

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Anna Motáňová

Srovnání typologie cvičení ve vybraných učebnicích
českého jazyka pro 1. stupeň základních škol
(se zaměřením na výuku vyjmenovaných slov)

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 24. 4. 2014

Anna Motáňová

Upřímně děkuji panu doktoru Milanu Polákovi, Ph.D., za odborné vedení mojí diplomové práce, trpělivost a poskytování cenných rad a informací.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 Pravopis	8
1.1.1 Význam pravopisu	8
1.1.2 Členění pravopisu	9
1.1.3 Pravopisná cvičení	10
1.1.3.1 Cvičení přepisovací	10
1.1.3.2 Cvičení doplňovací	11
1.1.3.3 Cvičení obměňovací	12
1.1.3.4 Cvičení vysvětlovací	12
1.1.3.5 Cvičení konstrukční	12
1.1.3.6 Cvičení vyhledávací	13
1.1.3.7 Korektura textu	14
1.1.3.8 Diktát	14
1.1.3 Oprava pravopisných cvičení	16
1.2 Vyjmenovaná slova	16
1.2.1 Původ a vývoj vyjmenovaných slov	17
1.2.2 Význam vyjmenovaných slov	18
1.2.3 Metody učení a procvičování vyjmenovaných slov	19
1.3 Vyjmenovaná slova v RVP ZV	23
1.4 Učebnice jako didaktický prostředek	25
1.5 Aktivita žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu	28
1.5.1 Projevy aktivity žáka	29
1.5.2 Aktivizace žáků	31
2 PRAKTICKÁ ČÁST	33
2.1 Kritérium pro výběr učebnic	33
2.2 Srovnání řad vyjmenovaných slov v učebnicích	34
2.3 Typologie pravopisných cvičení ve zkoumaných učebnicích	39
2.3.1 Nakladatelství Fraus	39
2.3.2 Nakladatelství Nová škola	41
2.3.3 Nakladatelství Edika	44

2.3.4	Nakladatelství Blug	46
2.3.5	Typologie pravopisných cvičení v učebnicích – shrnutí	47
3	EMPIRICKÁ ČÁST	50
3.1	Metodologický postup výzkumu	50
3.1.1	Stanovení předpokladů	50
3.1.2	Metody užití při výzkumu	51
3.1.3	Didaktický test a uplatňovaný metodologický postup	51
3.2	Interpretace výsledků	53
3.3	Shrnutí výzkumu	57
	ZÁVĚR	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	SEZNAM GRAFŮ	66
	SEZNAM TABULEK	67
	SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila jednu z částí lexikálního pravopisu – psaní *i/y* po obojetných souhláskách uvnitř slova; konkrétně jsem se specializovala na typologii cvičení ve vybraných učebnicích českého jazyka se zaměřením na výuku vyjmenovaných slov.

Impulzem ke zvolení tématu pro mě bylo krátké video, které jsem zhlédla během studia na pedagogické fakultě, v němž redaktor zkoušel žáky třetích tříd z řad vyjmenovaných slov. Všechny vybrané děti dokázaly dokonale odříkat určený výčet slov; když ovšem přišel na řadu dotaz, proč se vyjmenovaná slova učíme a proč je vůbec nazýváme slovy „vyjmenovanými“, následovalo u všech dlouhé mlčení. Také když měli žáci vysvětlit význam některých méně známých výrazů z vyjmenovaných slov, nevěděli si rady.

Ze své dosavadní pedagogické praxe vím, že naučit se z paměti řady vyjmenovaných slov nečiní žákům větší potíže. Problém ovšem často nastává, je-li úkolem vysvětlit význam slova, vytvořit s vyjmenovaným slovem vlastní větu či jen rozhodnout, zda se jedná o slovo příbuzné, či nikoliv. Domnívám se, že potíže, které žákům činí porozumět vyjmenovaným slovům „do hloubky“, jsou částečně způsobeny stereotypností cvičení v učebnicích českého jazyka a v neposlední řadě také převážnou pasivitou žáků při výuce.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem lze učit vyjmenovaným slovům podle vybraných učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základních škol, konkrétně z hlediska zastoupení jednotlivých pravopisných cvičení. Práce je rozdělena na tři části: teoretickou, praktickou a empirickou.

V teoretické části se zaměříme na vývoj vyjmenovaných slov od počátku do současnosti, na význam znalosti této části lexikálního pravopisu a možnosti jejího vyučování. Dále do tohoto celku zahrneme informace o tvorbě učebnic a doplníme je o poznatky referující o důležitosti aktivní spolupráce žáka na výuce.

Náplní praktické části je analýza čtyř vybraných učebnic českého jazyka, konkrétně publikací nakladatelství Blug, Edika, Fraus a Nová škola. Předmětem rozboru je typologie pravopisných cvičení v učebnicích a cvičebnicích, jejich počet i zpracování. Naším cílem je

zjistit, jaké druhy úloh učebnice obsahují a zda se mohou díky svému obsahu stát pomocníkem k aktivizující, poutavé výuce.

Obsahem empirické části je průzkumná sonda na vybraném vzorku žáků z Olomouckého kraje. Předmětem zkoumání bude úspěšnost žáků v určených cvičeních z analyzovaných učebnic. Naším cílem je zjistit, jak budou děti v jednotlivých cvičeních úspěšné a zda aktivizace žáků napomáhá jejich větší chuti k řešení i komplikovanějších úloh.

Rádi bychom, aby výsledky této diplomové práce podpořily náš názor, že poutavá a aktivizující výuka žáky nejen více obohacuje, ale zejména jim přináší větší radost z poznání.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Pravopis

Pravopisem (ortografií) označujeme způsob, kterým graficky znázorňujeme spisovný jazyk. Způsob zápisu spisovného jazyka určují *Pravidla českého pravopisu*, přičemž jejich znění je pro školy závazné.

1.1.1 Význam pravopisu

Naučení se pravopisu je pro budoucí život žáků stěžejní, neboť pravopis plní význačnou společenskou funkci a jeho znalost určuje míru vzdělanosti.¹

Hovoříme-li o pravopisu, musíme se uvědomit, že se nejedná o jazykovědnou disciplínu, nýbrž pouze o systém konvenčních pravidel, která se postupně mění (svůj význam pro jazyk ale má, např. určuje podobu jeho psané podoby). Jelikož se ovšem jedná o marginální význam, neměla by být úloha pravopisu v jazykové kultuře nadměrně přeceňována.

Ve výuce jazyka se pravopisné jevy vyučují v rámci mluvnice, v úzkém vzájemném vztahu s tvaroslovím, hláskoslovím, tvořením slov, výslovností, syntaxí a lexikologií. Didaktická soustava totiž musí nejen vycházet z lingvistického systému, ale je povinna též zohledňovat požadavky pedagogické, společenské, biologicko-psychologické aj. V neposlední řadě je potřeba žáky naučit používat algoritmus, na základě kterého budou problémy analogicky řešit.²

Při nácvičce pravopisných jevů hraje vedle logického myšlení velkou roli zraková paměť. Podle Svobodové (2003) mají velkou výhodu žáci, kteří dostatečně čtou, protože se mohou spolehlivě opřít právě o zrakovou paměť. Neméně významnou roli má i motorická paměť a stupeň vyjadřovacích schopností žáka. Je dokázáno, že je vhodné nacvičovat

¹ HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 137 s. ISBN 978-802-1042-445.

² SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, Ostrava 2003, 102 s. ISBN 80-704-2300-5.

pravopisné jevy především písemně v kontextu, bereme-li v úvahu důraz na motorickou paměť (tzn. neprovádět pouze doplňování izolovaných písmen ve cvičeních v pracovním sešitě, na fólie apod.).

1.1.2 Členění pravopisu

Pravopisné jevy dělíme určením, zda se zakládá způsob psaní na tvaru slova či na vlastnostech kmene, nebo zda plyne z větného vztahu. Pravopis tedy dělíme na morfologický, syntaktický a lexikální.³

Pravopis lexikální představuje psaní po měkkých, tvrdých a obojetných souhláskách mimo koncovku, dále označování délky samohlásek, psaní znělých souhlásek na konci slova a uvnitř něho, psaní ě; zahrnuje skupiny souhlásek, předložky a předpony s a z, psaní přejatých slov, psaní velkých písmen na začátku slov a slovních spojení, zkratky, značky, pravopis spřežek a pravidla o dělení slov a spojovníku.

Z pedagogicko-psychologických důvodů se většina vyjmenovaných oborů probírá již na 1. stupni, na 2. stupni se lexikální pravopis objevuje spíše při opakování. Princip učení lexikálnímu pravopisu totiž spočívá zejména v pamětném osvojování jednotlivých jevů, které žáci v tomto věku díky rozvoji mechanické paměti zvládají bez větších problémů. Zároveň už ale mají děti v tomto věku dostatečně vyvinuté logicko-myšlenkové operace, o které se lze při výuce opírat.

Pravopis morfologický zahrnuje tvoření správných koncovek jmen a slovesných tvarů přítomného času; vychází z rozpoznání pádu jména, příslušnosti ke skloňovacímu vzoru a u sloves z tvaru přítomného času.

Učivo zahrnující morfologický pravopis je ve 2., 3. a 4. ročníku pouze započato, větší část problematiky zasahuje do učební látky 5. a 6. ročníku. Žáci musí opakovaně svoje rozhodnutí o psaní zdůvodňovat (např. při přiřazování podstatných a přídavných jmen ke

³ BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 183 s. ISBN 80-042-4251-0.

vzorům), neboť v morfologickém pravopise se postupuje analogicky a je proto nezbytné, aby žáci látku dobře ovládali.

Pravopis syntaktický reprezentuje shoda koncovek přičestí minulého s podmětem, a dále také větná interpunkce, která odráží větné vztahy. Látka se vyučuje na 1. i 2. stupni základní školy, ovšem zejména učení správného kladení čárek ve větě je zastoupeno až ve vyšších ročnících.

S ohledem na rozmanitost probíraných pravopisných jevů je třeba volit i rozličné pojetí jejich nácviku. V mluvnickém pravopise vycházíme zejména z dovedností a vědomostí morfologie a syntaxe, kdežto v pravopise lexikálním stavíme především na pamětném osvojování učiva.⁴

1.1.3 Pravopisná cvičení

K nácviku pravopisu využíváme různé typy cvičení. Vhodný druh cvičení volíme podle úrovně zvládnutí určitého pravopisného jevu, podle věku žáků, podle únavy dětí, času na vypracování úlohy apod.

1.1.3.1 Cvičení přepisovací

Cílem přepisovacích cvičení je, aby žák dokonale převedl text z tištěné formy do psané. Tento typ se se objevuje zejména na 1. stupni základní školy. Přepisovaný text může dále žák rozebírat na slova, slabiky, hlásky, navzájem je odlišovat a zároveň jednotlivé analyzované prvky skládá dohromady v celek, komparovat celek i části. Žák nemusí vždy přepisovat celý text úlohy; někdy přepisuje jednotlivá slovní spojení či vybírá slova na základě určeného kritéria. Tento typ cvičení je vhodný pro individuální práci ve škole i doma.

Hodnota přepisování se zvýší, jsou-li žáci důsledně vedeni k tomu, aby výsledek svojí práce kontrolovali a dokázali nalézt chybu ve vlastní práci. Toto je stěžejní i pro učení ve

⁴ BRABCOVÁ (již citovaný zdroj).

vyšších ročnících, kde žáci musí přepisovat záznamy z tabule, vypisovat podstatné informace z textu apod.⁵ Na 2. stupni se tento druh cvičení objevuje méně, využívá se zejména pro práci s žáky se specifickými poruchami učení, jako jsou dysgrafie a dyslexie – pro tyto žáky jsou tyto úlohy srovnatelně náročné jako pro ostatní např. diktát.

1.1.3.2 Cvičení doplňovací

Cvičení doplňovací je nejvíce rozšířeným druhem pravopisného cvičení, neboť umožňuje rychlé vypracování. Dlouhou tradici mají ve výuce našeho mateřského jazyka úlohy s vynechanými písmeny nebo skupinami písmen, s vynechanými koncovkami a příponami; vynechána mohou být také celá slova. Podle Jelínka (1979) se říká, že tento druh doplňování je specificky český a ačkoliv toto tvrzení nebylo prokázáno, v učebnicích mateřských jazyků jiných národů je využíváno spíše sporadicky.⁶

Místo určené k doplnění chybějícího písmene či skupiny písmen je obvykle označeno pomlčkou či podtržítkem. Velkou výhodou tohoto typu cvičení je jeho časová úspornost, neboť žák nevypisuje celé pravopisné jevy, nýbrž pouze doplňuje chybějící. Dále může být také vhodné pro dyslektiky a dysortografiky namísto diktátu. Nevýhodou je ovšem jeho izolovanost vyplývající z faktu, že žák nepíše celé slovo a není tak vytvořen návyk správného psaní.

Při sestavování doplňovacího cvičení je důležité uvědomit si, zda je text s vynechanými jevy pro žáka srozumitelný. Zpravidla je doplňován pouze jeden jev, méně často dva, např. kombinace velkých písmen a *i, í/y, ý*. Tento druh cvičení slouží k procvičování i prověřování učiva. Je možno jej praktikovat individuálně, hromadně i ve skupinách, a to jak ve škole, tak doma. Nevýhodou ve smyslu technickém je, že žáci obvykle nemohou doplňovat přímo do učebnice – tento problém se dá ovšem vyřešit použitím fólie či okopírováním potřebného textu.⁷

⁵ JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

⁶ JELÍNEK (již citovaný zdroj).

⁷ HAUSER a kol. (již citovaný zdroj).

1.1.3.3 Cvičení obměňovací

Zapojení vyšších myšlenkových operací a tedy výraznou aktivizaci vyžadují cvičení obměňovací (transformační). Žák při nich musí uvažovat o celém tvaru nebo souvislosti ve větě či delším textu, zamýšlet se nad sémantickým významem slov. Jedná se tedy o cvičení vyššího typu. V pokynech jsou často použity výrazy jako „nahrad'te“, „převeďte“. Např. Převeďte tvary jednotného čísla do tvaru množného (*Burol pokojně ležel.* → *Burol pokojně leželi.*).

Jinou podobou tohoto typu cvičení je nahrazování vyznačených slov synonymy, nebo naopak antonymy, např. tak, aby náležely vyjmenovaným či příbuzným slovům (Velice často se *pleteš.* → Velice často se *mýlíš.* / Jsem ještě pořád *hladový.* → Jsem ještě pořád *sytý.*). Někdy bývá také ve cvičeních užito pokynu „uved'te“. Např. Sloveso v závorce uveďte v náležitém tvaru množného čísla. Tyto úlohy bývají v některé literatuře označovány jako *nahrazovací* a vyčleněny jako samostatný druh pravopisného cvičení. Tento typ úlohy je možno provádět hromadně, individuálně i ve skupinách. Mohou být realizovány písemně i ústně, a to doma i ve škole, na procvičování i ověřování pravopisu.

1.1.3.4 Cvičení vysvětlovací

Ve vysvětlovacích cvičeních mají žáci za úkol příslušný pravopisný jev uvést do souvislosti, vyložit jej. Např. Vysvětlete psaní skupiny písmen *bje/bě* v následujících slovních spojeních. Cvičení se využívají většinou ve škole a to ústně, na jejich řešení se obvykle podílí celá třída.⁸

1.1.3.5 Cvičení konstrukční

Vysvětlovací úlohy bývají často spojeny s cvičeními konstrukčními; takové úlohy jsou již časově i myšlenkově náročnější. Stejně jako cvičení obměňovací sleduje podle Bloomovy taxonomie tento typ cvičení vyšší úroveň kognitivních cílů - aplikace, směřuje k logickému

⁸ HAUSER a kol. (již citovaný zdroj).

propojování učiva s aktivitami žáků. Korigovanou praktickou aplikací nabytých poznatků dochází k rozvoji vybavovacích schopností žáka.⁹

Konstrukční cvičení bývají formulována např. takto: Vysvětlete rozdíl v psaní slov *pil-pyl* a tato slova poté užitě ve větách; vytvořte věty, které budou obsahovat příbuzná slova ke slovu *bydlit* apod. Tento druh cvičení je cenný zejména tím, že je žák nucen přemýšlet o sémantickém významu slov a zároveň tvoří smysluplnou větu nebo slovní spojení; nejedná se tedy o izolované pravopisné jevy, jako např. u cvičení doplňovacího. Žáka tento typ úlohy aktivizuje a podporuje jeho tvořivé myšlení. Můžeme dokonce tvrdit, že jako jedno z mála druhů cvičení ověřuje, zda žák opravdu rozumí významu vyjmenovaných či příbuzných slov. Cvičení jsou vhodná pro individuální práci ve škole i doma.

1.1.3.6 Cvičení vyhledávací

Cvičení vysvětlovací mohou být dále pojena s úlohami vyhledávacími, v nichž jsou nejčastěji použity jednoslovné pokyny „vyhledejte“ nebo víceslovné „vyhledejte a vysvětlete“, „vyhledejte a odůvodněte“. Např. Vyhledejte ve větách slova s předponami vy-, vý- a pravopis zdůvodněte. Tento druh cvičení se většinou provádí hromadně ve škole a převážně ústně.

Vysvětlování a odůvodňování pravopisu se precizuje podle přibývání mluvnických a pravopisných znalostí. Např. při zdůvodňování *i,í/y,ý* žáci zprvu uvádějí, zda slovo patří, či nepatří do vyjmenovaných slov nebo zda je, či není s vyjmenovaným slovem příbuzné. Postupem času žádáme přesnější zdůvodnění, např.: ve slově *levice* píšeme *-i-*, protože se jedná o příponu *-ice* apod. Zdůvodňování je významné z toho důvodu, aby žáci psali uvědoměle a nikoliv pouze odhadovali. Dále je také nezbytné neustále připomínat poznatky z nejrůznějších částí mluvnického učiva.¹⁰

⁹ KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002, str. 279–281.

¹⁰ HAUSER a kol. (již citovaný zdroj).

