UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Znalost českých pravopisných jevů u žáků ZŠ, víceletých gymnázií a SŠ

(Knowledge of Czech spelling at primary school, grammar school and secondary school)

Diplomová práce

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

Autor práce: Bc. Adéla Juračková

Olomouc 2023

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Znalost českých pravopisných jevů u žáků ZŠ, víceletých gymnázií a SŠ* vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne 20. 4. 2023 . . . . . .

Poděkování:

Mé poděkování patří panu doc. PhDr. Stanislavu Štěpánikovi, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost a ochotu při zpracování této práce a především za obrovskou důvěru, kterou do mne vložil. Také bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na výzkumu, bez něhož by tato práce nikdy nevznikla.

Anotace

Diplomová práce se zabývá znalostmi pravopisných jevů u žáků ZŠ, víceletých gymnázií a SŠ. Práce je složena z teoretické a praktické části. Teoretická část se zabývá přechodem žáků mezi stupni vzdělávání, seznamuje čtenáře s lingvisticko-didaktickými východisky, tedy s výukou českého jazyka a s pojmem jazyková kultura, ze kterého volně přechází na dílčí téma pravopisu. Pravopis je posuzován ze synchronního i diachronního hlediska, z hlediska vývoje i postavení v kurikulárních dokumentech. V neposlední řadě se teoretická část věnuje výuce pravopisu, formě procvičování a následnému hodnocení. Praktická část se zabývá komparací žáků na základě jejich znalostí v pravopisných oblastech, jejichž hodnot jsme docílili pomocí realizace výzkumu v ročnících ve formě diktátu. Cílem je zjistit, na jaké znalostní úrovni v oblasti pravopisu jsou výše zmíněné ročníky a do jaké míry se jejich pravopisné znalosti liší.

Abstract

The thesis deals with knowledge of Czech spelling phenomena among primary school, grammar school, and secondary school students. The work is composed of theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the transition of students between educational stages, introduces the reader to linguistic foundations, i.e., teaching Czech language and the concept of language culture, which leads to the partial topic of spelling. Spelling is assessed from a synchronic and diachronic perspective, from the perspective of development and position in curricular documents. Lastly, the theoretical part focuses on teaching spelling, the form of exercises, and subsequent evaluation. The practical part deals with the comparison of students based on their knowledge in spelling areas, which we achieved by conducting research in years through dictation. The goal is to determine the knowledge level of the aforementioned years in the field of spelling and to what extent their spelling knowledge differs.

Klíčová slova

pravopis, pravopisná kompetence, žák, základní škola, střední škola, víceleté gymnázium, diktát

Key words

spelling, spelling competency, pupil, primary school, secondary school, grammar school, dictation

OBSAH

Úvod 8

I. TEORETICKÁ ČÁST 10

1. Přechod žáků z primárního do nižšího, dále do vyššího sekundárního vzdělávání 10

2. Konceptuální lingvistická východiska 12

2.1. Cíl a úkoly vyučování češtiny 12

2.2. Jazyková kultura 13

2.2.1. Úzus, norma, kodifikace 14

3. Pravopis 14

3.1. Pravidla českého pravopisu 15

3.1.1. Vývoj českého pravopisu 15

3.2. Pravopisné principy 16

3.3. Druhy pravopisu 17

4. Vývoj ortografické kompetence 20

4.1. Ontogenetické hledisko jazykového vyučování 20

4.2. Osvojování pravopisných znalostí, dovedností a návyků 21

5. Postavení pravopisu v RVP 24

5.1. RVP ZV 24

5.1.1. První stupeň – 1. období 24

5.1.2. První stupeň – 2. období 25

5.1.3. Druhý stupeň ZŠ 25

5.2. RVP G 26

6. Výuka pravopisu 27

6.1. Pravopisná cvičení 27

6.2. Diktát 29

6.2.1. Typy diktátu 30

6.2.2. Výběr a zadání diktátu 32

6.2.3. Oprava diktátu 33

6.3. Hodnocení a klasifikace 33

II. PRAKTICKÁ ČÁST 36

7. Charakteristika a cíl výzkumu 36

7.1. Stanovení hypotéz 36

8. Výzkumný soubor 37

9. Organizace výzkumu 38

9.1. Diktát jako výzkumný nástroj 38

9.1.1. Sběr dat v ČNK ve vztahu k designu výzkumného nástroje 39

9.2. Polostrukturované pozorování 43

10. Vyhodnocení výsledků výzkumu 45

10.1. Komparace mezi 9. ročníkem ZŠ a 4. ročníkem víceletého gymnázia 47

10.2. Komparace mezi 4. ročníkem SŠ a 4. ročníkem gymnázia 59

10.3. Komparace mezi 9. ročníkem ZŠ, 4 ročníkem víceletého gymnázia a 4. ročníkem SŠ, 4. ročníkem gymnázia 68

11. Diskuse výsledků 77

Závěr 80

Přílohy 82

Literatura 83

Úvod

V diplomové práci jsme se rozhodli věnovat tématu znalostí pravopisných jevů u žáků, kteří stojí na přelomu sekundárního nižšího a sekundárního vyššího vzdělávání, u žáků ukončujících sekundární vyšší vzdělávání v komparaci se stejnými žáky studujícími gymnázia čtyřletá a víceletá. Důvody pro výběr tohoto tématu byly tři. Prvním důvodem byla čistá zvědavost, zda žáci na gymnáziích jsou znalostně na vyšší pravopisné úrovni než žáci na běžných základních a středních školách, a zároveň zda žáci na konci povinné školní docházky mají horší pravopisné znalosti než žáci vyššího sekundárního vzdělávání. Druhým důvodem je náš osobní přetrvávající zájem o pravopis, který mnohým uživatelům českého jazyka dělá problém v různých oblastech pravopisných jevů a narušuje tak písemnou komunikaci mezi komunikujícími. Zřetelně viditelné je to pak v komunikaci na úrovni mediální, se kterou se dnes a denně setkáváme, a která nám vytváří prostor pro písemný vstup do komunikačních situací. Třetím, a tedy posledním důvodem je obdobný výzkum V. Styblíka z roku 1966, který pokládáme za tematicky vysoce aktuální, avšak s ohledem na rok vzniku již zastaralý, a proto považujeme nutné takový výzkum provést znovu a aktualizovaně. V neposlední řadě má práce význam pro praxi výuky, protože nepřímo formuluje možnosti a limity, které rozvoj pravopisné kompetence v současné výuce češtiny má.

Hlavním cílem práce je srovnat pravopisné znalosti mezi následujícími žáky:

- 9. ročník ZŠ v komparaci se 4. ročníkem víceletého gymnázia,
- 4. ročník střední školy v komparaci se 4. ročníkem gymnázia,
- studujícími gymnázia v komparaci se žáky studujícími na základních a středních školách.

Pro takové srovnání jsme vytvořili diktát, obdobně jako V. Styblík ve svém výzkumu. Diktát byl v období května a června roku 2022 předložen žákům výše zmíněných ročníků.

Teoretická část naší práce je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola charakterizuje období přechodu žáků z prvního stupně vzdělávání na druhý stupeň dále pak ze druhého stupně na střední školy a poukazuje na možná úskalí těchto přechodů. Ve druhé kapitole se věnujeme obecným východiskům výuky českého jazyka a zasazením vzdělávacího oboru česky jazyk do systému výchovně-vzdělávacího procesu. Kapitola je obohacena o téma jazykové kultury. Třetí kapitola je věnována přímo pravopisu, jeho vývoji, pravidlům, principům a druhům. Čtvrtá část se zaměřuje na vývojové hledisko v rámci kognitivního vývoje dítěte v souvislosti s procesem učení se jak obecně, tak také vývojem v souvislosti s osvojováním si pravopisných návyků.

Pátá kapitola se zabývá systémem kurikulárních dokumentů se zaměřením na očekáváné výstupy z oblasti pravopisu. Šestá a závěrečná kapitola teoretické části hlouběji popisuje výuku pravopisu, zaměřena je na možné metody nácviku pravopisu v podobě pravopisných cvičení a diktátů. V kapitole jsou popsány také typy diktátů, strategie pro jejich výběr, zadání a následnou opravu. V neposlední řadě jsou zmíněny a vysvětleny pojmy hodnocení a klasifikace pravopisu především se zaměřením na práci s chybou.

Praktická část je složena z pěti kapitol. První z nich seznamuje s charakteristikou a cíli výzkumu, s námi stanovenými hypotézami. Další kapitola popisuje výzkumný soubor, následně je popsána organizace výzkumu, tvorba výzkumného nástroje, tj. diktátu, a proces a výsledky polostrukturovaného pozorování. Následuje stěžejní a rozsáhlá část práce, kterou je vyhodnocení výsledků výzkumu. V neposlední řadě je uvedena diskuse výsledků, ve které jsou k nalezení odpovědi na námi stanovené hypotézy a dílčí cíle.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Přechod žáků z primárního do nižšího, dále do vyššího sekundárního vzdělávání

Prvním významným mezníkem života dítěte je vstup do povinného vzdělávání. V období primárního vzdělávání dítě pociťuje změnu ve svých sociálních rolích, zakládá nové sociální vztahy. Ve vzdělávacím procesu se fixuje nejčastěji na jednoho vyučujícího, nedochází k výrazným obměnám učitelů. Primární vzdělávání je tak sice velkou změnou, po přechodu z předškolního vzdělávání, pro jedince však není natolik náročnou jako v dalších letech. (Walterová, 2011, s. 48) Ačkoli se může zdát, že přechod z primárního vzdělávání do nižšího sekundárního nepřináší žádné výrazné změny, je přechod doprovázen zjevnými i skrytými problémy (ibid., s. 50). První a druhý stupeň základního vzdělávání bývá nejčastěji spojen v jedné organizaci, pro spoustu žáků se nestává výrazným fenoménem. Walterová (2011, s. 56–63) uvádí, že je potřeba vyzdvihnout i žáky, kteří přecházejí ke studiu z venkovských škol, malotřídek (až 33 % škol), nebo ty žáky, kteří přechází ke studiu na víceletá gymnázia (ve školním roce 2009/2010 z 5. třídy 9,6 %, ze 7. třídy 2,5 %). Tato změna přichází ve vývojovém období dítěte, které nazýváme dle Eriksona (1963) jako raná adolescence, při kterém dochází ke změnám emocionálním, fyzickým, ale i k rozvoji myšlení. Změny pak ovlivňují i vztah žáků ke škole a učení se. (Walterová, 2011, s. 62–63) Historický podklad přinesl v českém systému vzdělávání spojení prvního a druhého stupně v jednu organizaci, v zahraničí se setkáváme spíše s přechodem (tranzitem) z jedné instituce do jiné, to sebou přináší i změnu lokality. Tuto změnu, ke které dochází v zahraničí, můžeme přirovnat ke změně při přechodu žáků z venkovských škol či víceletých gymnázií. (Dvořák, 2011, s. 57) V zahraniční literatuře nacházíme výčet problémů, které tato změna přináší – **nové požadavky v oblasti učení**, kterými jsou vyšší náročnost a větší obsah učiva, **vyšší organizační nároky** jako je přechod do různých tříd, střídání učitelů, **odlišné sociální prostředí**, ve kterém se objevují noví spolužáci (Akos, Galassi, 2004, in Dvořák, 2011, s. 58).

Na konci povinné školní docházky, žák ve věku kolem 14 roku, dochází k další výrazné etapní změně, jež provází výběr střední školy – pomineme-li žáky, kteří se rozhodli pro víceletá gymnázia. Výběr školy je podmíněn zájmovou orientací žáka, jeho studijními předpoklady, ale také smýšlením nad seberealizací v budoucím životě. (Trhlíková a Eliášková, in Walterová, 2009, s. 23) Jedná se o období sebepoznávání a hledání stability, odpovídání na otázku *„Kým chci v budoucnu být? /Jaká bude má sociální identita?“* Výrazným faktorem volby je i sociální a ekonomické zázemí, v mladším věku vliv rodičů. (ibid., s. 24) Žáci, kteří přecházejí na střední

školy, mají různorodou úroveň znalostí a dovedností. Často se učitelé setkávají se silnými nedostatky v základních kompetencích (plynulost čtení, interpretace textu, znalost gramatických pravidel). (Šumavská, 2012) Slovní zásoba žáka může být na velmi nízké úrovni s nedostatky ve smysluplném vyjadřování se v úrovni parole i langue. Proto se na začátku školního roku často předkládají vstupní testy, aby si učitelé ověřili získané a osvojené znalosti a dovednosti svých žáků. Na základě jejich vyhodnocení učivo základního vzdělávání opakují a doplňují. Pro lepší tranzit se také často zavádějí seznamovací kurzy, které posilují a upevňují socializaci ve třídě. První rok středního vzdělávání bývá věnován adaptaci žáků na nové podmínky a nové styly výuky. (ibid.) Na tuto skutečnost poukazuje i Styblík (1966, s. 53), který upozorňuje nejen na rozdílnou úroveň nabytých znalostí žáků z předchozí etapy studia, ale i na rozdílnost zájmu o osvojení si učiva, tj. ztrátu zájmu. Dále uvádí, že učitel není schopen objevit všechny nedostatky, které žáci mají, tudíž není ani v jeho silách zopakovat všechny předpoklady, které si žáci na základní škole měli osvojit, ale neosvojili. To není možné také často kvůli novému učivu, kterému má být věnována hlavní pozornost. (Styblík, 1966, s. 53)

2. Konceptuální lingvistická východiska

Vývoj jazyka českého nese dlouhou tradici a prochází obměnami v závislosti na historických událostech (Hubáček et al., 1998, s. 20). Dnešní doba nám nabízí obrovský prostor pro utváření českého jazyka jako národního, který se dále rozvíjí v závislosti na potřebách a cílech naší společnosti. Národní jazyk je nejen naším znakem, ale i prvkem jednoty, který spojuje všechny společenské vrstvy, také nás spojuje s našimi předky i těmi, co teprve přijdou. (ibid.) Český jazyk má funkci pospolitní, kulturní a ekonomickou, reprezentativní a je důležitým nástrojem pro vzdělávání, aby se jedinec mohl dále uplatnit ve společenském životě (Čechová, Styblík, 1998, s. 5). Každé dítě se učí češtině od narození, prostřednictvím odezírání a imitace z okolí, tedy i každému českému dítěti je čeština jazykem mateřským[1]. Při nástupu do školy dochází k tzv. institucionální péči. Institucionální péče zahrnuje také nácvik pravopisu, jenž je reprezentativní složkou. (Hubáček et al., 1998, s. 21; Čechová, Styblík, 1998, s. 27)

2.1. Cíl a úkoly vyučování češtiny

Vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* je dle *Rámcového vzdělávacího programu* zařazen do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* (RVP ZV, 2021). Tato oblast zaujímá nejdůležitější postavení výchovně vzdělávacího procesu, jelikož vede žáky k rozvoji komunikační kompetence – mj. k vhodnému vyjadřování, účinnému uplatňovaní i prosazování výsledků dosaženého poznání. Dovednosti, které žák nabývá během studia, jsou potřebné nejen pro kvalitní další jazykové vzdělání, ale také pro úspěšnost v jiných oblastech vzdělávání a jejich oborech. Zároveň slouží jako kultivační prvek jedince ve společnosti. (RVP ZV, 2021, s. 16)

„*Cíl vyučování českého jazyka je systém vytvářený obecným cílem a dílčími cíli (úkoly) jeho jednotlivých stránek a strukturními vztahy mezi nimi*“ (Jelínek, 1979, s. 101). Primární cíl výuky českého jazyka je rozvíjet v žácích schopnost komunikovat, mluvenou i písemnou formou. Z tohoto základního cíle jsme schopni vyvodit jeden ze tří dílčích cílů českého jazyka – tedy **cíl komunikační**, jehož základem je schopnost uživatele jazyka komunikovat funkčně se zřetelem k dané komunikační situaci, do které uživatel vstupuje s určitým komunikačním záměrem. (ibid.) Jelínek (1979, s. 101) pojmenovává tento cíl také jako praktický, jelikož obsahem jsou jazykové dovednosti a návyky. K tomu, aby byla komunikace funkční a efektivní je potřeba naplnit cíl další, totiž cíl **kognitivní** (poznávací), vyjadřovaný vědomostmi o českém

[1] Termíny mateřský jazyk/ mateřská řeč jsou často využívány jako obrazné pojmenování jazyka národního z důvodu, že se zpravidla téměř každý příslušník národa učí tohoto jazyka již od dětství od své matky. (Havránek, Jedlička, 2000, s. 5)

jazyce a jeho fungování a zakládající se na úzkém sepětí jazyka a řeči. Ovládnutí kognitivního cíle znamená také osvojení si jazykového systému českého jazyka. Důvodem, proč tyto cíle má žák naplňovat a učitel vést žáky k tomu, aby byli schopni k nim dojít, je fakt, že pokud žák zvládne oba tyto cíle naplnit, formuje se s nimi zároveň i cíl třetí, **formativní** (výchovný), díky němuž si žák vytváří celoživotní postoje k jazyku. Tehdy se žák stává komunikačně kompetentním. (Čechová, Styblík, 1989, s. 10) Szymańska (2016, s. 181, in Štěpáník, 2020, s. 30) uvádí pět dílčích kompetencí, které naplňují více či méně všechny tři výše zmíněné cíle:

1) **kompetence jazyková**, kterou můžeme definovat jako schopnost porozumět textu, a také dovednost vytvářet nesčetné množství výpovědí,
2) **kompetence sociolingvistická**, vycházející z latinských slov *sociates*, česky *společnost*, a *lingua*, česky *jazyk*, zabývající se vztahem jazyka a společnosti, pro tuto kompetenci je důležitá schopnost přepínat kód na základě komunikační situace, do které uživatel vstupuje s komunikačním záměrem směrem ke komunikačnímu partnerovi či partnerům,
3) **kompetence sociokulturní**, při které uživatel českého jazyka disponuje dovedností užívat konstrukce a interpretace vzhledem ke kulturnímu kontextu,
4) **kompetence jazykovědná**, díky níž uživatel využívá znalost metajazyka[2],
5) **kompetence diskursivní**, kompetence vycházející ze schopnosti produkovat komunikáty, mluvené i psané, vhodnými jazykovými prostředky směrem k různým komunikačním situacím.

