto komunikačním stylem a styly jinými

(např. komunikačním stylem s rodiči nebo s učitelem) si dítě velmi dobře uvědomuje, a to díky reakcím jak vrstevníků, kteří tento komunikační styl oceňují, tak dospělých, kteří naopak většinou vyžadují komunikační styl, ve kterém převládá např. zdvořilost, přesné vyjadřování prostřednictvím užití celých vět apod.

Velmi specifickým komunikačním stylem je komunikace žáka s učitelem, která má svá charakteristická pravidla. Tato pravidla určují nejen obsah komunikace, ale například i to, kdy dítě má mluvit, nebo naopak, kdy mluvit nesmí. *„Jednou z variant komunikace je i zkoušení, kdy se učitel ptá a klasifikuje odpovědi žáka, podle jejich správnosti či nesprávnosti, resp. i podle jejich formálního projevu. Dítě musí tato pravidla respektovat a je za to také hodnoceno.“* (Vágnerová, 2000, s. 161)

Tyto styly komunikace vyžadují od dětí již jistou sociální zkušenost, která je pro ně podstatná i při osvojování dalších kompetencí.

(Vágnerová, 2000)

2 SÉMANTICKÉ HLEDISKO VE VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA

2.1 DNEŠNÍ VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Na prvním stupni základní školy představuje výuka českého jazyka základ výchovy i ostatního vzdělání. „Úspěšné zvládnutí úkolů vyučování českému jazyku je předpokladem úspěchu žáka v ostatních vyučovacích předmětech, neboť úkolem vyučování mateřskému jazyku je naučit žáky vyjadřovat se srozumitelně a výstižně ústní i písemnou formou spisovného jazyka, naučit je správně a s porozuměním číst, aby se mohli vyjadřovat o získaných poznacích, o svých myšlenkách a citech, a postupně se učit získávat znalosti a obohacovat své zkušenosti vlastní četbou.“ (Brabcová, 1982, s. 7)

Český jazyk jako vyučovací předmět má centrální postavení ve vzdělávací soustavě. Má také koncentrační význam, protože využívá zkušeností a poznatků z veškerého vyučování a celkově ovlivňuje úroveň výuky.

Český jazyk s ostatními předměty spojují tzv. mezipředmětové vztahy, které by měl každý učitel respektovat. Tyto vztahy jsou dvojího typu:

- Směr od výuky českého jazyka ke všem ostatním předmětům

Ostatní předměty jsou závislé na pochopení a výsledcích vyučování českého jazyka. Úroveň vyjadřování žáka ovlivňuje i úspěšnost v ostatních předmětech, protože pokud by žák naučenou vědomost nedovedl jazykově správně a jasně vyjádřit, neměla by společenskou hodnotu.

- Závislost úspěchu výuky českého jazyka na úrovni komunikační praxe

Učitelé by se měli i v ostatní předmětech snažit o rozvíjení kultivovaného spisovného jazyka. Hlubší poznání jevů ve vyučování všech předmětů je totiž spojeno s obohacováním slovní zásoby žáků, s osvojováním odborných výrazů, s rozvíjením dovednosti vybírat vhodná pojmenování potřebná v odborném vyjadřování apod.

Zvláštní vztahy se vytvářejí mezi vyučováním českého a cizího jazyka, protože vyučování těchto předmětů je prostředkem jazykové výchovy v širším slova smyslu. Žáci si mohou osvojovat cizí jazyk na pozadí jazyka českého (např. využívají znalosti mluvnických pojmů, kterým se naučili v hodinách českého jazyka, znají metody práce s jazykovým materiálem apod.) Na druhé straně může mít výuka cizích jazyků i pozitivní dopad na výuku jazyka českého (např. porozumění systému českého jazyka osvojováním

systému jazyka cizího a jejich následným porovnáváním – jedná se o metodu konfrontace, která rozvíjí i schopnost užívat základní myšlenkové operace, podporuje logické i analytické myšlení apod.).

Výuka, především na prvním a druhém stupni základních škol, by měla být vedle gramotnosti zaměřena zvláště na vytváření komunikačních dovedností a návyků a na rozvíjení komunikačních schopností dětí.

Učitelé prvního stupně by proto měli denně stimulovat řečové situace, a to především tak, že by měli mezi základní metody práce často zařazovat různé druhy mluvených i psaných cvičení, jako jsou např. cvičení propojená s jazykovými nebo komunikačními hrami apod.

Jak již bylo výše řečeno, v dnešní výuce jazyků klademe důraz především na vytváření jazykové schopnosti (kompetence) a dovednosti užít danou jazykovou schopnost (performance). Měli bychom ale dbát také na sémanticko-funkční princip (tzn. orientovat vyučování na vyjadřování významů, předvádět jazykové prostředky v konkrétních komunikačních situacích apod.).

Žákům proto nepředkládáme izolovaná slova, ale představujeme jednotlivá slova jako součást lexikálního systému (např. seznamujeme je rovnou i se slovy příbuznými, předvádíme slovtvorné řetězce slov apod.). „*Při studiu je užitečné kombinovat hledisko frekvenční s postupem slovtvorným, který zajistí studentovi, že pronikne do systému slovní zásoby.*“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 27)

Při poznávání slovtvorného postupu a stavby slova se zaměřujeme i na sémantiku konkrétních morfémů (kořenů, předpon a přípon). Tato činnost potom může žákům pomoci při setkání s nějakým neznámým lexémem vyvodit z jeho stavby i jeho význam.

Ve výuce je také nezbytné funkční propojování různých jazykových rovin (např. lexika se syntaxí, syntaxe s morfologií apod.), z tohoto důvodu by měly mít i frazeologické obraty ve vyučování své neopomenutelné místo.

V neposlední řadě bychom neměli zapomínat ani na práci s textem, a to hlavně na práci na jeho porozumění a na interpretaci autorova projevu. Tato činnost zahrnuje i tzv. komplexní jazykový rozbor a nácvik přednesu (včetně přípravy reprodukce různých textů).

Pokud chceme, aby se žák naučil jazyk aktivně ovládat (ať už ústní nebo písemný), musíme uplatňovat slohové hledisko v celém jazykovém vyučování a neomezovat ho jen na jednotlivé hodiny slohového výcviku. Toto hledisko uplatňujeme hlavně v učivu o významu slov. Mluvíme o tzv. zásadě integrity jazykového vyučování a stylistického zřetele.

Jedním z hlavních cílů jazykového vyučování obecně je totiž rozvoj vyjadřování.

Jazykové vyučování (především vyučování slohové) přispívá mimo jiné právě k rozšiřování slovní zásoby a k rozvoji kultury žákova projevu.

Vyučování českého jazyka by tedy mělo vést k rozvíjení celkové schopnosti komunikace, a to především spisovným jazykem. K tomu je nezbytně nutné uvědomělé užívání jazykových prostředků, s kterými by se žáci měli z didaktického hlediska seznamovat systematicky (jednotlivé prostředky mají mezi sebou různé vztahy a společně tvoří určitý celek neboli systém), nikoli izolovaně a nahodile.

Aby komunikační zaměření výuky nebylo pouhým nesystematickým zařazováním jednotlivých komunikačních událostí, vybírají se základní potřeby, na které potom výuka reaguje.

„Komunikačně pojatá výuka, jež má nepochybné přednosti, není-li pojata zároveň systémově, svou nahodilostí ztrácí na efektivnosti.“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 26)

Ve vyučování tedy užíváme funkčně-komunikačního i systémového přístupu. Oba tyto přístupy však opíráme o gramatické a lexikální jazykové vzdělávání. Základní formy pojmenování (tzn. slova nebo slovní spojení) se totiž nejlépe osvojují jako součásti určitých sémantických polí.

(Brabcová, 1982), (Čechová a Styblík, 1998)

2.2 DŘÍVĚJŠÍ VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Dřívější koncepce vyučování českého jazyka rozvoj slovní zásoby podceňovala, a to nejen co se týče její kvantity, ale hlavně z hlediska pochopení významů sémantických a stylistických.

Žáci dříve hlavně popisovali vnější, snadněji dostupnou stránku jazyka (jazykových

jevů, slov a jejich tvarů a vět). Tato formální stránka jazyka je sice přístupnější, dokud ale nebyla věnována dostatečná pozornost i sémantice, žáci většinou nechápali souvislosti v jazykovém systému.

Starší koncepce jazykového vyučování nedbala ani na vedení žáků k užívání jazyka v praxi. Ve vyučování českému jazyku byl kladen důraz především na ovládnutí izolovaných mluvnických jevů, a to dokonce často jen pamětně.

Protože dříve docházelo k preferování jevové stránky, nebyl ve vyučování systematicky rozvíjen ani vztah mezi formou jazykového prostředku, jeho významem a mimojazykovou realitou. Vztah mezi obsahem a formou bychom však neměli nikdy přehlížet. Obě tyto stránky od sebe nemůžeme odtrhávat a oběma těmito stránkami bychom se měli dostatečně věnovat.

Dříve se důraz nekladal ani na hledisko autora a adresáta projevu. K jazykovým jevům se přistupovalo většinou pouze z hlediska systému tvarů, větných struktur nebo z hlediska analýzy hotových řečových produktů.

Dnes se však již zabýváme psycholingvistickým hlediskem a do popředí se dostává především přístup sémantický (významový). Jedná se o koncepci vyučování, která zdůrazňuje komunikační pojetí vyučování. Tento přístup sleduje proces vzniku projevu a zabývá se i vztahem mimojazykové reality se současným vnímáním autora textu a jeho specifickým zachycením konkrétními jazykovými prostředky.

Důraz na sémantickou stránku je kladen ve všech jazykových rovinách – lexikální, zvukové a grafické, morfologické, slovtvorné syntaktické i stylistické.

Během vyučování vycházíme od záměru sdělit (něco, někomu apod.) a hledáme způsoby, jak nejlépe bychom to mohli provést. Nesmíme opomenout ani to, jak naše sdělení přijme adresát (zda ho chápe, jak ho chápe apod.).

V současném pojetí jazykového vyučování usilujeme o nalezení vzájemného vztahu mezi oběma stránkami jazykových jevů. Z tohoto důvodu respektujeme při uplatňování sémantického hlediska v pojetí různých jazykových rovin vztah mezi jazykovými jevy a jejich ztvárněnou realitou.

(Brabcová, 1982), (Čechová a Styblík, 1998)

3 VÝZNAM SLOV A SLOVNÍ ZÁSoba

Vědní obor zabývající se řečí a jazykem obecně se nazývá jazykověda neboli lingvistika. Významem slov se zabývají dvě disciplíny, a to lexikologie neboli nauka o slovní zásobě, a sémantika neboli nauka o významu slov. „*Za centrální lexikologickou disciplínu se považuje lexikální sémantika, která zkoumá podstatu lexikálního významu, vztah významu a formy slova, významovou strukturu slova, komponenty lexikálního významu, významovou hierarchii ve vícevýznamovém slově, vztah pojmové (nacionální) a expresivní (emocionální) složky lexikálního významu vztahy mezi významy lexikálních jednotek (synonymii, antonymii, homonymii), diferenciaci slovní zásoby podle stylistické hodnoty, změny lexikálního významu aj.*“ (Hubáček, Svobodová a Jandová, 1998, s. 57)

V dřívějším pojetí vyučování českému jazyku se přistupovalo ke slovu jako k izolovanému jevu. Výuka zaměřená na slovní zásobu se soustředila hlavně na učivo o tvoření slov a na kvantitativní (pozn. někdy dokonce jen pamětné) obohacování žákovy slovní zásoby.

Přestože jsou v dnešním pojetí tyto úkoly stále aktuální, výuka by se již neměla soustřeďovat pouze na takto úzce vymezené pojetí nauky o slovní zásobě, ale měla by dbát i na probírání významu jednotlivých slov a vzájemných významových vztahů, do kterých slova vstupují.

Nyní už slovo vnímáme ve všech jeho vztazích jako celek a neodtrhujeme od sebe jeho formální a významovou stranu. Jak už bylo výše řečeno, významová (sémantická) stránka slova totiž nebyla vždy ve vyučování zahrnuta. Do výuky se zařazuje až od přelomu 80. let spolu s obohacováním slovní zásoby, tvořením slov, hláskovou, pravopisnou, tvarovou a syntaktickou stránkou slova. „*Nutnost začlenit do výuky soustavnou lexikálněsémantickou problematiku vplynula mj. i z výzkumu chápání slov, a to nejen cizích, ale i jiných. Výzkumy ukázaly, že žáci (i dospělí) někdy znají slovo, ale nechápou jeho význam přesně, třebaže ho užívají (zaměňují paronyma, např. sporný a sporadický, adoptovat a adaptovat, neodlišují užití slov s podobným, nikoli však totožným významem – objev a vynález).*“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 95)

Při poznávání významu slov musíme také odlišovat jeho dvě stránky, a to

obsahovou a rozsahovou. Tyto stránky totiž nejsou stejné, ale jsou ve vzájemném vztahu nepřímé úměrnosti. Ke snadnějšímu pochopení této skutečnosti nejčastěji využíváme grafických znázornění vztahu nadřazenosti, podřazenosti a souřadnosti.

(Např. úkol: Naznač vztahy mezi následujícími pojmenováními: *paprika, banán, zelenina, mrkev, jablko, hruška, ovoce, salát, ředkvička, broskev.*)

Pro děti bývá většinou obtížnější pochopení obsahu slova (tj. seznámení se se složkami významu) než poznání rozsahu významu slova. Žáci totiž často neodlišují význam slova a samotnou označovanou věc.

Z toho vyplývá, že pouhé rozšiřování slovní zásoby (aktivní i pasivní) nestačí.

Musíme vést žáky současně i k přesnému chápání významů slov a k jejich vhodnému užívání vzhledem k okolnostem. (Např. podle Školního slovníku českých synonym (2010) má slovo *kůň* synonymní výrazy *hřebec, oř*. Ale v lidové pranostice se vždy říká, že pokud 11. 11. sněží, *Martin přijel na bílém koni* (pozn. uvádí se vždy slovo *kůň*, nikoli žádný z jeho synonymních výrazů). Jelínek a Styblík (1981) zase uvádějí příklad, že sedlák nemůže orat se dvěma *komoní*, protože knižní výraz *komoň* se využíval pouze ve spojení s jízdou princů a princezen, knížat a kněžen apod.)

Ke slovu musíme tedy přistupovat jako k základní jednotce textu. Lexikologické učivo bychom měli probírat vždy i s aspektem stylistickým. Je nezbytné správně zhodnotit, kdy je vhodné užít určitou formu daného vyjádření (např. dělat si z něčeho nebo z někoho *legraci/srandu/prču*/popř. jiné, někdy i vulgární synonymní výrazy).

Volbu konkrétních slov bychom měli se žáky posuzovat dle následujících hledisek:

- z hlediska tématu, ke kterému se dané slovo vztahuje;
- z hlediska funkce (záměru, cíle, kterému má dané slovo sloužit);
- z hlediska autora a adresáta projevu, do kterého dané slovo zapojujeme

(např. z hlediska adresáta projevu musíme vhodně volit mezi jazykem spisovným: knižním/neutrálním/hovorovým a jazykem nespisovným: obecnou češtinou/dialektem/sociodialektem – slangem, profesionalismem, argotem.);

- z hlediska řečové situace (např. projev připravený/nepřipravený, projev mluvený/psaný, projev veřejný/soukromý apod.);

- z hlediska mluvnické stavby věty (např. spojovatelnost slova s jinými prvky věty);
- z hlediska textové souvislosti (z kontextu).

V neposlední řadě je nutné si všimnout i spojovatelnosti slov a zapojování konkrétních slov do věty. „*Pro školu přibyl nový, důležitý úkol: cvičit žáky jak v poznávání významů, tak v náležitém spojování slov (zvláště jde o spojení valenční), všimnout si shod a rozdílů ve významu a spojovatelnosti slov významově blízkých nebo synonymních (srov. zajímat se o něco, zabývat se něčím), u nichž často dochází ke kontaminaci.*“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 95)

Tomu, že některá slova mají různou schopnost spojovat se se slovy jinými, říkáme odborným termínem valence. S tímto pojmem škola dříve také nepracovala. Až později (r. 1984) se dostal do učebnic prostřednictvím syntaktického učiva, konkrétně v souvislosti s vlastností sloves. Tento pojem se však v širokém pojetí (ve významu spojovatelnosti vůbec) užívá i v lexikologii. Ve výuce slovní zásobě valenci chápeme jako schopnost různých slovních druhů (nejen sloves, ale např. i slovesných adjektiv, slovesných substantiv, prepozic atd.) vázat na sebe další slova v určitém tvaru.

Můžeme rozlišovat slova s vysokou spojovatelností nebo naopak slova, která mají tuto schopnost velmi omezenou (např. slovo *krhavý* můžeme spojit jen s několika slovy, např. *krhavé oči*). V českém jazyce existují dokonce i slova, která mají schopnost spojovat se jen s jedním výrazem. „*Jestliže se slovo spojuje jen s jedním nebo popř. s několika výrazy, stává se součástí (komponentem) frazému, srov. omezené užití slovesa tanout (tanout na mysli).*“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 94)

(Čechová a Styblík, 1998), (Novotný, 1992), (Hubáček, Svobodová a Jandová, 1998), (Hauser, 1980), (Jelínek a Styblík, 1971), (Školní slovník českých synonym, 2010)

3.1 VÝZNAMOVÉ VZTAHY SLOV

Slovní zásoba je soubor slov a sousloví, jehož jednotky jsou ve vzájemných vztazích. Vědní disciplína, která se zabývá významem slov, se nazývá sémantika.

Z významového hlediska třídíme lexikální jednotky podle vztahů souřadných (vztah podobnosti – synonyma/vztah protikladnosti – antonyma) a podle vztahů hierarchických (významová nadřazenost, významová podřazenost a významová souřadnost).

Mezi významové vztahy dále patří polysémie, homonymie a paronymie.

3.1.1 SYNONYMIE

Synonymie je jev, kdy se pro označení téže skutečnosti dá použít alespoň dvou slov (např. *běžet, utíkat, pádit* apod.). Základním znakem synonym je, že se mohou alespoň v jednom kontextu zaměnit beze změny významu.

Slova se stejným nebo podobným významem se potom nazývají synonyma neboli slova souznačná.

Podle toho, do jaké míry se synonyma překrývají, rozlišujeme:

a) Synonyma částečná

Většinou se synonyma se shodují ve věcném významu, ale mají různé příznaky: stylové (např. *mnoho* - neutrální/*moc* - hovorové), citové (např. *jídlo* – neutrální/*papání* - citově zabarvené), dobově (např. *hospodský* – současné/*šenkýř* - archaické) apod.

b) Synonyma úplná neboli absolutní

Ojedinele se ale vyskytují i synonyma, která se shodují ve všech kontextech a nemají žádné odlišné příznaky (např. *hezký* – *pěkný*). Jedná se o tzv. synonyma úplná. Vytváří je také slova domácí a slova přejatá (např. *mluvnice* – *gramatika*).

Někdy se může stát, že synonyma, která se dají v určitém kontextu zaměnit, už v jiném kontextu synonymy nebudou (např. slovo *hlína* je synonymem slova *země* za předpokladu, že máme na mysli půdu, nikoli území).

Dvojice slov spisovných a nářečních nebo slangových a argotických nazýváme termínem tautonyma (např. *peníze* – *prachy*). O synonyma se v tomto případě jedná pouze v rámci národního jazyka, jinak se jedná o slova jiných jazykových útvarů (vrstev).

„Synonyma se seskupují kolem tzv. *dominanty*, slova, které vyjadřuje základní význam, je použitelné v největším souboru kontextů a nemá další příznaky. Celý soubor synonym vytváří synonymní pole. Členové synonymního pole se liší od dominanty a také mezi sebou odstíny dalšího významu, popř. dalšími příznaky.“ (Hauser, 2003, s. 17)
(Např. *ŠATY* – *oblek, oděv, úbor, háv, roucho* apod.)

Významové souvislosti mezi synonymy zachycuje také tzv. synonymní řada, která

vychází od dominanty a řadí slova podle vzájemné blízkosti (např. *VLNIT SE – čeřit se – vzdouvat se – vzdmout se – kolébat se – houpat se – válet se – vířit – zmítat se*). Existují speciální slovníky synonym, které nám mohou se sestavením synonymní řady pomoci.

Synonyma pomáhají objasnit význam slov, nejbližších synonym (např. *mocnár – panovník*), využívá při výkladu hesla i jazykový slovník.

Synonyma nám v jazykovém (zvláště slohovém) vyučování pomáhají k docílení pestrosti a vytříbenosti projevu.

3.1.2 ANTONYMIE

Antonyma neboli opozita jsou slovní dvojice opačného významu. Antonymie je tedy vztah mezi dvojicí protikladných slov, kde jeden člen předpokládá druhý (např. *pravý – levý*).

Jeden pól antonymního páru může reprezentovat i více synonymních výrazů (např. *bohatství – chudoba/bída*). Užití některých antonymních synonym však může být v určitém kontextu omezeno (např. *dobrý člověk – zlý/špatný člověk, dobrý výsledek – špatný výsledek*).

Všechna slova nemají svůj antonymní protějšek. Nejčastěji se naopak antonymie vyskytuje u označení vlastností (např. *velký – malý*). Co se týče slovních druhů, setkáváme se s antonymy především u přídavných jmen (např. *čistý – špinavý*), podstatných jmen (např. *den – noc*), u příslovcí (např. *nahoru – dolů*) a u sloves (např. *zůstat – odejít*).

Antonymie se často využívá v ironických vyjádřeních, kdy užíváme člen antonymní dvojice vyjadřující kladný pól, ale máme na mysli člen opačný, vyjadřující pól záporný (např. „*Ty jsi ale hrdina!*“ – význam: „*Ty jsi ale zbabělec!*“, „*To se ti povedlo!*“ – význam: „*To se ti nepovedlo!*“).

Antonyma pomáhají objasnit význam slov, proto se využívají i v jazykových slovnících při výkladu hesla (např. *klad – op. zápor*). Pomocí různých antonym se rozlišují různé významy daného slova (např. *domáci – školní/zahraniční/cizí/divoký*).

Podle vnitřní jazykové struktury dělíme antonyma na:

a) Lexikální antonyma

Lexikální antonyma jsou tvořena různými (nepříbuznými) slovy (např. *pravda –*

lež). Tato antonyma se někdy označují jako tzv. pravá antonyma.

b) Slovotvorná antonyma

Slovotvorná antonyma jsou tvořena slovy se stejným slovotvorným základem (slovy příbuznými, odvozeninami a složeninami). Nejčastěji se antonyma tvoří různými (domácími i cizími) předponami (např. *nastoupit* – *vystoupit*, *harmonie* – *disharmonie*). Zvláštním případem je potom tvoření antonym se zápornou předponou (např. *plavec* – *neplavec*, *klidný* – *neklidný*). Někdy se tato slova užívají jen v záporné formě (např. *neřest*, *nerudný*).

3.1.3 POLYSÉMIE

Slovo může mít jeden význam (označuje jen jednu skutečnost) nebo několik významů (označuje více skutečností). Ve slovní zásobě existuje více slov mnohovýznamových.

„Mnohovýznamová slova mají jeden význam základní a další významy z něho druhotně vzniklé. Nepřesně se mluví o významech přenesených. Nepřenášejí se však významy, ale slova na označení věcí, které jsou s věcí slovem původně označenou v nějakém vztahu. Jsou to tedy významy vzniklé přenesením slova.“ (Hauser, 2003, s. 14)

Mezi jednotlivými významy mnohovýznamových slov je vždy nějaká souvislost.

Významy vzniklé přenesením slova můžeme vyložit z významu základního. Motivaci přenesení můžeme zase nejlépe zjišťovat srovnáváním obou významů (původního a nově vzniklého).

Polysémie se někdy využívá i z důvodů citových. Využíváme silnějšího výrazu, abychom vyjádřili závažnost věci a své zvýšené citové zaujetí (např. *„To je šílenství!“* – význam: *„To je nerozumné!“*). V takových případech mluvíme o nadsázce neboli hyperbole.

Slova jednovýznamová (monosémická)

Slova jednovýznamová označují buďto jedinečné skutečnosti (např. *vesmír*, *Znojmo* apod.), nebo jeden druh skutečnosti (např. *mravenec*, *Marie* apod.).

Vlastní jména osobní a zeměpisná můžeme užívat i druhotně, např. pro označení

výrobků: *krém Diana*, zařízení: *kino Praha* apod. Někdy se vlastní jména mohou stát dokonce symboly: *Waterloo* = prohraná bitva. Taková jména však již nejsou v pravém smyslu jednoznačná.

Slova mnohovýznamová (polysémická)

Slova mnohovýznamová mají nejméně dva významy, přičemž rozlišujeme jeden význam hlavní (základní, primární) a ostatní významy vedlejší (druhotné, sekundární).

Konkrétní význam mnohovýznamového slova určujeme podle kontextu, který význam daného slova specifikuje. V rámci polysémie dělíme jednotlivé významy na volné, které se dají použít v různých kontextech (např. *černý svetr*), a vázané, které jsou v ustálených spojeních (např. *černý kašel*).

Slova mnohovýznamová dělíme podle druhu souvislosti, na jejichž základě vznikají:

a) Metafora

Metafora vzniká přenesením významu na základě vnější podobnosti v tvaru (např. *oko jako orgán zraku/oko na polévce, oko na punčoše, pytlácké oko* apod.), v umístění (např. *čelo průvodu*), ve funkci (např. *pero na psaní*), v barvě (např. *vínová košile*).

Metaforické významy jsou typické především pro názvy částí těla (např. *zub, kloub* apod.).

Metaforicky přenesených výrazů užíváme často v expresivních označeních (např. *truhlík, klacek, bambula, trouba, beran, osel, slepice, koza* apod.).

b) Metonymie

Metonymie vzniká přenesením významu na základě vnitřní souvislosti. Velmi často se přenáší např. abstraktní názvy na konkrétní věci. Názvy dějů označují činitele děje (např. *stráž* – osoby, které střeží), názvy dějů označují věc, které se děj týká (např. *čtení* – kniha), názvy dějů označují věc, která dějem vzniká (např. *psaní* – dopis), názvy vlastností označují jejich nositele (např. *sladkost* – cukroví) apod.

Často se přenáší i vlastní jména na různé osoby nebo věci, čímž se stávají jmény

obecnými. Vlastní jména osob se tak stanou buďto označením typu (např. *donchuán*), nebo označením fyzikálních jednotek, vynálezů, výrobků apod. (např. *pascal*) a vlastní jména místní se stanou označením věcí a výrobků, které se v daném místě vyrábějí, pěstují apod. (např. *manšestr*). Změnu významu v těchto případech doprovází i změna v pravopisu, obecná jména píšeme s malým písmenem a ve zfonetizované formě.

c) Synekdocha

Synekdocha vzniká přenášením slov na základě rozsahových poměrů. Buďto přenesením pojmenování části na celek (např. *malina* – označení plodu/označení celé rostliny) nebo naopak celku na část (např. *tabák* – označení rostliny/označení sušených listů rostliny).

d) Významové změny historické

Mezi významové změny řadíme také rozšiřování (např. *limonáda* – původně jen šťáva z citrónů/dnes různé druhy ovocných nápojů) a úžení (např. *dobytek* – původně všechny dobyté věci/dnes jen hospodářská zvířata) významu. K těmto změnám došlo v minulosti a dnes je již na slovech většinou ani nevnímáme. Z historických pramenů však víme, jak se slovo v průběhu času měnilo.

Někdy dochází k zvláštním případům, kdy název zůstane stejný, přestože se předmět mimojazykové skutečnosti označovaný daným jazykovým výrazem změnil (např. *pero*).

3.1.4 HOMONYMIE

Homonyma neboli slova souzvučná jsou slova, která označují více skutečností (např. *vlna* – na vodě/srst). Jednotlivé významy však spolu nesouvisí, shoda je u nich pouze náhodná.

„Homonyma jsou slova se stejnou formou, ale zcela různým významem.“ (Hauser, 1980, s. 79) O jaký význam se jedná, poznáme většinou podle kontextu. Pokud je ovšem kontext nedostatečný, může dojít i k dvojsmyslům (např. *Nežeňte se!* – hnát se/ženit se).

Podle rozsahu homonymie rozlišujeme:

- a) homonyma naprostá, která se shodují ve všech tvarech slov (např. *rys* – výkres/charakteristická vlastnost);

- b) homonyma částečná (tzv. homofomy), která se shodují jen v některých tvarech, třeba i jen v jednom (např. *rys* – výkres/zvíře).

Nepravá homonyma

Nepravá homonyma dále dělíme na:

- a) homofony, které se shodují zvukově, avšak graficky (pravopisně) jsou různé (např. *mít* – *mýt*) „V pravopisném vyučování na takové dvojice pamatujeme a věnujeme jim pozornost. Cesta ke zvládnutí jejich pravopisu vede přes znalost slovních významů, proto spojujeme pravopisný výcvik s určováním významu slov.“ (Hauser, 2003, s. 16);
- b) homografy, které se shodují graficky, avšak zvukově jsou odlišná - např. *panický* – od slova *panika* [-ny-]/od slova *panic* [-ňi-];
- c) mezislovní homonyma, která tvoří na jedné straně slovo a na druhé straně slovní spojení nebo předložková vazba (např. *zapět* – *za pět*).

Mezijazyková homonyma

Mezijazyková homonyma jsou slova, která jsou stejná v různých jazycích, ale mají různý význam (např. česky *kapusta*/ slovensky *kapusta* = česky zelí, česky *chudý*/slovensky *chudý* = česky hubený).

3.1.5 PARONYMIE

Slova podobného znění neboli paronyma jsou slova, která si jsou zvukově podobná (nikoli však shodná) a z tohoto důvodu se také často chybně zaměňují (např. *adaptovat* - *adoptovat*).

3.1.6 HYPERONYMIE, HYPONYMIE A KOHYPONYMIE

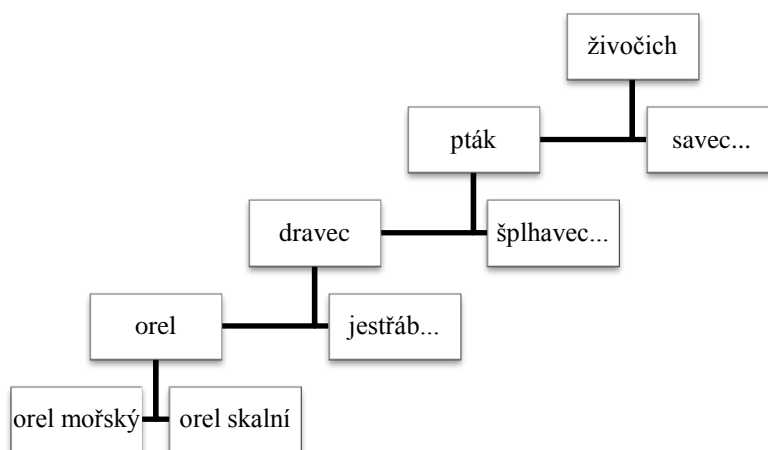
Hyperonymie (významová nadřazenost), hyponymie (významová podřazenost) a kohyponymie (významová souřadnost) jsou tři navzájem související vztahy, které jsou podstatné pro hierarchický jazykový systém.

„Rodový pojem – hyperonymum je třída zahrnující dva nebo více pojmů podřazených – hyponym, která jsou navzájem souřadná – kohyponyma.“ (Filipec a Čermák, 1985, s. 143)

Tyto vztahy se nejlépe zobrazují grafem, v jehož vrcholu je hyperonymum (pojem

rodový, nadřazený) a pod ním jsou hyponyma (pojmy druhové, podřazené), která však sama mohou být hyperonymy pro další hyponyma nižší abstrakční úrovně. Pro větší názornost si vše ukážeme na konkrétním příkladu (viz Graf 1).

Takové grafické znázornění nám pomáhá i při porovnávání obsahu (souhrn obsahových rysů slovem pojmenovaných) a rozsahu (souhrn všech skutečností slovem pojmenovaných) významu slov.



Graf 1 Grafické znázornění vztahu nadřazenosti, podřazenosti a souřadnosti

(Hauser, 2003), (Hauser, 1980), (Hubáček, Svobodová a Jandová, 1998), (Filipec a Čermák, 1985), (Novotný, 1992), (Sochová, 1991)

3.2 SLOVNÍ ZÁSoba

Slovní zásoba tvoří spolu s mluvnicí jednu ze dvou složek jazyka. Jazyk slouží člověku hlavně jako prostředek myšlení a dorozumívání, k tomu však potřebuje jistou zásobu pojmenovacích prostředků (tj. slov a slovních spojení), jimiž označuje veškerou skutečnost kolem nás (např. osoby, zvířata, věci, vlastnosti, děje apod.).

Vědní disciplína, která se zabývá zkoumáním slovní zásoby, se nazývá lexikologie.

3.2.1 POJMENOVACÍ JEDNOTKY SLOVNÍ ZÁSoby

Slovní zásobu tvoří lexikální jednotky (lexémy) různého typu: slova, spojení slov, sousloví a frazémy neboli idiomy (pozn. frazémům se budeme věnovat zvlášť ve čtvrté kapitole).

Při zkoumání lexikální jednotky lze postupovat dvěma způsoby. Rozlišujeme postup sémaziologický, který postupuje od pojmenování k obsahu pojmu, a postup onomaziologický, který postupuje naopak od obsahu pojmu k jeho pojmenování.

Slovo

Slovo je základní jednotkou slovní zásoby. V rovině lexikální musíme vnímat jeho dvojstránkovou povahu, tj. spojení formy a obsahu.

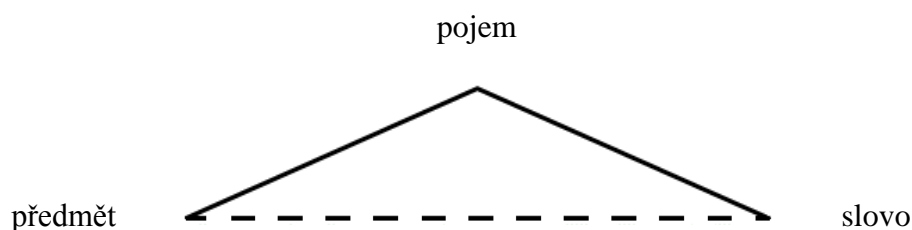
Formu slova představuje jeho hlásková stavba (např. *škola* – *š-k-o-l-a*). Většinou tvoří slovo skupina hlásek, občas však může slovo tvořit i jen hláska jediná (jedinou hláskou mohou být tvořeny předložky: *v, s, z, k, u, o*, spojky: *a, i* a citoslovce: *ó, á, é*).

Obsahem slova máme na mysli jeho konkrétní význam. Jedná se o označení určité skutečnosti získané naším vědomím (např. *židle* – druh nábytku).

Některá slova však mohou mít více významů, a tak slouží k označení několika skutečností. Z toho vyplývá, že slovních významů je více než slovních forem.

Je těžké vysvětlit, co je vlastně význam slova, můžeme však říci, že slovo je nepřímým, přes naše vědomí zprostředkovaným, obrazem konkrétní skutečnosti. Stejně tak je nepřímý i vztah mezi slovem a daným předmětem. „*Slovo není obrazem skutečnosti ani u zvukomalebných citoslovcí. Neimitují totiž zvuky přesně, ale jsou ustálenou formou jejich označení: haf, vrkú, bác, plesk apod.*“ (Hauser, 2003, s. 6)

Přímý vztah je pouze mezi slovem a pojmem (tj. jednotkou myšlení) a mezi pojmem a předmětem. Podle Hausera (2003) můžeme tyto vztahy znázornit pomocí trojúhelníku (viz Obr. 1).