1.1.3.7 Korektura textu

Ve vyšších ročnících je možno v procvičování pravopisu přistoupit k tzv. korektuře textu. Např. *Na viletě jsme se poznali s Italy a Španěli.* → *Na výletě jsme se poznali s Italy a Španěly.* Tento typ úloh si může pedagog připravit např. na tabuli či pracovní listy, ovšem v učebnicích by zastoupen být neměl, neboť obsahuje text s pravopisnými chybami. Chybnou podobu slova by si tak mohli zejména žáci se silnější obrazovou pamětí fixovat. Úloha je povětšinou uvedena pokynem „Opravte chyby“ či pro mladší žáky atraktivnějším „Zahrajte si na učitele a najděte v textu chyby“. Zejména pro stylizaci do role pedagoga je tento druh úlohy mezi žáky 1. stupně velmi oblíbený. Při tvorbě takového cvičení je třeba se vyvarovat přílišnému přesycení textu chybami. Většinou jsou (podobně jako u cvičení doplňovacích) procvičovány jeden až dva pravopisné jevy. Korektura textu je vhodná k procvičování i prověřování pravopisu. Jsou ovšem náročná a provádějí se převážně ve skupině nebo individuálně, a to výlučně ve škole. Každou opravu by měl žák odůvodnit.¹¹

1.1.3.8 Diktát

Převážně kontrolní funkci mají ve výuce mateřského jazyka diktáty. Ovšem při další práci s nadiktovaným textem je lze použít jako specifickou formu pravopisného cvičení. Didaktická literatura uvádí různé podoby diktátů lišící se podle obsahu a formy provádění.

Diktátu může předcházet zrkovná nebo sluchová příprava. V prvním případě si žáci přečtou dopředu diktát doma nebo ve škole, ve druhém učitel nejprve text přečte a se žáky probere jednotlivé pravopisné jevy v něm. Diktát bez přípravy může mít zvláštní podoby, které označujeme jako diktát tvořivý (žáci sami diktují věty, které vymýšlejí) a diktát volný (žáci obměňují text diktovaný učitelem). Specifickým druhem diktátu je také autodiktát, tj. psaní textu, který se žák naučil zpaměti (např. báseň).¹²

¹¹ ČECHOVÁ, Marie, Vlastimil STYBLÍK, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998, 264 p. ISBN 80-859-3747-6.*

¹² HAUSER a kol. (již citovaný zdroj).

Diktovat můžeme samostatná slova, slovní spojení či celé věty. Výhodou takovýchto diktátů je vysoká hustota zkoumaných pravopisných jevů na malé ploše textu. Pro žáky je ovšem tato podoba textu náročná, neboť pravopisné jevy se zde objevují v koncentrované podobě, v jaké by se v přirozeně plynoucím souvislém textu pravděpodobně nevyskytly. Při diktování samostatných slov musíme vyloučit homofony, neboť bez kontextu nemá žák možnost posoudit, zda se jedná např. o slovo *vír* či *výr*, *zpráva* či *správa* apod. Takovýto diktát je pro žáka náročnější i z psychologického hlediska, neboť se musí při každé větě přizpůsobovat novému obsahu sdělení.

Pro žáka snadnější je diktování textu souvislého, významově na sebe navazujícího, neboť v přirozeně plynoucím textu se zpravidla objevuje méně pravopisných jevů než v diktátu seskládaném z izolovaných vět. Nevýhodou naopak je, že text je méně mluvnicky vydatný.

Kompromisem obou těchto typů diktátu je diktát výběrový, při kterém učitel žákům sice přečte celý text, ale pro zapsání diktuje pouze některé jeho části. Nevýhodou je, že žákům chybí souvislosti pro kontrolu již napsaného textu.¹³

Podle Hausera (2007) je třeba při diktování textu dodržovat tyto zásady:

1. Učitel nejprve přečte celý text. Pokud je potřeba, vysvětlí výrazy, kterým žáci nerozumí.
2. Učitel diktuje po větách, a to tak, že nejprve přečte celou větu a tu pak znovu diktuje po částech.
3. Tempo diktování je třeba přizpůsobit věku a schopnostem žáků.
4. Učitel diktuje zřetelně, bez zbytečného zdůrazňování pauz, nepřirozeného vyslovování *s/z*, *i/y* apod.
5. Na konci učitel přečte pro kontrolu celý text znovu.

Diktát by měl být obsahem i rozsahem přiměřený dosažené úrovni žáků. Na 1. stupni se jako optimální uvádí text v rozmezí 65-80 slov, s 10–15 kontrolovanými pravopisnými jevy.

¹³ MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Výukové metody: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

1.1.3 Oprava pravopisných cvičení

Pravopisná cvičení je vždy nezbytné opravit co nejdříve, aby nebyla zbytečně protahována zpětná vazba žákovi. Úlohy si žáci mohou opravovat sami tak, že pravopisné jevy čtou a zdůvodňují. V jiném případě si mohou opravovat text navzájem. Podle vlastního uvážení rozhodne učitel, která cvičení opraví sám.

Opravu lze provést podtržením nebo přeškrtnutím chyb, případně vynechávkou. U starších žáků (4. i 5. ročník a celý 2. stupeň) lze provést opravu tak, že na konci řádku uděláme značku, přičemž žák musí sám chybu nalézt a opravit. U mladších žáků je pro vytvoření správného návyku a fixování korektní formy slova vhodné opravovat cvičení přepsáním chybných slov pod text.

Ortografické znalosti jsou jednou z částí předmětu český jazyk, a proto by neměly určovat celkový prospěch žáka. Na druhou stranu není ani vhodné jejich podíl na hodnocení snižovat. Jedním z cílů jazykové výchovy je totiž podle RVP ZV ovládnutí jak mluvené, tak psané formy českého jazyka. Stupeň pravopisných znalostí je třeba u žáka hodnotit komplexně a posuzovat veškeré jeho psané projevy, nikoliv např. pouze diktáty.¹⁴

1.2 Vyjmenovaná slova

„Vyjmenovaná slova (dříve vyňatá slova nebo vybraná slova) jsou skupina českých slov domácího původu, v jejichž kořenech (a v kořenech jejich tvarů) a ve slovech, která jsou od nich odvozená nebo jsou s nimi příbuzná, se po obojetné souhlásce píše (tvrdé) y (ý).“¹⁵

Ústav pro jazyk český ve své internetové jazykové příručce uvádí, že se může výjimečně jednat také o slova zdomácnělá (např. *lyže*) a dále na příkladech ukazuje, že po obojetné souhlásce se může psát y/ý také v příponách (*kopyto, brzy, slepýš*). Vlastní

¹⁴ HAUSER a kol. (již citovaný zdroj).

¹⁵ *Vyjmenovaná slova.net* [online]. 2014 [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://www.vyjmenovanaslova.net/>

a zeměpisná jména se ovšem pravidlům pravopisu nemusejí vždy podřizovat. (*Syrovátka i Sirovátka, Mlynář i Mlinář*).¹⁶

1.2.1 Původ a vývoj vyjmenovaných slov

Na rozdíl od spisovné češtiny, kterou užíváme dnes, existovaly ve staré češtině až do konce 14. století ve výslovnosti dvě dvojice tzv. i-ových hlásek: měkké [i] a [í] a tvrdé [y] a [ý]. Například dvojice slov *vír* a *výr* se tedy dříve lišila výslovností. Odlišnost mezi psanou formou obou slov byla tedy zřejmá již při samotné artikulaci.

Ačkoli se tedy nejpozději v průběhu 15. století původní význam rozlišování i/y ztratil, jeho důsledek se výrazně projevil v grafické soustavě českého jazyka. Zjednodušeně můžeme říci, že ve slovech, v nichž se prvotně vyslovovaly hlásky [y] a [ý], píšeme *y* a *ý*, kdežto tam, kde se prvotně vyslovovalo [i] a [í], píšeme dnes *i* nebo *í*. Jelikož ale běžný uživatel prakticky nemá šanci zjistit, jak se které slovo historicky vyslovovalo, bylo potřeba psaní i/y po obojetných souhláskách přesně vymezit.

V koncovkách podstatných a přídavných jmen v případě psaní *i*, *í* a *y*, *ý* po obojetných souhláskách respektujeme tzv. vzory, tzn. ve slovním spojení *pravé hřiby* píšeme ve slově *hřiby* analogicky podle vzoru *hrady* tvrdé *y*, naproti tomu ve spojení *hloupí lidé* napíšeme ve slově *hloupí* měkké *i* podle vzoru *mladí*.

Psaní *i* a *y* v 1. pádě množného čísla přídavných jmen a také v přídavných se řídí mluvnickou shodou přísudku, případně doplňku s podmětem.¹⁷

Při psaní *i*, *í* a *y*, *ý* po obojetných souhláskách uvnitř slov se v českém jazyce postupuje tak, že jsou explicitně určeny výrazy domácího původu, v nichž se píše *y* nebo *ý*. V ostatních případech je tedy uloženo psát měkké *i*. Pravidla českého pravopisu pak ve svých vydáních již

¹⁶ Internetová jazyková příručka. *Ústav pro jazyk český: Akademie věd ČR, v. v. i.* [online]. 2008 - 2013 [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?ref=148&id=100>

¹⁷ ŠAUR, Vladimír. *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnické*. Praha: Ottovo nakladatelství v divizi Cesty, 2005. ISBN 80-736-0288-1.

od roku 1902¹⁸ informují o řadách těchto slov, přičemž složení řad se s ohledem na aktuální mluvu mění.

1.2.2 Význam vyjmenovaných slov

Rozlišování *i/y* a *í/ý* v psaném textu, které již není podpořeno vyslovováním dvou různých samohlásek, jako tomu bylo v minulosti, se stává již mnoho let předmětem debat jazykovědců i pedagogů, již jsou si vědomi náročnosti vyučování pravidel českého pravopisu ve školách. Cvrček (2010) ve svém článku poukazuje na zajímavý výrok profesora Petra Sgalla z 60. let minulého století, který poměrně přesvědčivě referoval o tom, že kdyby písmeno ypsilon neexistovalo, jen těžko bychom našli pohnutku pro jeho zavedení.¹⁹

Naproti tomu Svobodová (1996) upozorňuje, že na pravopis je třeba nahlížet z více hledisek. Ačkoliv jsou ortografická pravidla záležitostí zvyku, v neposlední řadě je chápeme také jako nositele určité kulturní hodnoty, které jsou spojením mezi národní historií a současnou dobou; tato spojitost by byla zrušením ypsilonu zpřetrhána. Autorka také argumentuje i hlediskem finančním, neboť nastolení nových pravidel by šlo ruku v ruce s nutností vydat nové verze literárních děl a potažmo veškerých dosud vydaných textů. Z hlediska čistě pravopisného dále Svobodová poukazuje v případě zrušení tvrdého *y* na komplikace s rozhodováním, zda vyslovit souhlásku, která předchází *i*, tvrdě, nebo měkce ve dvojicích *di-dy*, *ti-ty*, *ni-ny*. Nelze také opomenout vybavovací funkci pravopisu, která by byla značně potlačena při čtení slov, kde rozlišování *i/y* i určuje význam (*bít – být*, *dědovi – dědovy*).²⁰

¹⁸ Internetová jazyková příručka (již citovaný zdroj).

¹⁹ CVRČEK, Václav. Kdyby ypsilonu nebylo... In: *Aktuálně.cz: Blogy a názory* [online]. [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/vaclav-cvrcek.php?itemid=9571>

²⁰ ČMEJKROVÁ, Světa, František DANEŠ, Jiří KRAUS a Ivana SVOBODOVÁ. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996, 259 s. ISBN 80-200-0589-7.

1.2.3 Metody učení a procvičování vyjmenovaných slov

Již v prvním období 1. stupně se žáci seznamují s přehledem souhlásek měkkých, tvrdých a obojetných jako celkem.²¹ Brabcová (1990) upozorňuje, že zde narážíme na určitou nedůslednost, protože ač při vysvětlování učiva vycházíme z hláskoslovných znalostí, jedná se o jev pravopisný a termín *souhláska* je v tomto případě chybný. I když žáky od začátku nácvičku vedeme k tomu, aby rozlišovali termíny *hláska* a *písmeno*, v tomto případě na to učebnice nedbají a užívají pojmy souhlásky tvrdé, měkké a obojetné (i když se nejedná o rozlišení fonetické a správně by měl být použit termín *písmeno*). Pravděpodobně je to ovlivněno tradicí.²²

Řady tvrdých, měkkých a obojetných souhlásek se musí žáci naučit z paměti, ovšem měli by k nim dojít na základě praktické zkušenosti. Nejprve je pak do vzdělávacího programu zařazen nácviček psaní *i/y* po tvrdých a měkkých souhláskách. Žáci by měli postupovat způsobem vylučovacím, tzn. rozdělit si nejprve souhlásky podle druhů a zjistit, že u tvrdých a měkkých souhlásek je ve slovech domácího původu explicitně dáno psaní *y/ý*, resp. *i/í*. Teprve potom přistoupí k souhláskám obojetným, u kterých je třeba stanovit pravidla, jakým způsobem je správně podle pravopisu psát.²³

RVP ZV stanovuje, aby si žáci osvojili seznamy vyjmenovaných slov a na základě jejich znalostí byli schopni odůvodnit a správně psát *i/y* po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech.²⁴ Podstatě jevu psaní *i/y* by žáci bez vyjmenovaných slov neporozuměli, protože je podmíněna historií. Řady vyjmenovaných slov si tedy musí pamětně osvojit; toto jim ovšem většinou nečiní potíže, neboť paměť dítěte je v tomto věku trvalá a snadné zapamatování je navíc ještě podpořeno rytmickým uspořádáním řad. Výčty vyjmenovaných slov jsou také doplněny o některá slova příbuzná (ovšem jak uvádí Pravidla českého pravopisu, jejich výčet není vyčerpávající), u nichž by měli žáci pravděpodobně

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. 142 s. [cit. 2014-01-11]. Dostupné z WWW:< <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

²² BRABCOVÁ (již citovaný zdroj).

²³ ČECHOVÁ, STYBLÍK (již citovaný zdroj).

²⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (již citovaný zdroj).

problém poznat slovo tvornou souvislost se slovem základní (obyvatel, dobytek). Naopak byla vyňata slova méně častá (plytký, vlys, vyza); žáci se správnému psaní těchto výrazů naučí později izolovaně (řady se již nebudou měnit, aby se je žáci nemuseli přeučovat).

Do vyjmenovaných slov řadíme i výrazy, u kterých y netvoří součást kořene, ale jsou umístěny na začátku přípony. Tyto přípony jsou ovšem neproduktivní a žáci by je pouze obtížně rozeznávali, i když by již byli obeznali se slovo tvorbou (např. slep-ýš, kob-yla). Na základě analogie poté poznávají u výrazů typu konv-ice, plam-ínek, že se nejedná o vyjmenovaná slova.

Kromě pamětného osvojení řad vyjmenovaných slov je nezbytné, aby žáci porozuměli rozdílu mezi termíny *slovo vyjmenované*, *tvar slova* a *slovo příbuzné* (syn; synovi; synáček). Žák již při odůvodňování pravopisu používá úvahu, jež se opírá o znalost slovo tvorného vztahu, tj. zná termín *kořen*. Úvahu o lexikálním významu, které by již žák měl být schopen, uplatní také u tzv. homofon, tj. nepravých homonym, jež se liší pouze v písmu (např. mít-mýt, vít-výt, slepíš-slepýš).²⁵

Stěžejní je ovšem pochopení zákonitosti odůvodňování, hledání východiska problému, tzn. osvojení algoritmu.²⁶

Žák se ptá:

Je to slovo vyjmenované? — *Je. (Napiše y/ý.)*

Není. Je to slovo s ním příbuzné? — *Je. (Napiše y/ý.)*

Není. (Napiše i/í).

Touto cestou žák v podstatě hledá řešení; je proto vhodné tento způsob zařadit hned v počátku nácviku. Na konkrétním případě, slově *netopýr*, si ukážeme, jak by měl žák postupovat při rozhodování, jaké i/y napsat:

Žák zjistí, že *netopýr* je slovo vyjmenované. Odůvodní tímto způsobem: *Netopýr je slovo vyjmenované, proto píšeme y*. Postupem času je možno jako první stanovit řešení a až

²⁵ BRABCOVÁ (již citovaný zdroj).

²⁶ ČECHOVÁ, STYBLÍK (již citovaný zdroj).

poté ho odůvodnit: *Ve slově netopýr píšeme y, protože je to slovo vyjmenované.* (Není ovšem možné při zdůvodňování použít slovo odvozené.)

Odůvodňování by v počátku nemělo být zkrácené, nýbrž precizní a úplné. Ačkoli plnění této zásady značně zpomaluje práci, měl by učitel vytrvat a klást důraz na její dodržování. Postupem času by mělo u žáků dojít k určité automatizaci a na základě zkracování myšlenkových procesů lze přistoupit i ke zkracování opodstatňování. V určité fázi zvládnutí učiva je dokonce možno zdůvodňování vypustit úplně a vyžadovat ho pouze při pravopisném omylu.

Podle Brabcové (1990) je nutné se při vyučování vyjmenovaných slov řídit následujícími zásadami:

1. Od počátku jsou pro nás východiskem celé řady vyjmenovaných slov (ať už při pamětném osvojování nebo při procvičování).
2. Pravopis vyjmenovaných i příbuzných slov procvičujeme zároveň.
3. Cvičíme pohromadě psaní slov s *y/ý* a *i/í*; nestačí žákům pouze sdělit fakt, že slov s *i/í* je mnohem více, ale umožníme jim tímto, aby si tuto skutečnost v sobě i graficky zafixovali.
4. Homofony nejprve procvičujeme ve dvojicích, neboť si tak žáci lépe zapamatují rozdíl jejich lexikálních významů.
5. Těžištěm nácviku musejí být souhrnná cvičení, která žáky naučí řešit problém komplexně.
6. Při hodnocení nezapomínáme na to, že žáci se těmito pravopisným jevům teprve učí.²⁷

V neposlední řadě dbáme na vhodné aktivizační metody, které zabrání tomu, aby nácvik upadl do stereotypu a únavnosti, jež zejména z důvodu dlouhého odůvodňování hrozí.²⁸

Topil (2013) ve své publikaci klade na první místo pochopení významu vyjmenovaných slov: *„Je třeba děti upozornit na to, že po obojetných souhláskách píšeme primárně měkké i/í, přestože z učebnic a různých procvičování se nám může zdát pravý opak.*

²⁷ BRABCOVÁ (již citovaný zdroj).