2.2. Jazyková kultura

Často se lze ve školním i mimoškolním prostředí setkat s termínem *jazyková správnost*, který je mnohokrát chybně označován jako reprezentativní prvek českého jazyka. Ve skutečnosti ho lze asociovat především s fenomény, jež jsou v jazyce kodifikovány, tzn. některé prvky formální morfologie a pak především prvky pravopisu. (Hubáček et al., 1998, s. 19) Ve školním prostředí se tak jazyková správnost uplatňuje především při zvládnutí pravidel českého pravopisu. Protože to však není jediným cílem edukace v českém jazyce, jak už je patrné z předchozího výkladu, je třeba vzít do úvahy také pojem **jazyková kultura**, která je součástí kultury národní. (ibid.) Kvalitní jazyková kultura je předpokladem pro úspěšný život a rozvoj jedince nejen v oblasti kultury, ale i v oblasti hospodářství a ekonomiky (ibid.). Termín jazyková kultura je velmi obšírný a zahrnuje v sobě propracovanost jazyka, tj. vyhovění

[2] Český jazyk slouží jako jazyk využívaný pro popis sebe sama. Pomocí českého jazyka jsme schopni jazyk reflektovat a uvažovat o něm. (Štěpáník, 2020, s. 30)

mnohostranným požadavkům kladeným na jazyk, tříbení jazyka, tj. pečování o propracovanost, úroveň jazykové praxe, jazykovou výchovu, tj. péče o jazykovou praxi (Šmilauer, 1972, s. 26). Jedná se tedy o neustálou snahu uživatele jazyka vstupovat do komunikačních situací jak jazykově správně, tak i vhodně a přiměřeně ke komunikační situaci a komunikačnímu partnerovi, ale také jasně, zřetelně, stručně a výstižně (Hubáček et al., 1998, s. 19–20).

2.2.1. Úzus, norma, kodifikace

Úzus dle *Nového encyklopedického slovníku češtiny* je definován jako *„soubor jazykových prostředků, které jsou jazykovým společenstvím užívány bez ohledu na to, jestli jsou vhodné nebo nevhodné, správné nebo nesprávné“* (Nebeská, 2017). Úzus obsahuje všechny vrstvy českého jazyka, také souhrn všech jazykových prostředků, které se ustálily v běžné a reálné komunikaci uživatelů jazyka (Pravdová, Svobodová, 2014, s. 499).

Jazyková **norma** je uvědomění si souboru pravidel a závaznosti dohodnutých pravidel, má kolektivní charakter. Norma však není závazná, je do jisté míry pouze konvencí a je velmi pohyblivá v závislosti na komunikační situaci. Oficiální a závazná pravidla českého pravopisu jsou pak tzv. **kodifikovaná**, dlouhodobě neměnná, reprezentativní norma českého jazyka. Tyto normy nalezneme v příručkách a slovnících. (Hubáček et al., 1998, s.18–19; Sgall, 2014, s. 19)

3. Pravopis

Havránek a Jedlička (2000, s. 24) definují pravopis jako způsob, kterým je řeč zaznamenávána psanými znaky, písmeny a znaménky. Čechová et al. (2011, s. 29) uvádějí, že pravopis představuje souhrn zachycující obecná pravidla vztahu mezi zvukovou a grafickou podobou jazyka. *Encyklopedický slovník češtiny* (2002, s. 337) vysvětluje pravopis jako „*soubor pravidel o reprezentaci fonémů (a hlásek) v písmu.*“ Pravopis, jako souhrn pravidel, je konvencí, není nezávislou vědní disciplínou (Štěpáník, 2020, s. 273). Ortografie, jako dohoda o způsobu psaní, je významnou dohodou a důležitým jednotícím prvkem psaného jazyka (Čechová, Styblík, 1998, s. 171).

V dnešní společnosti je význam ortografie nezřídka přeceňován a často se stává určujícím měřítkem vzdělanosti či dokonce inteligence. To vede k přeceňování pravopisu i ve výuce. (Čechová, Styblík, 1998, s. 171) Přeceňování pravopisu přichází do škol zvenčí od veřejnosti, proto i učitelé raději kladou velký důraz na osvojování si právě pravopisných jevů, aniž by si uvědomovali, že osvojení pravopisu nutně souvisí s osvojením si mluvnice, tj. tvarosloví, skladby, slovotvorby. Proto lze pokládat za nesmyslné, že učitelé se podřizují požadavkům společnosti a upřednostňují nácvik pravopisu izolovaně od jiných složek jazyka, aniž by si

uvědomovali fungování českého jazyka a jeho výuky. (Čechová, Styblík, 1998, s. 171; Styblík, 1966, s. 52)

3.1. Pravidla českého pravopisu

Kodifikace zachycuje jazykovou normu v příručkách a je brána jako závazná. Kodifikační příručky mají dvojí charakter: **preskriptivní** a **deskriptivní**. Preskriptivní charakter příruček uživatelům jazyka předepisuje zacházení s jazykem, kdežto deskriptivní zaznamenává a popisuje normy či úzy jazyka. (Pravdová, Svobodová, 2014) Široce uznávanou preskriptivní (kodifikační) příručkou jsou Pravidla českého pravopisu[3], aktuálně platná z roku 1993. Preskriptivní charakter má rovněž Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost a Česká výslovnostní norma autorství J. Hůrkové (1995), ačkoliv ta nemá statut příručky kodifikační. Výslovnost spisovné češtiny I a II (Hála, 1967; Romportl, 1978) sice mají statut kodifikačních příruček, ale pro svou zastaralost již tuto funkci de facto neplní. Jako kodifikační příručka v současnosti funguje také Internetová jazyková příručka, ta ovšem má charakter spíše deskriptivní, stejně tak Akademická příručka českého jazyka. (ibid.)

3.1.1. Vývoj českého pravopisu

Pravopisné otázky budily zájem již v době, kdy se začaly psát první české texty. Pro zápis češtiny byla využívána latinka, která kvantitou grafémů neodpovídala kvantitě fonémů a některé znaky tak pro zápis českých slov chyběly. (Sedláček, 1993, s. 60) V původní fázi vývoje existoval pro potřeby českého jazyka pravopis **primitivní**, též jednoduchý, který se využíval v době od 10. století až do 13. století, avšak byl v určité míře uplatňován i v pozdějších letech. Primitivní pravopis uplatňoval nejednotný zápis pro grafémy – např. grafému *c* odpovídaly fonémy */c, /č/, /k/*. Dokladem jsou písemné památky vzniklé až ve 12. století, které demonstrují právě neustálenost dřívější psané podoby. (Pleskalová, 2017) Reakcí na nejednotnost zápisu a na rozpory mezi počtem grafémů latinky a počtem fonémů češtiny byl pravopis **spřežkový**, 14. století, ve kterém byla uplatňována kombinace nejčastěji dvou grafémů z latinské abecedy – grafém *z* se uplatňoval ve spřežkových podobách *cz* s výslovností /c/, dále *zz* s výslovností */ch/* apod. (Sedláček, 1993, s. 61) K velké změně došlo v období života Jana Husa, tedy v 15. století. Osobnost Jana Husa je spojována s pravopisem **diakritickým**, který nahrazoval spřežkové psaní pomocí grafému s tečkou. Společně s touto změnou se zavedl také zápis vokalické délky. Stále se však uplatňoval i pravopis spřežkový, a tak chaotická podoba zápisu stále přetrvávala. (Pleskalová, 2017) Situaci příliš nezměnil ani nástup nového

[3] Dále jen Pravidla.

pravopisu **bratrského** (16. století), který je také spojován s vynálezem knihtisku a první česky tištěnou knihou, *Biblí Kralickou*. Právě ta se dlouhodobě stala standardem spisovné češtiny. Pro toto období je typické zavedení háčků namísto teček nad měkkými konsonanty. (Sedláček, 1993, s. 64) Od poloviny 17. století se začal projevovat v českém prostředí vliv třicetileté války, která sebou přinesla změny politické i kulturní. Došlo k emigraci české nekatolické inteligence, český jazyk začal ustupovat do oblasti neveřejné. Český jazyk dlouhé období neměl možnost pro rozvoj, tomu také nepřispívala situace, která zavedla německý jazyk jako úřední. (Cuřín, 1985) Až v době národního obrození, 19. století, vznikají nové úpravy českého pravopisu, důležitými osobnostmi tohoto období jsou zejména Josef Dobrovský a Václav Hanka. Úpravy vyvrcholily v **opravu analogickou** (odstraněno psaní ypsilon po *c*, možnost varianty joty i ypsilonu po *z, s* aj.), na kterou dále navazovala ve 40. letech **oprava skladná** – grafém *g* se začal psát jako *j*, protože se jako */j/* vyslovoval aj., mezi jejíž podporovatele patřil Pavel Josef Šafařík nebo František Palacký. (Sedláček, 1993, s. 67)

Tyto nejednotné a často měnící se posuny pravopisu nebyly dostačující pro školní prostředí a výuku českého jazyka, která ve školách získávala zpět na prestiži, navíc dříve kodifikované knihy (Dobrovský, Jungmann) už neodpovídaly vzdělávacím potřebám. Všechny opravy, které byly do tohoto období provedeny, posilovaly jednotnost českého pravopisu, nevyřešily ale všechny otázky ke způsobu spisovného zápisu, jež bylo potřeba zodpovědět. (Sedláček, 1993, 69) Až na počátku 20. století v roce 1902 vznikají z rukou **Jana Gebauera** první Pravidla českého pravopisu, která měla vyřešit kodifikační problémy a sjednotit tak český pravopis. Pravidla z tohoto roku čelila řadě kritik a měla spousty nedostatků, a tak byla v letech 1913, 1941, 1957 revidována a pozměňována. (ibid., s. 70–71) Poslední a dále již neměnnou podobu mají Pravidla z roku 1993, která byla doplněna v roce 1994 Dodatkem MŠMT o psaní slov přejatých (Kolektiv autorů AV ČR, 2010, s. 6).

3.2. Pravopisné principy

Pravopis není jazykem, nýbrž konvencí, dohodou, která byla vytvořena jako reprezentativní a kultivovaný vzor pro náš národní jazyk (Čechová, Styblík, 1998, s. 171). Kodifikace českého pravopisu vychází z několika principů: fonologického, etymologického, morfologického, gramatického (Hájková, 2021, s.18).

Fonologický princip

Písmo, dle Krčmové (1996, s. 18), představuje měnící významy slov. Cílem fonologického principu je, aby jednotlivá písmena označovala pouze jeden foném. V praxi tomu tak vždy není, jelikož grafémy neodpovídají zvukům, nýbrž fonémům. (ibid.) Může se jednat například o asimilaci znělosti, změnu znělosti hlásek ve výslovnosti, ke které dochází při výslovnosti hlásek v jejich okolí (*rybka – [ripka]*), nebo elizi hlásky, kterou při výslovnosti vypouštíme (*panna – [pana]*). (Hauser et al., 2007, s. 21)

Etymologický princip

Etymologický princip, také označován někdy jako historický, vychází z historického vývoje a staršího stavu českého jazyka (Hauser et al., 2007, s. 22). V dřívější podobě jazyka existovaly fonémy, které vývojem zanikly a spojily s jinými. Příkladem uveďme fonémy dlouhé a krátké ioty (*[i, í]*), které v psané podobě dnešní podoby jazyka mohou být jak grafémy *i, í*, tak i grafémy *y, ý*. V minulosti však existovaly fonémy pro všechny tyto grafémy. (ibid.)

Morfologický princip

Krobotová a Jodasová (2002, s. 8, in Jelínek, 2021, s. 18) uvádějí, že díky morfologickém principu se zachovává stejná grafická podoba morfému v různých tvarech slov, a to bez ohledu na změněnou výslovnost, nemění se tedy jednotlivé základy týchž slov (*platba – platit*). Jako další příklad morfologického principu lze uvést jednotný zápis předpon. Předpona *roz-* ve slově *roztrhat*, foneticky [*rostrhat*], se píše stejně jako ve slově *rozbít*, foneticky [*rozbít*] (Jelínek, 2021, s. 18).

Gramatický princip

Tento princip vychází z jevů morfologických i syntaktických a souvisí s takovými jevy, které je možno gramaticky vysvětlit. Gramaticky podmíněné je i psaní předložek *s, z*, popřípadě tento princip zahrnuje i psaní interpunkčních znamének. (Hauser et al., 2007, s. 33)

3.3. Druhy pravopisu

Pravopis vychází z mnoha jevů, které mají různé podoby. Některé jsou snadno pochopitelné, zatímco jiné představují výzvu a jejich správné určení je náročné. (Hájková, 2021, s. 18) V prostředí školy se pravopisné jevy řadí do kategorií podle jejich podobnosti a vyzdvihují se různé metody nácviku pro každý z nich (Brabcová et al., 1990, s. 94). Pravopis tedy není jen velkou skupinou pravidel, lze jej dělit na tři základní druhy dle jazykových rovin na pravopis lexikální, morfologický a syntaktický (Čechová et al., 2011, s. 45).

Pravopis lexikální, také statický, je charakteristický takovými jevy, které se osvojují především pamětně, týká se takových pravopisných jevů, jejichž grafémy jsou stálé (Adámková, 2012, s. 18). Hauser et al. (2007, s. 18) uvádějí, že lexikální pravopis se týká ustálené podoby kořene slova a jeho částí, tedy prefixů a sufixů. S jeho nácvikem se setkáváme především při výuce na prvním stupni, který je z ontogenetického hlediska nejvhodnější pro osvojení si lexikálních jevů (Brabcová et al., 1990, s. 95). Brabcová et al. (1990, s. 95) zahrnují do lexikálního pravopisu následující jevy:

- psaní *i-y* po měkkých, tvrdých a obojetných konsonantech v pozici mimo koncovku,
- označování kvantity vokálů,
- psaní písmena *ě* (ve skupinách *dě-tě-ně, bě-pě-vě-mě*),
- psaní znělých konsonantů na konci a uvnitř slova,
- prepozice *s* a *z*,
- psaní prefixů *s-*, *z-*, *vz-*
- psaní přejatých slov,
- psaní zkratek a značek,
- psaní velkých a malých písmen na začátku slov a slovních spojení,
- spřežky,
- pravopis spojovníků a dělení slov.

Morfologický pravopis, tedy pravopis založený na tvaru slov a jejich koncovek, se opírá o správné používání tvarů slov a jejich flexe – skloňování u skloňovatelných slovních druhů a časování u verb. Mezi tyto flexivní slovní druhy se řadí substantiva, adjektiva, pronomina, numeralia a verba. (Adámková, 2012, s. 19) Pro zvládnutí morfologického pravopisu je klíčová kvalitní znalost mluvnického učiva, neboť je tento druh pravopisu založen na analogii. K nácviku většiny jevů dochází až v 5. a 6. ročníku ZŠ. (Brabcová et al., 1990, s. 103) Hájková (2021, s. 20) rozlišuje následující jevy pravopisu morfologického:

- psaní koncovek skloňovaných substantiv,
- psaní koncovek skloňovaných adjektiv,
- psaní skloňovaných tvarů pronomin,
- psaní *-í* v prézentních tvarech verb.

Pravopis syntaktický, také známý jako skladebný, je zaměřen na problematiku skladebních vztahů (Adámková, 2012, s. 21). Hovoříme o něm v souvislosti se stavbou věty

a souvětí, zahrnuje tedy i větnou interpunkci, přímou a uvozovací řeč (Hauser et al., 2007, s. 28). Výuka tohoto typu pravopisu je nacvičována na obou stupních základního vzdělávání, větná interpunkce je zařazována až do vyšších ročníků, protože porozumění skladebným vztahům ve větné struktuře je náročnější operace. Mezi jevy syntaktického pravopisu patří:

- shoda přísudku s podmětem,
- psaní interpunkce,
- grafika přímé řeči. (Brabcová et al., 1990, s. 103; Hájková, 2021, s. 21)

4. Vývoj ortografické kompetence

Vývoj ortografické kompetence je dlouhý a náročný proces, během kterého žáci nabývají znalostí pravopisných pravidel postupně od elementárních znalostí až po složité myšlenkové operace. K dosažení ortografické kompetence vede dlouhá cesta a učitelé proto musí přizpůsobit výuku tak, aby žáci ovládli jednotlivé jevy.

4.1. Ontogenetické hledisko jazykového vyučování

Ontogenetické neboli vývojové hledisko jazykového vyučování je důležitou podkapitolou naší práce, protože nám dovoluje nahlédnout do vývoje osvojování jednotlivých jazykových jevů od počátku učení se dítěte v prostředí, ve kterém žije, a následně žáka, který je vystaven systematickému vzdělávacímu procesu.