„*Význam slova má celospolečenskou platnost, je přijímán celou národní společností. U každého slova je význam osobitý, pevný, určený.*“ (Hauser, 2003, s. 5)

Význam slova se vztahuje k určitému jazyku. Stejný obsah je v různých jazycích většinou vyjádřen různou slovní formou (např. *pes*: anglicky – *dog*, německy – *Hund*, francouzsky – *chien*, italsky – *cane* atd.).

Forma, která je slovem v jednom jazyce, nemusí být slovem v jazyce druhém,

avšak v případech, kdy v různých jazycích shodná forma existuje, jde jen o shodu náhod (pokud se nejedná o slova přejatá). Takové případy označujeme jako mezijazyková homonyma (např. české – *rád* / německé – *Rad* – kolo).

Hubáček, Jandová a Svobodová (1998) ve své publikaci rozlišují termíny: slovo, pojem a pojmenování. Říkají, že slovo je jazykovým vyjádřením pojmu, má však význam obecný. Teprve při konkrétním užití nabývá své aktuální platnosti a stává se pojmenováním.

Podle formálních vztahů je možné třídit pojmenování na nemotivovaná, která se sama stávají základem pro další tvoření (např. *voda*), a motivovaná, u kterých můžeme vzhledem k jejich jazykové motivovanosti usuzovat jejich význam. Pojmenování motivovaná rozlišujeme dále na pojmenování jednoslovná (odvozená - např. *vodní*/složená – např. *vodovod*) a pojmenování sdružená (např. *minerální voda*).

Důležité je odlišovat různá slova od různých tvarů téhož slova. Různé tvary téhož slova totiž vyjadřují jen různé mluvnické významy téhož významu věcného (např. *jím* – *jíš* – *jíme* – *jez* apod.). Soubor všech tvarů téhož slova se označuje termínem lexém.

Pro slovo je charakteristická jeho samostatnost, která se v psaném projevu projevuje odděleným psaním slov (tj. od mezery k mezeře) a v projevu mluveném hlavním přízvukem (pozn. ve větěném užití některá slova hlavní přízvuk nemají nebo ho za určitých okolností ztrácejí).

Víceslovná pojmenování

Některé skutečnosti pojmenováváme i spojením několika slov, čemuž říkáme pojmenování sdružené neboli sousloví (např. *podstatné jméno*, *vodní lyže* apod.). Jelikož v něm jsou slova vázána syntaktickými vztahy, označujeme takové spojování slovních jednotek za syntaktické (skladební).

Sousloví můžeme třídit podle následujících kritérií.

- Podle počtu členů sousloví:
 - a) sousloví dvojslovná (např. *bod varu*, *sova pálená* apod.);
 - b) sousloví trojslovná (např. *první kosmická rychlost* apod.);
 - c) sousloví víceslovná (např. *rovnice o dvou neznámých* apod.).

- Podle slovnědruhové povahy určovaného členu:
 - a) sousloví substantivní (např. *skok do dálky, větrný mlýn* apod.);
 - b) sousloví slovesná (např. *běžet na prázdno, mít rád* apod.);
 - c) sousloví příslovečná (např. *široko daleko, sem tam* apod.).

Velmi častým druhem sousloví je spojení shodného adjektivního přívlastku a podstatného jména (např. *stolní tenis, vysoká pec* apod.). U tohoto druhu sousloví může být někdy (hl. u odborných názvů) obrácený slovosled (např. *kyselina mravenčí, jitrocel kopinatý* apod.).

Sousloví však nesmíme zaměňovat s volnými spojeními slov.

„Při volném spojení slov mohou být přívlastková přídavná jména zaměněna

synonymy: hezké/pěkné jméno, moderní/nejnovější lyže. V sousloví takové synonymní záměny provést nelze, spojení slov je ustáleno.“ (Hauser, 2003, s. 7)

Sousloví má sice formu složenou, jeho význam je však jednotný. Tento vnitřní rozpor někdy vede k tomu, že k některým souslovím vznikají také jejich synonymní jednoslovná pojmenování, u kterých je mezi formou a významem soulad. Tento proces se nazývá univerbizace. Užívání takových jednoslovných pojmenování je časté hlavně v běžně mluveném jazyce a ve slangu. Jednoslovná pojmenování mohou být spisovná (např. *hokejová hůl – hokejka*), popřípadě spisovná s odstínem hovorovosti (např. *průmyslová škola – průmyslovka*), a nespisovná, většinou slangová (např. *učitel fyziky – fyzikář*).

Dalším projevem snahy o úspornost vyjadřování je užívání jen jednoho členu sousloví, a to buďto členu určovaného neboli základu sousloví (např. ~~řídící~~ výkaz), nebo členu určujícího (např. bílé ~~vín~~). Význam takového vyjádření určujeme podle kontextu.

„Přednost sousloví tkví ve snadnosti tvoření a v tom, že danou skutečnost velmi přesně označují. Jejich nevýhodou je dlouhé vyjádření a téměř nemožnost stát se zdrojem pro další tvoření. Např. od sousloví zaměstnanec železnic nemůžeme odvodit žádné další slovo, od jednoslovného pojmenování železničář to možné je: železničářka, železničářův, železničářský.“ (Hauser, 2003, s. 8)

3.2.2 ROZSAH SLOVNÍ ZÁSoby

Slovní zásobu českého (popř. i jiného) jazyka tvoří souhrn všech slov, která se v něm vyskytují.

Pojmem slovní zásoba obvykle myslíme slovní zásobu současného jazyka, která zahrnuje všechna slova užívaná v současné době. Historicky však můžeme slovní zásobu vnímat i jako souhrn všech slov, která se kdy vůbec v daném jazyce objevila.

Zjistit přesný rozsah slovní zásoby jazyka nelze, protože slovní zásoba se neustále vyvíjí. Z tohoto důvodu se většinou určuje rozsah slovní zásoby daného jazyka prostřednictvím údajů o počtu hesel v jeho velkých slovnících. Ty však zachycují jen neúplnou (pouze nejčastěji užívané výrazy) současnou slovní zásobu národní společnosti. Tím, že nezahrnují slova, která již zanikla, však už neposkytují obraz o všech slovech, která kdy v daném jazyce existovala.

Slovní zásoba českého jazyka

Obsáhlost české slovní zásoby vypovídá o bohatosti našeho jazyka. Náš nejrozsáhlejší slovník, Příruční slovník jazyka českého, obsahuje asi 250 000 hesel. Vzhledem k tak velkému rozsahu nemůžeme očekávat, že jeho uživatelé budou všechna slova znát.

Slovní zásoba dospělého jedince

Osobní slovní zásoba je souhrn všech pojmenování, která ovládá jeden uživatel jazyka. Rozsah slovní zásoby jedince je značně individuální, je však samozřejmě mnohem menší, než je slovní zásoba českého jazyka.

Slovní zásobu dělíme na aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásoba zahrnuje pouze slova aktivně užívaná v komunikaci konkrétního uživatele jazyka, naopak pasivní slovní zásoba zahrnuje i slova, kterým tento uživatel sice rozumí, ale sám je aktivně nepoužívá.

Konkrétní číselné údaje o rozsahu individuální slovní zásoby je těžké určit, protože existují velké rozdíly mezi jednotlivými uživateli daného jazyka (např. Shakespearův slovník čítá asi 23 000 slov). Obecně však můžeme říci, že aktivní slovní zásoba průměrného dospělého jedince se pohybuje kolem 5000 slov, přičemž pasivní slovní zásoba je několikrát (přibližně 5x) rozsáhlejší.

Za ideální obraz pasivní slovní zásoby vzdělaného Čecha by se dal považovat lexikální materiál zachycený ve Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost, který obsahuje necelých 50 000 hesel.

Slovní zásoba dítěte

Rozsah slovní zásoby jedince se mění s jeho věkem. Děti mají zpravidla mnohem menší slovní zásobu než dospělí.

Úkolem školního vyučování je neustálé působení na jejím rozšiřování. „*Žáci se v hodinách jazykového vyučování seznamují s odbornými výrazy jazykovědnými, v hodinách věnovaných slohu rozšiřují svou slovní zásobu o výrazy potřebné pro slohové tvoření.*“ (Hauser, 2003, s. 18-19) Slovní zásoba žáků však není rozvíjena jen v hodinách jazykového vyučování, ale na jejím obohacování se podílejí všechny předměty.

Dalším velice důležitým zdrojem rozšiřování slovní zásoby by pro děti měla být pravidelná četba.

3.2.3 JÁDRO A OKRAJOVÁ ČÁST SLOVNÍ ZÁSoby

V rámci slovní zásoby rozlišujeme jádro slovní zásoby (její stabilní část), které tvoří základní slovní zásoba, a její okrajovou část (ostatní proměnlivou slovní zásobu).

Jádro slovní zásoby

Jádro slovní zásoby (tzv. základní slovní fond) představuje neutrální vrstvu slovní zásoby. Charakterizuje ho jeho trvalost a dlouhodobé užívání. Tvoří jej totiž nejužívanější slova spojená se samotnou existencí člověka (např. pojmenování přírody, prostoru, času, lidského těla, potravy, obydlí, šatu, rodinných vztahů, činností, práce apod.), přičemž většina z nich má svůj dávný původ (někdy i mnoho století). Tato slova se však stále pravidelně užívají, přestože některá podlehla za doby své existence určitým změnám ve své hláskové podobě. „*Jádro slovní zásoby udržuje jednotu národního jazyka, umožňuje porozumění jazykovým projevům různých dob.*“ (Hauser, 2003, s. 9)

Příklady slov, která patří do jádra slovní zásoby:

- názvy příbuzenských vztahů (např. *otec, matka, syn, dcera, bratr, sestra* apod.);
- názvy zvířat (např. *koza, kráva, kuň, ovce* apod.);
- názvy věcí (např. *dům, pole, chléb, nůž* apod.);

- názvy označující důležité skutečnosti, které vznikly v následujícím vývoji (např. *stát, škola, peníze* apod.).

Okrajová část slovní zásoby

Okrajovou část slovní zásoby tvoří ostatní slovní výrazy, které ve většině případů podléhají v průběhu času určitým změnám. (Např. slovo *bába* dříve označovalo matku jednoho z rodičů, oproti tomu SSČ (Mejstřík, 2003) u slova *bába* uvádí: (hovorově) stařena, (hanlivě) nepříjemná zlá žena. Matku jednoho z rodičů dnes podle SSČ (Mejstřík, 2003) označuje slovo *babička*. Existuje i podoba s krátkou samohláskou – *baba*, ke které SSČ (Mejstřík, 2003) uvádí: pojmenování různých her, (hanlivě) zbabělec, bázlivec, slaboch. Někdy se pojmenování *baba* užívá (nespisovně) i pro označení jakékoli, i mladé ženy.) Tyto změny většinou souvisí s vývojem společnosti. (Např. pokrok ve vývoji vědy a zavedení soustavy SI přinesly nová pojmenování slov *váha* a *vteřina*, slovy *hmotnost* a *sekunda*. Původní slova, *váha* a *vteřina*, dnes sice nejsou chybná, ale mají už omezené užití na oblast běžného dorozumívání. Nová slova, *hmotnost* a *sekunda*, jsou dnes jako jediná terminologizována.)

Tato slova můžeme třídit do vrstev podle různých kritérií.

- Podle příslušnosti k jiným útvarům národního jazyka:

a) Slova nářeční

Nářečí neboli dialekt obsahuje takové slovní výrazy, které jsou charakteristické jen pro určitou oblast (dialektismy etnografické - např. *hnětýnka*), nebo které jsou užívané na širším území (dialekty oblastní neboli regionalismy, tzv. moravismy - např. *duchna* a *čechismy* - např. *špitat*).

b) Slova slangová a argotická

Slang obsahuje zpravidla nespisovnou slovní zásobu různých společenských skupin (např. profesionálních, zájmových apod.), která se týká jejich specifické činnosti. (např. studentský slang obsahuje slova, jako je např. *zemák, hudebka, koule, sardel, řída, cvíčko, pololetky* apod.). Pro slang je typická univerbizace neboli utváření jednoslovných pojmenování z pojmenovací víceslovných, v tomto případě většinou ve snaze o stručnost.

V rámci některých slangů se někdy vyčleňují tzv. profesionalismy jako nespisovné termíny (např. *intervenózka – intervenózní injekce*).

Argot je vrstva slov, která sloužila původně k utajení pravého významu sdělení.

Argot totiž užívá zpravidla společenská spodina, především různé kriminální živly. (např. *šídlo – páčidlo*)

- Podle slohových příznaků:

a) Slova hovorová a knižní

Slova hovorová se často objevují hlavně v mluvených projevech (např. *moc, činžák*).

Slova knižní jsou typická pro psané jazykové projevy (např. *pravít*).

Jejich slohový příznak můžeme vnímat nejlépe při porovnání s jejich synonymními výrazy neutrálními (např. *jinoch-mládenec-kluk*).

b) Slova umělecká (poetismy)

Slova umělecká jsou charakteristická pro umělecký styl. Objevují se především ve starším uměleckém jazyce, hlavně v poezii (např. *luna*).

c) Slova publicistická (publicismy)

„Slova publicistická (publicismy) jsou ustálená, automatizovaná slova nebo slovní spojení užívaná zvláště v žurnalistickém slohu: společenská angažovanost, jednat z pozice síly, ústavní cestou...“ (Novotný, 1992, s. 117)

d) Slova odborná (termíny)

Slova odborná jsou slova s přesným, jednoznačným, ustáleným významem, která jsou používána v každém vědním oboru (např. matematika pracuje s termíny, jako je např. *rovnice, prvočíslo, pravý úhel, součin, logaritmus* atd.). Souhrn všech těchto slov tvoří odborné názvosloví (tzv. terminologii) daného oboru. Někdy se může stát, že je jeden termín součástí více terminologií, přičemž v každé terminologii má jiný význam (např. *spojka* - v jazykovědě jako slovní druh/v technice jako součást motoru).

- Podle dobových příznaků:

a) Slova stará (archaismy, historismy)

Archaismy dále dělíme na slova zastaralá (např. *bradýř – holič*) a slova zastarávající (např. *funerbrák – pohřební zřízenec*) podle toho, zda jsou z běžného užívání jejich více používanými synonymy teprve vytlačovány, nebo jsou již vytlačeny úplně.

Historismy pojmenovávají staré, již zaniklé skutečnosti. Na rozdíl od archaismů pro ně nemáme jiná synonymní pojmenování (např. *halapartna*).

b) Slova nová (neologismy)

Neologismy se o své místo ve slovní zásobě naopak teprve ucházejí tím, že jsou nejprve užívány pouze menším okruhem uživatelů, postupně se však dostávají čím dál více do užívání běžného (např. v minulosti takový proces prodělalo slovo *kosmonaut*). Až se rozšíří dostatečně, ztratí definitivně příznak novosti (např. *biopotravina*).

• Podle přítomnosti citového příznaku:

Někdy tato slova označujeme jako slova citově zabarvená, lichotná nebo hanlivá.

Citová (expresivní) slova dále dělíme podle kvality na slova s kladným (např. *zesnul*) nebo záporným (např. *chcípnul*) citovým příznakem. Tímto příznakem se odlišují od slov citově neutrálních (např. *zemřel*).

a) Citový příznak kladný

Kladný citový příznak mohou mít slova důvěrná nebo familiární (např. *miláček*), slova domácká (např. *dědoušek*, *Vašík*), slova dětská (např. *papat*), eufemismy (např. *zesnout*).

b) Citový příznak záporný

Záporný citový příznak mohou mít slova hanlivá neboli pejorativní (např. *barabizna*), slova zhrubělá (např. *žvanit*), slova vulgární (např. *chlástat*), dysfemismy (např. *chrápat*).

• Podle původu:

a) Slova domácí

Slova domácí jsou slova českého původu (např. *mládě*).

b) Slova cizí

Mnoho cizích slov se dlouhodobým užíváním uchytlo natolik, že už je jako cizí vůbec nevnímáme (např. *škola*). Takováto slova se někdy označují jako slova přejatá. Za cizí slova pak už považujeme jen ta, která skutečně jako cizí ještě vnímáme (např. *univerzita*).

• Podle frekvence výskytu:

a) Slova běžná

Jedná se o slova běžně užívaná (např. *lžíce*).

b) Slova řídká a slova řidší

Jedná se o slova málo užívaná. Dále je dělíme na slova řídká, která se vyskytují jen

ojediněle (např. *dut'* – dutina), a slova řidší, která mají v jazyce svá častěji užívaná synonyma (např. *hryzot* – hryzáni).

3.2.4 SLOVNÍKY

Abecedně řazenou slovní zásobu zachycuje slovník. Slovník poskytuje ucelený souhrn slov určitého jazyka a tím se stává i základním zdrojem informací o slovní zásobě.

Jazykové slovníky také popisují různé významy slov, přičemž konkrétní výklad významu slova je zvolen tak, aby podával co nejúplnější a přitom co nejstručnější vysvětlení.

Náš nejrozsáhlejší jazykový slovník je Příruční slovník jazyka českého, který má 9 svazků a obsahuje 250 000 hesel. Jsou v něm uvedena nejen slova spisovná, ale i slova nespisovná, nářeční, obecná a slangová, která pronikají do spisovného jazyka, a k nim jsou uvedeny i jejich významy a příznakové rysy.

Pro školní potřeby se nejčastěji používá Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Jedná se o jednosvazkový slovník malého typu, který obsahuje téměř 50 000 hesel.

Práce se slovníkem je velmi přínosná. Ve vyučování slouží slovník především k získání informací o významu slova, pravopisu, výslovnosti a tvarosloví. Dále můžeme slovník využívat i při práci se slovy s různými významovými vztahy (např. se synonymy a antonymy), při práci se slovy příbuznými, se slovy odvozenými stejnou předponou, se slovy složenými se stejným prvním základem apod.

Existují různé druhy slovníků, např. slovník cizích slov, terminologický slovník, slovník synonym, frazeologický slovník, dialektologický slovník apod.

„Zvláštním dílem je Můj první slovník českého jazyka (Schrimpfová, 2008), který sice nevznikl jako produkt výzkumu, ale obsahuje tematicky uspořádaný heslář 500 slov základní slovní zásoby pro děti 1. ročníku ZŠ. Mohl by být užit např. pro zjišťování stavu lexika u dětí před vstupem do základního vzdělávání.“ (Průcha, 2011, s. 184)

(Hauser, 2003), (Hauser, 1980), (Hubáček, Svobodová a Jandová, 1998), (Filipec a Čermák, 1985), (Novotný, 1992), (Průcha, 2011), (Mejstřík, 2003), (Martincová, 1998)

4 FRAZELOGIE

Frazeologie je věda zabývající se ustálenými slovními spojeními. Základní jednotkou frazeologie je frazém.

Frazeologické jednotky (frazémy) významně obohacují vyjadřování. „*Frazeologické jednotky postihují skutečnost výstižně, kondenzovaně a přitom s emocionálním nábojem.*“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 99) Nejen z tohoto důvodu by měla mít frazeologie své místo ve vyučování.

Čechová a Styblík (1998) ve své publikaci uvádějí, že v různých výzkumech byly prokázány značné individuální rozdíly ve znalostech i v chápání, co se týče oblasti frazeologie. K této skutečnosti výzkumy také uvádějí možné příčiny (individuální osobnostní předpoklady/sociální prostředí a psychické klima – domácí prostředí, škola, mimoškolní zařízení/četba apod.).

Dále se zjistilo, že žáci sice poměrně hojně užívají tradičních frazémů (hlavně těch nejfrekventovanějších a pro ně nejjednodušších), např. je chytrý jako liška, avšak ostatním frazémům (méně častým a pro ně složitým) většinou nerozumějí, nebo je dokonce vůbec neznají. „*Situaci zřejmě ztěžuje skutečnost, že celostní význam frazému není dán pouhým součtem významu jeho komponentů.*“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 99) I z tohoto důvodu bychom měli frazeologii ve škole věnovat soustavnou pozornost.

Do vyučování českého jazyka tedy frazeologie rozhodně patří, a to hned z několika důvodů - frazeologie nám přináší důležité výrazové prostředky komunikace, vyučování poskytuje různorodé možnosti práce s jazykovým materiálem, má cennou kulturní hodnotu apod.

Podle Čechové a Styblíka (1998) můžeme v jazykových hodinách např. jednotlivé frazémy interpretovat, analyzovat vztah slova a frazému (slovo jako součást frazému často ztrácí svůj původní charakter, např. *křížem krážem*), zkoumat stupeň ustálení jednotlivých slovních spojení, srovnávat frazeologická vyjádření s běžnými vyjádřeními o daných skutečnostech, shromažďovat frazémy z různých oborů lidské činnosti (např. z oboru meteorologie – např. *Medardova kápě, čtyřicet dní kape, Martin přijel na bílém koni, Svatá Anna – chladna z rána* apod.), usuzovat z motivace daných frazémů dobové poměry

(např. *přijít na buben*), sledovat frazeologii v literární tvorbě (např. jak autor pracuje s frazeologií – jak ji přetváří, aktualizuje apod.), pracovat s výkladovými slovníky apod.

Na 1. stupni ZŠ se zaměřujeme hlavně na tradiční frazeologii (např. *Točí se jako korouhvička*), kterou žáci mnohdy nechápou, přestože se běžně užívá (někdy i jimi samými).

„Začleňování frazeologie do výuky může ovlivnit pracovní atmosféru, vnést do ní vtip a humor, ale posílit také její výchovné působení, neboť frazeologie (zvláště příslovi) shrnuje životní zkušenosti a moudrost lidu.“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 99)

Je zajímavé sledovat, k jakým změnám dochází ve frazeologii u mladé generace.

Jedná se například o procesy aktualizace, které vedou k převrácení jednotlivých částí větných frazémů (např. *Není důležité zúčastnit se, ale vyhrát*), k substituování (nahrazení) části frazému (např. *Víc hlav, víc nesmyslů*), k uvádění aktualizčních dovětků (např. *Holka jako lusk – zelená a křivá*) apod.

Ve frazeologii dochází nejen ke změnám frazémů stávajících, ale neustále také vznikají frazémy nové (např. *být moje/tvoje krevní skupina, být in* apod.). Některé aktualizované nebo nově vzniklé frazémy se průběhem času rozšiřují natolik, že se postupně stávají z příležitostně užívaných prostředků prostředky běžnými.

(Čechová a Styblík, 1998), (Čechová, 2011), (Filipec a Čermák, 1985)

4.1 FRAZEOLOGICKÁ POJMENOVÁNÍ

Frazeologická pojmenování mají obrazný, významově nerozložitelný význam, který většinou nelze vyvodit z významů jejich jednotlivých složek (např. pojmenování *bílá vrána* označuje řídký výskyt něčeho, něco výjimečného, nikoli bíle zbarvenou vránu).

Frazeologická pojmenování zachycují speciální slovníky, např. Slovník české frazeologie a idiomatiky (2009), který je rozdělen do 4 dílů: Přirovnání, Výrazy neslovesné, Výrazy slovesné, Výrazy větné.

Zvláštním útvarem jsou tzv. živá slova, někdy též nazývaná jako slova okřídlená.

Jedná se o citáty výroků historických nebo literárních postav, které jsou spojovány s konkrétními situacemi (např. Galileo – *A přece se točí*, Hamlet – *Být či nebýt?*).

Podle slovnědruhové povahy klíčového slova dělíme frazeologismy na substantivní

(např. *kámen úrazu*), adjektivní (např. *zdravý jako rybička*), slovesné (např. *necítit se ve své kůži*).

4.1.1 RČENÍ

Slovesné frazeologismy neboli rčení zpestřují jazykový projev, z tohoto důvodu mají také značný stylistický význam.

Mezi rčeními se mohou objevit i pojmenování označující podobnostní vztah k něčemu (na základě srovnávání dvou označovaných skutečností). Taková pojmenování nazýváme termínem přirovnání (např. *cítit se jako ryba ve vodě*).

V jednotlivých rčeních se mohou objevovat i neobvyklé výrazy, které jsou někdy vázané jenom na ně (např. *Pozdě bycha honiti, Nemít ani vindru* apod.)

Po stránce formální můžeme rčení dále dělit na:

- a) rčení s libovolnou mluvnickou podobou klíčového slovesa, která můžeme uvádět v infinitivní slovníkové podobě (např. *mít pod čepicí – máš pod čepicí/má pod čepicí/měl pod čepicí/mají pod čepicí* apod.);
- b) rčení s ustálenou větnou podobou (se slovesem v 3. osobě), která v infinitivu uvádět nelze (např. *teče mu do bot*).

4.1.2 POŘEKADLA, PRANOSTIKY, PŘÍSLOVÍ

„Všechny tyto útvary se nepřizpůsobují textu a vstupují do něj jako citát. Rčení se na rozdíl od nich textu přizpůsobují.“ (Hauser, 2003, s. 9)

Pořekadla, pranostiky i přísloví jsou součástí lidové slovesnosti.

Pořekadla

Pořekadla jsou velmi blízká rčením a často se od nich ani neodlišují. Hlavním rozdílem mezi rčeními a pořekadly je, že pořekadla mají neměnnou podobu.

Pořekadla charakterizují osoby nebo situace (např. *Dočkej času jako husa klasu*).

Pranostiky

Podle Filipce a Čermáka jsou pranostiky krátká frazeologická pojmenování, která zobecňují zkušenost zakládající se na vztahu počasí a ročního období, popř. zemědělských prací apod. (např. *Únor bílý - pole sílí*).

Příslloví

Příslloví jsou ustálené výpovědi s mravním ponaučením. Tvoří je celé věty, které nemůžeme rozdělovat ani nijak jinak měnit. Tím se odlišují od rčení, kterým jsou jinak poměrně blízka.

Příslloví mají smysl sama o sobě a nepotřebují kontext. Tím se liší od pořekadel, kterým jsou také blízka.

Příslloví jsou často z důvodu snadnějšího zapamatování rytmizovaná, někdy i rýmovaná (např. *Komu se nelení, tomu se zelení.*).

(Hauser, 1980), (Čechová a Styblík, 1998), (Filipec a Čermák, 1985), (Čermák, Hronek a Machač, 2009)

5 VÝZKUM – ANALÝZA SLOVNÍ ZÁSObY ŽÁKŮ 3. A 5. ROČNÍKU ZŠ

„Přesná znalost slovní zásoby u dětí je předpokladem vědeckého řízení školské práce.

O tuto znalost se musí opírat tvorba slabikářů, učebnic, čítanek a musí ji respektovat i učitel v komunikaci s žáky. Dětskou slovní zásobu nestačí jen odhadovat, nýbrž je nutno ji přesně změřiti.“ (Příhoda, 1927, s. 150)

(Příhoda, 1927)

5.1 CÍL VÝZKUMU

Hlavními cíle výzkumu diplomové práce jsou dva. 1. zjištění rozsahu slovní zásoby žáků 3. a 5. ročníku ZŠ (experiment 1), 2. zjištění, zda metoda volné reprodukce textu přispívá k rozvoji slovní zásoby (experiment 2).

Dílčí cíle se zaměřují na:

- zjištění, zda se slovní zásoba žáků rozšiřuje v závislosti na školních ročnících;
- zjištění, zda se liší úroveň slovní zásoby dívek a chlapců;
- zjištění, zda se liší úroveň slovní zásoby v závislosti na způsobu vyučování;

V souvislosti s dílčími cíli byly stanoveny následující hypotézy:

- Hypotéza H1: Výsledky výzkumu budou lepší u žáků 5. ročníku než u žáků 3. ročníku.

Vzhledem k tomu, že jedním z úkolů dnešní výuky českého jazyka je i soustavné rozvíjení slovní zásoby po stránce kvantitativní i kvalitativní, měla by se slovní zásoba žáků v každém školním ročníku rozšiřovat.

- Hypotéza H2: Výsledky výzkumu budou lepší u dívek než u chlapců.

Podle Průchy (2011) je z různých výzkumů doloženo, že osvojování slovní zásoby probíhá odlišně u dívek a u chlapců. Příčiny této skutečnosti však doposud nejsou objasněny.

„Všeobecně je známo, že řečový vývoj dívek a chlapců postupuje rozdílně, tj. obvykle rychleji u dívek než u chlapců. Určité rozdíly se projevují dokonce ještě ve věku 10 a 15 let.“ (Průcha, 2011, s. 78)

- Hypotéza H3: Výsledky výzkumu budou lepší u žáků s výukou podle alternativního programu než u žáků s tradiční výukou.

Vzhledem k povaze výuky podle alternativního programu (viz kapitola 5.2.1 Začít spolu) by lepších výsledků (co se týče úrovně slovní zásoby) měli dosáhnout právě ti žáci, kteří takovou výukou procházejí.

(Průcha, 2011)

5.2 POPIS VÝZKUMU

Samotnému výzkumu předcházelo nastudování odborné literatury týkající se tohoto tématu. Dále byly stanoveny hlavní cíle a dílčí cíle výzkumu, byly zvoleny metody výzkumu a výzkumný vzorek žáků. Na základě dílčích cílů a odborné literatury byly formulovány a odůvodněny hypotézy H1, H2 a H3. Následovala příprava výzkumu (zpracování testu k experimentu 1, výběr textu a příprava jeho rozboru k experimentu 2), po které proběhlo samotné výzkumné šetření. Výsledky jednotlivých experimentů byly vyhodnoceny pomocí několika tabulek a grafů. Jako poslední byla provedena kvantitativní i kvalitativní interpretace výsledků, ve které byly zhodnoceny oba experimenty. Z interpretace výsledků došlo k potvrzení/vyvrácení jednotlivých hypotéz.

Vznikla výzkumná zpráva popisující cíle, průběh, metody i výsledky výzkumu.

Výzkum byl proveden na dvou základních školách ve dnech 27. 1. 2016 (Tyršova ZŠ a MŠ Plzeň – Černice.) a 15. 2. 2016 (ZŠ Nezvěstice). Školy byly vybrány podle jejich přístupu ke vzdělávání (alternativní/tradiční způsob výuky) a podle jejich lokace (městská/venkovská škola).

Samotnému výzkumu předcházela osobní dohoda s řediteli a příslušnými učiteli a opatření souhlasu rodičů (viz Příloha 1).

5.2.1 TYRŠOVA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA PLZEŇ – ČERNICE

První školou, kde jsem prováděla výzkumné šetření, je Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň – Černice. Výuka na této ZŠ je organizována v rámci 1. stupně (tedy od 1. do 5. třídy) a probíhá podle alternativního programu.

Jedná se o městskou školu rodinného typu, kde mají rodiče možnost navštěvovat výuku i zapojovat se do vyučovacího procesu. Od školního roku 2007/2008 zde probíhá výuka podle ŠVP Začít spolu od začátku, který byl inspirovaný mnohaletým ověřováním programu Začít spolu. Tento program se na této škole projevuje především tím, že zde výuka probíhá v centrech aktivit (1. - 3. třída) nebo vyučovací formou týmové práce

(3. - 5. třída). Dále škola podporuje kromě zapojení rodin žáků i zapojení veřejnosti do vyučovacího procesu, vzájemné hodnocení mezi žáky a sebehodnocení, co největší komunikaci mezi žáky v rámci vyučování, možnost účastnit se při rozhodování o dění ve třídě a při řešení problémů apod.

Začít spolu

Výuka podle programu Začít spolu je specifická v mnoha ohledech. Některé z nich by mohly mít vliv i na rozvoj slovní zásoby. Pro názornost jsou uvedeny příklady některých aktivit, které se zaměřují (mimo jiné) na komunikaci.

- Ranní kruh

V ranním kruhu se všichni (nejčastěji v kruhu na koberci) sejdou a sdílejí spolu různé záležitosti, seznamují se s plánovaným průběhem dne apod.

- Ranní zpráva

Ranní zpráva může mít různé podoby. Může žáky informovat o plánovaném průběhu dne, motivovat je k jejich práci, poskytovat jim náměty k zamyšlení nebo úkoly k procvičování probíraného učiva apod.

- Práce v centrech aktivit

Práce v centrech aktivit se vztahuje vždy k nějakému tématu, na kterém žáci v daném období (týden až měsíc) pracují. Po celou dobu tohoto období pracují žáci ve skupinách po čtyřech až po šesti. V centrech aktivit se pracuje na předem připravených úkolech, které jsou koncipované tak, aby vedly žáky jak k přemýšlení, tak k praktické činnosti. Tyto úkoly žákům přinášejí dále i možnost spolupráce, vzájemné pomoci, společného řešení problémů apod. Jednotlivá témata jsou často propojována s reálným životem prostřednictvím různých exkurzí, výprav, besed apod.

- Hodnoticí reflektivní kruh

Hodnoticí reflektivní kruh probíhá na konci každého dne. Žáci v něm mají možnost prezentovat výsledky své práce, které přitom sami hodnotí, a odůvodňují své názory. Součástí hodnoticího kruhu by měla být i výměna zkušeností mezi skupinami a případné poskytnutí doporučení, jak práci pro příště vylepšit apod. Žáci se od sebe navzájem učí a navzájem se také hodnotí, ačkoli je samozřejmě hodnotí i učitel.

- Písemné sebehodnocení

Písemné sebehodnocení provádí každý žák na závěr každého tematického celku. Jedná se především o zaznamenávání jejich postřehů a komentářů z celého období do předem připravených hodnoticích archů. Součástí je i následné hodnocení učitele.

5.2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA NEZVĚSTICE

Druhé výzkumné šetření proběhlo na Základní škole Nezvěstice. Výuka na této ZŠ je organizována v rámci 1. i 2. stupně (tedy od 1. do 9. třídy).

Výuka zde probíhá tradičním způsobem podle ŠVP Škola pro život

(Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň, 2010), (Základní škola Nezvěstice, 2016), (Začít spolu: Základní škola, 2016)

5.3 METODY VÝZKUMU

Pro tento výzkum byla zvolena kombinace metod: test a pozorování (audiozáznam).

Výzkumné šetření bylo následně zpracováno kvantitativní i kvalitativní metodou.

5.3.1 EXPERIMENT 1

V experimentu 1 jsme zvolili metodu testu, který zjišťuje především úroveň aktivní slovní zásoby. Test (viz Příloha 2) byl koncipován tak, aby jej zvládl průměrný žák 3. ročníku, přičemž u žáků 5. ročníku se předpokládá dosažení lepších výsledků.

Test byl zadán všem žákům 3. a 5. třídy (ZŠ Tyršova Plzeň a ZŠ Nezvěstice), kteří byli v den konání výzkumného šetření přítomni ve škole s výjimkou několika málo případů, ve kterých rodiče nedovolili výzkumné šetření provést.

Výsledky experimentu 1 byly kvantitativně (procentuálně) vyhodnoceny a zaneseny do tabulek (viz Tab. 7, Tab. 8) a grafů (viz Graf 4, Graf 5, Graf 6, Graf 7).

5.3.2 EXPERIMENT 2

V rámci experimentu 2 byla zvolena metoda pozorování. Jednalo se o reprodukci textu, ze které byl zhotoven audiozáznam. Text (viz Příloha 3) byl zvolen především tak, aby byl jazykově pestrý, ale i s ohledem na jeho náročnost a délku vzhledem k žákům 3. ročníku. Výběr proběhl po předchozí analýze textů z několika učebnic a čítanek určených právě 3. ročníkům ZŠ. U žáků 5. ročníku se opět očekávají jazykové dovednosti vyšší úrovně.

Experiment 2 zjišťoval, zda metoda volné reprodukce textu přispívá k rozvoji aktivní slovní zásoby žáků prvního stupně ZŠ..