²⁸ VÍŠKA, Václav. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 264 p. ISBN 978-807-4350-153.

*Tvrde y/ý je výjimkou z tohoto pravidla (...), vyjmenováváme právě ty výjimky. Proto se jim učíme zpaměti. Abychom se je nemuseli učit vyjmenovávat úplně všechna, naučili jsme se poznávat slova příbuzná, v tomto případě se slovy vyjmenovanými.*²⁹

Odůvodňování pravopisu by podle Topila mělo vždy postupovat v těchto krocích:

1. vysvětlit význam zkoumaného slova;
2. určit souhlásku a její pozici ve slově (v koncovce, uvnitř);
3. zjistit, zda se nejedná o slovo vyjmenované nebo s ním příbuzné;
4. dosadit správné *i/y*.

Dále Topil uvádí některé zásady, které se osvědčily při výuce pravopisu po obojetných souhláskách: Každou řadu vyjmenovaných slov je vhodné začít prací s obrázky, kdy spolu s žáky spojujeme slova s jejich věcným významem; děti si je rády namalují i samy. Poté se je žáci musí naučit nazpaměť. Zpočátku necháme děti pro určení souhlásky a její pozice ve slově pracovat s přehledy vyjmenovaných slov a to tak dlouho, dokud si je neosvojí. Zbytečně nespěcháme, neboť důležitější než velké množství cvičení je správné zdůvodnění. Začínáme cvičeními sloužícími k pochopení či upevnění významu slov; doplňujeme do vět celá vyjmenovaná slova podle smyslu. Nejprve používáme vyjmenovaná slova ve větách (v každé větě jedno), teprve potom ve slovních spojeních a konečně v nejhutnější podobě samotná vyjmenovaná slova. Po upevnění každé řady vyjmenovaných slov zvolíme cvičení, v němž kombinujeme *i/y* po měkkých a tvrdých souhláskách, aby žáci nezapomněli na podstatu problému; analogicky po upevnění každé nové řady ji kombinujeme s již probranými. Zajímavým impulzem pro nejšíkovnější děti může být, necháme-li je vymýšlet vlastní cvičení pro spolužáky.³⁰

Učivo vyjmenovaných slov je přesně vymezeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

²⁹ TOPIL, Zdeněk, Vlastimil ŠVEC, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Zatracená čeština: jak (se) naučit pravopisu*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2013, 85, [9] s. ISBN 978-80-7311-140-3, str. 36.

³⁰ TOPIL (již citovaný zdroj).

1.3 Vyjmenovaná slova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Do soustavy vzdělávání v České republice byl na základě školského zákona zaveden systém víceúrovňové tvorby vzdělávacích programů. Na státní úrovni jsou vytvářeny rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory vzdělávání. Tyto dokumenty upřesňují a konkretizují obecné cíle vzdělávání, specifikují klíčové kompetence, jež jsou stěžejní pro rozvoj osobnosti žáků, vystihují očekávané výsledky vzdělávání a vymezují rámce a pravidla pro vytváření školních vzdělávacích programů.³¹

Vycházíme-li z cílů základního vzdělávání z RVP ZV, můžeme říci, že smyslem dnešního vzdělávání je pomoc nasměrovat žáka k tomu, aby postupně rozvíjel klíčové kompetence a aby mu byl touto cestou dán hodnověrný základ všeobecného vzdělání směřovaného především na situace, se kterými se žák setká v reálném životě. Cílem vzdělávání již tedy v dnešní době nemá být pouze vytvoření jakéhosi souboru vědomostí a znalostí, které musí každý žák mít, ale spíše rozvíjení klíčových kompetencí, jež žák využije nejen na půdě školy. Kompetence, jež si žák osvojí během vzdělávání na základní škole, v něm pak mají podněcovat snahu o samostatné řešení problémů, vybízet ho k logickému a kritickému myšlení a případně motivovat k celoživotnímu učení, které je také dalším záměrem školního vzdělávání.

Učivo vyjmenovaných slov je v RVP ZV zastoupeno ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace; realizováno je ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, konkrétně v jeho složce Jazyková výchova.

V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti nezbytné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Jazyková výchova dále napomáhá žákům posilovat schopnost přesného a logického myšlení, bez kterého nelze dosáhnout správného a srozumitelného vyjadřování. Současně s rozvíjením znalostí a dovedností se také

³¹ Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2014 [cit. 2014-01-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

prohlubují jejich intelektové dovednosti; český jazyk se tak od samého počátku učení a vzdělávání stává nejen nástrojem získávání informací, nýbrž i předmětem poznávání.³²

Očekávaným výstupem v učivu vyjmenovaných slov v 1. období je, aby žák odůvodňoval a psal správně *i/y* po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech. Učivo vyjmenovaných slov, stejně jako kterékoli jiné, má rozvíjet současně všechny klíčové kompetence. V tabulce uvádíme příklad konkretizace rozvíjení jednotlivých klíčových kompetencí v učivu vyjmenovaných slov:

Tabulka 1: Rozvíjení klíčových kompetencí v učivu vyjmenovaných slov

Klíčové kompetence	Očekávané výstupy	Aplikace v učivu vyjmenovaných slov
K učení	Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie.	Zvolenou metodou se žák z paměti učí řady vyjmenovaných slov.
	Žák třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení.	Žák dokáže po pamětném osvojení vyjmenovaná slova propojit se slovy příbuznými a odvodit správný pravopis.
K řešení problémů	Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit.	Žák dokáže zdůvodnit, proč v daném slově napsal <i>i/y</i> , na jakých vědomostních základech stavěl své rozhodnutí.
Komunikativní	Žák rozumí různým typům textů a záznamů, informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji.	Žák je schopen rozumět nejrůznějším druhům netradičních cvičení a metod, které jsou mu během učení vyjmenovaným slovům předkládány.
Sociální a personální	Žák se podílí společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě přijetí nové role v činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.	Žák se nebojí zeptat učitele, pokud nerozumí probíranému učivu nebo konkrétnímu cvičení.

³² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (již citovaný zdroj).

Občanské	Žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví.	Žák přistupuje k učivu vyjmenovaných slov jako důsledku historického vývoje, chápe jeho smysl a důležitost pro správné porozumění pravidel v českém pravopise.
Pracovní	Žák využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje. ³³	Žák si je vědom faktu, že zvládnutí učební látky vyjmenovaných slov je nezbytné pro další rozvíjení učiva pravopisu a také pro schopnost kultivovaného písemného projevu v budoucím profesním životě.

Velkou roli ovšem hraje fakt, jakým způsobem je učivo vyjmenovaných slov zpracováno v učebnicích, podle kterých pedagogové a žáci pracují.

1.4 Učebnice jako didaktický prostředek

Učebnice můžeme v širším slova považovat za knihy, které jsou cíleně vytvářeny pro použití ve školní praxi. V této koncepci tedy nejsou jako učebnice chápány knihy, jež se ve škole používají, ale nebyly s tímto úmyslem vytvořeny - např. encyklopedie.³⁴ Lze o nich uvažovat ve dvou rovinách: v kontextu školského systému a v kontextu školy. V kontextu školského systému představují subjekt jednak stát prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jednak nakladatelé; učebnice v tomto případě plní funkci kurikulárního projektu. V kontextu školy reprezentují subjekt učitelé a žáci a učebnice plní funkci didaktického prostředku pro učitele i zdroje obsahů vzdělávání pro žáky.

Rozhodující roli při vzniku učebnic mají stát, zastupovaný Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy, a soukromý sektor, který představují soukromí nakladatelé. Stát tvoří kurikulární dokumenty, jež jsou pro tvorbu učebnic zavazující. Kurikulární dokumenty reprezentují jeden z klíčových prostředků státu v péči o kvalitu poskytovaného vzdělání, jimiž se stát snaží zajistit plnohodnotné a srovnatelné vzdělávání pro všechny žáky povinné školní docházky. Tyto dokumenty jsou prvním nejobecnějším projektem výuky a učebnice jsou

³³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (již citovaný zdroj)

³⁴ KALHOUS, OBST (již citovaný zdroj)

prostředkem, jak zařadit tyto programy do konkrétní školní praxe; kurikulární dokumenty mají tedy ve vztahu k učebnicím normativní charakter.³⁵

Ačkoli musí být učebnice ve shodě s kurikulárními dokumenty, tyto standardy jsou definovány pouze pro závěr vzdělávací etapy a umožňují tak značnou volnost pro rozčlenění učebnic na ročníky i pro volbu metodiky. To způsobuje významné odlišnosti ve výstavbě učiva v učebnicích. Jedním z důsledků takovéto různosti kurikula pak mohou být obtíže při přechodu žáků na novou učebnici např. z důvodu změny školy.

Před rokem 1989 na produkci učebnic dozíral stát a byla vytvářena vždy jedna učebnice pro vyučovací předmět a ročník daného typu školy. V současnosti se na publikování učebnic zaměřuje celá řada soukromých nakladatelství, např. Alter, Didactis, Educi, Fraus, Nová škola, Prodos, Prometheus, Státní pedagogické nakladatelství aj.

Nejvýznamnějším účastníkem tvorby učebnice je kromě nakladatelského domu autor učebnic, popř. kolektiv autorů. Na závěrečné podobě učebnice se dále podílí redaktor z nakladatelství, lektoři, jazykový korektor, grafik, recenzenti, typograf a další; tvorba učebnic tedy není jen dílem autora. Dle požadavků nakladatelství autor v první řadě předloží námět zpracování učebnice, případně některé kapitoly učebnice modelově zpracuje. Dále nechává posoudit strukturu učebnice, která musí být schválena nakladatelstvím. Již v této fázi tvorby učebnice se k ní vyjadřují externí recenzenti. Podle doporučených úprav poté autor dotvoří text učebnice, jenž je závislý na dalším recenzním řízení a je předkládán Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ke schválení a udělení doložky.

Didaktické zpracování učebnic poskytuje plnohodnotné plnění těchto jejich základních funkcí ve vyučovacím procesu:

1. poznávací a systemizační,
2. fixační a kontrolní,
3. zpětnovazební,
4. motivační,
5. koordinační,
6. výchovnou,

³⁵ *Cvičebnice obecné didaktiky*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta [online]. 2008 [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: <http://ujep.cz>

7. orientační.

Výzkumy obsahové analýzy učebnic Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem ukazují některé možnosti optimalizace učebnic, které se nakladatelství snaží zohledňovat při tvorbě moderních učebnic:

1. Motivace žáků k učení je zvyšována zařazením kreslených vtipů do učebnic, odkazováním na běžný praktický život, motivujícími otázky a úkoly s praktickým zaměřením.
2. Důraz je kladen na snížení celkového množství učiva v učebnici; vysoká obsáhlost a složitost textu je často způsobena faktem, že autoři učebnic jsou většinou vysokoškolskými pedagogy.
3. Srozumitelnosti textu učebnice je dosaženo používáním kratších vět, minimalizováním zařazení cizích slov a členěním textu do kratších úseků.
4. Větší poutavosti učebnice lze dosáhnout častějším zařazením názorného materiálu (grafy, modely, fotografie). Důraz je kladen také na větší sepjetí předkládaných poznatků s praktickým životem, využívání aktivizujících prvků při výuce, např. experimentování, autentického výzkumu, aktivní konstrukce poznání, řešení problémů, práce ve skupinách, řešení projektů, praktických činností atd.
5. Odlišení základního a rozšiřujícího učiva umožňuje větší rozrůznění vzdělávacího procesu a zvyšuje možnosti využití učebnice jako zdroje poznání pro žáky. Rozšiřující učivo bývá zpravidla odlišeno graficky.
6. Důsledně jsou uplatňovány mezipředmětové vztahy se snahou do nejvyšší možné míry propojit výuku daného tématu s výukou obdobného zaměření v jiných předmětech.
7. Součástí učebnice je tvorba metodické příručky, tj. zvláštního textu určeného pro učitele, který mu usnadňuje práci s učebnicí.³⁶

Většina dnešních učebnic českého jazyka klade důraz na to, aby cvičení a úkoly byly poutavé a zajímavé a aby žáky aktivizovaly a motivovaly k řešení problému.

³⁶ *Cvičebnice obecné didaktiky* (již citovaný zdroj).

1.5 Aktivita žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu

Pojem aktivita podle Slovníku spisovné češtiny představuje horlivou činnost; činorodost.³⁷ Podle Čápa (1995) aktivitu považujeme za obecnou vlastnost, která na člověka působí jako formativní činitel. Přisuzujeme ji každému otevřenému biotickému systému.³⁸ Je tedy nepostradatelným východiskem všech osobnostních projevů, dále stálým faktorem a základnou všech vrcholných výkonů člověka, nezávislého rozhodování a tvůrčích výsledků.

Vedle aktivity rozlišujeme pojem *aktivace*, již chápeme jako celkovou připravenost organismu k činnosti. Jedná se o psychofyzický stav jedince, jehož východiskem je biotická aktivita člověka, která má snahu zachovávat optimální stupeň stimulace.³⁹ Právě optimální stupeň stimulace je podle Nakonečného (1995) předpokladem příznivého sebecítění a pracovní způsobilosti. Naopak nižší stupeň aktivace vnímáme jako nudu, ačkoli i příliš vysoký stupeň aktivace způsobuje, že u sebe jedinec pozoruje nepříjemné pocity a sníženou výkonnost.⁴⁰

„Každý učitel dovede ocenit aktivního, zvědavého, činorodého, pracovitého žáka, neboť s takovým žákem se příjemně komunikuje a práce dosahuje efektivních výsledků.“⁴¹

Již J. A. Komenský si byl vědom, jak pozitivní vliv na výuku má uvědomělá aktivita žáka. Ovšem naléhavým problémem se činorodost žáka stala teprve v 19. století, kdy byly pro tehdejší vzdělávání charakteristické strnulost a důraz na memorování faktů, což se začalo jevit jako překážka ve vývoji nového typu vzdělávání. Kritika pasivity žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu byla příčinou vzniku tzv. kopernikovské revoluce a pedocentrismu,

³⁷ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Redaktor Josef Filipec. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4.

³⁸ ČÁP, Jan. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-042-2967-0.

³⁹ MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-210-1880-1.

⁴⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 1998, 620 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 978-80-200-1680-5.

⁴¹ MAŇÁK (již citovaný zdroj).

který staví do centra dění žáka, resp. dítě. Na odkaz tohoto reformního hnutí ostatně navazuje pedagogika i dnes.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu charakterizujeme aktivního žáka jako jedince, jenž se prokazuje větší snahou, nápadnou nadprůměrnou činností, výraznější touhou podílet se na dosahování vytyčených cílů. Aktivitou ve smyslu výchovně-vzdělávacím tedy rozumíme zvýšenou činnost žáka jak na bázi vnitřních pohnutek, zájmů, emocí a životních potřeb, tak na základě uvědomělé snahy, jejímž cílem je ovládnout potřebné vědomosti, dovednosti, postoje, zvyky a mravy.

Oba základy žákovské činnosti jsou složkami lidské existence, a proto jsou stejně významné. Biologická aktivita je prvotní, ovšem může působit živelně, dokonce i proti záměrům vzdělávání. Uvědomělá aktivita jde jednoznačně ruku v ruce se vzdělávacími cíli, neboť je řízena vůlí. Optimálním řešením je navzájem propojit biologické a společenské zdroje aktivity.⁴²

1.5.1 Projevy aktivity žáka

Aktivita žáků se může projevovat různými způsoby: hovořit proto můžeme o aktivitě fyzické, poznávací, technické, společenské, umělecké apod. Z hlediska podílu uvědomělosti, se kterou aktivita probíhá, dělíme dále aktivitu na uvědomělou a mechanickou; podle cíle rozlišujeme aktivitu pracovní a oddychovou, aktivitu ve volném čase apod.

Žádoucí snahou pedagoga by mělo být rozlišování aktivity vnější a vnitřní, aktivity zdánlivé a skutečné, protože pouze vnější aktivita bez svého vnitřního protějšku nebo dokonce aktivita zdánlivá mají nepříznivý vliv na morální formování osobnosti. Zdánlivá či předstíraná aktivita se mohou vyskytovat v případě, vytvoří-li se ve třídě prestižní soutěžení, při přehnané ctižádostivosti nebo v atmosféře pokřivených vztahů a hodnot.

Žákovská aktivita je protikladem k pasivitě žáka. Z pedagogického hlediska je tento protiklad nápadný a důležitý. Při pozorování interindividuálních rozdílů v aktivitě a pasivitě vycházíme podle Čápa z těchto kritérií: celková živost, temperamentnost reakcí žáka, kvantita

⁴² MAŇÁK (již citovaný zdroj).

činností a kvalitativní charakteristiky emocí, chování v odlišných situacích, získávání a využití informací pro zdolávání překážek. Na základě těchto uvedených kritérií vyvozujeme čtyři základní skupiny aspektů, jež charakterizují osobnost ve vztahu aktivnost – pasivnost. Jedná se o tyto aspekty: 1. temperamentové, 2. motivační, 3. operační a 4. kognitivní.⁴³

Je třeba si ovšem uvědomit, že míra aktivnosti nebo pasivnosti může být vyvolána též podmínkami, které na jedince dlouhodobě v prostředí působí. Může to být prostředí rodinné, ale i školní; v situaci, kdy je jedinec pro své nedostatečné výkony nebo neobvyklé chování neustále kritizován a trestán, je jeho pasivnost vlastně obranou před nepřiměřenými nároky.

Nadměrné zvyšování aktivní činnosti žáků ve výuce ve spojení s přísným hodnocením má ovšem své meze a důsledky. Za tohoto stavu totiž dochází k únavě žáků, ke ztrátě zájmu o školu a mnohdy i k negativismu.⁴⁴ Obzvláště pro učební aktivity je podstatné, aby žák přijal a sledoval určité cíle, protože po ztotožnění se s cílem nabývá pro žáka aktivita hlubší smysl, situace, v níž aktivita probíhá, se mění a také motivace k činnosti je účinnější.