Během svého života není dítě schopné vytvořit si prekoncept pravopisu. Jeho intuitivní představa vychází z předpokladu, že řečené je možno zapsat, dítě tohoto poznatku nabývá při sociálních kontaktech s okolním světem. Dítě se pokouší napodobit tuto činnost tím, že se pokouší naučit grafémy. V tento moment dochází k problému, kdy dítě přepisuje slovo tak, jak jej slyší – jeho prekoncept je tedy fonetické úrovni. (Hájková, 2021, s. 18) Čeština užívá hlásková písmena – jednotlivá písmena reprezentují jednotlivé zvuky. Poměrově některé hlásky, jak uvádí Hájková (2021, s. 13), sice odpovídají vztahu 1:1, ale jsou i takové, kterým odpovídá vícero písmen pro jeden zvuk (vokalická délka, vyslovované měkké i jako jota i ypsilon aj.). Na tomto příkladu vidíme, že dítě nemůže vždy nabývat prekonceptu, který odpovídá jazykové a pravopisné skutečnosti. Hlavním cílem vyučování českého jazyka v době nástupu žáků do první třídy je vést žáky ke správnému zápisu slov, aby dlouho nepsali chybně, a netvořili si tak miskoncepty, které by dlouze museli překonávat. (ibid.)

V době, kdy dítě přechází z předškolního vzdělávání do primárního, jeho řeč téměř odpovídá řeči dospělého člověka. Rozdíl mezi dospělým a dítětem je především ve formě myšlení, u dítěte je velmi konkrétní a v průběhu povinné školní docházky se mění na abstraktní, později v logické. (Jelínek, 1979, s. 74) Jelínek (1979, s. 74) přibližuje vývoj dětského myšlení dle srovnání s Jeanem Piagetem jako:

1) stádium konkrétních operací,
2) stádium formálních operací,
3) stádium logických operací.[4]

[4] Jean Piaget rozvinul koncept vývojových stádií ještě dvěma dalšími stádii (senzomotorické a předoperační), však pro naše potřeby není potřeba je uvádět.

Stádium konkrétních operací odpovídá žákům ve věku od 7 do 10 až 11 let, jedná se o období, kdy žákovo myšlení je vázáno na konkrétní operace, které nejsou pouze představami, ale vážou se i na slova (Jelínek, 1979, s. 73). Stádium formálních operací, odpovídající věku 11 až 15 let, je ve vztahu k žákovi vztaženo na myšlení již abstraktní, žák je schopen tvořit hypotézy a dedukovat, však své závěry neověřuje. Pro stádium logických operací, dítě od 15 let, je typické již rozvinuté logické myšlení, žák využívá vlastní myšlenkové postupy, je schopen své prognózy ověřovat a tvořit závěr. (ibid., s. 74)

V období primárního vzdělávání (1. stupeň základního vzdělávání), kdy u žáků převládá konkrétní myšlení a dochází k osvojení spisovného jazyka pomocí imitace, je nutné, aby učitel využil žákovskou mechanickou paměť, která vede k trvalému zapamatování (Jelínek, 1979, s. 110). *„Zároveň myšlení je vázáno na konkrétní objekty a pojmy – žáci by měli plnit úkoly, kde mohou jazykové jevy pozorovat, srovnávat je mezi sebou a zobecňovat je na celé skupiny“* (ibid., s. 111). Žák, který přechází na 2. stupeň základního vzdělávání, je schopen rozvíjet své abstraktní myšlení, proto jen samotné mechanické zapamatování přechází do pozadí, není pro žáka dostačující a je k tomuto typu paměti vytvářena nelibost. (ibid., s. 112–113) Navíc se postupně rozvíjí i myšlení logické, žáci začínají mít různé zájmy, a tak svůj zájem vážou k tomu, co je pro ně potřebné pro praktické uplatnění. Z pohledu výuky je potřeba stavět na základě popisného systému jazyka z výuky na prvním stupni a spojit jej s funkčním hlediskem vyučování češtiny. (ibid., 115–116) Po přechodu na třetí stupeň vzdělávání, odpovídající žákům na střední škole, docházelo v minulosti a dochází i dnes k tomu, že výuka jazyka je zaměřena na opakování z druhého stupně. Důsledkem toho je, že žáci přestávají klást důraz na jazyk, vyvolává to v nich pocit, že se jej učit nepotřebují, že tyto věci znají, a to i přesto, že častokrát je učivo rozšiřováno. (ibid., s. 117) Jelínek (1979, s. 117) proto vyzývá učitele 3. stupně, *„aby jazykové vyučování mohlo být na 3. stupni účinným prostředkem výchovy a vzdělávání, je třeba: a) důsledně realizovat zásadu spojení školy s životem, b) při výběru učiva a volbě metod respektovat stupeň intelektuálního vývoje žáka a jejich psychiky vůbec, c) instrumentalizovat vědomosti žáků tím, že budou mít obecnější charakter, d) posílit obecné výklady o jazyce, protože mají důležitou úlohu při vytváření odpovědného postoje k jazyku“* (Jelínek, 1979, s. 117).

4.2. Osvojování pravopisných znalostí, dovedností a návyků

Před nácvikem pravopisu si žák, který vstupuje do procesu institucionálního vzdělávání musí osvojit dovednost elementárního psaní, tedy dovednost grafického záznamu. Prvním krokem při nácviku psaní je opis, zaměřen především na úhlednost a čitelnost písma, při němž

si žáci za pomoci předloh osvojují jednotlivé grafémy. V druhém kroku dochází k přepisu. Žáci využívají předloh, které jsou psané jedním typem písma, tiskacím, úkolem je přepsat předložené jevy za pomoci písma psacího (neuvažujeme-li o záznamu písmem Comenia Script). Třetí krok se zaměřuje na psaní vlastní, žáci vybírají písmo podle své volby. (Hájková, 2021, s. 22) Takový nácvik probíhá v prvním a druhém ročníku základního vzdělávání. Lze vidět, že nácviku psaní se věnují učitelé velmi dlouhou dobu, později zapojují i pravopisné poučky a dochází k osvojování pravopisu. Osvojení si pravopisu znamená osvojení si pravopisných znalostí, dovedností a návyků. (ibid., s. 28)

Pravopisné **znalosti** definujeme jako osvojená, tedy pochopená a zapamatovaná pravopisná pravidla a poučky. Pravopisná pravidla určují uživateli jazyka správnou podobu, jakou se řeč graficky zapisuje, a pravopisné poučky poučují o správné aplikaci pravopisného pravidla. (Štefanovič, 1967, s. 34–35) Pravopisnou **dovednost** chápeme jako vědomé využívání pravopisných znalostí při zápisu slov, jedná se tedy o praktickou aplikaci pravopisné znalosti, u které je potřeba využít i pohybový aparát, tedy píšící ruku (ibid., s. 36–37). Pravopisný **návyk** je zautomatizovaná činnost, při které žák píše automaticky pravopisně správně. Jeho základním rysem je pevnost, stálost a pohotovost. (ibid., s. 38–39) Vztah těchto pojmů lze znázornit následovně:

Prvním krokem při nácviku pravopisu je pravopisná znalost. Pravopisnou znalostí rozumíme slovní reprodukci pravopisného poznatku, která by samostatně nemohla fungovat bez praktického nácviku, kterým je přepis. Pouhé zapsání pravopisného jevu pro tvorbu dovednosti není dostačující, zde přichází do procesu osvojování činnost učitele, který pokládá otázku, na kterou žák reaguje reprodukcí pravopisné znalosti slovně. Žák dále vysvětluje, jak si pravopisný jev v předchozím kroku osvojil. Pravopisná znalost tak tvoří základ pro tvorbu dovedností. (Štefanovic, 1967, s. 41–42)

Ačkoli by se na první pohled mohlo zdát, že vztah mezi dovedností – činností aplikační a praktickou – a návykem – stereotypní a zautomatizovanou činností – je téměř nemožný, můžeme najít mezi nimi úzký vztah. Oba případy představují zdokonalující činnosti, zároveň nacvičováním dovednosti může dojít k automatizaci, návyku. (Štefanovič, 1967, s. 42) Dovednosti mohou být tak mezistupněm k návyku. Tvorba návyku, jako posledního stupně

nácviku pravopisu, je zásadní pro uživatele jazyka v tom kontextu, že pokud si daný jedinec vytvoří pravopisný návyk, osvobodí se tak od kontroly formální stránky a může se věnovat obsahu – funkci psaného komunikátu. Není však možné všechny pravopisné jevy převést do stupně návyku, a tak některé zůstávají pouze na úrovni dovedností. (ibid., s. 43–44) Také je potřeba si uvědomit, že pravopisný návyk vzniká na konci povinné školní docházky jen u některých jedinců, zbytek žáků je schopno si návyk vytvořit až během studia na střední škole, kde je mnohdy spíše v pozadí a není mu věnována taková pozornost jako na základní škole. (ibid., s. 45)

5. Postavení pravopisu v RVP

Pravopis nalezneme v *RVP ZV* i *RVP G* ve složce *Jazyková výchova*, jež je součástí vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* (RVP ZV, 2021; RVP G, 2021). Následující kapitoly budou zaměřeny pouze na takové výstupy, které odpovídají pravopisnému učivu, pro přehlednost rozděleny podle druhu pravopisu a ročníku, ve kterém si žáci dané pravopisné jevy zpravidla osvojují.

5.1. RVP ZV

Očekávané výstupy oboru *Český jazyk a literatura* jsou rozděleny na výstupy pro 1. a 2. stupeň, 1. stupeň je dále dělen do dvou období (RVP ZV, 2021).

5.1.1. První stupeň – 1. období

1. období základního vzdělávání odpovídá 1.,2. a 3. ročníku ZŠ. Z oblasti lexikálního pravopisu jsou v tomto období probírány následovné pravopisné jevy:

- samostatné psaní grafických slov – 2. ročník,
- psaní *ú/ů* – 2. ročník,
- skupiny *di, ti, ni* – 2. ročník,
- skupiny *dě, tě, ně* – 2. ročník,
- skupiny *bě, pě, vě, mě* – 2. ročník,
- psaní velkých písmen u některých vlastních jmen – 2./3. ročník,
- psaní párových souhlásek na konci slov – 2./3. ročník,
- psaní párových souhlásek v souhláskových skupinách uvnitř slov – 3. ročník
- psaní slov vyjmenovaných a s nimi příbuzných – 3./4./5. ročník. (Hájková, 2021, s. 19; RVP ZV, 2021 s. 20–21)

Morfologický pravopis, jak uvádí Hájková (2021, s. 20), obsahuje v tomto období problematiku:

- psaní *-í* v prézentních tvarech sloves – 3. ročník.

Ze syntaktického pravopisu se v tomto období žáci učí pouze:

- psaní velkých písmen na začátku vět – 2. ročník,
- psaní koncového znaku u vět – 2. ročník (ibid.).

Očekávaný výstup z RVP ZV (2021, s. 20), který lze řadit mezi výstup určený přímo pravopisu je následující: „*Žák odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě,vě,*

mě – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování.“ (RVP ZV, 2021, s. 20).

5.1.2. První stupeň – 2. období

Ve **2. období** základního vzdělávání, 4. a 5. ročníku ZŠ, si žáci osvojují z lexikálního pravopisu:

- psaní slov vyjmenovaných a s nimi příbuzných – 3./4./5. ročník,
- psaní zdvojených souhlásek – 4./5. ročník,
- *mě/mně* v příslovcích – 5. ročník,
- *mě/mně* ve slovesných tvarech – 5. ročník,
- předložky *s/z* – 5. ročník,
- předpony *s-, z-, vz-* – 5. ročník (Hájková, 2021, s. 19; RVP ZV, 2021 s. 21).

Oproti prvnímu období je ve velké míře zastoupen v tomto období pravopis morfologický:

- psaní koncovek skloňovaných substantiv – 4. ročník,
- psaní koncovek skloňovaných adjektiv – 5. ročník,
- psaní skloňovaných tvarů zájmen (*mě/mně, ji/jí, naši/naší, vaši/vaší*) – 5. ročník (Hájková, 2021, s. 20).

Pravopis syntaktický také vstupuje do procesu výuky a žáci si v tomto období osvojují:

- psaní koncovek sloves podle shody přísudku s podmětem – 4. ročník,
- shodu přísudku s vícečetným a různorodým podmětem – 5. ročník,
- psaní čárky ve větě jednoduché (oslovení, vytčený větný člen, citoslovce, výčet) – 5. ročník,
- grafiku přímé řeči – 5. ročník (ibid.).

Očekávané výstupy, které se týkají výuky pravopisu, jsou v RVP ZV (2021, s. 21) uvedeny dva: *„Žák píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách; žák zvládá základní příklady syntaktického pravopisu“* (RVP ZV, 2021, s. 21).

5.1.3. Druhý stupeň ZŠ

V očekávaných výstupech **2. stupně** se objevuje velmi obecná zmínka o pravopisu, který je definován očekávaným výstupem následovně: *„Žák v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovotvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché a souvětí“* (RVP ZV, 2021, s. 23). Z výstupu je patrné, že žák ovládá na konci základního vzdělávání všechny oblasti pravopisu.

Učivo lexikálního pravopisu je na 2. stupni prohloubeno v pravopisné oblasti:

- psaní velkých písmen u vlastních jmen,
- psaní spřežek,

morfologický pravopis je postaven především na opakování skloňování flexivních slovních druhů a časování sloves (6. ročník), rozšířen je o:

- psaní skloňovaných obecných jmen přejatých a vlastních jmen cizích – 8. ročník,

syntaktický pravopis zahrnuje opakování psaní grafiky přímé řeči a učivo je rozšířeno o pravopis:

- interpunkce v souvětí souřadném a podřadném – 7./8. ročník (ŠVP ZŠ a MŠ Strážek, 2021, s. 117-135; RVP ZV, 2021, s. 23–24).

5.2. RVP G

Dle výstupu: *„Žák v písemném projevu dodržuje zásady pravopisu a s oporou příruček řeší složitější případy, účinně využívá možnosti grafického členění textu.“* (RVP G, 2021, s. 13) je zřejmé, že učivo má být ovládnuto již z předchozího vzdělávání. Na základě srovnání dvou ŠVP lze potvrdit předpoklady, že výstupy, které se v RVP ZV vyskytují, jsou jakýmsi opakováním toho, co již bylo osvojeno během základního vzdělávání. (ŠVP Biskupské gymnázium Hradec Králové, 2018, s. 232–240; ŠVP Gymnázium Otrokovice, 2013, s. 26–40)

6. Výuka pravopisu

I přesto, že pravopis je pouze konvencí, určitou dohodou o jednotnosti psaní slov, je stále součástí jazykového systému – sice některé pravopisné jevy je potřeba si osvojit pamětně, ale z velké části je pravopis závislý na kvalitním ovládnutí mluvnice, pomocí níž si je schopen každý uživatel jazyka zdůvodnit jednotlivé pravopisné jevy (Čechová, Styblík, 1998, s. 173). Pravopisné jevy jsou ovládnuty, pokud žák dobře ovládá tvarosloví, tvoření slov, skladbu (Hauser et al., 2007, s. 16). Hlavním kritériem pro správné osvojení si pravopisu je takové zdůvodnění, ze kterého následně vyplývá, z jakého důvodu je daný pravopisný jev správně. (Svobodová, 2020, s. 72) Většina pravopisných jevů se opírá právě o mluvnické učivo a jen nepatrnou část si musí žáci osvojit pamětně či musí sáhnout po Pravidlech. Skutečnost je taková, že žáci mnohdy neumějí přiřadit pravopisný jev k danému pravidlu, nebo jsou vedeni k učení se nelingvistických a zjednodušených pouček – a ty se jim často pletou. (Čechová, Styblík, 1988, s. 173) Čechová a Styblík (ibid., s. 175) také upozorňují, že v praxi se výuka staví nejprve na určení pravopisného jevu, teprve poté dochází k jeho zdůvodnění a vzhledem k tomu, že žák si vybírá především ze dvou možných variant, dochází k tomu, že si pro lenost vybere tu podobu „která mu tam nejvíc sedí." Ze zmíněného je zřetelné, že při výuce pravopisu by žáci měli nejprve jev zdůvodnit, až poté jej zapsat. Zdůvodnění musí být úplné a učitel by při výuce každého nového učiva měl upozorňovat na možné chyby, kterých se žáci mohou dopustit, dále by měl ukázat všechny možnosti, jimiž se dá daný pravopisný jev zdůvodnit. (ibid.)

Vhodným nácvikem se žáci mohou dostat přes všechny fáze – znalost, dovednost, návyk – k plné automatizaci pravopisu. V první fázi nácviku je důležité si řádně osvojit daný pravopisný jev, proto by k jeho nácviku mělo docházet samostatně, poté se zapojuje mezi ostatní pravopisné jevy. Cvičení využívaná pro nácvik, která bývají nejčastěji písemná, by měla být velmi různorodá, aby nedocházelo k automatizaci či k pravopisným nedostatkům. (Čechová, Styblík, 1998, s. 176)

6.1. Pravopisná cvičení

Pro nácvik pravopisu je možné využívat různých druhů cvičení. Hauser et al. (2007, s. 31–33) uvádějí následující:

- přepisovací cvičení,
- doplňovací cvičení,
- transformační cvičení,

- vysvětlovací cvičení,
- konstrukční cvičení,
- vyhledávací cvičení,
- korekční cvičení.

Přepisovací cvičení

Přepisovací cvičení vzniklo s cílem bezchybného přepisu textu tištěného do psané formy (Hauser et al., 2007, s. 31). Při výuce na 2. stupni ZŠ se s tímto typem cvičení setkáváme ojediněle, je vhodné jej zařadit spíše na 1. stupeň ZŠ, jelikož při něm nedochází k identifikaci pravopisného jevu, nýbrž k upevnění motorického návyku a k vizualizaci. Na druhém stupni se zařazuje ve výuce pro žáky z dyslexií a dysgrafií, anebo ve ztížené podobě, kdy žáci přepisují slova podle určitého kritéria. (ibid.)

