

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Kamila Růžicková

Jazykové znalosti a komunikační dovednosti absolventů ZŠ při přechodu na SŠ

Olomouc 2023

vedoucí práce: doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce pojednává o tématu jazykových znalostí a komunikačních dovedností absolventů ZŠ při přechodu na SŠ. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část se věnuje objasnění základních pojmů, které úzce souvisejí s tématem jazykových znalostí a komunikačních dovedností. Dále se zabývá didaktikou mateřského jazyka. Praktická část představuje vyhodnocení výzkumné sondy, která se zaměřuje na již zmiňované jazykové znalosti a komunikační dovednosti žáků základní školy při přestupu na střední školu.

Klíčová slova:

předmět český jazyk, jazykové znalosti, komunikační dovednosti, jazykový systém, jazykové vyučování, řečové schopnosti, didaktika mateřského jazyka, cíl vyučování českému jazyku

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the topic of language knowledge and communication skills of primary school graduates when transitioning to secondary school. The work is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part is devoted to the clarification of basic concepts that are closely related to the topic of language knowledge and communication skills. Also deals with the didactic of the mother language. The practical part presents the evaluation of a questionnaire survey, which focuses on the already mentioned language knowledge and communication skills of primary school pupils when they transfer to secondary school.

Keywords:

subject Czech language, language skills, communication skills, language system, language teaching, speech skills, didactics of the mother language, goal of teaching the Czech language

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaný/á student/ka, tímto prohlašuji, že text mnou odevzdané závěrečné práce v písemné podobě je totožný s textem závěrečné práce vloženým v databázi.

Olomouc dne 19.4.2023

Růžičková

podpis studentky

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych věnovala poděkování doc. PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph.D., za odborné rady, ochotné vedení, cenné připomínky, trpělivost a podporu, které mi poskytl během vypracovávání mé diplomové práce.

Prohlašuji, že přiložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala při zpracování, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 19.4.2023

Růžičková

(podpis)

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Vyučovací předmět český jazyk	2
2. Postavení českého jazyka v rámci soustavy předmětů	5
3. Složky předmětu český jazyk a jejich vzájemné vazby	7
4. Cíl a úkoly vyučování českému jazyku	9
5. Jazykový systém ve vyučování předmětu český jazyk	11
5.1. Význam slov a slovní zásoba	11
5.2. Tvoření slov	14
5.3. Morfologie	15
5.4. Skladba	17
5.5. Zvuková stránka jazyka	20
5.6. Pravopis	21
6. Komunikační/slohová výchova	22
6.1. Cíl komunikační/slohové výchovy	22
6.2. Administrativní styl	23
6.3. Komunikační hledisko jako základní princip výuky	25
6.4. K jakým řečovým schopnostem by měla škola žáka vést v užívání češtiny	26
7. Edukační systém aneb od tradice až po inovaci	27
8. Problematika přechodu žáků ze ZŠ na SŠ	28
9. Příjímací zkoušky na střední školu	31
10. Dnešní didaktika mateřského jazyka	32
PRAKTICKÁ ČÁST	34
1. Cíl kvantitativního výzkumu	34
2. Metodika výzkumu	34
3. Výsledky	35
Závěr	80
Seznam použitých zdrojů	84
Seznam obrázků	87
Seznam grafů	90
Přílohy	91

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá tématem „*Jazykové znalosti a komunikační dovednosti žáků 2. stupně základní školy při přestupu na střední školu*“. Práce se věnuje problematice jazykově komunikačních dovedností žáků devátého ročníku základní školy. Jistě bez pochyby nemusíme hovořit o tom, jak je komunikace v lidském životě důležitá. Právě komunikace je velmi často spojována s našimi úspěchy ve všech možných oblastech lidského života. Zmíněné téma, kterým jsem se v diplomové práci zabývala, se týká všech vyučujících, nikoliv pouze učitelů českého jazyka. Jak jsme si mohli například povšimnout během letošního testování žáků určeného několika ročníkům základní školy, podprůměr tvořilo porozumění textu, konkrétně práce s textem samým. A právě s tímto se setkáváme ve všech předmětech, nikoliv pouze v českém jazyce. Z toho důvodu jsem si vybrala právě toto téma.

Všichni se dennodenně setkáváme s lidmi, ať už doma, ve škole, v zaměstnání, při sportu, v restauraci apod. V takových situacích s lidmi hovoříme, nasloucháme jejich promluvám, zkrátka ať už verbálně či neverbálně s nimi komunikujeme. V komunikaci nám jde o totéž: o vzájemné porozumění. To, že porozumíme druhým, pro nás znamená pochopit smysl a význam toho, co nám daný jedinec či jedinci předávají, sdělují. Právě k tomu je potřebné pozorné vnímání, naslouchání a také vyjadřování se tak, aby i ostatní rozuměli nám.

Cílem mé diplomové práce je na základě studia odborné literatury a pomocí výzkumné sondy zmapovat současný stav jazykových znalostí a komunikačních dovedností dnešních dětí při přestupu ze základní školy na střední školu. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První část je tvořena shrnutím a zhodnocením teoretických poznatků k danému tématu a druhá část představuje výzkum provedený ve školním prostředí, konkrétně u žáků prvního ročníku střední školy na počátku školního roku.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vyučovací předmět český jazyk

Český jazyk je bezpochyby jedním ze základních znaků našeho národa. Jedná se o náš národní jazyk. Podstatným znakem všeobecné vyspělosti je dobrá úroveň jazykové kultury (RVP ZV, 2021, s. 16). Dítě přichází do styku s mateřským jazykem od narození.

Jak uvádí Čechová, přirozenou cestou se děti tomuto jazyku učí nejdříve od svých rodičů a nejbližších rodinných příslušníků, a to pomocí metody odezírání a metody imitace, pro nás všechny známé (Čechová, Styblík, 1998, s. 5). Díky tomuto si dítě jazyk osvojí již v předškolním věku do takové míry, aby nedocházelo k základním dorozumívacím problémům a potížím (Čechová, Styblík, 1998, s. 5).

Jakmile dítě začne navštěvovat školu, dostává se do rukou komplexní péče v rámci dané instituce. Zmíněná péče má za cíl rozvíjet mateřský jazyk a již získané dovednosti. V tomto případě nehovoříme pouze o psané podobě jazyka, ale také o jeho mluvené podobě (Čechová, Styblík, 1998, s. 5). Cílem jazykové výchovy je jednak podpora rozvoje komunikačních dovedností. Jazyková výuka se zabývá vybavením žáka znalostmi a dovednostmi, které vedou žáka ke správnému vnímání rozmanitých jazykových sdělení. Dále se snaží žáka vést k porozumění jazykových sdělení a vhodnému vyjadřování. Jak uvádí Rámcový vzdělávací program, dítě by mělo být vedeno k účinnému uplatňování a následnému prosazování vlastních výsledků pozorování (RVP ZV, 2021, s. 16).

Český jazyk je základním předmětem kurikula školního prostředí. Není ve vzájemné interakci pouze s dovedností úspěšného komunikování, což představuje samozřejmě komunikaci v různých stylových oblastech a různých komunikačních sférách, ale také je jedním z předpokladů výuky cizímu jazyku. Znalosti českého jazyka ovšem nezasahují pouze studium cizího jazyka, ale promítají se ve všech vyučovaných předmětech. Právě proto je důležité český jazyk zvládnout na takové úrovni, abychom měli dobré předpoklady pro úspěch i v ostatních vyučovaných předmětech (Šmejkalová, Chvál, 2020).

Jakmile dítě přichází do školního prostředí, dostává se do péče, která je zaměřena na ovládnutí mateřského jazyka jako komunikačního prostředku. Dítě by mělo v rámci školní docházky být vedeno ke zvládnutí mateřského jazyka ve všech možných sférách jeho fungování. Mělo být vedeno k tomu, aby přistupovalo k jazykovému projevu hlavně z funkčního pojetí (Čechová, Styblík, 1998, s. 5). Přece jenom komunikace je jev, se kterým se

každý z nás setkává dennodenně. Ať už s projevem mluveným či psaným. Pomocí komunikace se dorozumíváme s ostatními lidmi. Právě tento sociální aspekt by měl být zohledňován při funkčním pojetí jazykového projevu (Čechová, Styblík, 1998, s. 5).

Při projevu dbáme na jeho účel a zřetel ke komunikační situaci. Mezi tyto okolnosti můžeme zařadit například následující jevy:

- kdo s kým komunikuje,
 - s jakým cílem spolu komunikují,
 - za jakých okolností,
 - v neposlední řadě jakým způsobem
- (Čechová, Styblík, 1998, s. 5).

Při snaze o ovládnutí mateřštiny bychom měli zohledňovat nespisovné jazykové útvary, mezi které řadíme dialekt a interdialekt. Právě nářečí bývá první útvar jazyka, se kterým se děti seznamují již v raném dětství od svých nejbližších (Čechová, Styblík, 1998, s. 5). Pro každé dítě je přirozený takový jazyk, který slýchá již od útlého věku, proto bychom k tomu měli při projevu žáka přihlížet.

S pojmem nářečí se děti setkávají až na druhém stupni základní školy. Na prvním stupni se dozvídají znalosti pouze o dělení jazyka na spisovný a nespisovný. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2021) není toto učivo na 1. stupni základní školy uvedeno. Jediné místo, kde se žáci prvního stupně mohou setkat s pojmem nářečí, je předmět Člověk a jeho svět v rámci učiva Místo, kde žijeme (RVP ZV, 2021, s. 44). Každému z nás je blízké jiné nářečí. Ovšem pro každého z nás by mělo být důležitou součástí komunikace také využití spisovného jazyka tam, kde si to komunikační situace a okolnosti s ní spojené vyžadují.

Součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je budovat a vytvářet u žáků předpoklady k tomu, aby byli schopni efektivní mezilidské komunikace (RVP ZV, 2021, s. 16). Díky tomu poté jsou schopni interpretovat své nálady, reakce, pocity. Nedílnou součástí je také snaha o pochopení jejich rolí v různorodých komunikačních situacích a následná orientace při percepci světa kolem nich, ale také při vnímání sebe sama (RVP ZV, 2021, s. 16).

V dnešní době moderních technologií jsou nedílnou součástí života dětí technologie, např. televize, tablety a mobilní telefony. Právě s těmito technologiemi se děti setkávají již ve velmi raném dětství. Rodiče nejčastěji používají tyto technologie k pouštění pohádek a různých

výukových videí určených pro děti. Právě poslech těchto televizních či internetových pořadů, ve kterých je používán spisovný jazyk, může vést k osvojení spisovného jazyka, ať už dítě pochází z jakékoliv části naší země. Právě spisovný jazyk by měl žák chápat jako reprezentativní útvar svého národního jazyka, a tak by k němu měl přistupovat i v průběhu osvojování si mateřského jazyka. Takto definovaná stanoviska ovšem nejsou v rozporu s tím, že učitel při výuce zohledňuje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V této chvíli nastává ze strany učitele nutnost identifikace odchylek od spisovného jazyka a následné vysvětlení difference mezi spisovným a nespisovným jazykem směrem k žákovi (Čechová, Styblík, 1998, s. 5-7).

Zásadní chybou v přístupu k jazyku bývá vysvětlení běžných uživatelů jazyka, kteří si za slovem „spisovnost“ automaticky představují antonymum ke slovu „hovorovost“, kterou berou jako synonymum ke slovu „mluvenost“, respektive „nespisovnost“. Dále velmi často přisuzují slovu „spisovnost“ synonymum správnost a psanost, což je samozřejmě zcela nevyhovující (Čechová, Styblík, 1998, s. 6).

Není nutné trvat na zcela spisovném vyjadřování za všech okolností. Naopak bychom měli brát v úvahu právě komunikační faktory, které jsou zmíněny výše (viz str. č. 3). Musíme dbát na poznání funkce textu a na situaci, ve které daný jazykový komunikát probíhá. Samotný problém spisovnosti tedy není prvořadý. Hlavním aspektem je budování kultivované komunikační kompetence jako součásti celkové kultivace žáka, jeho chování, a to včetně toho řečového, což je prvořadý úkol (Čechová, Styblík, 1998, s. 8).

Právě potíž s větnou stavbou, s volbou používaných výrazů, či s výstavbou textu bývají v ohledu sdělnosti a výstižnosti vyjadřování mnohem závažnější než nedostatky morfologické nebo pravopisné, které jsou ve škole nejvíce stíhány.

2. Postavení českého jazyka v rámci soustavy předmětů

K soustavnému vyučování českého jazyka dochází od 1. stupně základního vzdělávání, tedy nástupem do povinné školní docházky. Toto soustavné vyučování mateřštiny je ukončeno koncem střední školy (Čechová, Styblík, 1998, s. 18).

Na úplném začátku, tedy od 1. ročníku základní školy, se žáci učí grafiku. Nedílnou součástí počátku soustavného vyučování mateřštině je osvojení si základů techniky čtení. Právě čtení je předpokladem pro vzdělávání. Teprve od druhého ročníku se přistupuje k soustavné jazykové výchově (Čechová, Styblík, 1998, s. 18). Rámcový vzdělávací program nám přináší řadu očekávaných výstupů, mezi kterými se objevuje například plynulé čtení s porozuměním textu, pečlivé vyslovování, případně opravování nesprávné a nedbalé výslovnosti. Žák se učí v krátkých mluvených projevech správně dýchat a volit vhodné tempo řeči. Měl by být schopen reprodukovat obsah, vést správně dialog, či volit vhodnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči dle komunikačního záměru, ke kterému směřuje. Zmíněné očekávané výstupy jsou v RVP ZV určeny pro první stupeň (RVP ZV, 2021, s. 18-21).

Pokud se podíváme na celkové sestavení vyučovacích předmětů na základní škole, významnou, ba základní roli a význam má právě vyučovací předmět český jazyk. Musíme mít na paměti vždy to, že právě zvládnutí předmětu český jazyk je předpokladem pro úspěch v ostatních vyučovacích předmětech. Shrňme-li význam a postavení českého jazyka, můžeme říci, že má široce univerzální význam (Čechová, Styblík, 1998, s. 17). Navíc je také mnohostranný, a to v ohledu na jeho širokou škálu mezipředmětových vztahů. Jak je uvedeno v RVP ZV, „*kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí*“ (RVP ZV, 2021, s. 16).

Významnou roli v mezipředmětových vztazích hraje mimo jiné specifický vztah mezi mateřským jazykem a jazykem cizím. Jak uvádí Čechová „*cizojazyčné vyučování je v značné míře závislé na vyspělosti žáků v mateřském jazyce a na znalosti systému mateřského jazyka, využívají se v něm znalosti mluvnických pojmů, které se vytvořily při vyučování českému jazyku*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 17). Právě s ohledem na tento vztah mateřského jazyka a jazyka cizího je zcela na místě využívání totožné terminologie. Pro zvládnutí nejenom cizojazyčného vyučování je nutné, aby žáci z vyučování mateřského jazyka znali metody, jak pracovat s jazykovým materiálem, s textem. Dále by měli umět jazyk pozorovat, analyzovat jazykové projevy a umět využívat různé druhy příruček (Čechová, Styblík, 1998).

Mezi očekávanými výstupy s výše spojenými stanovisky vyučování českému jazyku se v Rámcovém vzdělávacím programu objevují následující výstupy:

- Žák je schopen vyhledávat informace v různých typech katalogů, v knihovně a v dalších zdrojích.
- Žák je schopen samostatně pracovat s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami.

(RVP ZV, 2021, s. 23)

Shrňme-li význam českého jazyka směrem k ostatním vyučovacím předmětům, právě vyučování mateřskému jazyku je k prospěchu všem ostatním předmětům. Cílem všech vyučujících, nejenom učitelů českého jazyka, by mělo být vedení žáků k dobrým výsledkům jazykového vyučování. Jak uvádí Čechová „*jen ta vědomost, kterou žák dovede jazykově správně a jasně vyjádřit, kterou dovede vyložit a sdělit, má společenskou hodnotu*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 18). To, jak budeme úspěšní v jazykovém vzdělávání není závislé pouze na dosažených výsledcích ve vzdělávání mateřského a cizího jazyka, ale také je závislé na tom, jak moc se jazyková kultura žáků stane předmětem jejich zájmu i v ostatních oblastech jejich vzdělávání (RVP ZV, 2021, s. 17).

3. Složky předmětu český jazyk a jejich vzájemné vazby

Budeme-li zkoumat zakotvení předmětu *Český jazyk a literatura* v RVP ZV (Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání), dojdeme k závěru, že se jedná o vzdělávací obor, který je součástí jedné z desíti vzdělávacích oblastí. *Český jazyk a literatura* je součástí vzdělávací oblasti, která nese název *Jazyk a jazyková komunikace*. Do výše zmíněné vzdělávací oblasti patří také vzdělávací obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. V charakteristice této vzdělávací oblasti, která je součástí RVP ZV, se dozvídáme, že výše zmíněná vzdělávací oblast tvoří stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Tato vzdělávací oblast si klade za cíl vybudovat dobrou jazykovou úroveň u žáků. Dále se snaží o rozvoj komunikačních kompetencí a o vybavení žáka znalostmi a dovednostmi, které mu umožní srozumitelně porozumět jazykovému sdělení, vhodně se k nim vyjadřovat a prosazovat a následně aplikovat výsledky jejich vlastního poznávání. Dovednosti, které žák získá v rámci vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* mu budou sloužit nejen pro kvalitní jazykové vzdělávání, ale budou tvořit nedílnou součástí úspěšného osvojení poznatků v různých oblastech vzdělávání. Předpokladem osvojených dovedností z výše zmíněného oboru *Český jazyk a literatura* je efektivní mezilidská komunikace. Žáci jsou vedeni k interpretaci jejich reakcí a různých pocitů. Tato interpretace jim napomáhá pochopit jejich roli v různých komunikačních situacích. Učí se tak schopnosti vnímat okolí i sebe samého. K tomu, aby žáci byli schopni pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti, je nutná schopnost užívat češtinu v jeho mluvené i písemné podobě. Jen takto osvojená dovednost vede žáky k poznání a pochopení společensko-kulturního vývoje společnosti (RVP ZV, 2021, s. 16).

Celé vzdělávání, ať už základní, či střední, se setkáváme s názvem předmětu *Český jazyk a literatura*. Tak zní celý název vyučovaného předmětu mateřského jazyka. Jedná se o komplexní vyučovací předmět, který v sobě skrývá jazykovou složku, komunikační a slohovou složku a literární složku. Je to tedy vnitřně strukturovaný předmět se společným názvem. Jazyková složka v sobě obsahuje kromě gramatiky, tedy nauky o slovní zásobě, pravopisu, zvukové stránce a obecných výkladech o jazyce, také složku slohovou. V praxi by ovšem nemělo docházet k izolaci složky jazykové od slohové. Spojení složek předmětu není nahodilé. Odůvodnění je velmi jednoduché. V obou složkách předmětu se snažíme o totéž, a to o práci s jazykovým materiálem (Čechová, Styblík, 1998, s. 18). V RVP ZV se o problematice rozdělování předmětu *Český jazyk a literatura* na jednotlivé složky můžeme dočíst. RVP ZV doslova uvádí: „Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy,

Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná“ (RVP ZV, 2021, s. 16).

V rámci jazykové složky jsou žáci vedeni k osvojení si spisovné podoby českého jazyka. Nedílnou součástí je ovšem i nabytí dovednosti poznávat a rozlišovat další formy jazyka. Žáci jsou v rámci jazykové výchovy vedeni k logickému myšlení a přemýšlení, což představuje hlavní předpoklad k tomu, aby byli žáci schopni se srozumitelně, jasně a přehledně vyjádřit v různých komunikačních situacích (RVP ZV, 2021, s. 16).

Složka literární je založena na poznávání hned několika aspektů týkajících se četby obecně. Četba žákům přináší poznání základních literárních druhů, specifických znaků, uměleckých záměrů autora. Žáci se prostřednictvím četby učí zformulovat vlastní názor, rozlišit fikci od skutečnosti apod. V rámci literární výchovy dochází k pozitivnímu ovlivnění postojů, obohacení života a hodnotových orientací u žáků (RVP ZV, 2021, s. 16).

V rámci literární výchovy se snažíme o poznávání jazykové výstavby díla, což je bezpochyby nedílná součást poznávání literatury samotné. Téměř každá škola disponuje čítankami, ze kterých žáci čtou, případně vypracovávají dané úkoly k textům. Texty v těchto knihách mohou být pro žáky jakýmsi vzorem kultivovaného vyjadřování. Četba jako samotná, nejenom tedy ta z čítanek, může velmi kladně ovlivňovat rozvoj řeči. Právě četbou si dítě obohacuje svoji slovní zásobu, učí se novým vyjadřovacím prostředkům a učí se různým způsobům, jak tyto prostředky v praxi efektivně využívat. Při následném rozboru textu žák poznává jednotlivé jazykové prostředky, které autor textu využívá, a poznává tak, že autor používá právě jazykové prostředky, které nejlépe vyhovují danému komunikačnímu záměru (Čechová, Styblík, 1998, s. 18).

Komunikační a slohová výchova vede žáky k osvojení si dovednosti vnímat různá jazyková sdělení a správně jim porozumět. Žáci si dále osvojují dovednost číst a psát s porozuměním, být schopen pronášet kultivovaný projev, dobrovolně a nezaujatě se rozhodovat na základě přečteného textu, případně na základě slyšeného slova. Žáci jsou vedeni k analýze a kritickému posouzení psaného či mluveného obsahu (RVP ZV, 2021, s. 16).

4. Cíl a úkoly vyučování českému jazyku

Kapitola, která je věnována cílům a úkolům vyučování českému jazyku, bez pochyby vyplývá z potřeb společnosti. Právě potřeby společnosti nám udávají stanovisko, že na první místo v cíli jazykového vyučování klademe požadavek naučit žáky vyjadřovat se výstižně, vhodně a jazykově správně, a to jak v mluveném, tak i v písemném projevu. Při poznávání jazyka se rozvíjí i žákovo myšlení a jeho rozumové schopnosti (Brabcová a kol., 1990).

Český jazyk jako vyučovací předmět vždy splňoval potřeby společnosti, které se ovšem během historického vývoje musely a neustále se musí měnit. Právě na obsah a cíle působí různé faktory sociální, politické, pedagogické aj. (Brabcová a kol., 1990).

Pokud budeme sledovat komunikační cíl vyučování, bude tento cíl do značné míry souviset s plněním dalších cílů výuky, hlavně cíle kognitivního. Pokud chceme dosáhnout toho, aby byla komunikační činnost jedince efektivní, budeme muset přihlídnout mimo jiné k uvědomělému užívání jazykových prostředků. Pokud hovoříme o kognitivním cíli, myslíme tím konkrétně rozvoj myšlení a s tím související ovládnutí jazykového systému. Jedná se o cíl, který je podřízeným činitelem ve vztahu ke komunikačnímu cíli. (Čechová, Styblík, 1998, s. 10) Ovšem je také souběžně podmínkou k jeho splnění, a to konkrétně v tom smyslu, že poznání stavby jazyka je do značné míry podmínkou úspěšného funkčního komunikování. Jak cíl kognitivní, tak i komunikační tvoří cíl komplexnější, tedy výchovný. Nejedná se tedy o cíl jenom jednoho vyučovacího předmětu. Na tomto cíli se podílí hned několik institucí, mezi které patří například rodina, či škola jakožto vzdělávací instituce (Čechová, Styblík, 1998, s. 10).