Pro rozvoj aktivity je důležitá pozitivní stimulace, jelikož stimulace negativní neblaze ovlivňuje celou školní atmosféru. Pro povzbuzení aktivity je vhodnější uplatňovat individuální zřetel k žákovi a více respektovat jeho zájmy, tedy neřídít výchovně-vzdělávací proces direktivně, nýbrž více vycházet vstříc snaze žáka o samostatný a konstruktivní projev.

Jako určující znak zdokonalování aktivity můžeme použít hledisko postupného osamostatňování se jedince; z tohoto pohledu lze rozlišit tyto stupně žákovské aktivity:

1. aktivita vynucená,
2. aktivita navozená,
3. aktivita nezávislá,
4. aktivita angažovaná.

Aktivita vynucená, tedy první stupeň aktivity, vzniká ve stavu, kdy učitel nutí žáky k určité činnosti (např. žáci musí psát prověrku, ačkoli nebyli na tuto situaci dopředu upozorněni a nejsou proto připraveni). Aktivita navozená je nejběžnějším případem školní

⁴³ ČÁP (již citovaný zdroj).

⁴⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

práce, jelikož žáci se účastní činnosti na pokyn učitele. Nezávislou aktivitu spojujeme s vlastním zájmem žáka o určité konání, které vykonává bez nátlaku. Do popředí se v této situaci dostává uvědomělé úsilí žáků, které se uskutečňuje ve formě samostatné práce.⁴⁵

Angažovaná aktivita žáků již předpokládá silnou aktivizaci žáků i jejich způsobilost řešit problémy samostatně. V příhodných podmínkách pak tento typ aktivity vyúsťuje do subjektivně prožité tvořivé práce (např. v situaci, kdy žák sám přijde na jiný, také správný postup řešení).

1.5.2 Aktivizace žáků

Slovník spisovného jazyka definuje aktivizaci jako „*rozvinutí intenzivnější činnosti, o působení ve směru vyvolat aktivitu, na základě aktivace vhodnými prostředky dosáhnout horlivé činnosti.*“⁴⁶

Z hlediska učení a chování žáků odráží vnější aktivita aktivaci organismu, tj. jeho připravenost k činnosti. Optimální úroveň aktivity je spojena se středními hodnotami aktivace, tedy její nadmíra ani její nedostatek nevedou k očekávaným výsledkům.

Při aktivizaci žáků je potřebné respektování podmínek a okolností, na kterých aktivita závisí. Jedná se především o individuální předpoklady, prostředí, motivaci apod.⁴⁷ Učitelova aktivizace žáka tvoří stěžejní předpoklad pro žakovu samostatnou práci i pro jeho činorodost, jelikož aktivace a další aktivita jsou základem, z něhož se rozvíjejí veškeré činnosti žáka. Důraz na aktivní činnost žáka by proto měla být trvalou složkou učitelova pedagogického působení.

⁴⁵ JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří PRŮCHA, Jiří KOUDELA a Ivo MARTINEC. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16.9.1997 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Editor Vladimír Jůva. Překlad Jakub Dobač. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, 152 p. Pedagogická praxe. ISBN 80-042-3209-4.

⁴⁶ *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (již citovaný zdroj).

⁴⁷ MAŇÁK (již citovaný zdroj).

Rozvíjet a podporovat aktivitu je vzhledem k její podstatě možné pouze v činnosti. Ovšem aby se mohl žák aktivně projevit, je důležité vytvářet příhodné situace a vybrat efektivní metody a prostředky, které žákům rozličné učební činnosti dovolují.

Aktivita samotná ovšem ještě nezajišťuje účinné učení; přítomná musí být také snaha žáka vzdělávat se. Pedagog se proto může zaměřit jedině na podněcování aktivity, zároveň také ale musí pomáhat žákovi vytvářet kladný postoj k učebním aktivitám. Nepodaří-li se mu totiž stimulovat touhu žáka učit se, může se stát, že veškerá vnější aktivita bude jen formálním, výchovně neúčinným chováním.⁴⁸

Důležité postavení při aktivizaci žáků mají výukové metody, poněvadž představují cestu, během níž se rozvíjejí a uskutečňují učební aktivity žáků. Téměř všechny výukové metody mohou napomáhat k aktivizaci žáků, ovšem tuto funkci plní zejména tzv. aktivizující a alternativní výukové metody, které s aktivitou žáků plně počítají. Je zřejmé, že během diskuzí, projektů, při řešení problémů a různých situací se do činnosti žáci osobně zapojují, prožívají ji a aktivně spoluvytvářejí.

K aktivní spoluúčasti žáků na výukovém procesu se odedávna využívaly nejrůznější didaktické prostředky. Velký přínos se v tomto ohledu očekával od moderních technických prostředků, ovšem ukázalo se, že technika působí aktivizačně zejména díky momentu novosti, ovšem problém aktivizace žáků tím zůstává nevyřešený, neboť důležitá je spíše žákova participace na řešení problému než pasivní sledování aktivizačního prostředku.

Zdrojem intenzivnější aktivity se mohou stát též mezipředmětové vztahy a souvislosti. Významným impulzem k aktivizaci žáka je také problémová výuka, při ní se žáci dostávají do situací, kde své učení přirozeně spojují s mimoškolním světem.⁴⁹

⁴⁸ ZELINKOVÁ, Olga, Jiří PRŮCHA, Jiří KOUDELA a Ivo MARTINEC. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Editor Vladimír Jůva. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

⁴⁹ MAŇÁK (již citovaný zdroj).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Kritérium pro výběr učebnic

Předmětem našeho zkoumání jsou učebnice a cvičebnice 4 nakladatelství: nakladatelství Fraus, s.r.o. (*Český jazyk: pro 3. ročník základní školy*); nakladatelství Nová škola, s.r.o. (*Český jazyk 3: učebnice pro 3. ročník základní školy*); nakladatelství Edika (*Bystrá kobyla bila kopyty na babykové mýtině: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy*) a nakladatelství Blug (*Procvičujeme vyjmenovaná slova - hrajeme si: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy*).

K výběru těchto konkrétních učebnic jsme přistupovali z několika hledisek:

Nakladatelství Fraus ročně vydává přes 100 novinek, tj. nejvíce ze všech učebnicových nakladatelství. S ročním vydáním zhruba 1 milion kusů publikací a ostatních nosičů se tak řadí mezi největší nakladatelství v ČR. Dále je držitelem mnoha ocenění za své publikace, např. v soutěži *Best European Schoolbook Awards* získalo zlatou, několik stříbrných a bronzovou medaili, dvě významná ocenění vlastní také od Evropské asociace nakladatelství učebnic.⁵⁰

Nakladatelství Nová škola jsme zvolili z důvodu jeho zaměření na činnostní vyučování. Moderní činnostní vyučování je „na vědeckém základě vytvořený a v praxi ověřený soubor činnostních metod a forem učení, který dává žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Žák zde není pasivním příjemcem informací, ale průběžně projevuje vlastní iniciativu – pracuje, přemýšlí, hovoří a tvoří.“⁵¹

Podnětem k výběru zbývajících dvou nakladatelství - Edika a Blug - bylo jejich primární zaměření na žakovu samostatnou práci s publikací. V obou případech se jedná o cvičebnice, se kterými může žák pracovat doma – ať už k procvičení ve škole probraného učiva nebo je lze využít např. pro dlouhodobě nemocné děti, jež zameškaly výklad učiva ve škole, či pro slabší žáky, kteří mohou s publikací pracovat např. o prázdninách. Nakladatelství Blug ve své publikaci částečně předpokládá spoluúčast druhé osoby, neboť obsahuje velké

⁵⁰ Nakladatelství Fraus [online]. © 2014 [cit. 2014-04-23]. Dostupné z: <http://www.fraus.cz>

⁵¹ Nakladatelství Nová škola Brno [online]. © 2013 [cit. 2014-04-24]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.eu>

množství diktátů. Naproti tomu nakladatelství Edika v průvodních větách k jednotlivým kapitolám a cvičením komunikuje přímo s dítětem a do cvičebnice vkládá pouze úlohy, jež může žák vyřešit sám bez pomoci dospělého.

2.2 Srovnání řad vyjmenovaných slov v učebnicích

Řady vyjmenovaných slov (respektive jejich pořadí) nemají striktní podobu. Mohou se též lišit učebnice se dřívějším datem vydání oproti současným i výčty v různých typech učebnic a cvičebnic. Výběr vyjmenovaných slov v učebnicích závisí na jednotlivých autorech a nakladatelstvích.

Pro lepší přehlednost nebudeme v analýze rozlišovat pojmy *učebnice* a *cvičebnice* a zkoumané učebnice a cvičebnice označíme písmeny:

Nakladatelství Fraus (celá řada – dále jen A):

Český jazyk: pro 3. ročník základní školy (učebnice) – dále jen A₁.

Český jazyk: pro 3. ročník základní školy (pracovní sešit 1. díl) – dále jen A₂.

Český jazyk: pro 3. ročník základní školy (pracovní sešit 2. díl) – dále jen A₃.

Nakladatelství Nová škola ((celá řada – dále jen B):

Český jazyk 3: pro 3. ročník základní školy (učebnice) – dále jen B₁.

Český jazyk 3: pro 3. ročník základní školy (pracovní sešit 1. díl) – dále jen B₂.

Český jazyk 3: pro 3. ročník základní školy (pracovní sešit 2. díl) – dále jen B₃.

Nakladatelství Edika:

Bystrá kobykla bila kopyty na babykové mýtině: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy – dále jen C.

Nakladatelství Blug:

Procvičujeme vyjmenovaná slova - hrajeme si: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy – dále jen D.

Vyjmenovaná slova po B

Učebnice A: být, bydlet, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, obyčej, bystrý, bylina, kobyła, býk, Přibyslav.⁵²

Učebnice B: být, bydlet/bydlet, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, obyčej, bystrý, bylina, kobyła, býk, Přibyslav.⁵³

Učebnice C: být, bydlet/bydlet, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, obyčej, bystrý, bylina, kobyła, býk, Přibyslav, babyka.⁵⁴

Učebnice D: být, bydlet, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, obyčej, bystrý, bylina, kobyła, býk, Přibyslav.⁵⁵

Řady vyjmenovaných slov po B jsou z hlediska počtu i pořadí slov zcela shodné v učebnicích A a D (13 slov). Učebnice B uvádí dvě varianty slova téhož významu, *bydlet* a *bydlet*. Ze svých dosavadních pedagogických zkušeností máme zjištěno, že žáci ve školách, kde jsou používány učebnice, jež neuvádějí také tvar *bydlet*, se často tvaru *bydlet* podivují a někdy jej dokonce považují za chybu. Mají také zpočátku problém s rozhodováním, zda je slovo *bydlet* slovo vyjmenované, či příbuzné ke slovu *bydlet*.

Učebnice C obsahuje také variantu *bydlet* a oproti ostatním zkoumaným učebnicím uvádí také slovo *babyka*, které patrně kvůli jeho odbornému a málo praktickému charakteru ostatní učebnice se svých řad vypustily.

Vyjmenovaná slova po L

Učebnice A: slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, vzlykat, lysý, lýtko, lýko, lyže, pelyněk, plyš.

⁵² KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Český jazyk: pro 3. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-860-8.

⁵³ MÜHLHAUSEROVÁ, Hana, Dana SKLENÁŘOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Český jazyk 3: učebnice pro 3. ročník základní školy*. 3. vyd. Ilustrace Miloš Nesvadba. Brno: Nová škola, 2013, 92 s. ISBN 978-80-7289-453-6.

⁵⁴ MRÁZKOVÁ, Eva, Gabriela BABUŠOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Bystrá kobyła bila kopyty na babykové mýtině: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy*. 1. vyd. Brno: Edika, 2011, 4 sv. ISBN 978-80-266-0037-4.

⁵⁵ BLUMENTRITTOVÁ, Vlasta, Dana SKLENÁŘOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Procvičujeme vyjmenovaná slova - hrajeme si: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy*. 1. vyd. Benešov: Blug, 2008?, 92 s. ISBN 978-80-7274-975-1.

Učebnice B: slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, vzlykat, lysý, lýtko, lýko, lyže, pelyněk, plyš.

Učebnice C: slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, vzlykat, lysý, lýtko, lýko, lyže, pelyněk, plyš.

Učebnice D: slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, lýko, lýtko, lyže, vzlykat, lysý, plyš, pelyněk.

Všechny zkoumané učebnice uvádějí shodných 13 vyjmenovaných slov po L; pouze v učebnici D je změněno pořadí slov. Vycházíme-li z Brabcové, může být tento sled slov pro žáky méně vhodný, protože mu chybí rytmická údernost, díky které se dětem řady slov lépe pamatují (jako poslední je zde uveden tříslabičný výraz pelyněk, nikoliv plyš, který díky své jedné slabice může znamenat vhodnější ukončení řady, jakousi tečku).⁵⁶

Vyjmenovaná slova po M

Učebnice A: my, mýt, myslit, mýlit se, hmyz, myš, hlemýžď, mýtit, zamykat, smýkat, dmýchat, chmýří, nachomýtnout se, Litomyšl.

Učebnice B: my, mýt, myslet/myslit, mýlit se, hmyz, myš, hlemýžď, mýtit, zamykat, smýkat, dmýchat, chmýří, nachomýtnout se, Litomyšl.

Učebnice C: my, mýt, myslit/myslet, mýlit se, hmyz, myš, hlemýžď, mýtit, zamykat, smýkat, dmýchat, chmýří, nachomýtnout se, Litomyšl.

Učebnice D: my, mýt, myslit, mýlit se, hmyz, myš, hlemýžď, mýtit, zamykat, smýkat, dmýchat, chmýří, Litomyšl.

Kromě učebnice D, jež uvádí 13 vyjmenovaných slov, předkládají ostatní učebnice po 14 slovech, přičemž učebnice B a C jmenují ještě dvě možné varianty stejného slova, *myslet* a *myslit*. Dětem mohou tyto dvě varianty téhož slova působit při učení obtíže (viz *bydlet/bydlit*). Cvičebnice D ve svém výčtu neuvádí výraz *nachomýtnout se*, které sice

⁵⁶ BRABCOVÁ (již citovaný zdroj).

můžeme považovat za zastaralý, nicméně pokud by se žák s tímto slovem setkal bez předchozí zkušenosti, měl by pravděpodobně s posouzením pravopisu problémy.

Vyjmenovaná slova po P

Učebnice A: pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopýtat, třpytit se, zpytovat, pykat, pýr, pýřit se, čepýřit se.

Učebnice B: pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopýtat, třpytit se, zpytovat, pykat, pýr, pýřit se, čepýřit se.

Učebnice C: pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopýtat, třpytit se, zpytovat, pykat, pýr, pýřit se, čepýřit se.

Učebnice D: pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopýtat, třpytit se, pykat, pýřit se, pýr, zpytovat, Chropyně, Spytihněv.

Učebnice A, B a C uvádějí shodné řady vyjmenovaných slov po P o 14 slovech. Učebnice D se liší počtem (15 slov), obsahem řady i pořadím výrazů. Neuvádí slovo *čepýřit se*, naopak obohacuje výčet o vlastní jména *Chropyně* a *Spytihněv*. Můžeme pouze odhadovat, z jakých pohnutek autoři zvolili právě tato dvě vlastní jména a ne jiná. Pořadí slov se od ostatních publikací liší umístěním výrazu *pykat* před *zpytovat*, prohozením pozic slov *pýr* a *pýřit se* a zařazením slova *zpytovat* až na konec řady před poslední dvě vlastní jména.

Vyjmenovaná slova po S

Učebnice A: syn, sytý, sýr, syrový, sychravý, usychat, sýkora, sýček, sysel, syčet, sypat.

Učebnice B: syn, sytý, sýr, syrový, sychravý, usychat/usýchat, sýkora, sýček, sysel, syčet, sypat.

Učebnice C: syn, sytý, sýr, syrový, sychravý, usychat, sýkora, sýček, sysel, syčet, sypat.

Učebnice D: sytý, syn, sýr, syrový, sychravý, usychat, sýkora, sysel, sýček, syčet, sypat.

Všechny učebnice uvádějí shodně 11 vyjmenovaných slov po S. Učebnice B obsahuje navíc k výrazu *usychat* méně častou alternativu *usýchat*. Učebnice D uvádí totožná slova jako ostatní publikaci, pouze v dvojice slov *syn – sytý* a *sysel – sýček* prezentuje v opačném pořadí.

Vyjmenovaná slova po V

Učebnice A: vy, vysoký, výt, výskat, zvykat, žvýkat, vydra, výr, vyžle, povyk, výheň, slova s předponou vy-, vý-.

Učebnice B: vy, vysoký, výt, výskat, zvykat, žvýkat, vydra, výr, vyžle, povyk, výheň, slova s předponou vy-, vý-.

Učebnice C: vy, vysoký, výt, výskat, zvykat, žvýkat, vydra, výr, vyžle, povyk, výheň, slova s předponou vy-, vý-.

Učebnice D: vy, vysoký, vydra, výr, zvykat, žvýkat, výt, výskat, povyk, vyžle, slova s předponou vy-, vý-.

Učebnice A, B i C uvádí řady vyjmenovaných slov po V zcela shodně. Naproti tomu řada cvičebnice D se výrazně liší jak v pořadí vyjmenovaných slov, tak v absenci slova *výheň*. Pravdou sice je, že ve svém původním významu (*kovářská výheň*) se jedná o slovo málo frekventované, výraz *výheň* se ovšem často používá ve svém přeneseném významu jako vyjádření velmi horkého počasí. Vypuštění tohoto výrazu z vyjmenovaných slov tedy není podle našeho názoru přínosné.

Vyjmenovaná slova po Z

Učebnice A: brzy, jazyk, nazývat se, Ruzyně.

Učebnice B: brzy, jazyk, nazývat (se), Ruzyně.

Učebnice C: brzy, jazyk, nazývat, Ruzyně.

Učebnice D: brzy, jazyk, nazývat se, Ruzyně.