Jednalo se o experiment s jednotlivci, který probíhal mimo vyučování. Žáci byli vybráni na základě osobního rozhovoru s jejich vyučujícím českého jazyka. Tento experiment absolvovali 3 žáci z každé vybrané třídy (3. a 5. třída Tyršovy ZŠ Plzeň, 3. a 5. třída ZŠ Nezvěstice). Jednalo se vždy o žáky různých úrovní (podprůměrná/průměrná/nadprůměrná).

V rámci experimentu 2 byly pořízeny audiozáznamy reprodukce vybraného textu, které poskytují autentické zaznamenání výskytu a podoby jednotlivých lexikálních jevů. Výsledky experimentu 2 byly zaneseny do tabulek (viz Tab. 9, Tab. 10) a grafů (viz Graf 8, Graf 9), a byly kvantitativně i kvalitativně vyhodnoceny.

5.4 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU ŽÁKŮ

Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve dvou školách, kterými byly Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň – Černice (dále označována jako „A“) a Základní škola Nezvěstice (dále označována jako „B“) a v rámci každé školy bylo uskutečněno ve dvou třídách (ve 3. a v 5. třídě).

Školám a rodičům jsem přislíbila anonymní zpracování údajů. Z tohoto důvodu nebudu v diplomové práci uvádět žádná jména a u konkrétních diagnóz nebudu rozlišovat ani pohlaví daných žáků.

Jak vyplývá z tabulky (viz Tab. 1), celkem se zúčastnilo výzkumu 68 žáků, konkrétně 35 chlapců a 33 dívek. Jednalo se o 34 žáků (22 chlapců a 12 dívek) z obou třetích tříd a 34 žáků (13 chlapců a 21 dívek) z obou pátých tříd.

3. třída								
3. A			3. B			3. třída CELKEM		
Chlapců	Dívek	Celkem	Chlapců	Dívek	Celkem	Chlapců	Dívek	Celkem
11	5	16	11	7	18	22	12	34
5. třída								
5. A			5. B			5. třída CELKEM		
Chlapců	Dívek	Celkem	Chlapců	Dívek	Celkem	Chlapců	Dívek	Celkem
8	7	15	5	14	19	13	21	34
CELKEM								
Chlapců			Dívek			Celkem		
35			33			68		

Tab. 1 Zkoumaný vzorek žáků

5.4.1 TYRŠOVA ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA PLZEŇ – ČERNICE

Na této škole proběhlo výzkumné šetření, kterého se celkem zúčastnilo 31 žáků (19 chlapců a 12 dívek), dne 27. 1. 2016.

Objevilo se zde poměrně velké množství žáků s různými diagnózami. V rámci zkoumaného vzorku má určitou diagnózu (Aspergerův syndrom, autismus, specifické vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy chování, dysgrafie, vady řeči), ať už samotnou nebo kombinovanou, 10 dětí.

3. třída

Plný počet žáků v této třídě je 26, došlo zde však k situaci, kdy někteří rodiče nesouhlasili s provedením výzkumu a někteří žáci byli nemocní.

Výzkumný vzorek v této třídě tedy tvořilo 16 žáků, z toho 11 chlapců a 5 dívek.

Vzhledem k tomu, že tato třída využívá ústní hodnocení, sdělila mi učitelka českého jazyka výsledky jednotlivých žáků formou: podprůměrná/průměrná/nadprůměrná úroveň schopností a dovedností v předmětu český jazyk.

V rámci zkoumaného vzorku tvoří většinu průměrní žáci, kterých je dle třídní učitelky 10. Mezi zbývajících 6 žáků jsou 3 podprůměrní a 3 nadprůměrní žáci.

U tří žáků byla stanovena diagnóza, konkrétně se jedná o dva žáky s dysgrafií a jednoho žáka s Aspergerovým syndromem.

U jednoho ze žáků s dysgrafií učitelka vnímá dále i jisté známky poruch pozornosti (nediagnostikováno) a nepodnětné rodinné zázemí. Žák přesto disponuje poměrně bohatou slovní zásobou, má zájem o četbu, ze které získává mnoho informací a tím i celkový rozhled. Ústní projev je u něj lepší než projev psaný.

Žákovi s Aspergerovým syndromem byla přidělena asistentka. U tohoto žáka se projevuje jisté matematické nadání (nediagnostikováno).

Ve třídě jsou však i jiní (nediagnostikovaní) žáci, u kterých učitelka vnímá nějaké vychýlení od normy. Konkrétně se jedná o jednoho žáka se sníženým intelektem, jednoho žáka nadaného a jednoho žáka s problémy s chováním, který zároveň postrádá motivaci a má nepodnětné rodinné zázemí. Oproti tomu velmi podnětné rodinné zázemí učitelka

vnímá u tří žáků. To vedlo u jednoho z nich k výraznému zlepšení (z podprůměru na průměr) a u jiného zase k zájmu o četbu a k bohaté slovní zásobě.

5. třída

Celkově je v této třídě 17 žáků, 27. 1. 2016 však 2 žáci nebyli přítomni, a tak se výzkumného šetření zúčastnilo 15 žáků, z toho 8 chlapců a 7 dívek.

V rámci výzkumného vzorku bude v pololetí osm žáků hodnoceno z českého jazyka známkou 1, čtyři žáci známkou 2, dva žáci známkou 3 a jeden žák (s Aspergerovým syndromem) byl hodnocen slovně. Jeho hodnocení bylo dle učitelky českého jazyka průměrné.

Mezi těmito 15 žáky bylo 7 žáků s různými diagnózami. Dvakrát se zde objevila diagnóza Aspergerův syndrom, z toho jednou se jednalo o kombinovanou diagnózu se specifickými vývojovými poruchami učení, které se vyskytly ještě u dvou dalších žáků. Dále má jeden žák diagnostikované specifické vývojové poruchy chování a 2 žáci autismus, jeden z nich má kombinovanou diagnózu s vadami řeči.

Dva žáci se specifickými vývojovými poruchami učení, z nichž jeden má kombinovanou diagnózu s Aspergerovým syndromem, mají dle učitelky českého jazyka velmi podnětné rodinné zázemí, které jim pomáhá výuku zvládat.

Podnětné domácí zázemí poskytují rodiče i jednomu ze žáků s autismem, přesto má tento žák v českém jazyce značné problémy (neorientuje se v jazyce, má chudou slovní zásobu, nerozumí významům slov apod.) Tomuto žákovi byla přidělena asistentka.

Druhý žák s autismem naproti tomu podnětné domácí prostředí nemá (ve škole se často setkává s výrazy pro něj zcela novými, což ho většinou rozruší). Kromě autismu má diagnostikované i vady řeči.

Žák se specifickými vývojovými poruchami chování dosahuje v českém jazyce velmi dobrých výsledků.

U tří žáků bez žádné z diagnóz vnímá učitelka jisté odlišnosti od zbytku třídy. Jeden žák má sice špatný písemný projev, ale jeho verbální dovednosti jsou na dobré úrovni. Dále je ve třídě žák s vysokou inteligencí a žák s velmi bohatou slovní zásobou, který velmi rád čte a píše své texty a sám o sobě tvrdí, že chce být spisovatelem.

5.4.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA NEZVĚSTICE

Na této škole proběhlo výzkumné šetření, kterého se celkem zúčastnilo 37 žáků (16 chlapců a 21 dívek), dne 15. 2. 2016.

V obou třídách je celkem 5 žáků s nějakou diagnózou, konkrétně 4 žáci s dyslexií a 1 žák s vývojovou dysfázií.

3. třída

Celkem tuto třídu navštěvuje 19 žáků, ale protože jeden žák nebyl v den výzkumného šetření přítomen, zúčastnilo se pouze 18 žáků, z toho 11 chlapců a 7 dívek.

V rámci výzkumného vzorku této třídy mělo v pololetí z českého jazyka 14 žáků jedničku, 3 žáci dvojku a 1 žák trojku.

V této třídě se vyskytli tři žáci s diagnózou. Dvěma žákům byla diagnostikována dyslexie, jeden z těchto žáků postrádá podnětné rodinné zázemí a jeden žák má vývojovou dysfázii. Tomuto žákovi byla přidělena asistentka. Podle učitelky českého jazyka i žákovy asistentky se jeho stav postupem času zhoršuje, a to hlavně co se týče chování.

U ostatních žáků vnímá učitelka českého jazyka následující odchylky. Jeden žák má nízké sebevědomí, jeden žák má nepodnětné rodinné zázemí a jeden žák je nadaný (nediagnostikováno).

5. třída

Celkem je v této třídě 21 žáků, 15. 2. 2016 však 2 žáci nebyli přítomni (z toho jeden s dyslexií), a tak se výzkumu zúčastnilo jen 19 žáků, z toho 5 chlapců a 14 dívek.

V rámci výzkumného vzorku bylo v této třídě v pololetí z českého jazyka hodnoceno šest žáků známkou 1, jedenáct žáků známkou 2, jeden žák známkou 3 a jeden žák známkou 4.

V tomto výzkumném vzorku mají 2 žáci diagnostikovanou dyslexii.

Mimo diagnostikované žáky si učitelka českého jazyka v této třídě všimá jednoho žáka s nepodnětným rodinným zázemím, jednoho žáka nadaného a 3 žáků s dobrými slohovými dovednostmi, z nichž je jeden i celkově nadaný (nediagnostikováno).

5.5 EXPERIMENT 1

Experiment 1 byl proveden formou testu. Proběhl na dvou školách (ZŠ Tyršova Plzeň – Černice, ZŠ Nezvěstice), celkem ve čtyřech třídách (ve dvou 3. třídách a ve dvou 5. třídách). Účastnilo se ho celkem 68 žáků, z toho 35 chlapců a 33 dívek. Zastoupení žáků jednotlivých tříd bylo stejné (34 žáků 3. třídy a 34 žáků 5. třídy).

5.5.1 TEST

Test (viz Příloha 2) byl koncipován na základě prostudování učiva 3. třídy tak, aby odpovídal předpokládaným znalostem žáků třetích tříd.

Aby bylo dosaženo vypovídající hodnoty testu, obsahují jednotlivé úkoly vždy několik dílčích úkolů různé náročnosti. Předpokládá se, že žáci s rozvinutou slovní zásobou a žáci 5. ročníků dosáhnou lepších výsledků, především právě v těžších dílčích úkolech. Na druhé straně by alespoň některé z dílčích úkolů měly být zvládnutelné i pro žáky s méně rozvinutou slovní zásobou a pro žáky 3. ročníku.

Pro dosažení stejných podmínek u žáků obou škol bylo zadání formulováno co nejjednoznačněji, aby už během práce nemusely být podávány žádné doplňující informace nebo dodatečná vysvětlení. Úkoly, které byly považovány za náročnější na pochopení, byly doplněny o vysvětlení (např. co jsou to synonyma) nebo o konkrétní příklad (viz úkol 5).

Aby nebyla slovní zásoba žáků zkoumána jen po stránce kvantitativní, byly jednotlivé úkoly koncipovány tak, aby se vztahovaly vždy k úvodnímu textu. V tomto případě by měly být i odpovědi žáků voleny s ohledem na výchozí text. Tím byla do výzkumu zapojena i lexikálně-sémantická stránka slova. Jednotlivé odpovědi žáků proto nebudou hodnoceny pouze jako izolované jevy, ale bude se k nim přistupovat i s ohledem na úvodní text.

5.5.2 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Před samotným zadáním testu jsem byla žákům představena. Dále jsem žákům vysvětlila, čím se zabývám (a proč), a poděkovala jsem jim za jejich čas a snahu. Žáky jsem také ujistila, že test bude vyhodnocen anonymně a že není na známky.

Doba na vypracování testu nebyla nijak limitována. Čas byl zaznamenáván pouze z informačních důvodů, ale nebyl nijak hodnocen.

Před rozdáním testu jsem ve všech čtyřech třídách vysvětlila následující pokyny:

- test není časově omezen;
- každý žák se čitelně podepíše (stačí křestním jménem);
- test se zakládá na úvodním textu, který je třeba si pozorně přečíst;
- je důležité pozorně číst také zadání všech úkolů;
- test má celkem 9 úkolů;
- v úkolech 2, 3, 6, 7a, 9 se k úvodnímu textu vztahuje přímo jejich správné řešení;
- úkoly 1, 4, 5, 7b, 8 mají podle úvodního textu koncipované zadání, jejich řešení už ale z textu vycházet nemusí (žák úkoly řeší na základě jazykových souvislostí a využívá přitom své vlastní slovní zásoby, text mu může v některých případech pomoci, ale za správné se považují i odpovědi, které z textu nevycházejí - např. při řešení pátého úkolu – „*Napište přídavná jména příbuzná s těmito slovy a ke každému z nich přiřipíte vhodné podstatné jméno. (př. kus – kusový prodej)*“, v dílčím úkolu - „*liška - _____*“, může žákům výchozí text pomoci k řešení např. „*liščí tlama*“, vhodná jsou však i jiná řešení, která z textu nevycházejí, např. „*liščí kožich*“);
- během testu už nebudou podávány žádné další informace;
- test je nutné vyplnit samostatně;
- po dokončení práce je třeba odevzdat vyplněný, podepsaný a sepnutý test.

Před rozdáním testu jsem ve všech čtyřech třídách udělila následující doporučení:

- test je dobré si rozložit na jednotlivé strany, aby bylo možné pracovat vždy s daným pracovním listem a zároveň i s úvodním textem (poté je třeba test opět sepnout);
- při nepochopení úkolu je dobré si přečíst znovu zadání.

Po zadání a vysvětlení pokynů a doporučení měli žáci prostor pro případně dotazy.

Znovu jsem je upozornila, že po rozdání testu už jim nebudu moci na nic odpovídat. Žáci se většinou ptali znovu na informace, které už byly řečeny (např. kolik mají na test času apod.), nebo na formální záležitosti (např. zda mohou psát tužkou apod.).

Následně jsem žákům rozdala testy a spustila stopky.

Žáci pracovali na testech samostatně dle individuálního tempa. Po dokončení test odevzdali a v tichosti se věnovali různým aktivitám.

Na odevzdané testy jsem pro informaci zaznamenala délku doby práce.

5.5.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

• Doba práce

V rámci experimentu 1 jsem měřila dobu práce jednotlivých žáků. Tyto údaje jsou pouze informativní (test nebyl časově omezen), v celkovém hodnocení nebudou žádným způsobem zohledněny.

Nejkratší doba práce byla 12 minut 45 sekund (tento test je druhý nejlepší ze všech), nejdelší potom 40 minut 25 sekund (tento test měl mírně podprůměrné výsledky).

CELKEM		
Chlapci	Dívky	Celkem
0:27:04	0:23:58	0:25:44

Tab. 2 Tabulka průměrných časů

Výše zobrazená tabulka (viz Tab. 2) udává průměrný čas všech zúčastněných žáků (25 minut 44 sekund) a průměrný čas chlapců (27 minut a 4 sekundy) a dívek (23 minut a 58 sekund). Z těchto údajů vyplývá, že chlapci potřebovali na vypracování testu více času než dívky.

	Třída		
	3.		
	Chlapci	Dívky	Celkem
Průměrný čas	28:44	25:45	27:41

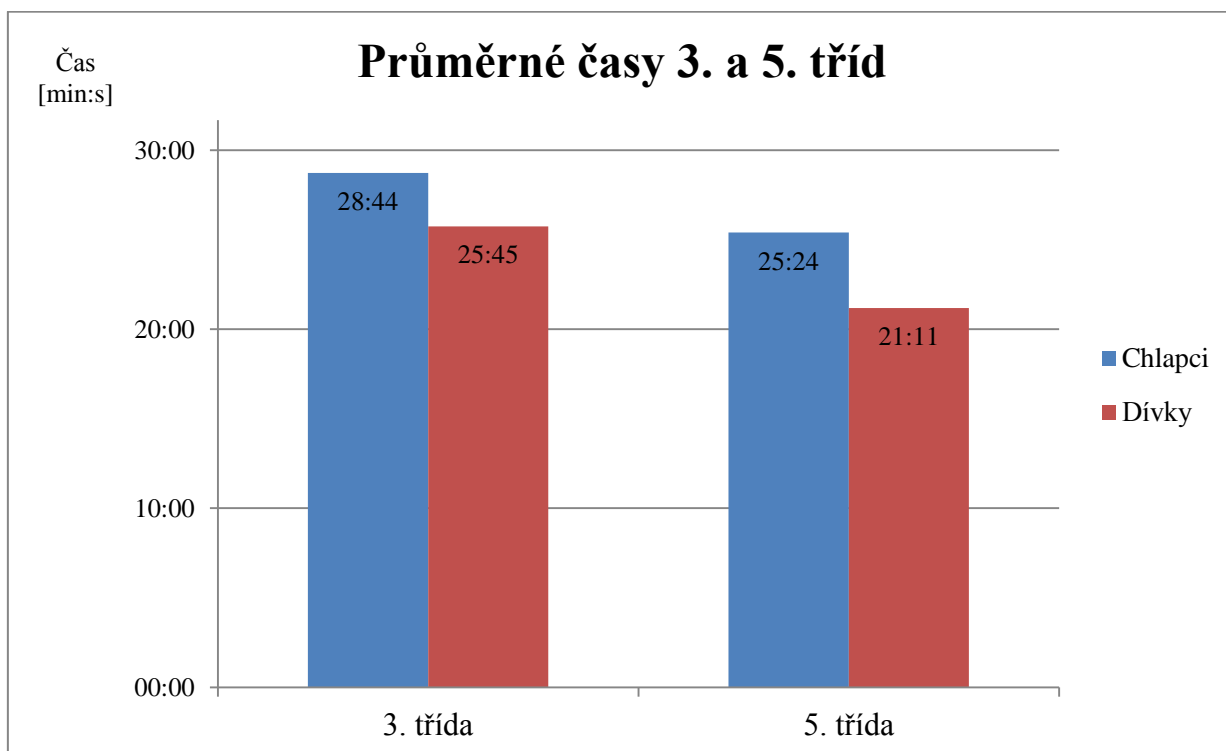
Tab. 3 Tabulka průměrných časů třetích tříd

	Třída		
	5.		
	Chlapci	Dívky	Celkem
Průměrný čas	25:24	22:11	23:47

Tab. 4 Tabulka průměrných časů pátých tříd

Porovnáme-li celkově obě 3. třídy (viz Tab. 3) s oběma 5. třídami (viz Tab. 4), zjistíme, že žáci pátých tříd (průměrný čas 23 minut 47 sekund) pracovali rychleji než žáci třetích tříd (průměrný čas 27 minut 41 sekund).

Na grafu (viz Graf 2) můžeme pozorovat, že v rámci obou ročníků potřebovali na vypracování testu více času chlapci. Nejvíce času tedy potřebovali chlapci třetích tříd (28 minut 44 sekund), poté dívky třetích tříd (25 minut 45 sekund), poté chlapci pátých tříd (25 minut 24 sekund) a nejméně času potřebovaly dívky pátých tříd (21 minut 11 sekund).



Graf 2 Graf průměrných časů třetích a pátých tříd

Porovnáme-li mezi sebou jednotlivé 3. (viz Tab. 5) a 5. třídy (viz Tab. 6), zjistíme, že žáci z Tyršovy ZŠ Plzeň potřebovali k vypracování testu méně času než žáci ze ZŠ Nezvěstice.

Průměrný čas žáků třetích tříd byl na Tyršově ZŠ 20 minut 59 sekund a na ZŠ Nezvěstice 32 minut 23 sekund.

Průměrný čas žáků pátých tříd byl na Tyršově ZŠ 22 minut 16 sekund a na ZŠ Nezvěstice 25 minut 18 sekund.

Pořadové číslo žáka	Třída			
	3. A		3. B	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
1	14:15	16:30	24:20	24:15
2	17:55	17:00	29:40	24:20
3	18:20	17:40	29:55	30:10
4	19:00	17:45	30:30	33:20
5	22:15	20:55	33:25	33:20
6	22:55	-	34:10	35:45
7	22:55	-	35:30	37:55
8	22:55	-	36:10	-
9	24:30	-	37:20	-
10	38:40	-	37:40	-
11	40:25	-	39:20	-
Průměrný čas	24:00	17:58	33:27	31:18
Celkový průměrný čas	20:59		32:23	

Tab. 5 Tabulka průměrných časů tříd: 3. A, 3. B

Pořadové číslo žáka	Třída			
	5. A		5. B	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
1	17:45	12:45	16:40	19:00
2	18:00	17:45	26:00	19:05
3	19:50	19:30	28:55	19:05
4	20:30	19:30	32:30	20:35
5	21:55	23:30	35:40	20:40
6	26:20	24:00	-	20:45
7	26:25	34:55	-	20:50
8	32:00	-	-	22:40
9	-	-	-	24:20
10	-	-	-	25:00
11	-	-	-	26:05
12	-	-	-	26:10
13	-	-	-	26:25
14	-	-	-	26:25
Průměrný čas	22:51	21:42	27:57	22:39
Celkový průměrný čas	22:16		25:18	

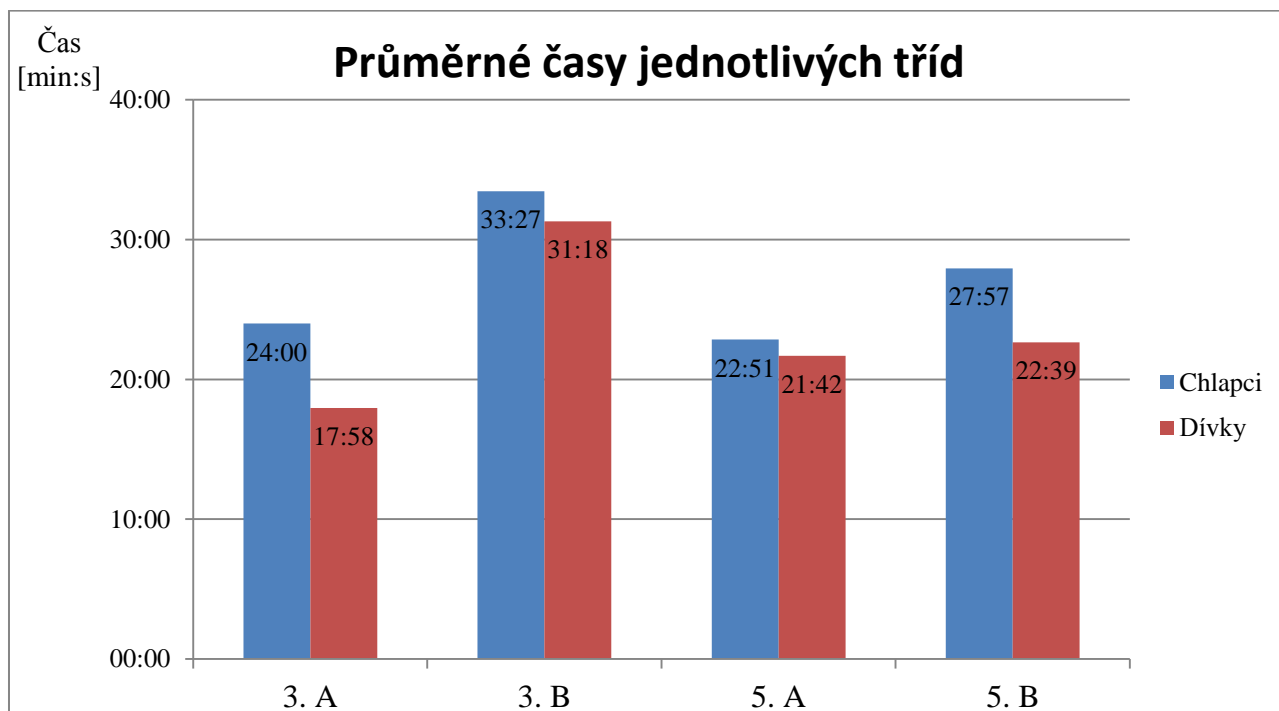
Tab. 6 Tabulka průměrných časů tříd: 5. A, 5. B

Na grafu (viz Graf 3) můžeme pozorovat, že v rámci všech tříd potřebovali na vypracování testu více času chlapci a že žáci Tyršovy ZŠ Plzeň potřebovali méně času než žáci ZŠ Nezvěstice.

Ve většině případů také platí, že žáci pátých tříd potřebovali méně času než žáci třetích tříd. U dvou skupin však došlo k neobvyklé situaci, a to zejména u výzkumného vzorku dívek 3. třídy Tyršovy ZŠ Plzeň. Tato skupina totiž dosáhla nejkratšího průměrného času ze všech skupin vůbec. Předstihla i skupinu dívek 5. třídy Tyršovy ZŠ Plzeň (i přestože v rámci této skupiny byl zaznamenán nejkratší čas z celého výzkumného vzorku vůbec), o které by se podle ostatních statistických výsledků dalo předpokládat, že právě tato skupina bude mít nejkratší průměrný čas. Druhou skupinou, která se vychýlila z tohoto jinak platného závěru, je skupina chlapců 3. třídy Tyršovy ZŠ Plzeň. Tato skupina měla kratší průměrný čas než skupina chlapců 5. třídy ZŠ Nezvěstice a skupina dívek 3. třídy ZŠ Nezvěstice. U těchto dvou skupin byl totiž podle ostatních statistických výsledků očekáván kratší průměrný čas než u skupiny chlapců 3. třídy Tyršovy ZŠ Plzeň.

Seřadíme-li jednotlivé skupiny žáků vzestupně podle jejich průměrných časů, dostaneme následující pořadí:

- dívky 3. A (17 minut 58 sekund);
- dívky 5. A (21 minut 42 sekund);
- dívky 5. B (22 minut 39 sekund);
- chlapci 5. A (22 minut 51 sekund);
- chlapci 3. A (24 minut);
- chlapci 5. B (27 minut 57 sekund);
- dívky 3. B (31 minut 18 sekund);
- chlapci 3. B (33 minut 27 sekund).



Graf 3 Graf průměrných časů jednotlivých tříd

- **Úvodní text**

Úvodní text byl vybrán z učebnice Čítanka: pro 3. ročník základní školy

(ISBN 978-80-7238-863-9).

Josef Brukner

O lišce, vráně a sýru

Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vsuktu špatně pochodí. Jako ta vrána na jeřábu s kusem sýra v zobáku.

Ukradla ho v kterési otevřené spízi a dozajista si myslela, že už jí patří. Ale tak to bývá mezi zlodějíčky, že na jejich kořist má zálsuk jiný zloděj.

„Milá vráno,“ povídá liška, „ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč, neboť není nad tebe rozumnějšího tvora.

Už dlouho se bavím jen se samými hlupáky, pověz mi něco chytrého pro potěšení.“

„Nesu si k obědu kus sýra,“ chtěla říct vrána potěšená liščím chvalozpěvem. Ale sotva otevřela zobák, sýr jí z něho vypadl a zmizel v liščí tlamě.

„Opravdu, nikdy jsem neslyšela rozumnější řeč, milá vráno. Protože tvá slova mne nejen potěšila, ale i nasýtila.“

Co na to řekla oklamaná vrána, o tom se už v bajce nevypráví.

Vám, kteří nic nedáte na lichometné řeči, to ostatně může být jedno.



Obr. 2 O lišce, vráně a sýru

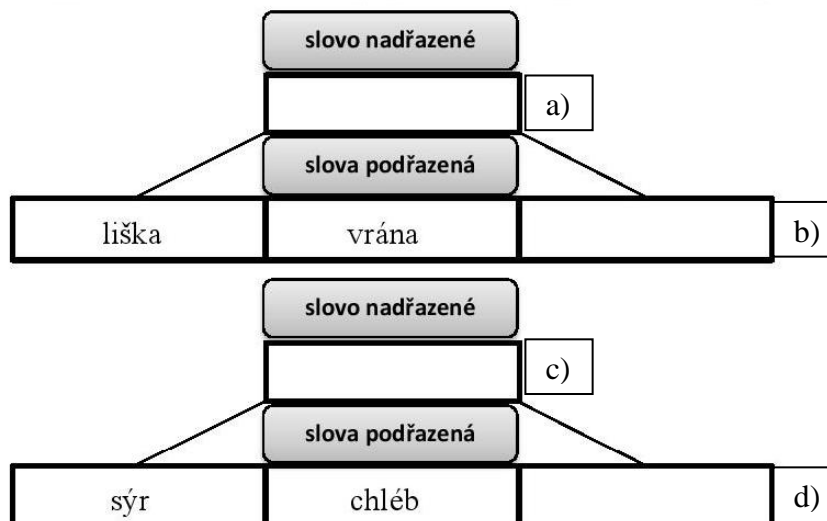
Z knihy *Bajky*. Albatros: Praha 2002

Ilustrace: Josef Lada

- **Jednotlivé úkoly testu**

Úkol 1

Doplňte do grafu slovo nadřazené a vymyslete k němu jedno další slovo podřazené.



Nejmenší problém žákům dělala dílčí úkol *d*), ve kterém bylo zaznamenáno 94,1 % správných řešení. Žáci zde uváděli různá vhodná řešení, např. *rohlík, máslo, jogurt, maso, šunka, jitrnice, hermelín, jablko, koláč* atd. Vyskytla se zde však i dvě nevhodná řešení: *voda* (*voda* není podřazeným slovem k uvedenému slovu nadřazenému), *jídlo* (*jídlo* není slovem souřadným se slovy *sýr, chléb*).

V dílčím úkolu *b*) bylo zaznamenáno 92,6 % správných řešení. V tomto úkolu žáci uváděli následující vhodná řešení: *vlk, zajíc, jezevec, veverka, jelen, medvěd, kočka, pes, kuře, ježek, myš, bobr, jestřáb, jeřáb, kolibřík, motýl, lev, slon* atd. U některých žáků se však vyskytla i nevhodná řešení: *pták* (*pták* není slovo souřadné, ale nadřazené ke slovu *vrána*), *sýr, maso* (žádné z těchto slov není slovem souřadným se slovy *liška, vrána*).

Poněkud problematictější byly dílčí úkoly *a*) a *c*). Slova nadřazená by totiž měla být v jednotném čísle (*a*) např. *zvíře, zvěř*, *b*) např. *jídlo, potravina*), jak uvedlo správně 16 žáků v dílčím úkolu *a*) a 62 žáků v dílčím úkolu *b*). Z celkového počtu 68 žáků však v dílčím úkolu *a*) napsalo 52 žáků (přibližně 76 %) slovo nadřazené v množném čísle. Vzhledem k tak vysokému výskytu tohoto druhu chyby, jsme usoudili, že chyba vznikla způsobem vedení výuky (během výuky nebylo důsledně dbáno na určování slov nadřazených v singuláru), nikoli z důvodu nepochopení významů daných slov v dílčích úkolech *a*) a *c*). Proto jsme v testu uznali i slova nadřazená v množném čísle, pokud odpovídala alespoň významově (např. *zvířata, živočichové/potraviny, suroviny*).

V dílčím úkolu *a*) bylo zaznamenáno 91,2 % správných řešení. Žáci uváděli správně řešení: *zvíře, zvěř*. Někteří žáci uvedli nevhodná řešení: *veverka, bajka* (žádné z těchto slov není slovem nadřazeným pro slova *liška, vrána* ze zadání).

V dílčím úkolu *c*) bylo zaznamenáno 88,2 % správných řešení. V tomto úkolu žáci uváděli různá vhodná řešení: *jídlo, potravina, potrava, výživa*. Objevila se i nevhodná řešení: *mléčný výrobek, pečivo* (žádné z těchto slov není slovem nadřazeným pro slova *sýr, chléb* ze zadání).

Uznána byla i následující ojedinělá řešení:

- *svačina: sýr, chléb, mléko;*
- *volně žijící zvířata: liška, vrána, zajíc.*

Úkol 2

Podtržená slova nahradte jinými vhodnými slovy stejného nebo podobného významu (synonymy) tak, aby se do textu hodila.

a) vskutku - _____

b) milá - _____

c) sháním - _____

d) neboť - _____

e) sotva - _____

Nejmenší problém žákům dělал dílčí úkol *c*), ve kterém bylo zaznamenáno 75 % správných řešení. Žáci zde uváděli vhodné řešení *hledám*. Vyskytlo se zde však i několik nevhodných řešení: *najít* (tímto slovem nelze nahradit původní slovo *sháním* v textu) *shánět, sháněla, sháníme* (jedná se pouze o jiné tvary slova *sháním*, nikoli o synonyma tohoto slova), *nesháním* (slovo *nesháním* je opozitem, nikoli synonymem, slova *sháním*), *sháníme nové boty, shánicí podpora* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

V dílčím úkolu *a*) bylo zaznamenáno 45,6 % správných řešení. V tomto úkolu se ve třech případech vyskytlo řešení *vskutečně*. Předpokládali jsme, že důvodem této chyby je pravopisná neznalost, nikoli neznalost významu slov *vskutku* (v zadání) a *skutečně* (pravopisně správný tvar tohoto řešení), a proto jsme tato řešení uznali. Jako vhodné jsme uznali i řešení *fakt*. Jedná se sice o slovo nespisovné, ale v tomto případě významově správné. Jiní žáci uvedli následující vhodná řešení: *skutečně, jistě, opravdu, doopravdy, určitě, vážně*. V tomto dílčím úkolu se vyskytlo několik nevhodných řešení, např. *však, vlastně, velice, docela, vždy, vždycky, jenom, ano, dlouho* (nejedná se o synonyma slova *vskutku*), *vskutek, vskutku velké dílo, vskusný prodeje* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

V dílčím úkolu *e*) bylo zaznamenáno 32,4 % správných řešení. Jako vhodná řešení žáci uváděli slovní spojení: *hned jak, hned když, jak jen, jak jenom*. Někteří žáci uvedli následující nevhodná řešení: *než, natož, už, skoro, ne, nikdy, teprve, drobet, jasně, pozdě, jen tak, teď* (nejedná se o synonyma slova *sotva*), *zmizel, unikla, sotvička, soutný člověk, sotva stojí na nohouh* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

V dílčím úkolu *d*) bylo zaznamenáno 29,4 % správných řešení. U jednoho žáka se objevilo řešení *totiž*. Toto řešení jsme uznali, protože podle Školního slovníku českých synonym (2010) jsou slova *totiž* a *neboť* synonyma a protože se toto řešení v textu použít dá, přestože je třeba změnit pořadí slov ve větě.