Jak je uvedeno v RVP ZV, v rámci vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* je žák veden k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že žáka vedeme k:

- pochopení jazyka, který pro nás má být nositelem historického a kulturního vývoje národa,
- osvojování jazyka jako nedílnou součást celoživotního vzdělávání,
- osvojení si kladného vztahu k mateřskému jazyku,
- chápání jazyka jako součást rozvoje osobního i kulturního,
- respektování kulturní rozmanitosti a z ní pramenící mnohoznačnosti,
- osvojování si jazyka, který je pro nás prostředkem k získávání a předávání informací,
- získávání znalostí jazyka k vyjadřování svých vlastních potřeb, názorů, prožitků,
- ovládnutí pravidel komunikace mezi lidmi v daném prostředí,

- získávání informací pomocí různých zdrojů,
- osvojení si možností práce s jazykovými, literárními prameny,
- osvojení si norem kultivovaného projevu,
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti ať už s projevy připravenými, či nepřipravenými,
- sdílení zážitků z četby,
- osvojování si pozitivního vztahu k literatuře

(RVP ZV, 2021, s. 17).

Pomocí výše zmíněných záměrů, ke kterým se snažíme žáka v rámci výše zmíněné vzdělávací oblasti vést, směřujeme k úspěšnosti jazykového vzdělávání jako celku (RVP ZV, 2021, s. 17).

5. Jazykový systém ve vyučování předmětu český jazyk

5.1. Význam slov a slovní zásoba

Slovo jako takové bylo dříve chápáno velmi izolovaně. Zásoba slov byla probírána ve škole pouze z hlediska tvoření slov a s tím spojené obohacování slovní zásoby. Úkolem tedy bylo rozšiřovat slovní zásobu žáků. Ovšem ke slovu bychom neměli přistupovat právě takto izolovaně. Slovo bychom měli volit na základě tématu, ke kterému se vztahuje. Dále s ohledem na funkci, komunikační situaci, záměr, resp. cíl, kterému má to dané slovo sloužit. V potaz musíme brát i autora a adresáta projevu, do kterého dané slovo zakomponujeme. Posuzujeme, zda se jedná o projev připravený, nepřipravený, mluvený, psaný, soukromý, veřejný apod. Dalším důležitým aspektem, který bychom právě v učivu týkajícím se slova, slovní zásoby měli zmínit, je mluvnická stavba věty. Zkrátka zřetel bychom měli brát na veškeré textové souvislosti, všechen kontext s tím spojený (Čechová, Styblík, 1998, s. 94).

Pokud tedy celkově shrneme úkol školy v rámci učiva o významu slov a slovní zásobě, vyplývají z toho následující úkoly:

- rozšiřovat slovní zásobu
 - vést žáky k přesnému chápání významu a užívání slov
- (Čechová, Styblík, 1998, s. 95).

Při vyučování významových vztahů mezi slovy bychom měli dbát na možnost využívání například daných synonym v textu. Naše pozornost by měla být věnována tomu, zda se například synonyma mohou překrývat částečně, či úplně (Čechová, Styblík, 1998, s. 96). Je nutné žáky vést k uvažování o stylové a situační nepříznačnosti nebo příznačnosti daného slova. Toto učivo samozřejmě zahrnuje i další jevy jako jsou například antonyma (Čechová, Styblík, 1998, s. 96).

V rámci základního vzdělávání by si žák měl odnášet schopnost odlišovat slova slohově neutrální a slohově příznaková a na základě funkce a situace projevu je vhodně využívat. Již na prvním stupni se žák učí porovnávat významy slov, učí se rozlišovat také slova vícevýznamová (RVP ZV, 2021, s. 20). S tímto tématem úzce souvisí také změna využívání slov na základě společenských poměrů. Nedílnou součástí slovní zásoby je vývoj společnosti, který s ní úzce souvisí. S vývojem společnosti přichází nová pojmenování, ale také dochází k ústupu, k odsouvání do pozadí, případně k úplnému vytlačení některých pojmenování. I s tímto by měli být žáci seznámeni. Velkým pomocníkem při výuce zmiňovaných slov, která jsou vytlačována

pro svoji vymizelou skutečnost, je práce se slovníky. Samostatná práce s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a dalšími slovníky a příručkami je jedním z očekávaných výstupů, které by si žák v rámci jazykového vyučování na základní škole měl osvojit (RVP ZV, 2021, s. 20). V rámci takové práce připravujeme cvičení sémaziologická, která sledují cestu od pojmenování k zjištění jeho významu. Právě proto bychom ve výuce měli děti seznamovat s prací se slovníky, či s jinými jazykovědnými příručkami. Při takto zvolených pracích vedeme žáky k technice práce s těmito příručkami. Vedeme je k tomu, aby byli schopni účinně tohoto pomocníka používat (Čechová, Styblík, 1998, s. 97).

Lexikálněsémantická cvičení nemusí být vedena pouze tradiční cestou doplňovacích nebo výběrových cvičení. I u tohoto učiva se nám nabízí spousta cvičení, která přitáhnou pozornost dětí. Třeba díky cvičení, ve kterých žáci zapisují věty významově odlišných tvarů například *milý, milí, mylí*, se nenásilně učí pěstovat si smysl pro sémantiku a rovněž si procvičují pravopisné jevy. Dále například můžeme dětem zadat úkol, v rámci kterého mají za úkol napsat krátký text, který začíná zvoleným písmenem apod. Právě takto zvolené aktivizační úkoly zaměřené na slovní zásobu mohou být u dětí oblíbené a my tak účelně a přesto nenásilně u dětí pěstujeme právě důležité složky jazyka. Z výše zmíněných tvrzení vyplývá, že by jazykové, tedy lexikologické učivo nemělo být izolováno od stylistického (Čechová, Styblík, 1998, s. 98).

S čím jsem se v praxi osobně setkala, je problém ve znalostech i chápání frazeologických jednotek. Bezpochyby bude mezi námi nespočet vyučujících, kteří budou neznalost v této oblasti přisuzovat „dnešní době“. Samozřejmostí je vliv sociálního prostředí, psychického klima, tzn. jednak rodinné prostředí, škola, sportovní kluby a jiná mimoškolní zařízení. Ovšem znalost v této oblasti také ovlivňuje například četba. Co se týče nedostatků v této látce českého jazyka, nespočívá pouze v neznalosti, ovšem větší problémy dětem dělá pochopení obsahu a myšlenek jednotlivých frazémů. Přitom frazeologické jednotky s sebou nesou hned nespočet důležitých hodnot a funkcí, mezi které bezpochyby patří funkce kognitivní, tedy poznávací, výchovná a v neposlední řadě i pro všechny velmi důležitá komunikační funkce. Právě frazémy velmi obohacují naše vyjadřovací možnosti, a proto by měly mít své místo ve vyučovacím procesu. Učivo frazémů můžeme do výuky zapojit hned několika zajímavými způsoby. Můžeme například sbírat regionální frazémy. Dále můžeme shromažďovat frazémy podle různých oborů, klasifikovat je podle daných hledisek apod. Frazeologická učiva můžeme také propojovat s literární výchovou. Právě ve frazémech, které autor používá, můžeme shledat například odraz historických kulturních, sociálních, či ekonomických poměrů dané doby

(Čechová, Styblík, 1998, s. 99). Pokud budeme na frazémy nahlížet v rámci literárního učiva jiným způsobem, můžeme pracovat s použitím frazémů z hlediska aktualizace, přetváření apod. Nejenom že se takto zvolenými úkoly žáci pobaví, uvolní, ale také na ně frazémy mohou působit výchovně, jelikož právě frazémy vykazují životní zkušenosti a moudrosti lidu. Měli bychom pracovat jak s jejich užitečností v rámci výrazových prostředků obohacující naši slovní zásobu a komunikaci vůbec, ale také bychom na ně měli nahlížet z hlediska jejich cenné kulturní hodnoty. Jedná se o učivo, které nabízí komplexní práci, a to nejen ve výše zmíněných složkách literární a slohové, ale také v jazykové složce. Krásně můžeme s tímto tématem pracovat v rámci učiva vedlejších vět. Kromě probírání zanikání frazémů můžeme sledovat i tvorbu nových frazémů v rámci různých slangů. Zajímavé je také rozšiřování frazémů mezi jednotlivými sociálními skupinami (Čechová, Styblík, 1998, s. 99-100).

Mezi očekávanými výstupy v Rámcovém vzdělávacím programu najdeme mimo jiné i rozpoznání přenesených pojmenování, zvláště ve frazémech (RVP ZV, 2021, s. 23).

5.2. Tvoření slov

V rámci učiva tvoření nových slov nejde pouze o teoretickou znalost daného tvoření, nýbrž musíme dbát na vypěstování schopnosti dané způsoby tvoření slov funkčně využívat k hlubšímu poznání slovní zásoby jazyka. Nedílnou součástí tohoto učiva je využití dalších kladných následků znalosti tvoření nových slov, mezi které bezpochyby patří obohacení vlastní slovní zásoby o nová slova. Důležitým aspektem je také ovládnutí lexikálního pravopisu díky tvoření nových slov (Čechová, Styblík, 1998, s. 100).

Dnešní doba si doslova žádá přikládat tomuto tématu značnou důležitost. Všichni se setkáváme kolem sebe se stále se objevujícími novými názvy různých podniků, firem apod. A právě škola je ten činitel, který má žáky v tomto ohledu důkladně připravit na tvoření nových slov a pojmenování (Čechová, Styblík, 1998, s. 100).

Již na prvním stupni žáky učíme učivo o stavbě slova. Mezi očekávanými výstupy v Rámcovém vzdělávacím programu najdeme také schopnost rozlišit ve slově kořen, část předponovou, příponovou a koncovku (RVP ZV, 2021, s. 20). Toto učivo žákům pomáhá mimo jiné také při pravopisných jevech. Díky správně naučené stavbě slova, jsou schopni pracovat s jazykovými jevy jako je slovo příbuzné u vyjmenovaných slov, či jsou například schopni rozlišit předponu vy-, vý-. V rámci druhého stupně děti posunují své znalosti o stupeň výš. V pokročilém stupni vzdělávání přichází na jednotlivé způsoby obohacování slovní zásoby, zjišťují, jak se nová slova vytvořila pomocí odvozování, skládání, či zkracování. Jak uvádí Čechová: „*Žáci by měli poznávat významovou stránku předpon a přípon, jejich synonymii, a naopak zase i jejich mnohoznačnost a uvědomovat si aspoň základní významové skupiny*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 108). Žák by měl být schopen rozlišovat a dokládat na základě textu nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a měl by znát zásady tvoření českých slov (RVP ZV, 2021, s. 23).

5.3. Morfologie

Učivo morfologie, tedy tvarosloví, je jedním z nejdůležitějších složek vyučování českému jazyku. Je jím tedy bezpochyby věnován největší prostor (Čechová, Styblík, 1998, s. 108).

Morfologické znalosti se vždy stavily do popředí ve výuce českého jazyka. Vždy byl kladen velký důraz na vyučování právě tvarosloví. Právě dostatečná znalost morfologie, tvarosloví se stává prostředkem rozvíjení komunikačních kompetencí, ale také abstraktního myšlení (Klimovič, 2019, str. 75). Současný vědní diskurs se zásadně věnuje tomu, zda tradiční postupy k výuce gramatiky, tedy morfologie a syntaxe, jsou dostatečně efektivní. Pozoruje se vztah tradičních vyučovacích postupů a produkčních psaných dovedností. Jak uvádí Klimovič: *„Jazyk a jeho mluvnice mají být systém, kterému je třeba porozumět, ne seznam nesouvisejících pravidel, která je třeba si osvojit nazpaměť“* (Klimovič, 2019, s. 75). *„Tradiční vyučování mluvnice pozitivní vliv na vyjadřovací schopnosti žáků nemá“* (Klimovič, 2019, s. 81).

Oborově didaktický výzkum přináší apel na posun od „klasifikačně-opisného“ vyučování morfologie ke „komunikačně-pragmatickému“ vyučování. Jinými slovy řečeno, žák by si měl na znalosti vycházející z učiva morfologie přijít sám. Měl by si je vyvodit z úloh, které by měly být v převážné míře reprodukční a aplikační. Měly by převažovat nad úkoly produkčních. Žák by měl být v písemném projevu zvládat pravopis lexikální, slovtvorný, syntaktický, ale také morfologický, a to jak ve větě jednoduché, tak i v souvětí (RVP ZV, 2021, s. 23).

V tvarosloví se děti učí tzv. gramatickým (mluvnickým) kategoriím. Výzkumy prokazují, že pád je pro žáky nejhorší k určování. Z pedagogického hlediska bychom tedy nejtěžším jevem neměli začínat. Pokud se nad problematikou obtížnosti u mluvnické kategorie pádu zamyslíme, máme 7 (s plurálovými tvary 14) pádů, kdežto rody jsou tři a čísla dvě. Přirozenou cestou bychom tedy měli jít od rodu, či čísla k pádům (Čechová, Styblík, 1998, s. 110).

Učivo slovních druhů je probíráno již na prvním stupni. Ovšem v rámci prvního stupně se žáci seznamují s výčtem vybraných reprezentativních příkladů. Mezi očekávanými výstupy v RVP ZV nalezneme, že žák má být schopen určit slovní druhy plnovýznamových slov a je schopen je využívat v gramaticky správných tvarech v mluveném projevu (RVP ZV, 2021, s. 20). Až v rámci druhého stupně si osvojují určování všech slov. Osvojují si systematické uplatňování na základě poznání větné stavby a morfologických vlastností jednotlivých slovních

druhů. V očekávaných výstupech, které nám předkládá RVP ZV, se objevuje výstup v podobě správného třídění slovních druhů, tvoření spisovných tvarů slov, které vede k vědomému užívání ve vhodné komunikační situaci (RVP ZV, 2021, s. 23). Postupujeme tedy od přehledu slovních druhů, k výkladu jejich morfologických vlastností, a následně k uplatnění daných slovních druhů ve větě. Tímto dospějeme k ukotvení hlubšího vhledu do systému slovních druhů. Tímto docílíme trvalé a soustavné vědomosti, nikoliv pouze mechanicky naučené definice daného slovního druhu. Není nutné děti vést k neustálému se vracení u určování všech stránek slova. Ovšem pokud se domníváme, že dítě pouze hádá, o jaký slovní druh se jedná, je lepší přistoupit k zvrtné myšlenkové operaci a projít si všechny složky slova. Je velmi důležité u dětí vypěstovat tento postup při určování, jelikož se v praxi setkáváme s tím, že totožný tvar slova je v jedné větě podstatným jménem a v jiné například příslovcem. Z tohoto důvodu je nezbytné dětem klást opakovaně na srdce to, aby při určování slovních druhů vycházeli z kontextu věty, nikoliv pouze bezmyšlenkovitě a izolovaně určovali u daného slova slovní druh. Právě význam slova vychází z dané věty, z dané situace ve větě, která nám poté ukazuje, o jaký slovní druh se jedná, jak se na něj zeptáme, jakou funkci v té větě vykazuje. Měli bychom také při určování slovních druhů upozornit na to, že některá slova nebyla od počátku zařazována ke slovnímu druhu, ke kterému se nyní zařazují. Měli bychom uvést, že jejich rodiče se například u slov *ano*, *ne* učili, že je řadíme k příslovcům, ovšem my se učíme slova *ano*, *ne* zařazovat k částicím, jak uvádí například Slovník spisovné češtiny (Čechová, Styblík, 1998, s. 113).

5.4. Skladba

Jak uvádí Čechová: „*Cílem vyučování skladbě je, aby žák poznal stavbu české věty (pochoopil její strukturu, osvojil si větná schémata/vzorci a syntagmatická pravidla) i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi při generování výpovědi i jejich rektifikaci*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 137).

S učivem o větné skladbě se žáci seznamují již na prvním stupni, v rámci kterého se učí rozlišit větu jednoduchou a souvětí, spojovat věty v souvětí, vytvářet lehká souvětí podle zadaných modelů, rozlišovat druhy vět podle postoje mluvčího, určit základní skladební dvojice i další skladební dvojice ve větě (RVP ZV, 2021, s. 20). Na druhém stupni základní školy tedy dochází k prohloubení a rozšíření znalostí týkajících se skladby, které žáci získali na nižším stupni základního vzdělávání (RVP ZV, 2021, s. 20). V rámci učiva o větě poznávají například i mluvnickou shodu přísudku s podmětem (i několikanásobným). Učí se pravidlům přímé a nepřímé řeči. V návaznosti na tento základ učiva o větné skladbě navazují na druhém stupni na rozvíjející větné členy, na různé způsoby vyjádření větných členů, významové poměry mezi větami a větnými členy. Dalším učivem skladby jsou věty jednočlenné, dvojčlenné, větné ekvivalenty, věta neúplná a mnoho dalšího (RVP ZV, 2021, s. 20).

Důležitou součástí výuky českého jazyka je neustálé opakování skladebního učiva například pomocí jazykových rozborů. Dále bychom na zmíněné učivo měli poukazovat i v rámci literárních hodin, ale také hodin slohových. Měli bychom usilovat o to, aby osvojení si učiva skladby nevedlo pouze k rozpoznání druhů vět, či daných větných členů, ovšem dbát na to, aby osvojené učivo sloužilo k rozvoji vyjadřovacích schopností žáka, k vhodnému použití slov v jazykové praxi, k smysluplnému tvoření vět a celých textů (Čechová, Styblík, 1998, s. 137-138). Poznatky získané v rámci učiv o jazyce a stylu by měl žák používat ke gramaticky a věcně správnému projevu, k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní (RVP ZV, 2021, s. 22).

Učivo věnované skladbě bylo po dlouhá léta vedeno způsobem, jehož hlavním úkolem bylo poznat a pojmenovat jednotlivé druhy vět a druhy větných členů. Jinými slovy se jednalo o analýzu vět a souvětí, přičemž hlavním cílem bylo správně určit všechny jejich části. Již delší dobu se ovšem usiluje o to, aby učivo skladby vedlo k rozvoji vyjadřovacích schopností žáků. Žáci by měli být schopni jednotlivé skladební prostředky vhodně využívat ve svých jazykových projevech. Právě poznání větné skladby by je mělo vést ke zdokonalení jejich schopnosti tvořit smysluplné a správně postavené věty, ze kterých následně správně utvoří celý text (Čechová,

1998, str. 140). Žáky bychom měli vést k tomu, aby učivo skladby chápali komplexně. Je zcela nevyhovující opomíjet významovou stránku větných členů. Jak uvádí Čechová: „*je třeba odmítat zjednodušené poučky typu „Podmět je ta část věty, na kterou se ptáme otázkou kdo, co?“*“, na což můžeme v praxi narazit (Čechová, Styblík, 1998, s. 141). K takovéto poučce bychom měli přikládat i výklad o významové stránce podmětu. Při určování větných členů si můžeme také pomáhat vhodnými otázkami, kterými se v běžné komunikaci ptáme na to, co neznáme (Čechová, Styblík, 1998, s. 141). I při užívání otázek musíme dbát na další okolnosti týkající se správného určení slovního druhu. Důležitým aspektem v tomto ohledu je také slovní druh, kterým je vyjádřen řídicí větný člen. Měli bychom se vyvarovat případům, kdy si žák mechanicky osvojí otázku, kterou automaticky spojí s nějakým větným členem. Vyplývá nám z toho poučení, že otázky, stejně jako spojovací výrazy, mohou při určování druhu větného členu být pomůckou, ovšem nelze se nimi mechanicky řídit. Při určování musíme zejména dbát na mluvnické a významové znaky. Pouhé mechanické určování větných členů jednak nijak nerozvíjí žákovo myšlení, či komunikační schopnosti, ale také nevede k chápání větné skladby. Zajímavým uchopením učiva větné skladby je přistoupení ke tvorbě vět. Žáky bychom měli vést k tomuto učivu přes myšlenkový obsah. Žáci mohou tvořit věty tak, že pozorují nějaký děj a konatele děje. Posléze doplňují nějaký čas, místo, způsob a podobné okolnosti, které postihují daný děj. Takto pojaté učivo vede k rozvoji vyjadřování i myšlení žáka. Nedílnou součástí učiva skladby je učivo morfologické. To by žáci měli mít zvládnuté předtím, než k učivu o větné skladbě přistupují. Právě slovnědruhový aspekt je pro pochopení větné skladby důležitý. Ptáme se vždy, na kterém slovním druhu daný člen, který určujeme, závisí. Další důležitou pasáží je ovládnutí mluvnických kategorií slov (Čechová, Styblík, 1998, s. 143). Velkým přínosem mohou být cvičení založená na transformaci vyjádření daného obsahu různými způsoby. V rámci takto postaveného úkolu žáci sledují významové i slohové rozdíly mezi jednotlivými vyjádřeními apod (Čechová, Styblík, 1998, s. 144).

V rámci určování druhů vedlejších vět je probíráno také učivo týkající se stavby souvětí. Žáky bychom měli systematicky vést k rozlišení vztahu souřadnosti a podřadnosti. Právě uvědomění si a dokonalé poznání stavby souvětí vede žáky k tomu, aby vhodně využívali dané typy souvětí, aby jejich vytvořená souvětí měla přehlednou stavbu a aby náležitě kladli čárky, což je mnohdy problém při tvorbě slohových prací (Čechová, Styblík, 1998, s. 149). Systematické vyučování učivu větné skladby nám pomáhá přesně myslet a přesně se vyjadřovat. Abychom dospěli ke správnému praktickému využití získaných znalostí, které povedou k rozvíjení komunikačních schopností, je vhodné volit transformační cvičení, jehož

základem může být například nahrazování větného členu větou vedlejší a naopak. Ovšem stále bychom měli při osvojování si znalostí druhů vedlejších vět dbát na správné používání interpunkce (Čechová, Styblík, 1998, s. 144).

Mezi očekávané výstupy pro druhý stupeň základní školy patří: *„rozlišování významových vztahů gramatických jednotek ve větě a souvětí, zvládnutí syntaktického pravopisu ve větě jednoduché i souvětí při písemném projevu a využívání znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace (RVP ZV, 2021, s. 23).*

Jak uvádí Hauser *„rozumět pojmům, jako jsou důvod, účel, podmínka, přípustka, důsledek, učit se zacházet s přesnými pojmy podle přesných pravidel“* (Hauser, 2019, s. 110) to jsou schopnosti, které si žáci díky skladbě rozvíjí.