Doplňovací cvičení

Dle Hausera et al. (2007, s. 31) se jedná o nejrozšířenější cvičení pro jeho časovou nenáročnost. Cvičení doplňovací vychází z předtištěného textu, ve kterém jsou vynechána písmena (popřípadě skupiny písmen, přípony a koncovky) nebo celá slova, doplňuje se zpravidla jeden jev, málokdy dva. Výhodou je již zmíněná časová úspornost, avšak tento druh cvičení je izolovaný a žák si tak nevytváří motorický vjem celých slov. (ibid.) Hájková (2021, s. 22) upozorňuje, že aby byla splněna podmínka pro vytváření pravopisné dovednosti, musí se výběr písmene zdůvodnit a přepsat celým slovem. Doplňovací cvičení by měla sloužit k opakování a upevnění daných pravopisných jevů, neměla by se využívat při osvojování nového učiva v počáteční fázi (ibid., s. 23).

Transformační cvičení

Transformační cvičení, také obměňovací, je náročnější než cvičení doplňovací. Jedná se o nahrazení či převedení celého tvaru slova do obměněné podoby, náročněji pak v souvislosti s větným celkem. (Hauser et al., 2007, s. 32) Zadání může být formulováno jako „*převed*“ či „*nahrad*“. Uplatnitelná jsou ve výuce ve formě skupinové výuky i individuální. Pravopis může být cvičen ústně i písemně. (ibid.)

Vysvětlovací cvičení

U tohoto typu cvičení se po žácích vyžaduje vysvětlení pravopisných jevů – např. *Vysvětlete rozdílný zápis zájmena* mě *a* mně. K takovému nácviku dochází ve školním prostředí, nejčastěji

ústní podobou a na řešení pracuje celá třída. (Hauser et al., 2007, s. 32) Vysvětlovací cvičení se dá snadno propojit s cvičením konstrukčním a vyhledávacím.

Konstrukční cvičení

Konstrukční cvičení vychází obdobně jako cvičení vysvětlovací ze zdůvodnění pravopisného jevu, avšak na základě kontextové souvislosti. Zadání takového cvičení může být formulováno „*Vysvětlete rozdíl mezi slovy být – bít a užijte je ve větách*". (Hauser et al., 2007, s. 32) Konstrukční cvičení je založeno na konstruktivistickém přístupu – aktivním zapojení žáka do výuky na základě praktického cvičení, ve kterém sám žák objevuje, zkoumá a hledá řešení, a následně jej pojímá za vlastní (Štěpáník, 2015, s. 13).

Vyhledávací cvičení

V tomto typu cvičení žáci vyhledávají v textu dle zadání pravopisné jevy, následně je zdůvodňují. Zdůvodnění musí být vždy uvědomělé na základě pravopisného pravidla. Z tohoto důvodu je vhodné jej zapojovat ve výuce, nikoli jako úkoly na doma. (Hauser et al., 2007, s. 32–33)

Korektura textu

Korekční cvičení vycházejí z textů, které jsou psány pravopisně chybně. Při výuce se využívají pracovní listy, které by neměly být přesyceny velkým množstvím chyb, většinou se využívá jednoho jevu, zřídka dvou, které jsou v textu psány chybně. Opravy by měli žáci zdůvodnit. (Hauser et al., 2007, s. 33) Svobodová (2020) se staví negativně k tomuto typu cvičení a uvádí: „*Nedoporučujeme umělá korekční cvičení, přesycená různorodými chybami, opomenutími a četnými, mnohdy dokonce nejasnými nedostatky věcnými a stylizačními, ani jako součást vyučovacích hodin češtiny na ZŠ nebo nižším stupni gymnázia, ani jako domácí úkoly. Máme vážné podezření, že ke znalosti pravopisu nepřispívají, ale naopak ji problematizují nebo přímo zhoršují*" (Svobodová, 2020, s. 81). S tímto tvrzením souhlasíme, neboť při nácviku a osvojování pravopisu si žáci fixují pravopisný jev i pomocí vizualizace a mohli by si tak zapamatovat chybnou podobu pravopisného jevu.

6.2. Diktát

Diktát jako forma nácviku pravopisu je důležitou součástí utváření pravopisné kompetence žáka. Je důležité vzít na zřetel, že není vhodné diktát chápat pouze jako prostředek ke zjišťování pravopisných dovedností, ale spíše jako metodu nácviku. (Hájková, 2021, s. 37) Při diktování slov, slovních spojení či celého textu jak souvislého, tak nesouvislého, musí žák vykonávat několik činností zároveň, žák se soustředí na zvuk, volí správné grafémy k jeho zápisu, snaží

se psát tak, aby daný text bylo možné číst a následně reprodukovat, a zároveň užívá pravidla pravopisu, navíc si text musí alespoň na dobu nezbytně nutnou zapamatovat. Taková činnost je náročná a je potřeba ji cvičit. Diktáty je vhodné zařazovat do výuky pravidelně, neměly by být využívány pouze jako závěrečné hodnocení pro pololetí apod. (ibid.)

6.2.1. Typy diktátu

Hájková (2021, s. 31–38) dělí diktáty na:

diktáty z izolovaných slov – izolovaná slova využitá v diktátech jsou vhodná pro procvičení konkrétní problematiky sledovaného jevu, ale také jako souhrnné procvičení. Často se využívají na začátku hodin jako tzv. desetiminutovky a bývají většinou krátké délky. **Diktáty z izolovaných větných celků** – na rozdíl od diktátu izolovaných slov dokáží sledovat větší počet pravopisných jevů. (Hájková, 2021, s. 31–32) **Diktáty souvislých textů** – zde lze nalézt nevýhodu, kterou je, že se žáci při diktování zaměřují spíše na příběh než na správné provedení zápisu. Tak může dojít k tomu, že žáci si jednotlivá slova domýšlí, transformují jejich podobu, chybně zapisují grafémy a na pravopisné jevy se nesoustředí. Na druhou stranu v takovém diktátu žáci vidí funkční zapojení daného jazykového jevu v rámci větného celku. (ibid., s. 33) **Diktáty izolované** – význam slova izolovaný v této podobě znamená, že diktát je zaměřen jen na určitý výčet jevů, na které se učitel potřebuje zaměřit a procvičit je. Kupříkladu můžeme využít izolovaný diktát u lexikálního pravopisu na problematiku psaní předpon *s/z*, u morfologického na shodu přísudku s podmětem, u syntaktického na procvičení psaní interpunkční čárky. (ibid., s. 34–35) **Diktáty souhrnné** – souhrnný diktát může využívat z typů diktátů izolovaných slov, izolovaných větných celků i souvislých textů. Hlavním východiskem tohoto typu diktátu je využití většiny, nejlépe všech, pokud je to možné, pravopisných jevů, které si žáci již osvojili. Stojí tak v protikladu k diktátu izolovanému. (ibid., s. 36–38)

Další typy diktátů:

Hájková (2021, s. 39–41) uvádí některé další typy diktátů, které se mohou zařadit do výuky: **diktát s přípravou –** probíhá ve třech krocích, kdy samotné diktování je až poslední částí. V prvním kroku učitel společně s žáky procvičuje pravopisné jevy, které se v diktátu budou vyskytovat, následně se přečte celý text diktátu a jednotlivé jevy řeší společně, poté se teprve diktuje. (Hájková, 2021, s. 39) **Diktát volný –** jedná se o takový diktát, ve kterém se neprocvičují jen pravopisné jevy. Po diktování učitel a žáci s textem dále pracují, tj. s žáky hledají synonyma/antonyma ke zvoleným slovům, rozpoznávají všechna substantiva a určují, zda se jedná o substantiva abstraktní nebo konkrétní atd. Žáci mohou také vybrat jeden větný

celek, na jehož základě napíší další vlastní text. (ibid.) **Diktát výběrový** – jak již z názvu vyplývá, učitel ze zvoleného, často delšího textu, vybírá jen některé části, které žáci přepisují. Takový diktát je vhodné využít pro žáky se specifickými poruchami učení. **Diktát s pohybem** – princip diktátu s pohybem je založený na vytištěných textech, které jsou umístěny volně po třídě. (ibid., s. 39–40) *„Všechny texty jsou stejné, je jich víc, abyste se nemuseli u textů mačkat. Úkol je přečíst si vždy kousek textu, zapamatovat si ho, jít na své místo a zapamatovaný text napsat. Pak si přečtete další kus textu, zase si ho zapamatujete, vrátíte se na místo a opět napíšete. Tak budete pokračovat, dokud nenapíšete celý text. Hrajeme na přesnost zápisu textu a na rychlost*" (Hájková, 2021, s. 39). **Autodiktát** – při autodiktátu žák diktuje text sám sobě. Jedná se o texty, které se žáci učí nazpaměť (tím může být i diktát s pohybem). Tento typ diktátu se využívá především u mladších žáků a můžeme pro něj využít i obrázky. (ibid., s. 41) Učitel výběr diktátu volí na základě úrovně celé třídy, ale také na základě stupně vzdělávání vzhledem ke kognitivní náročnosti jednotlivých typů (Brabcová et al., 1990, s. 107).

Diktáty dle Brabcové et al. (1990, s. 106) můžeme dělit také na základě jejich funkce – jedná se o diktáty cvičné a diktáty kontrolní.

Diktáty cvičné

Cvičný diktát může být variantou jednoho z výše zmíněných diktátů, avšak důležitost je právě ve slově cvičný, které nám svým sémantickým významem udává, že tento diktát se zařazuje do výuky jako nácvik pravopisných jevů v průběhu školní docházky (Hájková, 2021, s. 38). Jedná se tedy o diktát, díky němuž mohou žáci procvičovat své pravopisné znalosti, nejlépe vícekrát po dobu školního roku, a nejsou za něj klasifikováni. Důležitá je u tohoto diktátu také reflexe, při které by učitel měl dbát na uvědomění si chyb žáků a analýzu zvoleného zápisu jevu. (ibid.) Cvičné diktáty slouží k nácviku samostatného řešení pravopisných jevů, bez dopomoci učitele nebo spolužáků, nacvičuje udržení pozornosti (Brabcová et al., 1990, s. 106).

Diktáty kontrolní

Kontrolní diktát se zařazuje do výuky pro kontrolu pravopisných znalostí žáků. Pomocí něj si učitel ověřuje úroveň nabytých znalostí a dovedností svých žáků, zároveň může posloužit pro klasifikaci žáků. (Hájková, 2021, s. 38) Myslíme si, že učitel by k takovému diktátu neměl přistupovat způsobem, že potřebuje rozšířit počet známek žáků, ale tak, že se chce dozvědět, jaká pravopisná problematika dělá žákům největší obtíže, kde žáci nejvíce chybují, a může na základě takového vyhodnocení pracovat dále ve svých hodinách. Jinými slovy, pokud učitel

zjistí, že většina žáků chybuje v problematice shody přísudku s podmětem, zapojí do některé z hodin tuto problematiku a bude se jí věnovat více, popřípadě změní své metody.

6.2.2. Výběr a zadání diktátu

Při výběru textu by se učitelé neměli zaměřovat na kvantitu a přesycovat diktáty velkým množstvím pravopisných jevů – takový přístup navádí k tvorbě nesmyslných textů. To, co je diktováno by mělo být sémanticky správně. (Hájková, 2021, s. 38) Text k diktování by měl být připraven s předstihem, posouzen by měl být obsah a rozsah, ale i srozumitelnost a přijatelnost textu vzhledem k věku žáků. Doporučená délka diktátu má v nižších ročnících ZŠ hranici 65–80 slov, ve vyšších ročnících ZŠ do 120 slov. (ibid.) Tato hranice se nastavuje z důvodu, že dlouhé diktáty zvyšují únavu a žáci pak více chybují z důvodu nepozornosti nikoli neznalosti. Vedle délky diktátu by učitel měl přihlížet i na kvantitu pravopisných jevů – zde je nastavena hranice 10 až 15 jevů v nižších ročnících, 15 až 20 ve vyšších. (Hauser et al., 2007, s. 35) Někteří autoři uvádí počet slov i kolem 150, proto si myslíme, že záleží především na učiteli ve vztahu k jeho třídě, jakou délku diktátu zvolí.

Průběh diktování vychází ze zásad, které by neměly být porušovány. Při diktování je důležitým hlediskem právě způsob, jakým je text diktován. Žáci by měli předem vědět, jakým způsobem učitel bude text diktovat, jak často bude jednotlivé části opakovat aj. Pokud se u diktátu jedná o souvislý text, učitel jej přečte celý a vysvětlí nejasná slova. (Hájková, 2021, s. 43; Brabcová et al., 1990, s. 107) Jestliže učitel diktuje pouze slova, měl by žáky obeznámit o jejich množství, upozornit, že se nejedná o souvislý text, každé slovo by měl zopakovat jednou a celý diktát přečíst pouze na konci (Hájková, 2021, s. 43). U diktování izolovaných vět postupuje učitel obdobně jako u diktátu izolovaných slov s rozdílem, že celý diktát přečte na začátku, následně každou větu zopakuje pouze jednou, poté zopakuje celý diktát na konci. Souvislé texty, které obsahují více složených větných celků, dávají učitelům prostor pro to, aby jednotlivé větné celky diktovali po částech. (ibid.)

Učitel by během celého diktování měl vyslovovat zřetelně a jasně, ale zároveň přirozeně. Výslovnost by měla být neutrální, bez naznačování pravopisných jevů. Tempo diktování by mělo být přizpůsobeno žákovským potřebám. Pokud by učitel příliš často opakoval jednotlivé části textu, narušoval by proces zapamatování. Učitel by měl při diktování zaujmout pouze jednu pozici ve třídě a neměl by přecházet, jelikož žáci se fixují na zvuk a jeho umístění v jednom bodě. (Hájková, 2021, s. 43) Na závěr, bez ohledu na druh diktátu, učitel celý diktát přečte (není vhodné nechat číst některého z žáků) a žáci dostávají možnost si svou práci zkontrolovat – přičemž se tvoří návyk vracení se k hotové práci (Brabcová et al., 1990, s. 106).

6.2.3. Oprava diktátu

Časté psaní diktátů není tolik důležité pro osvojení si pravopisných pravidel jako jejich **účelná oprava** (Brabcová et al., 1990, s. 107). Diktáty je vhodné opravovat co nejdříve – buď přímo v dané hodině, nebo v hodině následující – neboť žáci mají zájem konkrétní problémové jevy probrat. Oprava může být provedena tak, že si žáci text opravují sami a jednotlivé pravopisné jevy si zdůvodňují, nebo si diktáty zkontrolují se svými spolužáky navzájem. Taková činnost má navíc silný formativní význam, neboť vede žáky k pozornosti, zodpovědnosti a čestnosti. (ibid.) Kontrolní diktáty opravuje zpravidla vždy učitel, nejefektivnější oprava je taková, kdy učitel napíše na konci nebo na začátku řádku dohodnutou značku (hvězdičku, křížek aj.). Tato značka signalizuje žákovi chybu, kterou v daném řádku musí sám dohledat a opravit. (Hauser et al., 2007, s. 33) Takový způsob opravy je časově velmi náročný, navíc je vhodné zvážit, ve kterém ročníku si učitel může takovou opravu dovolit. Zároveň tím však oprava nutí žáka o pravopisných jevech přemýšlet mnohem více, než když (si) chyby opraví sám učitel a správnou variantu vepíše. (ibid.)

6.3. Hodnocení a klasifikace

Hodnocení a klasifikace jsou činností velmi náročnou, avšak obě tyto činnosti jsou ve vzdělávání velmi důležité. V oboru český jazyk a literatura učitel hodnotí žáky ve dvou dílčích složkách – jazykově-komunikační a literární, konečná klasifikace má však podobu jen jedné známky. Pravopis se nejvíce projevuje ve složce jazykově-komunikační. (Čechová a Styblík, 1998, s. 74) Pravopisné znalosti, které se projevují napříč kurikulem by neměly určovat celkový prospěch žáka, avšak zároveň by neměly být příliš přeceňovány (Hauser et al., 2007, s. 37). To je rovněž podstatné při hodnocení samostatných písemných projevů žáků: nemělo by však docházet k přeceňování pravopisu na úkor celé práce – například u slohové práce. (srov. Čechová a Styblík, 1998, s. 74)

Hodnocení má vícero funkcí, pro výuku pravopisu je zásadní funkce **kontrolní**, tj. sloužící ke zjištění kvality a kvantity osvojení pravopisného učiva, **regulativní**, tj. učitel si ověřuje, zda byly vhodně zvoleny postupy a metody při probírání daného učiva, **informativní**, informuje žáky a jejich rodiče o průběžných výsledcích, **výchovná**, pomocí níž učitel motivuje k další snaze a píli, v neposlední řadě **diagnostická**, tj. učitel se snaží přizpůsobit svůj výukový styl schopnostem žáků. (Jelínek, 1979, s. 201; Čechová a Styblík, 1998, s. 74)

Často se setkáváme s požadavky ze strany žáků a jejich rodičů na stanovení **klasifikační stupnice** před vyhodnocením výsledků (Hauser et al., 2007, s. 37). Hauser et al. (2007, s. 37) upozorňují, že není vhodné předem vytvářet stupnice pro hodnocení, nýbrž až po opravení

konkrétních prací. Obdobně ke klasifikační stupnici přistupuje i Čechová a Styblík (1998, s. 74), kteří dodávají, že by mělo být přihlíženo jak na výsledky celé třídy, tak i na připravenost žáků – jak z hlediska dostatečného procvičení jevů v průběhu výuky, tak z hlediska výskytu pravopisných jevů, které v daném ročníku ještě nebyly probrány. Povinností učitele je vyjádřit znalosti svých žáků pomocí klasifikace – tedy známkou na stupnici 1–5 (ibid., s. 78). Z již zmíněného vychází, že by učitelé měli stanovit určitou normu pro dosažení daného klasifikačního stupně, ten by měl být vytvořen až po posouzení všech prací a dále podle množství pravopisných jevů. Zároveň by tato stupnice měla mít určitý rozsah pro počet chyb. (Brabcová et al., 1990, s. 108) Tradiční, a v praxi mnohdy stále užívané, stupnice pro hodnocení diktátů či samostatných písemných projevů žáků (např. 1 chyba = stupeň dolů či škála 1 chyba = známka 2, 2–3 chyby = známka 3, 4–5 chyb = známka 4, více chyb = známka 5) tak lze označit za zcela neadekvátní. K problému srov. též jednotná kritéria pro hodnocení maturitních písemných prací. (Cermat, 2019, s. 2)

Chyba ve výuce

„Chybu vnímáme jako přirozenou součást každého učení, jako okno do myšlení žáka. Žák má právo dělat chybu. Nedostatky, které žák demonstruje tím, že se dopouští chyb či jakýchkoliv jiných odchylek od (nej)lepších a (nej)vhodnějších postupů nebo výsledků, celkově hodnot, jsou pro učitele možností nahlédnout do mysli žáka a stávají se východiskem dalšího vyučování a učení“ (Štěpáník et al., 2020, s. 61).