Řady vyjmenovaných slov po Z jsou ve všech zkoumaných učebnicích téměř totožné; pouze cvičebnice C oproti ostatním uvádí sloveso *nazývat* bez zvrátneho zájmena *se* a učebnice B uvádí toto zvrátne zájmeno v závorce. Za povšimnutí stojí připomínka doc. PhDr. Hubáčka, který v rozhovoru pro časopis *Komenský* navrhuje nahradit sloveso *nazývat se* frekventovanějším výrazem *ozývat se*.⁵⁷

2.3 Typologie pravopisných cvičení ve zkoumaných učebnicích

2.3.1 Nakladatelství Fraus

Řada učebnice a pracovních sešitů pro 3. ročník nakladatelství Fraus žákovi předkládá různé metody a cvičení pro zprostředkování nového učiva, přičemž v nich převažuje metoda indukce a nabádání k samostatnému řešení problému. Některé z úloh jsou doplněny o rozšiřující úkoly pro zvědavé žáky, které zároveň kladou důraz na mezipředmětové vztahy.

V učebnici A₁ můžeme nalézt celkem 193 pravopisných cvičení. Nejvíce jsou zastoupena cvičení doplňovací, kterých se zde vyskytuje 58. Málokdy se tu ovšem doplňovací cvičení objevují samostatně; téměř v polovině případů jsou cvičení doplňovací spojena s cvičeními vysvětlovacími nebo přepisovacími. Na druhé přičce v počtu zastoupení se umístila cvičení vysvětlovací, kterých je v A₁ celkově 40. Za každou probranou řadou vyjmenovaných slov následuje diktát na ověření osvojení pravopisu po konkrétní obojetné souhlásce; objevují se zde také souhrnné diktáty na kontrolu pravopisu po všech obojetných souhláskách. Celkem A₁ obsahuje 30 diktátů.

Zajímavý je počet konstrukčních cvičení v učebnici – 27, neboť tento typ cvičení bývá v učebnicích českého jazyka zastoupen málo. Větší množství konstrukčních cvičení v učebnici je pozitivním jevem, neboť tento druh procvičování bývá doplněn o aktivizující prvky, probouzí v žácích zájem o učení a vybízí je k vyšší aktivitě. Vyhledávacích cvičení učebnice obsahuje 19, méně často byly zastoupeny ostatní typy cvičení – přepisovacích

⁵⁷ HUBÁČEK, J. Anketa k úpravě řad vyjmenovaných slov. In *KOMENSKÝ*, roč. 124, č. 7/8, březen – duben 2000, str. 162, 163.

cvičení se zde objevilo 11, obměňovacích 5 (i když se tento typ považuje za nevhodný pro lexikální pravopis), korektura textu ve 3 cvičeních.

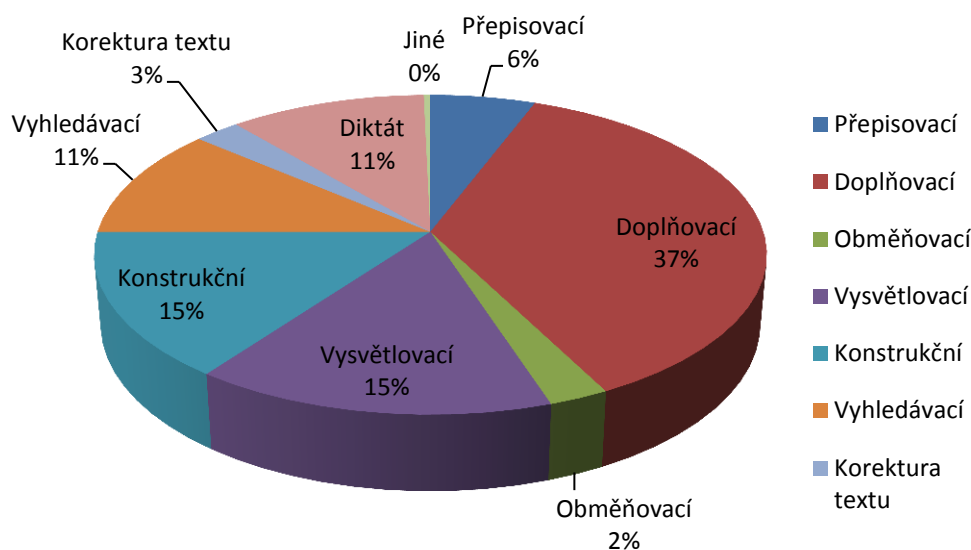
V prvním a druhém díle pracovního sešitu (A_2 a A_3) se objevuje téměř shodný počet cvičení, 42 a 41. Nejčastěji se vyskytují cvičení doplňovací; v A_2 se jich objevuje 22, v A_3 21. Vyhledávacích cvičení je v A_2 8, v A_3 4. Za povšimnutí stojí stejně jako v učebnici zastoupení konstrukčních úloh i v pracovních sešitech, v obou dílech shodně po 7. Téměř zanedbatelný je pak počet ostatních typů úloh: v A_2 nalezneme 2 cvičení přepisovací a po 1 cvičení obměňovací, vysvětlovací a korektura textu; v A_3 3 cvičení přepisovací, 3x korektura textu a po 1 cvičení obměňovací a vysvětlovací. Ani jednou se zde neobjevuje diktát, a to v žádném z dílů. Tento fakt koresponduje s předmluvou k 1. dílu pracovního sešitu, kde autoři sdělují, že pracovní sešit slouží k procvičování učiva, nikoliv k ověření úrovně osvojení pravopisu.

Tabulka 2: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Fraus

Typ cvičení	A₁	A₂	A₃	Celkem
Přepisovací	11	2	3	16
Doplňovací	58	22	21	101
Obměňovací	5	1	1	7
Vysvětlovací	40	1	1	42
Konstrukční	27	7	7	41
Vyhledávací	19	8	4	31
Korektura textu	3	1	3	7
Diktát	30	0	0	30
Jiné	0	0	1	1
Celkem	193	42	41	276

Celkem řada učebnice a pracovních sešitů nakladatelství Fraus pro 3. ročník předkládá 276 pravopisných cvičení. Pro lepší názornost předkládáme graf procentuálního zastoupení jednotlivých cvičení.

Graf 1: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Fraus



2.3.2 Nakladatelství Nová škola

Jak uvádí poznámka autorů učebnice a pracovních sešitů pro 3. ročník nakladatelství Nová škola, cílem tvůrců řady bylo vytvoření materiálů sloužících k výuce českého jazyka v souladu se zásadami RVP ZV. Mezipředmětové vztahy jsou zde realizovány zejména prostřednictvím propojení učiva českého jazyka s prvoukou, ale i dalšími předměty. Důraz autoři kladou na činnostní formu výuky, jež je motivuje k dosažení potřebného souboru znalostí a vědomostí.⁵⁸

Při podrobné analýze učebnice zjistíme, že kolektiv autorů zařadil do úloh procvičujících pravopis vyjmenovaných slov také cvičení prospívající lepšímu zrakovému a sluchovému vnímání a v neposlední řadě také upevňování prostorové orientace a pravolevého vnímání.

Učebnice nakladatelství Nová škola (B₁) zahrnuje celkem 162 úloh na procvičení pravopisu vyjmenovaných slov. Nejčastějším typem je cvičení doplňovací (44), v těsném

⁵⁸ Nakladatelství Nová škola Brno [online]. © 2013 [cit. 2014-04-24]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.eu>

závěsu za nimi pak vysvětlovací cvičení (40), která se často s cvičeními doplňovacími pojila. V B₁ můžeme vyzorovat, že autoři se snaží zabránit problému izolovaného doplňování ve cvičeních doplňovacích tím, že nechávají žáky doplněná slova po dokončení úlohy přepisovat – přepisovacích cvičení se zde vyskytuje 23, přičemž pouze 4 se objevují samostatně, 19 ve spojení s doplňovacími úlohami. Cvičení konstrukční jsou zde zastoupena ve stejném počtu jako přepisovací (23), často můžeme narazit na cvičení typu „Vytvoř co nejvíce slov na slabiku vy-“, nebo „Ke dvojici vír/výr vytvoř dvě věty, jimiž vysvětlíš správný význam slov.“. Z praxe máme zjištěno, že cvičení tohoto typu mají děti v oblibě. Cvičení vyhledávacích B₁ předkládá 17, oproti ostatním analyzovaným učebnicím je zde více úloh na korekturu textu (9). Celá učebnice naopak obsahuje pouze 3 diktáty a 2 obměňovací cvičení.

Oba díly pracovních sešitů obsahují dohromady celkem 223 cvičení. První díl pracovního sešitu (B₂) zahrnuje pravopisná cvičení po souhláskách B, L, M; druhý díl (B₃) cvičení na souhlásky P, S, V, Z. Z tabulky můžeme vidět, že každé souhlásce náleží k jejímu procvičení přibližně stejný počet cvičení, přičemž B₃ obsahuje také úlohy na procvičení všech obojetných souhlásek dohromady. Nejčastější jsou v B₂ a B₃ cvičení doplňovací (40 a 47), v závěsu za nimi úlohy vysvětlovací (16 a 42). Třetím nejčastějším druhem cvičení jsou v B₂ vyhledávací cvičení (10), v B₃ konstrukční (20). V B₂ je dále 9 cvičení konstrukčních, 4 obměňovací, 3 přepisovací a 3 diktáty, v B₃ 15 cvičení vyhledávacích, 6 obměňovacích, 4 přepisovací a 4 diktáty. Ačkoli Brabcová (1990) uvádí, že obměňovací cvičení nejsou pro lexikální pravopis vhodná⁵⁹, v řadě učebnic a pracovních sešitů nakladatelství Nová škola se objevují poměrně často cvičení typu:

Nahrad'te zvýrazněná slova jedním vyjmenovaným slovem se stejným významem:

*Lidé v pravěku se živilí také **nevařeným** masem.*

*Petr už je **najezený**. (Řešení: syrovým, sytý).*

Celkem řada učebnic a pracovních sešitů pro 3. ročník nabízí 385 cvičení na procvičení pravopisu vyjmenovaných slov. Ve cvičení, které jsme zařadili do kolonky „jiné“, měli žáci za úkol pantomimicky ztvárnit vybraná vyjmenovaná slova. Se žáky jsme toto cvičení v praxi zkoušeli a mělo velký úspěch; zařadili bychom ho ovšem spíše do úvodu do

⁵⁹ BRABCOVÁ (již citovaný zdroj).

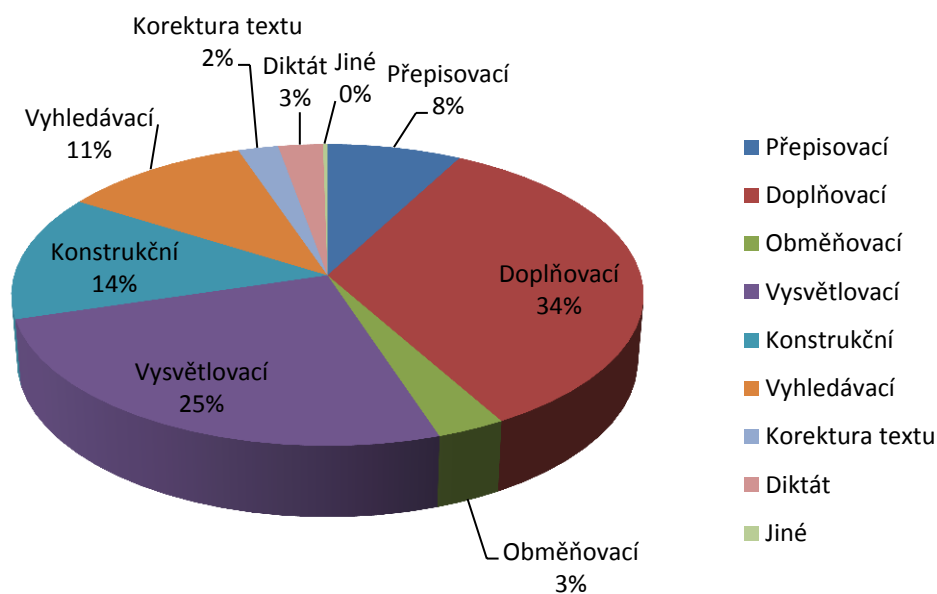
problematiky vyjmenovaných slov a doplnili ho vždy po uhodnutí převáděného slova o napsání slova na tabuli, aby si žáci již od počátku mohli zafixovat grafickou podobu slova.

Tabulka 3: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Nová škola

Typ cvičení	B ₁	B ₂	B ₃	Celkem
Přepisovací	23	3	4	30
Doplňovací	44	40	47	131
Obměňovací	2	4	6	12
Vysvětlovací	40	16	42	98
Konstrukční	23	9	20	52
Vyhledávací	17	10	15	42
Korektura textu	9	0	0	9
Diktát	3	3	4	10
Jiné	1	0	0	1
Celkem	162	96	127	385

Pro lepší přehled uvádíme graf znázorňující zastoupení jednotlivých cvičení v celé řadě učebnice a pracovních sešitů pro 3. ročník nakladatelství Nová škola.

Graf 2: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Nová škola



2.3.3 Nakladatelství Edika

Bystrá kobyla bila kopyty na babykové mýtině a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy (dále jen C) je název zábavné cvičebnice vyjmenovaných slov, která je určena žákům 1. stupně ZŠ, konkrétně 3. a 4. ročníku. Kniha je rozdělena do 7 kapitol, z nichž se každá věnuje vyjmenovaným slovům příslušného písmena. Kapitoly jsou započaty výčtem slov spolu s vysvětlením jejich významu a uvedením názorných příkladů jejich použití ve větách. Pro lepší zapamatování a pochopení významu slov je každé vyjmenované slovo doplněno obrázkem. Dále cvičebnice uvádí slova příbuzná a upozorňuje na časté chyby, chytáky a možná úskalí. Kapitoly jsou doplněny o hravá cvičení, např. osmisměrky, hádanky, křížovky, fiktivní dopisy apod. Na konci každého oddílu je k dispozici klíč se správným řešením jednotlivých cvičení. Završením cvičebnice je shrnující cvičení k procvičení všech vyjmenovaných slov.

Cvičebnice C obsahuje celkem 104 pravopisných cvičení. Největší zastoupení mají cvičení doplňovací, kterých je 72. Ačkoliv úlohy na doplňování ze své podstaty nejsou cvičeními aktivizačními, učebnici C nemůžeme upřít kladné body za originalnost a zábavnost textu, které víceméně stereotypní doplňování posunují na vyšší úroveň. Konstrukčních cvičení je zde 10 a nejčastěji jsou používány na vyvození příbuzných slov. Např. *Napiš co nejvíce slov, která obsahují skupinu písmen MYSL*. Dále cvičebnici nabízí 7 cvičení přepisovacích, 1 cvičení obměňovací a 1 cvičení vysvětlovací.

Z povahy cvičebnice C můžeme dojít k závěru, že je určena výhradně dětem a to tak, aby byly schopny vykonat veškerá cvičení a úlohy bez pomoci dospělých. Z tohoto důvodu se ve cvičebnici vůbec nevyskytují diktáty. Autorka sama uvádí, že jejím cílem bylo zjednodušit dětem problematiku vyjmenovaných slov, které často bývají velkým „strašákem“ 3. třídy. Klade důraz zejména na pochopení významu jednotlivých vyjmenovaných slov a principu jejich tvoření ze slovních základů, protože má zjištěno a ověřeno, že děti v pravopisu chybují právě proto, že daným slovům správně nerozumí.⁶⁰

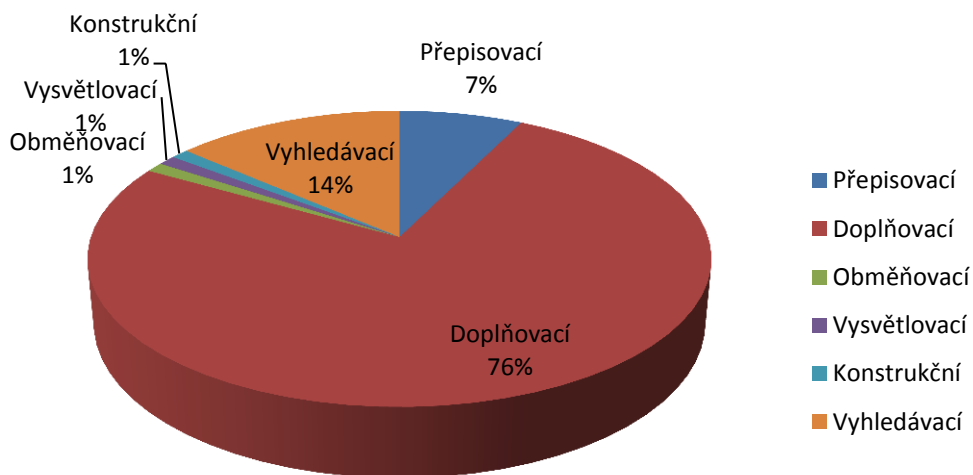
⁶⁰ MRÁZKOVÁ, Eva. *Bystrá kobyla bila kopyty na babykové mýtině: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy*. Brno: Computer Press, 2011, 96 s. ISBN 978-80-266-0037-4.

Číslo zastoupení pravopisných cvičení nehovoří příliš ve prospěch aktivizace a tvořivého přístupu k problematice vyjmenovaných slov. V případě cvičebnice C můžeme konstatovat, že její síla spočívá zejména v originálním předložení výčtu vyjmenovaných slov, vysvětlení jejich významu zábavnou formou a celkové přátelské a hravé atmosféře, která provází každou stránku v cvičebnici.

Tabulka 4: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Edika

Typ cvičení	C
Přepisovací	7
Doplňovací	72
Obměňovací	1
Vysvětlovací	1
Konstrukční	10
Vyhledávací	13
Korektura textu	0
Diktát	0
Jiné	0
Celkem	104

Graf 3: Zastoupení pravopisných cvičení v cvičebnici nakladatelství Edika



2.3.4 Nakladatelství Blug

Nakladatelství Blug, jak vypovídají jeho webové stránky, se zaměřuje na publikace, které jsou určeny pro práci doma. Autoři koncipují cvičebnice tak, aby většinu úkolů zvládly děti samy, a doplňují je cvičeními, u kterých se předpokládá asistence dospělého, např. diktáty. Cvičebnici na půvabu přidávají vtipné kresby Miloše Nesvadby provázející každou stránku.