„ ... „*ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč, neboť není nad tebe rozumnějšího tvora ...*“

„ ... „*ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč, není totiž nad tebe rozumnějšího tvora ...*“

Jiní žáci uvedli vhodné řešení *protože*. V tomto dílčím úkolu se objevila následující nevhodná řešení: *nebo*, *neboli*, *necht'*, *proto*, *ale* (nejedná se o synonyma slova *neboť*), *nebud'*, *nebudu*, *lepší*, *loť*, *nikdy*, *nikdo*, *nigdo*, *něco není*, *neboťná*, *neboťný voják* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Nejproblematictější byl dílčí úkol *b*), ve kterém bylo zaznamenáno pouze 5,9 % správných řešení. V tomto úkolu uvedli pouze 4 žáci vhodné řešení *drahá*. Ve většině řešení (42 případů z celkových 68, což je přibližně 62 %) se vyskytlo nevhodné řešení *hodná*. Přestože podle Školního slovníku českých synonym (2010) jsou slova *hodný* a *milý* synonymy, toto řešení jsme neuznali z důvodu nerespektování kontextu. Neuznali jsme ani řešení *nejmilejší*, které by se naopak v textu použít dalo, neodpovídá však významově (nejedná se o synonymum). Jiní žáci uvedli následující nevhodná řešení: *vládná* (tato slova nelze použít vzhledem ke kontextu), *miloučká*, *vážená*, *urozená*, *hezká* (nejedná se o synonyma slova *milá*), *ošklivá*, *velká*, *chytrá*, *zlá*, *ahoj*, *vráno*, *milý*, *milí*, *milá paní*, *milá babička* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Úkol 3

Najděte k následujícím (v textu zvýrazněným) slovům slova opačného významu

(antonyma).

a) dlouho - _____

b) zmizel - _____

c) nikdy - _____

Nejmenší problém žákům dělal dílčí úkol *a*), ve kterém bylo zaznamenáno 72,1 % správných řešení. V tomto úkolu žáci uvedli vhodná řešení: *krátce, chvíli, chvílku, chvílinku*. Mezi řešeními se objevilo i slovo *brzy*, které sice je antonymem slova *dlouho*, je tomu tak však jen v některých případech, např. *vrátil se brzy – vrátil se dlouho*. V úvodním textu má však slovo *dlouho* význam *po dlouhou dobu*. Z tohoto důvodu jsme toto řešení neuznali. Jiní žáci uvedli následující nevhodná řešení: *krátký, krátké* (tato řešení nejsou příslovce, ale přídavná jména), *pomalou, rychle, málo* (nejedná se o antonyma slova *dlouho*), *dlouze, dlouhý, dlouhej, už* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

V dílčím úkolu *c*) bylo zaznamenáno 67,6 % správných řešení. Jako vhodné jsme uznali i řešení *furt*. Jedná se sice o slovo nespisovné, ale v tomto případě významově správné. Další vhodná řešení v tomto dílčím úkolu byla např. *vždy, vždycky, pořád, pokaždé*. Příklady nevhodných řešení žáků u tohoto úkolu jsou: *někdy, jednou, vůbec* (nejedná se o antonyma slova *nikdy*), *teď, zítra, dlouho, ještě, určitě, opravdu, když, už, nebudu, nikdo* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

V dílčím úkolu *b*) bylo zaznamenáno 66,2 % správných řešení. V tomto úkolu se objevila následující vhodná řešení: *nezmizel, objevil se, ukázal se, zůstal*. U některých žáků se vyskytlo řešení *přišel*. Slova *přijít* a *zmizet* sice mohou být v některých případech antonymy (např. *přišel na oslavu – zmizel z oslavy*), v kontextu „*zmizel v liščí tlamě*“ tomu tak ale není, a proto jsme toto řešení neuznali. Uznat jsme nemohli ani řešení *našel se*, přestože je v některých případech synonymní s vhodným řešením *objevil se*. V tomto kontextu však toto řešení použít nelze. Jiní žáci uvedli následující nevhodná řešení: *vylez* (nejedná se o antonymum slova *zmizel*), *vypadl, vitratil se, vipařil se, zmizely, viděl, žije, nikdy* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Úkol 4

Najděte v řadě příbuzných slov jedno slovo, které do této řady nepatří, a škrtněte ho.

- a) hlupák, hloupost, loupit, hloupý, hlupáček
- b) slovíčko, víčko, slovník, vyslovit, slovo
- c) zlodějíček, zloděj, zlý, lodní, zlodějský

Při řešení tohoto úkolu nepotřebuje žák využít svou aktivní slovní zásobu. Tento úkol byl totiž jako jediný ze všech koncipován formou uzavřených odpovědí. Cílem bylo zjištění, zda žáci vnímají významové souvislosti mezi jednotlivými příbuznými slovy.

Dílčí úkol *b)* měli všichni žáci správně.

V dílčím úkolu *a)* byla pouze 2 nesprávná řešení. Správná řešení tak byla zaznamenána v 98,5 % případů.

Největší problém dělal žákům dílčí úkol *c)*, ve kterém bylo správných 92,6 % řešení. Někteří žáci pravděpodobně nevnímají významovou souvislost slova *zlý* se slovy *zloděj, zlodějíček, zlodějský*.

Úkol 5

Napište přídavná jména příbuzná s těmito slovy a ke každému z nich připište vhodné podstatné jméno. (př. kus - kusový prodej)

- a) liška - _____
- b) řeč - _____
- c) slovo - _____

Tento úkol, přestože byl doplněný o uvedený příklad, mnoho žáků vůbec nepochopilo. Žáci se nejčastěji dopouštěli takové chyby, že neuvedli přídavné jméno příbuzné se slovem v zadání. Slovo v zadání pouze opsali a k němu připsali jiné slovo.

Nejmenší problém žákům dělal dílčí úkol *a)*, ve kterém bylo zaznamenáno 63,2 % vhodných řešení. Žáci uváděli např. tato vhodná řešení: *liščí srst, liščí kůže, liščí ocas, liščí maso, liščí zápach, liščí mazanost, liščí lichocení, liščí nora, liščí doupe, liščí mláďata, liščína kořist atd.* U některých žáků se však vyskytla nevhodná řešení, jako např. *liškový les* (přídavné jméno od slova *liška* je utvořeno nesprávně) *liška Bystrouška, bystrá liška,*

mazaná liška (nedošlo k vytvoření přídavného jména od slova *liška*), *zrzaví lišák*, *dravá*, *oranžová* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

V dílčím úkolu *c*) bylo zaznamenáno 42,6 % vhodných řešení. Žáci uváděli následující vhodná řešení: *slovní zásoba*, *slovní spojení*, *slovní úloha*, *slovní druhy*, *slovní hříčka*. U jednoho žáka se vyskytlo řešení *slovní říčka*. U tohoto řešení jsme předpokládali, že žák rozumí rozdíl mezi významy *hříčka* a *říčka*. Z toho důvodu jsme také předpokládali, že se jedná pouze o neznalost správné formy slova *hříčka* nebo o zapomenutí prvního písmene, a řešení jsme uznali. Někteří žáci uvedli následující nevhodná řešení: *krátké slovo*, *hezké slovo*, *slovo příbuzné*, *tvá slova*, *jaký slova*, *více slovy* (nedošlo k vytvoření přídavného jména od slova *slovo*), *sloveso*, *slovník*, *slovýčko*, *slovoví*, *řeč*, *hezké*, *český*, *má velkou zásobu slov* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Poněkud problematictější byl dílčí úkol *b*), v kterém bylo zaznamenáno pouze 14,7 % vhodných řešení. Mezi vhodnými řešeními se objevila např. slovní spojení: *řečová vada*, *řečnická otázka*, *řečnická soutěž*, *řečnický můstek*, *řečnický obrat*, *řečnickovo auto*. Příklady nevhodných řešení jsou následující: *řeční druh*, *řeční pomluva*, *řeční pusa*, *řečný člověk*, *řečná dívka*, *řečí jazyk*, *řečí žák* (přídavné jméno od slova *řeč* je utvořeno nesprávně), *pravěká řeč*, *vhodná řeč*, *cizí řeč*, *řeč s lidmi*, *řeč člověka*, *dlouhé řeči*, *lichometné řeči*, *samí řeči* (nedošlo k vytvoření přídavného jména od slova *řeč*), *říct*, *řekni*, *řečový*, *slova*, *moudrá*, *plynulá*, *krásná*, *slováka*, *lichotivá*, *mluvení*, *slovo prezidenta*, *je dost řečiví*, *řečovitý člověk*, *řeč je napsaná v knížce* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Úkol 6**Vysvětlete, co znamenají tato slova.**

a) lichocení - _____

b) spíž - _____

c) kořist - _____

Nejmenší problém dělal žákům dílčí úkol c). V tomto úkolu bylo zaznamenáno 63,2 % vhodných řešení. V tomto úkolu bylo původně předpokládáno vysvětlení slova *kořist* v užším slova smyslu - *uloupená věc, lup*. Takto tomu bylo však jen u 8 žáků (to je přibližně 12 %) z celkového počtu 68. Z tohoto důvodu jsme uznali i řešení, která obsahovala sice širší, ale správný význam slova *kořist*, tj. podle SSČ (2004) *dobytá věc, úlovek*. V několika případech se objevilo i vysvětlení na základě konkrétní informace z úvodního textu – *sýr*. Toto řešení jsme také uznali. Jiní žáci uváděli následující vhodná řešení: *ukradený jídlo; ukradené zlato; to co někdo uloví, nebo ukradne; Kořist je věc, kterou někdo ukradnul.; Jídlo co např. piráti uloví.; Když, si nějaké zvíře uloví třeba sýr tak je to kořist.; Úlovek něčeho třeba masa nebo zrovna toho síra.; sýr; Kořist je jinak úlovek (nejčastěji živi), kterým se nasítí zvířata, ale i lidi.; To znamená když nějaké zvíře (člověk) něco uloví.; je když nějaké zvíře uloví lidi nebo zvíře; lev loví zebry a pro lvi je zebra kořist; když třeba lev uloví antilopu a je mrtvá tak je antilopa jeho kořist. Poměrně často se vyskytovalo vysvětlení ve smyslu „*kořist je jídlo*“, popř. „*kořist je jídlo zvířat*“. Toto vysvětlení je však již příliš nepřesné. U některých žáků se vyskytla nevhodná řešení: *oběť; věc kterou chce napadnout* atd.*

V dílčím úkolu b) bylo zaznamenáno 57,4 % vhodných řešení. Příklady vhodných řešení jsou: *místoprostor kde jsou potraviny; komůrka pro ukládání potravin; sklad kde je zásoba jídla; schovávnačka jídla; no to je něco jako špajska a je tam nějaký jídlo; tam se většinou ukládají různá jídla nebo potraviny, pití – suroviny; Ve spíži si skladuješ jídlo; spíž znamená malá komora kam se dává jídlo* atd. U několika žáků došlo k mylnému vysvětlení slova *spíž*, pravděpodobně z důvodu záměny tohoto slova za slovo *spíš* nebo za

slovo *špíz*. Jiní žáci uváděli následující nevhodná řešení: *V otevřené spíži jako v jeskyni (úkrytu)*. (nepřesné vysvětlení); *v kteréši spíši* (v tomto případě nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Největší problém žákům dělal dílčí úkol *a*), ve kterém bylo zaznamenáno 44,1 % vhodných řešení. Příklady vhodných řešení jsou: *chválení; pochválení; povídání hezkých věcí o tom druhém když to nemyslíš vážně; říkání někomu něco co není pravda tak aby se mu to líbilo; Znamená to že někomu něco řekneš pěkného a není to pravda.; Lichocení je to že když ti někdo říká pěkné věci*. Jiní žáci uvedli následující nevhodná řešení: *žebrání; že se vichloubá; to znamená že je chce navést; Liščí lichocení znamená, že liška si rozumí s jinou.* (tato vysvětlení neodpovídají významu slova *lichocení*); *příjemné; chodit; Tím, že je hodný, je i lichocení.; kdo dá na liščí lichocení ten vzkutku špatně pochodí* (v tomto případě nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Úkol 7

Vysvětlete význam slova jeřáb v textu a napište, které další významy má toto slovo.

Jako ta vrána na **jeřábu** s kusem sýra v zobáku.

- a) Význam v textu: _____
- b) Další významy: _____

V některých případech žáci jednotlivé významy zaměnili - např. v dílčím úkolu *a*) uvedli řešení *stroj*, v dílčím úkolu *b*) uvedli řešení *pták* – v takovém případě jsme řešení dílčího úkolu *a*) neuznali. Slovo *stroj* je sice jedním ze správných významů slova *jeřáb*, ale v dílčím úkolu *a*) byly jedinými možnými řešeními významy *strom* nebo *keř*. Významy *stroj* a *pták* jsme uznávali pouze v dílčím úkolu *b*).

Žáci byli úspěšnější v dílčím úkolu *b*), ve kterém bylo zaznamenáno 69,1 % vhodných řešení. Řešení tohoto dílčího úkolu jsme uznali jako správné, pokud byl uveden alespoň jeden další správný význam. Četnost uvedení jednotlivých významů jsme sledovali pouze pro zajímavost. Z celkových 47 správných řešení tohoto dílčího úkolu uvedlo

22 žáků (necelých 47 %) pouze významem *stroj*, 20 žáků (necelých 43 %) uvedlo významy *stroj* i *pták* a 5 žáků (necelých 11 %) uvedlo pouze významem *pták*.

Příklady vhodných řešení:

- význam stroj: *stroj; pracovní stroj; zvedací stroj; stroj pro vytahování předmětů do výše; Stroj na stavění domů a paneláků.*
- význam pták: *zvíře; pták; pták s chocholkem na hlavě co vypadá jako volavka.*

Příklady nevhodných řešení:

- význam stroj: *bagr; auto* (tato vysvětlení neodpovídají významu slova *jeřáb*); *Drží ten sýr pevně; Jako ta vrána na jeřábu s kusem sýra v zobáku* (v tomto případě nejspíše došlo k nepochopení úkolu).
- význam pták: *Jeřáb je strom jak na něm je ta vrána.* (tento význam byl vyjádřen v textu); *Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vskutku špatně pochodí* (v tomto případě nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

V dílčím úkolu a) bylo zaznamenáno 50 % vhodných řešení. Řešení tohoto dílčího úkolu jsme uznali pouze tehdy, pokud se jednalo skutečně o význam slova *jeřáb* z úvodního textu. Pro jednoznačnost významu jsme k textu přiložili ilustraci z knihy.

Příklady vhodných řešení: *strom; keř; na stromě; jeto strom; strom na kterém rostou červené bobule jeřabiny.*

Příklady nevhodných řešení: *větev* (slovo *větev* nevystihuje význam slova *jeřáb*); *pták; něco jako bagr; stroj na stavbě co zvedá těžké věci a lidi; Jako že stojí na tom stavebním jeřábu.* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení konkrétního významu slova *jeřáb* v textu); *je řáb je velkej; drží ten sýr jako jeřáb; že bila ta vrána visoko; Jako ta vrána na jeřábu s kusem sýra v zobáku* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Úkol 8

Doplňte následující přirovnání.

- a) moudrý jako - _____
- b) chytrý jako - _____
- c) hloupý jako - _____

Nejmenší problém dělал žákům dílčí úkol *b*), ve kterém vylo zaznamenáno 69,1 % vhodných řešení. V tomto úkolu žáci uváděli ve většině případů vhodné řešení *liška*. U jednoho žáka se objevilo řešení *ančtajn*, které jsme také uznali. U jiných žáků se vyskytla následující nevhodná řešení: *lev*, *vrána* (tato slovní spojení nejsou ustálená), *on*, *moudrý*, *hloupý jako* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

V dílčím úkolu *a*) se vyskytlo 66,2 % vhodných řešení. V tomto úkolu žáci uvedli ve většině případů vhodné řešení *sova*. Někteří žáci se dopustili podobné chyby, a to záměny slova *moudrý* a *modrý*. V tomto úkolu se tak objevila řešení jako např. *moudrý jako voda*, *moudrý jako nebe*. Ostatní žáci uváděli následující nevhodná řešení: *vrána*, *pták*, *kuřátko*, *zloděj*, *fijalka*, *sloup*, *řeč* (tato slovní spojení nejsou ustálená), *bystrý*, *chytrý*, *pilný*, *žlutý jako* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Poněkud problematictější byl dílčí úkol *c*), ve kterém bylo zaznamenáno 38,2 % vhodných odpovědí. Někteří žáci uvedli následující vhodná řešení: *osel*, *Honza*, *pařez*, *vrána*. Tento úkol byl koncipován tak, že byla z textu vybrána tři přídavná jména (*moudrý*, *chytrý*, *hloupý*), která se objevují v určitých ustálených slovních spojeních. Protože jsme žákům před rozděním testů vysvětlili, jak dané úkoly řešit, předpokládali jsme, že žáci tento úkol vyplní na základě svých jazykových zkušeností např. *hloupý jako osel*, nikoli na základě textu např. *hloupý jako vrána*. V dílčím úkolu *c*) však došlo k nečekané situaci, kdy většina řešení (14 z celkových 26 správných řešení, což je přibližně 54 %) byla uvedena právě tímto způsobem. Z tohoto důvodu jsme usoudili, že žáky text zmátl, a proto dílčí úkol *c*) řešili nečekaným způsobem (*hloupý jako vrána*). Vzhledem k této situaci jsme i takováto řešení uznali jako vhodná, protože odpovídala úvodnímu textu. Ostatní žáci uvedli následující nevhodná řešení: *slon*, *kozel*, *ryba*, *prase*, *mravenec*, *lenochod*, *bizon*, *krtek*, *medvěd*, *jelen*, *zajíc*, *páv*, *myš*, *pavouk*, *kráva*, *slon*, *zloděj*, *hlupák*, *žák* (tato slovní spojení nejsou ustálená), *né moc chytrý*, *chytrý jako* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Úkol 9

Vysvětlete, co znamenají tato slovní spojení.

- a) Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vskutku **špatně pochodí**.

špatně pochodit - _____

- b) Ale tak to bývá mezi zlodějíčky, že na jejich kořist **má zálus** jiný zloděj.

mít zálus - _____

- c) **Ve dne v noci** tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč.

ve dne v noci - _____

Tento úkol byl pro žáky (podle výsledků) ze všech nejnáročnější.

Žákům dělal nejmenší problém dílčí úkol *b*), ve kterém bylo zaznamenáno 42,6 %

vhodných odpovědí. Příklady vhodných řešení jsou: *chci to mít; chce to taky; něco chtít; mít zájem; chce ukrást kořist jiného zloděje; že když někdo něco ukradne ten druhý to chce taky*. Příklady nevhodných řešení jsou: *má hlad; má náhled; mít něco co měl někdo jiný; má na tom práci nikdo jiný; Nějaký plán.; Má moc i jiný zloděj* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení významu slovního spojení *mít zálus*).

V dílčím úkolu *a*) bylo zaznamenáno 27,9 % vhodných řešení. Příklady vhodných řešení jsou: *špatně dopadne; Že špatně skončí.; To znamená že jako to sním špatně dopadne třeba že bude chudý atd*. Příklady nevhodných řešení jsou: *špatně udělá práci; nic nedostane* (nepřesná řešení); *špatně obdrží; špatně chodí; špatně roste a špatně se mu daří; pak bude smutný* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení významu slovního spojení *špatně pochodí*); *špatně jako mýlit se* (v tomto případě nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Nejproblematictější byl dílčí úkol *c*), u kterého bylo zaznamenáno pouze 19,1 %

vhodných řešení. Příklady vhodných řešení jsou: *pořád; neustále něco dělá; celou dobu; opakovaně – pořád hledá vránu ve dne i v noci*. Příklady nevhodných řešení jsou: *den i noc je to co trvá dohromady 24:00 hod ; ve dne = přes den, v noci = celou noc (o půlnoci); ve dne jako ve světle a v noci jako ve tmě; Že si něco ve dne vnoci hlídá a kuli tomu nespí* (v těchto případech nejspíše došlo k nepochopení významu slovního spojení *ve dne*

v noci); to abi tý vráně spadl ten sír z pusi (v tomto případě nejspíše došlo k nepochopení úkolu).

Vyhodnocení testu

Následující tabulku (viz Tab. 7) jsme vytvořili přepočítáním počtu všech správných odpovědí (chlapců/dívek/celého zkoumaného vzorku) na procenta a následným zprůměrováním dílčích hodnot.

Úkol		CELKEM		
		Chlapci	Dívky	Celkem
1	a	88,6	93,9	91,2
	b	97,1	87,9	92,6
	c	85,7	90,9	88,2
	d	97,1	90,9	94,1
	průměr	92,1	90,9	91,5
2	a	45,7	45,5	45,6
	b	0,0	12,1	5,9
	c	62,9	87,9	75,0
	d	28,6	30,3	29,4
	e	28,6	36,4	32,4
průměr	33,1	42,4	37,6	
3	a	60,0	84,8	72,1
	b	60,0	72,7	66,2
	c	65,7	69,7	67,6
	průměr	61,9	75,8	68,6
4	a	97,1	100	98,5
	b	100	100	100
	c	91,4	93,9	92,6
	průměr	96,2	98,0	97,1
5	a	51,4	75,8	63,2
	b	11,4	18,2	14,7
	c	22,9	63,6	42,6
	průměr	28,6	52,5	40,2
6	a	22,9	66,7	44,1
	b	37,1	78,8	57,4
	c	57,1	69,7	63,2
	průměr	39,0	71,7	54,9
7	a	42,9	57,6	50,0
	b	68,6	69,7	69,1
	průměr	55,7	63,6	59,6
8	a	60,0	72,7	66,2
	b	65,7	72,7	69,1
	c	31,4	45,5	38,2
	průměr	52,4	63,6	57,8
9	a	22,9	33,3	27,9
	b	37,1	48,5	42,6
	c	20,0	18,2	19,1
	průměr	26,7	33,3	29,9

CELKOVÝ PRŮMĚR	57,4	69,8	63,4
---------------------------	------	------	-------------

Tab. 7 Celkové vyhodnocení testu

Výše zobrazená tabulka udává v procentech výsledky všech zúčastněných (63,4 %) a dále též výsledky všech zúčastněných chlapců (57,4 %) a dívek (69,8 %).

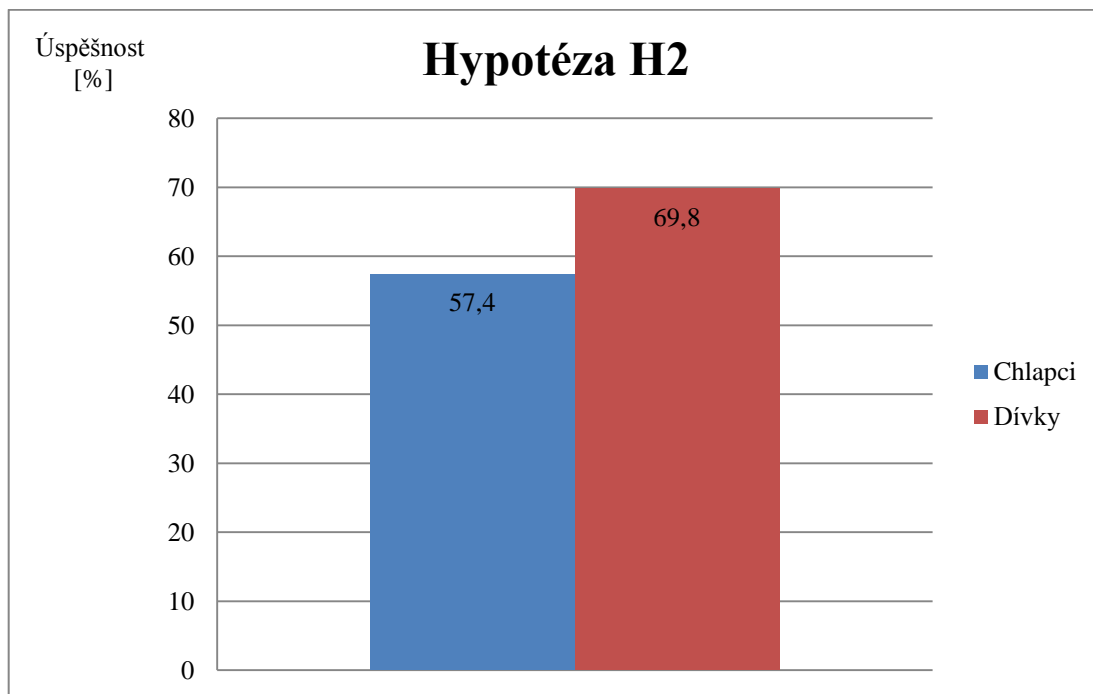
Z tabulky je také patrná úspěšnost žáků v jednotlivých úkolech i v jejich dílčích úkolech. Pořadí jednotlivých úkolů seřazené sestupně podle procentuální úspěšnosti je následující: úkol 4 (97,1 %), úkol 1 (91,5 %), úkol 3 (68,6 %), úkol 7 (59,6 %), úkol 8 (57,8 %), úkol 6 (54,9 %), úkol 5 (40,2 %), úkol 2 (37,6 %), úkol 9 (29,9 %).

Nejlepších výsledků dosáhli žáci ve čtvrtém úkolu (97,1 %). V dílčím úkolu *b*) dosáhli žáci dokonce 100% úspěšnosti. Tento úkol byl jako jediný z celého testu koncipován formou uzavřených odpovědí, a tak si při jeho řešení žáci vystačili se svou pasivní slovní zásobou. Z toho vyplývá, že úroveň pasivní slovní zásoby je o poznání lepší, a proto bychom se žáky měli pracovat na rozvíjení slovní aktivní zásoby.

Naopak nejhorší výsledky byly zaznamenány v devátém úkolu (29,9 %), ve kterém bylo zapotřebí správně vysvětlit význam ustálených slovních spojení. Z toho vyplývá, že je třeba se během vyučování více věnovat frazémům. Měli bychom žáky vést k tomu, aby se nad takovými ustálenými obraty více zamýšleli (hlavně v případě, že daný frazém dosud neznají).

Ve druhém úkolu došlo k největším rozdílům mezi jednotlivými dílčími úkoly. Výrazně nejhorší výsledky byly zaznamenány u dílčího úkolu *b*). Většina žáků sice uvedla synonymum slova *milá* (*hodná*). V tomto případě však bylo nezbytně nutné k uvedení vhodného řešení (*drahá*) zohlednit i kontext. K tomu však došlo pouze u 5,9 % žáků. Z toho vyplývá, že procvičování synonym jako izolovaných slov nestačí. Synonyma je třeba s žáky procvičovat ve vztahu ke kontextu.

Na grafu (viz Graf 4) je názorně zobrazen rozdíl celkové úspěšnosti mezi chlapci a dívkami. Zatímco dívky byly úspěšné průměrně v 69,8 % odpovědí, chlapci dosáhli pouze 57,4% úspěšnosti. Tímto se potvrdila hypotéza H2.



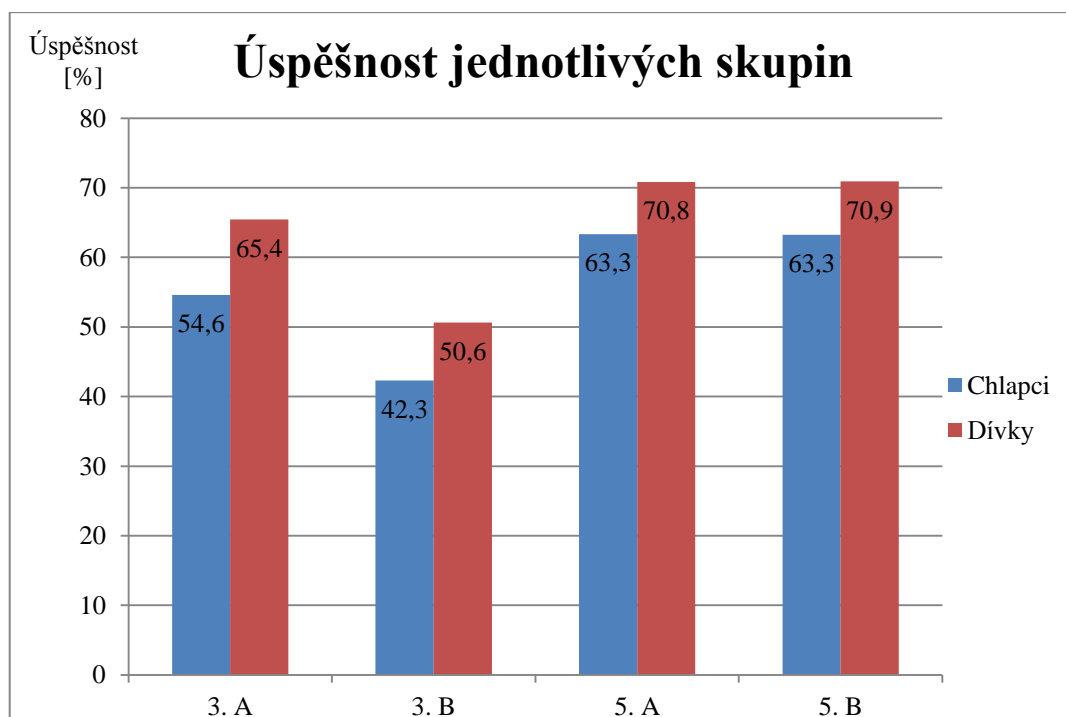
Graf 4 Hypotéza H2

Podrobná tabulka všech výsledků (viz Tab. 8) udává procentuální vyjádření správných odpovědí ve všech skupinách (3. A, 3. B, 5. A, 5. B), které byly dále rozděleny vždy do dílčích skupin (chlapci, dívky, celkem). Dále se zde objevují i údaje o celkové úspěšnosti obou třetích a pátých tříd, které byly také rozděleny na dílčí podskupiny (chlapci, dívky, celkem). V tabulce můžeme sledovat také procentuální vyjádření úspěšnosti všech skupin v jednotlivých úkolech (popř. i v dílčích úkolech). V posledním řádku je vyčíslena průměrná úspěšnost všech skupin.

Úkol	třída																		
	3. A			3. B			3. celkem			5. A			5. B			5. celkem			
	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	Chlapci	Dívky	Celkem	
1	a	100	100	100	72,7	100	83,3	86,4	100	91,2	100	100	100	80,0	85,7	84,2	92,3	90,5	91,2
	b	100	80,0	93,8	90,9	85,7	88,9	95,5	83,3	91,2	100	100	100	100	85,7	89,5	100	90,5	94,1
	c	90,9	100	93,8	72,7	71,4	72,2	81,8	83,3	82,4	100	100	100	80,0	92,9	89,5	92,3	95,2	94,1
	d	100	100	100	90,9	85,7	88,9	95,5	91,7	94,1	100	85,7	93,3	100	92,9	94,7	100	90,5	94,1
	průměr	97,7	95,0	96,9	81,8	85,7	83,3	89,8	89,6	89,7	100	96,4	98,3	90,0	89,3	89,5	96,2	91,7	93,4
2	a	45,5	40,0	43,8	27,3	28,6	27,8	36,4	33,3	35,3	62,5	100	80,0	60,0	28,6	36,8	61,5	52,4	55,9
	b	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	28,6	13,3	0,0	14,3	10,5	0,0	19,0	11,8
	c	72,7	100	81,3	36,4	57,1	44,4	54,5	75,0	61,8	75,0	100	86,7	80,0	92,9	89,5	76,9	95,2	88,2
	d	27,3	0,0	18,8	0,0	0,0	0,0	13,6	0,0	8,8	37,5	42,9	40,0	80,0	50,0	57,9	53,8	47,6	50,0
	e	27,3	80,0	43,8	0,0	14,3	5,6	13,6	41,7	23,5	50,0	28,6	40,0	60,0	35,7	42,1	53,8	33,3	41,2
průměr	34,5	44,0	37,5	12,7	20,0	15,6	23,6	30,0	25,9	45,0	60,0	52,0	56,0	44,3	47,4	49,2	49,5	49,4	
3	a	63,6	100	75,0	54,5	57,1	55,6	59,1	75,0	64,7	62,5	100	80,0	60,0	85,7	78,9	61,5	90,5	79,4
	b	81,8	60,0	75,0	36,4	57,1	44,4	59,1	58,3	58,8	62,5	85,7	73,3	60,0	78,6	73,7	61,5	81,0	73,5
	c	63,6	80,0	68,8	54,5	57,1	55,6	59,1	66,7	61,8	87,5	71,4	80,0	60,0	71,4	68,4	76,9	71,4	73,5
	průměr	69,7	80,0	72,9	48,5	57,1	51,9	59,1	66,7	61,8	70,8	85,7	77,8	60,0	78,6	73,7	66,7	81,0	75,5
4	a	100	100	100	100	100	100	100	100	100	87,5	100	93,3	100	100	100	92,3	100	97,1
	b	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	c	90,9	100	93,8	90,9	71,4	83,3	90,9	83,3	88,2	87,5	100	93,3	100	100	100	92,3	100	97,1
	průměr	97,0	100	97,9	97,0	90,5	94,4	97,0	94,4	96,1	91,7	100	95,6	100	100	100	94,9	100	98,0
5	a	45,5	60,0	50,0	36,4	71,4	50,0	40,9	66,7	50,0	75,0	85,7	80,0	60,0	78,6	73,7	69,2	81,0	76,5
	b	18,2	20,0	18,8	0,0	14,3	5,6	9,1	16,7	11,8	12,5	28,6	20,0	20,0	14,3	15,8	15,4	19,0	17,6
	c	18,2	40,0	25,0	0,0	42,9	16,7	9,1	41,7	20,6	50,0	71,4	60,0	40,0	78,6	68,4	46,2	76,2	64,7
	průměr	27,3	40,0	31,3	12,1	42,9	24,1	19,7	41,7	27,5	45,8	61,9	53,3	40,0	57,1	52,6	43,6	58,7	52,9
6	a	27,3	60,0	37,5	9,1	42,9	22,2	18,2	50,0	29,4	25,0	71,4	46,7	40,0	78,6	68,4	30,8	76,2	58,8
	b	36,4	60,0	43,8	9,1	57,1	27,8	22,7	58,3	35,3	50,0	85,7	66,7	80,0	92,9	89,5	61,5	90,5	79,4
	c	72,7	60,0	68,8	36,4	71,4	50,0	54,5	66,7	58,8	50,0	85,7	66,7	80,0	64,3	68,4	61,5	71,4	67,6
	průměr	45,5	60,0	50,0	18,2	57,1	33,3	31,8	58,3	41,2	41,7	81,0	60,0	66,7	78,6	75,4	51,3	79,4	68,6
7	a	36,4	60,0	43,8	45,5	42,9	44,4	40,9	50,0	44,1	37,5	14,3	26,7	60,0	85,7	78,9	46,2	61,9	55,9
	b	81,8	40,0	68,8	72,7	57,1	66,7	77,3	50,0	67,6	37,5	71,4	53,3	80,0	85,7	84,2	53,8	81,0	70,6
	průměr	59,1	50,0	56,3	59,1	50,0	55,6	59,1	50,0	55,9	37,5	42,9	40,0	70,0	85,7	81,6	50,0	71,4	63,2
8	a	54,5	100	68,8	45,5	71,4	55,6	50,0	83,3	61,8	100	85,7	93,3	40,0	57,1	52,6	76,9	66,7	70,6
	b	45,5	80,0	56,3	81,8	42,9	66,7	63,6	58,3	61,8	75,0	85,7	80,0	60,0	78,6	73,7	69,2	81,0	76,5
	c	18,2	60,0	31,3	27,3	14,3	22,2	22,7	33,3	26,5	37,5	42,9	40,0	60,0	57,1	57,9	46,2	52,4	50,0
	průměr	39,4	80,0	52,1	51,5	42,9	48,1	45,5	58,3	50,0	70,8	71,4	71,1	53,3	64,3	61,4	64,1	66,7	65,7
9	a	27,3	60,0	37,5	0,0	14,3	5,6	13,6	33,3	20,6	62,5	42,9	53,3	0,0	28,6	21,1	38,5	33,3	35,3
	b	27,3	40,0	31,3	0,0	14,3	5,6	13,6	25,0	17,6	87,5	42,9	66,7	60,0	71,4	68,4	76,9	61,9	67,6
	c	9,1	20,0	12,5	0,0	0,0	0,0	4,5	8,3	5,9	50,0	28,6	40,0	40,0	21,4	26,3	46,2	23,8	32,4
	průměr	21,2	40,0	27,1	0,0	9,5	3,7	10,6	22,2	14,7	66,7	38,1	53,3	33,3	40,5	38,6	53,8	39,7	45,1
CELKOVÝ PRŮMĚR		54,6	65,4	58,0	42,3	50,6	45,6	48,5	56,8	51,4	63,3	70,8	66,8	63,3	70,9	68,9	63,3	70,9	68,0

Tab. 8 Vyhodnocení testu

Z této tabulky vznikl následující graf (viz Graf 5).