Chyba má v dlouhodobém kontextu a v tradičním pojetí vyučování negativní charakter, je považována za selhání a chápána jako míra neúspěchu (Slavík, 1999, s. 71). *„Neudělat chybu je mnohdy hlavní myšlenkou žáků všech stupňů vzdělávání, jelikož chyba bývá trestána výtkou, snížením klasifikačního stupně, smutkem učitele a rodičů“* (Slavík, 1999, s. 71). Následně nastávají situace, kdy žáci úmyslně při testech podvádějí, opisují, napovídají spolužákům, obecně provádí vše pro to, aby se chyby nedopustili (ibid.) Chyba v procesu výuky v dnešní době má stále dvojí charakter a je jen na přístupu učitele, jaký postoj k chybě zaujme. Chyba má na jedné straně již zmíněný negativní vliv na žáky, demotivuje je k dalšímu výkonu, na druhé straně **motivuje žáka k další činnosti a hledání nového řešení.** (Kalová, 2018, s. 95) Hejný (2005, in Mikošková, 2007, s. 55) v průběhu tří let vedl výzkum na základních a středních školách, v němž se více než dvou set žáků ptal, jak vnímají chybu. Z výsledků vyplynulo, že chyba je pro žáky nežádoucí fenomén, který učitelé trestají, častokrát se žákům za jejich chyby vysmívají a vyčítají jim je. Dále žáci rozlišovali závažnost chyby. V neposlední řadě z výzkumného šetření vyšel fakt, že se žáci ze svých chyb neponaučili. Z výzkumu tak lze

odvodit, že velkou roli ve vnímání chyby hraje osobnost učitele a jeho přístup k problematice chybování. (Mikošková, 2007, s. 55)

Vyvstává otázka, co lze považovat ve výuce češtiny za chybu. Pokud se hodnotí pravopis, pak se o chyby bezpochyby jedná, jelikož dochází k odklonu od kodifikace. V tomto případě je potřeba činnosti učitele, aby případné chyby zhodnotil a dále s nimi ve výuce pracoval. V ostatních oblastech českého jazyka se jen těžko dá hovořit výslovně o chybách, tedy v perspektivě *špatně – správně*, vhodnější je využít pojmy jako *vhodné, adekvátní či přiměřené*. (Štěpáník et al., 2020, s. 60) Chyby pravopisné se často ve školním prostředí klasifikují na dva typy, z nichž vznikly pojmy jako **chyby hrubé** a **malé**, které vychází z předpokladu, že ne všechny chyby jsou stejně závažné (Hauser et al., 2007, s. 36). Takové pojmy však nejsou nikde kodifikovány – není jednotně předepsáno, co lze považovat za jednotlivé typy chyb. Hodnocení chyb na hrubé a malé je proměnlivé napříč ročníky, kdy některé chyby v ročníku nižším, které byly považovány za malé, jsou ve vyšším ročníku považovány za hrubé, a tak se jen těžko mohou klasifikovat. (ibid.) Pro nemožnost schematicky rozdělit chyby do těchto dvou skupin se zavádí pojmy **chyba a chyba relativní** (Brabcová et al., 1990, s. 108). Za chyby se považují již probrané a chybně zapsané pravopisné jevy, které se odklání od kodifikace, relativními chybami jsou pak myšleny mentální vlastnosti žáka – chyby z nepozornosti, nezřetelné písmo, chyby, které lze omluvit aj. Je na učiteli, jakým způsobem bude hodnotit relativní chyby, jelikož on jediný zná svou třídu nejlépe a může tak známku na tomto základě zkorigovat. (Čechová, Styblík, 1998, s. 177; Brabcová et al., 1990, s. 108)

Často je skutečnost taková, že žák dostává zpětné hodnocení ve formě červeně přeškrtané práce, kterou nemusí opravovat, a pokud ano, tak jako pouhý přepis slova, větného celku z původně „chybné“ do „správné“ podoby. Taková činnost nevede k identifikaci chyb a poučení se z nich. Proto je potřeba provést opravu chyby v několika krocích – chybu **identifikovat** – určit místo chyby, **zdůvodnit** ji – v čem chyba spočívá a proč, následně **vytvořit korekci**. (Mikošková, 2007, s. 55; Štěpáník et al., 2020, s. 61) Reakce na chybu při opravě ze strany učitele směrem k žákovi by měla následovat také v několika krocích – upozornit na chybnost či nevhodnost, zdůvodnit příčinu a typ chyby, uvést návod ke korekci, shrnout doporučení pro další výuku (Mikošková, 2007, s. 56).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7. Charakteristika a cíl výzkumu

Diplomová práce se zabývá znalostmi českých pravopisných jevů u žáků ZŠ, víceletých gymnázií a SŠ. Učivo pravopisu bylo zvoleno z důvodu, že bývá učiteli i laickou veřejností často přeceňováno anebo podceňováno, zároveň si myslíme, že pravopisné znalosti žáků, studentů i dospělých jsou nedostatečné. To se následně promítá v písemné komunikaci, kde nesprávný pravopis narušuje psaný text a jeho porozumění, ev. slouží k dehonestaci pisatele.

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit, jaká je úroveň znalostí pravopisu u žáků 9. ročníku ZŠ a 4. ročníku SŠ a zda na znalosti pravopisu má vliv studium na gymnáziích. Pro uskutečnění cíle práce se opíráme o **tři výzkumné otázky:**

- Liší se úroveň pravopisných znalostí žáků čtvrtého ročníku osmiletých gymnázií a žáků devátého ročníku základních škol? Příp. jak?
- Liší se úroveň pravopisných znalostí žáků čtvrtého ročníku gymnázií a žáků čtvrtého ročníku středních škol? Příp. jak?
- Liší se úroveň pravopisných znalostí žáků devátého ročníku základních škol společně se žáky čtvrtého ročníku osmiletých gymnázií a žáků čtvrtého ročníku středních škol a gymnázií? Příp. jak?

7.1. Stanovení hypotéz

Před začátkem výzkumu jsme si stanovili dvě hypotézy:

H1: Žáci středních škol mají lepší pravopisné znalosti než žáci na konci povinné školní docházky.

H2: Žáci studující gymnázia mají lepší pravopisné znalosti než žáci studující na běžné ZŠ a SŠ.

Metodologický postup kopíroval výzkum V. Styblíka z r. 1966 (Styblík, 1966), jehož výsledky jsou i pro dnešní dobu nanejvýš cenné, avšak celkový kontext je třeba revidovat s ohledem na současnou dobu.

8. Výzkumný soubor

Výzkum pravopisných znalostí žáků byl prováděn na třech školách ve Zlínském kraji, které po dohodě necháváme v anonymitě. Jedná se o základní školu, střední průmyslovou školu a víceleté gymnázium. V těchto školách byl vyučujícími zadán diktát žákům v hodinách českého jazyka.

Diktát byl zadán ve dvou třídách 9. ročníku základní školy. Vzhledem k tomu, že spousta žáků v době, kdy bylo domluveno psaní diktátů, byla na školní akci, využili jsme pro výzkum dvě třídy, které nám dali dohromady 29 žáků, z nichž jsme po výuce za pomoci vyučujícího vyselektovali 5 diktátů žáků, kteří měli v té době zavedena podpůrná opatření a mohli by tak zkreslit výsledky výzkumu. Dále se výzkumu účastnili dvě třídy totožného gymnázia – 4. ročník gymnázia a 4. ročník víceletého gymnázia (kvarta) s rozdílem, že v daných ročnících učili různí vyučující češtiny. V neposlední řadě jsme zadávali diktát ve 4. ročníku střední školy.

Vzorek pro výzkum tvoří 24 žáků 9. ročníku základní školy, 26 žáků kvarty, 21 žáků 4. ročníku gymnázia a 16 žáků 4. ročníku střední školy – celkem **87 žáků** (viz tabulka č. 1).

Tabulka 1 Složení výzkumného vzorku

Ročník:	9. ročník ZŠ	4. ročník VG	4. ročník G	4. ročník SŠ
Počet žáků:	24	26	21	16

Do výzkumu byli zařazeni také **4 vyučující českého jazyka**, kteří ve svých třídách diktát realizovali a se kterými probíhala komunikace k výzkumu. Tito učitelé byli zkoumáni pomocí polostrukturovaného pozorování, díky němuž jsme během jejich diktování mohli sledovat, zda byly dodrženy obdobné podmínky ve všech třídách a nedošlo tak ke zkreslení výsledků. Zároveň jsme chtěli, aby žáci měli co nejvíce autentické podmínky jako při běžné a nikým nerušené výuce.

V další části naší práce budeme nadále uvádět učitele pod pojmy učitel či vyučující, jde o využití pouze tvaru generického maskulina, ačkoli mezi učiteli byly i ženy. Je tomu tak především z důvodu zachování co největší anonymity učitelů podílejících se na tomto výzkumu, kterých si vážíme a velmi jim děkujeme za jejich ochotu a spolupráci.

9. Organizace výzkumu

Základním výzkumným nástrojem ke zjištění úrovně znalostí v oblasti pravopisných jevů byl diktát, který nám umožnil získat velké množství řešení stejného pravopisného jevu a jeho výsledky lze vyjádřit v procentech. V první fázi našeho výzkumu jsme vytvořili diktát, jehož vzorem se staly dva diktáty z výzkumu V. Styblíka z roku 1966 (Styblík, 1966, s. 9). Jelikož texty těchto diktátů, které jsou staré téměř 60 let, neodpovídají komunikační a jazykové situaci dnešních žáků, obměnili jsme některé jejich větné celky za pomoci nástroje SYN2020 Českého národního korpusu. Dále jsme si vytvořili arch k polostrukturovanému pozorování, které jsme realizovali v průběhu vyučovací hodiny. Ve druhé fázi jsme oslovili pomocí e-mailové korespondence čtyři učitele češtiny ve školách ve Zlínském kraji, představili jsme jim záměr a průběh výzkumu, poslána byla i příloha ve formě diktátu. Tři ze čtyř učitelů souhlasili s realizací, čtvrtý z nich, ze základní školy, neodpověděl. Proto jsme oslovili další dva učitele různých základních škol, jeden z nich pak návrh realizace výzkumu v jeho hodině potvrdil. Sběr dat proběhl ve všech výše zmíněných ročnících před koncem školního roku v květnu roku 2022. Vyhodnocení bylo uskutečněno během dalšího týdne od realizace, jelikož dva ze čtyř vyučujících využilo výzkumný diktát ke klasifikaci svých žáků. Kompletní zpracování do podoby tabulek v aplikaci Excel bylo provedeno v létě téhož roku. Diktáty jsme vyhodnotili nejprve celé, dále jsme si vypsali všechny pravopisné jevy, následně jsme sčítali chyby dle ročníků. Dle druhu pravopisných jevů jsme si vytvořili oblasti, do kterých jsme pravopisné jevy seřadili na základě podobnosti a zároveň chronologicky jak se v diktátě objevují.

9.1. Diktát jako výzkumný nástroj

Text zadání diktátu

Máš rád vajíčka naměkko (,) nebo natvrdo? Pomalu se ke mně blížil a svými sandály vířil jemný písek. Obočí, za něž by se nemusel stydět žádný výr, zdůrazňovaly jeho zelenohnědé oči. Svou energii dobíjím na prázdninách u babičky v Uherském Hradišti. Vykláněl se z okna auta, protože chtěl vidět rozkvetlé stromy. Martinovi prarodiče si ovinuli ruce kolem pasu a pustili si televizní zprávy. Chceš mě ještě víc přivést do úzkých? Cirkusoví koně přivítali diváky dusotem svých kopyt. Musím si u kadeřnice nechat spravit vlasy. Jablíčka brzy zčervenala, ale pak zčervivěla. Aby se domněnka potvrdila, museli vědci sesbírat všechny materiály a zopakovat pokusy znovu. Děti se nenechaly ani na chvíli zviklat a trvaly si na své verzi. Viník utekl od dopravní nehody.

Text diktátu byl vytvořen na základě dvou diktátů z výzkumu V. Styblíka, z nichž jsme vybrali pravopisné jevy lexikálního, morfologického a syntaktického pravopisu. Tyto diktáty

jsme obměnili za pomoci aplikace Českého národního korpusu, některé větné celky jsme zachovali shodné s původní verzí. Výsledný diktát obsahuje 13 větných celků a celkem 73 pravopisných jevů z následujících oblastí:

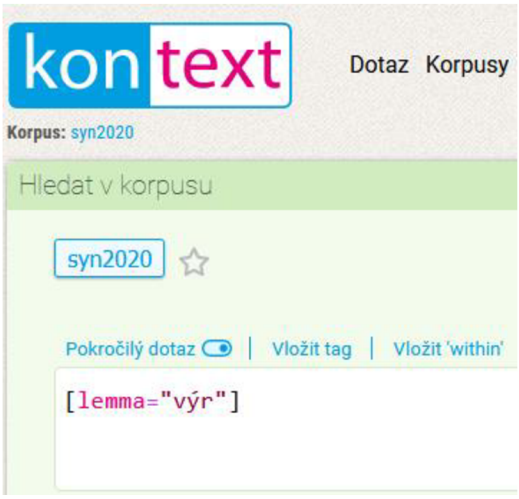
- *y* v předponě,
- *i/y* po obojetných konsonantech v základech slov,
- *i* v příponách,
- *i/y* po obojetných konsonantech v koncovkách substantiv,
- *i/y* po obojetných konsonantech v koncovkách adjektiv a pronomin,
- *i/y* v koncovkách příčestí,
- *ú/ů,*
- *bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně*
- Prepozice *s/z,*
- Prefixy *s-/z-/vz-,*
- zdvojené souhlásky,
- velká a malá písmena,
- interpunkční čárka,
- interpunkce na konci věty tázací,
- příslovečná spřežka,
- jiné souhláskové skupiny,
- další jevy.

9.1.1. Sběr dat v ČNK ve vztahu k designu výzkumného nástroje

Český národní korpus (ČNK) je korpus SYN2020 – synchronní reprezentativní a referenční korpus současné psané češtiny, který obsahuje sto milionů slov především z období posledních pěti let (Cvrček, 2022).

Díky ČNK jsme měli možnost vybrat pro náš diktát reprezentativní větné celky, které odpovídají dnešní jazykové skutečnosti. V následující pasáži na příkladech představujeme, jak jsme při sběru dat postupovali. Uvádíme vždy jeden příklad pro konkrétní možnost vyhledávání. Na stránkách *www.korpus.cz* jsme vytvořili dotazy pomocí vyhledávače KonText nastaveného pro korpus SYN2020 a přes aplikaci WaG.

A) U vybraných větných celků je zachován původní slovní druh



Obrázek 1 Dotaz na výskyt slova

Při tomto dotazu byly vygenerovány autentické texty s výrazem „*výr*“ ve všech pádových podobách v kontextu různých textů, z nichž jsme pro náš diktát vybrali souvětí z beletristického textu z roku 2017 (obrázek č. 2 – poslední text), které jsme zkrátili.