5.5. Zvuková stránka jazyka

V rámci učiva o zvukové stránce jazyka vedeme žáky k získání poznání zásad spisovné výslovnosti. Na základě těchto znalostí se snažíme u dětí vypěstovat zachovávání ortoepické normy. Vedeme je k tomu, aby kultivovaně využívali různé jazykové prostředky v rámci jejich mluvených projevů. Všichni jsme zvyklí na to, že se mluvenému slovu v rámci vyučovacího procesu nedávalo mnoho prostoru, ovšem tento trend se mění. Měli bychom zvýšit naši pozornost co se týče mluveného projevu. Právě to, jak se člověk chová v rámci řečového chování, bývá aspekt, který bývá u lidí oceňován. Mluvčí by se měl dorozumívat s jednoznačným cílem, a to porozumění a pochopení jeho projevu. Autor mluveného projevu by se měl snažit podat svůj mluvený projev tak, aby mu posluchači porozuměli bez nutnosti opakování mluveného projevu. Jedním ze základních podmínek, které jsou nutné k výše zmíněnému cíli projevu, je zřetelná výslovnost a využívání vhodných prostředků slova, věty a souvislého textu. Abychom u dětí výše zmíněné jevy vypěstovali, nemůžeme spoléhat pouze na hodiny v rámci předmětu český jazyk určené zvukové stránce jazyka. Mluvenému projevu bychom měli věnovat pozornost ve všech složkách předmětu český jazyk. Měli bychom také nasměrovat kolegy k tomu, aby i oni ve svých předmětech přispívali ke kvalitnímu mluvenému projevu žáků (Čechová, Styblík, 1998, s. 166).

Můžeme se setkat s tím, že žáci nejsou schopni rozlišit pojem hláska a písmeno. Praxe nám také ukazuje, že spousta žáků nezná v dostatečné míře pojem dvojhláska. Což jsme také mohli shledat v rámci praktické části diplomové práce, v níž se nacházel úkol týkající se hlásek, souhlásek a dvojhlásek. I zde jsme se setkali s tím, že žáci nejsou schopni rozlišit souhlásku od samohlásky, či nejsou schopni spočítat hlásky ve slově.

Důležitou součástí tohoto učiva je také členění na větné úseky. Žáci mnohdy nejsou schopni odůvodnit kladení pauz. Měli bychom u dětí odstranit jejich pochopení, že kladení pauz ve větách je nahodilé. Musíme zdůrazňovat, že na některých místech pauzy být musí, na jiných mohou, ale nemusí, ale někde být nemohou. S tímto úzce souvisí tempo řeči. Právě tempo řeči přispívá k porozumění projevu a také nám samotné mluvení usnadňuje. A právě kladení pauzy může významně ovlivnit význam daného vyjádření (Čechová, Styblík, 1998, s. 170).

5.6. Pravopis

Jedná se o složku, která je v rámci předmětu český jazyk stále připomínána, opakována a probírána. Pravopis je v naší společnosti dosti přeceňován. Právě chyby v pravopisu jsou nejvíce kritizovány společností. Právě pravopisné chyby, jevy jsou většinou kladeny nad jakýkoliv stupeň ovládnutí jazyka, nad samotnou vzdělanost jedince. Dokonce i nad inteligenci. Nálepku, kterou většinou společnost jedinci přisoudí, se odvíjí od schopnosti psát bez chyb. Dříve se celé učení jazyku podrobilo potřebám nácviku pravopisu. V dnešní době se do popředí dostává i důležitost výše zmíněné zvukové stránky jazyka a mluveného slova a projevu vůbec. Právě s tímto stanoviskem souvisí zřetel na rozvoj komunikačních schopností žáka. Důležitým aspektem se stává schopnost dané jazykové jevy používat prakticky ve svých jazykových projevech, nikoliv pouze izolovaně cvičit správné psaní pravopisných jevů. Tato odůvodnění ovšem neznamenají to, že je pravopis nedůležitý, či že bychom ho měli podceňovat. U většiny dětí, které mají s pravopisem problémy, mohlo dojít k nedostatečné mluvnické přípravě. Konkrétně hovoříme o odtržení pravopisných jevů od mluvnických základů. Přece jenom většinu pravopisných jevů v našem jazyce si můžeme odůvodnit, nikoliv mechanicky pamatovat. Je nutností, aby žáci ovládali tvoření slov, aby znali jednotlivé části slova od předpony, až po koncovku. Také učivo tvarosloví je velmi důležitým aspektem k ovládnutí učiva o pravopisu. Právě tvarová homonyma se objevila i v rámci praktické části diplomové práce. Je nutné tedy správně poznávat jednotlivé slovní druhy, mluvnické kategorie a vzory. Třetím důležitým jevem v rámci ovládnutí učiva o pravopisu je znalost učiva skladby. K těmto znalostem poté přikládáme znalost jednotlivých pravidel. Měli bychom žáky vést k určitému postupu, jak řešit pravopisný problém, jakým způsobem psaní daného jevu odůvodňovat. Toto odůvodňování jednotlivých jevů musí být přesné. Také bychom měli upozorňovat na omyly, kterých se mohou dopouštět. Cílem, ke kterému bychom měli dospět, je automatizace psaní pravopisných jevů. Žáci by se měli dopracovat k tomu, že ve psaní jednotlivých pravopisných jevů budou zběhlí a při psaní nebude docházet k velkému odvádění jejich myšlení od věcné stránky daného projevu. Ovšem, abychom dospěli k tomuto cíli, je třeba žákům vštípit systematický postup (Čechová, Styblík, 1998, s. 175-176).

6. Komunikační/slohová výchova

6.1. Cíl komunikační/slohové výchovy

Pokud se podíváme na náplň slohové složky předmětu český jazyk a literatura, zjistíme a bez pochyby se také shodneme na tom, že tato složka je ve větší míře zaměřena komunikačně a méně naukově (Čechová, Styblík, 1998, s. 192).

Při výuce komunikačně slohové výchovy bychom měli dbát na funkčnost, což je pro nás první a základní požadavek, na který bychom měli brát ohled (Čechová, Styblík, 1998, s. 192). V návaznosti na funkčnost projevu spolu ruku v ruce kráčí také situačnost, tedy zřetel k okolnostem, podmínkám, za kterých daný projev vzniká. Součástí komunikační situace je hned několik jevů, které jsou zmíněny výše, viz. str. č. 5 (Čechová, Styblík, 1998, s. 192).

Důležitým aspektem, na který bychom neměli v rámci naší didaktické koncepce zapomínat, je fakt, že bychom neměli oddělovat jazykovou a komunikační výchovu. Právě mluvnická složka tedy jazyková část hodin a tzv. slohová složka, tedy komunikační, by měly při sobě kráčet ruku v ruce. „V každém vyučovacím obsahu spojujeme komunikační problém (a jemu odpovídající učivo) s problémem jazykovým (též obsazeným příslušným učivem). V praxi to znamená, že hledáme jazykové prostředky, jejichž prostřednictvím můžeme komunikační problém zvládnout“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 64).

6.2. Administrativní styl

Právě administrativní styl a administrativní útvar se objevil v praktické části diplomové práce. Součástí šetření bylo vyhotovení žádosti o uvolnění z vyučování, která měla být adresována řediteli školy. Jednalo se o vytvoření útvaru, který spadá do administrativního stylu, a proto se nyní podíváme na náležitosti, které jsou pro tento styl typické.

Do sféry institucionální komunikace, kterou máme na mysli komunikaci v administrativní sféře, například na úřadech, které v životě každý z nás z různých důvodů několikrát navštíví, bezpochyby patří zvolený úkol v praktické části, tedy napsání žádosti řediteli školy. Cíle této komunikace jsou široké. Může se jednat například o informovanost, podřízení se pravidlům, žádost, přihlášku. Funkce, která v této sféře komunikace dominuje, je funkce konativní, což můžeme charakterizovat funkcí informovat, ovlivňovat. V této komunikační sféře převažuje písemná podoba komunikátů. Co je typické pro písemnou podobu komunikátů, je to, že bývají dopředu pečlivě připraveny. Objevují se v nich typické ustálené formule jak obsahové, tak i jazykové. Používán je spisovný jazyk bez expresivních výrazů, jelikož jde o oficiální, veřejnou komunikaci, která je společensky závazná. Striktně tedy v rámci institucionální sféry používáme spisovný jazyk typický neutrálními, až knižními výrazy. Je nutné dodržet věcnou správnost, stručnost, přesnost a jednoznačnost. Právě na základě těchto požadavků se v dnešní době velmi často setkáváme s formou předtištěných formulářů, tabulek, schémat, dotazníků apod.

Mezi očekávanými výsledky by ve sféře institucionální komunikace neměl chybět záměr správné formulace oficiální žádosti. Již první stupeň by měl učit žáky vhodně formulovat požadavek učiteli, či řediteli školy. V posledních letech většina škol disponuje školním parlamentem. Právě z toho důvodu by žáci měli být schopni například sepsat požadavek na zasedání školního parlamentu. Druhý stupeň by měl žáky učit znát ustálené podoby a dané náležitosti písemné žádosti. Žáci by na základě těchto náležitostí měli být schopni napsat jednoduchou písemnou žádost, ve které by nemělo chybět oslovení, další zdvořilostní fráze, pozdrav a podpis. Nedílnou součástí žádosti je psaní adres, data a místa žádosti. Opomenout bychom neměli ani předmět žádosti (Štěpáník a kol., 2020, s. 293). Právě nejčastější žádost, která se objevila také v praktické části diplomové práce, je žádost o uvolnění z vyučování. Na konci druhého stupně základního vzdělávání by žáci měli být schopni znát ustálené podoby písemné žádosti a měli by na základě těchto náležitostí být schopni napsat složitější písemnou žádost, kterou může představovat například žádost o sponzorský dar na školní akci, žádost o

přijetí na brigádu, žádost o nějaké informace a spousta dalších možných variant žádostí, se kterými většina jedinců přichází během svého života do styku (Štěpáník a kol. 2020, s. 293).

V analýze bychom se měli zaměřovat na požadované náležitosti daného textu. Samozřejmostí by mělo být sledování také jazykových a slohových vlastností textu. Další bod, který bychom měli do výuky zahrnout a který může žákům více pomoci k následné vlastní tvorbě zadaného textu v administrativním stylu, je pozorování textů, které jsou ve své podstatě něčím vadné, tedy neshodují se s požadavky zadaného textu. Právě v této chvíli by žáci měli přistoupit k opravě chybného textu. Tím si učivo upevní a prokazují tak pochopení a osvojení si dané látky (Čechová, Styblík, 1998, s. 206).

Při výběru textu, se kterým budou žáci v rámci administrativního stylu pracovat, bychom měli dbát na několik hledisek. Tyto texty by v první řadě měly vyhovovat žákům, konkrétně by měly korespondovat s jejich potřebami. Výhledově se zaměříme také na jejich potřeby v zaměstnání (Čechová, Styblík, 1998, s. 206).

Obsah, který volíme do výuky českého jazyka, bychom měli aktualizovat, zasazovat do autentických komunikačních situací. Mělo by se jednat o situace, se kterými se žáci každodenně setkávají.

6.3. Komunikační hledisko jako základní princip výuky

Komunikační princip je zásadním principem ve vyučování mateřskému jazyku. Důležitým aspektem v tomto tvrzení je fakt, že hlavním znakem osobnosti je schopnost komunikace a jazyková kultura. Jak již bylo zmíněno výše, jazykový projev má vždy řadu aspektů a činitelů (Čechová, 1998, s. 19).

S pojmem komunikační dovednost se v dnešní době ve společnosti setkáváme velmi často. V posledních letech je dokonce na tyto dovednosti kladen velký důraz ve všech možných oblastech života daného jedince. I z toho důvodu je právě na místě tyto komunikační dovednosti rozvíjet u dětí již od raného dětství.

Obecně si pod tímto pojmem můžeme představit efektivní komunikaci s druhými lidmi, ovšem vždy musíme brát ohled na předem vytyčený, stanovený, či požadovaný cíl. Pokud bychom u komunikačních dovedností šli více do hloubky, mohli bychom pod tímto pojmem hledat hned několik individuálních jevů, jako jsou například komunikační techniky jedince, pozice, které ve společnosti zastáváme, umění naslouchat druhým lidem, schopnost přesvědčování, argumentace a mnoho dalších. Souhrnně můžeme mluvit o dělení na verbální a neverbální komunikaci. Komunikační schopnost je důležitá pro nás všechny nejen v osobním, soukromém životě, ale je velmi vlivnou součástí našeho profesního života. Často stojí za naším úspěchem či neúspěchem v pracovní sféře (Čechová, Styblík, 1998).

Nedílnou součástí komunikační dovednosti je naše komunikace s okolím, s vnějším prostředím. V této souvislosti nemluvíme pouze o našich správně formulovaných myšlenkách, pocitech, tužbách, ale také je důležité umět druhým naslouchat, pochopit, co se nám lidé v našem okolí snaží předat, sdělit. A právě to se děje nejenom pomocí verbální řeči, ale především řečí neverbální, tedy řečí našeho těla. Neverbální komunikace odhaluje našemu okolí naši vnitřní osobnost, charakter, temperament, naše hodnoty (Čechová, Styblík, 1998).

6.4. K jakým řečovým schopnostem by měla škola žáka vést v užívání češtiny

Tato kapitola čerpá ze zdroje Čechová, 1998.

Mezi vzdělávací cíle, které se týkají mluvených projevů, řadí Čechová schopnosti jako umět vyprávět, vysvětlovat, přesvědčovat, popsat něco, pobavit, zeptat se, nebo například nabídnout něco. Veškeré mluvené projevy jsou závislé na záměru, který si předem vytyčíme. Dále by jedinec měl být schopen přesně a souvisle vykládat. V mluveném projevu by se měl také držet věci, kam patří například celkové uspořádání projevu, od začátku až po dobrání se závěru. Právě to, jak jsme schopni se držet tématu, říkat věci postupně a dobrat se jistého záměru jsou důležité aspekty pro udržení pozornosti posluchače. Můžeme tedy říci, že bychom se v mluveném projevu měli držet toho, že chceme svůj projev představit souvisle a plynule, do čehož patří například i to, jaké zvolíme tempo, intenzitu hlasu, intonaci, větný důraz. Další velmi důležitou složkou dobře postaveného mluveného projevu je schopnost se správně řečově chovat v diskusi, s čímž poté úzce souvisí řečová etika, tedy jisté zdvořilostní chování v různých typech situací, dodržování jistých zásad společenské konverzace, slušné ukončení hovoru apod (Čechová, 1998, s. 39-40).

Pokud budeme hovořit o recepci, zařadíme sem bezpochyby schopnost porozumět souvislému slyšenému projevu, mezi které patří například orientace v delší větě, v promluvovém úseku, dále orientace v různých žánrech mluvených projevů. V neposlední řadě bych ráda zmínila, dle mého názoru velmi důležitou schopnost pro žáky, schopnost vnímat slyšený text, ze kterého si jsme schopni dělat poznámky, tedy vytvořit tzv. výtah z obsahu. Výtah z obsahu můžeme žákům představit tak, že je to vlastně jejich vodítko, podle kterého daný projev, danou problematiku budou posléze vyprávět jinému (Čechová, 1998, s. 40-41).

Jak uvádí Čechová, právě komunikační účinek, tedy to, čeho chce jedinec dosáhnout pomocí svého projevu, je klíč, pomocí kterého se učí ovládat svůj mluvený projev. Právě kvůli tomuto by výuka neměla být zaměřena pouze samoučelně. Aktivita by neměla být prováděna jen proto, že si to vyučující, inspekce, či učebnice přejí (Čechová, 1998).

Jak uvádí Čechová „*cílem slohového vyučování by mělo být vypěstování schopnosti vytvářet kultivovaný jazykový projev, adekvátní funkci a komunikační situaci*“ (Čechová, 1998 s. 17).

7. Edukační systém aneb od tradice až po inovaci

I přes všechn vývoj oboru se však doposud nepodařilo kognitivně-komunikační princip naplno rozvinout ve výukové praxi.

Jazykové a komunikační dovednosti jsou také jeden z aspektů, které byly šetřeny Českou školní inspekcí. V roce 2019 Česká školní inspekce zjistila velmi kritický stav schopnosti čtení, tedy oblasti funkční gramotnosti. Jak ukazují výzkumy, stav vyučování českému jazyku a vztah žáků k mateřskému jazyku není chybný ze strany vyučujících češtiny. Pravým problémem se jeví koncepce vzdělávání v českém jazyce. Tato koncepce představuje tradiční jazykové vyučování (Štěpáník a kol., 2020, s. 17).

Tradiční jazykové vyučování znamená, že se žáci vyučují lingvistickým poznatkům pomocí dedukce. (Štěpáník a kol., 2020, s. 19). Učí se pojmy, definice a termíny, ovšem bez funkčního přesahu. Pracují izolovaně na jazykových strukturách. Předpokládá se, že jsou následně žáci schopni takto získané poznatky automaticky aplikovat a převést je do komunikačně-jazykové funkčnosti. Takto získané poznatky jsou často hodnoceny izolovaně, pouze z formálního hlediska, bez ohledu na komunikační kontext, záměr, cíl a spoustu dalších potřebných jevů, které bychom měli při komunikaci zohledňovat. Pokud bychom chtěli shrnout základní charakteristiky takového typu vyučování, jednalo by se především o cíl formálně-poznávací. Dalším neméně důležitým jevem je absence komunikačního přesahu, kdy nedochází k hledání funkce poznatku v dané komunikaci (Štěpáník a kol., 2020, s. 19).

Fenomén tradičního vyučování mateřštiny potvrzují mnohé učebnice a jiné výukové materiály, podle kterých jsou žáci vyučováni. Tyto edukační materiály nezdědka vyvolávají dojem, že nejdůležitější aspekt je ovládnout lingvistickou terminologii (Štěpáník a kol., 2020, s. 20).

Je nutno podotknout, že nelze správně zvládnout komunikační princip bez jazykové složky. Abychom byli schopni dosáhnout dobré komunikační úrovně, je nutné znát jazykový systém, vědět, jak tento systém funguje. Jednoduše řečeno, pokud chceme daný jazykový prostředek používat efektivně v komunikaci, je třeba znát, jak tento prostředek v komunikaci funguje. Nelze dezintegrovat mluvnickou a komunikační část vyučování (Štěpáník a spol., 2020, s.21).

8. Problematika přechodu žáků ze ZŠ na SŠ

Při přechodu ze základní školy na střední školu se žák nachází z hlediska vývojového stádia člověka v období puberty. Pro jedince představuje přechod mezi základní školou a střední školou velkou změnu. Pubertu provází celá řada fyzických i psychických změn, které jsou nedílnou součástí pohlavního dospívání jedince. Mimo jiné dochází také k začleňování jedince do společnosti. Pubescent v rámci puberty prochází velmi bouřlivým obdobím. Se změnami, které vnímá okolí, se musí vyrovnat i samotný jedinec, což může být u mnohých velmi složitý proces. Jedinci se mohou setkávat s mnohdy nevhodným vyjadřováním okolních jedinců, což může mít na průběh období puberty negativní vliv. Pubescent se může začít stavět do odmítavé role, může zaujímat negativní postoj k okolí, i k sobě samému. S tím, jak jedinec přijímá sám sebe, úzce souvisí psychologické znaky puberty. V období puberty nastává hledání vlastního já. Mnohdy dochází ze strany dítěte k bouřícím se postojům proti autoritám. Pokud jsou děti v období puberty vystavovány autoritativnímu přístupu výchovy založeném na příkazech, zákazech a stále se opakující kritice, povede to k nerespektování autority. Ať už hovoříme o autoritě ze strany rodičů či ze strany učitelů. Mnohdy dítě v pubertě odporuje názorům jen z toho důvodu, že přichází ze strany rodiče nebo učitele. Dítě v pubertě chce svému okolí, ale také sám sobě dokázat, že je samostatná bytost, která není závislá na potřebě rodičů.

Puberta sebou nese i pozitivní stránky, mezi které bezpochyby patří vývoj intelektu. Dítě, které prochází pubertou, prochází také přechodem k abstraktnímu myšlení, do etapy používání formálních operací, což vychází z Piagetových výzkumů týkajících se období prepuberty a puberty. Ne každé dítě ovšem tohoto posunu dostatečně využije. Řada dětí díky tomuto přechodu je schopna efektivněji studovat a zabývat se náročnějšími věcmi. Ovšem puberta je období, které přináší řadu problémů, kterými se jedinci zabývají a které v daném období prožívají (Čáp, Mareš, 2007).

V průběhu puberty dozrává také morální stránka jedince. Morální stránka není řízena pouze psychologickými změnami, ke kterým v průběhu puberty dochází, ale také se na změně morální stránky jedince podílí sociální faktory. Dítě si osvojuje pochopení různých morálních principů a norem, mezi které bezpochyby patří pojmy jako spravedlnost a pravda (Čáp, Mareš 2007).

Učitel se při práci s pubescenty stále setkává s individuálními rozdíly mladistvých. Třída je vždy složena z rozdílných a individuálních jedinců. Jedinci vykazují rozdílné míry somatické vyspělosti. Někteří žáci dosahují již výše zmiňovaných formálních operací a

abstraktního myšlení, jiní se pohybují stále v etapě konkrétních operací. Tato diferenciacie se týká také přístupu k dospělým, k autoritám, začleňování se do skupiny vrstevníků, či psychického stavu. Pro některé jedince je typická labilita, pro jiné již stabilita. Někteří jedinci vykazují řadu zájmů a životních cílů, jiní těmito jevy nedisponují (Čáp, Mareš, 2007).

Adolescence s sebou přináší také dva důležité mezníky sociálního vývoje. Dospívající končí povinnou školní docházku. Výběr střední školy představuje další stresor, který pro žáky není vůbec snadnou záležitostí. Žáci v tomto období rozhodují o budoucím studiu, o své možné budoucí profesi. Z psychologického pohledu je toto období velmi obtížné, jelikož si dospívající žák mnohdy stále klade otázku, kdo vlastně je?, kam patří?, čím chce být?. V tomto období bychom měli dětem klást na srdce, že při rozhodování jsme jim k dispozici jako poradní hlas. Nejenom my učitelé, ale také rodiče. Další aspekt, který může rozhodování dospívajícího jedince ovlivňovat, je sociální prostředí, do kterého patří. Konkrétně máme na mysli nejbližší přátele, skupinu vrstevníků, se kterou se ztotožňuje, či blízké známé, se kterými se setkává. Nedílnou součástí při rozhodování je také samotné vnitřní pojetí dané problematiky uvnitř jedince. Mezi vnitřní předpoklady řadíme zájmy, vztah k možnému povolání apod.

Faktory, které ovlivňují rozhodování dospívajícího jedince, nemusí mít vždy kladné odezvy. Například z rodinného prostředí mnohdy přichází ne zcela pozitivní impulzy. Mnohdy dochází k ambicím ze strany rodičů, či plnění nesplněných snů rodičů. Tento krok může dítěti velmi ublížit. Při výběru střední školy bychom neměli u dětí ani podceňovat, ani přeceňovat schopnosti dítěte. Na prvním místě by při výběru střední školy měl být prospěch dítěte, nikoli jiných zasahujících stran.