Graf 5 Úspěšnost jednotlivých skupin

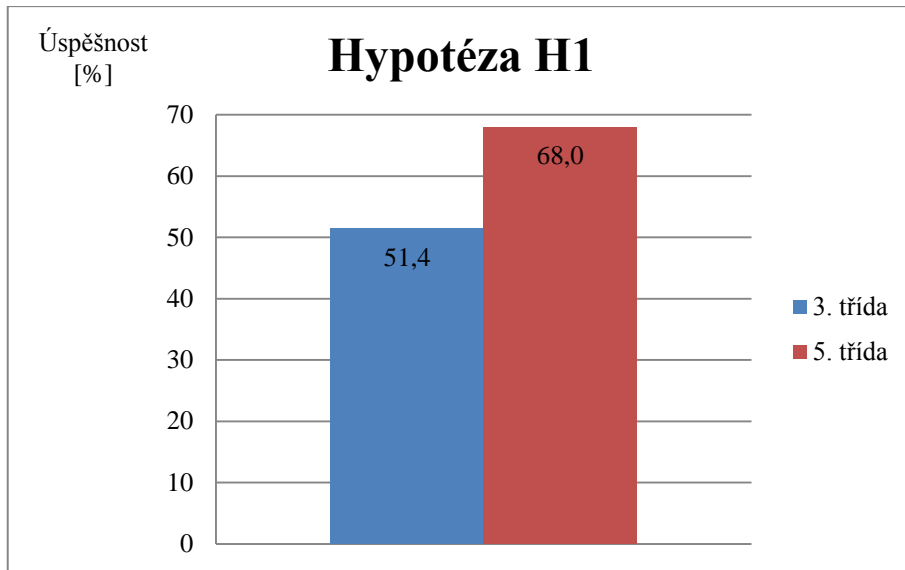
Na výše zobrazeném grafu můžeme přehledně sledovat úspěšnost jednotlivých skupin.

Podle stanovených hypotéz H1, H2 a H3 jsme předpokládali následující pořadí skupin (řazeno sestupně) 5. A dívky, 5. B dívky, 5. A chlapci, 5. B chlapci, 3. A dívky, 3. B dívky, 3. A chlapci, 3. B chlapci.

Skutečné pořadí jednotlivých skupin seřazené sestupně dle procentuální úspěšnosti je však následující: 5. B dívky (70,9 %), 5. A dívky (70,8 %), 3. A dívky (65,4%), 5. A/B chlapci (63,3 %), 3. A chlapci (54,6 %), 3. B dívky (50,6 %), 3. B chlapci (42,3).

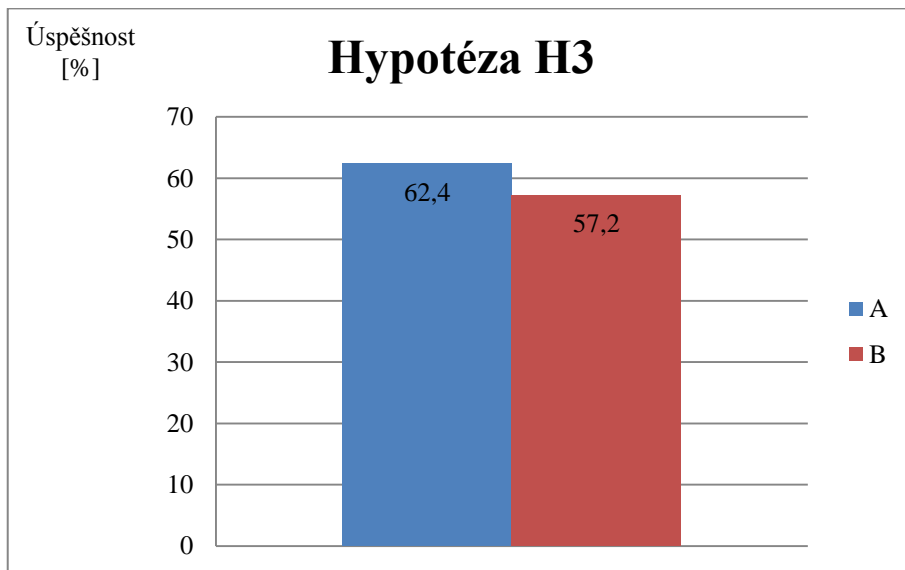
K výsledkům odlišným od předpokladu došlo v případě skupin dívek 5. B, které dosáhly o 0,1 % lepšího výsledku než skupina dívek 5. A. Dívky ze 3. A dosáhly lepších výsledků než chlapci z 5. A i 5. B, kteří v testu dosáhli stejné úspěšnosti. Skupina chlapců 3. A byla úspěšnější než skupina dívek 3. B. V ostatních případech byly výsledky podle výše zmíněného předpokladu.

Aby mohlo dojít k potvrzení/vyvrácení hypotéz H1 a H3 byly z Grafu 5 vytvořeny následující grafy (viz Graf 6 a Graf 7).



Graf 6 Hypotéza H1

Na grafu (viz Graf 6) je názorně zobrazen rozdíl celkové úspěšnosti mezi třetími a pátými třídami. Zatímco páté třídy dosáhly průměrně 68% úspěšnosti, třetí třídy byly úspěšné pouze v 51,4 %. Tímto se potvrdila hypotéza H1.



Graf 7 Hypotéza H3

Na grafu (viz Graf 7) můžeme pozorovat rozdíl průměrné úspěšnosti mezi žáky z Tyršovy ZŠ Plzeň (A), kteří byli úspěšní průměrně v 62,4 % odpovědí, a žáky ZŠ Nezvěstice (B), jejichž úspěšnost byla o něco menší, 57,2%. Tímto se potvrdila hypotéza H3.

Jednotliví žáci

Pro výzkum této DP jsou vypovídající průměrné výsledky celého výzkumného vzorku. Během jejich vyhodnocování však nebylo možné nevnímat značné interindividuální rozdíly mezi jednotlivými žáky.

Nejlepší výsledek, 28 uznaných řešení z celkového počtu 29 (přibližně 97 %), jsme zaznamenali mezi skupinou dívek 5. A.

Naopak nejhorší výsledek se objevil mezi chlapci 3. B, 6 uznaných řešení z celkového počtu 29 (přibližně 21 %).

I tato skutečnost odpovídá hypotézám H1, H2 a H3.

Pro názornost jsou oba testy uvedené v příloze (viz Příloha 4 a Příloha 5).

V příloze (viz Příloha 6) jsou pro zajímavost uvedené i příklady řešení jednotlivých úkolů u různých žáků.

(Mejstřík, 2003), (Školní slovník českých synonym, 2010), (Čermák, Hronek a Machač, 2009), (Šebesta a Váňová, 2009)

5.6 EXPERIMENT 2

V experimentu 2 jsme zvolili metodu pozorování, při kterém byl (po předchozím písemném souhlasu rodičů) pořízen audiozáznam reprodukce textu z učebnice Čítanka: pro 3. ročník základní školy (ISBN 978-80-7238-863-9).

Tento experiment zjišťoval, zda metoda volné reprodukce textu přispívá k rozvoji slovní zásoby.

Experiment 2 proběhl opět na dvou školách (Tyršova ZŠ Plzeň – Černice, ZŠ Nezvěstice). Účastnilo se ho celkem 12 žáků (7 chlapců a 5 dívek).

5.6.1 ZKOUMANÝ VZOREK ŽÁKŮ

V každé ze čtyř tříd, ve kterých bylo prováděno výzkumné šetření (3. A, 3. B, 5. A, 5. B), byli na základě rozhovoru s jednotlivými učitelkami českého jazyka vybráni 3 žáci s různými úrovněmi jazykových dovedností - podprůměrnou (dále označována jako „I“), průměrnou (dále označována jako „II“) a nadprůměrnou (dále označována jako „III“).

5.6.2 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Aby byly zajištěny srovnatelné podmínky u žáků na obou školách, probíhal experiment 2 přesně podle předem připraveného postupu.

Vybraní žáci (vždy všech 6 žáků dané školy najednou) byli odvedeni do předem určené prázdné třídy, kde probíhalo výzkumné šetření. Zde jsem žákům popsala průběh výzkumného šetření a vysvětlila jeho jednotlivé fáze:

- učitel čte text;
- jsou rozdány texty;
- tiché čtení textu;
- rozbor textu (bude nahráván) - dějová stránka textu, jazyková stránka textu (žáci měli texty u sebe a mohli je při rozboru využívat);
- tiché čtení textu;
- texty jsou odevzdány (od této fáze už žáci nemohli text využívat).

Poté byli žáci odvedeni zpět do třídy, odkud byli následovně po jednom přiváděni do třídy, kde se odehrávala reprodukce textu.

Před samotou reprodukcí jsem všem žákům sdělila stejný pokyn: „*Převyprávěj příběh, jak nejlépe dovedeš.*“ Poté už následovalo vyprávění jednotlivých žáků, z kterých bylo pořízeno 12 audiozáznamů (všech 12 audiozáznamů je možno nalézt na přiloženém CD a přepis těchto nahrávek je umístěn v Příloze 7).

Po převyprávění textu jsem žákům poděkovala za jejich snahu. Žáci poté odcházeli do tříd a po jednom přicházeli další, dokud nebylo pořízeno vždy všech 6 nahrávek.

5.6.3 VÝBĚR TEXTU

Úvodní text byl vybrán z učebnice Čítanka: pro 3. ročník základní školy (ISBN 978-80-7238-863-9).

Text byl zvolen na základě prostudování několika učebnic a čítanek 3. třídy tak, aby byl co možná nejvíce jazykově pestrý a aby byl svou náročností přiměřený žákům třetích tříd (volba slov, rozsah, složitost větných celků apod.). U žáků pátých tříd jsem proto očekávala jazykové dovednosti vyšší úrovně.

Text žáky ve většině případů velmi zaujal (někteří mě poprosili, zda si ho mohou poté ponechat).

5.6.4 ROZBOR TEXTU

Rozbor textu se týkal dvou aspektů, a to dějové složky textu a jazykové stránky textu. Obě části rozboru na obou školách jsou zaznamenány v audionahrávkách, které jsou na přiloženém CD.

Rozbor textu jsem prováděla se všemi šesti žáky dané školy najednou. V odpovědích se žáci střídali (když chtěli odpovědět, přihlásili se). Stanovila jsem pravidlo, že se pokaždé může vyjádřit každý z nich, ale již řečené informace se nebudou opakovat. Žáky jsem vyvolala pokaždé, když se přihlásili. Možnost hlášení jsem nijak neomezovala (všichni žáci se hlásili, dokud nebylo vše řečeno).

Dějová stránka textu

Jako první byl proveden rozbor dějové stránky textu. Dětem jsem pokládala otázky, které byly koncipovány tak, aby žáky provedly v přesném pořadí všemi dějovými momenty příběhu. Tato činnost měla dětem pomoci k uvědomění si (a k snadnějšímu zapamatování) hlavní dějové linie.

Dětem jsem postupně pokládala následující otázky:

- Na co si sova stěžovala havranovi?
- Co jí na to havran odpověděl?
- Jak na to sova reagovala?
- Co se stalo s polapenými zajíci?
- Co udělala sova potom?
- Co jí havran poradil?
- Poslechla sova havrana?
- Co si sova říkala?
- Jak se zachovali zajíci?
- Jak to dopadlo se sovou?
- Co si o tom všem myslel havran?

Jazyková stránka textu

Následoval rozbor jazykové stránky textu, při kterém se rozebírala následující slova nebo slovní spojení:

- slova: pořádně (*pořádně se najedla*), posteskla si, nemeškala, střelhbitě, chňapla, spár, umdlela, pařát, ocitli se, ušáci, dostat (*musím dostat oba*), umiňovala si, kdovíkdý, naskytne se, hnali se, úprkem, zaslepená, vztáhla, zpovzdálí, chamtivost, zahubila;
- slovní spojení: poskočilo radostí srdce, ale ouvej, to bylo nad její síly, dali se na útěk; nedala si říci; komu není rady, tomu není pomoci.

Z textu jsem vybrala taková slova nebo slovní spojení, která jsem považovala za problematická nebo méně obvyklá.

Úkolem této části rozboru bylo především na tato slova upozornit, aby si je žáci mohli lépe zapamatovat a v reprodukci je poté použít.

Neméně důležité však bylo i vysvětlení významu každého z těchto slov a slovních

spojení, aby nedošlo k pouhému zapamatování slova bez pochopení jeho významu. Významová stránka slov a slovních spojení totiž bude ve vyhodnocování výsledků hrát také roli. Za vhodná nebudou považována všechna řečená slova nebo slovní spojení, ale jen ta, která budou použita správně s ohledem na kontext.

5.6.5 VYHODNOCENÍ EXPERIMENTU

Experiment 2 hodnotí, nakolik přispívá metoda volné reprodukce textu, často využívaná na 1. stupni ZŠ, k rozvoji slovní zásoby.

Z textu jsme vybrali několik výrazů či slovních spojení, ze kterých byl sestaven seznam. Výrazy či slovní spojení tohoto seznamu dělají reprodukováný text pestrým. Vyhodnocování experimentu 2 se proto bude zakládat na sledování daných výrazů či slovních spojení právě z tohoto seznamu.

Při vyhodnocování budeme sledovat:

- užití/neužití daného výrazu či slovního spojení doslovně (popř. v jiném tvaru);
- užití/neužití vhodného synonymního výrazu daného výrazu či slovního spojení (je možné ho užít v tomto textu bez vážnější změny původního významu);
- užití/neužití nevhodného výrazu daného výrazu či slovního spojení (s ohledem na kontext).

Při analýze lexikální stránky žákovských reprodukcí se zaměřuji na následující výrazy či slovní spojení: *pořádně, posteskla si, nemeškala, střelhibitě, chňapla, spár, umdlela, pařát, ocitli se, ušáci, dostat, umiňovala si, kdoví kdy, naskytne, hnali se, úprkem, zaslepená, vztáhla, zpovzdálí, chamtivost, zahubila, poskočilo radostí srdce, ale ouvej, to bylo nad její síly, dali se na útěk, nedala si říci, Komu není rady, tomu není pomoci.*

Jan Suchl

O zaslepené sově

(eskymácká pohádka)

Sova se už dlouho **pořádně** nenajedla.

„Snad se budu muset přestěhovat jinam,“

posteskla si havranovi.

„Proč by ses stěhovala jinam,“ řekl havran.

„Podívej, tamhle si hrají dva zajíci.“

Sově **poskočilo radostí srdce**. **Nemeškala**, **střelhitě** slétla dolů, **chňapla** každého zajíce do jednoho **spáru** a chtěla je odnést. **Ale ouvej, to bylo nad její síly**. Za chvíli **umdlela** a zajíci jí vypadli z **pařátů**.

Jakmile se **ocitli** na zemi, milí **ušáci** na nic nečekali a **dali se na útěk**. Sova se vzpamatovala a rozlétla se za nimi.

„Nežeň se za oběma, chyt' jenom jednoho!“ volal na ni havran.

Sova **si** však **nedala říci**. Musím **dostat** oba, **umiňovala si**, hlad je zlá věc a **kdoví kdy** se mi zas **naskytne** příležitost ulovit dva zajíce najednou.

Zajíci nebyli hloupí a **hnali se** pořád vedle sebe **úprkem** pryč. A když už byla sova znovu nad nimi, uhnuli rychle, jeden doleva a druhý doprava.

A **zaslepená** sova, jak prudce po nich **vztáhla** pařáty, se roztrhla na dva kusy.

Havran, který to všechno **zpovzdálí** pozoroval, jen pokýval hlavou.

Chamtivost ji **zahubila**, pomyslel si. **Komu není rady, tomu není pomoci**.

Z knihy *Pohádky z iglů*.

Albatros: Praha 1987

Ilustrace Josef Paleček



Obr. 3 O zaslepené sově

V následujících tabulkách (viz Tab. 9, Tab. 10) je zaznamenáno užití jednotlivých zkoumaných výrazů či slovních spojení u všech žáků. Zeleně vyplněná pole označují užití daného výrazu či slovního spojení doslovně (popř. v jiném tvaru). Zeleně označený text znamená užití vhodného synonymního výrazu daného výrazu či slovního spojení, které bylo použito v textu bez vážnější změny původního významu. Červeně označený text znamená užití nevhodného výrazu daného výrazu či slovního spojení s ohledem na kontext.

Zkoumaný výraz či slovní spojení	Třída					
	3. A			5. A		
	Žák			Žák		
	I	II	III	I	II	III
pořádně						dobře
posteskla si		stěžovala si	povzdechla si	stěžovala si	stěžovala si	
nemeškala	letěla hned	na nic nečekala				hned se za nima vydala
střelhibitě		rychlostí				
chňapla		chytila				chytila
spár						
umdlela		omdlela	omdlela	omdlela	omdlela	
pařát		pařátami				
ocitli se						
ušáci	zajíci	zajíci	zajíci	zajíci	zajíci	zajíci
dostat	chytnout		uloupit			
umiňovala si						
kdoví kdy		kdy se naskytne příležitost		Kdy se tohle stane?		
naskytne se						
hnali se			běželi dál a dál			
úprkem						
zaslepená						
vztáhla		natáhla				rozáhla
z povzdálí						támhle vzadu
chamtivost						
zahubila					umřela	
poskočilo radostí srdce	to zaťukalo v srdci					hrozně byla šťastná
ale ouvej				ale ouha		
to bylo nad její síly						bylo toho na ni moc
dali se na útěk		dali se na úprk		nečekali a utíkali	rozběhli se	
nedala si říci				neposlechla		
Komu není rady, tomu není pomoci.	Komu se nedá pomoci, tomu se nedá říct.			Komu není ...		

Tab. 9 Zkoumaný výraz či slovní spojení (A)

Zkoumaný výraz či slovní spojení	Třída					
	3. B			5. B		
	Žák			Žák		
	I	II	III	I	II	III
pořádně						
posteskla si		stěžovala si		zaletěla si stěžovat		
nemeškala			nečekala a hned letěla	hned jak se vzpamatovala	rychle za nima letěla	okamžitě se rozletěla
střelhitě	rychle				rychle	
chňapla	chytila		držela v drápech	chytila		chtěla po nich chytnout
spár						
umdlela					byla strašně slabá	spadla
pařát			dráp			
ocitli se						
ušáci	zajíci	zajíci	zajíci	zajíci	zajíci	zajíci
dostat	chytila	chytil	chytila	chytil	chytil	
umiňovala si				uminula si		„ ... musím mít oba.“
kdovikdy						
naskytne se						
hnali se		běželi dál				
úprkem						
zaslepená	zasleplá					
vztáhla			napřáhla v dáli		natahovala	
z povzdálí	nedaleko					
chamtivost						
zahubila						
poskočilo radostí srdce	radovala se			zaradovala se	sově se hned rozbušilo srdce radostí	
ale ouvej		auvej				
to bylo nad její síly	neunesla je		neměla dost síly		neunesla je	zajíci byli na sovu moc těžký
dali se na útěk			běželi napřed			
nedala si říci	vzala si svojí hlavu	nedala si rady			neposlouchala	
Komu není rady, tomu není pomoci.			Komu není...			

Tab. 10 Zkoumaný výraz či slovní spojení (B)

V tabulkách 9 a 10 jsme zjistili následující informace.

Jednotlivé výrazy či slovní spojení

pořádně

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl jedním žákem nahrazen výrazem *dobře*.

posteskla si

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl nahrazen u šesti žáků následujícími výrazy či slovními spojeními:

povzdechla si, stěžovala si, zaletěla si stěžovat.

nemeškala

Tento výraz byl během reprodukce použit jedním žákem.

Tento výraz byl nahrazen u sedmi žáků následujícími slovními spojeními: *na nic nečekala, nečekala a hned letěla, hned se za nima vydala, letěla hned, hned jak se vzpamatovala, rychle za nima letěla, okamžitě se rozletěla.*

střelhitě

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl nahrazen u třech žáků následujícími výrazy: *rychle, rychlostí.*

chňapla

Tento výraz byl během reprodukce použit třemi žáky.

Tento výraz byl nahrazen u pěti žáků následujícími výrazy či slovními spojeními:

chytla, chytla, držela v drápech.

Jeden žák tento výraz nahradil nevhodným slovním spojením *chtěla po nich chytnout.*

spár

Tento výraz byl během reprodukce použit jedním žákem.

umdlela

Tento výraz byl během reprodukce použit dvěma žáky.

Tento výraz byl jedním žákem nahrazen slovním spojením *byla strašně slabá*.

Pět žáků tento výraz nahradilo následujícími nevhodnými výrazy: *omdlela, spadla*.

pařát

Tento výraz byl během reprodukce použit pěti žáky.

Tento výraz byl jedním žákem nahrazen výrazem *dráp, pařátami*.

ocitli se

Tento výraz byl během reprodukce použit jedním žákem.

ušáci

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl všemi žáky nahrazen výrazem *zajíci*.

dostat

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl šesti žáky nahrazen následujícími výrazy: *chytnout, chytit*.

umiňovala si

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl jedním žákem nahrazen slovním spojením: „... *musím mít oba*.“

Jeden žák tento výraz nahradil nevhodným výrazem *uminula si*.

kdoví kdy

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl dvěma žáky nahrazen následujícími slovními spojeními: *kdy se naskytne příležitost, kdy se tohle stane*.

naskytne se

Tento výraz byl během reprodukce použit jedním žákem.

hnali se

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl dvěma žáky nahrazen následujícími slovními spojeními: *běželi dál, běželi dál a dál.*

úprkem

Tento výraz byl během reprodukce použit jedním žákem.

zaslepená

Tento výraz byl během reprodukce použit osmi žáky.

Jeden žák tento výraz nahradil nevhodným výrazem *zasleplá.*

vztáhla

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl třemi žáky nahrazen následujícími výrazy: *napřáhla, natáhla, natahovala.*

Jeden žák tento výraz nahradil nevhodným výrazem *roztáhla.*

zpovzdálí

Tento výraz byl během reprodukce použit třemi žáky.

Tento výraz byl třemi žáky nahrazen následujícími výrazy či slovními spojeními: *nedaleko, támhle vzadu, v dáli.*

chamtivost

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

zahubila

Tento výraz nebyl během reprodukce použit žádným žákem.

Tento výraz byl jedním žákem nahrazen výrazem *umřela.*

poskočilo radostí srdce

Toto slovní spojení nebylo během reprodukce použito žádným žákem.

Toto slovní spojení bylo čtyřmi žáky nahrazeno následujícími výrazy či slovními spojeními: *radovala se, zaradovala se, sově se hned rozbušilo srdce radostí, hrozně byla šťastná.*

Jeden žák toto slovní spojení nahradil nevhodným slovním spojením *zaťukalo to v srdci*.

ale ouvej

Toto slovní spojení bylo během reprodukce použito jedním žákem.

Toto slovní spojení bylo dvěma žáky nahrazeno následujícími slovními spojeními: *ale ouha, auvej*.

to bylo nad její síly

Toto slovní spojení bylo během reprodukce použito čtyřmi žáky.

Toto slovní spojení bylo pěti žáky nahrazeno následujícími slovními spojeními: *neměla dost síly, bylo toho na ni moc, zajáci byli na sovu moc těžký, neunesla je*.

dali se na útěk

Toto slovní spojení nebylo během reprodukce použito žádným žákem.

Toto slovní spojení bylo čtyřmi žáky nahrazeno následujícími slovními spojeními: *dali se na úprk, rozběhli se, nečekali a utíkali, běželi napřed*.

nedala si říci

Toto slovní spojení bylo během reprodukce použito čtyřmi žáky.

Toto slovní spojení bylo dvěma žáky nahrazeno následujícími výrazy: *neposlechla, neposlouchala*.

Dva žáci toto slovní spojení nahradili následujícími nevhodnými slovními spojeními: *nedala si rady, vzala si svojí hlavu*.

Komu není rady, tomu není pomoci.

Toto slovní spojení bylo během reprodukce použito devíti žáky.

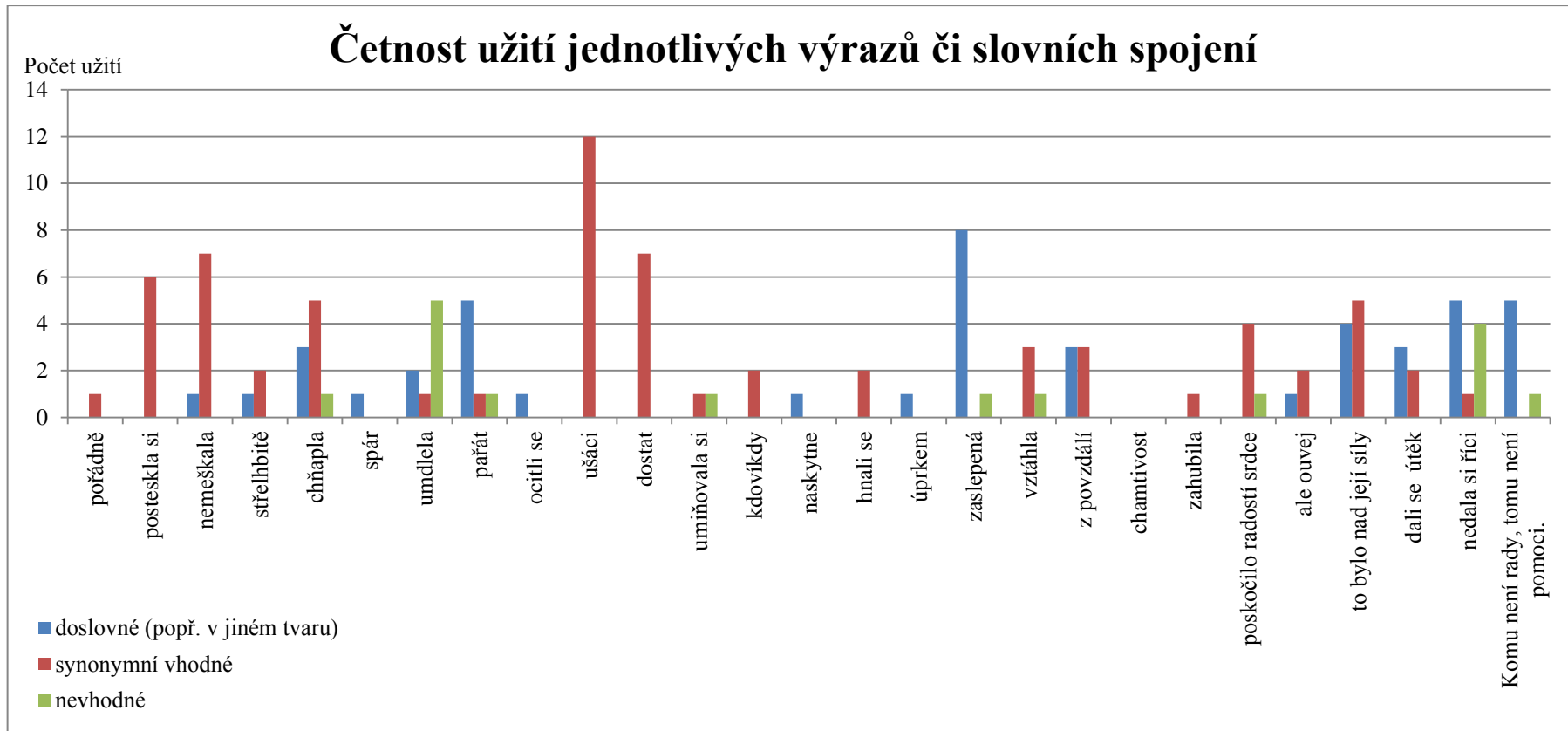
Jeden žák toto slovní spojení nahradil následujícím nevhodným slovním spojením: *Komu se nedá pomoci, tomu se nedá říct*.

Dva žáci se pokoušeli toto slovní spojení říci, ale nepamatovali si ho celé (*Komu není ...*).

5.6.6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Graf 8 vyjadřuje přehledně, kolika žáky byly dané výrazy či slovní spojení užity.

Jednotlivé sloupce jsou rozděleny na užití doslovné (popř. užití téhož výrazu či slovního spojení v jiném tvaru), užití synonymní – vhodné a užití nevhodné.



Graf 8 Četnost užití jednotlivých výrazů či slovních spojení

Z tohoto grafu je patrné, že nejčastěji (dokonce u všech žáků) byl užit výraz *zajíci* (jako synonymní vyjádření výrazu *ušáci*). Předpokládali jsme, že výraz *zajíci* už všichni žáci znali, a tak jím nahradili méně obvyklý výraz *ušáci*. Tím však nedošlo k žádnému rozvoji jejich aktivní slovní zásoby. Je proto třeba se se žáky více zaměřovat na méně obvyklé výrazy.

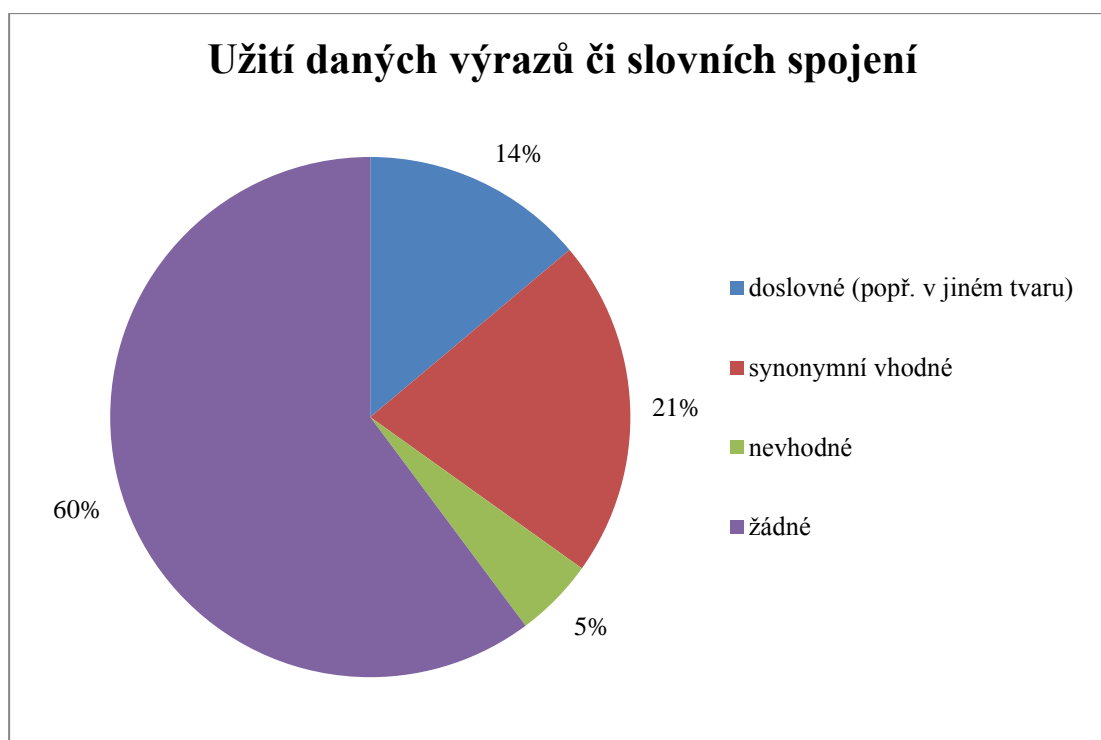
Doslovné vyjádření, které užil největší počet žáků, bylo zaznamenáno u výrazu *zaslepená*. Tento výraz byl žáky nejčastěji užíván v reprodukci titulu pohádky. Tento výraz užilo celkem 8 žáků, z toho 7 žáků ho užilo v doslovné reprodukci (*O zaslepené sově*) a 1 žák v téměř doslovné reprodukci titulu pohádky (*Zaslepená sova*). U jednoho žáka jsme zaznamenali pokus o volnou reprodukci názvu pohádky (*Jak byla sova zasleplá*), ve které žák užil nevhodný tvar tohoto výrazu. Z toho vyplývá, že bychom se v rámci vyučování měli více věnovat neobvyklým výrazům či slovním spojením.

Nejvíce žáků použilo chybný výraz *omdlela*, který zaměnili s výrazem *umdlela*, přestože rozdíl mezi těmito výrazy byl žákům v obou školách vysvětlen během rozboru textu. Proto bychom se s žáky měli více zaměřovat na významy problematičtějších slov.

Naopak nejméně častý byl výraz *chamtivost*. Nebyl zaznamenán v žádné z žakovských reprodukcí. Tento výraz neopakoval žádný z žáků doslovně ani nebyl nahrazen vhodným synonymním výrazem ani nevhodným výrazem. Měli bychom tedy také dbát na aktivní užívání (nejen pasivní přijímání) nově naučených méně obvyklých výrazů či slovních spojení.

Doslovné užití (popř. užití v jiném tvaru) jednotlivých výrazů dále nebylo zaznamenáno u následujících výrazů či slovních spojení: *pořádně*, *posteskla si*, *ušáci*, *dostat*, *umiňovala si*, *kdoví kdy*, *hnali se*, *vztáhla*, *zahubila*, *poskočilo radostí srdce*.

U každého z těchto výrazů či slovních spojení však byl zaznamenán alespoň pokus o jejich užití (byl užit vhodný synonymní výraz nebo výraz nevhodný). Z toho je zřejmé, že žáci ve svých volných reprodukcích preferují slova, která jsou pro ně více známá, před slovy, se kterými se teprve nově setkávají ve vyučování. Proto bychom měli se žáky pracovat na cvičeních, které nerozvíjí jen pasivní slovní zásobu, ale měli bychom se zaměřovat více i na cvičení rozvíjející slovní zásobu aktivní.



Graf 9 Užití daných výrazů či slovních spojení

Tento graf (viz Graf 9) zobrazuje poměr mezi užitím daných výrazů či slovních spojení v doslovné podobě (popř. pouze v jiném tvaru daného výrazu či slovního spojení), užitím synonymních (vhodných) výrazů či slovních spojení, užitím nevhodných výrazů či slovních spojení a žádným užitím vybraných výrazů či slovních spojení z textu (úplné vynechání těchto slov či slovních spojení z reprodukce textu).

Nejméně často (v 5 % případů) žáci užívali nevhodných výrazů či slovních spojení.

Z toho jsme usoudili, že pokud si žáci některým výrazem či slovním spojením nejsou jisti, raději ho buďto nahradí jeho synonymním výrazem, který je jim bližší, nebo ho dokonce úplně vynechají.

Poněkud častěji (ve 14 % případů) žáci užívali dané výrazy či slovní spojení doslovně (popř. pouze v jiném tvaru). To mohlo mít různé důvody. Jedním z důvodů může být nepochopení významu daného slova či slovního spojení. V těchto případech dochází poměrně často k opakovanému doslovnému užívání daných výrazů či slovních spojení, protože žák není schopen tyto výrazy či slovní spojení vhodně nahradit. Naším cílem ale je, aby rozbor textu rozšířil slovní zásobu dětí (aktivní i pasivní). To by se však poté mělo projevit i v samotné reprodukci rozebíraného textu, která by nově získanou pasivní slovní zásobu měla přenést i do slovní zásoby aktivní.

Přibližně v pětině případů (ve 21 %) potom došlo k užití vhodných synonymních výrazů či slovních spojení. To svědčí o pochopení významu jednotlivých výrazů či slovních spojení, což je velmi důležité. K rozvoji aktivní slovní zásoby o nové výrazy či slovní spojení však v těchto případech také nedošlo.

Ve více než polovině případů (v 60 %) jsme nezaznamenali žádný pokus o užití vybraných výrazů či slovních spojení z textu, přestože před samotnou reprodukcí proběhl rozbor textu, ve kterém byly všechny tyto výrazy či slovní spojení rozebrány. To svědčí o tom, že na 1. stupni často využívaná volná reprodukce (ač je užitečná v jiných ohledech) není pro rozvoj slovní zásoby nejvhodnější.