Ještě není konec	) , dokonce i včetně přátel a pochopitelně také Marie	Výrové	– , by řekl , že ho k té cestě
Daleko v srdci	, lesů a jezer vroubených borovicemi , kde zjara hnízdil	výr	, zvracel své mramorové vývržky chlupů a kostí a já
Síň slávy mistrů fantasy 2	ne tak roztomile jako Křepelka nebo impozantně jako Jestřáb či	Výr	. " Jdeš tudy dál ? " ptala se Koně
Povídky	Co nového se dozvím o mysteriu ? " „ Kýho	výra	, " zajíkal se abbé rozkoší , „ copak nevidíš
Jarmark obnažených duší	na nadějného kandidáta tajné spolupráce , který teď kouká jako	vejr	, že o ničem takovém nevěděl . Můj svazek v
O skryté Slávě a jiné texty	ještě připletly děti se stavěním větrného mlýna , či kýho	výra	to vlastně lepí dohromady . Hřebíky na střechu , prosím
My dokonalé	původního , právě rozmotaného chumlu . Nechápu , koukám jako	vejr	. Odolávají základním přírodním zákonům . Kdyby žil Newton ,
Most přes řeku Něroč a jiné prózy	– muž má velké kulaté brýle a něčím se podobá	výrovi	, jehož právě oslepil blesk fotoaparátu – a idylicky se
Pitva a jiné povídky	skráních . Obočí , za něž by se nemusel stydět	výr	, zdůrazňovaly jinak měkké zelenohnědé oči . „ Je mi

Obrázek 2 Výskyt dotazu v SYN2020

B) Základ slova zůstává stejný, hledá se nejčastější frekvence pravopisného jevu

Obrázek 3 Dotaz na výskyt slovního tvaru

Forma, jakou jsme dotaz zadali (obrázek 3), nám umožňovala najít všechny výskyty tohoto slovního základu jak v rámci kontextu, tak také jako různé slovní druhy s různými typy

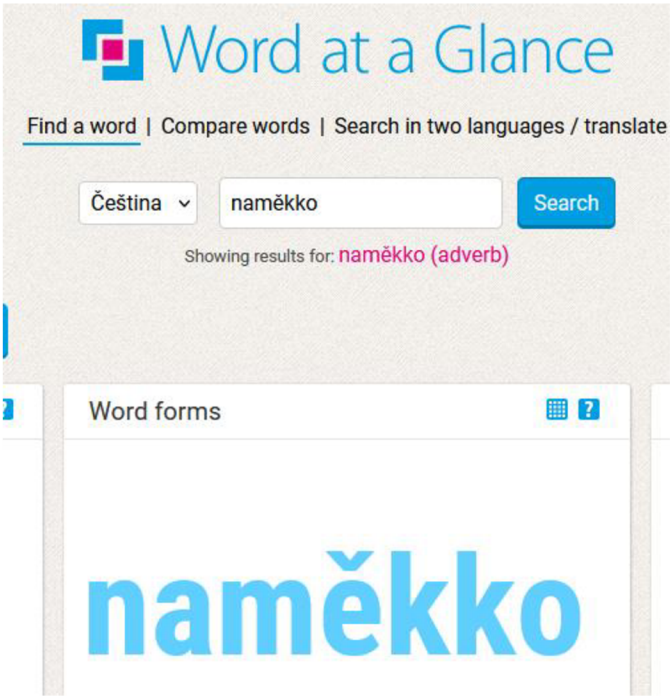
deklinace, navíc byla otevřená možnost výskytu prefixů a sufixů. Po vygenerování textů jsme přešli na funkci *Frekvence*, vybrali jeden z nejčastějších výskytů odpovídající dotazu a větný celek vytvořili na základě dalších námi stanovených parametrů.

Obrázek 4 Frekvence výskytu dotazu

V autentických textech jsme vypozorovali, že verbum *zviklat* s výskytem 104 jevů (obrázek 4) se využívá především v kontextu „*nechat se zviklat*“. Námi další stanovený parametr byl, že chceme využít ve větném celku podmět „*děti*“ a zároveň využít i substantivum, ve kterém je možné napsat obojetnou koncovku. Z toho nám vzniklo souvětí „*Děti se nenechaly ani na chvíli zviklat a trvaly si na své verzi.*“

C) Dotazy pomocí aplikace WaG

Aplikace Word at a Glance, v češtině Slovo v kostce, nabízí vyhledávání jednotlivých slov, komparaci dvou slov či hledání ve dvoujazyčných korpusech. Vybrané slovo se vyhledává napříč všemi typy korpusů a uvádí jej z několika perspektiv – obecná charakteristika daného slova, frekvence v textu a frekvence v různých typech textů, kolokace a příklady kolokací v rámci větných celků aj. (Kocek, 2021)



Obrázek 5 Jeden jev v aplikaci WaG

Do aplikace jsme zadali dotaz na pravopisný jev *naměkko* s cílem dohledat nejčastější kolokaci k tomuto slovu. Z výsledků vyšlo, že dané adverbium se vyskytuje nejčastěji v souvislosti se slovem *vajíčko*, méně častěji se slovem *vejce*, v kontextu textů také v kolokaci s dalším adverbiem *natvrdo*. Z tohoto poznatku nám vznikl úvodní větný celek diktátu „*Máš rád vajíčka naměkko (,) nebo natvrdo?*“

Obrázek 6 Kolokace adverbia naměkko

Je potřeba dodat, že ačkoli jsme vycházeli z pravopisných jevů diktátů z výzkumu V. Styblíka, využili jsme jen některé z nich hned z několika důvodů. Vzhledem k tomu, že jsme si nemohli dovolit vytvořit diktát se všemi původními jevy – takový diktát by byl příliš dlouhý a vedl by k únavě a nepozornosti – snažili jsme se zapojit alespoň nejrůznější oblasti pravopisných jevů. Také v momentě, kdy jsme začali obměňovat vazby z původního diktátu

v nástroji ČNK, začaly se nám v nových kontextech objevovat nové pravopisné jevy, se kterými jsme původně nepočítali.

V neposlední řadě bychom chtěli podotknout, že jsme si vědomi toho, že námi zvolený výzkumný nástroj je přesycený pravopisnými jevy, příklady jsou velmi umělé. Z tohoto pohledu odporuje didaktickým zásadám pro tvorbu diktátů. Zde však vystupuje jako nástroj výzkumu, a tudíž by neměl být chápan jako materiál pro výuku českého jazyka.

9.2. Polostrukturované pozorování

Pro náš výzkum bylo využito také polostrukturované pozorování, které jsme do výzkumu zařadili s cílem pohlídat si, jak učitel zadával žákům diktát a zda všichni účastníci výzkumu měli stejné podmínky. Polostrukturované pozorování vycházelo z archu (viz Příloha č. 1), který jsme si předem připravili – zajímalo nás především, kolik času bylo poskytnuto žákům pro zápis celého diktátu a jestli učitel poskytl instrukce před začátkem diktování. Také jsme se zaměřili na jednotlivé aspekty učitele – síla a tempo řeči, přeřeknutí se, naznačování pravopisného jevu a napovídání – ale i na aspekty žáků – ruch ve třídě, opisování. Neočekávané jevy jsme si zapsali v průběhu hodiny na konec archu. Při pozorování jsme ve všech třídách zaujali místo v poslední lavici, abychom mohli kontrolovat přehledně celou třídu a zhodnotit lépe hlasitost diktování učitelem.

Všichni čtyři učitelé na začátku výuky vysvětlili účel diktátu a seznámili žáky s naší osobou. Ve všech třídách bylo také rozsvíceno a učitelé otevřeli okna pro lepší vzduch. Následně všichni učitelé představili formu diktátu – větné celky, které nejsou souvislým textem. Tři učitelé před začátkem diktování přečetli diktát celý, učitel ve 4. ročníku gymnázia začal ihned diktovat. Ke konci diktátu každý z učitelů upozornil na poslední větný celek, diktát následně zopakoval a dal žákům možnost kontroly po takovou dobu, dokud se žáci své práci věnovali – to zabralo cirka 1 minutu. Všichni učitelé četli adekvátně nahlas s přijatelným tempem, všechny větné celky přečetli jako celek, následně zpomalili tempo a zopakovali, delší větné celky opakovali vícekrát. Upozorňovali také na každý nový větný celek „*Další věta.*“

V 9. ročníku ZŠ došlo ke skutečnosti, že učitel radil žákům ve dvou případech. U slova „*vířil*“ pantomimicky naznačil pohyb vzhůru a u slova „*zviklat*“ uvedl následující slova: „*Říkali jsme si kámen viklan.*“ Z výsledků však vyplývá, že tato skutečnost výsledek neovlivnila a pokud ano, tak jen nepatrně. V tomto ročníku neměli žáci možnost opisovat, neboť každý žák seděl sám.

Ve 4. ročníku gymnázia nastala situace, kdy učitel přečetl část větného celku „*nenechaly na chvíli zviklat*“ v podobě „*nenechaly na chvil**ku** zviklat*“, kdy touto nepozorností změnil koncovku u substantiva a tím vypustil jeden z pravopisných jevů. Vzápětí si to uvědomil, upozornil žáky na svou chybu a vyzval je k opravě. I přesto někteří žáci ve svých textech měli variantu „*chvilku*“, kterou jsme nepokládali ve výzkumu za chybu, ačkoli pravopisný jev zde chyběl. Gymnazisté seděli v lavicích vedle sebe, avšak neměli potřebu opisovat.

Obdobné přeřeknutí bylo zaznamenáno i u učitele diktujícího ve 4. ročníku víceletého gymnázia (kvarta). Vyučující v úseku „*trvaly si na své verzi*“ vypustil vztažné zájmeno „*si*“. V tomto případě si toho učitel nevšiml, ale i přesto se v diktátě nevyskytl žádný větný celek, ve kterém by zájmeno chybělo. Vyučující také vynechal jeden větný celek, který následně zařadil až na konec diktátu. Vzhledem k tomu, že se nejednalo o souvislý text, toto nedopatření výsledky neovlivnilo. Ve třídě byly využity lavice pro jednoho žáka, tedy každý žák seděl sám a neměl tak možnost opisovat.

U 4. ročníku střední školy nedošlo téměř k žádným obtížnostem, pouze u spojení „*obočí, za něž*“ vyzvala žákyně vyučujícího k zopakování větného celku. Následně učitel zdůraznil rozestup mezi slovy [*za*] [*ňeš*]. K tomu došlo také ve zbylých ročnících, jelikož si učitelé byli vědomi, že frekvence tohoto spojení není pro žáky tolik obvyklá. Většina žáků seděla v lavici sama, neboť jich ve třídě bylo pouze 16. Žáci sedící vedle sebe neměli potřebu opisovat.

Z vyhodnocení dále vyplývá, že u žáků na gymnáziích bylo potřeba v obou třídách pouze 15 minut čistého času diktování i s následnou možností korekce, u 4. ročníku SŠ trvala délka diktování 19 minut, v 9. ročníku ZŠ v jedné třídě 21 minut a ve druhé dokonce 22 minut – viz tabulka 2. Všichni žáci v průběhu diktování neměli potřebu učitele zpomalovat, proto tyto časové rozestupy nevnímáme jako důležitý aspekt pro ovlivnění výzkumu.

Tabulka 2 Čas diktování

Ročník:	9. ročník ZŠ	4. ročník VG	4. ročník G	4. ročník SŠ
Čas diktování:	21 minut	15 minut	15 minut	19 minut

10. Vyhodnocení výsledků výzkumu

V následující tabulce jsou uvedeny celkové výsledky diktátů, které jsou rozděleny dle oblastí pravopisných jevů, dále podle jednotlivých ročníků. Kolonka uvedena jako počet jevů udává počet výskytu jevů dané oblasti, následně je uvedena procentuální úspěšnost a neúspěšnost řešení v rámci jednoho ročníku, v neposlední řadě celková úspěšnost všech tříd.

Tabulka 3: Souhrnné výsledky diktátů

Oblast pravopisných jevů		Počet jevů	9. ročník ZŠ		4. ročník VG		4. ročník G		4. ročník SŠ	
			✓	×	✓	×	✓	×	✓	×
1.	*y* v předponě	1	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
2.	*i/y* po obojetných konsonantech v základech slov	14	88 %	12 %	89 %	11 %	89 %	11 %	80 %	20 %
3.	*i* v příponách	4	97 %	3 %	96 %	4 %	98 %	2 %	98 %	2 %
4.	*i/y* po obojetných konsonantech v koncovkách substantiv	9	98 %	2 %	98 %	2 %	96 %	4 %	96 %	4 %
5.	*i/y* po obojetných konsonantech v koncovkách adjektiv a pronomin	4	85 %	15 %	89 %	11 %	96 %	4 %	84 %	16 %
6.	*i/y* v koncovkách příčestí	7	79 %	21 %	91 %	9 %	85 %	15 %	81 %	19 %
7.	*ú/ů*	2	100 %	0 %	100 %	0 %	98 %	2 %	100 %	0 %
8.	*bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně*	5	90 %	10 %	94 %	6 %	97 %	3 %	86 %	14 %
9.	Prepozice *s/z*	1	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
10.	Prefixy *s-/z-/vz-*	7	90 %	10 %	93 %	7 %	94 %	6 %	88 %	12 %
11.	Zdvojené souhlásky	2	81 %	19 %	94 %	6 %	93 %	7 %	81 %	19 %
12.	Velká a malá písmena	2	79 %	21 %	90 %	10 %	95 %	5 %	91 %	9 %
13.	Interpunkční čárka	6	84 %	16 %	88 %	12 %	93 %	7 %	86 %	14 %
14.	Interpunkce na konci věty tázací	2	88 %	12 %	87 %	13 %	79 %	21 %	88 %	12 %

15.	Příslovečná spřežka	2	92 %	8 %	92 %	8 %	95 %	5 %	100 %	0 %
16.	Jiné souhláskové skupiny	3	96 %	4 %	97 %	3 %	92 %	8 %	96 %	4 %
17.	Další jevy	2	88 %	12 %	98 %	2 %	90 %	10 %	91 %	9 %
	Celkem	**73**	**90 %**		**94 %**		**94 %**		**91 %**	

Je potřeba si uvědomit, že při srovnávání výsledků mezi různými oblastmi pravopisných jevů bychom měli být opatrní, jelikož z vlastní zkušenosti víme, že ne každý případ lze nutně posuzovat stejným měřítkem. Jelikož takový náš názor je subjektivní a nevychází z žádného pravidla, přistupovali jsme k hodnocení pravopisných jevů se stejnou vahou. Také jsme do přehledu nezahrnuli některé jevy, které pokládáme za příliš elementární, např. psaní velkých počátečních písmen na začátku vět. Z takových důvodů jsme Tabulku č. 3 uvedli spíše jako souhrnný přehled.

V dalších kapitolách se budeme věnovat komparaci mezi námi zvolenými ročníky, srovnáme je na základě pravopisných oblastí a zaměříme se především na takové pravopisné jevy, které při porovnání jsou v jednom z ročníků výrazně horší, ale zároveň i na všechny jevy, které mají úspěšnost horší než 90 %. Hranici 90 % jsme zvolili jako měřítko úspěšného ovládnutí pravopisného jevu. Také okomentujeme další případy, které jsme vypozorovali během opravy diktátů a stojí za zmínku.

10.1. Komparace mezi 9. ročníkem ZŠ a 4. ročníkem víceletého gymnázia

y v předponě

Předpona *vy-*, která patří do lexikálního pravopisu, byla v obou ročnících psána v diktátech pravopisně správně se 100% úspěšností. Z diktátu nebylo ani patrné, že by žáci přepsali tento pravopisný jev. Výsledky shrnuje tabulka 4.

Tabulka 4 y v předponě

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
vykláněl	100 %	vykláněl	100 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**100 %**

i/y po obojetných konsonantech v základech slov

Problematika psaní joty a ypsilonu po obojetných konsonantech vychází z pamětního osvojení si vyjmenovaných slov, k jehož nácviku dochází v 1. období základního vzdělávání. V diktátu žáci určovali správnost zápisu obojetných konsonantů *b, l, p, v, z*. Z výsledků je patrné, že žáci nejvíce chybovali ve slově *vířil* – u žáků 9. ročníku je úspěšnost 38%, neboť pouze 9 žáků z celkového počtu 24 zvolilo správnou variantu zápisu tohoto pravopisného jevu. Ve 4. ročníku víceletého gymnázia byla úspěšnost o něco vyšší, celkem 54%, zde 14 žáků z počtu 26 bylo úspěšných. Celkově však oba tyto ročníky byly velmi neúspěšné. Obdobná situace nastala i při zápisu slova *zviklat*. Tento pravopisný jev byl z celé skupiny nejvíce problematický, jelikož jen 21 % žáků 9. ročníku jej řešilo úspěšně (5 z 24), 4. ročník víceletého gymnázia byl o něco horší – tento pravopisný jev vyhodnotilo správně pouze 19 % žáků (5 z 26).

Mezi další problematické pravopisné jevy řadíme takové, které byly řešeny s úspěšností menší než 90 %, jsou nimi jevy *ovinuli* a *dobíjím*. Pravopisný jev *ovinuli* v 9. ročníku měl pouze 88% úspěšnost, žáci 4. ročníku víceletého gymnázia řešili tento jev s 92% úspěšností. Opačná situace nastala u slova *dobíjím*, kdy ve 4. ročníku víceletého gymnázia bylo úspěšných pouze 88 % žáků, v 9. ročníku byla situace s 96% úspěšností lepší.

Z komparace obou ročníků je také patrné, že žáci 9. ročníku chybovali ve slovech, kde byla úspěšnost řešení ve 4. ročníku víceletých gymnázií stoprocentní. Mezi tato slova patří *televizní* (96 %), *přivítali* (96 %) a *viník* (92 %). Opačně tomu bylo ve 4. ročníku víceletého gymnázia pouze u slova *blížil* (96 %).

Chceme také vyzdvihnout vyjmenovaná slova *kopyt* a *výr*, která sic měla úspěšnost nad 90 %, nebyla však ani v jednom z ročníků stoprocentní.

Z celkových výsledků vychází, že celá skupina 14 jevů měla úspěšnost v obou ročnících nižší než 90 %, proto ji shledáváme za problematickou. Výsledky shrnuje tabulka 5.