Pomocnou rukou při výběru střední školy může být také základní škola, která má jisté možnosti, jak pomoci. Každá škola má povinnost zajistit poradenskou činnost formou výchovného poradce. Výchovný poradce poskytuje poradenskou, metodickou a informační činnost. Činnost výchovného poradce je ukotvena Vyhláškou č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V rámci poradenské činnosti dochází k pomoci při výběru povolání a tím k určení vhodné střední školy. Metodická činnost představuje schopnost vedení pedagogického sboru k možnosti poradit a pomoci žákům v oblasti volby střední školy a následného povolání. Žáci a rodiče by měli být také informováni o možnosti využití služeb pedagogicko-psychologické poradny. Zapojen by měl být také třídní učitel, který může žákům být nápomocný svými konzultacemi, v rámci kterých může předávat důležité informace například o dnech otevřených dveří daných středních škol, o které má žák

zájem, či může být nápomocný při vyplňování přihlášek ke studiu na střední škole. Žákům dále můžeme nabídnout přípravné kurzy pro přijímací řízení, kterými v dnešní době disponuje spousta středních škol (Walterová, 2009, s. 10).

V rámci základní školy se dítě učí vědomostem a dovednostem ve velmi širokém kontextu, jinými slovy řečeno všeobecnému vhledu. Střední školy se již více zaměřují na specifickou oblast. V rámci střední školy je také na žáky kladen větší důraz při samostatné práci žáka, učivo již není tak všeobecné, ale je zaměřeno na daný obor, složení třídy je také velmi různorodé. Nelehký úkol má na počátku prvního ročníku střední školy také vyučující. Byť škola disponuje vlastním Školním vzdělávacím programem (ŠVP), který vychází z Rámcového vzdělávacího programu (RVP), tak výstupy znalostí u žáků mohou být různé. Z toho důvodu může být pro vyučujícího obtížné sladit tyto odlišné znalosti.

9. Příjímací zkoušky na střední školu

Detailní jazykový rozbor izolovaných příkladů s výskytem různých jednotlivostí představuje v tradičním mluvnickém vyučování častý problém. Zvláště aktuálním se tento jev stává v 9. ročníku, kdy se dětem blíží přijímací zkoušky na střední školy (vlastní pozorování autorky). Právě v tento moment žákům přibývá různých podrobností týkajících se jazykového učiva a často jsou v této chvíli opomíjeny komunikační přesahy. Učivo se mnohdy redukuje na tzv. „nálepkování“, pod kterým se skrývá pouhé mechanické analyzování, označování a určování. V praxi k tomu dochází nejčastěji například u grafických rozborů vět a souvětí. Žáci se dostávají do fáze pouhé mechanické analýzy, určování, označování (Štěpáník, 2016-2017).

Změnu systému vyučování českému jazyku má v rukou sám vyučující. *Rámcový vzdělávací program* (dále jen RVP), který dává školám možnost postavit *Školní vzdělávací program* podle vlastních potřeb, samozřejmě při zřeteli k rámci. Hovoříme o úpravě nevhodně strukturovaného učiva či jeho úplné redukci (Štěpáník, 2016-2017).

Výstupy vzdělávacího oboru český jazyk jsou v RVP stanoveny převážně komunikačně. Výstupy se soustředí na rozvoj čtyř základních dovedností (psaní, mluvení, naslouchání a čtení) (RVP ZV, 2021, s. 19).

Rámcový vzdělávací program představuje projektované kurikulum, avšak v praxi výuky se často stává, že to je překryto tzv. ověřovaným kurikulem, tedy obsahem závěrečných testů, celostátních zkoušek atd. V případě základní školy jde o jednotné přijímací zkoušky, v případě střední školy maturitní zkouška. Ačkoliv je jejich obsah přesně dán tzv. specifikací k jednotným přijímacím zkouškám či katalogem maturitních požadavků, nezřídka se nepřesně chápaný obsah testů, tehdy mnohdy jejich spíše domnělý obsah, stává častým argumentem učitelů pro výuku daného obsahu, v případě českého jazyka většinou úzce mluvnického.

Právě poznání skladby vede například k uvědomělému psaní interpunkce, k přesnému vyjadřování, k přehledné a správné konstrukci vět, která následně vede k naplnění našeho předem ujasněného komunikačního záměru (Zimová, 2011-12, s. 243).

10. Dnešní didaktika mateřského jazyka

Již na konci minulého století bylo možné shledat ve společnosti, v edukačním procesu mnoho změn. Pokud se zaměříme na dnešní didaktiku mateřského jazyka, shledáme stanovisko, že se přiklání k integračnímu a komunikačnímu chápání oborové didaktiky mateřského jazyka (Štěpáník a kol., 2020, s. 9).

Jinými slovy řečeno didaktika mateřského jazyka usiluje o integraci poznatků různých vědních disciplín. Zároveň je v jejím zájmu soustředění se na proces osvojování si a utváření poznatku přímo u příjemce, tedy u žáka. „*Vzdělání nemůže probíhat bez obsahu, a tudíž že kvalitní výuka nemůže být obsahově vyprázdněná*“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 8).

Při proměně výuky českého jazyka směrem ke komunikační nauce o českém jazyku, se nejedná pouze o proměnu metod, forem výuky, ale je nutné se také zaměřit na práci s obsahem výuky, na jeho proměnu. Samozřejmostí a nutností je ohled na kognitivně-komunikační cíle, kterých má být dosaženo. Jinými slovy řečeno se jedná o rozvoj komunikačních dovedností a kognitivních schopností žáka. Dalším důležitým aspektem, na který je nutno při rozvoji myslet, jsou žákova osobnost, jeho emocionální, sociální, estetické cítění, myšlení a prožívání. Jazykové učivo pro něj má být prostředkem k dorozumívání, porozumění, k rozvoji jeho osobnosti, nikoliv cílem (Štěpáník a kol., 2020, s. 21).

Nyní uvádím několik bodů, do kterých Štěpáník ve své publikaci shrnuje základní atributy kognitivně-komunikačního modelu výuky pro praxi:

- *Veškerá činnost ve výuce je orientovaná směrem k žákovi, jeho osobnosti, jeho (komunikačním) potřebám.*
- *Výuka je založena na žákovském prekonceptu.*
- *Veškerý obsah má komunikační přesah.*
- *Obsah je vztažen k reálnému každodennímu životu žáka.*
- *Výuka vychází z živých komunikátů, z reálné komunikace.*
- *Je akcentována produkce, a to nejen psaných, ale i mluvených komunikátů.*
- *Výuka je vedena více k deskripci a funkcionalizaci než preskripci; poznání jazyka je chápáno jako nástroj pro zlepšení komunikace.*
- *Výuka jazyka je orientována*
 - *(a) sociálně – jazyk je vnímán jako společenský fenomén a*

- *(b) kognitivně – jazyk je rovněž vnímán jako individuální fenomén, jako prostředek interpretace světa, formování postojů a hodnot*

(Štěpáník, Šmejkalová, 2017, s. 305).

Nedílnou součástí naplnění těchto aspektů je nutností oborově vzdělaný a didakticky zdatný vyučující. Tento vyučující by měl být schopen reflektovat to, co dělá, přemýšlet nad tím, jak by mohl své činnosti dělat lépe. Pokud chceme přispět k formování mladé generace, musíme být k tomuto kroku odhodlaní (Štěpáník a kol., 2020).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je založena na kvantitativně pojaté sondě, která byla realizována v prvních ročnících středních škol. Výzkumný vzorek tvoří respondenti prvních ročníků maturitních oborů zaměřených na stavebnictví a management. Účelem bylo zjistit úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností žáků při přestupu ze základní školy na školu střední.

1. Cíl kvantitativního výzkumu

Cílem práce je:

- 1) zjistit úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností žáků při přestupu ze základní školy na školu střední,
- 2) zjistit, jak žákům vyučování pomáhá jisté jazykové znalosti a komunikační dovednosti získávat a jak vyučující k jednotlivým složkám jazyka přistupují.

2. Metodika výzkumu

Metodou získávání dat bylo dotazování formou písemného testu. Jedná se o metodu, díky které lze získat větší množství dat za poměrně krátkou dobu. Testy měly formu papírového dotazníku, který se skládal z 19 otázek. Většina otázek byla realizována formou otevřených otázek, u nichž se pracovalo s přiloženým výchozím textem. Jedna otázka byla uzavřená.

Dotazníky byly rozdány studentům dvou maturitních oborů. Jeden maturitní obor byl zaměřen na stavebnictví a druhý maturitní obor se zabýval ekonomikou a managementem. Vyučující českého jazyka rozdali žákům dotazníky v hodinách českého jazyka.

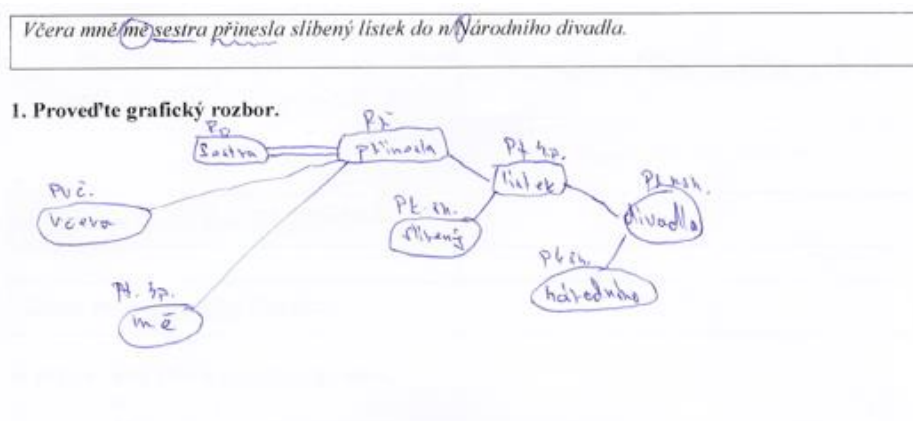
Celkem bylo rozdáno 56 dotazníků.

3. Výsledky

První tři úlohy (viz úkoly č. 1-3 v příloze 1) vycházely z výchozího textu, který představoval větu, v níž se žáci měli zabývat jak skladebnými úkoly, tak například pravopisnými jevy. Výchozí věta i úkoly jsou zobrazeny v příloženém obrázku č. 1.

Prvním úkolem (viz úkol č. 1 v příloze 1) bylo provést grafický rozbor zadané věty. S vyučujícími, jež rozdávaly dotazníky žákům, jsme po předání dotazníků následně konzultovali jejich vyplnění. Hned u první otázky se totiž ukázal problém se zadáním úkolu. Žáci si nedokázali vybavit, co znamená, *provést grafický rozbor*. Zřejmě z tohoto důvodu si mnoho respondentů vzpomnělo pouze na základní větné členy, tedy podmět a přísudek, jelikož 16 % dotazujících bylo schopno zaznačit v grafickém rozboru pouze podmět a přísudek, a to v některých případech pouze vypsát, nikoliv zaznačit do grafického rozboru věty. Většina respondentů správně zaznačila základní skladební dvojici v grafickém rozboru. Z odpovědí výše zmíněných respondentů je patrná znalost základní skladební dvojice, jejího správného zaznačení v grafickém rozboru tak, aby podmět a přísudek byly znatelně rozeznatelné od ostatních větných členů.

Pouze jedna práce obsahovala v této otázce odpovědi odpovídající správně zaznačenému grafickému rozboru věty (viz obr. č. 1). 12,5 % respondentů otázku číslo 1 nevypracovalo. Ve zbylých případech (67,9 %) se vyskytovaly různé chyby. Jak můžeme vidět například v příložených obrázcích č. 2-8.



Obrázek 1: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (1)

Včera mně/mě sestra přinesla slíbený lístek do n/Národního divadla.

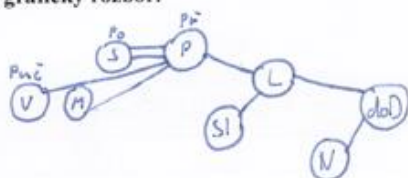
1. Proved'te grafický rozbor.



Obrázek 2: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (2)

Včera mně/mě sestra přinesla slíbený lístek do n/Národního divadla.

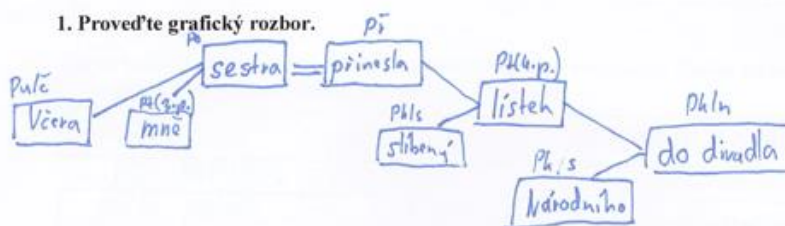
1. Proved'te grafický rozbor.



Obrázek 3: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (3)

Včera mně/mě sestra přinesla slíbený lístek do n/Národního divadla.

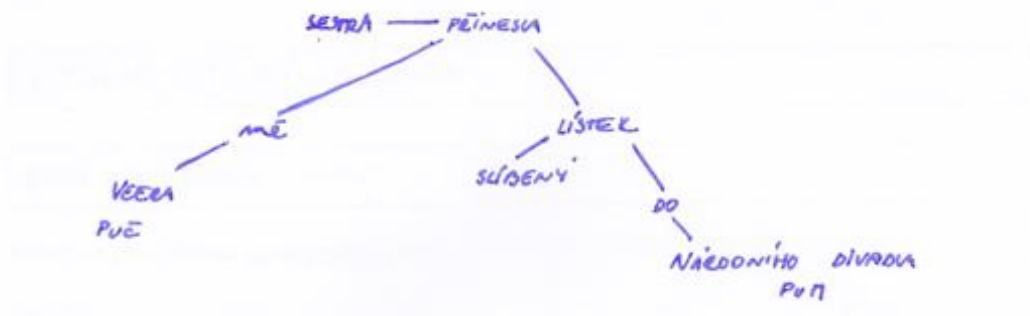
1. Proved'te grafický rozbor.



Obrázek 4: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (4)

Včera mně/mě sestra přinesla slíbený lístek do n/Národního divadla.

1. Proved'te grafický rozbor.



Obrázek 5: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (5)

Včera(mně)mě sestra přinesla slíbený lístek do n(Národního divadla.

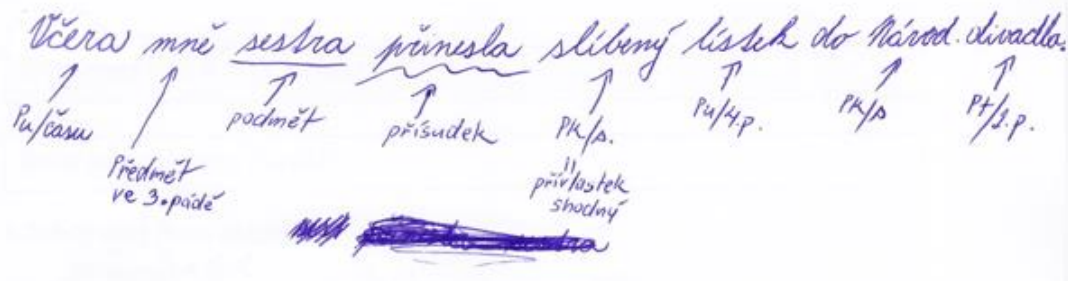
1. Proved'te grafický rozbor.



Obrázek 6: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (6)

Včera mně/mě sestra přinesla slíbený listek do n/Národního divadla.

1. Proved'te grafický rozbor.



Obrázek 7: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (7)

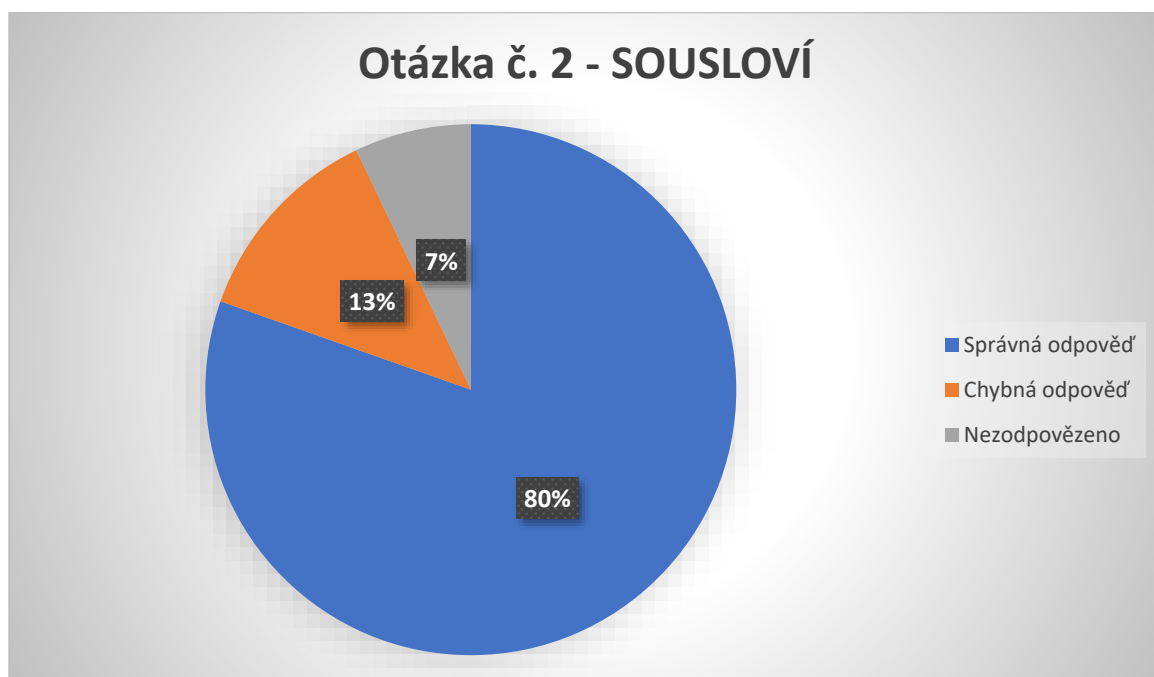
Včera mně/mě sestra přinesla slíbený listek do n/Národního divadla.

1. Proved'te grafický rozbor.



Obrázek 8: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (8)

Graf 1: Úkol č. 2 - SOUSLOVÍ



Druhý úkol (viz úkol č. 2 v příloze 1) měl tradiční zadání, která se objevují v mnoha cvičebnicích. Úkolem respondentů bylo najít ve větě sousloví a vypsát je. Jak je patrné z grafu (viz graf č. 1), většina respondentů (80 %) dokáže v textu vyhledat sousloví. Dle výsledků šetření jsou žáci schopni ve větě sousloví nalézt a uvědomit si, že se jedná o slovní spojení, které vytváří lexikální jednotku. Několikrát se v chybných odpovědích objevila odpověď *slibený lístek*. Z této odpovědi vyplývá, že si žáci jsou schopni vzpomenout na to, co je sousloví, z čeho se povětšinou skládá, ovšem již nepřihlíží k funkci daného sousloví. Dle odpovědí lze usoudit, že žáci vědí, že sousloví je ustálené slovní spojení, sdružené pojmenování, které vytváří lexikální jednotku. Je nutné si ovšem uvědomit, že sousloví jakožto ustálené slovní spojení nese jeden význam. Je tedy nerozdělitelné.

Úkol číslo tři (viz úkol č. 3 v příloze 1) byl zaměřen na pravopisné jevy. První pravopisný jev se týkal skloňování osobního zájmena *já*. Druhý pravopisný jev se týkal pravopisu velkých a malých písmen na počátku slov. U obou pravopisných jevů měli žáci v zadání na výběr ze dvou pravopisných jevů, z nichž jeden byl správný, žáci jej měli z nabídky vybrat. Před opravou jsem se pozastavila nad tím, s čím se ve své pedagogické praxi často setkávám, a to, že žáci nečtou pečlivě zadání, a poté chybují ve věcech, kterým mohli předejít. Jinak tomu nebylo ani v praktickém šetření.

Polovina respondentů (51,8 %) odpověděla správně v obou pravopisných jevech. Dva respondenti (3,6 %) úkol nesplnili. Čtyři respondenti (7,1 %) do odpovědi přepsali celou větu, nikoliv pouze slovo, které mělo být přepsáno pravopisně správně. Z odpovědí je patrné, že tito žáci ovládají znalosti a užití daných pravopisných jevů v komunikační praxi. Dalších pět respondentů (8,9 %) mělo chybu v jednom ze dvou pravopisných jevů. Zbýlých pět respondentů (8,9 %) nepozorně četlo zadání. Jevy ve výchozí větě pouze zakroužkovali, ovšem odpověď nevyplnili v úkolu číslo tři. Opět můžeme u těchto respondentů shledat dostatečné znalosti zadaných pravopisných jevů, což je primárním zadáním úkolu.

Úkoly číslo čtyři a pět (viz úkoly č. 4 a 5 v příloze 1) se věnovaly výchozímu textu, který se zaměřoval na porozumění formulaci dané věty. Úkol číslo čtyři představoval pouhé porozumění dané větě. Jeden respondent tuto otázku nevyplnil. 5,4 % respondentů sice na otázku odpovědělo, ale jejich odpověď nijak nevysvětlovala jejich pochopení daného výroku. Pro vysvětlení přikládám níže odpovědi respondentů.

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 4-5

Zemřela rok po svatbě v roce 1902.

4. Napište, jak rozumíte této větě.

PANI SE VDAVA A ZA ROK UMŘEVA

1

Obrázek 9: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (1)

Zde vidíme odpověď respondenta, která nijak blíže nevysvětluje pochopení daného výroku.

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 4-5

Zemřela rok po svatbě v roce 1902.

4. Napište, jak rozumíte této větě.

V roce 1991 měli svatbu a rok po svatbě zemřela

1

Obrázek 10: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (2)

Zde vidíme respondenta, který ve své odpovědi uvádí rok, který nebyl ve výroku zmíněn.

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 4-5

Zemřela rok po svatbě v roce 1902.

4. Napište, jak rozumíte této větě.

V roce 1991 měla ~~svatbu~~ svatbu a po roce
 od svatby zemřela.

1

Obrázek 11: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (3)

Zde vidíme respondenta, který ve své odpovědi uvádí rok, který nebyl v zadání zmíněn.

Téměř polovina dotazujících (46,4 %) uváděla jako svou odpověď tvrzení, že měla žena svatbu v roce 1901 a zemřela v roce 1902. Část zbylých respondentů (10,7 %) uváděli ve svých odpovědích tvrzení, že žena měla svatbu v roce 1902 a zemřela v roce 1903. Rok 1991, který se objevuje v některých odpovědích (viz obr. č. 12 a 13), není v zadání zmíněn. Výsledky úkolu číslo čtyři lze považovat za relevantní a pozitivní. Žáci byli schopni uvést, jak rozumí zadané větě.

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 4-5

Zemřela rok po svatbě v roce 1902.