Spíše než reprodukce volná by v rozšiřování aktivní slovní zásoby mohla být vhodná reprodukce věrná (praktikovaná zábavnou formou). Slovní zásobu je však třeba rozvíjet neustále, a proto nelze spoléhat jen na jednu metodu. Způsoby rozvíjení slovní zásoby by měly být pestré a pro děti zábavné, aby u nich neustále vyvolávaly zájem nová slova nejen přijímat, ale i aktivně užívat. Z tohoto důvodu je součástí diplomové práce i kapitola *Návrh cvičení zaměřených na rozvoj slovní zásoby*, která se zabývá především návrhem různých úkolů, které by mohly žáky 1. stupně ZŠ zaujmout.

Jednotliví žáci

Pro experiment 2 jsou vypovídající výše uvedené výsledky. Bylo však velmi zajímavé sledovat i jisté zvláštnosti mezi jednotlivými žáky, obzvláště:

- rozdíl mezi tituly pohádky (např. *Jak sova byla zasleplá; O sově, co si nedala rady; O sově nenajedné; Sova, která měla hlad*);
- rozdíl mezi uvedením příběhu (např. *Sova už se dlouho nenajedla ...; Jednoho dne, sova si povzdechla ...; Byla jednou jedna sova ...; Takže ... byla jedna sova ...; Že byla jedna sova ...; Bylo to o tom, že ...; Jednou jedna sova neměla k jídlu nic.*);
- rozdíl mezi zakončením příběhu (např. *... a sova jak se po nich natáhla pařátami, tak se rozpůlila v půl.; ... natáhla nohy a roztrhla se na dvě půlky, a proto ... proto si nedala říct, takže to nakonec skončilo tak, že ona umřela a prostě ...; ... sova napřáhla drápy a letěla na zem je chytit, ale místo aby chytila zajíce, tak se rozplácla na dva kousky.; ... tak zajíci se rozběhli do dvou stran a sova jak po nich chtěla chytnout, tak se roztrhla na dva*

kusy.; *Sova, byla zaslepená, každý její pařát letěl na jinou stranu, takže se rozdvojila na dvě části. Ha ... havran z povzdálí všechno sledoval a zavrtěl hlavou: „Hm, neposlechla mě.“*);

- jiné lexikální zvláštnosti, které se nemohly objevit v tabulce - nesouvisely s výrazy či slovními spojeními v seznamu (např. ... *letěla hned s třema hlavama dolů; šílený hlad; hlad je šílená věc; jen jednoho, ne oba; furt; docházely jim síly; zajíci udělali takovou fintu; hnedka; šla se postěhovat vráně; „Kampak by ses stěhobvala?“; „K čemu bych chytala jednoho, musím mít oba.“*).

U všech žáků se projevila určitá shoda reprodukce s reprodukováným textem. Míra shody je však u jednotlivých žáků velmi rozdílná.

V reprodukci několika žáků se objevily některé nepodstatné, nefunkční či nadbytečné prvky (např. *Sova řekla: „Díky.“; a letěla s nima ... domů.; voni byli asi čtyři metry před ní.*).

Někdy naopak došlo k situaci, že někteří žáci vynechali různé části děje (u jednoho žáka došlo dokonce k vynechání nejdramatičtější části příběhu - jak se sova roztrhla na dva kusy).

U tří žáků došlo k záměně mezi dvěma hláskově podobnými slovy, která jsou však významově odlišná (slovo *havran* z textu zaměnili za slovo *vrána*).

U některých žáků se projevilo opakované užívání nadbytečných slov (např. *ten, ta, ty, ona, vona, von, voni, jako, tak, takže, že, vlastně, toho, tima, tohle, takovou*).

Pokud bychom sledovali, kolik slov ze seznamu užili jednotliví žáci (máme na mysli užití výrazů či slovních spojení doslovných nebo synonymních – vhodných), zjistíme, že nejvíce bylo užito 14 výrazů či slovních spojení z celkového počtu 27 (přibližně 52 %) a nejméně 7 výrazů či slovních spojení z celkového počtu 27 (přibližně 26 %).

Průměrný výsledek celého výzkumného vzorku je přibližně 9,7 užitých výrazů či slovních spojení z celkového počtu 27 (přibližně 36 %).

(Šebesta a Váňová, 2009)

5.7 SHRNUtÍ

Výzkumné šetření bylo uskutečněno v rámci dvou škol, kterými byly Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň – Černice a Základní škola Nezvěstice. Zúčastnily se celkem 4 třídy, v každé škole vždy jedna 3. a jedna 5. třída.

Celkově se výzkumu zúčastnilo 68 žáků.

Veškeré údaje byly zpracovány anonymně.

5.7.1 EXPERIMENT 1

Experiment 1 byl proveden metodou testu, díky kterému byla zjištěna především úroveň aktivní slovní zásoby žáků třetích a pátých tříd.

Výsledky experimentu 1 byly kvantitativně (procentuálně) vyhodnoceny a zaneseny do tabulek (viz Tab. 7, Tab. 8) a grafů (viz Graf 4, Graf 5, Graf 6, Graf 7).

Test měl celkem 9 úkolů, které byly rozděleny do několika dílčích úkolů. Průměrná doba vypracování testu byla 25 minut 44 sekund (nebylo hodnoceno), průměrná úspěšnost všech žáků v testu byla 63,4 %.

Experiment 1 potvrdil všechny tři hypotézy (H1, H2, H3).

V experimentu 1 byly zaznamenány značné interindividuální rozdíly mezi jednotlivými žáky (nejlepší výsledek – 97 %, nejhorší výsledek – 21 %).

5.7.2 EXPERIMENT 2

Experiment 2 byl proveden metodou pozorování, díky kterému bylo zjištěno, že metoda volné reprodukce textu není pro rozvoj aktivní slovní zásoby nejvhodnější.

Jednalo se o reprodukci textu, ze které byl zhotoven audiozáznam. Před samotnou reprodukcí proběhl rozbor textu, který byl rozdělen do dvou částí (dějová a jazyková stránka textu).

Experiment 2 proběhl mimo vyučování. Účastnilo se ho jednotlivě 12 žáků (z každé třídy tři žáci s různými úrovněmi jazykových dovedností).

Výsledky experimentu 2 byly zaneseny do tabulek (viz Tab. 9, Tab. 10) a grafů (viz Graf 8, Graf 9) a kvantitativně i kvalitativně vyhodnoceny.

Vyhodnocení reprodukce textu se zaměřovalo na užití/neužití/vhodné nahrazení/nevhodné nahrazení vybraných 27 výrazů či slovních spojení z textu.

Průměrný výsledek celého výzkumného vzorku je přibližně 9,7 užitých výrazů či slovních spojení z celkového počtu 27 (přibližně 36 %).

5.7.3 CELKOVÉ SHRNU TÍ VÝZKUMU

Během výzkumu došlo ke zjištění, že obsah, rozsah i kvalita slovní zásoby jsou individuálně odlišné, přestože na žáky působí stejná výuka, stejní učitelé, stejná skupina spolužáků apod.

Bylo potvrzeno, že úroveň slovní zásoby se liší v závislosti na školním ročníku, na pohlaví žáka a na způsobu výuky.

Zjistili jsme, že metoda volné reprodukce textu nijak zásadně nerozšiřuje aktivní slovní zásobu žáků.

6 NÁVRH CVIČENÍ ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSOPY

Tato cvičení zaměřená na rozvoj slovní zásoby jsem vymýšlela a vyhledávala na základě jednotlivých částí komplexního lexikálního rozboru.

6.1 LEXIKÁLNÍ ROZBOR

Lexikální rozbor je součástí všestranného jazykového rozboru, při kterém se uplatňují veškeré poznatky z lexikologie.

„Lexikální rozbor mobilizuje všechny znalosti a dovednosti z učiva o slovní zásobě.

Pomáhá povzbuzovat zájem o jazykové vyjádření a slouží také k rozšiřování slovní zásoby a zvýšení komunikačních schopností.“ (Hauser, 2003, s. 20)

Lexikální rozbor se zabývá dvěma složkami slova, jeho začleněním do systému slovní zásoby a jeho významem.

6.1.1 ZAČLENĚNÍ SLOVA DO SYSTÉMU SLOVNÍ ZÁSOPY

Tato složka se zabývá:

- různými útvary národního jazyka (slova nářeční, slova obecná, slova slangová, slova argotická);

Cvičení 1 – Desková hra: „PO STOPÁCH NÁRODNÍHO JAZYKA“

Žáci se rozdělí do skupin podle počtu žáků v dané třídě (ideálně 3-5 žáků na skupinu).

Každá skupina obdrží jednu hrací kostku a každý žák jednu hrací figurku, kterou umístí na políčko START. Nejmladší člen skupiny začíná, poté se postupuje dle směru hodinových ručiček. Žáci hází kostkou a podle čísla, které jim padne, se posouvají po hracím poli. Směr postupu ve vnějším kruhu je libovolný (každý žák může postupovat podle svého uvážení). Směr postupu ve dvou vnitřních kruzích udávají šipky.

Na hrací ploše jsou rozmístěna modrá a červená pole. Pokud žák vstoupí přesně na modré pole, vezme si první kartu z vrchu modrého balíčku. Na modré kartě je vždy nějaký úkol, který se žák pokusí splnit. Pokud žák vstoupí přesně na červené pole, vezme si první kartu z vrchu červeného balíčku. Na červené kartě je vždy nějaká otázka, kterou se žák pokusí správně zodpovědět. Ostatní členové posoudí správnost/nesprávnost odpovědi nebo řešení úkolu (pokud si neví rady, zeptají se učitele). Pokud žák úkol vyřeší správně, kartu si ponechá. Pokud žák úkol nevyřeší nebo ho vyřeší chybně, vrátí kartu dospodu balíčku.

Vnitřní žluté pole tvoří jakousi křížovatku, kterou musí každý žák projít při cestě k cíli. Vstupuje se na něj z libovolného zeleného pole. Vychází se z něj na jiné zelené pole, než z kterého se přišlo. Toto pole je průchozí – ke vstupu na něj se nemusí hodit přesný počet.

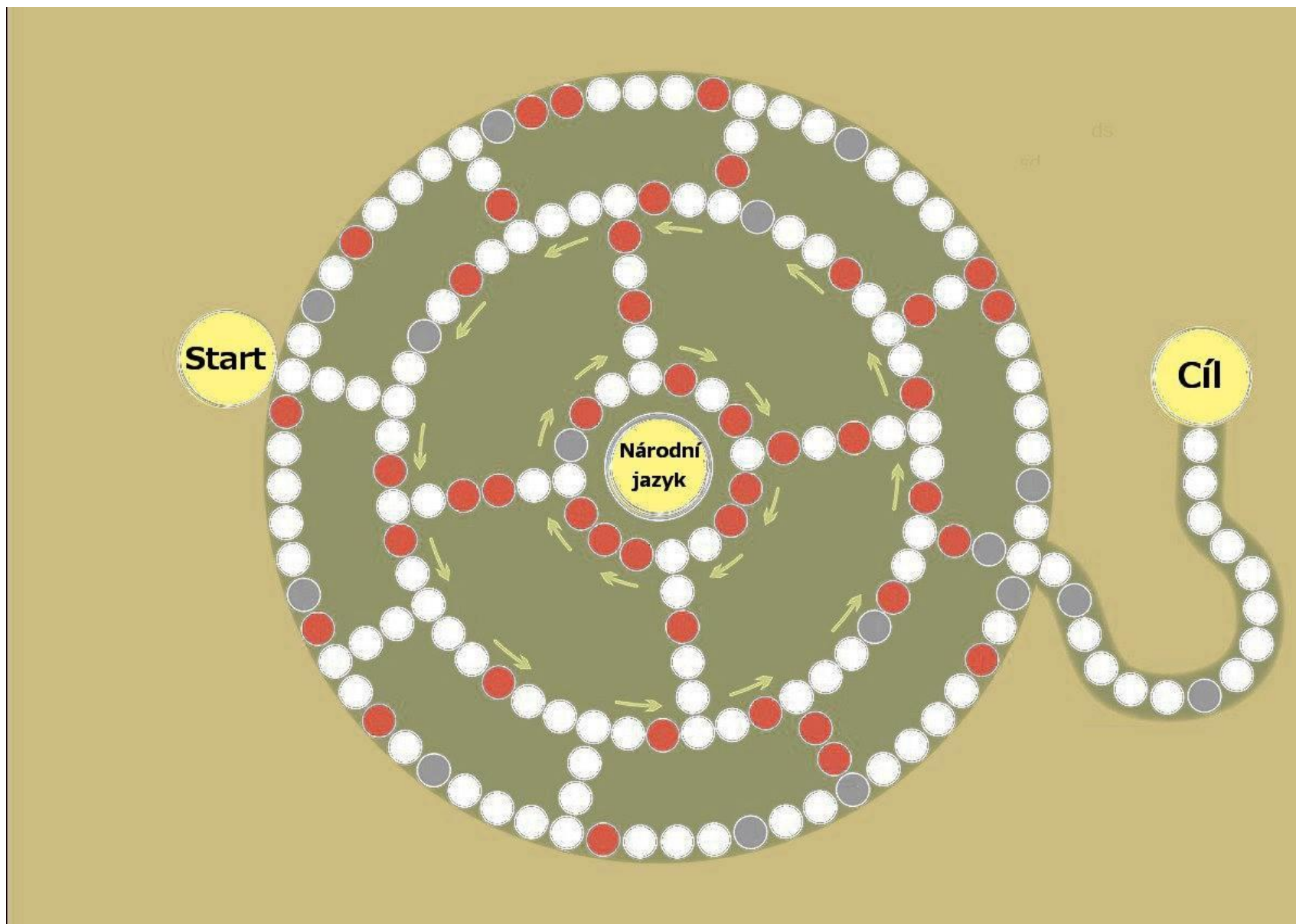
Hra končí v momentě, kdy první z žáků vstoupí přesně (musí hodit přesně takové číslo, kolik políček mu zbývá do cíle) na políčko CÍL.

Vítězem hry se stává ten žák, který má na konci hry nejvíce karet.



Vysvětli, co znamená, když <i>má někdo nohu v gypsu.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>má někdo fojfr.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>je něco fajn.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>má někdo faldy na sukni.</i>
Vysvětli, co znamená, když <i>je nějaká věc šmejd.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>je ti něco fuk.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>je něco fuč.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>má někdo funus.</i>
Vysvětli, co znamená, když <i>je někde <u>jó</u> zima.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>ti dá něco fušku.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>se něco nesmí odfláknout.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>jde někomu o kejhák.</i>
Vysvětli, co znamená, když <i>je něco <u>kór</u> špatné.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>někdo dělá fóry.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>je někdo fajnový člověk.</i>	Vysvětli, co znamená, když <i>někdo <u>blbě čumí.</u></i>

Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>matika</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>švindlovat</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>candrbál</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>štrůdl</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>prachy</i>
Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>děják</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>flaška</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>kaslík</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>šuplík</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>čokol</i>
Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>brácha</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>furt</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>krám</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>tuto</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>fízl</i>
Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>ségra</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>maštal</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>odpučet</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>zarach</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>bágl</i>
Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>fabrika</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>měchačka</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>paňár</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>zbuchnout</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>očař</i>
Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>kýbl</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>vošouch</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>piksla</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>anglina</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>krcálek</i>
Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>flek</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>nastevřit</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>šrajtofle</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>sardel</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>bejvák</i>
Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>šutr</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>nožíky</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>šraňky</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>vodprejsknout</i>	Které je spisovné souznačné k tomuto slovu? <i>kecat</i>



- slovy slohově příznakovými (slova hovorová, knižní, odborná, umělecká);

Cvičení 2 – Karetní hra: „ČERNÝ PETR“


Žáci se rozdělí do skupin po třech. Karty se zamíchají a rozdají se rovnoměrně mezi žáky (každý žák bude mít 7 karet).

Žáci hledají dvojice karet (synonymní výrazy s různými slohovými příznaky), které vyřadí ze hry tak, že nahlas přečtou slova, která jsou na nich napsaná, a dvojici karet odloží před sebe na lavici.

Tahat začíná žák po levici od rozdávajícího, který si vezme jednu kartu od žáka po své pravici. Pokud najde dvojici, odloží ji, a nabídne zbytek svých karet žákovi po své levici, který si od něj vezme jednu kartu.

Takto se žáci střídají v kruhu, dokud jednomu z nich nezůstane poslední karta „Černý Petr“. Ten, komu tato karta zůstane v ruce, prohrál. Vítězem se stává hráč s největším počtem karetních dvojic.



<p>Táta (hovorové) ●</p>	<p>Otec (neutrální) ●</p>	<p>Motorka (hovorové) ○</p>	<p>Motocykl (neutrální) ○</p>	<p>Chorý (knižní) ▲</p>	<p>Nemocný (neutrální) ▲</p>	<p>Jeseň (knižní) △</p>
<p>Podzim (neutrální) △</p>	<p>Malér (hovorové) ★</p>	<p>Nepříjemnost (neutrální) ★</p>	<p>Můžu (hovorové) ☆</p>	<p>Mohu (neutrální) ☆</p>	<p>Luna (umělecké) ■</p>	<p>Měsíc (neutrální) ■</p>
<p>Moc (hovorové) □</p>	<p>Mnoho (neutrální) □</p>	<p>Pravit (knižní) ♥</p>	<p>Říkat (neutrální) ♥</p>	<p>Mluvnice (odborné) ♥</p>	<p>Gramatika (odborné) ♥</p>	

- slovy dobově příznakovými (neologismy, archaismy, historismy);

Cvičení 3 - Práce se slovníkem

Žáci vyhledávají ve slovnících různé neologismy, archaismy či historismy. Jedná se o sémaziologické cvičení, při kterém žáci poznávají slovo od jeho pojmenování ke zjištění jeho významu.

„Škola v posledním období – s cílem vypěstovat potřebu celoživotního vzdělávání u svých žáků a naučit je studovat a vyhledávat potřebné poučení – věnuje soustavnou péči práci se slovníky a s jinými jazykovědnými příručkami.“ (Čechová a Styblík, 1998, s. 97)

- slovy citově příznakovými (slova s kladným nebo záporným příznakem);

Cvičení 4 – Karetní hra: „PRŠÍ“

Pravidla této hry jsou obdobná jako u známé karetní hry „Prší“.

Žáci utvoří skupiny dle počtu žáků ve třídě (ideálně 2-5 žáků na skupinu). Jeden žák zamíchá a rozdá karty. Každý žák má na začátku hry 4 karty a 1 karta se vyloží na stůl.

Hru začíná žák sedící vedle žáka (po směru hodinových ručiček), který rozdával karty. Poté se žáci ve hře střídají (vždy dle směru hodinových ručiček). Žáci se snaží odhodit jednu kartu, mohou ale odhazovat pouze takové karty, které se shodují s kartou na vrchu balíčku, a to buďto významem nebo příznakem (např. na kartu *otec* – mohou být odhozeny karty: *tatínek, fotr, pes, spát, dům, ústa, sedět, vlasy, Marie*). Pokud takovou kartu nemají, musejí si vzít jednu kartu z balíčku.

Součástí balíčku jsou i některé karty z originální hry „Prší“, a to „sedma“, „svršek“ a „eso“. Tyto karty se užívají podle známých pravidel („sedma“ - následující hráč si musí vzít dvě karty; „svršek“ – tuto kartu lze hrát na libovolnou kartu, vyjma sedmy či esa odehraného předcházejícím žákem, po odehrání této karty žák zvolí libovolný citový příznak, následující žák potom hraje tak, jako by na vrchu balíčku ležel svršek zvoleného citového příznaku; „eso“ – následující hráč jedno kolo nehraje).

Cílem hry je zbavit se co nejdříve všech karet. Žák, kterému se to povede nejdříve, je vítěz a řekne „prší“.

U mladších žáků mohou být karty doplněny o různé symboly (jako nápověda). Tato varianta slouží spíše jako metoda pro rozvoj slovní zásoby – žáci při odhození karty řeknou nahlas slovo a jeho citový příznak (např. *tatínek* – *slovo kladně citově zabarvené*). U starších žáků může být použita varianta bez symbolů, která už rozvíjí i vnímání citových příznaků daných výrazů.



otec ☉	tatínek ☺	fotr ⚡	pes ☉	pejsek ☺
psisko ⚡	spát ☉	spinkat ☺	chrápat ⚡	dům ☉
domeček ☺	barabizna ⚡	ústa ☉	pusinka ☺	huba ⚡
sedět ☉	hačat ☺	dřepět ⚡	vlasý ☉	vlásky ☺
pačesy ⚡	Marie ☉	Maruška ☺	Mařena ⚡	
				

- slovy cizími;

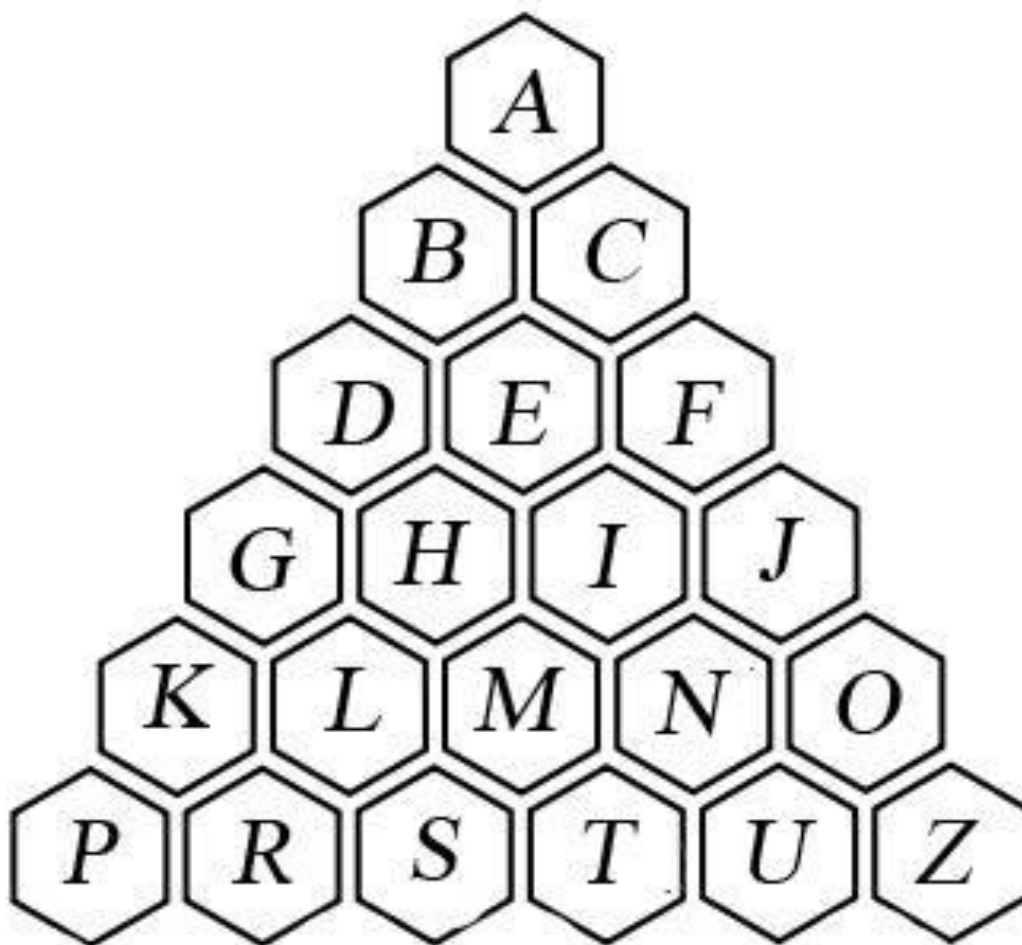
Cvičení 5 – Hra: „AZ kvíz“

Pravidla této hry jsou obdobná jako u stejnojmenného televizního pořadu.

Žáci utvoří trojice. Každá trojice si zvolí dva hráče a jednoho moderátora, který bude číst a vyhodnocovat otázky.

Moderátor pokládá hráčům střídavě otázky, které si hráči sami určují dle písmen na jednotlivých hracích polích. Pokud žák odpoví správně, moderátor vybarví toto pole barvou, kterou si žák určí (vždy stejnou). Pokud žák správně neodpoví, má šanci druhý žák nebo políčko propadává (proškrtně se obyčejnou tužkou). O propadlá políčka mohou žáci losovat (hra: „Kámen – nůžky – papír“).

Cílem hry je spojit všechny tři strany trojúhelníku.



OTÁZKY:

A – Co je to **anekdota**? (vtip)

B – Co je to **box**? (pěstní zápas, ohrazené místo)

C – Jak se řekne káva s malým množstvím mléka? – psáno s *C*, ale vyslovuje se s *K* (**cappucino**)

D – Co je to **dalmatin**? (pes)

E – Co je to **eukalyptus**? (rostlina, blahovičnick)

F – Jaké je cizí slovo následujícího významu: *souvislá řada snímků určená k promítání*? (**film**)

G – Co je to **gong**? (hudební nástroj, zvukové znamení)

H – Co je to **hymna**? (slavnostní píseň)

I – Co je to **imunita**? (odolnost)

J - Jaké je cizí slovo následujícího významu: *sportovní nebo rekreační plavidlo s kajutami, (poháněné plachtami nebo motorové)*? (**jachta**)

K – Co je to **kosmos**? (vesmír, svět)

L – Co je to **linie**? (křivka, čára, přímka, obrys, řada příbuzných jedinců)

M – Jaké je cizí slovo následujícího významu: *obor zabývající se původně čísly a geometrickými tvary*? (**matematika**)

N – Co je to **nutrie**? (zvíře)

O – Co je to **objekt**? (předmět, věc)

P – Co je to **pyramida**? (předmět jehlanovitého tvaru, stavba v Egyptě)

R – Co je to **reakce**? (odezva, zpětné působení)

S – Co je to **symbol**? (znak)

T – Co je to trofej? (cena, upomínka na lov)

U – Co je to **UFO**? (neidentifikovaný létající objekt, létající talíř)

Z – Čím se zabývá **zoologie**? (živočichy)

- slovy řídkými.

Cvičení 6 – Barevné rozlišování slov řídkých a běžných

Vyznačte v následujících synonymních dvojicích slova řídká (žlutě) a slova běžná (zeleně).

dopisnice – pohlednice

kon – úkon

výčep - šenk

dutina - duť

hryzot – hryzání

Podle typu pojmenování rozlišujeme pojmenování jednoslovná a sousloví.

Cvičení 7 – Křížovka

Doplňte do křížovky slova tak, aby vznikla známá ustálená slovní spojení pro názvy jídel či nápojů.

1) Znojemské ...

5) ... tvarůžky

2) Vlašský ...

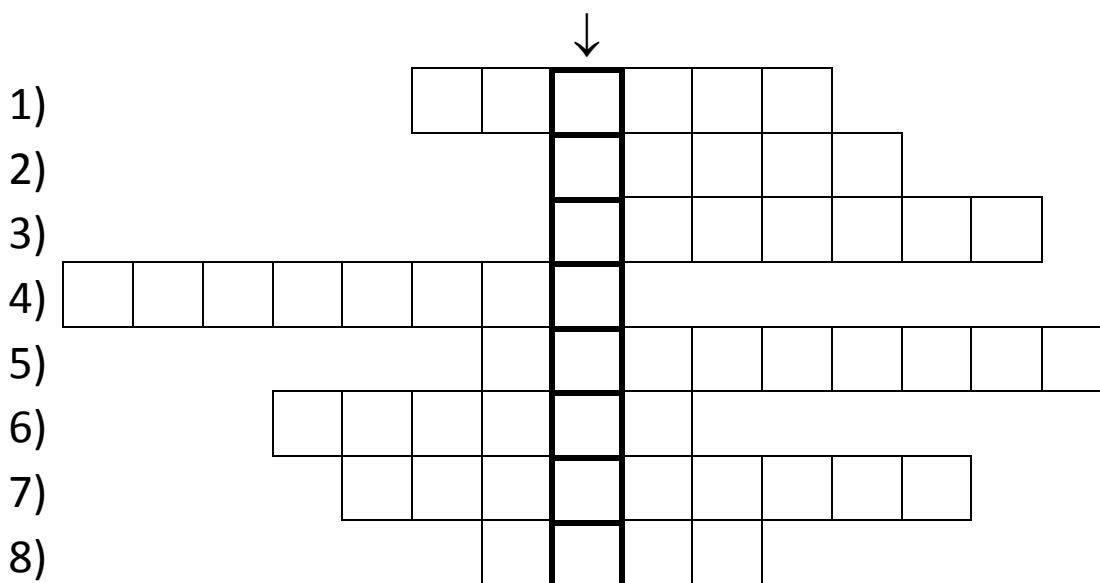
6) Moravský ...

3) ... káva

7) ... ptáčky

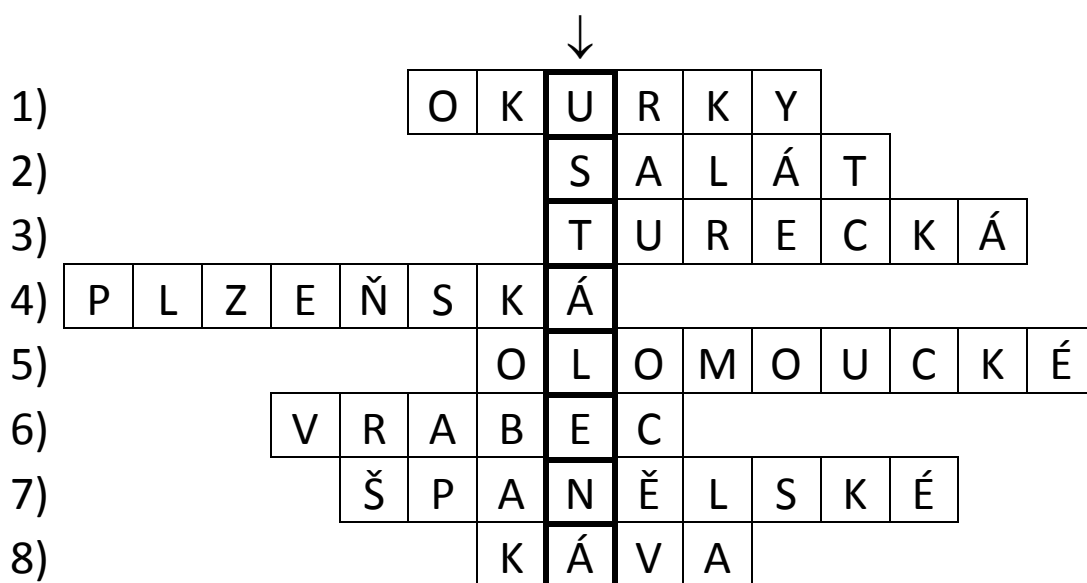
4) ... piva

8) Vídeňská ...



TAJENKA: _____ slovní spojení se nazývají sousloví.

ŘEŠENÍ:



TAJENKA: **Ustálená** slovní spojení se nazývají sousloví

Cvičení 8 – Názvy měst

Opravte následující názvy měst:

Karlův Hradec, Mariánský Brod, Jindřichovy Vary, Havlíčkovy Lázně.

Od ustálených slovních spojení musíme odlišovat běžné dvojice slov!

Cvičení 9 – Běžně užívané zkratky

Vytvořte co nejvíce smysluplných dvojic slov (přídavného jména s podstatným jménem), která budou začínat písmeny běžně užívaných zkratk (PC, ZŠ, EU...).

Např. ČR: *čisté ruce, červený ručník, čerstvá rána, čokoládová roláda, čistokrevný rotvajler...*

6.1.2 VÝZNAMOVÁ STRÁNKA SLOVA

Zcela zásadní je přesné určení významu slova.

Cvičení 10 – „Hrajeme si na Popelku“

Roztřídte následující podstatná jména do jednotlivých košů podle toho, které druhy skutečnosti (věcné třídy) označují.

Jelen, vrtačka, soused, javor, papír, rychlost, zvonění, běh, nůžky, růže, sysel, přítel, dřevo, čistota, náčelník, chudoba, orel, skákání, struhadlo, písek, jítrocel, lev, rozhodčí, ochota, hrách.



osoby



zvířata



rostliny



nástroje/prostředky



látky/materiál



děje



vlastnosti

Cvičení 11 – Karetní hra: „RYCHLÉ KVARTETO“

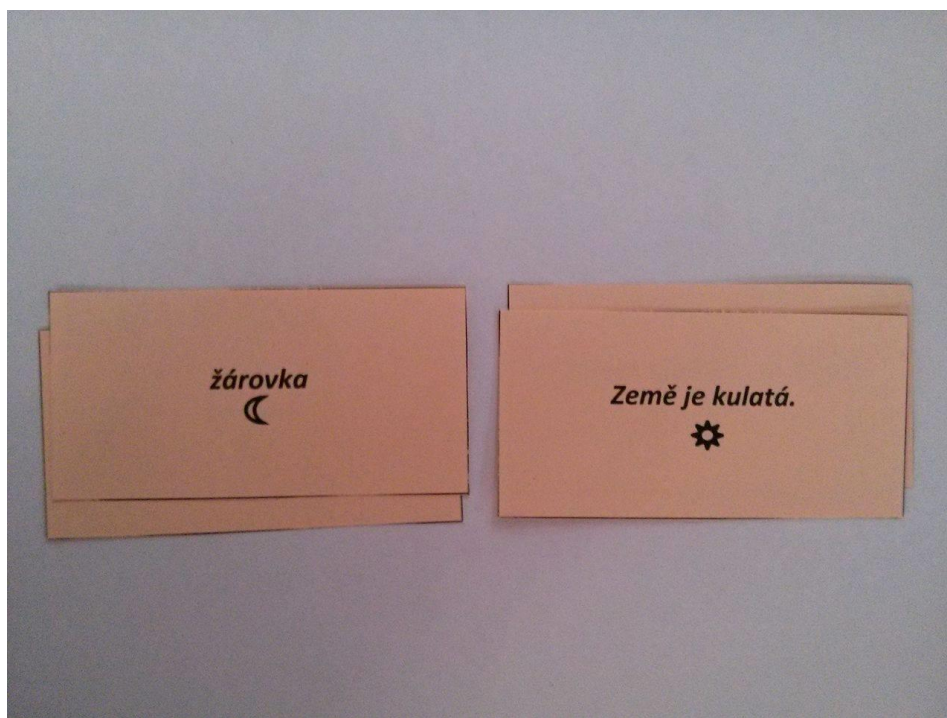
Před samotnou hrou si žáci důkladně prohlédnou karty, aby věděli, na co se mají ptát.

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech a náhodně mezi sebe rozdají karty (každý žák má 2 karty).

Karty tvoří celkem dvě kvarteta s podobnými významy: *objevy* (označené symbolem slunce) a *vynálezy* (označené symbolem měsíce). Každé kvarteto tvoří 4 karty.

Hru začíná žák, který rozdával karty. Tento žák vyzve jakéhokoliv jiného žáka, aby mu dal kartu, kterou sám určí. Podmínkou je, že sám musí mít alespoň jednu kartu z kvarteta, ke kterému přísluší požadovaná karta. Pokud vyzvaný žák danou kartu vlastní, musí ji odevzdat. Pokud vyzývaný žák danou kartu nevlastní, přichází na řadu a ptá se ostatních žáků na karty, které potřebuje.

Pokud hráč shromáždí celé kvarteto, položí ho na lavici, řekne jejich společný význam a získá bod. Vyhrávají buďto 2 žáci s jedním bodem, nebo se absolutním vítězem stává jeden žák, který získal oba dva body.