Tabulka 5 Obojetné konsonanty

9. ročník ZŠ		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
blížil	100 %	blížil	96 %
vířil	38 %	vířil	54 %
písek	100 %	písek	100 %
výr	96 %	výr	96 %
dobíjím	96 %	dobíjím	88 %
vidět	100 %	vidět	100 %
ovinuli	88 %	ovinuli	92 %
televizní	96 %	televizní	100 %
přivítali	96 %	přivítali	100 %
kopyt	92 %	kopyt	96 %
brzy	100 %	brzy	100 %
aby	100 %	aby	100 %
chvíli	100 %	chvíli	100 %
zviklat	21 %	zviklat	19 %
viník	92 %	viník	100 %
Celkem	**88 %**	**Celkem**	**89 %**

i v příponách

Psaní joty v příponě jsme pokládali za zvládnutý jev, ve kterém většina žáků nebude chybovat, či pouze nepatrně. I v této pravopisné oblasti došlo k situaci, kdy ročníky řešily problematiku s úspěšností horší než 90 %. V 9. ročníku i ve 4. ročníku víceletého gymnázia se žáci dopustili chyb ve slově *zčervivěla*, v obou třídách byli neúspěšní tři žáci, proto dosáhly ročníky pouze 88% úspěšnosti. Ve 4. ročníku víceletých gymnázií došlo v jednom případě k chybnému zápisu slova *spravit*. Celková úspěšnost obou ročníků je velmi vysoká, avšak

9. ročník ZŠ v této oblasti byl lepší než 4. ročník víceletého gymnázia právě z důvodu chyby jednoho z žáků ve slově *spravit*. Výsledky shrnuje tabulka 6.

Tabulka 6 i v příponách

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
babička	100 %	babička	100 %
spravit	100 %	spravit	96 %
jablíčka	100 %	jablíčka	100 %
zčervivěla	88 %	zčervivěla	88 %
Celkem	**97 %**	**Celkem**	**96 %**

i/y po obojetných konsonantech v koncovkách substantiv

Chyby v koncovkách substantiv jsou často zapříčiněné tím, že si žáci nedosazují substantiva k příslušným vzorům, pomáhají si ukazovacími pronominy *ty* a *ti*, popřípadě je přiřazují k jinému vzoru, jelikož nesprávně dané substantivum vyskloňují. Myslíme si, že k tomuto fenoménu došlo i ve slově *sandály*, které řešilo správně pouze 88 % žáků 4. ročníku víceletého gymnázia a 92 % žáků 9. ročníku. Substantivum *sandály*, kterému přísluší vzor hrad, je neživotné maskulinum, které v 6. pádě singuláru může mít duálovou podobu *sandálu* i *sandále*. Tento fakt může mít vliv na chybný zápis, ale především si myslíme, že žáci si ve 2. pádě singuláru určili toto slovo s koncovkou *-e*, tedy bez *sandále*, a tím jej dosadili ke vzoru *stroj*. Další možná domněnka vychází z odůvodnění slova pomocí spojení „*těmi sandáli*“.

V 9. ročníku napsal jeden žák nesprávnou koncovku u slova *zprávy*, úspěšnost je tak 96 % a horší než ve 4. ročníku víceletého gymnázia, kde tento jev řešili správně všichni žáci. V neposlední řadě došlo k chybovosti v obou ročnících s 92% úspěšností ve slově *chvíli*, z každého ročníku chybovali dva žáci. Celkově oba ročníky zvládly pravopis s úspěšností 98 %, a proto tuto pravopisnou oblast pokládáme za přijatelně zvládnutou. Výsledky shrnuje tabulka 7.

Tabulka 7 i/y substantiva

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
sandály	92 %	sandály	88 %
energii	100 %	energii	100 %
stromy	100 %	stromy	100 %
zprávy	96 %	zprávy	100 %
vlasy	100 %	vlasy	100 %
materiály	100 %	materiály	100 %
pokusy	100 %	pokusy	100 %
chvíli	92 %	chvíli	92 %
verzi	100 %	verzi	100 %
Celkem	**98 %**	**Celkem**	**98 %**

i/y po obojetných konsonantech v koncovkách adjektiv a pronomin

Při psaní joty a ypsilonu po obojetných konsonantech v koncovkách adjektiv se řídíme rozlišením adjektiv na tvrdá a měkká k nimž přísluší dané vzory, dále u přivlastňovacích adjektiv se řídíme vzory *otcův* a *matčin*. Žáci si často jen povrchně dosazují pronominum *ty* a *ti* u přivlastňovacích adjektiv, také u tvrdých zájmen se vzorem *mladý* zapomínají na fakt, že v 1. pádě plurálu nastává změna koncovky ve formě dlouhého měkkého vokálu. Pravopisné jevy této skupiny jsou v textu obsaženy jedním adjektivem tvrdým, jedním adjektivem přivlastňovacím a dvěma stejnými pronominy s adjektivním skloňováním.

Adjektivum *cirkusoví* v diktátu ve spojení *cirkusoví koně*, tedy skloňováno jako *mladí*, bylo v 9. ročníku zapsáno správně pouze v 15 případech z 24 a úspěšnost dosáhla 63 %, ve 4. ročníku víceletého gymnázia byla úspešnost poměrně vyšší, 85 %, obecně však stále nízká. Nelze opomenout, že větný celek se shodoval v celém spojení „*Cirkusoví koně přivítali…*“, tedy předpokládali bychom že takové spojení bude celé chybné nebo celé správné. U žáků ve 4. ročníku víceletých gymnázií byly v tomto spojení chyby v poměru 4:4 (tak, jak bychom předpokládali), v 9. ročníku v poměru 9:8.

Přivlastňovací adjektivum *Martinovi* (*prarodiče*) mělo nízkou úspěšnost v obou ročnících, lépe pak na tom byl 9. ročník (83 %), hůře 4. ročník víceletého gymnázia (77 %). Ve větném celku se jednalo o spojení „*Martinovi prarodiče si ovinuli…* “ Obdobně jako ve výše zmíněném

případě neodpovídal poměr shody přívlastku *Martinovi* a přísudku *ovinuli* ve vztahu k podmětu *prarodiče*, u 9. ročník byl poměr chyb 9:6, u 4. ročníku víceletého gymnázia 6:4.

Při adjektivním skloňování pronomina *svůj* si oba ročníky vedly obdobně, zajímavostí je, že v tom jistém pronominu v 7. pádě žáci chybovali, ve 2. pádě nedošlo ani v jednom ročníku k chybě. Výsledky této pravopisné oblasti shrnuje tabulka 8.

Tabulka 8 Adjektiva a pronomina

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
svými	96 %	svými	96 %
Martinovi	83 %	Martinovi	77 %
svých	100 %	svých	100 %
cirkusoví	63 %	cirkusoví	85 %
Celkem	**85 %**	**Celkem**	**89 %**

i/y v koncovkách příčestí

Skupina obsahuje problematiku určení shody přísudku s podmětem, která se v diktátu objevila celkem 7x, z toho 2x jako součást vedlejších vět v závislosti na jednom podmětu.

Oba ročníky ve spojení „*oči zdůrazňovaly*“ nezvládly problematiku na 90 % a více, v 9. ročníku byla úspěšnost nižší (79 %) než ve 4. ročníku (85 %). Předpokládáme, že k chybám došlo i z důvodu, že podmět v tomto větném celku stál až na posledním místě, přičemž žáci jsou zvyklí na taková spojení, kde je podmět vyjádřen na začátku větného celku. Proto mohlo být pro ně těžší dohledat podmět k danému přísudku.

Spojení „*koně přivítali diváky…*“ jsme v diktátu zvolili záměrně z důvodu, že se v takových spojení často chybuje, neboť je možné odůvodnit si substantivum kůň jako životné maskulin s věcným významem zvířete – kde koncovkou příčestí je jota, ale také jako neživotné maskulinum s významem věci, která koně připomíná – s koncovkou příčestí ve formě ypsilonu. V námi vytvořeném větném celku se jednalo o životné maskulinum, ve kterém chybovalo v 9. ročníku 67 % žáků, ve 4. ročníku pak 85 % žáků. Domníváme se, že je to způsobeno právě výše zmíněnými důvody.

Dalším větným celkem, ve kterém byla úspěšnost v oblasti shody přísudku s podmětem nižší než 90 %, je „***Děti** se nenechal**y** ani na chvíli zviklat a trval**y** si…*“ V 9. ročníku byla v obou případech úspěšnost 71 %, tedy žáci obě tato verba přiřadili k přísudku *děti*, avšak s chybným

zápisem koncovky. Ve 4. ročníku víceletých gymnázií nastala situace, kdy u verba *nenechaly* určili shodu všichni žáci správně, ale u verba *trvaly* byla úspěšnost jen 88 %, neboť tři žáci zapsali nesprávnou koncovku. Obdobně tomu bylo i u spojení „***Prarodiče** si ovinuli…a pustili **si**…“, kde v 9. ročníku poměr chyb v těchto přísudcích byl 6:2, ve 4. ročníku víceletých gymnázií 4:1, oba ročníky měly horší úspěšnost u verba *ovinuli*.

9. ročník v souhrnných výsledcích řešení celkové problematiky si vedl s procentuální úspěšností 79 %, 4. ročník víceletých gymnázií zvládl problematiku s 91% úspěšností – to shledáváme za velmi úspěšné. Výsledky shrnuje tabulka 9.

Tabulka 9 Příčestí

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zdůrazňovaly (oči)	79 %	zdůrazňovaly (oči)	85 %
ovinuli (prarodiče)	75 %	ovinuli (prarodiče)	85 %
pustili (prarodiče)	92 %	pustili (prarodiče)	96 %
přivítali (koně)	67 %	přivítali (koně)	85 %
museli (vědci)	100 %	museli (vědci)	100 %
nenechaly (děti)	71 %	nenechaly (děti)	100 %
trvaly (děti)	71 %	trvaly (děti)	88 %
Celkem	**79 %**	**Celkem**	**91 %**

ú/ů

Psaní čárky a kroužku nad *ú/ů* v námi zvolených slovech bylo jednoduché, jednalo se pouze o dva případy – v prvním se jednal o *ů* v základu domácího slova, ve druhém o *ú* na začátku slova. Celková úspěšnost byla tedy 100 % v obou ročnících – viz tabulka 10.

Tabulka 10 ú/ů

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zdůrazňovaly	100 %	zdůrazňovaly	100 %
úzkých	100 %	úzkých	100 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**100 %**

Bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně

Tato skupina byla v diktátu zastoupena pouze případy psaní *vě* a *mě/mně* v základu slova a jako pádová varianta pronomina základního *já*.

Pronominum *já* ve 3. pádě bylo v 9. ročníku vyřešeno s úspěšností pouze 79 %, ve 4. ročníku víceletých gymnázií 92 %, ve 4. pádě byla úspěšnost v 9. ročníku 92 %, ve 4. ročníku stoprocentní. Domníváme se tak, že žáci 9. ročníku by potřebovali posílit znalost skloňování tohoto pronomina, k jehož nácviku dochází zpravidla v 6. ročníku ZV.

V substantivu *domněnka*, ve školním prostředí řazeném do skupiny slov *pomni*, lze odůvodnit za pomoci verba *domnívat se*, chybovalo v 9. ročníku méně žáků (83 %) než ve 4. ročníku víceletých gymnázií (77 %). V 9. ročníku došlo také v jednom případě k chybě ve verbu *zčervivěla*. Výsledky shrnuje tabulka 11.

Tabulka 11 mě/mně/vě

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko	100 %	naměkko	100 %
mně	79 %	mně	92 %
mě	92 %	mě	100 %
zčervivěla	96 %	zčervivěla	100 %
domněnka	83 %	domněnka	77 %
Celkem	**90 %**	**Celkem**	**94 %**

Prepozice *s/z*

Zápis prepozic, který se řídí dle pádů, reprezentoval v diktátu jen jeden pravopisný jev vyskytující se ve 2. pádě. 2. pád byl využit i z důvodu, že se žáci často učí pády s pomocnými slovy – např. *bez koho/čeho* – a pokud se daný pád vyskytuje bez takového slova, nejsou žáci schopni často pád určit. Všichni žáci z obou ročníků si však s tímto pravopisným jevem poradili se stoprocentní úspěšností – viz tabulka 12.

Tabulka 12 Prepozice

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
z okna	100 %	z okna	100 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**100 %**

Prefixy *s-/z-/vz-*

Případy s prefixem tvoří skupinu 7 slov, do níž jsme zapojili i homonymní případy slov. Právě v jednom z nich oba ročníky měly úspěšnost pod 80 %. Jednalo se o verbum *spravit* s významem opravit něco. Dále v 9. ročníku téměř polovina žáků chybovala ve verbu *sesbírat*. O něco lepší úspěšnosti dosáhl 4. ročník víceletých gymnázií, 81 %. Domníváme se, že na základě pouček, nimiž si žáci vysvětlují jednotlivé psaní prefixů, došlo k tomu, že si žáci nesprávně odůvodnili *sesbírat* jako změnu stavu, dokončení činnosti. Za zmínku stojí i chyba v obou ročnících ve slově *zčervivěla* (avšak slovo *zčervenala* bylo psáno bezchybně). Opět zde můžeme tušit, že žáci, kteří chybovali, si odůvodnili takové slovo jako výsledek červovy práce, kdy jablko uschne, zmenší se, tedy jde směrem dohromady. Výsledky viz tabulka 13.

Tabulka 13 Prefixy

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zprávy	100 %	zprávy	96 %
spravit	75 %	spravit	77 %
zčervenala	100 %	zčervenala	100 %
zčervivěla	96 %	zčervivěla	96 %
sesbírat	58 %	sesbírat	81 %
zopakovat	100 %	zopakovat	100 %
zviklat	100 %	zviklat	100 %
Celkem	**90 %**	**Celkem**	**93 %**

Zdvojené konsonanty

Zdvojené konsonanty v zápise jsou v rozporu s mluvenou podobou daných slov, proto tato skupina žákům také činila problémy. V 9. ročníku chybovalo ve adverbiu *naměkko* 71 % žáků, celkem tedy 7 žáků z 24 napsalo chybnou podobu tohoto slova. Oproti tomu ve 4. ročníku

víceletých gymnázií chyboval pouze jeden žák. Ve slově *viník* chyboval v obou ročnících stejný počet žáků. Výsledky shrnuje tabulka 14.

Tabulka 14 Zdvojení

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko	71 %	naměkko	96 %
viník	92 %	viník	92 %
Celkem	**81 %**	**Celkem**	**94 %**

Velká a malá písmena

Tuto kategorii jsme zúžili pouze na psaní velkých a malých písmen ve vlastních jménech. V diktátu se nám vyskytl jeden případ dvouslovného názvu obce. Záměrně jsme zvolili obec Zlínského kraje, která by pro žáky měla být známá. Z každého ročníku jeden žák zapsal název tohoto města s oběma malými písmeny, v 9. ročníku 9 žáků z 24 zapsalo *Hradiště* s malým písmenem, ve 4. ročníku víceletých gymnázií jej zapsali s malým písmenem 4 žáci z 26 – viz tabulka 15.

Tabulka 15 Velká písmena

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
Uherské	96 %	Uherské	96 %
Hradiště	63 %	Hradiště	85 %
Celkem	**79 %**	**Celkem**	**90 %**

Interpunkční čárka

Skupinu řadící mezi pravopisné jevy interpunkční čárky shledáváme jako ne příliš dobře zvládnutou v obou ročnících, neboť celková procentuální úspěšnost je velmi nízká. Nejhůře žáci 9. i 4. ročníku zvládli zápis souvětí podřadného „*Obočí, za něž…* “, kde v obou případech byla procentuální úspěšnost nižší než 80 %. Zároveň však v tomto souvětí v 9. ročníku již dobře napsali čárku v části „*výr, zdůrazňovaly…* “ všichni žáci, ve 4. ročníku víceletého gymnázia ji nenapsali pouze dva. Domníváme se, i vzhledem k pozorování, že pro žáky bylo těžké uvědomit si význam spojení „*za něž…*“, které i více zdůrazňovali ve své artikulaci při diktování učitelé

všech ročníků. Také nám vyvstává otázka, jestli by se změnila procentuální úspěšnost k lepšímu, pokud bychom v diktátu nahradili spojení „*za něž…*“ spojením „*za které…*“

K častému opomenutí interpunkce došlo v obou ročnících i ve spojení „*Aby…potvrdila, museli*“, ve kterém následovala dvě slovesa vedle sebe – důvodem bylo, že větný celek začínal vedlejší větou.

Absence interpunkce ve vedlejší větě s konjunkcí *protože* se objevila v jednom případě v 9. ročníku. Další absenci interpunkce jsme shledali v souvětí souřadném v poměru odporovacím se spojkou *ale*, kde chybovalo dokonce 7 žáků 9. ročníku. Ve 4. ročníku víceletých gymnázií byla interpunkce v obou případech psána se stoprocentní úspěšností.

Oba ročníky doplnily do svých větných celků nadbytečnou interpunkci ve větách jednoduchých nebo v souvětí souřadném s poměrem slučovacím mezi hlavními větami.

V neposlední řadě chceme podotknout, že u větného celku *Máš rád vajíčka naměkko (,) nebo natvrdo?* jsme interpunkci nehodnotili, neboť bychom mohli diskutovat nad subjektivním vnímáním významového vztahu se spojkou *nebo*, která může být vnímána jako spojka slučovací i jako spojka vylučovací. Výsledky shrnuje tabulka 16.

Tabulka 16 Interpunkce

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
obočí, za něž	79 %	obočí, za něž	77 %
výr, zdůrazňovaly	100 %	výr, zdůrazňovaly	92 %
auta, protože	96 %	auta, protože	100 %
zčervenala, ale	75 %	zčervenala, ale	100 %
potvrdila, museli	71 %	potvrdila, museli	77 %
přebytek interpunkce	83 %	přebytek interpunkce	81 %
Celkem	**84 %**	**Celkem**	**88 %**

Interpunkce na konci věty tázací

Interpunkci v této oblasti jsme zúžili na interpunkci ve větě tázací, jelikož u psaní diktátu z větných celků předpokládáme interpunkční znaménko tečky ve větě oznamovací jako samozřejmé. Právě pro tuto samozřejmost jsme zařadili dva větné celky, které se vyskytují jako tázací věty a na jejichž konci je potřeba uvést otazník. Žáci se soustředí během diktátu na jiné

pravopisné jevy, a tak si neuvědomí zařazení otazníku a větný celek ukončují automaticky bez přemýšlení tečkou. Změna v kadenci u učitelů byla během pozorování zřetelná v obou ročnících, i přesto žáci v této oblasti chybovali. V 9. ročníku zapsalo tázací větu *Chceš mě ještě víc přivést do úzkých?* s tečkou 6 žáků z 24, ve 4. ročníku víceletých gymnázií 4 z 26 žáků. Větný celek *Máš rád vajíčka naměkko (,) nebo natvrdo?* zapsali jako oznamovací větu 3 žáci ze 4. ročníku víceletých gymnázií, žáci 9. ročníku uvedli otazník ve všech 24 případech.