4. Napište, jak rozumíte této větě.

1) Dana osoba zemřela 1 rok po svatbě, která proběhla v roce 1902. (= smrt byla 1903)

2) Dana osoba zemřela 1 rok po svatbě, což bylo v roce 1902. (= svatba byla 1901)

1

Obrázek 12: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (4)

Zde vidíme vysvětlení možného dvojznačného porozumění zadané větě.

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 4-5

Zemřela rok po svatbě v roce 1902.

4. Napište, jak rozumíte této větě.

Zemřela nějaká osoba, která se v roce 1902 buď vdávala (zemřela 1903), nebo zemřela (vdávala se 1901)

1

Obrázek 13: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (5)

Zde vidíme objasnění nejednoznačně formulovaného větného celku ve výchozí větě.

Dva autoři výše zmíněných odpovědí byli schopni odhalit v úkolu číslo pět nejednoznačnost formulace daného větného celku. Dále správně navrhli úpravu, ovšem již nedoplňli zdůvodnění svého tvrzení. Ke dvěma zmíněným respondentům se s odhalením

nejednoznačné formulace vět přidalo dalších dvacet respondentů (35,7 %). Spolu s odhalením opět přišlo správné vyřešení daného problému. Dotazující uváděli různé možnosti, jak opravit větu, aby byla jednoznačně formulovaná a jasná. Žáci byli schopni nad zadáním přemýšlet a uváděli ve svých odpovědích vhodně konstruované odpovědi.

12,5 % respondentů uvedlo, že věta je jednoznačně formulovaná a problém ve větě neobjevili. 10,7 % dotazovaných uvedlo v úkolu číslo pět správně, že se nejedná o jednoznačně formulovanou větu. Ovšem v odpovědi se již nedozvídáme řešení k druhé části otázky. Tito respondenti nenavrhli možnou úpravu věty. Také nepřiložili žádné zdůvodnění. Pro nás z toho plyne možnost pouhé dedukce, zda tito respondenti dokáží přepsat větu tak, aby byla jednoznačně formulovaná.

Odpověď třech respondentů (5,4 %) se obracela k informacím, které nám daná věta nabízí. V odpovědích k pátému úkolu argumentovali tím, že se z věty nedozvídáme, jak a proč žena zemřela. V jednom z testů se objevila odpověď s argumentem, že nám chybí jméno osoby, tudíž nevíme, kdo zemřel. Ovšem z funkčního hlediska jsou pro nás tyto informace bezpředmětné. Proto odpovědi těchto respondentů zařazují mezi chybné odpovědi, které se objevovaly u 33,9 % dotazovaných. K tomuto procentuálnímu vyjádření nesprávných odpovědí přiřazují také 10,7 % respondentů, kteří sice odpověděli, že věta není jednoznačně formulovaná, ovšem z jejich odpovědí není patrné řešení toho, jak tuto nejednoznačnost vyřešit. Chybí také jakékoliv zdůvodnění, proto tedy jako výsledné východisko vyhodnocuji téměř polovinu (44,6 %) chybných odpovědí.

V okruhu otázek číslo 6-8 (viz úkoly č. 6-8 v příloze 1) se objevovaly otázky související se skladbou, konkrétně byly zaměřeny na určení daného větného členu ve větě. Úkoly číslo šest a sedm byly položeny klasicky tak, jak je najdeme v mnohých cvičebnicích, pracovních sešitech a učebnicích, se kterými žáci pravidelně ve výuce pracují.

V úkolu číslo šest (viz úkol č. 6 v příloze 1) měli žáci pouze určit větný člen u podtrženého slova ve výchozí větě, se kterou pracovali v úkolech číslo 6-8. 42,9 % (24) respondentů správně určilo, že se jedná o přívlastek shodný, z toho 34,8 % dotazujících uvedlo zkratku daného větného členu, z čehož ale nelze vždy zcela správně usuzovat, že zvládnou správně pojmenovat větný člen. Ve výuce se totiž často můžeme setkat s tím, že žáci určují podle zkratky Pks *přísudek shodný*. Právě zmíněný *přísudek shodný* se v jedné odpovědi objevil. 16,1 % (9) respondentů uvedlo ve své odpovědi pouze slovo přívlastek, ovšem již dále nespecifikovali, o jaký druh přívlastku se jedná. Tuto odpověď nemůžeme považovat za úplnou.

12,5 % (7) dotazovaných odpovědělo chybně. Nejčastěji se zde objevovala odpověď, že se jedná o předmět. Mezi dalšími chybnými odpověďmi jsme mohli nalézt například odpověď, že se jedná o větný člen základní, přísudek shodný, přívlastek neshodný. 19,6 % (11) respondentů uvádělo mezi svými odpověďmi výčet různých slovních druhů. Opět jsme se mohli setkat s typickým příkladem toho, že si žáci velmi často pletou větné členy se slovními druhy. Většina těchto respondentů uváděla, že se jedná o přídavné jméno. Respondenti však měli určovat větné členy, nikoliv slovní druhy, proto jejich odpověď byla mezi chybnými. Celkem tedy v otázce číslo 6 chybovalo 32,1 % (18) a u 8,9 % (5) respondentů odpověď na tuto otázku nebyla uvedena vůbec. Celkové výsledky tohoto úkolu považují za pozitivní. Většina respondentů byla schopna správně určit větný člen u zadaného slova.

Úkol číslo sedm (viz úkol č. 7 v příloze 1) navazoval na předchozí zadání zabývající se větnými členy. V otázce číslo sedm měli žáci větný člen u podtrženého slova ze cvičení šest nahradit vedlejší větou. Opět se jednalo o úkol, který můžeme shledat v mnoha cvičebnicích, pracovních sešitech, či učebnicích. Nejednalo se tedy o jakkoliv výjimečnou úlohu. U 23 respondentů (41,1 %) tato otázka zůstala nevyplněná. 26,8 % (15) dotazujících zvládlo tento úkol vyplnit zcela bezchybně. Tito žáci byli schopni nejen správně převést větný člen na vedlejší větu, ale souběžně se navíc nedopouštěli žádných pravopisných chyb. Tito respondenti byli schopni správně použít interpunkci ve větě. Dalších 11 respondentů (19,6 %) správně uvedlo vedlejší větu přívlastkovou, ovšem ani jeden z těchto dotazujících nezapsal větu správně. Výchozí věta k těmto úkolům byla tázací, ovšem v odpovědích respondenti zapomínali na ukončení věty. Buď se odpovědi objevovaly bez interpunkčních znamének na konci věty, nebo studenti chybně uváděli na konci věty tečku místo otazníku. 24 respondentů (42,9 %) buď na otázku vůbec neodpovědělo, nebo odpovídali chybně. I přes vysoký počet nesprávně zodpovězených odpovědí můžeme na výsledcích shledat velká pozitiva. Spousta respondentů v tomto úkolu byla schopna zcela jazykově bezchybně větný člen převést na vedlejší větu.

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 6-8

Znáte toho zrádného člověka?

6. Určete větný člen u podtrženého slova.

Přívlastek shodný

7. Podtržený větný člen nahraďte vedlejší větou.

Který je dilina?

8. Jakou funkci má ve větě podtržený větný člen?

Vlastnost člověka

Obrázek 14: Odpovědi respondentů otázky 6-8 (1)

V odpovědích jsme mohli sledovat stále častěji se opakující jev v komunikační výchově, a to nedostatečnou slovní zásobu. Žáci obvykle při mluveném i psaném projevu nejsou stále častěji schopni nahradit slovo synonymním výrazem, vysvětlit daný jev svými slovy bez použití kořene slova. A při řešení tohoto úkolu se opět našli jedinci, kteří si zřejmě uvědomili, jak nahradit větný člen vedlejší větou, ovšem již jim chyběla slovní zásoba k tomu, aby dané výrazy nahradili. Jak můžeme vidět na obrázku číslo 14, autor odpovědi ovládá změnu větného členu na vedlejší větu, ovšem slovní zásoba zde není zcela v pořádku. Význam slova „dilina“ neodpovídá výrazu „zrádný“. Výraz „dilina“ (též „dylina“), je slovo hanlivé, které se ovšem nejčastěji používá ve významu „hloupá“ a je nejčastěji mířeno na ženu. Toto slovo pochází z romštiny, kde výraz „dilino“ doslova znamená blázen, odtud přešlo do argotu a do obecné řeči. Co se týče míry urážlivosti tohoto oslovení, v převážné většině záleží na kontextu, tedy na tom, zda se oslovení vyskytuje v běžné mluvě mezi přáteli, případně je to míněno jako hrubá urážka. Velkým pomocníkem, který by měl být pravidelně zapojován do výuky, je pro žáky práce s příručkami, slovníky a pravidly. V případě, kdy si žák není jistý daným slovem, či pojmenováním, může nahlédnout do slovníku, či jiné příručky, která mu může být v takovém případě nápomocná.

Poslední otázka k výchozí větě (viz úkol č. 8 v příloze 1) zmíněné výše (obr. č. 18) se zabývá funkcí podtrženého větného členu. Zde nás zajímalo, zda žáci zvládají nad větným členem přemýšlet ve významu jeho funkce, či pouze automaticky podle naučených otázek, kterými se na daný větný člen ptáme, či pomocí spojovacího výrazu, který naleznou v souvětí, určí, o jaký větný člen se jedná, bez rozmyšlení nad jeho významem ve větě. 33,9 % (19) respondentů otázku nevyplnilo vůbec. Téměř polovina respondentů (46,4 %) funkci podtrženého větného členu charakterizovala správně, a to například jako vlastnost člověka,

doplnění informace o člověku, upřesnění informace o člověku, popsání podstatného jména, rozvíjení předmětu (toho daného člověka), označení či popis, jaký člověk je, upřesnění, o jakého člověka jde, získání informace o člověku a další. U třech dotazujících se objevila odpověď „doplňk“. Tito respondenti jsou ovšem v rozporu ve svých odpovědích, jelikož v otázce číslo šest správně uvedli, že se jedná o přívlastek shodný. Vyskytl se častý problém s rozeznáním podmětu a předmětu. Často se ve své pedagogické praxi setkávám s nesprávným jevem, s přiřazením podstatného jména automaticky do role podmětu. Slovo „člověka“ z výchozího textu k úlohám 6-8 jeden dotazující označil jako podmět. V odpovědi k úloze osm se objevilo tvrzení, že podtržený větný člen rozvíjí podmět „člověka“. Problémem může být nedostatečné vysvětlení učiva. Měli bychom žákům více připomínat, že ne každé podstatné jméno se automaticky staví do role podmětu. Na různých cvičeních bychom měli žákům představit, že podmět je mnohdy vyjádřen i jiným slovním druhem.

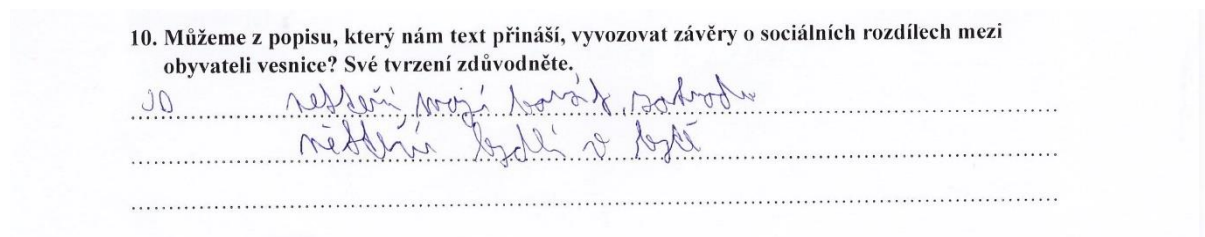
U dvou respondentů jsme mohli shledat odpověď, že podtržený větný člen má funkci přídavného jména. Ovšem odpověď, že se jedná o přídavné jméno ke slovu „člověka“ nijak necharakterizuje funkci daného slova ve větě.

Podobně na tom byli další 3 respondenti, kteří ve svých odpovědích uváděli, že se jedná o funkci informativní, případně doplňkovou. Ve své podstatě mají dotazující pravdu, ovšem odpověď je velmi obecná. Odpovědi výše zmíněných respondentů opět dokládají skutečnost, že mnozí žáci dokáží přemýšlet nad funkcí daných jazykových vyjádřeních.

Otázky 9-14 (viz úkoly č. 9-14 v příloze 1) se vztahovaly k zadanému výchozímu textu (viz výchozí text k úlohám č. 9-14 v příloze 1). V tomto okruhu otázek jsme zkoušeli u žáků jejich komunikační a slohové dovednosti. V otázce číslo devět jsme se respondentů ptali na to, kterého prostředí se věta týká, a podle čeho tak usuzují. Výsledky odhalují pozitivní skutečnost, že jsou žáci schopni podle slovní zásoby použité v zadané větě odhalit prostředí, které je pro daný text typické. Šetření dokazuje, že žáci dostatečně ovládají slovní zásobu typickou pro daná prostředí.

Otázka číslo deset (viz úkol č. 10 v příloze 1) se opět týkala okruhu čtení s porozuměním. Dotazovaných jsme se ptali, zda můžeme z daného popisu, který je součástí výchozího textu, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice. Své úsudky měli respondenti zdůvodnit. Otázku číslo deset nevypracovalo 39,3 % dotazovaných (22). 14,3 % (8) respondentů odpovědělo, že se z popisu, který text přináší, nedozvídáme nic o sociálních

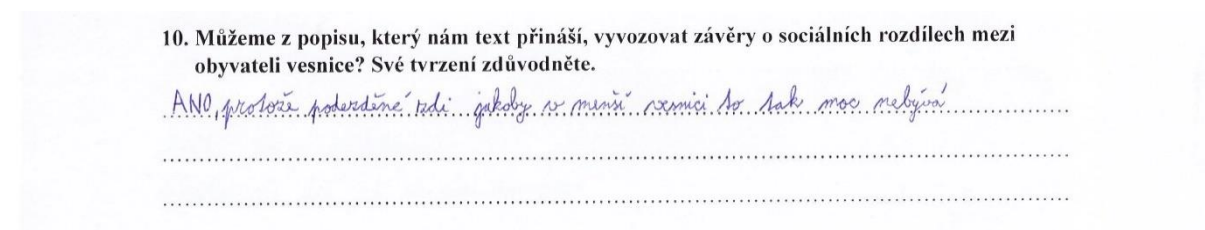
rozdílech. Což je odpověď chybná. Několik respondentů uvedlo odpovědi, které nelze v textu vyčíst, jako například níže zmíněný respondent.



Obrázek 15: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (1)

Zde vidíme odpověď, která obsahuje informace, které nebyly nijak v textu zmíněny. Z textu nijak nevyplývá, zda někteří obyvatelé bydlí v bytě. Co se týče druhů stavení, je zde zmíněn pouze domek, konkrétně domky selské a chalupnické. Informace o tom, že by někdo bydlel v bytě, z textu nijak nevyplývá.

Další odpověď, která nekoresponduje s informacemi v textu se vyskytuje níže.



Obrázek 16: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (2)

Jak můžeme vidět na obrázku číslo 16, v odpovědi se objevuje vymyšlená informace, o podezřelých zdích v textu není žádná zmínka. Ve výchozím textu se hovoří pouze o podezřelých plotech, nikoliv podezřelých zdech. Další informace, kterou si autor odpovědi domýšlí, je, že se jedná o menší vesnici. Velikost vesnice nebyla v textu uvedena. Navíc autor uvádí, že z popisu, který text přináší, sice můžeme vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice, ale jeho zdůvodnění není zcela adekvátní.

Další smyšlená odpověď, která se nachází v přiloženém textu, je, že tam žije méně obyvatel a skoro všichni se znají. Jde opět o odpověď, která nijak nesouvisí s obsahem přiloženého textu. To, že jsou v textu zmíněna pouze jména, neznamená, že to jsou jediná obyvatelé tamější vesnice-srov. odpověď na obr. 17.

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

Ano, je tam méně obyvatel a dovozu věcí se musí

Obrázek 17: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (3)

Další z respondentů ve své odpovědi uvádí, že z popisu můžeme vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice, jelikož lidé, kteří bydlí ve vesnici, se více navštěvují (viz obr. č. 18). Tato informace se však v textu neobjevuje.

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

Ano, že obyvatelé vesnice se více navštěvují.

Obrázek 18: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (4)

Z dalších odpovědí lze vyčíst, že někteří žáci zcela nerozeznají v textu vlastní jména, signalizovaná velkými počátečními písmeny. Autor další odpovědi (obr. č. 19) tvrdí, že z textu je patrný sociální rozdíl mezi obyvateli vesnice na základě toho, že se dělí „na ty s ploty a na s kosobudovy“. Autor zřejmě chápe zmíněné slovo „Kosobudova“ jako název budovy (-snad budova, která je zkosená).

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

Ano, na ty obyvatel s ploty a na s Kosobudovy

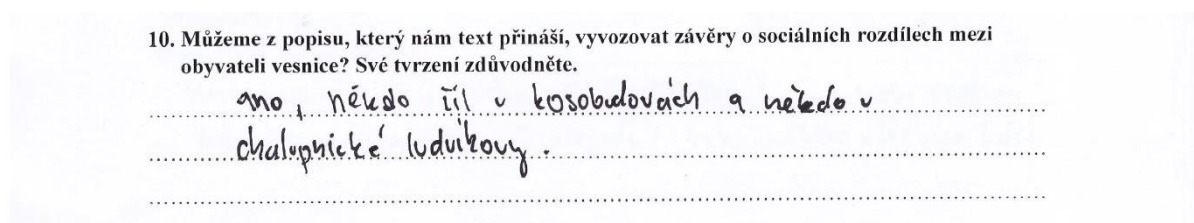
Obrázek 19: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (5)

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

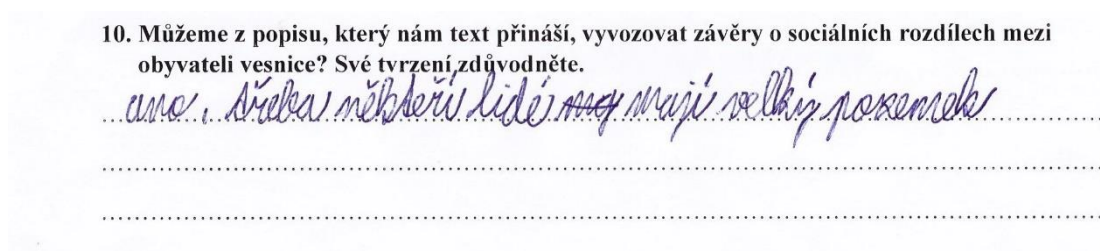
Ano, jedni obyvatelé bydlí v selhých kosobudovách a druhí v chalupách

Obrázek 20: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (6)

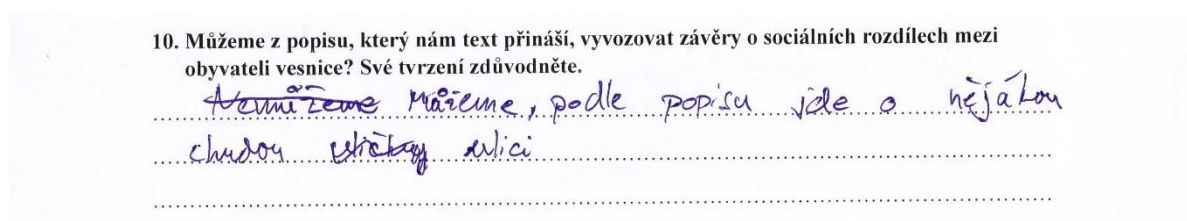
Podobně nesmyslná odpověď se objevila v pracích několika dalších respondentů (viz obr. č. 20-27). U zmíněných odpovědí se můžeme zamyslet nad tím, zda si je autor přečetl, jelikož mnohdy nedávají smysl, a to nejenom po stránce úžeji jazykové, ale ani po stránce obsahové.



Obrázek 21: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (7)



Obrázek 22: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (8)



Obrázek 23: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (9)

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

K. Chapman domku se došlo uličku není vhodná

Obrázek 24: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (10)

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

Ano, k jednomu domku se chodilo pěknou uličkou.

Obrázek 25: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (11)

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

Myšlím si že jo, člověk je oddělen uličkou dale od lidí

Obrázek 26: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (12)

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

Ne, není podle toho byl chudý a ostatní se

Obrázek 27: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (13)

Tři respondenti (5,4 %) uvedli, že z popisu, který nám text přináší, můžeme vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice, ale své stanovisko již nezdůvodnili. Tuto odpověď tak nelze chápat jako adekvátní.

14,3 % (8) respondentů dokázalo vyvodit závěr o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice z přiloženého textu. Tito respondenti byli schopni nalézt důležitá slova, která nás k těmto rozdílům v textu směřují. Jednalo se převážně o slova „selské“ a „chalupnické“.

Respondenti, kteří odpovídali správně, byli schopni rozeznat rozdíl mezi sedlákem a chalupníkem, dokázali rozdělit obyvatele na bohatší a chudší. Příklady takových odpovědí mohou být : obrázky č. 28-32.

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

..... Ano, bohatí / chudí

Obrázek 28: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (14)

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

..... ano, mluví se tam o bohatí chudších a chalupnické domácnosti

Obrázek 29: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (15)

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

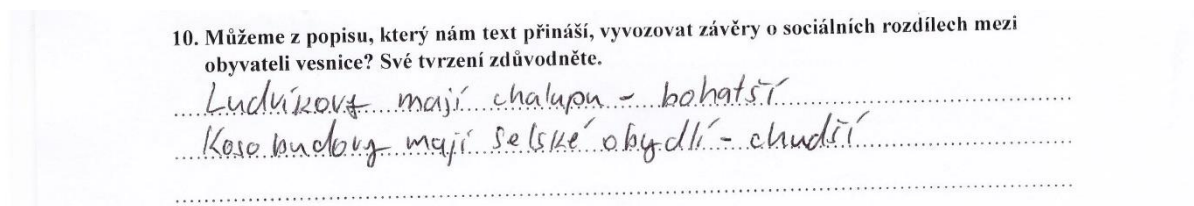
..... Ano, chalupníke - jde o nadřazeného

Obrázek 30: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (16)

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

..... ano, ve vesnici mluví o chudších chalupnické domácnosti

Obrázek 31: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (17)



Obrázek 32: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (18)

Otázka číslo jedenáct (viz úkol č. 11 v příloze 1) byla věnována skladbě. V otázce jsme se dotazovali, na odůvodnění interpunkce, čímž žák projevuje dovednost rozlišit a odůvodnit syntaktické vztahy ve větě. Následující příklady dosvědčují, že žáci v tomto úkolu nebyli schopni rozeznat větu jednoduchou od souvětí. Téměř 43 % respondentů ve svých odpovědích uvádělo, že se jedná o souvětí, odpovědi byly pouze různě formulovány (například viz obr. č. 34 a 37). Nejčastější odpovědí právě ve zmíněných téměř 43 % byla odpověď, že se jedná o vloženou větu (viz obr. č. 36 a 40). Dále dotazovaní odpovídali, že se jedná o jednu větu hlavní a jednu větu vedlejší (viz obr. č. 37). Mezi dalšími nesprávnými odpověďmi se objevovalo tvrzení, že se jedná o tři věty hlavní, případně, že se jedná o větu dlouhou, o souvětí, a proto napíšeme čárku.