<p><i>Země je kulatá.</i></p> <p>☀</p>	<p><i>žárovka</i></p> <p>☾</p>
<p><i>Země obíhá kolem Slunce.</i></p> <p>☀</p>	<p><i>telefon</i></p> <p>☾</p>
<p><i>Měsíc obíhá kolem Země.</i></p> <p>☀</p>	<p><i>počítač</i></p> <p>☾</p>
<p><i>Země se otáčí kolem své osy.</i></p> <p>☀</p>	<p><i>automobil</i></p> <p>☾</p>

Tato složka rozlišuje:

- slova jednoznačná a mnohoznačná;

Cvičení 12 - Karetní hra: „VĚTŠÍ BERE“

Žáci utvoří dvojice a rozdají si mezi sebe náhodně následující karty (každý žák bude mít 5 karet).

Každý žák otočí první kartu, kterou má ve svém balíčku, a vymyslí k danému slovu co nejvíce možných významů. Ten žák, který vymyslí více významů, získává obě karty. Pokud by došlo k remíze, otočí každý žák další kartu a s těmito novými slovy se hraje o všechny 4 karty.

Vítězem se stává žák, který má na konci hry více karet.



<i>lístek</i>	<i>trouba</i>
<i>kraj</i>	<i>pero</i>
<i>zub</i>	<i>oko</i>
<i>klacek</i>	<i>ručička</i>
<i>ucho</i>	<i>osel</i>

Cvičení 13 – Vtip: „Chytil jsem rybu“

Vysvětlete podstatu tohoto vtipu:

Do prodejny ryb přijde muž, ukáže na živého kapra v kádi a řekne prodavači: „Prosím Vás, hodte mi tu rybu!“

„Proč?“ diví se prodavač.

„Abych mohl říci, že jsem ji chytil.“

Cvičení 14 – Přiřazování různých významů

Přiřaďte k následujícím slovním spojením slovo, které nejlépe vystihuje význam

slova *hlava* v příslušném slovním spojení.

Ztratit hlavu –	- vůdce
Má svou hlavu –	- rozum
Spočítal to z hlavy –	- vrchol
Roční spotřeba na hlavu –	- život
Hlava státu –	- vůle
Hlava zločinecké skupiny –	- osoba
Přijít o hlavu –	- paměť
Hlava věže –	- prezident

- homonyma;

Cvičení 15 – Úkol: „Doplň písmenko a přiřaď obrázek“

Doplň chybějící písmena v následujících větách podle smyslu a k jednotlivým větám přiřaď odpovídající obrázek.

Ze záhonu bylo vytrháno veškeré b_l_. / Ke snídani mám nejraději b_l_ jogurt.

Ukroj mi prosím kousek s_ra. / Ze sopky se těží s_ra.

Je důležité, abys p_l hodně vody. / Na obrázku sbírá včela p_l.



Ten rozbitý hrneček slep_š. / Slep_š není had, ale ještěrka.

Na hladině se udělal vodní v_r. / V_r velký je naše největší sova.

Vr_ koulí je atletická disciplína. / Říp je z daleka viditelný vr_.



Cvičení 16 - Křížovka

Doplňte do křížovky homonyma (slova souzvučná) podle legendy. Dvojice 1 - A,

2 - B, 3 - C, 4 - D, 5 - E spolu vždy souvisí.

1) Na moři se zvedla velká ...

2) Koupil jsem si stírací ...

3) Rozbila se mi tenisová ...

4) Vřelost je důležitý... její osobnosti.

5) Bolela ji hlava, protože celý den málo

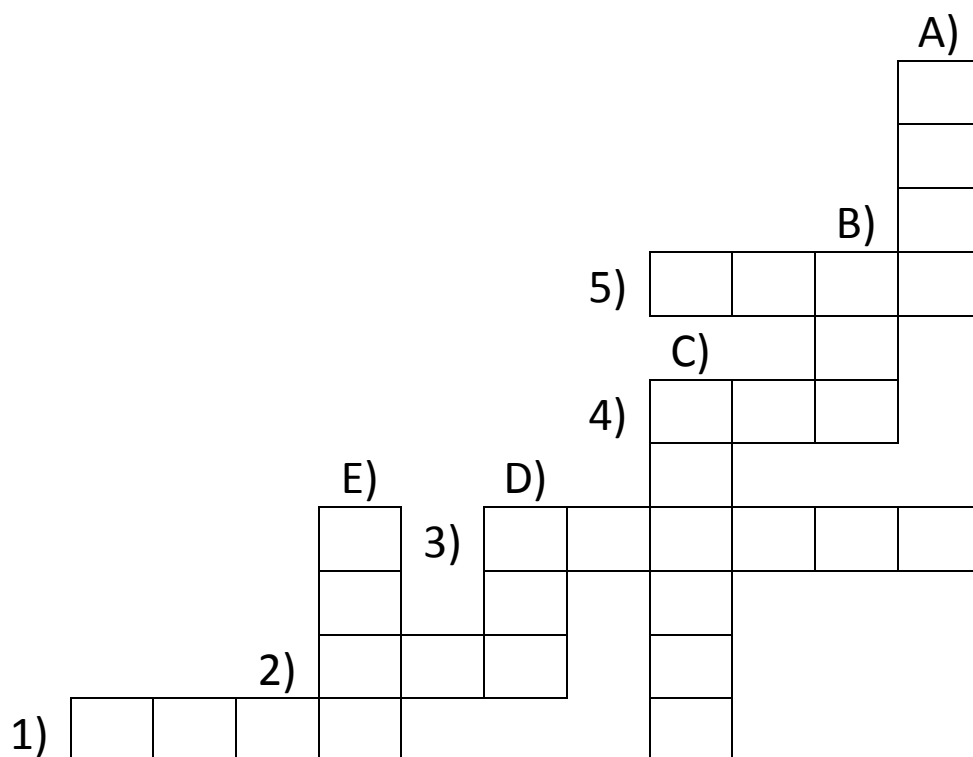
A) Na svetr byla použita červená ...

B) ... je lesní živočich.

C) Vesmírná ... odstartovala.

D) ... je kočkovitá šelma.

E) Největší radost by tatínkovi udělala
motorová ...



- synonyma (slova souznačná);

Cvičení 18 – Hra: „KOSTKY“

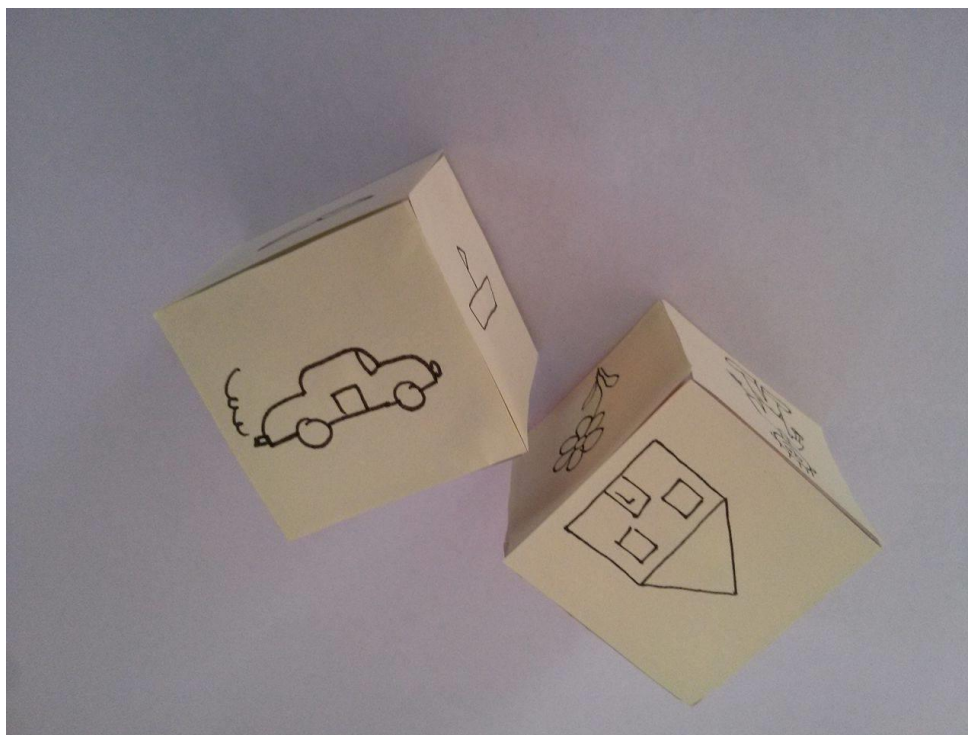
Tato hra se zakládá na vytváření synonymních polí různých slov (např. *dům – budova, stavba, stavení, obydlí, barák chalupa, chata, chýše, vila, usedlost...*).

Žáci dostanou do dvojic speciální obrázkovou kostku.

Střídavě házejí kostkou a po každém hodu musí hráč, který házel, říci nějaké slovo vystihující obrázek na příslušné straně kostky. Takto dvojice hraje, dokud jeden z nich už nedokáže vymyslet k danému žádné vhodné synonymum. Druhý hráč tak získává bod.

Dvojice žáků si poté vymění kostku s jinou dvojicí a hra se opakuje.

Konec hry může být určen časovým limitem nebo limitem získaných bodů.

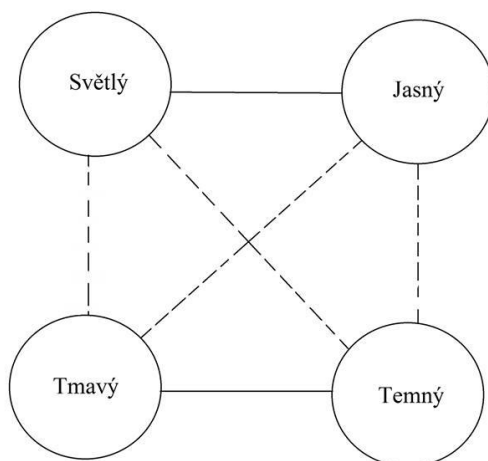


- antonyma (slova protikladná);

Cvičení 19 – Dopln grafy

Podle úvodního příkladu doplň dva následující grafy.

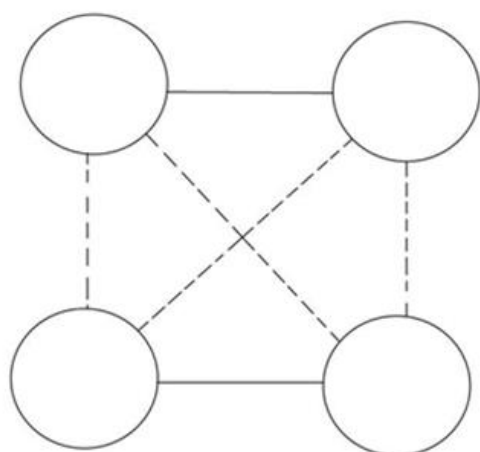
Př.



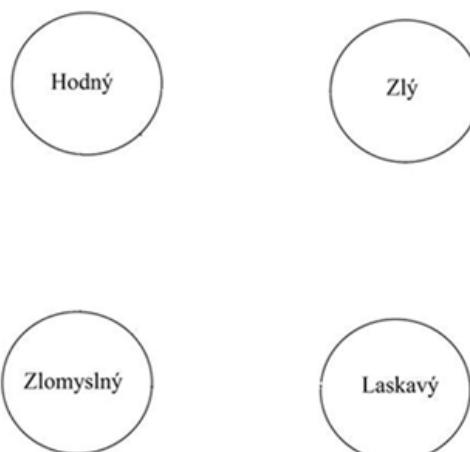
— Slova souznačná (slova stejného nebo podobného významu - synonyma)

- - - Slova protikladná (slova opačného významu - antonyma)

Doplň slova tak, aby byly zachovány znázorněné vztahy.



Doplň významové vztahy mezi slovy.



- hyperonyma, hyponyma a kohyponyma.

Cvičení 20 – Není pes jako pes a není kočka jako kočka

Ve výtvarné výchově dětem zadáme úkol namalovat libovolného psa nebo kočku.

Výkresy si na konci hodiny prohlédneme a budeme si společně povídat o jejich shodných a rozdílných rysech. Postupně dojdeme k závěru, že je každý obrázek sice jiný, ale na všech jsou nějakí psi nebo nějaké kočky.

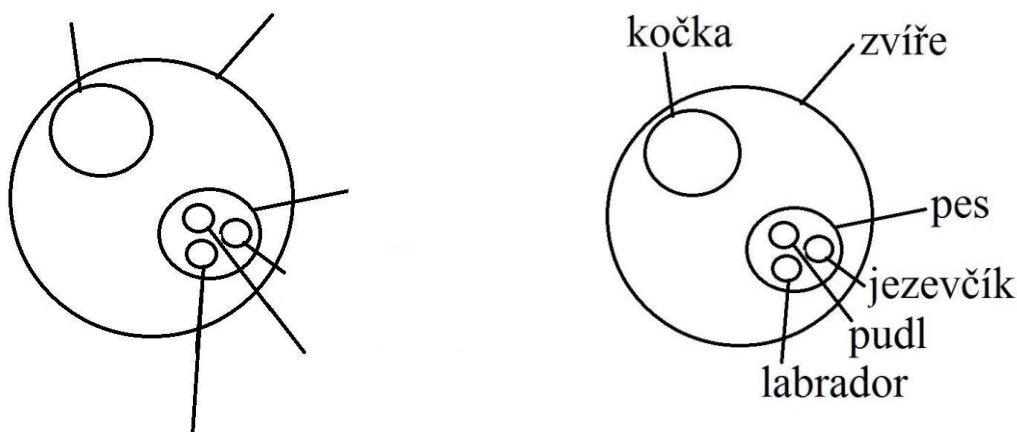
V hodině českého jazyka na tuto aktivitu navážeme a vyjdeme z ní při vyvozování nové látky: významová nadřazenost, významová podřazenost, významová souřadnost.

Vezmeme si některé obrázky psů a na nich názorně ukážeme např. pudla, jezevčíka a labradora. Řekneme, že každý je sice úplně jiný, ale pořád mají něco společného – všichni jsou to psi.

Naučíme se, že slovo *pes* je slovo nadřazené slovům *pudl*, *jezevčík* a *labrador*.

Všechna tato slova jsou slova podřazená slovu *pes*. Zároveň jsou však mezi sebou souřadná.

Společně se pokusíme popsat následující graf.



(Hauser, 2003), (Hauser, 1980), (Čechová a Styblík, 1998),
 (Hubáček, Svobodová a Jandová, 1998), (Styblík, Dvořáková a Buriánková, 1999),
 (Schneiderová, 2010), (Jelínek a Styblík, 1971), (Čechová a Oliva, 1993),
 (Mejstřík, 2003), (Školní slovník českých synonym, 2010)

6.2 CVIČENÍ ZAMĚŘENÁ NA FRAZEOLOGII

Cvičení 21 – Rčení

Doplňte vhodná slovesa do uvedených rčení:

- brouka do hlavy.
- trávu růst.
- (si) na vysoké noze.
- si (někoho) kolem prstu.
- čerta na zeď.
- příležitost za pačesy.
- nad rozlitým mlékem.
- do bot.
- pusu na špacír.

Opravte uvedená rčení a zamyslete se nad jejich významem.

Přiběhl s ušima na vrch hlavy.

Nasadil mu brouka do nosu.

Nevím, kde mi noha stojí.

Dejme nosy dohromady a problém se vyřeší.

Nezkřivil by mu ani chlup.

Sláva mu stoupla do nosu.

Je jako z hadích jazýčků.

Pro korunu by si nechal vrtat zuby.

Mohl na ní ruce nechat.

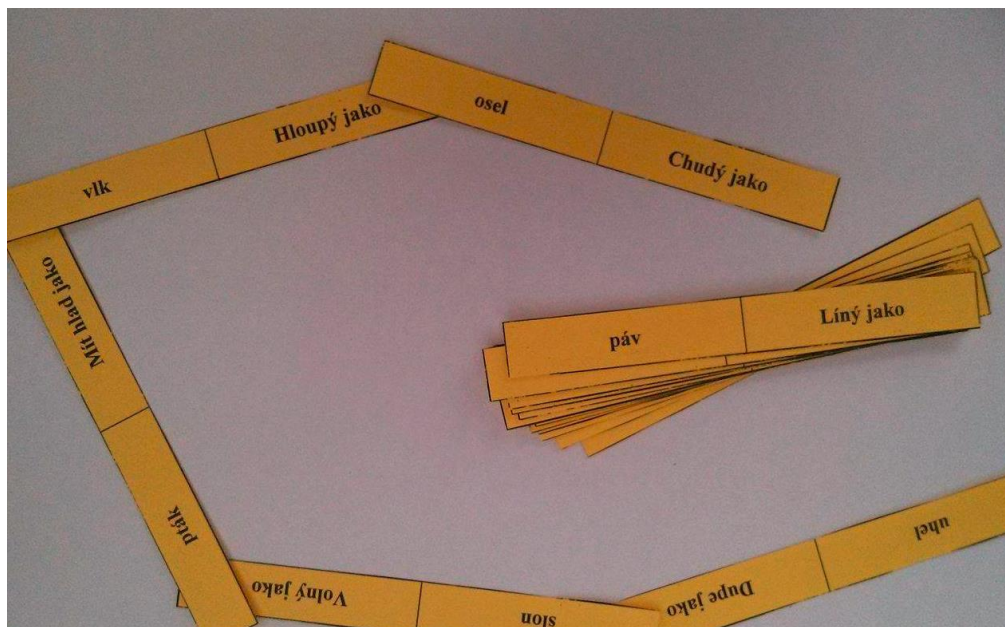
Házel po ní ušima.

Byla tam hlava na krku.

Hlídá ji jako mozek v hlavě.

Cvičení 22 - Hra: „DOMINO“

Dominové karty mají na sobě kombinaci dvou částí různých přirovnání. Úkolem žáků je tyto karty seřadit tak, aby tvořily řetězec vhodných dvojic.



pták	Mít hlad jako	řípa	Tvrdohlavý jako
vlk	Hloupý jako	beran	Moudrý jako
osel	Chudý jako	sova	Krade jako
kostelní myš	Pyšný jako	straka	Má peněz jako
páv	Líný jako	želez	Roste jako
veš	Ostrý jako	z vody	Tváří se jako
břitva	Pevný jako	by mu uletěly včely	Vedle jak
skála	Sladký jako	ta jedle	Černý jako
med	Pomalý jako	uhel	Dupe jako
hlemýžď	Zdravý jako	slon	Volný jako

Cvičení 23 – Pranostiky

Přiřaďte k sobě správně obě poloviny následujících pranostik.

Svatá Lucie	metelice za metelici se honí.
Na Tři krále	o hodinu více.
Na Hromnice	čtyřicet dní kape.
Medardova kápě –	noci upije.
Přijede-li Martin na bílém koni,	o krok dále.

Doplňte druhou část známých pranostik.

Jak na Nový rok

Únor bílý

Březen

Duben

Na svatého Jiří.....

Cvičení 24 – Hra: „PEXESO“

Žáci utvoří skupinky po třech. Karty se zamíchají a rozloží se lícem dolů.

Žáci postupně otáčejí dvojice karet lícem vzhůru. Snaží se objevit takovou dvojici, která bude tvořit celé přísloví. Pokud žák takovou dvojici najde, vysvětlí význam daného přísloví, dvojici si ponechá a hraje ještě jednou. Pokud význam přísloví nezná, karty ponechává ve hře.

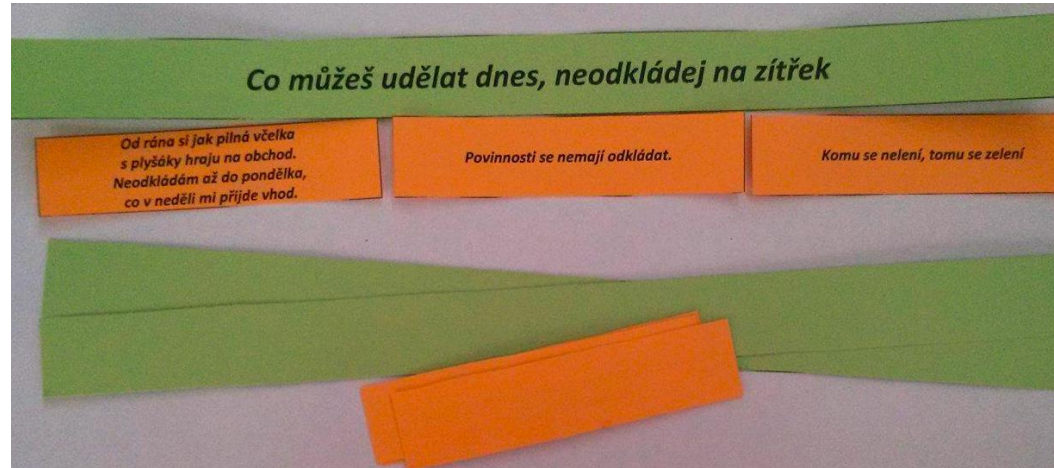
Hraje se tak dlouho, dokud nejsou všechny karty rozebrány.

Vítězem se stane hráč s největším počtem nalezených dvojic.



Cvičení 25 - Přísloví

Úkolem žáků je přiřadit k zelené kartě vždy 3 oranžové karty podle smyslu. Ke každé zelené kartě náleží 1 oranžová karta s krátkým veršem, 1 oranžová karta s výkladem přísloví a 1 oranžová karta s jiným, významově souvisejícím příslovím.



Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítřek

Co na srdci, to na jazyku

I mistr tesař se někdy utne

Jez do polosyta, pij do polopita

Nekupuj zajíce v pytli

Po bitvě je každý generálem

S poctivostí nejdál dojdeš

Zlatá střední cesta

<i>Od rána si jak pilná včelka s plyšáky hraju na obchod. Neodkládám až do pondělka, co v neděli mi přijde vhod.</i>	<i>Povinnosti se nemají odkládat.</i>	<i>Komu se nelení, tomu se zelení</i>
<i>Někomu snad vousy sluší, ne však mému tátovi. A já mu to na mou duši klidně řeknu. Ať to ví!</i>	<i>Říká, co si doopravdy myslí a nebojí se, že se na něj ostatní rozzlobí.</i>	<i>Upřímnost – dobrá ctnost</i>
<i>Já jsem v počtech mistr třídy, spočtu všechno hned: dvě pastelky a dvě křídý – dohromady pět.</i>	<i>I ten nejlepší se někdy splete.</i>	<i>Dvakrát měř, jednou řež</i>
<i>Že nejsem žádný Otesánek, ani vlk, co jí Karkulky, na pusu včas si dávám zámek a dorty dělím na půlky.</i>	<i>Nepřejídej se ani nepij tak, až tě bude tlačit v bříšku.</i>	<i>V nejlepším se má přestat</i>
<i>Zajíček skáče po poli raduje se a je mu hej, že může běžet kamkoli a nikdy není na prodej.</i>	<i>Když ti někdo něco nabízí, přesvědč se nejprve, jaké to doopravdy je.</i>	<i>Důvěřuj, ale prověřuj</i>
<i>Být po bitvě generálem, poučovat pluk – to by u nás uměl málem každý malý kluk!</i>	<i>Když něco dopadne špatně, je snadné říkat, jak se to mělo udělat lépe. Umění je však správně se rozhodnout předem.</i>	<i>Pozdě bycha honit</i>
<i>Kdo podvádí, hře jen škodí, ať se nediví, že ho z hřiště vyprovodí všichni poctiví.</i>	<i>Být poctivý a dodržovat pravidla se vyplatí.</i>	<i>Lež má krátké nohy</i>
<i>Výlet na zámek a zpátky pokaždé mě potěší. Ani dlouhý ani krátký – střední výlet pro pěší.</i>	<i>Vše, co člověk dělá, má dělat v rozumné míře.</i>	<i>Všeho s mírou</i>

Cvičení 26 - Dopln jedno slovo

Doplníte jedno stejné slovo do uvedených skupin ustálených slovních spojení a zamyslete se nad jejich významy:

Splní jí vše, co jí na očích

Pro oči ne.....

Ne..... si do pusy.

..... mu až do žaludku.

Co oči ne....., to srdce nebolí.

Ne..... si ani na špičku nosu.

Má zlaté

Má z kamene.

Spadl jí kámen ze

Mlčí jako

Cítí se jako na suchu.

Cítí se jako ve vodě.

..... se bojí, nesmí do lesa.

..... jinému jámu kopá, sám do ní padá.

..... chce s vlky žít, musí s nimi výt.

(Čechová a Styblík, 1998), (Styblík, Dvořáková a Buriánková, 1999), (Schneiderová, 2010), (Kukal, 2007), (Schneiderová a Hanzová, 2013)

6.3 JINÁ CVIČENÍ

Cvičení 27 – Hra: „POPIŠ KARTU“

Podstata hry spočívá ve „vyprávění příběhu“ karty (krátký popis toho, co nám karta připomíná, jak na nás působí apod.).

Žáci se rozdělí do skupin (nejlépe 4-6 žáků na skupinu). Každý žák obdrží 5 obrázkových karet. První hráč – „vypravěč“ – si vybere jednu kartu a popíše ji (popis by neměl být ani příliš jasný ani naprosto nejasný). Poté ji položí lícem dolů před sebe tak, aby ji ostatní žáci neviděli.

Ostatní žáci vyberou ze svých karet jednu kartu, která nejlépe odpovídá popisu „vypravěčovy“ karty.

Vypravěč poté všechny karty zamíchá a rozloží je na stůl. Ostatní žáci potom hlasují pro kartu, o které si myslí, že je právě ta vypravěčova.

BODOVÁNÍ:

- Pokud vypravěčovu kartu neuhodne nikdo nebo naopak všichni, nezískává vypravěč nic. Ostatní žáci získávají 2 body.
- V ostatních případech získává vypravěč a každý, kdo jeho kartu uhodl po 3 bodech.
- Hráč, pro něhož kartu hlasoval jiný hráč, získává za každý hlas 1 bod.

Žáci se podle bodů posouvají po hracím poli. Vítězem se stává ten, který jako první obejde celý kruh (od červeného pole k červenému poli).



Cvičení 28 – Hra: „KRIS KROS“

Cílem této známé hry je umístit jednotlivá písmena tak, aby vytvořila slova. Vítězem se stává ten žák, který vytvoří nejvíce slov.

**Cvičení 29 – Tvoření křížovek**

Různé druhy křížovek se na 1. stupni ZŠ využívají poměrně často. Poněkud méně obvyklým cvičením však může být opačný postup této aktivity, a to dát dětem za úkol vytvořit legendu k již vyplněné křížovce.

Jazykově nadaní žáci se mohou pokusit křížovku vytvořit zcela sami. Od učitele dostanou pouze tajenku, ke které budou křížovku tvořit.

Ještě těžší varianta by mohla být ta, kde budou žáci tvořit křížovku sami, ale do již připravené prázdné kostry. V tomto případě nejsou limitováni jen tajenkou ale i počtem písmen v jednotlivých řádcích křížovky.

Cvičení 30 – Různé jazykové úkoly

Najděte alespoň jedno přídavné jméno označující lidskou vlastnost od každého písmene abecedy.

Pokuste se vytvořit co nejdelší řetězec slov, která budou začínat a končit po sobě jdoucími písmeny abecedy. Jedná se o náročnější verzi známé hry „Slovní kopaná“. V této podobě se však slova nevymýšlí jen podle prvního písmene, ale i podle písmene posledního.

Např. *Arab – balanc – cvič...*

Zkuste vytvořit větu, která bude obsahovat slova, jejichž část můžeme nahradit číslicí.

Např. *Mě100 llo o tom, že nějakí lo3 s pi100lí o5 vyloupili banku.*

Zkuste vytvořit co nejdelší větu nebo souvětí, kde budou slova postupně začínat jednotlivými písmeny abecedy.

Např. *Alena bývala ctižádostivá, čestná dívka...*

Vytvořte krátký smysluplný text, kde budou všechna slova začínat stejným písmenem.

Např. *Paní Ptáčková potřebuje pořádného psa...*

Vytvořte krátký smysluplný text, kde budou všechna slova obsahovat jen jednu samohlásku.

Např. *Agáta, pravá dáma, má ráda Adama...*

Vytvořte krátký smysluplný text, kde budou všechna slova jednoslabičná.

Např. *Žil kdys kdes chlap...*

Pokuste se vytvořit krátký smysluplný příběh, který bude obsahovat různá ustálená slovní spojení.

Např. *Honza mi popřál dobré ráno a pravil, že ranní ptáče dál doskáče. Oznamil mi, že je venku pěkně, ale nechval dne před večerem. Nevíme dne ani noci, a tak ...*

Přijďte na všechna slova v následujících jazykových hádankách?

S **h** zadržuje přival vody,
s **m** tropí někdy mnoho škody.

S **d** v povětrí lítá,
s **p** kameny hází,
s **m** bouři předchází,
s **z** má, kdo se dívá.

S **b** ozdobný je keř,
s **ř** tupý nůž udělal namáhavě,
s **m** pole rozděluje,
s **r** žere i železo hravě.

Do **l** občas zajdeš rád,
p je věrný kamarád,
do **v** jezdíš k babičce,
déle nebo kratičce.

První s **r** se třpytí v chvojí,
druhé s **v** se děti bojí,
třetí s **k** nám trávu seká,
nikdo se jí nepoleká.

(Schneiderová, 2010)

ZÁVĚR

Hlavními cíli diplomové práce bylo zjistit úroveň aktivní slovní zásoby žáků třetích a pátých tříd na dvou ZŠ a ověřit, zda je metoda volné reprodukce textu vhodná i jako metoda pro rozvíjení aktivní slovní zásoby žáků na první stupni a navrhnout soubor zajímavých cvičení zaměřených právě na rozvoj slovní zásoby žáků 1. stupně ZŠ.

V teoretické části jsem na základě uvedené literatury popsala vývoj řeči dítěte, rozdělený do jednotlivých fází života, dále jsem uvedla, k jakým změnám došlo v minulosti v lexikologickém vyučování a jak se tyto změny projevují v současné výuce českého jazyka, podrobně jsem popsala slovní zásobu českého jazyka ve všech jejích důležitých aspektech a v jedné samostatné kapitole jsem se věnovala problematice frazeologie.

V praktické části diplomové práce popisují výzkum, který proběhl na dvou základních školách. Výzkum byl rozdělen na dva samostatné experimenty. První experiment ověřoval úroveň aktivní slovní zásoby žáků třetích a pátých tříd na těchto školách. V rámci tohoto experimentu se projevil výrazný rozptyl v rozsahu aktivní slovní zásoby, který svědčí o značných interindividuálních rozdílech jednotlivých žáků. Průměrné hodnoty jednotlivých skupin žáků však potvrdily všechny hypotézy stanovené v úvodu praktické části. Tento experiment potvrdil, že na úroveň slovní zásoby má vliv školní ročník, pohlaví žáka i způsob výuky. Konkrétně jsem zjistila, že žáci pátých tříd, dívky a žáci z Tyršovy ZŠ Plzeň (kde probíhá výuka dle alternativního ŠVP Začít spolu od začátku) dosahují v oblasti aktivní slovní zásoby lepších výsledků než žáci třetích tříd, chlapci a žáci ZŠ Nezvěstice (kde probíhá výuka dle tradičního ŠVP Škola pro život). Druhý experiment ověřoval možnost užití metody volné reprodukce předkládaného textu i jako metody, která by mohla rozvíjet, především prostřednictvím předcházejícího rozboru textu, mimo jiné i aktivní slovní zásobu žáků. Tento experiment však ukázal, že tato metoda není pro rozvoj aktivní slovní zásoby nejvhodnější.

Na základě interpretace výsledků obou výzkumů jsem dospěla k následujícím závěrům. Žákům dělá potíže přenesení jednotlivých výrazů či slovních spojení z pasivní slovní zásoby do slovní zásoby aktivní, proto bychom se se žáky měli více zaměřit na rozvoj aktivní slovní zásoby. Měli bychom dbát na aktivní užívání (nejen pasivní přijímání) nově naučených výrazů či slovních spojení a pracovat více na cvičeních, která

nerozvíjejí jen pasivní slovní zásobu, ale i slovní zásobu aktivní. Synonyma jako izolovaná slova sice žákům nedělají větší problém, potíže však nastávají v momentě, kdy mají volbu konkrétního synonyma posoudit i s ohledem na kontext. Z toho vyplývá, že procvičování synonymem jako izolovaných slov nestačí. Synonyma je třeba s žáky více procvičovat i ve vztahu ke kontextu. Ve vyučování je také třeba věnovat větší pozornost frazémům, kterým žáci často nerozumí nebo je dokonce vůbec neznají. Žáci ve svých projevech často opakují slova, která jsou jim blízká. Proto bychom se ve výuce měli více věnovat méně obvyklým výrazům či slovním spojením. Měli bychom se také zaměřovat na významy problematických slov, kterým žáci často nerozumí, a proto je používají nevhodně.

Na 1. stupni ZŠ často užívaná metoda volné reprodukce aktivní slovní zásobu téměř nerozvíjí. Abychom u dětí vyvolali zájem o rozvoj slovní zásoby a aby se tento zájem projevil nejen ve snaze nová slova či slovní spojení přijímat, ale také je aktivně užívat, je třeba vymýšlet různá, pro děti zajímavá cvičení. Slovní zásobu bychom totiž měli rozvíjet soustavně, a proto musí být tato činnost pestrá, aby žáci postupně neztráceli motivaci.

Z tohoto důvodu se v poslední kapitole diplomové práce věnuji návrhu různých cvičení zaměřených na rozvoj slovní zásoby, které by mohly žáky 1. stupně ZŠ zaujmout.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá rozvojem slovní zásoby žáků 3. a 5. tříd a metodou reprodukce textu. Práce obsahuje dvě hlavní části: část teoretickou a část praktickou. První část je dále rozdělena do čtyř kapitol, které se zabývají ontogenezí řeči dítěte, sémantickým hlediskem ve vyučování českého jazyka, slovní zásobou a frazeologií. Výzkumná část diplomové práce je potom rozdělena do dvou částí. Experiment 1 zjišťuje úroveň aktivní slovní zásoby žáků 3. a 5. tříd na dvou základních školách. Dále také zkoumá, jaký vliv na rozvoj aktivní slovní zásoby mají následující faktory: školní ročník, pohlaví a způsob výuky. Experiment 2 ověřuje možnosti využití metody reprodukce textu i jako metody pro rozvoj slovní zásoby žáků prvního stupně ZŠ. Poslední část diplomové práce nabízí cvičení zaměřená na rozvoj slovní zásoby u žáků na 1. stupni ZŠ.

Klíčová slova: slovní zásoba, aktivní slovní zásoba, rozvoj slovní zásoby, metoda reprodukce textu, sémantické hledisko, první stupeň ZŠ

RESUME

This thesis deals with the development of the pupils' vocabulary in 3rd and 5th classes and with the method of retelling the story (this is the method used in order to retell the text in the children's own words). The thesis has two main parts: the theoretical and the practical. The first part is further divided into four chapters, which deal with the child's development of speech, semantic aspect in teaching the Czech language, vocabulary and phraseology. The research part of the thesis is then divided into two parts, defined as experiment 1 and experiment 2. Experiment 1 determines the level of pupils' active vocabulary in 3rd and 5th classes at two elementary schools. It also examines which of following factors impact on the development of active vocabulary: a school year, sex and mode of teaching. Experiment 2 validates the possibility of using the method of retelling as the method for developing the vocabulary of primary school pupils. The last part of the thesis offers exercises focusing on vocabulary development for primary school pupils.

Keywords: vocabulary, active vocabulary, vocabulary development, method of retelling the story, semantic aspect, primary school

SEZNAM LITERATURY

BRABCOVÁ, Radoslava. Didaktika českého jazyka pro 2. - 4. ročník ZŠ. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1982. ISBN 60-121-82.

Co naše škola nabízí? Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň - Černice [online]. Plzeň: Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň, 2010 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.tyrsovazsams.plzen.eu/o-nas/co-nase-skola-nabizi/>

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. 2. upr. vyd., v SPN-pedag. nakl. vyd. 1. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie a Karel OLIVA. Hrátky s češtinou: jazyková a slohová cvičení. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1993. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-25128-5.