Cvičebnici *Procvičujeme vyjmenovaná slova* od nakladatelství Blug (dále jen D) tvoří 7 kapitol, z nichž se každá věnuje nácvičku pravopisu vyjmenovaných a příbuzných slov po jednotlivých obojetných souhláskách. Každý oddíl je započat textem na vyvození vyjmenovaných slov konkrétní souhlásky. Z praxe máme vyzkoušeno, že dětem, kterým nestačí rytmické uspořádání řady vyjmenovaných slov, pomáhají tyto příběhy k lepšímu zapamatování výčtu vyjmenovaných slov. Silnou stránkou knihy D je její grafická podoba, přiměřeně krátká cvičení a atraktivita textů; některé stránky mají téměř až komiksovou podobu. Domníváme se, že učebnice má z uvedených důvodů šanci stát se oblíbeným domácím pomocníkem žáků pro zvládnutí pravopisu vyjmenovaných slov.

Publikace D obsahuje dohromady 197 pravopisných cvičení, z nichž je nejčastěji zastoupen typ doplňovací (112). Důraz autoři kladli také na diktáty, kterých se zde objevuje 31. V porovnání s ostatními analyzovanými učebnicemi můžeme u diktátů v cvičebnici D ocenit atraktivitu příběhů, zastoupení anekdot a dětem blízkých témat. Poměrně vysoký počet (21) je zde konstrukčních cvičení, která nabádají děti k samostatnému uvažování:

Utvoř věty na slova, která stejně znějí, ale jinak se píší a liší se významem.

Příklad řešení: *Půjč mi papír, prosím.*

My jsme tam nebyli.

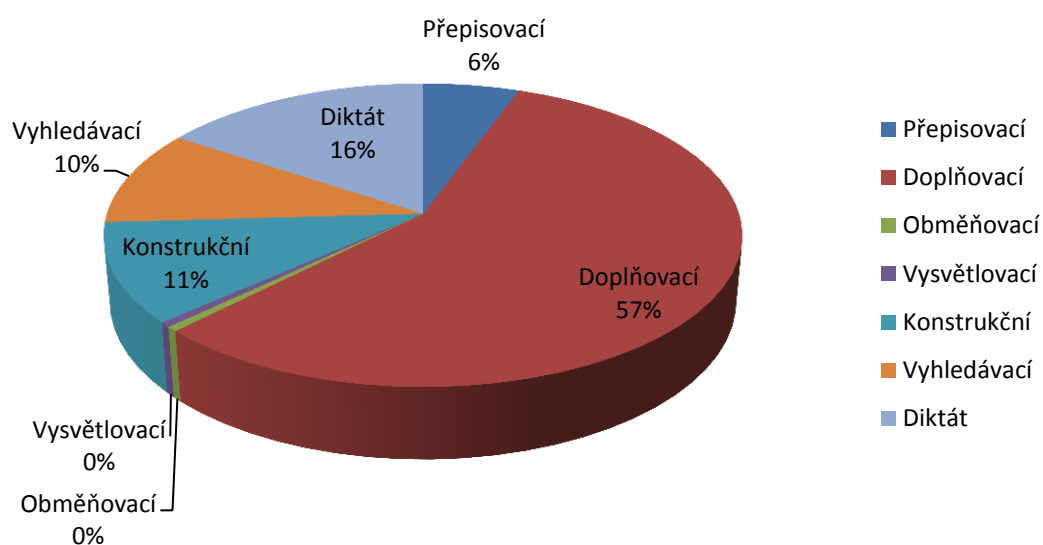
Cvičebnice D dále obsahuje 20 vyhledávacích, 11 přepisovacích, 1 obměňovací a 1 vysvětlovací cvičení.

Tabulka 5: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Blug

Typ cvičení	D
Přepisovací	11
Doplňovací	112
Obměňovací	1
Vysvětlovací	1
Konstrukční	21
Vyhledávací	20
Korektura textu	0
Diktát	31
Jiné	0
Celkem	197

Pro lepší znázornění uvádíme graf znázorňující o zastoupení jednotlivých cvičení ve cvičebnici D.

Graf 4: Zastoupení pravopisných cvičení v cvičebnici nakladatelství Blug



2.3.5 Typologie pravopisných cvičení v učebnicích – shrnutí

Zkoumané řady učebnic a cvičebnic dohromady zahrnovaly 962 pravopisných cvičení k nácvičku pravopisu vyjmenovaných slov. Největší počet úloh nabízela řada učebnice

a pracovních sešitů nakladatelství Nová škola, a to celkem 385. Následovala řada učebnice a pracovních sešitů nakladatelství Fraus s 276 pravopisnými úlohami. Autoři cvičebnice z nakladatelství Blug zahrnuli do své cvičebnice 197 úkolů k procvičení pravopisu a cvičebnice nakladatelství Edika dohromady 104.

Suverénně nejvyšší zastoupení mají ve všech publikacích cvičení doplňovací, kterých se zde objevuje 416. Nutno ovšem dodat, že tato cvičení se málokdy objevovala ve své „ryzí“ podobě; většinou byla pojena s jiným typem úlohy, např. vysvětlovací, přepisovací apod. Na druhém místě se objevila cvičení vysvětlovací v celkovém počtu 142, následovala cvičení konstrukční (124) a vyhledávací (106). Celkový přehled počtu zastoupení všech druhů cvičení uvádíme v tabulce 6.

Tabulka 6: Celkové zastoupení jednotlivých druhů pravopisných cvičení ve všech zkoumaných publikacích

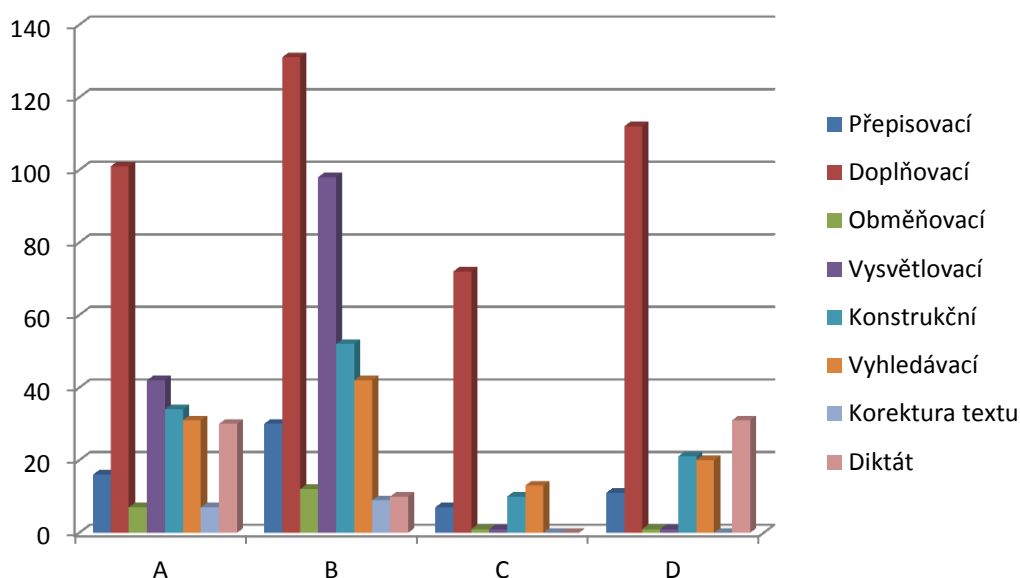
Typ cvičení	A₁	A₂	A₃	B₁	B₂	B₃	C	D	Celkem
Přepisovací	11	2	3	23	3	4	7	11	64
Doplňovací	58	22	21	44	40	47	72	112	416
Obměňovací	5	1	1	2	4	6	1	1	21
Vysvětlovací	40	1	1	40	16	42	1	1	142
Konstrukční	27	7	7	23	20	9	10	21	124
Vyhledávací	19	8	4	17	10	15	13	20	106
Korektura textu	3	1	3	9	0	0	0	0	16
Diktát	30	0	0	3	3	4	0	31	71
Jiné	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Celkem	193	42	41	162	96	127	104	197	962

Vysoký počet konstrukčních úloh v učebnicích je pozitivním jevem, neboť tyto úlohy žáky aktivizují a probouzejí v nich chuť k samostatnému řešení problému. Nejvíce konstrukčních cvičení nabízí nakladatelství Nová škola, celkem 52; následuje Fraus se 41 úlohami. Vysoké zastoupení mají konstrukční úkoly vzhledem k celkovému počtu cvičení také ve cvičebnicích od nakladatelství Blug (21), od Ediky pak dohromady 7.

Obměňovací cvičení nejsou ze své podstaty při nácvičku lexikálního pravopisu příliš vhodná, ovšem existují různé varianty těchto úloh, jichž v učivu vyjmenovaných slov užít lze. Je dobře, že nakladatelství tento typ neopomněla do svých učebnic a cvičebnic zařadit, neboť z praxe víme, že se stejně jako u konstrukčních cvičení jedná o úkoly aktivizující a pro žáky atraktivní.

Celkový přehled všech cvičení uvádíme pro lepší názornost také v grafu 5.

Graf 5: Zastoupení jednotlivých druhů pravopisných cvičení ve všech zkoumaných publikacích



Analýzou jednotlivých publikací jsme zjistili, že v učebnicích i cvičebnicích všech nakladatelství sice převládají cvičení tradiční, časově úsporná (zejména úlohy doplňovací), ovšem můžeme v nich pozorovat důraz na aktivizaci žáka zahrnutím úloh netradičních či takových, jež žáka povzbuzují k aktivnímu přístupu a samostatnému řešení problému.

Jsme si také vědomi faktu, že každý typ cvičení má své zastoupení v určité fázi nácviku učiva. Těžko by byli žáci schopni například vytvořit větu s vyjmenovaným slovem, kdyby pravopis onoho slova již několikrát předtím neověřili ve cvičení přepisovacím, vysvětlovacím apod., ačkoli jsou tato cvičení schematická a neaktivizující. Dále je třeba brát ohled na časovou dotaci, kterou si konkrétní cvičení nárokuje; vyřešení úlohy konstrukční žákovi jistě zabere více času, než např. cvičení doplňovací, a také ověřovaných slov bude v konstrukční úloze mnohem méně, než v úloze na doplňování. Mohli bychom tedy konstatovat, že smyslem zařazování aktivizujících úloh do vyučovací hodiny by měla být snaha o hlubší porozumění učiva a také větší chuť žáka k řešení úkolu.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Metodologický postup výzkumu

3.1.1 Stanovení předpokladů

Předpokládáme, že žáci na prvním stupni ZŠ nemají problémy s pamětním osvojením řad vyjmenovaných slov. Domníváme se ovšem, že většina úloh v učebnicích a pracovních sešitech sloužících k procvičení učiva vyjmenovaných slov nevede k aktivizaci, ani v žákovi nevzbuzuje chuť k řešení předkládaného problému. Cvičení jsou často koncipována tak, že nenutí žáka zamýšlet se nad sémantickým významem slov, u kterých je pravopis ověřován, nýbrž vedou pouze ke stereotypnímu doplňování, přepisování a vyhledávání izolovaných slov. Žák poté často v pravopise slov chybuje nikoliv z důvodu neznalosti pravopisného jevu, ale vinou únavy nebo nechuti pokračovat ve stereotypním cvičení.

Některé druhy pravopisných cvičení mohou ale být již ze své povahy pro žáky zajímavé, probouzející v nich aktivitu. V našem výzkumu se budeme opírat o teoretické poznatky o charakteristikách jednotlivých druhů pravopisných cvičení.⁶¹ Jsme si vědomi faktu, že o žádném typu pravopisných cvičení nemůžeme říci, že vždy je, nebo naopak není aktivizační. Vycházet budeme z otázky, zda cvičení již ze své povahy má předpoklady k tomu aktivizovat, či nikoliv. Vycházejíce z Bloomovy taxonomie vyšší úrovně kognitivních cílů, Hausera (1991) a vlastních zkušeností z praxe považujeme v našem výzkumu za aktivizační cvičení konstrukční a obměňovací.

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit, zda žáci dosahují v aktivizačních cvičeních lepších výsledků než ve cvičeních, při kterých k aktivizaci nedochází. Dílčím cílem našeho průzkumu pak bude zjistit názory žáků na jednotlivé druhy pravopisných cvičení. Na základě toho stanovujeme tyto dva předpoklady:

Předpoklad 1: Žáci vykazují v aktivizačních pravopisných cvičeních lepší výsledky než ve cvičeních neaktivizačních.

⁶¹ HAUSER, Přemysl a Karla ONDRÁŠKOVÁ. *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1991, 93 s. ISBN 80-210-0239-5.

Předpoklad 2: Aktivizační cvičení mají žáci v oblibě více než cvičení neaktivizační.

3.1.2 Metody užité při výzkumu

Jako metodu práce jsme zvolili didaktický test. Výzkum proběhl v době od měsíce listopadu roku 2013 do měsíce března roku 2014. Testu se zúčastnilo celkem 62 žáků ze dvou základních škol v Olomouckém kraji. Vzhledem k počtu zkoumaných žáků se tedy jedná pouze o průzkumnou sondu, jež má naznačit, jaký výsledek bychom mohli očekávat v rozsáhlém plošném výzkumu.

Zkoumaným vzorkem byli žáci 4. ročníku ZŠ Rožňavská v Olomouci a 4. ročníku ZŠ a MŠ v Žerotíně. 4. třídu jsme zvolili pro náš výzkum proto, že nás zajímá, do jaké míry si žáci učivo vyjmenovaných slov, jež spadá do 3. ročníku, osvojili a jak umí nabyté znalosti využít v jednotlivých zkoumaných cvičeních.

Vedle ověření úrovně znalostí nás zajímal také názor žáků na předložená pravopisná cvičení; žáky jsme požádali, aby označili cvičení, které se jim líbilo nejvíce a které naopak nejméně.

3.1.3 Didaktický test a uplatňovaný metodologický postup

Abychom dostatečně ověřili úroveň zvládnutí učiva pravopisu vyjmenovaných slov, rozhodli jsme se vytvořit didaktický test. V testu nebyly rovnoměrně zastoupeny obojetné souhlásky, po kterých měli žáci doplňovat *i/y*. Test je složen ze čtyř cvičení, přičemž každé ze cvičení reprezentuje jiný typ pravopisného cvičení: první cvičení je doplňovací, druhé cvičení konstrukční, třetí cvičení vyhledávací v kombinaci s přepisovacím a čtvrté cvičení obměňovací. Všechna cvičení jsou vybrána ze zkoumaných učebnic; z každého nakladatelství jsme zvolili právě jednu úlohu. Cvičení jsme vybrali z konkrétních učebnic tak, aby vyhovovala našim požadavkům pro zvolený typ úlohy. Zdůrazňujeme, že cílem našeho výzkumu není hodnotit celou řadu učebnic na základě jedné úlohy; učebnice a cvičebnice nám v tomto případě posloužily pouze jako literární zdroj.

Úlohy první a třetí jsou tedy ze své povahy neaktivizující, druhé a čtvrté cvičení jsou aktivizující. Záměrně jsme cvičení aktivizační a neaktivizační rozčlenili střídavě a v rámci objektivitu jako první zvolili cvičení neaktivizační, abychom jeho možnou stereotypnost ještě nepodpořili únavou žáků z cvičení předešlých. Při tvorbě didaktického testu jsme také kladli důraz na zastoupení cvičení obměňovacího, které se ze své podstaty nehodí pro nácvik lexikálního pravopisu, nicméně ve zkoumaných učebnicích se zajímavé obměňovací úlohy objevují a naším zájmem je zjistit, jak na takováto cvičení žáci reagují a jak jsou v nich úspěšní.

Dále se pod posledním cvičením každého zkoumaného žáka tázeme na 2 otázky: které cvičení se mu líbilo nejvíce a které cvičení ho naopak zaujalo nejméně.

Didaktický test jsem na školách prováděla osobně. Žákům jsem vysvětlila, k jakému účelu test slouží, že se jedná o test anonymní a požádala jsem je o pečlivou práci. Před samotným testem jsme společně zopakovali řady vyjmenovaných slov. Na vypracování testu měli žáci celou vyučovací hodinu a záleželo na nich, v jakém pořadí cvičení vypracovávali. Žáci byli většinou s prací hotovi po 30 minutách, takže měli dostatek času na kontrolu a ve zbytku hodiny dostali také prostor k vyjádření se k jednotlivým cvičením.

Jednotlivé úkoly měly toto pořadí a tuto podobu:

1. Doplň i, í, y, ý.

S__sel z__mu prospí. Ob__lí se s__palo z p__tle. Už jsi dnes p__l? Voda om__vala p__sčitý břeh. Záhony zarostly p__rem. B__lo sl__šet p__skot. Chléb se s__rem mě zas__til. Pros__la jsem ho zb__tečně. Upl__nulý čas se nevrátí. Čím v__š vystoupíš, tím lépe uv__díš. P__chou úctu nez__skáš. P__lné ruce štěstí rodí, l__ný jenom s b__dou chodí.

2. Utvoř věty se slovy, která stejně znějí, ale liší se významem a různě se píší.

výš _____

víš _____

slepíš _____

slepýš _____

3. **Vyhledej v textu vyjmenovaná a příbuzná slova po B a přepiš je na volné linky pod textem.**

Človíčkové z Kvítečkova bydlí v malinkých příbytcích. Protože v jejich říši není příliš rozvinut nábytkářský průmysl, pokoje jsou vybaveny jen základním nábytkem. V blízkosti drobných příbytků stojí ještě menší domečky, v nichž někteří skřítkové chovají dobytek nebo spíš dobyteček.

4. **Označená slova zkus nahradit vyjmenovanými a příbuznými slovy po B a napiš je do volného místa nad ně.**

Zdá se, že nový spolužák je *chytrý*. *Potůček* tekoucí dolů z hor je plný ryb. Kamarádi *stloukli* srub velmi rychle. Z ledničky *zmizelo* pět jogurtů a *zůstaly* v ní už jenom dva. Jejich nový *dům* je velice útulný. *Část* dortu je ještě na talíři. Nekupujte si nové *zařízení do bytu* teď, protože po Vánocích bude určitě levnější. Ty *krávy a býci* příšerně bučí, nevydržím to dlouho poslouchat! Jsem trochu nachlazený, uvařím si čaj z nějakých *léčivých rostlin*. Mám moc ráda vánoční *zvyky*, i když už jsem dospělá. V Praze žije víc než milion *lidí*. *Žili* jsme v domě na předměstí víc než dvacet roků.