Pouze dva respondenti (3, 6 %) byli schopni rozeznat alespoň několikanásobný větný člen, který je správnou odpovědí k druhé čárce ve větě.

Mezi dalšími odpověďmi se objevovaly odpovědi, které se týkaly poklesu hlasu při četbě věty, snazšího přečtení. Tyto odpovědi poukazují na mylné ztotožňování zvukové stránky jazyka s grafickou stránkou.

Odpovědi, které poukazují na základní neznalosti, se týkaly počtu sloves, resp. přísudků. Dotazovaní ve svých odpovědích uváděli, že ve větě nalézají dvě slovesa, a právě proto jsou ve větě dvě čárky. Další chybné odpovědi se týkaly počtu přísudků. Respondenti uváděli ve svých odpovědích, že se ve větě nachází více přísudků, což taktéž nebylo správné. Učivo slovních druhů je učivem, které je na základní škole probíráno opakovaně. Je tedy nevyhovující, když absolventi základní školy nejsou schopni rozeznat jednotlivé jazykové jevy.

Tuto otázku nevyplnilo celkem 28,6 % dotazovaných (16 respondentů).

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

protože je mezi částmi vedlejší věty

Obrázek 33: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (1)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

je důvoda, je to souvislost

Obrázek 34: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (2)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

vedlejší věta, hlavní popisuje každou uličku

Obrázek 35: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (3)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

je to souvislost, dvě věty hlavní a mezi nimi vedlejší věta
obojí příslušná

Obrázek 36: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (4)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

Protože je to souvislá věta je tam ~~odpověď~~
vět ~~část~~ je věta hlavní a věta vedlejší

Obrázek 37: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (5)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

Protože jsou to dvě věty

Obrázek 38: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (6)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

Abby to znamená, že se tak jmenuje fy. ulice

Obrázek 39: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (7)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

Protože je to věta vedlejší

HV, W, HV

Obrázek 40: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (8)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

podle hlasu, bez čárek by ta věta nebyla
správně

Obrázek 41: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (9)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

Věta vložená

Obrázek 42: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (10)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

některým členům věty člen

Obrázek 43: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (11)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

aby se bylo líp

Obrázek 44: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (12)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

aby odlišili význam slov

Obrázek 45: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (13)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

protože proopis

Obrázek 46: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (14)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

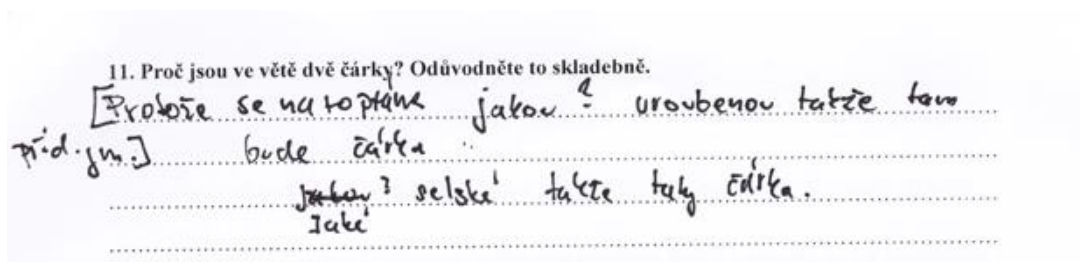
dvě slova

Obrázek 47: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (15)

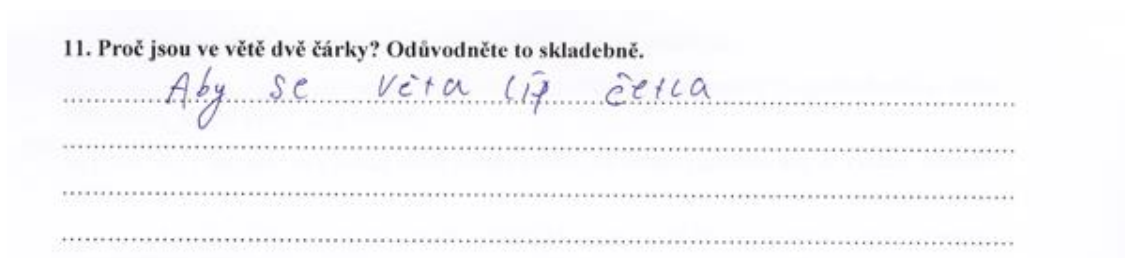
11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

Protože ve větě nemůžeme být dva přísadky

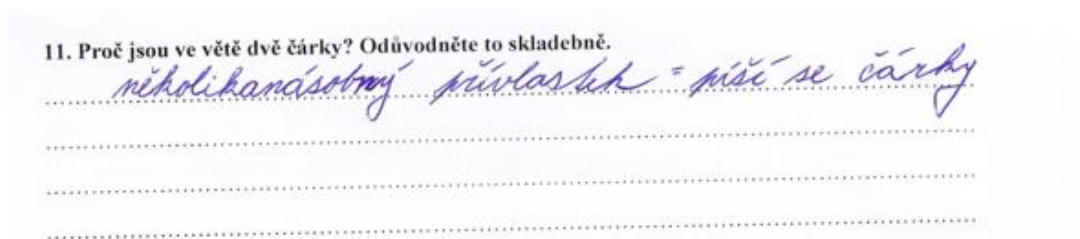
Obrázek 48: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (16)



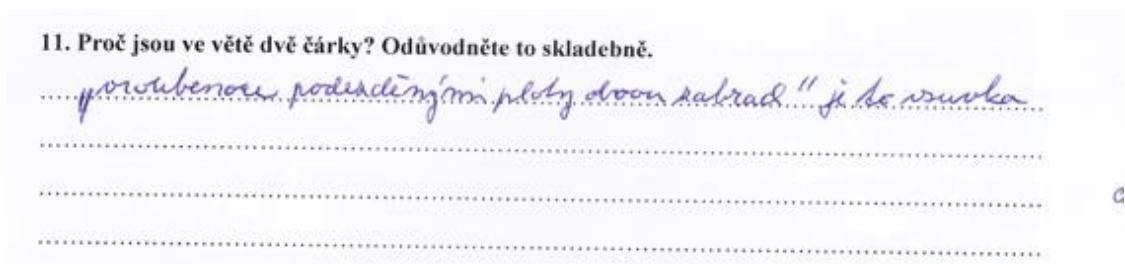
Obrázek 49: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (17)



Obrázek 50: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (18)



Obrázek 51: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (19)



Obrázek 52: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (20)

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

Proč se říká místa se sebou

Obrázek 53: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (21)

Otázka číslo dvanáct (viz úkol č. 12 v příloze 1) mapovala znalosti souhlásek, tedy učivo převážně prvního stupně základní školy. V první části této otázky jsme respondenty vyzvali, aby vyhledali místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. V této části otázky jsme se mohli setkat s následujícími nedostatky u žáků. Jednak respondenti uváděli například odpovědi, že se jedná o souhláskou *ou* (viz obr. č. 55). V tomto případě respondenti vyhledali slova, která obsahovala dvojhlásku *ou* a zapsali ji do svých odpovědích (viz obr. č. 54).

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

hlubokou, uličkou, vroubenou, dlou, sahrad

Obrázek 54: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (1)

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

souhlásky ou ou

Obrázek 55: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (2)

Na odpovědi, které se sice týkaly souhlásek, ovšem byly nesprávné, se můžeme podívat níže (viz obr. č. 56). Respondent je zřejmě schopen si na učivo hlásek vzpomenout, ovšem nedovede rozeznat rozdíl mezi hláskou, souhláskou a samohláskou. Z odpovědí je zřejmé, že dotazovaný pouze spočítal hlásky ve slovech a uvedl jejich počty. Podobná odpověď se objevila u třech respondentů.

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

Chalupnické Ludvíkovy 10 a 9

Obrázek 56: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (3)

Devět respondentů uvedlo správně slovo, které se v odpovědích objevovat mělo, a to konkrétně Chrpovu. Ovšem i zde jsme mohli shledat jisté nedostatky. V druhé části této otázky jsme se respondentů tázali na to, kolika písmeny jsou tyto souhlásky zapsány, a zda se počty, které uvádějí, liší. Zmínění respondenti, sice dokázali vyhledat místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky, ale následovně odpověděli, že tyto souhlásky jsou zapsány třemi slovy či třemi písmeny (viz obr. č. 57, 58)

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

Chrp, Až na slovy

Obrázek 57: Odpovědi respondent otázka č. 12 (4)

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

Chrpova 3 písmena

Obrázek 58: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (5)

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

~~Hodně lidí se souhlasu~~
K Chrpovu

Obrázek 59: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (6)

Zde vidíme odpověď pouze na první polovinu otázky. Autor této odpovědi byl schopen najít v textu místo, kde po sobě následují čtyři souhlásky, již ale neodpověděl, kolika písmeny jsou zapsány a zda se tyto počty liší.

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

K Chrpovu = 5 písmen CH je tvořeno dvěma souhláskami C, H

Obrázek 60: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (7)

Pouze jeden respondent uvedl zcela správnou odpověď, tedy slovo „K Chrpovu“. Jedná se o 4 souhlásky, ovšem 5 písmen. Nedostatek v této odpovědi byl pouze v objasnění toho, proč se tyto počty liší. Žák tak dokázal rozlišovat hlásky a zároveň si uvědomil specifikum českého grafému *ch*.

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

~~Chrpovu Chrpovu~~ - 4 souhlásky K chrp - 5 písmen, 4 souhlásky

Obrázek 61: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (8)

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

...pět písmen, protože je dom d

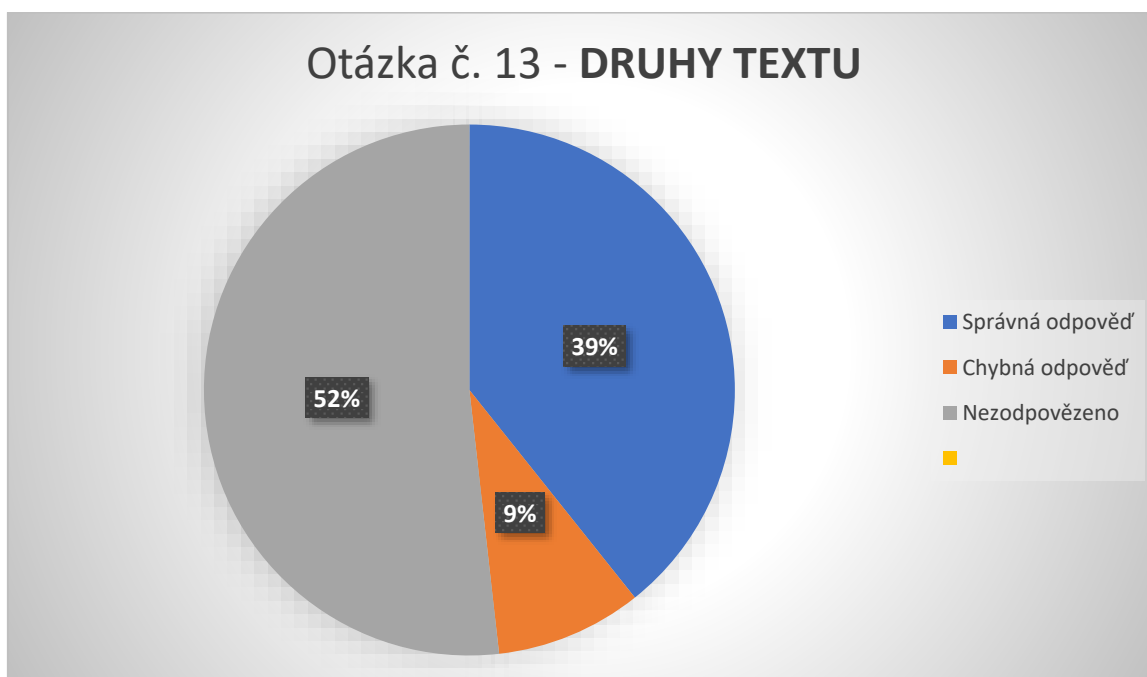
Obrázek 62: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (9)

V otázce číslo třináct (viz úkol č. 13 v příloze 1) jsme se respondentů dotazovali, do jakého textu bychom mohli zmíněnou výchozí větu v zadání pro cvičení 9-14 („*K Chrpovu domku se chodilo z horního rohu návsi hlubokou uličkou, vroubenou podezděnými plody dvou zahrad, selské Kosobudovy a chalupnické Ludvíkovy.*“) použít.

Po žácích jsme nepožadovali žádné odborné termíny. Tato otázka dopadla nejlépe z celého testu. Mezi odpověďmi, které můžeme považovat za správné, se objevovaly odpovědi, že bychom mohli tento text zařadit do pohádky, vypravování, popisu, příběhového textu, či obecně řečeno do krásné literatury.

Mezi špatnými či nedostačujícími odpověďmi respondenti uváděli, že bychom tento text mohli zařadit do knihy, do odborného textu, do poučných textů či do obyčejného rozhovoru.

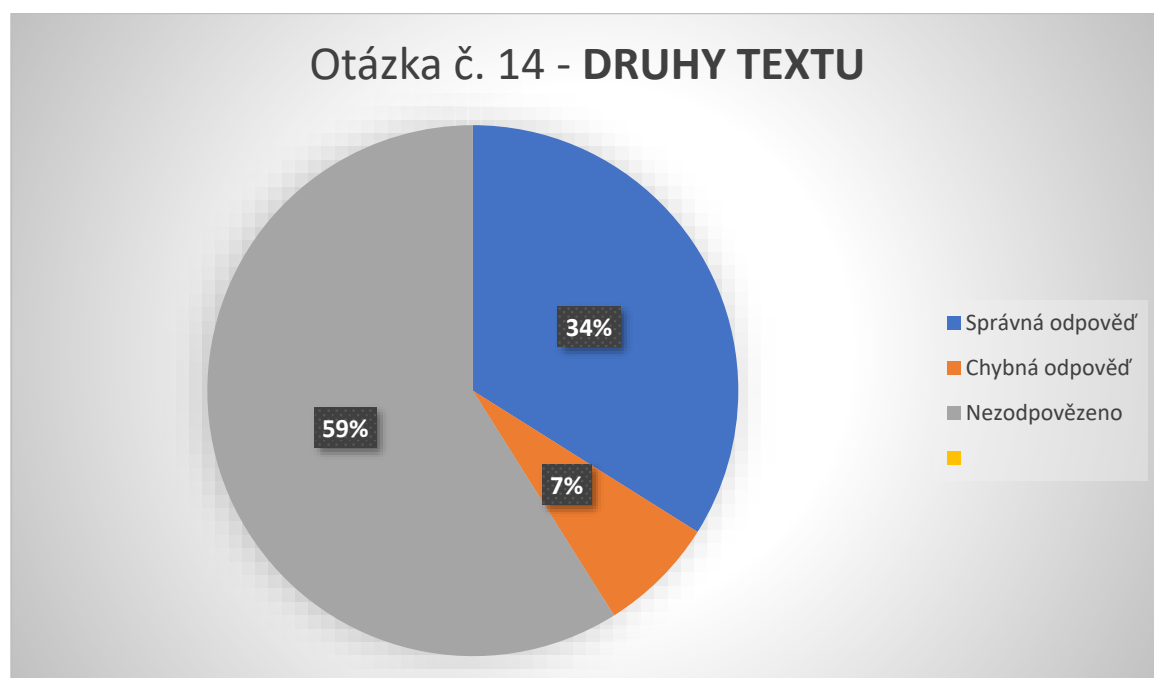
Graf 2: Otázka č. 13 – DRUHY TEXTU (1)



Otázka číslo čtrnáct (viz úkol č. 14 v příloze 1) úzce navazovala na otázkou číslo třináct: ptali jsme se na to, do jakého druhu textu se tato věta nehodí, respondenti měli svoji odpověď

zdůvodnit. Opět jsme se mohli setkat s tím, že většinou žáci odpoví jen na část zadání z různých důvodů. Nejčastěji je to chybné a nepozorné čtení zadání (viz obr. č. 63-66).

Graf 3: Otázka č. 14 – DRUHÝ TEXTU (2)



14. Naopak do jakého druhu textu se tato věta nehodí? Zdůvodněte.

neboť nic na světě

Obrázek 63: Odpovědi respondentů otázka č. 14 (1)

14. Naopak do jakého druhu textu se tato věta nehodí? Zdůvodněte.

do básně, nepatří se do

Obrázek 64: Odpovědi respondentů otázka č. 14 (2)

14. Naopak do jakého druhu textu se tato věta nehodí? Zdůvodněte.

výřek - nejsou to výpisy

Obrázek 65: Odpovědi respondentů otázka č. 14 (3)

14. Naopak do jakého druhu textu se tato věta nehodí? Zdůvodněte.

administrativní

Obrázek 66: Odpovědi respondentů otázka č. 14 (4)

Patnáctá otázka (viz úkol č. 15 v příloze 1) byla věnována větné skladbě. Dotazovaných jsme se ptali na funkční rozdíl mezi vyjádřením přísudků ve dvou větách výchozího textu k úloze číslo patnáct.

VÝCHOZÍ TEXT K ÚLOZE 15

Moje maminka je učitelkou. Viz sedlohoray'

Moje maminka učí. Viz sedlohoray'

15. Posuďte, zda je mezi vyjádřením přísudků v uvedených větách rozdíl. Pokud ano, zdůvodněte jej.

ano je jeden je sedlohoray' a druhý sedlohoray'

Obrázek 67: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (1)

U výše zmíněné odpovědi jednoho z respondentů (obr. č. 67) můžeme shledat nedostatečnou znalost učiva. Odpověď je nejen irelevantní ve vztahu k otázce, ale žák si namísto termínu „vid“ oslovil pseudotermín „viz.“

Následující odpovědi (obr. č. 68 a 69) respondentů můžeme zařadit mezi typické znalosti, které si děti osvojí na základní škole, konkrétně druh přísudku ve větě. Tito respondenti samozřejmě odpověděli svojí odpovědí správně. V první větě se nachází přísudek jmenný se sponou a v druhé větě se nachází přísudek slovesný jednoduchý. Ovšem tyto respondenti se již nezamýšleli nad tím, zda může být rozdíl ve vyjádření toho, co přísudek „říká“, resp. jaká je jeho funkce vzhledem k významu, nikoliv, jaký druh přísudku se v dané větě nachází.

15. Posuďte, zda je mezi vyjádřením přísudků v uvedených větách rozdíl. Pokud ano, zdůvodněte jej.

~~Není rozdíl~~ 1. přísudek jmenný se sponou
2. Slovesný jednoduchý

Obrázek 68: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (2)

15. Posuďte, zda je mezi vyjádřením přísudků v uvedených větách rozdíl. Pokud ano, zdůvodněte jej.

v první větě je přísudek ze 2 slov, ve druhé to je 1 slovo

Obrázek 69: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (3)

Celkem šest respondentů (10,7 %) dokázalo odhalit rozdíl mezi vyjádřením daných přísudků ve větách. Tito respondenti ve svých odpovědích uváděli zdůvodnění pouze v různých zněních. V první větě ze zadání („*Moje maminka je učitelkou.*“) se jedná o popisnou formu. V této větě se dozvídáme vlastnost maminky, tedy čím je, co je. V druhé větě ze zadání („*Moje maminka učí.*“) se jedná o aktivní formu. Zde je nám představena konkrétní činnost, daná akce. Výše zmínění respondenti byli schopni rozpoznat funkci daného jazykového vyjádření. Níže přikládám správné odpovědi některých z respondentů.

15. Posuďte, zda je mezi vyjádřením přísudků v uvedených větách rozdíl. Pokud ano, zdůvodněte jej.

Je.
V první větě je zdůvodňuje, co maminka dělá a povolání!
V druhé co v tom povolání dělá

Obrázek 70: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (4)

15. Posuďte, zda je mezi vyjádřením přísudků v uvedených větách rozdíl. Pokud ano, zdůvodněte jej.

Moje maminka je učitelkou. - pracovnice školy.
Moje maminka učí. - vysvětluje něco

Obrázek 71: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (5)

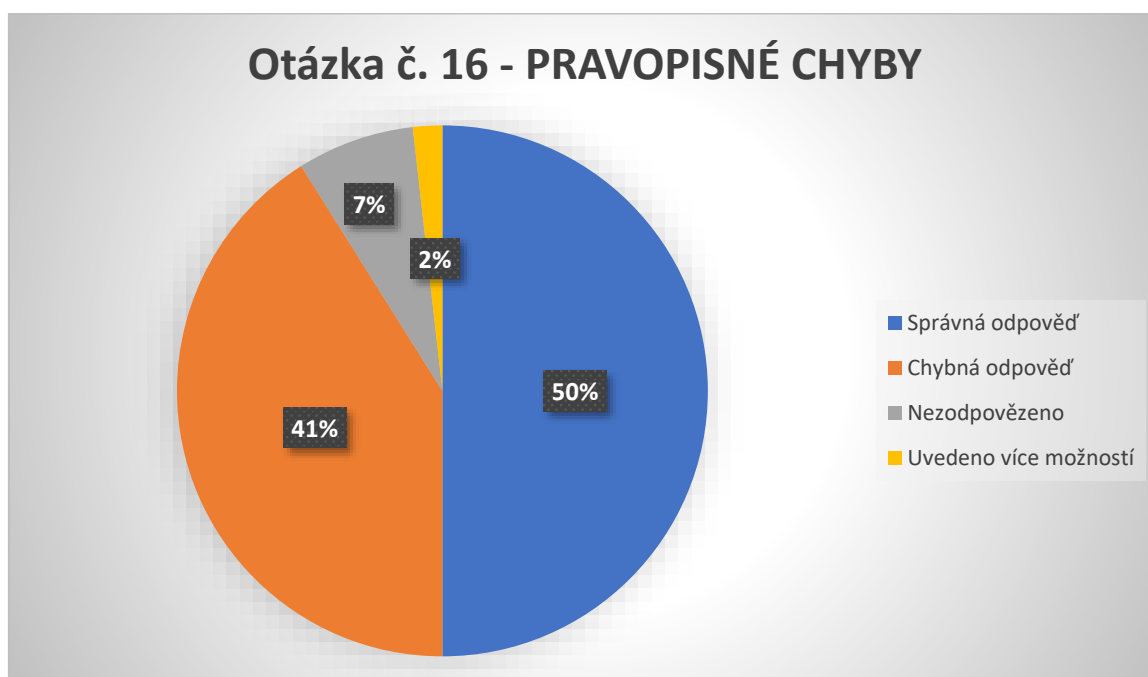
15. Posuďte, zda je mezi vyjádřením přísudků v uvedených větách rozdíl. Pokud ano, zdůvodněte jej.

je učitelkou - povolání
učí - sloveso, učí učí řady

Obrázek 72: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (6)

Šestnáctá otázka (viz úkol č. 16 v příloze 1) představovala klasické testové zadání úkolů, se kterými se žáci běžně setkávají v téměř každém testu na základní škole. Otázka se věnovala pravopisným jevům. Dotazovaní měli za úkol vybrat možnost, ve které se nenachází žádná pravopisná chyba, a tuto možnost následně zakroužkovat. Na výběr měli ze čtyř možností, z nichž pouze jedna byla pravopisně zcela správně. Pravopisné jevy, které byly záměrně uvedeny v odpovědích chybně, se zabývaly jak předponami s- a z-, tak obecnými a vlastními podstatnými jmény, u kterých rozlišujeme psaní velkých a malých počátečních písmen. Další jev, který byl v odpovědích uveden chybně, představoval pravopisný jev týkající se stavby slova, konkrétně psaní n a nn.