ČECHOVÁ, Marie. Kulturní frazeologie v současné komunikaci. Naše řeč [online]. 2011, 76 (1993)(4), s. 179-183 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7146>

ČERMÁK, František, Jiří HRONEK a Jaroslav MACHAČ. Slovník české frazeologie a idiomatiky. 2., přeprac. a dopl. vyd., V nakl. Leda vyd. 1. Praha: Leda, 2009. ISBN 978-80-7335-215-8.

FILIPEC, Josef a František ČERMÁK. Česká lexikologie. Vyd. 1. Praha: Academia, 1985. Studie a práce lingvistické, sv. 20.

HAUSER, Přemysl. Nauka o slovní zásobě. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Učebnice pro vysoké školy.

HAUSER, Přemysl. Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3081-X.

HUBÁČEK, Jaroslav, Jana SVOBODOVÁ a Eva JANDOVÁ. Čeština pro učitele. Vyd. 2. Opava?: Vademecum, 1998. ISBN 80-86041-30-1.

Informace o škole 2015/2016. Základní škola Nezvěstice [online]. Nezvěstice: Multimedia activity, 2016 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://zs.nezvestice.cz/informace.htm>

- JELÍNEK, Jaroslav a Vlastimil STYBLÍK. Čtení o českém jazyku. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Horizont (SPN).
- KUKAL, Petr. Povídání a hry s českými příslovími: pro děti od 6 do 10 let. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Výchova a vzdělávání. ISBN 978-80-247-1820-0.
- MARTINCOVÁ, Olga. Nová slova v češtině: slovník neologismů. Vyd. 1. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0640-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-006-5.
- MEJSTRŤÍK, Vladimír (ed.). Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Vyd. 3., opr. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1080-7.
- NOVOTNÝ, Jiří. Mluvnice češtiny pro střední školy (s výkladem o slovní zásobě a slohu). 1.vyd. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-32-5.
- PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- Školní slovník českých synonym. 1. vyd. V Brně: Lingea, 2010. ISBN 978-80-87062-87-6.
- PŘÍHODA, Václav. Měření zásoby slovní u dětí. In: Třetí sjezd pro výzkum dítěte v Praze 1926. Praha: Nákladem sjezdového výboru, 1927.
- SEIFERT, Kelvin a Robert J HOFFNUNG. Child and adolescent development. 3rd ed. Boston, Mass.: Houghton Mifflin Co., 1994, xxiv, 619, [67] p. ISBN 0395676525.
- SCHNEIDEROVÁ, Eva. Jazykové hry a hříčky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-657-5.
- SCHNEIDEROVÁ, Eva a Marie HANZOVÁ. Hry s příslovími, hádankami a pranostikami. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0338-4.
- SOCHOVÁ, Zdeňka. Blízké jazyky a konfrontační lexikografie. Naše řeč [online]. 2011, 74 (1991), (3), s. 124-131 [cit. 2016-03-13]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7011>
- STYBLÍK, Vlastimil, Zdeňka DVOŘÁKOVÁ a Milada BURIÁNKOVÁ. Opakujeme si český jazyk I: [1. stupeň ZŠ] : [pro školu, na doma i k přípravě na osmiletá gymnázia]. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1999. ISBN 80-7235-059-5.

ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. Čítanka: pro 3. ročník základní školy. 1. vyd. Ilustrace Lukáš Urbánek. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-863-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Začít spolu: Základní škola. Začít spolu [online]. Praha: Austro-Bohemia, 2016 [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/zs>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obr. 1 Vztahy mezi předmětem, pojmem a slovem	36
Obr. 2 O lišce, vráně a sýru	63
Obr. 3 O zaslepené sově	86
Tab. 1 Zkoumaný vzorek žáků	53
Tab. 2 Tabulka průměrných časů	59
Tab. 3 Tabulka průměrných časů třetích tříd.....	59
Tab. 4 Tabulka průměrných časů pátých tříd	59
Tab. 5 Tabulka průměrných časů tříd: 3. A, 3. B	61
Tab. 6 Tabulka průměrných časů tříd: 5. A, 5. B	61
Tab. 7 Celkové vyhodnocení testu	76
Tab. 8 Vyhodnocení testu.....	78
Tab. 9 Zkoumaný výraz či slovní spojení (A).....	87
Tab. 10 Zkoumaný výraz či slovní spojení (B)	88
Graf 1 Grafické znázornění vztahu nadřazenosti, podřazenosti a souřadnosti.....	35
Graf 2 Graf průměrných časů třetích a pátých tříd.....	60
Graf 3 Graf průměrných časů jednotlivých tříd	62
Graf 4 Hypotéza H2.....	77
Graf 5 Úspěšnost jednotlivých skupin.....	79
Graf 6 Hypotéza H1.....	80
Graf 7 Hypotéza H3.....	80
Graf 8 Četnost užití jednotlivých výrazů či slovních spojení.....	93
Graf 9 Užití daných výrazů či slovních spojení	95

PŘÍLOHY**Příloha 1 - Souhlas rodičů (zákonných zástupců) s účastí dítěte na výzkumu k diplomové práci****Souhlas rodičů (zákonných zástupců) s účastí dítěte na výzkumu k diplomové práci**

Téma diplomové práce: Rozvoj slovní zásoby žáků na 1. stupni ZŠ

Autor diplomové práce: Aneta Szüllöová (studentka ZČU, obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)

Žákům bude předložen dotazník zjišťující úroveň jejich slovní zásoby.

Výsledky budou zpracovány anonymně a budou použity výhradně k účelům diplomové práce.

Souhlasím, aby se můj syn/dcera

zúčastnil/zúčastnila výzkumu k diplomové práci.

Dne: _____ Podpis rodiče: _____

U několika vybraných žáků proběhne i reprodukce textu (žák se seznámí s krátkou pohádkou, kterou poté sám převede). U této části výzkumu bude pořízen audiozáznam, který bude anonymní a poslouží výhradně k účelům diplomové práce.

Souhlasím s pořízením audionahrávky: ANO - NE

Dne: _____ Podpis rodiče: _____

Volitelně se zde mohou nacházet přílohy.

Příloha 2 – Test

JMÉNO: _____

Josef Brukner
O lišce, vráně a sýru

Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vskutku špatně pochodí. Jako ta vrána na jeřábu s kusem sýra v zobáku.

Ukradla ho v kterémsi otevřené spízi a dozajista si myslela, že už jí patří. Ale tak to bývá mezi zlodějíčky, že na jejich kořist má zálsk jiný zloděj.

„Milá vráno,“ povídá liška, „ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč, neboť není nad tebe rozumnějšího tvora.

Už **dlouho** se bavím jen se samými hlupáky, pověz mi něco chytrého pro potěšení.“

„Nesu si k obědu kus sýra,“ chtěla říct vrána potěšená liščím chvalozpěvem. Ale sotva otevřela zobák, sýr jí z něho vypadl a **zmizel** v liščí tlamě.

„Opravdu, **nikdy** jsem neslyšela rozumnější řeč, milá vráno. Protože tvá slova mne nejen potěšila, ale i nasýtila.“

Co na to řekla oklamaná vrána, o tom se už v bajce nevypráví.

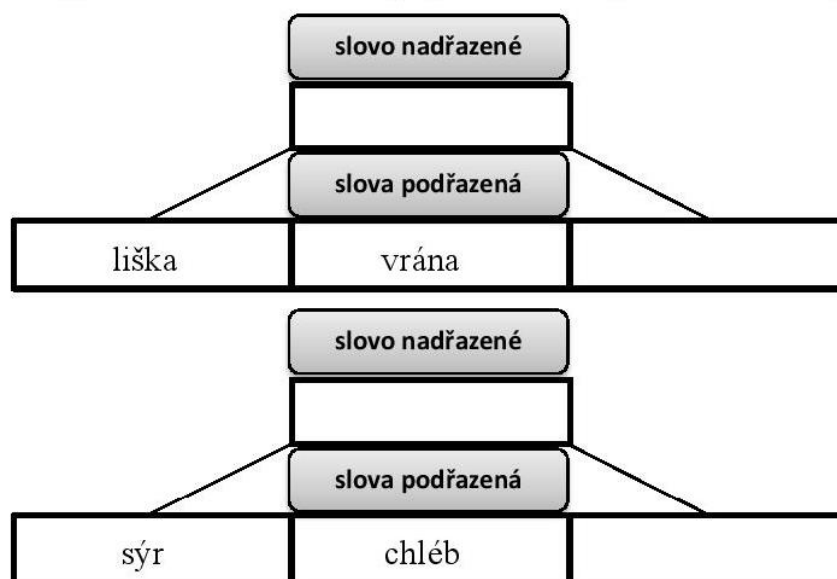
Vám, kteří nic nedáte na lichometné řeči, to ostatně může být jedno.



Z knihy *Bajky*. Albatros: Praha 2002
 Ilustrace: Josef Lada

Pozorně si přečtete text a vypracujte podle něj následující úkoly:

1.) Doplňte do grafu slovo nadřazené a vymyslete k němu jedno další slovo podřazené.



2.) Podtržená slova nahrad'te jinými vhodnými slovy stejného nebo podobného významu (synonymy) tak, aby se do textu hodila.

vskutku - _____

milá - _____

sháním - _____

neboť - _____

sotva - _____

3.) Najděte k následujícím (v textu zvýrazněným) slovům slova opačného významu (antonyma).

dlouho - _____

zmizel - _____

nikdy - _____

4.) Najděte v řadě příbuzných slov jedno slovo, které do této řady nepatří, a škrtněte ho.

hlupák, hloupost, loupit, hloupý, hlupáček

slovíčko, víčko, slovník, vyslovit, slovo

zlodějček, zloděj, zlý, lodní, zlodějský

5.) Napište přídavná jména příbuzná s těmito slovy a ke každému z nich přiřpte vhodné podstatné jméno. (př. kus - kusový prodej)

liška - _____

řeč - _____

slovo - _____

6.) Vysvětlete, co znamenají tato slova.

lichocení - _____

spíž - _____

kořist - _____

7.) Vysvětlete význam slova jeřáb v textu a napište, které další významy má toto slovo.Jako ta vrána na **jeřábu** s kusem sýra v zobáku.

Význam v textu: _____

Další významy:

8.) Doplňte následující přirovnání.

moudrý jako - _____

chytrý jako - _____

hloupý jako - _____

9.) Vysvětlete, co znamenají tato slovní spojení.Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vskutku **špatně pochodí**.

špatně pochodit - _____

Ale tak to bývá mezi zlodějíčky, že na jejich kořist **má zálusk** jiný zloděj.

mít zálusk - _____

Ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč.

ve dne v noci - _____

Příloha 3 – Text

Jan Suchl

O zaslepené sově

(eskymácká pohádka)

Sova se už dlouho pořádně nenajedla.

„Snad se budu muset přestěhovat jinam,“
posteskla si havranovi.

„Proč by ses stěhovala jinam,“ řekl havran.
„Podívej, tamhle si hrají dva zajíci.“

Sově poskočilo radostí srdce. Nemeškala,
střelhbitě slétla dolů, chňapla každého zajíce do
jednoho spáru a chtěla je odnést. Ale ouvej, to bylo nad její síly. Za chvíli
umdlela a zajíci jí vypadli z pařátů.

Jakmile se ocitli na zemi, milí ušáci na nic nečekali a dali se na útěk. Sova
se vzpamatovala a rozlétla se za nimi.

„Nežeň se za oběma, chyt' jenom jednoho!“ volal na ni havran.

Sova si však nedala říci. Musím dostat oba, umiňovala si, hlad je zlá věc
a kdoví kdy se mi zas naskytne příležitost ulovit dva zajíce najednou.

Zajíci nebyli hloupí a hnali se pořád vedle sebe úprkem pryč. A když už byla
sova znovu nad nimi, uhnuli rychle, jeden doleva a druhý doprava.

A zaslepená sova, jak prudce po nich vztáhla pařáty, se roztrhla na dva
kusy.

Havran, který to všechno zpovzdálí pozoroval, jen pokýval hlavou.
Chamtivost ji zahubila, pomyslel si. Komu není rady, tomu není pomoci.



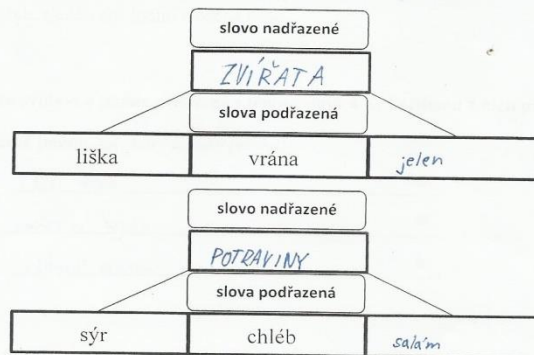
Z knihy *Pohádky z iglú.*

Albatros: Praha 1987

Ilustrace Josef Paleček

Příloha 4 – Nejlépe hodnocený test

1.) Doplňte do grafu slovo nadřazené a vymyslete k němu jedno další slovo podřazené.



2.) Podtržená slova nahrad'te jinými vhodnými slovy stejného nebo podobného významu (synonymy) tak, aby se do textu hodila.

vskutku - opravdu
 milá - drahá
 sháním - hledám
 neboť - protože
 sotva - hned jak

3.) Najděte k následujícím zvýrazněným slovům v textu slova opačného významu (antonyma).

dlouho - krátko
 zmizel - objevil se
 nikdy - vždy

4.) Najděte v řadě příbuzných slov jedno slovo, které do této řady nepatří, a škrtněte ho.

hlupák, hloupost, loupit, hloupý, hlupáček

slovíčko, víčko, slovník, vyslovit, slovo

zlodějíček, zloděj, zlý, lodní, zlodějský

5.) Napište přídavná jména příbuzná s těmito slovy a ke každému z nich připište vhodné podstatné jméno. (př. kus - kusový prodej)

liška - liščí nora

řeč - hářeční chyba

slovo - slovní zásoba

6.) Vysvětlete, co znamenají tato slova.

lichocení - povídání hezkyh věcí o tom druhém když to nemyslíš vážně.

spíž - komůrka pro ukládání potravin.

kořist - něco jako úlovek.

7.) Vysvětlete význam slova **jeřáb** v textu a napište, které další významy má toto slovo.

Jako ta vrána na **jeřábu** s kusem sýra v zobáku.

Význam v textu: stromeček na kterém rostou červené bobule jeřábiny

Další významy:

Jeřáb - stroj pro vytažení předmětů do výše

Jeřáb - pták s chocholkem na hlavě co vypadá jako volavka.

8.) Doplňte následující přirovnání.

moudrý jako - sova

chytrý jako - liška

hloupý jako - paréz

9.) Vysvětlete, co znamenají tato slovní spojení.

Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vskutku špatně pochodí.

špatně pochodit - udělat chybu a bude mu to líto

Ale tak to bývá mezi zlodějíčky, že na jejich kořist má zálsuk jiný zloděj.

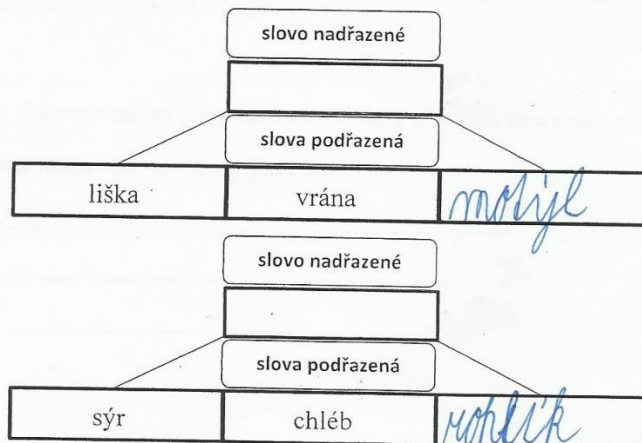
mít zálsuk - chce tu věc

Ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč.

ve dne v noci - celou dobu

Příloha 5 – Nejhůře hodnocený test

1.) Doplňte do grafu slovo nadřazené a vymyslete k němu jedno další-slovo podřazené.



2.) Podtržená slova nahraďte jinými vhodnými slovy stejného nebo podobného významu (synonymy) tak, aby se do textu hodila.

vskutku - _____

milá - _____

sháním - _____

neboť - _____

sotva - _____

3.) Najděte k následujícím zvýrazněným slovům v textu slova opačného významu (antonyma).

dlouho - _____

zmizel - _____

nikdy - _____

4.) Najděte v řadě příbuzných slov jedno slovo, které do této řady nepatří, a škrtněte ho.

hlupák, hloupost, ~~loupít~~, hloupý, hlupáček

slovičko, ~~vičko~~, slovník, vyslovit, slovo

zlodějíček, zloděj, zlý, ~~lodní~~, zlodějský

5.) Napište přídavná jména příbuzná s těmito slovy a ke každému z nich přiapište vhodné podstatné jméno. (př. kus - kusový prodej)

liška - _____

řeč - _____

slovo - _____

6.) Vysvětlete, co znamenají tato slova.

lichocení - _____

spíž - _____

kořist - _____

7.) Vysvětlete význam slova **jeřáb** v textu a napište, které další významy má toto slovo.Jako ta vrána na **jeřábu** s kusem sýra v zobáku.

Význam v textu: _____

Další významy: _____

8.) Doplňte následující přirovnání.

moudrý jako - liška _____chytrý jako - syra _____hloupý jako - hlak _____

9.) Vysvětlete, co znamenají tato slovní spojení.

Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vskutku **špatně pochodí**.

špatně pochodit - _____

Ale tak to bývá mezi zlodějíčky, že na jejich kořist **má zálusk** jiný zloděj.

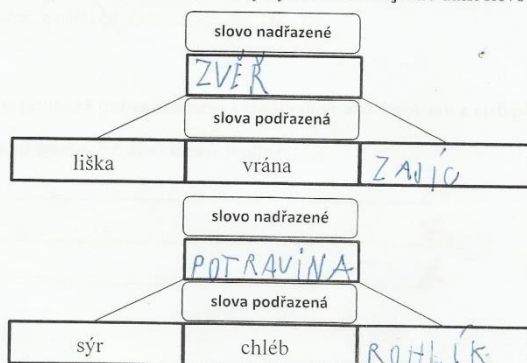
mít zálusk - _____

Ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč.

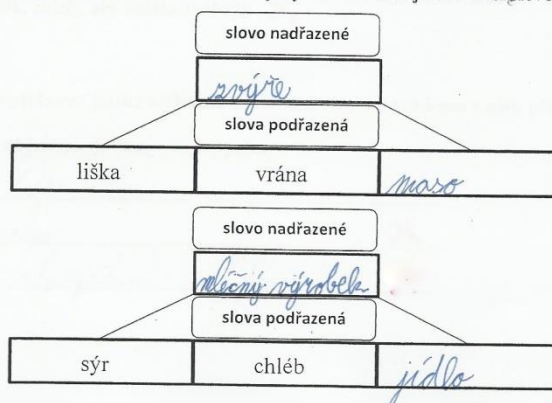
ve dne v noci - _____

Příloha 6 – Příklady řešení jednotlivých úkolů u různých žáků

1.) Doplňte do grafu slovo nadřazené a vymyslete k němu jedno další slovo podřazené.



1.) Doplňte do grafu slovo nadřazené a vymyslete k němu jedno další slovo podřazené.



2.) Podtržená slova nahraďte jinými vhodnými slovy stejného nebo podobného významu (synonymy) tak, aby se do textu hodila.

vskutku - dlouho
 milá - rovná
 sháním - _____
 neboť - _____
 sotva - smídel

2.) Podtržená slova nahraďte jinými vhodnými slovy stejného nebo podobného významu (synonymy) tak, aby se do textu hodila.

vskutku - vkusný prodejce
 milá - milá paní
 sháním - shánící podpora
 neboť - neboť veják
 sotva - sauzný člověk

3.) Najděte k následujícím zvýrazněným slovům v textu slova opačného významu

(antonyma).

dlouho - dlouhěji

zmizel - ujel

nikdy - když

3.) Najděte k následujícím zvýrazněným slovům v textu slova opačného významu

(antonyma).

dlouho - chvilky

zmizel - objevil

nikdy - řádý

4.) Najděte v řadě příbuzných slov jedno slovo, které do této řady nepatří, a škrtněte ho.

hlupák, hloupost, ~~loupit~~, hloupý, hlupáček

slovičko, ~~vičko~~, slovník, vyslovit, slovo

zlodějčiek, zloděj, ~~zlý~~, lodní, zlodějský

4.) Najděte v řadě příbuzných slov jedno slovo, které do této řady nepatří, a škrtněte ho.

hlupák, hloupost, ~~loupit~~, hloupý, hlupáček

slovičko, ~~vičko~~, slovník, vyslovit, slovo

zlodějčiek, zloděj, ~~zlý~~, lodní, zlodějský

5.) Napište přídavná jména příbuzná s těmito slovy a ke každému z nich přiřpište vhodné

podstatné jméno. (př. kus - kusový prodej)

liška - liščí mazanost

řeč - řečnický nástek

slovo - slovní druhy

5.) Napište přídavná jména příbuzná s těmito slovy a ke každému z nich přiřpište vhodné

podstatné jméno. (př. kus - kusový prodej)

liška - bystrá liška

řeč - plynulá řeč

slovo - dobré slovo

6.) Vysvětlete, co znamenají tato slova.

lichocení - Znamená to že nikomu něco říkáš přemýšle a není to pravda.

spíž - To je komora kde se ukládá různé jídlo.

kořist - Ulovek něčeho třeba masa nebo kořma toho síra.

6.) Vysvětlete, co znamenají tato slova.

lichocení - že se vichlouká,

spíž - že se mu líbí něco jiného

kořist - kořist znamená pro zvířata oběd, večeři a spící.

7.) Vysvětlete význam slova **jeřáb** v textu a napište, které další významy má toto slovo.

Jako ta vrána na **jeřábu** s kusem sýra v zobáku.

Význam v textu: jeřáb - stroj na starbě co zvedá těžké věci a lidi

Další významy:

Jeřáb - pták s velkým chocholem na hlavě

7.) Vysvětlete význam slova **jeřáb** v textu a napište, které další významy má toto slovo.

Jako ta vrána na **jeřábu** s kusem sýra v zobáku.

Význam v textu: střem

Další významy:

pracovní stroj, pták,

8.) Doplňte následující přirovnání.

moudrý jako - řekný jakochytrý jako - hloupý jakohloupý jako - chytrý jako

8.) Doplňte následující přirovnání.

moudrý jako - vodachytrý jako - ančlajnhloupý jako - lenochod

9.) Vysvětlete, co znamenají tato slovní spojení.

Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vskutku špatně pochodí.

špatně pochodit - špatně roste a špatně se mu darí

Ale tak to bývá mezi zlodějíčky, že na jejich kořist má zálusk jiný zloděj.

mít zálusk - má hlad

Ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč.

ve dne v noci - ve dne hledal a v noci taky hledal

9.) Vysvětlete, co znamenají tato slovní spojení.

Kdepak, kdo dá na liščí lichocení, ten vskutku špatně pochodí.

špatně pochodit - muži

Ale tak to bývá mezi zlodějíčky, že na jejich kořist má zálusk jiný zloděj.

mít zálusk - opice

Ve dne v noci tě sháním, jen abych slyšela tvou moudrou řeč.

ve dne v noci - kolala

Příloha 7 – Přepisy jednotlivých nahrávek

A - Tyršova základní škola a mateřská škola Plzeň – Černice

3. třída

- Žák I

O zaslepené sově

Sova už se dlouho nenajedla, tak chtěla odletět pryč. Je ... ale v ... vrána mu mu říká, jí říká, ať ať neletí pryč, protože dole si hrajou dva zajíci. No ... tak sova ... sově to zaťukalo v srdci a letěla hned s třema hlavama dolů a chtěla chytnout oba dva. Chytla je, letěla pak a bylo to nad její síly, spadla, omdlela. No a pak ji vrána jí říkala, ať chytí jen jednoho. Sova si nedala říct a chtěla oba dva. Tak už letěla, už letěla i nad nima. Jen ale zajíci byli moc chytrý a jeden se dal napravo a druhý nalevo. Sova se rozpúlila na dva kousky. No a komu se ... a vrána říkala: „Komu se ... komu se nedá pomoci, tomu se nedá říct.“

- Žák II

Zaslepená sova

Sova už se dlouho nenajedla a stěžovala si havranovi. ... já si to už nepamatuju ... Sova se dlouho nenajedla a havran říká ... „A chci se vodstěhovat z lesa, je tady málo potravy.“

Havran říká: „Proč by si si stěžovala dyť ... vidíš ... támhle si hrají dva zajíci.“ Sova na nic nečekala a rozlétla se na ně ... rychlostí ... rychlostí. Každýho chytla za jeden pařát a chtěla je odnést pryč. Ale ouvej to bylo nad její síly. Omdlela a jakmile zajíci byli puštěný, tak na nic nečekali a dali se na úprk. Jakmile se sova probrala, okamžitě za nima rozlétla, rozletěla a havran na ní volá: „Chyť jen jednoho.“ Ale sova si říkala, proč by to dělala, kdy se jí zase naskytne taková příležitost a rozběhla se za nimi. Ale zajíci nebyli hloupí. Když už byla sova nad nimi, rozlétli se každý na jinou stranu a sova jak se po nich natáhla pařátami, tak se rozpúlila v půl. „Komu není pomoci, tomu není ... komu není pomo ... komu není rady, tomu není pomoci“, řekl potom havran.

- Žák III

O zaslepené sově

Jednoho dne, sova si povzdechla, že má šílený hlad. Povzdechla si havranovi, že má teda ten šílený hlad. Havran jí na ... sova ještě na to mu řekla, že se asi odstěhuje. Ale havran jí řek, ať se neodstěhuje. „Vidíš tamhle ty dva zajíce? Zkus je uloupit a nemusíš se vůbec odstěhovat.“ Sova řekla: „Díky.“ Sletěla na dva zajíce, chňapla je a ... a letěla s nima ... domů. Bohužel to bylo nad její síly, takže je musela pustit a omdlela. Pak to chtěla zkusit znovu. Havran jí poradil, ať chytí jen jednoho, ne oba. Sova si nedala říct. Říkala si, že musí uloupit dva, protože hlad je šílená věc. Takže, sko ... takže běžela pro oba. Teda letěla. Letěla za obouma. Zajíci nebyli hloupí. Furt byli u sebe a běželi dál a dál. Nakonec když už skoro jim docházely síly, tak jeden zajíc zahnul doleva, druhý doprava. Sova, byla zaslepená, každý její pařát letěl na jinou stranu, takže se rozdvojila na dvě části. Ha ... havran z povzdálí všechno sledoval a zavrtěl hlavou: „Hm, neposlechla mě.“ Komu není rady, tomu není pomoci.“

5. třída

- Žák I

O zaslepené sově

Sova už dlouho nejedla. „Snad se budu muset přestěhovat jinam.“, stěžovala si havranovi. „Hele, ko ... podívej, tále ... jsou ... si hrají dva zajíci. Nemeškala a hned ... a hned se k nim vrhla ... každého do jednoho pařátu. Ale ouha ... Ale ouha, omdlela a ... a zajíci nečekali a utíkali. Když se sova vzpamatovala, letěla hned za nimi. Chyt' jen jednu, řekl havran. Neposlechla ... řekla ... řekla si: „Kdy se tohle stane, chytit dva zajíce nejednou.“ Potom ... potom když byl ... byla nad nimi, jeden zajíc běžel doleva a druhý doprava, sova s ... sova se roztrhla na dvě kusy a havran povídá: „Komu není ... Chtěl říct to, že ... že neposlechla ...“

- Žák II

O zaslepené sově

Byla jednou jedna sova, která si stěžovala havranovi, že má hrozný hlad. A ... tak havran viděl, že dole jsou dva zajíci, aby ta sova chytila nějakýho z nich a ona ... ona letěla za nima dolů a chňapla je, ale ona omdlela, protože byla vyčerpaná a pustila ty zajíce a oni se rozběhli pryč a ona potom vstala, všimla si, že ... je ... že je ... že je utíkají, tak za nima letěla a zajíci byli chytrí, takže, oni ... ono je napadlo, že se každéj z nich rozdělí. A když sova byla nad nima, tak jeden zajíc šel doprava a druhý doleva. A ten jeden ... te a ta sova, tak ta ... ta jak chtěla oba dva chytit, tak ... tak se roztrhla, protože ten jak ten jeden šel doleva a ten doprava, tak natáhla nohy a roztrhla se na dvě půlky, a proto ... proto si nedala říct, takže to nakonec skončilo tak, že ona umřela a prostě ... Komu není pomo ... komu není rady, tomu není pomoci.

- Žák III

O zaslepené sově

Takže ... byla jedna sova, která už se strašně moc dlouho dobře nenajedla, a všechno tohle vyprávěla vráně, která seděla vedle ní a vrána jí řekla, že támhle vzadu vidí jak běhají dva zajíci, tak ona hned hrozně byla šťastná, takže za nima se hned vydala a chytila oba dva zajíce do vlastně pařátů a chvíli s nima letěla, ale pak už toho na ní bylo moc, takže umdlela a spadla na zem, potom se zvedla a ... v zajíci udělali takovou fintu, že jeden šel doleva a jeden šel doprava, a vona se, jak roztáhla nohy, roztrhla a ... vlastně to je asi všechno ... jo... Komu není rady, tomu není pomoci.

B - Základní škola Nezvěstice**3. třída**

- Žák I

Jak sova byla zasleplá

Že byla jedna sova a měla hlad a říkala, že se bude muset odstěhovat, jestli tam nebude nějaký jídlo, šla se postěhovat vráně a vrána říkala, že nedaleko běhají dva zajíci a vona se jako radovala, že ... že se konečně nají a tak bě ... rychle letěla za tima zajícema je chytit a vona je ... von ... voni hnedka jak jí viděli, tak se rozeběhli, ty dva zajíci, a ona letěla za nima, chy ... chytila dva, jenže vona .. vona je neunesla a spadla na zem ... tak a než se probla ... probrala, tak voni byli asi čtyři metry před ní a tak vona se zase vzpamatovala a ... vona ta vrána jí ři ... říká, aby nechytla dva, ale jednoho, tak ... tak vona letěla chytit toho, ale vona letěla je znova chytit, ale vona ... vona je ... vona se rozmyslela, vzala si svojí hlavu, že ... že chytí ty dva a ne jednoho, tak se znova rozletěla a chytila ty dva a rozpúlila se na dvě půlky. A ta ... a ta vrána jí už pak nepomohla a na konci bylo že, komu není rady, tomu není pomoci.

- Žák II

O sově, co si nedala rady

Bylo to o tom, že ta sova už dlouho nejedla a stěžovala si havranovi, že se asi odstěhuje a havran říkal: „Proč by ses stěhovala? Táhle si hrají dva zajíci.“ A ta sova, tak je chňapla do ... do pařátů a ... a chvíli je s nima lí ... letěla ... a pak ... a pak řekla auvej ... auvej a ... upustila je, a když dopadli ty zajíci na zem, tak ... tak ... tak běželi dál a ta sova, když se vzpamatovala, tak letěla za nima a ten zajíc, ty zajíci běželi pořád vedle sebe a ... a pak jeden běžel doprava a jeden doleva a ta sova jak je chtěla oba dva, tak ... tak je chtěla hned chytit, když byli na druhé straně oba dva, tak se rozpúlila. A tak to skončilo. Komu není rady, tomu není pomoci.

- Žák III

O sově nenajedné

Sova už dlouho nejedla, a proto říkala, že už se musí odstěhovat a havran říkal: „Proč by ses stěhovala?“ Sova viděla v dáli dva zajíce, jak si hráli. A nečekala a hned se za nima ... a hned za nima letěla. Zajíci jí utíkali a sova už je držela v drápech a neměla dost síly, proto je upustila. Než se vzpamatovala, zajíci už ... zajíci běželi napřed, sova se vzpamatovala a hned letěla za nimi, když byla nad nimi, zajíci byli chytří a ... jeden běžel doprava a druhý doleva, sova napřáhla drápy a letěla na zem je chytit, ale místo aby chytila zajíce, tak se rozplácla na dva kousky. A havran říkal, že si nedala říct a říkal přísloví: „Komu není..“

5. třída

- Žák I

Sova, kerá měla hlad

Jednou jedna sova neměla k jídlu nic. Dlouho čekala a najednou zaletěla k havranovi si stěžovat, že nemá nic k jídlu a v povzdálí byli dva zajíci, kerý si tam hráli na louce a sově se udělal ... sova se zaradovala, že vidí dva zajíce, že by je mohla chytit a sníst, tak za ... tak ... vyletěla ze stromu dolů, za tima zajícema a chytila oba dva a jak se jí kroutili, tak jí vypadli ... vypadli a sova s nima taky spadla na zem. A sova než se vzpamatovala, tak zajíci byli pryč, tak letěla za nima, hned jak se vzpamatovala a chtěla ... a havran na ní ... jí řek, že má chytit jenom jednoho, že to je nad její síly dva, ale vona si uminula, že chytí prostě dva. Tak zače ... letěla za nima a chtěla chytit dva, ale ty zajíci, jeden se dal doprava a jeden doleva, a vůbec nechytila ani jednoho a potom si zase šla stěžovat havranovi, že se vodstěhuje, že tu nic není k snědku. Komu není rady, tomu není pomoci.

- Žák II

O zaslepené sově

Byla jednou jedna sova a ta měla strašnej hlad. Řekla to jednou havranovi. A taky mu povídala, že by s ... že se asi snad přestěhuje. Havran na ní ale říkal, proč by se stěhovala, když tamhle jsou dva zajíci, který tam pobíhají. Sově se hned rozbušilo srdce radostí, a tak za nima rychle letěla. Zajíci si toho všimli a utíkali. A po ... a když je chytila oba dva do dvou ... oba dva do spárů, tak s nima letěla. Ale neunesla je, protože ona, jak už dlouho nejedla, tak byla strašně slabá a upustila je. Ale potom se vzpamatovala a havran ... a potom zase letěla a havran jí říkal, ať chytí jenom jednoho, ať nechytá oba dva, protože je slabá, ale sova ho neposlouchala a chtěla chytit oba dva. A zajíci tak před ní utíkali a jeden potom ubě ... jeden protom to zabočil doprava, druhý doleva a sova tak když se už na ně natahovala, tak se roztrhla a nechytla ani jednoho a havran jí ří ... a havran tak jí radil a vona prostě neposlechla a potom říkal: „Komu není rady, tomu není pomoci.“

- Žák III

O zaslepené sově

Byla jednou jedna sova a ta měla strašnej ... strašný hlad. A tak prostě říkala havranovi jakej má hlad a že se odstěhuje. A havran jí říkal: „Kampak by ses stěhobvala?“, a ukázal na dva zajíce, kteří si hráli pod nimi na trávě. Sova se okamžitě rozletěla za nimi a chytila ... každýho do jednoho pařátu. Ale s ... zajíci byli na sovu moc těžký, a tak sova spadla a zajíci jí utekli. Když se sova vzpamatovala, l ... letěla zase za zajíci. Havran na ni křičel z dálky: „Chyť jenom jednoho.“ Ale sova řekla, že: „K čemu bych chytala jednoho, musím mít oba.“ A tak teda letěla a zajíci byli chytrí a běželi u sebe. A když se sova znova ocitla nad nimi a ... tak zajíci se rozběhli do dvou stran a sova jak po nich chtěla chytnout, tak se roztrhla na dva kusy. Havran všechno zpovzdálí sledoval a potom jenom řek: „Komu není rady, tomu není pomoci.“