3.2 Interpretace výsledků

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, ve kterých typech cvičení i ve kterých konkrétních slovech žáci nejvíce chybovali.

V doplňovacím cvičení bylo 24 sledovaných slov.

Celkem v prvním cvičení udělali žáci 232 chyb. Překvapující bylo pro nás velké množství chyb v přídavném jméně *uplynulý* (chybovalo téměř 40 % žáků), které bylo nejčastěji nesprávně doplněným výrazem. Z rozhovoru s žáky vyplynulo, že mnoho z nich ani nenapadlo dát toto slovo do souvislosti s vyjmenovaným slovem *plynout*. Dalším pro nás

nečekaným jevem bylo slovo *pilné* (chyba u 20 žáků), jež si někteří mylně spojovali s vyjmenovaným slovem *pyl*; v rozhovoru na konci hodiny ovšem někteří z žáků přiznali, že slovo doplnili uspěchaně a při společném rozhovoru si sami uvědomili, že chybovali. Dalšími výrazy, u kterých žáci mylně odůvodnili pravopis, byly *pískot* a *pýrem* (shodně 29 % žáků) a *sypalo* (26 % žáků). Jediné slovo, v němž žáci nechybovali ani jednou, bylo *sysel*. Přehled všech doplňovaných výrazů uvádíme v tabulce 5.

Počet chybně doplněných slov byl necelých 16 %, což znamená v průměru 3,7 chyby na jednoho žáka. 8 žáků, tedy necelých 13 % ze všech, toto cvičení označilo jako nejoblíbenější z celého testu, pro 26 žáků (necelých 42 %) bylo toto cvičení nejméně populární.

Tabulka 7: Přehled správnosti pravopisu v 1. cvičení (doplňovacím)

Slovo	Chybně		Správně	
	počet	%	počet	%
uplynulý	24	38,71	38	61,29
pilné	20	32,26	42	67,74
pískot	18	29,03	44	70,97
pýrem	18	29,03	44	70,97
sypalo	17	27,42	45	72,58
pil	14	22,58	48	77,42
obilí	12	19,35	50	80,65
omývala	11	17,74	51	82,26
výš	10	16,13	52	83,87
uvidíš	10	16,13	52	83,87
píščitý	10	16,13	52	83,87
sýrem	10	16,13	52	83,87
zasytil	9	16,13	53	85,48
nezískáš	9	16,13	53	85,48
bídou	8	12,90	54	87,10
líný	6	9,68	56	90,32
prosila	5	8,06	57	91,94
zbytečně	4	6,45	58	93,55
pytle	4	6,45	58	93,55
zimou	4	6,45	58	93,55
pýchou	4	6,45	58	93,55
slyšet	3	4,84	59	95,16
bylo	1	1,61	61	98,39
sysel	0	0,00	62	100,00
Celkem	232	15,59	1256	84,41

Ve druhém, konstrukčním cvičení bylo úkolem žáků vytvořit celkem čtyři věty, ve kterých se objeví dvojice homofon s různým významem. Jako správné jsme vyhodnocovali i případy, kdy žák vytvořil dvě různé věty s dvojicí homofon, ovšem význam slova se opakoval, tedy pouze jedna věta byla započítána jako správná. Např.: *Víš už dnes nevylezeme. Pověs to výš.*

Celkem udělali žáci ve druhém cvičení 38 chyb. Nejčastěji, dohromady devatenáctkrát, se žáci mylili při konstruování věty s výrazem *slepíš*, respektive nedokázali na něj žádnou smysluplnou větu vymyslet. Část žáků po dokončení testu tvrdila, že takové slovo neexistuje – že se jedná o budoucí čas druhé osoby čísla množného od slovesa *slepit*, některé z nich vůbec nenapadlo. 11 žáků nesprávně vytvořilo větu se slovem *slepýš* a 4 žáci zaměnili významy dvojice slov *víš* a *výš*. Zajímavostí je rozdíl v počtu chyb ve slově *výš*, které se objevilo jak ve cvičení doplňovacím, tak ve cvičení konstrukčním: při doplňování chybovali žáci desetkrát, při konstruování v tomtéž výrazu pouze čtyřikrát.

Celkově bylo správně vytvořených vět necelých 85 %, v 15 % žáci chybovali. Na jednoho žáka tedy připadá průměrně 0,6 chyby. Pro 22 žáků, tj. 35 % všech, to bylo cvičení nejpopulárnější, pro 4 žáky (6 %) nejméně milé.

Tabulka 8: Přehled správnosti pravopisu v 2. cvičení (konstrukčním)

Slovo	Chybně		Správně	
	počet	%	počet	%
slepíš	19	30,65	43	69,35
slepýš	11	17,74	51	82,26
výš	4	6,45	58	93,55
víš	4	6,45	58	93,55
Celkem	38	15,32	210	84,68

Zadání třetího cvičení znělo vyhledat v textu vyjmenovaná slova a příbuzná slova po B a tato slova přepsat. Cvičení obsahovalo celkem 7 těchto slov a žáci většinou tento úkol úspěšně splnili. Ani v jednom případě nebylo přepsáno slovo, jež by do vyjmenovaných slov po B nepatřilo. V 8 případech nebylo správně vyhledáno slovo *bydlí*, čtyři žáci nenašli slovo *dobyteček*, třikrát chybělo slovo *příbytcích* a jednou výraz *příbytků*. Zbylé 3 výrazy byly správně vyhledány a přepsány.

V tomto cvičení žáci celkově chybovali v necelých 4 %, na jednoho žáka připadá pouze 0,3 chyby. Hůře si již vedlo toto cvičení v oblíbenosti, jelikož za „nejlepší“ cvičení ho nezvolil ani jeden z žáků; jako nejméně oblíbené ho uvedlo 26 žáků (necelých 42 %).

Tabulka 9: Přehled správnosti pravopisu v 3. cvičení (vyhledávací a přepisovací)

Slovo	Chybně		Správně	
	počet	%	počet	%
bydlí	8	12,90	54	87,10
dobyteček	4	6,45	58	93,55
příbytcích	3	4,84	59	95,16
příbytků	1	1,61	61	98,39
nábytkářský	0	0	62	100
nábytkem	0	0	62	100
dobytek	0	0	62	100
Celkem	16	3,69	418	96,31

Poslední cvičení didaktického testu bylo obměňovací, v němž měli žáci za úkol nahradit vyznačený výraz nebo výrazy slovem vyjmenovaným. Obměňovaných výrazů bylo celkem 13 a žáci v nich chybovali nebo nevěděli správnou odpověď celkem dvašedesátkrát. 16 žáků chybovalo shodně ve slovech *bystřina* a *sbili* (uznávali jsme také nesprávný tvar ~~zbili~~, neboť žáci ještě pravidla pro rozlišování předpon *s* a *z* neznají). Z dialogu s žáky jsme zjistili, že význam slova *bystřina* nebyl některým z nich jasný. Stejný problém se objevil i u dalšího slova – *obyčej* (viz později). Částečně se nám tak potvrzuje naše domněnka, že žáci, ač řady vyjmenovaných slov zvládají odříkat bez problémů, často neznají význam některých výrazů. Celkem 11 žáků si nevědělo rady se synonymem k výrazu *dům*; neuznávali jsme variantu *obydlí*, která sice patří k příbuzným slovům po B, ale nevyhovuje koncovce přecházejícího přídavného jména *nový*. Dohromady 7 žáků nedoplnilo správně slovo *obyčeje*; jak jsme se již zmiňovali, nebyl jim znám nebo již zapomněli význam tohoto výrazu. V ostatních slovech žáci chybovali spíše výjimečně. Celkový přehled chybných a správných odpovědí uvádíme v tabulce 9.

Žáci v tomto cvičení chybovali celkově v necelých 8 % slov. Na jednoho žáka připadá průměrně 1 chyba. Nejvíce populární byla tato úloha pro 32 (téměř 52 %) žáků, nejméně oblíbená pro 6 žáků (necelých 10 %).

Tabulka 10: Přehled správnosti pravopisu v 4. cvičení (obměňovací)

Slovo	Chybně		Správně	
	počet	%	počet	%
bystřina	16	25,81	46	74,19
sbili	16	25,81	46	74,19
příbytek	11	17,74	51	82,26
obyčeje	7	11,29	55	88,71
ubylo	5	8,06	57	91,94
bystrý	2	3,23	60	96,77
zbytek	2	3,23	60	96,77
zbyly	1	1,61	61	98,39
nábytek	1	1,61	61	98,39
dobytek	1	1,61	61	98,39
bylin	0	0,00	62	100,00
obyvatel	0	0,00	62	100,00
bydleli	0	0,00	62	100,00
Celkem	62	7,69	744	92,31

3.3 Shrnutí výzkumu

Výzkumu se zúčastnilo celkem 62 žáků čtvrtých tříd ze základních škol v Olomouckém kraji. V didaktickém testu udělali žáci dohromady 348 chyb. Průměrně tedy na jednoho žáka připadá 5,6 chyby.

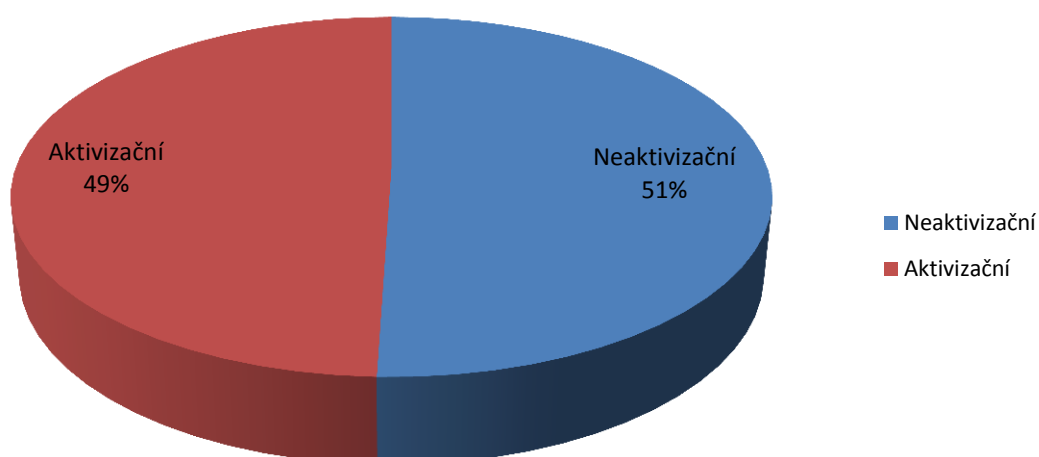
Nejúspěšnější byli žáci ve třetím cvičení, vyhledávacím a přepisovacím, kde chybovali pouze v 3,69 %. Následuje cvičení obměňovací, v němž se žáci mýlili v 7,69 %. Téměř shodně dopadla obě zbývající cvičení – konstrukční a doplňovací; v prvním zmíněném žáci nesprávně usuzovali v 15,32 %, v doplňovacím cvičení chybovali v 15,59 %.

Srovnáme-li tedy procento úspěšnosti žáků v jednotlivých cvičeních, vidíme, že rozdíly nejsou nikterak markantní. Náš předpoklad, že žáci budou více chybovat ve cvičeních neaktivizačních, tj. v našem případě ve cvičení vyhledávacím s přepisovacím a doplňovacím, se tedy nepotvrdil. Pro lepší přehlednost uvádíme tabulku a graf srovnání procentuální úspěšnosti žáků v aktivizačních a neaktivizačních úlohách z didaktického testu.

Tabulka 11: Srovnání procentuální úspěšnosti žáků v jednotlivých cvičeních didaktického testu

Cvičení	Úspěšnost
Vyhledávací,	96,31
Obměňovací	92,31
Konstrukční	84,68
Doplňovací	84,41

Graf 6: Srovnání procentuální úspěšnosti žáků v aktivizačních a neaktivizačních cvičeních didaktického testu



Dalším cílem našeho výzkumu bylo zjistit, která cvičení byla mezi žáky populární, a která nikoliv. Žáci neuváděli žádnou stupnici oblíbenosti, pouze označili nejoblíbenější a nejméně oblíbenou úlohu. Vycházeli jsme z předpokladu, že aktivizační cvičení mají v žácích probouzet chuť k vypracování úkolu a mají je bavit.

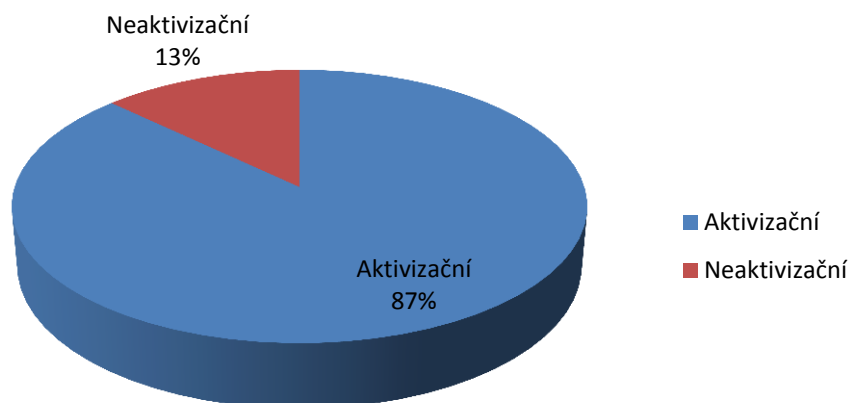
Nejvíce populárním cvičením bylo cvičení obměňovací; jako nejlepší ho označilo 32 žáků, tedy více jak polovina. Na druhém místě se objevila úloha konstrukční, která se nejvíce líbila 22 žákům. Následovalo cvičení doplňovací, jež bylo nejmilejší 8 žákům. Poslední cvičení, vyhledávací a přepisovací, v žebříčku úspěšnosti nefiguruje vůbec; jako nejoblíbenější ho nezvolil ani jeden z žáků.

Náš druhý předpoklad, tedy že aktivizační cvičení budou žákům milejší a budou je více bavit, se tedy potvrdil. Pro lepší názornost uvádíme oblíbenost jednotlivých cvičení v tabulce 12 a srovnání preferencí aktivizačních a neaktivizačních cvičení v grafu 7.

Tabulka 12: Přehled preferencí jednotlivých cvičení (měřeno počtem žáků, kteří je jako nejoblíbenější zvolili)

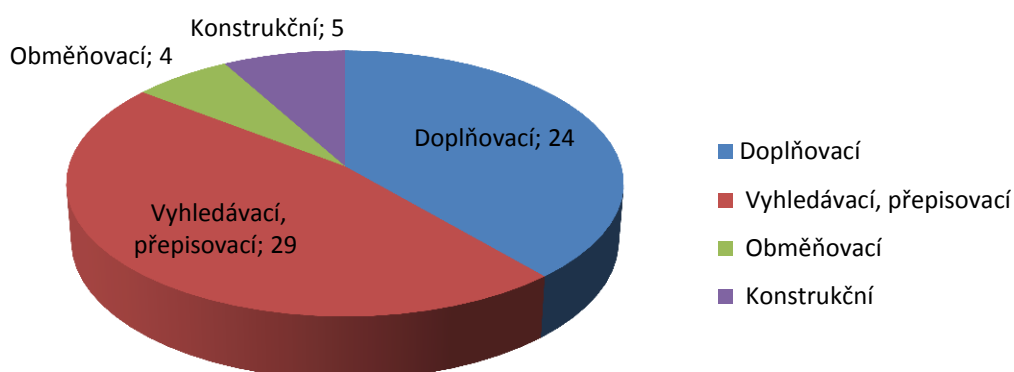
Cvičení	Počet žáků
Vyhledávací,	0
Obměňovací	32
Konstrukční	22
Doplňovací	8

Graf 7: Zastoupení aktivizačních a neaktivizačních cvičení v žebříčku popularity mezi žáky



Pro zajímavost uvádíme také graf 8 znázorňující nejméně preferovaná cvičení z didaktického testu (žáky označená jako nejméně oblíbené):

Graf 8: Přehled nejméně oblíbených cvičení z didaktického testu dle názoru žáků



Z rozhovoru s žáky po skončení testu jsme zjistili několik doplňujících poznatků. O nejméně oblíbeném cvičení (obměňovacím) například uvedli, že jim jeho řešení připadalo spíše jako luštění rébusu nebo hra, a že na taková cvičení nejsou při ověřování pravopisu vyjmenovaných slov vůbec zvyklí. Doplňovací cvičení jsou – i dle našeho předpokladu – nejčastějšími úlohami, jež žáci řeší. Dále jsme se dozvěděli, že cvičení vyhledávací a přepisovací je dle jejich názoru jednoduché, ale nezábavné a zdlouhavé (sami uvedli, že by ho zařadili pouze na začátek, k vyvození vyjmenovaných slov). Odpůrci konstrukčního cvičení zdůvodnili svoji volbu tím, že cvičení je příliš náročné na přemýšlení. Žáci, jimž se konstrukční úloha líbila, naproti tomu ocenili svobodu, kterou jim nabízí vytváření vlastních vět.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se věnovali jednomu z nejtěžších pravopisných jevů na 1. stupni – psaní *i/y* po obojetných souhláskách uvnitř slova a s ním spojenými vyjmenovanými slovy.

V teoretické části jsme hlubším nahlédnutím do této problematiky zjistili, že řady vyjmenovaných slov byly již v minulosti a zůstávají dodnes poměrně kontroverzním tématem. Odpůrci těchto výčtů argumentují tím, že ztrátou původního významu rozlišování *i* a *y* pozbylo smysl i písmeno ypsilon. Ti, kteří rozlišování *i* a *y* podporují, naopak poukazují na problémy, které by odstranění písmene ypsilon způsobilo. Z pohledu pedagogického je ovšem podstatné, jak této nelehké látce vyučovat; shrnuli jsme proto některá pravidla a zásady, které je vhodné při výuce dodržovat. Ať už se považujeme za příznivce, či odpůrce vyjmenovaných slov, měli bychom klást důraz na to, aby se žáci pravopisným pravidlům dobře naučili, neboť jejich znalost je bude ovlivňovat v celém budoucím životě.