Graf 4: Otázka č. 16 – PRAVOPISNÉ CHYBY



Z grafu vyplývá, že polovina respondentů odpověděla správně. Odpovědi poukazují na dobré osvojení zmíněných pravopisných jevů a mohou též svědčit o obvyklosti dané formy testování.

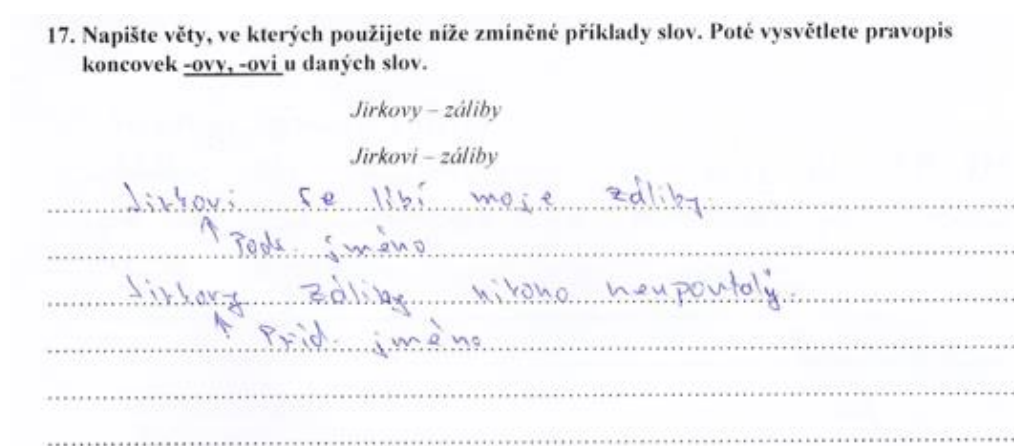
Otázka číslo sedmnáct (viz úkol č. 17 v příloze 1) se taktéž zabývala pravopisnými jevy. V zadání jsme uvedli dva příklady, které měli respondenti použít ve větách, a poté vysvětlit pravopis koncovek *-ovy*, *-ovi* u daných slov. V praxi se setkáváme s mnohými nevhodnými a nesprávnými odůvodněními, které si děti zautomatizují, a poté je využívají u všech možných slov, ve kterých danou koncovku shledají. Nejčastější odůvodnění, které přichází z řad žáků, bývá to, že ve slově píšeme *i*, jelikož se ve slově vyskytuje koncovka *-ovi*. Právě u zmíněných příkladů, které byly pravopisně správně uvedeny, vidíme, že můžeme používat koncovku jak *-ovy*, tak i *-ovi*.

V zadání bylo uvedeno spojení slov „*Jirkovy – záliby*“ a „*Jirkovi – záliby*“. Téměř 34 % respondentů dokázalo toto spojení slov použít v obou případech správně, ale pouze dva z těchto respondentů dokázali správně použít dané spojení slov ve větách, a zároveň také zcela bezchybně vysvětlit daný pravopisný jev. V odpovědích jsme mohli shledat různé odchylky od správných odpovědí, objevila se i řada nesprávných odpovědí. Jak můžeme vidět v přiložených obrázcích, mezi chyby, kterých se žáci při řešení tohoto úkolů dopouštěli, patřila například nedostatečná znalost vzorů přivlastňovacích přídavných jmen. Děti zřejmě nepocitují rozdíl mezi vzorem otcův a matčin. V odpovědích se správně objevovala tvrzení, ve kterých

respondenti použili ve větách koncovku *-ovy* v případě, ve kterém se jednalo o přídavné jméno, ovšem k tomuto tvrzení dodali, že se jedná o vzor *otcův*, *matčín*, přičemž nedokázali vybrat, o který vzor se konkrétně jedná.

Mezi další chybné jevy, které se v odpovědích vyskytovaly, patřila řešení týkající se pouze vzorů přídavných jmen. V tomto případě respondenti uvedli věty, v nichž v jednom případě použili správný pravopisný jev koncovky *-ovy* v přídavném jméně, ovšem koncovka *-ovi* byla použita chybně. U koncovky *-ovy* v tomto případě respondenti uváděli vzor *matčiny*. V případě použití koncovky *-ovi* naopak uváděli vzor *otcovi*. Z jejich odpovědí tedy vyplývá, že nejsou schopni rozlišit použití podstatného a přídavného jména.

Další možnost odůvodnění, se kterou se pravidelně setkáváme v praxi na základních školách, je ukazování si na daný jev ukazovacími zájmeny „*ti*“, „*ty*“. Ovšem ani takové zdůvodňování pravopisných jevů není zcela správné a vždy jednoznačné.



Obrázek 73: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (1)

Zde vidíme zcela správnou odpověď. Respondent byl schopen napsat větu s přiloženými příklady slov. Následně byl schopen odlišit slovní druhy u zmíněných slov, což lze brát za vysvětlení pravopisného jevu. Je zjevné, že si respondent pravopisné jevy uvědomuje a je schopen je správně používat ve větách.

17. Napište věty, ve kterých použijete níže zmíněné příklady slov. Poté vysvětlíte pravopis koncovek -ovy, -ovi u daných slov.

Jirkovy – záliby *malčiny*
 Jirkovi – záliby *nanosů*
Jirkovy záliby byly božské a krásné.
Jirkovi jsem řekl, že jeho záliby jsou užasně.

Obrázek 74: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (2)

Na obrázku č. 74 můžeme vidět téměř zcela správnou odpověď. Autor této odpovědi si uvědomuje, že se jedná o rozdílné slovní druhy, ovšem již není schopen správně určit vzor u zmíněného přídavného jména ve spojení slov.

17. Napište věty, ve kterých použijete níže zmíněné příklady slov. Poté vysvětlíte pravopis koncovek -ovy, -ovi u daných slov.

Jirkovy – záliby
 Jirkovi – záliby
Jirkovy záliby se rodičům vůbec nelíbily. – mamčiny záliby

Obrázek 75: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (3)

Zde vidíme podobný případ jako tomu bylo u obrázku č. 74. Autor této odpovědi není schopen správně určit vzor u přivlastňovacího přídavného jména.

17. Napište věty, ve kterých použijete níže zmíněné příklady slov. Poté vysvětlíte pravopis koncovek -ovy, -ovi u daných slov.

Jirkovy – záliby

Jirkovi – záliby

Mezi Jirkovy záliby patří rybaření, jízda na loď a fotbal.
 Michal řekl Jirkovi, jak má záliby.
 Jirkovy záliby - tam ty Jirkovy záliby.
 Jirkovi záliby - panovi (3. p.)

Obrázek 76: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (4)

Zde vidíme správné použití zmíněných příkladů slov ve větě. Nedostačující je ovšem odůvodnění pravopisu koncovek zmíněných příkladů.

17. Napište věty, ve kterých použijete níže zmíněné příklady slov. Poté vysvětlíte pravopis koncovek -ovy, -ovi u daných slov.

Jirkovy – záliby

Jirkovi – záliby

Jirkovy - matiny
 Jirkovy záliby se nám líbily
 Jirkovi - koncovka -ovi
 Pojďme k Jirkovi a zjistiťme je ho záliby

Obrázek 77: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (5)

Zde vidíme správné použití příkladů slov *Jirkovy – záliby*. Jak zde můžeme shledat, autor této odpovědi se dopustil jiné pravopisné chyby, a to ve shodě přísudku s podmětem. Vysvětlení pravopisného jevu u příkladů slov *Jirkovi – záliby* je nedostačující.

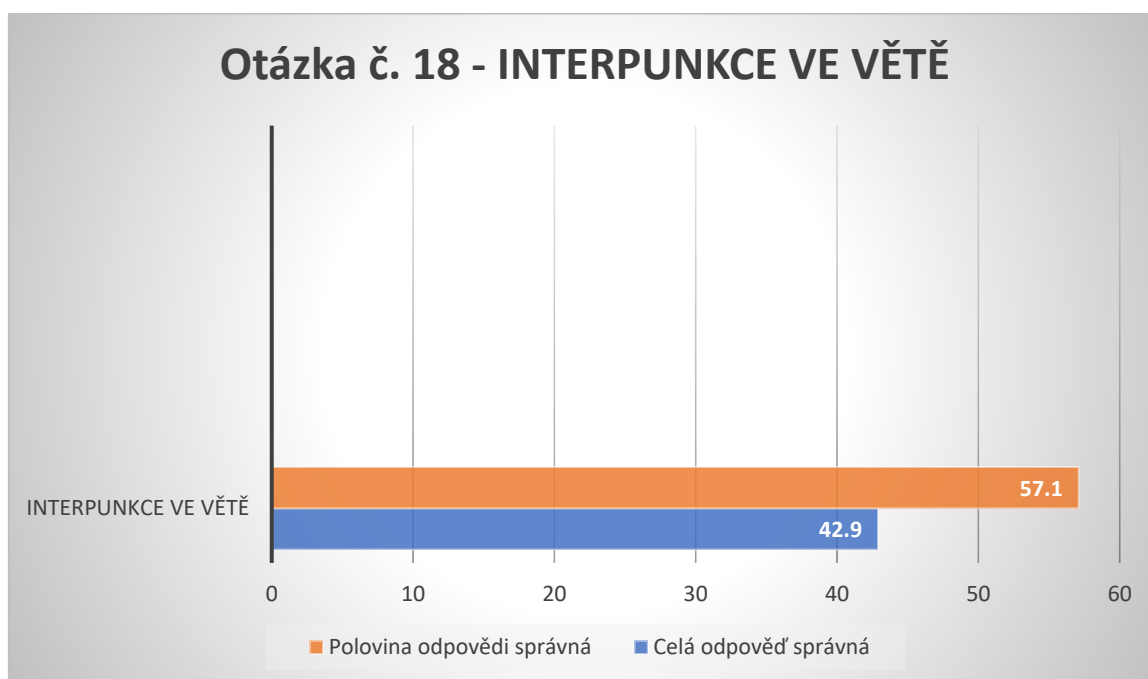
17. Napište věty, ve kterých použijete níže zmíněné příklady slov. Poté vysvětlete pravopis koncovek -ovy, -ovi u daných slov.

^{Jirkovy – záliby}
^{Jirkovi – záliby}
 JMÉNO – Jirkovy malby pro mojí matku – Jirkovy PŘÍDAVKY
 JMÉNO / KLUB – PÁNÍ Jirkovy, které se líbí mně se malují JIRKOVY – PODSTATNÉ

Obrázek 78: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (6)

Zde vidíme správné použití příkladů slov ve větě. Autor této odpovědi byl schopen rozlišit odlišné slovní druhy a byl schopen příklady vhodně použít ve větách. Následně byl schopen vysvětlit pravopis koncovek u zadaných slov.

Graf 5: Otázka č. 18 - INTERPUNKCE VE VĚTĚ



V otázce číslo osmnáct (viz úkol č. 18 v příloze 1) jsme se věnovali problematice interpunkce ve větě. V praxi se často setkáváme s tím, že žáci nejsou schopni rozlišit význam použití interpunkce ve větě v některých případech.

57,1 % respondentů dokázalo správně odpovědět na oba případy užití čárky ve větách u přiložených příkladů.

V úloze číslo devatenáct (viz úkol č. 19 v příloze 1) jsme po žácích vyžadovali vytvoření žádosti kvůli uvolnění z vyučování. Žádost měla být adresována řediteli základní školy. Důvod žádosti měli žáci vymyslet dle svého uvážení. Podle příslušného adresáta by žáci měli být schopni zvolit vhodné jazykové prostředky, které jsou typické pro žádost. Adresu, na kterou bude dopis doručen, měli žáci vymyslet a správně uvést.

V této úloze jsme u žáků ověřovali dovednost aktivně užívat vhodné jazykové prostředky, které budou adekvátní vzhledem k funkci textu a komunikační situaci, tedy žádosti určené pro ředitele školy. Žádost má po formální stránce pevně danou strukturu. Jedná se o formální dokument. Písemná úloha měla u žáků ověřit, zda jsou schopni formální žádost se všemi náležitostmi sami napsat. Rozhodně by se v žádosti neměly vyskytovat nespisovné či hovorové výrazy, žádost by měla být psána neutrálním stylem, spisovným jazykem, bez gramatických a pravopisných chyb.

V písemné úloze jsme očekávali vlastní jméno žadatele, jeho adresu a případné další údaje, které lépe identifikují osobu. Další jméno, které by v žádosti nemělo chybět, je vlastní jméno adresáta. V tomto případě se samozřejmě může jednat také o instituci. Samozřejmostí je uvést také adresu osoby, případně instituce, které žádost odesíláme. Nedílnou součástí je také datum a místo sepsání žádosti. V úvodu by žáci měli uvést název žádosti nebo její předmět, tzn. pokud žádáme o uvolnění ze školy, mělo by se v úvodu žádosti objevit například *Žádost o uvolnění z vyučování*. Poté následuje samotný text žádosti, poděkování a nesmíme zapomenout na vlastnoruční podpis.

Úloha měla za cíl prověřit povědomí žáků o tom, jak se mají vyjadřovat v asymetrickém, formálním styku. Žák by si při psaní žádosti měl uvědomit, že se jedná o administrativní styl, pro který je mimo jiné typická věcnost, přesnost, pravdivost a jednoznačnost informací, které v žádosti jako žadatel uvádí.

Úlohu číslo devatenáct nevypracovalo několik respondentů, z nichž jeden respondent uvedl výrok, že nikdy žádost nepsal, takže neví, co by do žádosti měl psát. S útvarem žádosti by se žáci na základní škole setkat měli, zvláště pak s tak jednoduchou, jako je žádost řediteli školy.

Konkrétně tedy tuto otázku nevypracovalo 17,9 % respondentů.

Pouze pět respondentů (8,9 %) ve svých žádostech uvedlo adresu. U třech z pěti zmiňovaných respondentů je matoucí, zda se jedná o adresu žadatele, či o adresu adresáta,

kterému je žádost odesílána. Žádný z těchto respondentů neuvedl svoji adresu v úvodu žádosti. Z výše zmiňovaných respondentů uvedl jeden respondent adresu zcela správně. (obrázek číslo 79) Jeho adresa obsahovala vlastní jméno a příjmení žadatele, dále adresu, která byla napsána ve správném, náležitém tvaru. Z výsledného posouzení vyplynulo, že respondent ovládá psaní adresy v náležitém tvaru.

19. Představte si, že pana ředitele žádáte o uvolnění ze školy. Vymyslete si důvod žádosti a napište žádost o uvolnění z vyučování. Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost. Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

Dobrý den paní ředitelko, chci být 900 pprail o volání z vyučování se dnech 10.11-16.11. z důvodu bolavosti a nevolnosti. Děkuji za odpověď a přeji hezký den.

2023

Škola: Město

Škola: Město

Adresa: Karel Novák

Adresa: 723

687 54 Město: Brno

Obrázek 79: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (1)

V odpovědích všech respondentů se pouze jedenkrát objevil předmět žádosti, ani v tomto případě však nebyl uveden zcela v pořádku. V předmětu bylo uvedeno „Žádání o uvolnění“ (viz obr. č. 80).

19. Představte si, že pana ředitele žádáte o uvolnění ze školy. Vymyslete si důvod žádosti a napište žádost o uvolnění z vyučování.
Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost.
Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

ŽÁDÁNÍ O UVOLNĚNÍ

~~Dobry den~~ Pane řediteli, žádám o uvolnění
ze SOSGSM 1.E z důvody sportovního soustředění
v termínu 3.-8. října 2022. Děkuji. (jméno)

+ jméno + podpis

Střední odborná škola a gymnázium Staré Město
Velehradská 1321 - Staré Město
678 21 - ČR

Obrázek 80: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (2)

Zde vidíme žádost, která disponuje správně uvedenými údaji, které se v žádosti mají objevit. Jediná výtku, která by této žádosti z mé strany patřila, by bylo neuvedení adresy žadatele, a opět ne zcela správně uvedená adresa, na kterou budeme žádost posílat. Opět případ, který se již v dotaznících objevil. Informace, které jsou v adrese obsaženy, jsou dostačující, ovšem adresa opět není napsaná ve zcela správném tvaru. V této žádosti (obrázek číslo 90) se neobjevují chyby, na které jsme narazili v mnohých žádostech ostatních respondentů. Zde autor této žádosti má správně napsané oslovení. Jediná výtku k oslovení je nevynechání řádku mezi oslovením a samotným textem. Text žádosti po oslovení, které končí čárkou, začíná správně malým počátečním písmenem. V žádosti je uveden termín, ve kterém žačka potřebuje být uvolněna. Žádost disponuje také uvedením důvodu, kvůli kterému potřebuje být uvolněna. Poděkování v této žádosti také nalezneme. Autorka měla přidat pouze rozloučení a vlastnoruční podpis s datem. Žádost neobsahuje žádné pravopisné chyby. Jazyk by měl být kultivovaný, zcela spisovný, bez hovorových a nespisovných výrazů. Zde autorka právě tohoto docílila.

I v oslovení můžeme v odpovědích respondentů shledat mnoho nedostatků. Mezi těmito nedostatky se nejčastěji objevovalo nevhodně zvolené oslovení, případně žádost nedisponovala oslovením vůbec. Celkem 25 % dotazovaných (14 respondentů) ve svých osloveních uvedlo v oslovení frázi „Dobry den pane řediteli“. Ovšem v mnohých případech respondenti chybovali i v tomto oslovení. Pouze 6 respondentů ze zmiňovaných 25 % dovedlo napsat výše uvedené oslovení bez chyby, ale i přesto nedodržel žádný respondent pravidlo

oddělení oslovení od zbytku textu vynecháním řádku. Zbylí respondenti chybovali například v pravopisu slova „řediteli“, tuto chybu dokládá obr. č. 81. Tento respondent ovšem nechyboval pouze v pravopisu, další chybou je oslovení bez interpunkce na konci, přesto dotazovaný ve svém textu následně začíná velkým písmenem. Dalším nedostatkem práce tohoto respondenta je absence ukončení žádosti. Jak můžeme shledat v odpovědi respondenta v příloženém obrázku číslo 81, žádost nedisponuje zakončením žádosti, chybí zde také podpis. Dalším nedostatkem této žádosti je chybnost již výše zmiňované adresy jak autora žádosti, tak adresáta, kterému žádost bude poslána.

19. Představte si, že pana ředitele žádáte o uvolnění ze školy. Vymyslete si důvod žádosti a napište žádost o uvolnění z vyučování.
Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost.
Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

Dobrý den pane řediteli.
Žádám o uvolnění ze školy a důvodu návštěvy
lékáře.

Obrázek 81: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (3)

19. Představte si, že pana ředitele žádáte o uvolnění ze školy. Vymyslete si důvod žádosti a napište žádost o uvolnění z vyučování.
Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost.
Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

Dobrý den pane řediteli.

Chci bych požádat o uvolnění z vyučování
a chci od 14.4.2022 do 20.4.2022 z důvodu
ročníkové dovolené na Mallorce.

Děkuji a pozdravem Pepa Nováček

Obrázek 82: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (4)

Mezi dalšími chybnými jevy, které se vyskytovaly v odpovědích respondentů, byly chyby v psaní velkých a malých počátečních písmen. Jak můžeme také vidět v příloženém obrázku číslo 82, dotazovaný v oslovení uvádí slovo řediteli s velkým počátečním písmenem.

Tato žádost se jeví jako dostačující, pouze v závěru je nutné oddělit poděkování a pozdrav. Poté následují fráze *S pozdravem*, ve které píšeme velké počáteční písmeno. Jméno bychom měli uvádět v neutrálním tvaru, tedy *Josef Novák*, nikoliv *Pepa Novák*.

19. Představte si, že pana ředitele žádáte o uvolnění ze školy. Vymyslete si důvod žádosti a napište žádost o uvolnění z vyučování.
Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost.
Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

Dobrý den pane řediteli,
Potřeboval bych uvolnit z hodin tělocviku,
protože jsem si, bohužel, když jsme byli na horách,
zlomil nohu.

Obrázek 83: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (5)

Zde vidíme žádost, která disponuje správně uvedeným oslovením a odůvodněním uvolnění. Za oslovením autor uvádí správně čárku, ovšem na počátku textu žádosti chybně uvádí velké počáteční písmeno. Žádosti dále chybí ukončení, pozdrav, podpis a další náležitosti nutné pro žádost.

19. Představte si, že pana ředitele žádáte o uvolnění ze školy. Vymyslete si důvod žádosti a napište žádost o uvolnění z vyučování.
Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost.
Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

Vážený pane řediteli,
Dobrý den, chtěla bych požádat o uvolnění ze školy z důvodu fotbalové soutěže, která probíhá od 15.10.2022 do 22.10.2022. ~~prohra~~ proto bych si nemohla doplnit.

Obrázek 84: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (6)

Chybné pravopisné jevy týkajúce sa psaní veľkých a malých počátečných písmen môžeme sledovať i v odpovediach respondenta z priloženého obrázku číslo 84. Dotazovaný uvádza v oslovení „Vážený Pane řediteli“, veľké počátečné písmeno u slova *Pane*. Další pravopisná chyba na počátku slova se objevuje hned na počátku samotného textu žádosti. Opět se jedná o často se opakující chybu v odpovědích respondentů, kdy po čárce po oslovení následuje počáteční velké písmeno. Další chybou, které se dotazovaný ve své žádosti dopustil, je opět nedokončení žádosti. Žádosti chybí adresa žadatele, cílová adresa, na kterou žádost odesíláme, jméno adresáta, jméno žadatele. Opět zde chybí spousta náležitostí, které žádost musí mít.

19. Představte si, že pana ředitele žádáte o uvolnění ze školy. Vymyslete si důvod žádosti a napište žádost o uvolnění z vyučování.
Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost.
Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

Dobrý den, Pane Řediteli.

Chci bych se omluvit z dnešní hodiny IČT z důvodu
návštěvy zubní.

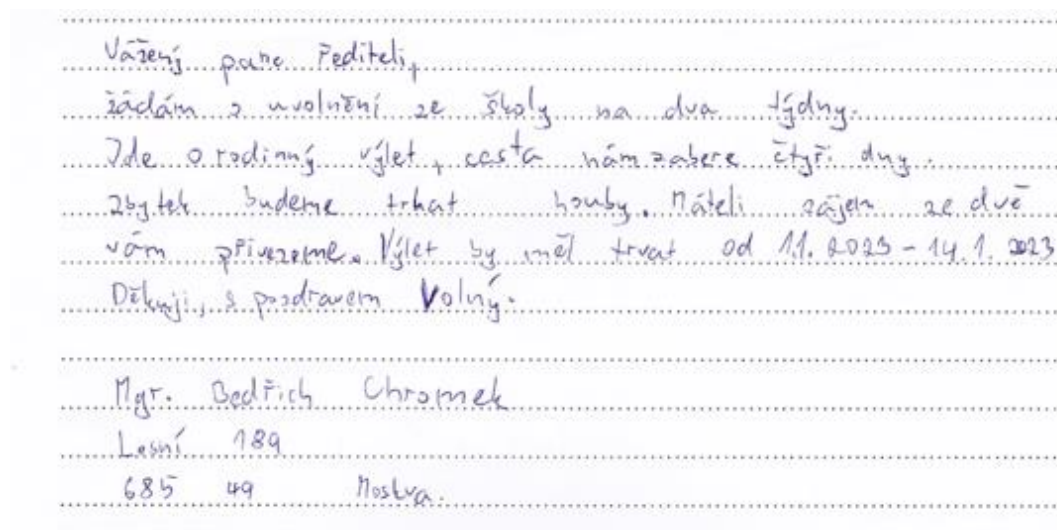
Igor de Castello

Adresa: U kostela 969

Obrázek 85: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (7)

Obrázek číslo 85 je prací respondenta, který má ve své žádosti hned několik nedostačujících a chybných informací. Hned v oslovení můžeme sledovat několik chyb jak pravopisných, tak gramatických. V žádosti sledujeme zcela chybějící interpunkční znaménka nad písmeny. Opět se setkáváme s chybně použitou čárkou v oslovení, tedy interpunkce, která by měla být na konci oslovení. Zde můžeme vidět, že autor čárku v oslovení použil, ovšem chybně. Po pozdravu je čárka, ovšem po oslovení, které je opět chybně napsáno v ohledu na psaní počátečních písmen, tedy konkrétně nesprávně použité velké počáteční písmeno u slova *pane* i *řediteli*, nám čárka chybí. Opět již několikrát zmiňovaná chyba se objevuje i zde, a to konkrétně velké počáteční písmeno u samotného textu žádosti. V této žádosti se nám objevuje

také chybné skloňování ve větě. Konkrétně se jedná o část „z důvodu návštěva zubaře“. Autor této žádosti sice uvedl pod žádostí adresu, ovšem uvedená adresa není v požadovaném tvaru. Ulice a číslo popisné je nedostačující, jelikož název takové adresy se může vyskytovat hned v několika městech. Chybí nám zde město, případně obec, a dále také poštovní směrovací číslo. Opět žádost nedisponuje ukončením, pozdravem.



Obrázek 86: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (8)

Zde můžeme vidět správně uvedenou adresu. Adresa má zde náležitý tvar a obsahuje všechny důležité informace. Autor žádosti na obrázku číslo 86 se dopustil nevhodného vyjadřování ve své žádosti. Vysvětlování, jak bude náš rodinný výlet vypadat, jak dlouho nám zabere cesta, případně, co na dovolené budeme dělat, je nevhodné a do žádosti také nežádoucí.

19. Představte si, že pana ředitele žádáte o uvolnění ze školy. Vymyslete si důvod žádosti a napište žádost o uvolnění z vyučování. Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost. Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

Dobrý den pane řediteli
Mohl bys temě omluvit ze školy, protože potřebuji odjet na důležitý závod, který se koná v Novém Městě na Moravě. Je to mistrovství české republiky. Odjíždím už brzo ráno v pátek.
Děkuji Mílašová

Obrázek 87: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (9)

Zde vidíme na první pohled rozsáhlou žádost. Hned v úvodu samotného textu žádosti se objevuje nesprávně použitý tvar slovesa být ve druhé osobě množného čísla. V praxi se velmi často setkáváme s nesprávným psaním tvaru „byjste“, případně „by jste“. Autor této žádosti si zřejmě správný tvar slovesa být v druhé osobě množného čísla uvědomil, ovšem tento správný tvar rozdělil na nevyhovující tvar „bys temě“. Celkové znění první věty žádosti *Mohl „bys temě“ omluvit ze školy, protože potřebuji...*“ nevhodné i v použití spojovacího výrazu, a tedy druhu vedlejší věty, kterou daný dotazovaný používá. Dalším chybným pravopisným jevem, kterého se autor této žádosti dopustil, je pravopis velkých počátečních písmen. Poslední věta žádosti je pro text žádosti bezpředmětná. O našem odjezdu se v žádosti nemusíme zmiňovat. Naopak informace, která v žádosti chybí, je uvedení časového rozmezí, ve kterém potřebujeme být uvolnění z vyučování.

Mezi nejčastěji se vyskytujícími chybami v žádostech dotazovaných respondentů se objevovaly následující chybné jevy:

- pravopisná chyba – velká a malá počáteční písmena v oslovení, na počátku textu žádosti
- absence předmětu žádosti
- neuvedení adresy žadatele
- neuvedení adresy adresáta
- datum a podpis
- chybně napsaná adresa
- absence ukončení žádosti
- absence rozmezí dnů, ve kterých potřebuje být respondent uvolněn

- pravopisné chyby – absence interpunkčních znamének nad hláskami

Závěr

Tato diplomová práce předkládá problematiku komunikačních dovedností a jazykových znalostí žáků 9. ročníku základní školy při jejich přestupu na střední školu. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V úvodu teoretické části jsme se obecně věnovali předmětu český jazyk a jeho rozdělení na jednotlivé složky. Nahlédli jsme také do problematiky postavení českého jazyka v soustavě předmětů a v rámci vyučovaných předmětů vůbec. Poskytli jsme také náhled do jednotlivých složek předmětu český jazyk, přičemž jsme se snažili představit také vztahy mezi těmito složkami. Další kapitola tvořila představení jednotlivých cílů a úkolů, které se pojí s předmětem český jazyk. Dalším velkým okruhem teoretické části byl celkový systém předmětu český jazyk v rámci vyučování. Zaměřovali jsme se na didaktiku, na změny didaktických metod v rámci jednotlivých složek, učiv v předmětu český jazyk. Dále jsem se zabývali problematikou vyučování daných složek jazykové části. Nedílnou součástí bylo také nahlédnutí do komunikační a slohové výchovy, v rámci které jsme se zabývali jak cílem této složky, tak dalších podtémat, která byla součástí sondy. V podkapitolách věnovaných komunikační, slohové výchově je zahrnuto představení velmi důležitého komunikačního hlediska jako základního principu výuky a v návaznosti na to byly představeny základní řečové schopnosti, ke kterým by měla škola žáka vést v rámci užívání českého jazyka v jeho uskutečňované praxi.

Závěr teoretické části diplomové práce byl věnován edukačnímu systému dnešní didaktiky mateřského jazyka. Věnovali jsme se edukačnímu systému od dávných tradic, až po soudobou inovaci didaktických metod. Nedílnou součástí těchto podkapitol bylo také zmínění přijímacích zkoušek na střední školu, které jsou nyní pro děti velmi důležitou součástí zakončení základního vzdělání a celkově období dospívání, kterým si žáci v tomto věku prochází.

Teoretická část si kladla za cíl komplexně popsat výuku českého jazyka na základní škole. Snahou bylo podat jasný a srozumitelný výklad, který by mohl být užitečný při pohledu na současný stav komunikačních dovedností a jazykových znalostí u dětí. Mohl by být užitečný také vyučujícím, které by mohl vést ke změně přístupu vyučování jednotlivých předmětů.

V praktické části byla popsána samotná realizace výzkumné sondy. Následně byly zhodnoceny výsledky tohoto šetření. Výzkum byl prováděn v prvních ročnících střední školy. Cílem praktické části bylo provést analýzu stavu komunikačních dovedností a jazykových znalostí žáků při přestupu ze základní školy na školu střední.

Cílem diplomové práce bylo zmapovat současný stav jazykových znalostí a komunikačních dovedností u žáků při přestupu ze základní školy na školu střední.

Domnívám se, že se nám tyto cíle podařilo naplnit a získat tak v oblasti komunikačních dovedností a jazykových znalostí žáků přínosnou práci mapující současný stav těchto oblastí u žáků při přestupu ze základní školy na střední školu. Dle výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci mají ve svých jazykových znalostech a komunikačních dovednostech značné nedostatky.

Hned v úvodu dotazování jsme mohli spatřit potíže v učivu větné skladby, a to hned v několika ohledech. Z dotazování vyplynuly potíže týkající se grafického rozboru věty. Mnozí žáci dokázali ve větě určit a následně do grafického rozboru zaznačit pouze základní skladební dvojici, tedy podmět a přísudek. Spolu s tímto často vsazovali do role podmětu automaticky jakékoliv podstatné jméno, které v textu našli. Učivo skladby a morfologie spolu jde ruku v ruce, ovšem nelze si jednotlivá učiva zaměňovat a považovat je za synonymní. Tento aspekt bychom měli žákům stále připomínat. Dalším problémem, který nám dotazníkové šetření odhalilo, je mechanické určování jazykových jevů bez rozmyslu nad jejich funkcí, nad tím, co nám jazykový jev přináší. V mnohých případech respondenti mechanicky vypracovali zadané úkoly, ovšem, jakmile přišlo na otázku funkce větného členu, či jiného jazykového jevu, případně na vysvětlení jejich tvrzení a rozhodnutí, zůstávala cvičení povětšinou nevyplněná. S tím souvisí také nepozornost při čtení zadání. Právě kvůli nepozornosti při čtení zadaného úkolu žáci chybovali ve svých odpovědích. Mnohdy by odpověď byla správná, ovšem nebyla správně zaznačena, což je například u přijímacích testů na střední školu neomluvitelné. V tomto případě žáci absolutně zbytečně ztrácí body na tom, co vlastně znají a co jsou schopni ve své komunikační praxi relevantně použít.

Dále z šetření vyplynulo, že si žáci při čtení s porozuměním velmi často domýšlí věci, které se v textu neobjevují, ani nejsou v textu nijak naznačeny. Z čehož plyne, že žáci nejsou schopni pracovat s informacemi obsaženými v textu. Výsledky také potvrdily nedostatky v učivu o interpunkci ve větách. Odpovědi se jevily jako zcela bezmyšlenkovité, bez rozmyslu vyřčené jevy, které se žáci mechanicky naučili v souvislosti s učivem interpunkce. Mezi zcela zcestnými odpověďmi se objevovaly názory, že je ve větě čárka proto, že se jedná o vloženou větu, či o větu hlavní a vedlejší. Opět zde absolutně chybělo rozmýšlení nad funkcí dané čárky ve větě. S tím souvisely také odpovědi, které se týkaly počtu přísudků ve větě. Přičemž i zde

žáci chybovali nad počtem přísudků ve větě. Opět zaměňovali, ztotožňovali a stavili do role synonym jazykové jevy, jako například slovní druh sloveso a větný člen přísudek.

Součástí dotazníku bylo také vytvoření žádosti, ve které měli žáci prokázat své komunikační dovednosti a jazykové znalosti. Žáci měli vytvořit žádost, ve které měli ředitele školy žádat o uvolnění ze školy. Důvod žádosti si měli vymyslet. Podle příslušného adresáta měli zvolit vhodné jazykové prostředky, které jsou typické pro slohový útvar žádost, jinými slovy řečeno, použít vhodné jazykové prostředky pro administrativní styl. V rámci žádosti měli vymyslet a napsat adresu, na kterou dopis pošlou. V rámci takového úkolu by žáci měli být schopni správně zapsat adresu, na kterou budou žádost posílat. Nedílnou součástí žádosti by také měl být předmět dopisu, vhodné oslovení, samotný text, poděkování, rozloučení. Po rozloučení by mělo následovat datum, místo a vlastnoruční podpis.

Mezi nejčastěji se vyskytujícími chybami v žádostech dotazovaných respondentů se objevovaly různé chybné jevy. Co je neomluvitelné a zcela nevhodné, jsou pravopisné chyby, kterých se žáci ve svých žádostech dopouštěli. Mezi nejčastěji se objevujícími pravopisnými chybami se objevovaly chyby týkající se psaní velkých a malých počátečních písmen. Mnozí chybovali také v psaní velkých a malých písmen na počátku textu. Většina respondentů neuvedla předmět žádosti. Také délky samohlásek respondenti nedodržovali. Měli by si ovšem uvědomit, že délka samohlásky je mnohdy významotvorná. Další neomluvitelnou chybou je neuvedení adresy žadatele a adresáta. Pokud neuvedeme adresu, nelze dopis poslat. Respondenti, kteří adresu adresáta uvedli, ji povětšinou měli chybně napsanou. Téměř většina žádostí nedisponovala ukončením žádosti. Dotazovaní absolutně opomíjeli ukončení žádosti a rozloučení se. Dalším nedostatkem, který jsme mohli v odpovědích respondentů shledat, byla absence rozmezí dnů, ve kterých potřebují být uvolnění. V žádostech se nacházely velké nedostatky, což považuji za velmi negativní. Se slohovými útvary, které se řadí do administrativního stylu, se žáci budou setkávat po celý svůj život. Jednou bude většina z nich rodičem, který bude muset takovou žádost řediteli školy o uvolnění svého dítěte z vyučování z důvodu konání rodinné dovolené napsat. Žádost ale mohou psát i jiným institucím, než jsou školy. Vždyť administrativní styl nás obklopuje ze všech stran v podobě různých úřadů. Navíc je velmi důležité ovládat jazyk a dokázat „přepínat“ jazykové vyjadřování v návaznosti na komunikační situaci, komunikační záměr.

Zjištění, která přinesl realizovaný výzkum, mohou být velmi důležitá a cenná pro učitele nejen českého jazyka, ale pro vyučující obecně. Vyučující mohou na tato zjištění reagovat a

hledat účinné didaktické metody a cesty k utváření v praxi použitelných komunikačních dovedností a jazykových znalostí u žáků.

Seznam použitých zdrojů

BRABCOVÁ, Radoslava a kol., 1990. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-24251-0.

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

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

ČECHOVÁ, Marie. *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-85937-27-1.

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-32-3.

DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK. *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2977-3.

DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-86039-39-0.

HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena ANDRESOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9489-5.

JANÁČEK, Gustav. *Obecná didaktika mateřského jazyka*. V Praze: Státní nakladatelství, 1947.

JANÁČKOVÁ, Laura. *Praktická komunikace pro každý den*. Praha: Grada, 2009. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2479-9.

KLIMOVIČ, M. (2019). *Komunikačně-funkční pojetí výuky mateřského jazyka v širším mezinárodním kontextu*. In S. Štěpáník (Ed.), *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (72–87). Praha: Karolinum, 2019.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 1. 4. 2023]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 8. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

STYBLÍK, Vlastimil a Marie ČECHOVÁ. *Stručná mluvnice česká: mluvnická a slohová cvičení*. 8. vyd., (Ve Fortuně 3., přeprac.). Praha: Fortuna, 2007. ISBN 978-80-7168-956-0.

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*. Praha: SPN, 1977. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Co přinesou centrálně zadávané přijímací zkoušky. *Český jazyk a literatura*. 2016-2017, **67**(3), 7.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Přeložil Tereza ZAPLETALOVÁ, přeložil Nina BAŠE. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.

WALTEROVÁ, Eliška a David GREGER. *Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-179-9.kk

Seznam obrázků

Obrázek 1: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (1)	35
Obrázek 2: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (2)	36
Obrázek 3: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (3)	36
Obrázek 4: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (4)	36
Obrázek 5: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (5)	37
Obrázek 6: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (6)	37
Obrázek 7: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (7)	38
Obrázek 8: Odpovědi respondentů otázka č. 1 (8)	38
Obrázek 9: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (1)	40
Obrázek 10: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (2)	40
Obrázek 11: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (3)	41
Obrázek 12: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (4)	42
Obrázek 13: Odpovědi respondentů otázka č. 4 (5)	42
Obrázek 14: Odpovědi respondentů otázky 6-8 (1).....	45
Obrázek 15: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (1)	47
Obrázek 16: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (2)	47
Obrázek 17: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (3)	48
Obrázek 18: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (4)	48
Obrázek 19: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (5)	48
Obrázek 20: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (6)	48
Obrázek 21: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (7)	49
Obrázek 22: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (8)	49
Obrázek 23: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (9)	49
Obrázek 24: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (10)	50
Obrázek 25: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (11)	50
Obrázek 26: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (12)	50
Obrázek 27: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (13)	50
Obrázek 28: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (14)	51
Obrázek 29: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (15)	51
Obrázek 30: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (16)	51
Obrázek 31: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (17)	51
Obrázek 32: Odpovědi respondentů otázka č. 10 (18)	52

Obrázek 33: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (1)	53
Obrázek 34: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (2)	53
Obrázek 35: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (3)	53
Obrázek 36: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (4)	53
Obrázek 37: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (5)	54
Obrázek 38: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (6)	54
Obrázek 39: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (7)	54
Obrázek 40: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (8)	54
Obrázek 41: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (9)	55
Obrázek 42: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (10)	55
Obrázek 43: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (11)	55
Obrázek 44: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (12)	55
Obrázek 45: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (13)	56
Obrázek 46: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (14)	56
Obrázek 47: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (15)	56
Obrázek 48: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (16)	56
Obrázek 49: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (17)	57
Obrázek 50: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (18)	57
Obrázek 51: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (19)	57
Obrázek 52: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (20)	57
Obrázek 53: Odpovědi respondentů otázka č. 11 (21)	58
Obrázek 54: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (1)	58
Obrázek 55: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (2)	58
Obrázek 56: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (3)	59
Obrázek 57: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (4)	59
Obrázek 58: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (5)	59
Obrázek 59: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (6)	60
Obrázek 60: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (7)	60
Obrázek 61: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (8)	60
Obrázek 62: Odpovědi respondentů otázka č. 12 (9)	61
Obrázek 63: Odpovědi respondentů otázka č. 14 (1)	62
Obrázek 64: Odpovědi respondentů otázka č. 14 (2)	62
Obrázek 65: Odpovědi respondentů otázka č. 14 (3)	63
Obrázek 66: Odpovědi respondentů otázka č. 14 (4)	63

Obrázek 67: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (1)	63
Obrázek 68: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (2)	64
Obrázek 69: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (3)	64
Obrázek 70: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (4)	65
Obrázek 71: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (5)	65
Obrázek 72: Odpovědi respondentů otázka č. 15 (6)	65
Obrázek 73: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (1)	67
Obrázek 74: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (2)	68
Obrázek 75: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (3)	68
Obrázek 76: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (4)	69
Obrázek 77: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (5)	69
Obrázek 78: Odpovědi respondentů otázka č. 17 (6)	70
Obrázek 79: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (1)	72
Obrázek 80: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (2)	73
Obrázek 81: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (3)	74
Obrázek 82: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (4)	74
Obrázek 83: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (5)	75
Obrázek 84: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (6)	75
Obrázek 85: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (7)	76
Obrázek 86: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (8)	77
Obrázek 87: Odpovědi respondentů otázka č. 19 (9)	78

Seznam grafů

Graf 1: Úkol č. 2 - SOUSLOVÍ.....	38
Graf 2: Otázka č. 13 – DRUHY TEXTU (1).....	61
Graf 3: Otázka č. 14 – DRUHY TEXTU (2).....	62
Graf 4: Otázka č. 16 – PRAVOPISNÉ CHYBY	66
Graf 5: Otázka č. 18 - INTERPUNKCE VE VĚTĚ	70

Přílohy

Příloha č. 1 – dotazník

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 1-3

Včera mně/mě sestra přinesla slíbený lístek do n/Národního divadla.

1. Proved'te grafický rozbor.

2. Najděte ve větě sousloví a vypište jej.

.....

3. Z nabízených pravopisných jevů vyberte vždy jeden a napište slovo pravopisně správně.

.....
.....

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 4-5

Zemřela rok po svatbě v roce 1902.

4. Napište, jak rozumíte této větě.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Je věta jednoznačně formulovaná? Pokud ne, navrhněte úpravy a zdůvodněte je.

.....

.....

.....

.....

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 6-8

Znáte toho zrádného člověka?

6. Určete větný člen u podtrženého slova.

.....

7. Podtržený větný člen nahrad'te vedlejší větou.

.....

8. Jakou funkci má ve větě podtržený větný člen?

.....

.....

VÝCHOZÍ VĚTA K ÚLOHÁM 9-14

K Chrpovu domku se chodilo z horního rohu návsi hlubokou uličkou, vroubenou podezděnými ploty dvou zahrad, selské Kosobudovy a chalupnické Ludvíkovy.

9. Kterého prostředí se věta týká? Podle čeho jste to poznali?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Můžeme z popisu, který nám text přináší, vyvozovat závěry o sociálních rozdílech mezi obyvateli vesnice? Své tvrzení zdůvodněte.

.....

.....

.....

11. Proč jsou ve větě dvě čárky? Odůvodněte to skladebně.

.....

.....

.....

.....

12. Vyhledejte místo v textu, kde po sobě následují čtyři souhlásky. Kolika písmeny jsou zapsány? Vysvětlete, proč se počty liší.

.....

.....

.....

.....

13. Do jakého textu bychom mohli tuto větu zařadit?

.....

.....

.....

.....

14. Naopak do jakého druhu textu se tato věta nehodí? Zdůvodněte.

.....

.....

.....

.....

VÝCHOZÍ TEXT K ÚLOZE 15

Moje maminka je učitelkou.

Moje maminka učí.

15. Posuďte, zda je mezi vyjádřením přísudků v uvedených větách rozdíl. Pokud ano, zdůvodněte jej.

.....

.....

.....

.....

16. Vyberte možnost, kde není pravopisná chyba a zakroužkujte ji.

- a) Dnešní venkov je zcela odlišný od minulých let, protože i sem již zavítal boom obchodních center, kde mohou rodiny strávit celý víkend.
- b) Ulice Nad Parkánem se v jenom místě sužuje a řidiči tak musí zpozornět, aby se vyhnuli případné srážce.
- c) Hru na housle vyučovali někteří učitelé ze Základní umělecké školy i soukromě, což se samozřejmě nelíbilo jejich řediteli.
- d) Ze svého dětství si dobře pamatuji objemný telefoní seznam, ve kterém jsme všichni vyhledávali zajímavá příjmení.

17. Napište věty, ve kterých použijete níže zmíněné příklady slov. Poté vysvětlete pravopis koncovek -ovy, -ovi u daných slov.

Jirkovy – záliby

Jirkovi – záliby

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18. Posuďte, zda čárka mění význam. Pokud ano, vysvětlete jej.

- 1) Válku, ne mír.
Válku ne, mír.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 2) Učitel řekl, abych to dopsal, a odešel.
Učitel řekl, abych to dopsal a odešel.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Podle příslušného adresáta zvolte vhodné jazykové prostředky pro žádost. Vymyslete si a napište adresu, na kterou dopis pošlete.

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.