Analýzou vybraných publikací v praktické části jsme se přesvědčili, že v učebnicích českého jazyka na českém trhu převládají tradiční „rychlá“ cvičení, tedy doplňovací a vyhledávací, pro žáky snadnější a méně náročná. Pozitivním jevem ovšem je zařazení úloh vyžadujících k jejich vyřešení složitější myšlenkové operace, které předkládaly všechny čtyři analyzované publikace. Zjistili jsme také, že k tomu, aby cvičení žáky aktivizovalo, někdy stačí menší impulz - atraktivní vzhled cvičení, doplňování vtipného textu apod.

Náš předpoklad, že žáci budou úspěšnější v aktivizujících cvičeních než ve cvičeních neaktivizujících se v průzkumné sondě nepotvrdil; úspěšnost žáků byla v obou typech úloh téměř srovnatelná s drobným nárůstem ve prospěch neaktivizujících cvičení. Tento výsledek částečně přisuzujeme skutečnosti, že žáci byli silně motivováni ke správnému vyřešení všech úloh (věděli, že se jedná o test pro výzkum), nicméně potvrdilo se, že všechny typy pravopisných cvičení mají v určité fázi výuky své místo a smysl.

Náš druhý předpoklad – že cvičení aktivizační budou u žáků více oblíbená než neaktivizační – se naopak prokázal. Potvrdila se naše domněnka, že úkoly aktivizující jsou žákům výrazně milejší, a to dokonce i těm, kteří nebyli v řešení těchto úloh úspěšní. Cíl naší empirické části byl tedy splněn: průzkumnou sondou jsme zjistili, že pokud jsou žáci dostatečně motivováni a je v nich vzbuzena chuť k řešení problému, nevádí jim úlohy

složitější a časově náročnější. Takováto cvičení jim také pomáhají porozumět učivu do větší hloubky a neskončit pouze u – byť precizního – odříkání řad vyjmenovaných slov bez pochopení jejich významu.

Řešením problému s nedostatkem zajímavých úloh v učebnicích může být také pedagogova vlastní iniciativa – ať už střídání více publikací ve výuce či tvorba vlastních, podnětných aktivit. Věříme, že v učebnicích českého jazyka bude neustále přibývat problémových úloh a úkolů, které žáky zaujmou do té míry, že nebudou brát jejich náročnost jako překážku, nýbrž jako prostředek, jak látce lépe porozumět.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 183 s. ISBN 80-042-4251-0.

BLUMENTRITTOVÁ, Vlasta, Dana SKLENÁŘOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Procvičujeme vyjmenovaná slova - hrajeme si: a jiné vyloženiny s vyjmenovanými slovy*. 1. vyd. Benešov: Blug, 2008?, 92 s. ISBN 978-80-7274-975-1.

Cvičebnice obecné didaktiky. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta [online]. 2008 [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: <http://ujep.cz>

CVRČEK, Václav. Kdyby ypsilonu nebylo... In: *Aktuálně.cz: Blogy a názory* [online]. [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/vaclav-cvrcek.php?itemid=9571>

ČÁP, Jan. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-042-2967-0.

ČECHOVÁ, Marie, Vlastimil STYBLÍK, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Praha: SPN, 1998, 264 p. ISBN 80-859-3747-6.

ČMEJKROVÁ, Světlá, František DANĚŠ, Jiří KRAUS a Ivana SVOBODOVÁ. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996, 259 s. ISBN 80-200-0589-7.

HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 137 s. ISBN 978-802-1042-445.

HAUSER, Přemysl a Karla ONDRÁŠKOVÁ. *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1991, 93 s. ISBN 80-210-0239-5.

HUBÁČEK, J. Anketa k úpravě řad vyjmenovaných slov. In *KOMENSKÝ*, roč. 124, č. 7/8, březen – duben 2000, str. 162, 163.

Internetová jazyková příručka. *Ústav pro jazyk český: Akademie věd ČR, v. v. i.* [online]. 2008 - 2013 [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?ref=148&id=100>

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří PRŮCHA, Jiří KOUDELA a Ivo MARTINEC. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 16.9.1997 na Pedagogické fakultě MU v*

Brně. 1. vyd. Editor Vladimír Jůva. Překlad Jakub Dobal. Praha: Státní pedagogické nakl., 1989, 152 p. Pedagogická praxe. ISBN 80-042-3209-4.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, str. 279–281.

KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Český jazyk: pro 3. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-860-8.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Výukové metody: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MRÁZKOVÁ, Eva, Gabriela BABUŠOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Bystrá kobyla bila kopyty na babykové mýtině: a jiné vylomeniny s vyjmenovanými slovy*. 1. vyd. Brno: Edika, 2011, 4 sv. ISBN 978-80-266-0037-4.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana, Dana SKLENÁŘOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Český jazyk 3: učebnice pro 3. ročník základní školy*. 3. vyd. Ilustrace Miloš Nesvadba. Brno: Nová škola, 2013, 92 s. ISBN 978-80-7289-453-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 1998, 620 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 978-80-200-1680-5

Nakladatelství Fraus [online]. © 2014 [cit. 2014-04-23]. Dostupné z: <http://www.fraus.cz>

Nakladatelství Nová škola Brno [online]. © 2013 [cit. 2014-04-24]. Dostupné z: <http://www.novaskolabrno.eu>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2014 [cit. 2014-01-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013. 142 s. [cit. 2014-01-11]. Dostupné z WWW:<<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Vyd. 4. Redaktor Josef Filipec. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4.

ŠAUR, Vladimír. *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice.* Praha: Ottovo nakladatelství v divizi Cesty, 2005. ISBN 80-736-0288-1.

TOPIL, Zdeněk, Vlastimil ŠVEC, Helena KNESELOVÁ a Ivo MARTINEC. *Zatracená čeština: jak (se) naučit pravopisu.* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2013, 85, [9] s. ISBN 978-80-7311-140-3, str. 36.

Učebnice pod lupou. Editor Josef Maňák, Dušan Klapko. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2006, 123 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 4. ISBN 80-731-5124-3.

VÍŠKA, Václav. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ.* Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 264 p. ISBN 978-807-4350-153.

Vyjmenovaná slova.net [online]. 2014 [cit. 2014-01-12]. Dostupné z: <http://www.vyjmenovanaslova.net/>

ZELINKOVÁ, Olga, Jiří PRŮCHA, Jiří KOUDELA a Ivo MARTINEC. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes.* 1. vyd. Editor Vladimír Jůva. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Fraus
- Graf 2: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Nová škola
- Graf 3: Zastoupení pravopisných cvičení v cvičebnici nakladatelství Edika
- Graf 4: Zastoupení pravopisných cvičení v cvičebnici nakladatelství Blug
- Graf 5: Zastoupení jednotlivých druhů pravopisných cvičení ve všech zkoumaných publikacích
- Graf 6: Srovnání procentuální úspěšnosti žáků v aktivizačních a neaktivizačních cvičeních didaktického testu
- Graf 7: Zastoupení aktivizačních a neaktivizačních cvičení v žebříčku popularity mezi žáky
- Graf 8: Přehled nejméně oblíbených cvičení z didaktického testu dle názoru žáků

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1: Rozvíjení klíčových kompetencí v učivu vyjmenovaných slov
- Tabulka 2: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Fraus
- Tabulka 3: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Nová škola
- Tabulka 4: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Edika
- Tabulka 5: Zastoupení pravopisných cvičení v učebnicích nakladatelství Blug
- Tabulka 6: Celkové zastoupení jednotlivých druhů pravopisných cvičení ve všech zkoumaných publikacích
- Tabulka 7: Přehled správnosti pravopisu v 1. cvičení (doplňovacím)
- Tabulka 8: Přehled správnosti pravopisu v 2. cvičení (konstrukčním)
- Tabulka 9: Přehled správnosti pravopisu v 3. cvičení (vyhledávací a přepisovací)
- Tabulka 10: Přehled správnosti pravopisu v 4. cvičení (obměňovací)
- Tabulka 11: Srovnání procentuální úspěšnosti žáků v jednotlivých cvičeních didaktického testu
- Tabulka 12: Přehled preferencí jednotlivých cvičení (měřeno počtem žáků, kteří je jako nejoblíbenější zvolili)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Didaktický test

Příloha 2: Přehled vyjmenovaných slov podle Pravidel českého pravopisu

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Didaktický test.

1. Doplň i, í, y, ý.

S__sel z__mu prospí. Ob__lí se s__palo z p__tle. Už jsi dnes p__l? Voda
om__vala p__sčítý břeh. Záhony zarostly p__rem. B__lo sl__šet p__skot.
Chléb se s__rem mě zas__til. Pros__la jsem ho zb__tečně. Upl__nulý čas se
nevrátí. Čím v__š vystoupíš, tím lépe uv__díš. P__chou úctu nez__skáš.
P__lné ruce štěstí rodí, l__ný jenom s b__dou chodí.

2. Utvoř věty na slova, která stejně znějí, ale liší se významem a různě se píší.

*Vzor: Včely přenášejí **pyl** květů.*

***Pil** hltavě.*

výš _____

víš _____

slepíš _____

slepýš _____

3. Vyhledej v textu vyjmenovaná a příbuzná slova po B a přepiš je na volné linky pod textem.

Človíčkové z Kvítečkova bydlí v malinkých příbytcích. Protože v jejich říši není příliš rozvinut nábytkářský průmysl, pokoje jsou vybaveny jen základním nábytkem. V blízkosti drobných příbytků stojí ještě menší domečky, v nichž někteří skřítkové chovají dobytek nebo spíš dobyteček.

4. Označená slova zkus nahradit vyjmenovanými a příbuznými slovy po B a napiš je do volného místa nad ně.

Zdá se, že nový spolužák je *chytrý*. *Potůček* tekoucí dolů z hor je plný ryb. Kamarádi *stloukli* srub velmi rychle. Z ledničky *zmizelo* pět jogurtů a *zůstaly* v ní už jenom dva. Jejich nový *dům* je velice útulný. *Část* dortu je ještě na talíři. Nekupujte si nové *zařízení do bytu* teď, protože po Vánocích bude určitě levnější. Ty *krávy a býci* příšerně bučí, nevydržím to dlouho poslouchat! Jsem trochu nachlazený, uvařím si čaj z nějakých *léčivých rostlin*. Mám moc ráda vánoční *zvyky*, i když už jsem dospělá. V Praze žije víc než milion *lidí*. *Žili* jsme v domě na předměstí víc než dvacet roků.

Které cvičení (napiš jeho číslo) se ti líbilo nejvíce? _____

Které cvičení (napiš jeho číslo) se ti líbilo nejméně? _____

Příloha 2 - Přehled vyjmenovaných slov podle Pravidel českého pravopisu

Zatím poslední vydaná Pravidla českého pravopisu (1993) uvádějí, že po souhláskách, jež jsou pravopisně obojetné, tj. *b, f, l, m, p, s, v, z* píšeme jak *i/i*, tak *y/y*, přičemž tvar *s i/i* je základní a tvar *s y/y* je omezen pouze na definované případy.

Ve slovech dále představených, tj. vyjmenovaných (a také v jejich tvarech) a ve slovech od nich odvozených nebo s nimi příbuzných se píše *y/y*. (Seznam odvozených slov a vlastních jmen není vyčerpávající.)

Vyjmenovaná slova se skupinami by, bý:

být (bych, bys, by, bychom, byste), abych, abys, aby, bývalý, byt, bytná, bytový, bytelný, bytost, bydlit, bydliště, obydlí, bydlo (tj. příbytek, živobytí), dobýt, dobyvatel, dobytek, dobytče, dobytkářství, nabýt, nabývat, nábytek, obývat, obyvatel, obyvatelstvo, odbýt, odbyt, neodbytný, pozbýt, přebýt, přebývat, přebytek, přibýt, přibývat, příbytek, ubýt, ubývat, úbytek, zbývat, zbytek, zabývat se), obyčej (obyčejný), bystrý (bystře, bystrost, bystřina, Bystřice), bylina (býlí, býložravec, černobýl, zlatobýl), kobyla (kobyłka, Kobylisy), býk (býček, býčí, býkovec), babyka; Bydžov, Přibyslav, Bylany, Hrabyně; Zbyněk.

Vyjmenovaná slova se skupinami ly, lý:

slyšet (slyšitelný, slýchat, nedoslýchavý), mlýn (mlýnář, mlýnice), blýskat se (blýsknout se, zablýsknout se, blýskavice, blýskavý, blyštět se), polykat (zalykat se), vzlykat (vzlyknout, vzlyk, vzlykot), plynout (uplynout, rozplynout se, rozplývat se, splynout, splývat, oplývat, vyplývat, plynulý, plyn, plynný, plynárna, plynoměr, plynojem), plývat, lysý (lysina, lyska, Lysá, Lysolaje), lýtko, lýko (lýčí, lýčený (tj. lýkový), lýkovec, lýkožrout), lyže (lyžovat, lyžař), pelyněk, plyš, slynout, plytký, vlys (vlýsek, vlysový); Volyně.

Vyjmenovaná slova se skupinami my, mý:

my (zájmeno 1. os. č. mn.), mýt (mycí, myčka, umýt, umývat, umývadlo i umyvadlo, umývárna i umyvárna, pomyje, mýval, mýdlo, mydlit, mydlář, mydlina), myslit i myslet (mysl, myšlenka, pomyslit i pomyslet, pomýšlet, přemýšlet, vymyslit i vymyslet, vymýšlet, výmysl, úmysl, usmyslit si i usmyslet si, smýšlení, smyšlenka, smysl, smyslný, nesmyslný,

průmysl, myslivec, myslivna, Nezamysl, Nezamyslice, Přemysl), mýlit se (mýlka, mylný, omyl, zmýlená), hmyz (hmyzí, hmyzožravec), myš (myší, myšina), hlemýžď, mýtit (mýtina, vymýtit, vymycovat), zamykat (odmykat, nedomykat, vymykat se, výmyk, přimykát se), smýkat (smyk, smýčít, smyčec, smyčka, průsmyk), dmýchat (rozdmýchat, dmychadlo i dmýchadlo), chmýří, nachomýtnout se (ochomýtat se), mýto (mýtné, Mýto), mykat (mykaný), mys, sumýš; Litomyšl, Kamýk.

Vyjmenovaná slova se skupinami py, pý:

pýcha (pyšný, pyšnit se, zpychnout, pýchavka, psych, přepych, Přepychy), pytel (pytlovina, pytlák, pytlačit), pysk (pyskatý, ptakopysk, Solopysky), netopýr, slepýš, pyl (opylovat), kopyto (sudokopytník), klopýtat (klopýtnout), třpytit se (třpyt, třpytivý, třpytka), zpytovat (jazykozpyt, nevyzpytatelný), pykat (odpykat), pýr (pýřavka), pýří, pýřit se (zapýřit se, pýřivý, čepýřit se), pyj; Chropyně, Pyšely; Spytihněv.

Vyjmenovaná slova se skupinami sy, sý:

syn (synovský, synovec, zlosyn), sytý (sytost, dosyta, nasytit, nenasytný), sýr (syreček, sýrař, sýrárna, syrovátka), syrový (syrovinka), syrý (tj. syrový), sychravý (Sychrov), usychat i usýchat (vysychat i vysýchat), sýkora (sýkořice), sýček, sysel, syčet (sykat, sykot), sypat (sypký, sýpka, sypek, nasypat, násyp, násypný, osypaný, vysypat, zasypat, zásyp); Bosyně.

Vyjmenovaná slova se skupinami vy, vý:

vy (zájmeno 2. os. č. mn.), vykat, vysoký (vysočina, Vysočany, vyšší, výše, výška, výšina, povýšit, vyvýšit, vyvýšenina, zvýšit, převyšovat, Vyšehrad), výt (zavýt), výskat (výskot, zavýsknout), zvykat (zvyk, zlozvyk, zvyknout, zvyklost, navykat, navyknout, návyk, odvykat, odvyknout, obvyklý), žvýkat (žvýkáci, přežvykovat, přežvýkavec, žvýkačka), vydra (vydří, vydrovka, Povydří), výr (pták), vyžle, povyk (povykovat), výheň, cavyky, vyza; Vyškov, Výtoň; slova s předponou vy/vý (vyřadit, vyhodit, vyjmenovaný, výlet, výborný).

Vyjmenovaná slova se skupinami zy, zý:

brzy, jazyk (jazýček, jazykozpyt, jazykověda, dvojjazyčný, jazylka), nazývat (se) (vyzývat, vyzývavý, vzývat, ozývat se); Ruzyně.

Po písmeně *f* v kořenech domácích slov *y* (*y'*) nepíšeme.⁶²

⁶² ŠAUR, Vladimír. *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice*. Praha: Ottovo nakladatelství v divizi Cesty, 2005. ISBN 80-736-0288-1.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Motáňová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Srovnání typologie cvičení ve vybraných učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň základních škol (se zaměřením na výuku vyjmenovaných slov)
Název v angličtině:	Comparison of typology of exercises in selected textbooks of Czech language for the 1st Primary School (focused on teaching enumerated words)
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá typologií cvičení, která jsou využívána ve výuce vyjmenovaných slov. Vybrané učebnice jsou analyzovány z hlediska zastoupení jednotlivých druhů pravopisných úloh. Práce dále sleduje vliv aktivizace na úspěšnost žáků při řešení úloh.
Klíčová slova:	vyjmenovaná slova, lexikální pravopis, jazyková výchova, pravopisná cvičení, učebnice, aktivita, aktivizace, aktivizační cvičení, učební metody, diktát
Anotace v angličtině:	The thesis follows up the typology of exercises which are used in learning enumerated words. Selected textbooks are analyzed by a representation of types of orthographic exercises. The thesis also explores how the activation influence students' successes in problem solving.
Klíčová slova v angličtině:	enumerated words, lexical orthography, language education, orthographic exercises, textbooks, activity, activation, activating exercises, teaching methods, dictation
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Didaktický test Příloha 2: Přehled vyjmenovaných slov podle Pravidel českého pravopisu
Rozsah práce:	68 s. (108 560 znaků)
Jazyk práce:	čeština