Domníváme se, že úspěšnost je v této větné konstrukci lepší než u větné konstrukce druhé, jelikož se jedná o první větný celek diktátu a zároveň souřadící spojka *nebo* žákům signalizuje určitou možnost výběru, na který jsou tázaní. Souhrnné výsledky viz tabulka 17.

Tabulka 17 Otazník

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
…natvrdo?	100 %	…natvrdo?	88 %
…do úzkých?	75 %	…do úzkých?	85 %
Celkem	**88 %**	**Celkem**	**87 %**

Příslovečná spřežka

Příslovečný spřežka jako výsledek slovotvorného procesu je jedním z jevů, který se vzhledem k obohacování slovní zásoby stále vyvíjí. V některých případech, pokud nenapíšeme spřežku jako celek, se změní význam slova/spojení (*namísto/na místo*). V našich případech, které jsme využili pro diktát, k tomuto nedochází, navíc námi zvolené spřežky *naměkko* a *natvrdo* mají dle Pravidel možný duální zápis, tedy jako jedno adverbium, ale i jako oddělení na prepozici a adverbium. Z výsledků Českého národního korpusu je patrné, že spojení *naměkko* a *natvrdo* jako celek jsou mnohem frekventovanější než jejich oddělená podoba. V diktátu jsme tedy posuzovali za chybu takový zápis, kde jedno z těchto spojení bylo psáno dohromady a druhé odděleně, z čehož vnímáme, že žáci si pravopisem takové spřežky nejsou jistí. V obou ročnících k různým variantám zápisu došlo pouze ve dvou případech. Výsledky shrnuje tabulka 18.

Tabulka 18 Spřežka

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko nebo natvrdo	92 %	naměkko nebo natvrdo	92 %
Celkem	**92 %**	**Celkem**	**92 %**

Jiné souhláskové skupiny

Do jiných souhláskových skupin jsme zařadili takové jevy, které souvisí se spodobou znělosti. U 9. ročníku měli žáci v rámci této tříčlenné skupiny problém s verbem *přivést*, které chybně (88 %) uváděli jako jeho homonymum *přivézt*, ačkoli tímto krokem změnili sémantický význam. Ve 4. ročníku víceletých gymnázií došlo k obdobné situaci, ale pouze ve dvou případech, proto procentuální úspěšnost nabývá v tomto ročníku 92 %. Viz tabulka 19.

Tabulka 19 Jiné skupiny

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
rozkvetlé	100 %	rozkvetlé	100 %
přivést	88 %	přivést	92 %
úzkých	100 %	úzkých	100 %
Celkem	**96 %**	**Celkem**	**97 %**

Další jevy

Skupina s názvem Další jevy byla zařazena v závislosti na dalších pravopisných chybách, se kterými jsme nepočítali, ale v diktátech se objevily. V adjektivu *zelenohnědé* (oči), kterým označujeme barevný odstín, využíváme zápis tzv. dohromady, bez spojovníku. Žáci 9. ročníku v tomto adjektivu chybovali v 79 %, ve 4. ročníku víceletých gymnázií v jednom případě, úspěšnost tedy byla 96%. Žáci psali tato slova buď se spojovníkem, nebo vytvořili mezeru, nejspíše jako hranici mezi adjektivy *zelený* a *hnědý*. Také v jednom případě došlo, v 9. ročníku, k chybnému zápisu slova *vědci*, ve kterém se řídíme především pravidlem psaní joty po měkkém konsonantu *c*, zároveň si můžeme toto substantivum zařadil ke vzoru *muž*. Výsledky shrnuje tabulka 20.

Tabulka 20 Další jevy

9. ročník základní školy		4. ročník víceletého gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zelenohnědé	79 %	zelenohnědé	96 %
vědci	96 %	vědci	100 %
Celkem	**88 %**	**Celkem**	**98 %**

10.2. Komparace mezi 4. ročníkem SŠ a 4. ročníkem gymnázia

y v předponě

Pravopisný jev *vykláněl*, odvozený od verba *klanět se*, byl v obou ročnících zapsán pravopisně správně ve všech případech – viz tabulka 21.

Tabulka 21 y v předponě

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
vykláněl	100 %	vykláněl	100 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**100 %**

i/y po obojetných konsonantech v základech slov

Pravopisné jevy, které řadíme do této skupiny, činily obtíže maturantům obou typů škol, což vyjadřuje i celkový výsledek ovládnutí dané problematiky – méně než 90% úspěšnost. Žáci střední školy si vedli výrazně hůře než žáci čtvrtého ročníku gymnázia.

V pravopisném jevu *zviklat* udělalo v zápise chybu všech 16 zkoušených žáků ze střední školy, ze čtyřletého gymnázia pak 18 žáků z 21. Nízká úspěšnost byla také u pravopisného jevu *vířil* – 69 % u žáků SŠ, 71 % u žáků čtyřletého gymnázia. Pokud tento jev srovnáme s vyjmenovaným slovem *výr*, můžeme vidět, že i u něj byla úspěšnost v obou ročnících nízká – u žáků SŠ dokonce stejná (69 %) a u žáků gymnázia 76 %, tedy s rozdílem jednoho žáka. To nás vede k otázce, jestli si žáci, kteří v těchto pravopisných jevech chybovali, chybně nezapamatovali z předchozích let studia sémantický význam těchto jevů. Pravopisný jev *ovinuli* je posledním jevem, který dosáhl menší úspěšnosti než 90 % v obou ročnících – výrazně horší výsledek ve 4. ročníku SŠ s 69 %.

Ve 4. ročníku SŠ chybovali žáci výrazně více než žáci 4. ročníku středních škol v následujících pravopisných jevech: *blížil* (88 % SŠ; 100 % G), *dobíjím* (69 % SŠ; 90 % G), *přivítali* (94 % SŠ; 100 % G) *kopyt* (81 % SŠ; 95 % G), *viník* (69 % SŠ, 95 % G). Chtěli bychom vyzdvihnout nízkou úspěšnost střední školy u vyjmenovaného slova *kopyt*, která byla nejhorší ze všech ročníků zapojených do výzkumu. Výsledky shrnuje tabulka 22.

Tabulka 22 Obojetné konsonanty

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
blížil	88 %	blížil	100 %
vířil	69 %	vířil	71 %
písek	100 %	písek	100 %
výr	69 %	výr	76 %
dobíjím	69 %	dobíjím	90 %
vidět	100 %	vidět	100 %
ovinuli	69 %	ovinuli	86 %
televizní	100 %	televizní	100 %
přivítali	94 %	přivítali	100 %
kopyt	81 %	kopyt	95 %
brzy	100 %	brzy	100 %
aby	100 %	aby	100 %
chvíli	100 %	chvíli	100 %
zviklat	0 %	zviklat	14 %
viník	69 %	viník	95 %
Celkem	**80 %**	**Celkem**	**89 %**

***i* v příponách**

Oba ročníky chybovaly v této čtyřčlenné skupině pouze v pravopisném jevu *zčervivěla* s poměrem chyb 1:2, kdy lépe tuto skupinu zvládl 4. ročník SŠ. Z celkového výsledku vyplývá stejná procentuální úspěšnost vzhledem k zaokrouhlení procent na celá čísla. Pokud bychom uvedli přesné procentuální zastoupení, jednalo by se ve 4. ročníku SŠ o 98,5 %, u gymnázia o 97,5 %. Souhrnné výsledky viz tabulka 23.

Tabulka 23 i v příponách

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
babička	100 %	babička	100 %
spravit	100 %	spravit	100 %
jablíčka	100 %	jablíčka	100 %
zčervivěla	94 %	zčervivěla	90 %
Celkem	**98 %**	**Celkem**	**98 %**

i/y po obojetných konsonantech v koncovkách substantiv

Obdobná situace stejně jako u žáků na konci povinné školní docházky nastala i u maturantů, kteří se ve slově *sandály* dopustili vysoké chybovosti – 4. ročník SŠ 81 %, 4. ročník gymnázia 86 %. Domníváme se, že v tomto případě došlo ke špatnému skloňování substantiva a následné dosazení k nesprávnému vzoru. Dva z šestnácti žáků ze 4. ročníku střední školy chybovali také v substantivu *verzi*, které se v diktátu vyskytovalo v 6. pádě. V substantivu *chvíli* chybovaly oba ročníky, horšího výsledku dosáhli žáci gymnázia, kteří se dostali na procentuální úspěšnost jen 76 %. Je možné, že vzhledem k nářeční oblasti mohlo dojít k nesprávnému skloňování daného substantiva a následnému přiřazení ke vzoru *žena*. Výsledky shrnuje tabulka 24.

Tabulka 24 i/y substantiva koncovky

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
sandály	81 %	sandály	86 %
energii	100 %	energii	100 %
stromy	100 %	stromy	100 %
zprávy	100 %	zprávy	100 %
vlasy	100 %	vlasy	100 %
materiály	100 %	materiály	100 %
pokusy	100 %	pokusy	100 %
chvíli	94 %	chvíli	76 %
verzi	88 %	verzi	100 %
Celkem	**96 %**	**Celkem**	**96 %**

i/y po obojetných konsonantech v koncovkách adjektiv a pronomin

Adjektivní skloňování pronomin shledáváme za úspěšné u obou ročníků, jelikož pouze v jednom případě, u 4. ročníku SŠ, došlo k pravopisné chybě v pronominu *svůj* v 7. pádě, v ostatních případech byli všichni žáci stoprocentní. Hůře zvládali oba ročníky zápis přivlastňovacího adjektiva *Martinovi* – 4. ročník SŠ 81% úspěšnost, 4. ročník gymnázia 86% úspěšnost. Můžeme shledat však nerovnováhu mezi dalšími pravopisnými jevy v rámci celého větného celku, které by se měly shodovat, tedy *Martinovi prarodiče si ovinuli…pustili…* Poměr chyb zastoupený u příčestí neodpovídá poměru chyb u adjektiva přivlastňovacího, a to u obou ročníků. Totožná situace nastala také u adjektiva *cirkusoví*, *Cirkusoví koně přivítali…*, v němž bylo úspěšných 100 % žáků gymnázia, ale v příčestí *přivítali* byla úspěšnost pouze 86 %. V případě 4. ročníku SŠ byl poměr chyb stejný, žáci dosáhli v obou případech shodné úspěšnosti 63 %. V celkové problematice byli mnohem úspěšnější žáci 4. ročníku gymnázia – viz tabulka 25.

Tabulka 25 Adjektiva a pronomina

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
svými	94 %	svými	100 %
Martinovi	81 %	Martinovi	86 %
svých	100 %	svých	100 %
cirkusoví	63 %	cirkusoví	100 %
Celkem	**84 %**	**Celkem**	**96 %**

i/y v koncovkách příčestí

Problematika pravopisu v oblasti shody přísudku s podmětem byla velmi neúspěšně zvládnuta u všech zkoumaných maturantů, 4. ročník SŠ si nepočínal pravopisně správně ani v jednom ze 7 případů, které se v diktátu objevily.

4. ročník gymnázia byl méně úspěšný než 4. ročník SŠ ve verbech *zdůrazňovaly* (67 % G; 81 % SŠ) a *nenechaly* (81 % G, 88 % SŠ), ve zbylých pěti verbech chybovali více žáci 4. ročníku SŠ.

Pokud se zaměříme na poměr chyb ve větných celcích, ve který se objevil několikanásobný přísudek, poměr počtu správných řešení je rozdílný. U větného celku ***Prarodiče*** *si ovinuli…pustili…* ve 4. ročníku SŠ je úspěšnost 69 % ku 94 %, u gymnázií 71 % ku 100 %.

Obdobně tomu tak bylo u větného celku ***Děti** se nenechaly … trvaly …* – 4. ročník SŠ byl úspěšný ve verbu *nenechaly* z 88 %, ve verbu *trvaly* jen z 81 %, 4. ročník gymnázia měl pak úspěšnost v těchto verbech v poměru 81 % vůči 90 %. Výsledky shrnuje tabulka 26.

Tabulka 26 Příčestí

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zdůrazňovaly (oči)	81 %	zdůrazňovaly (oči)	67 %
ovinuli (prarodiče)	69 %	ovinuli (prarodiče)	71 %
pustili (prarodiče)	94 %	pustili (prarodiče)	100 %
přivítali (koně)	63 %	přivítali (koně)	86 %
museli (vědci)	94 %	museli (vědci)	100 %
nenechaly (děti)	88 %	nenechaly (děti)	81 %
trvaly (děti)	81 %	trvaly (děti)	90 %
Celkem	**81 %**	**Celkem**	**85 %**

ú/ů

V diktátu byla uvedena problematika psaní *ú* a *ů* pouze v takových případech, které pokládáme za základní, bez větších nejasností, i přesto ve 4. ročníku gymnázia zapsal jeden žák adjektivum *úzkých* s pravopisnou chybou. Z tohoto důvodu si žáci 4. ročníku gymnázia vedli hůře než žáci 4. ročníku SŠ – viz tabulka 27.

Tabulka 27 ú/ů

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zdůrazňovaly	100 %	zdůrazňovaly	100 %
úzkých	100 %	úzkých	95 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**98 %**

Bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně

Pravopis obsahující jak psaní *mě/mně* a *vě/vje* v základech slova byl rozšířen o pravopis pronomina *já* měnící se v příslušných pádech. Celou tuto skupinu pravopisných jevů zvládli úspěšněji ve všech případech žáci 4. ročníku gymnázia, kteří chybovali ve dvou případech –

jeden žák u pronomina *já* ve 4. pádě, dva žáci u substantiva *domněnka*. Úspěšnost dosahovala hodnot stejných či vyšších než 90 %.

Žáci 4. ročníku SŠ chybovali častěji, ve 4 případech z 5 byla úspěšnost horší než 90 %. Obě pronomina dosáhla úspěšnosti 81 %. Je tedy možné, že žáci si osvojili nesprávně příslušnost pádů k danému tvaru pronomina. Velmi nízká úspěšnost byla i ve slově *zčervivěla*. Výsledky shrnuje tabulka 28.

Tabulka 28 mě/mně/vě

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko	94 %	naměkko	100 %
mně	81 %	mně	100 %
mě	81 %	mě	90 %
zčervivěla	88 %	zčervivěla	100 %
domněnka	88 %	domněnka	95 %
Celkem	**86 %**	**Celkem**	**97 %**

Prepozice *s/z*

Pravopisný jev prepozic oba ročníky zvládly se stoprocentní úspěšností – viz tabulka 29.

Tabulka 29 Prepozice

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
z okna	100 %	z okna	100 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**100 %**

Prefixy *s-/z-/vz-*

Prefix ve verbu *spravit* se stal problémovým pravopisným jevem v obou ročnících, žáci 4. ročníku SŠ řešili úspěšně tento jev jen z 50 %, žáci gymnázia z 62 %. V protikladu se stoprocentní úspěšností gymnázií ve slově *sesbírat* stojí 75% úspěšnost žáků střední školy. Opět můžeme tušit, že žáci pochopili takové slovo jako změnu stavu. Dále jeden z žáků 4. ročníku SŠ ve větném celku *„Jablíčka brzy zčervenala, ale pak zčervivěla.“* napsal v obou případech nesprávný prefix. Upozorňujeme právě na skutečnost, že se nejedná o chyby ve dvou různých diktátech. Výsledky obou ročníků viz tabulka 30.

Tabulka 30 Prefixy

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zprávy	100 %	zprávy	95 %
spravit	50 %	spravit	62 %
zčervenala	94 %	zčervenala	100 %
zčervivěla	94 %	zčervivěla	100 %
sesbírat	75 %	sesbírat	100 %
zopakovat	100 %	zopakovat	100 %
zviklat	100 %	zviklat	100 %
Celkem	**88 %**	**Celkem**	**94 %**

Zdvojené konsonanty

Zdvojené konsonanty se vyskytly v diktátu ve dvou případech a oba ročníky v nich chybovaly. Hůře na tom s celkovou úspěšností 81 % byl 4. ročník střední školy, 4. ročník gymnázia dosáhl dostatečné hodnoty úspěšnosti 93 % – viz tabulka 31.

Tabulka 31 Zdvojení

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko	75 %	naměkko	90 %
viník	88 %	viník	95 %
Celkem	**81 %**	**Celkem**	**93 %**

Velká a malá písmena

Ve 4. ročníku střední školy nepoznalo 6 % žáků dvojslovný název města již v jeho první části, 4. ročník gymnázií si uvědomil tento pravopisný jev, avšak v druhé části názvu napsalo velké písmeno 90 % žáků, ve 4. ročníku SŠ o něco méně 88 % žáků. Výsledky shrnuje tabulka 32.

Tabulka 32 Velká písmena

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
Uherské	94 %	Uherské	100 %
Hradiště	88 %	Hradiště	90 %
Celkem	**91 %**	**Celkem**	**95 %**

Interpunkční čárka

Interpunkci v souvětí, která se objevila v diktátu celkem 5x, zvládl lépe 4. ročník gymnázia, který ve čtyřech případech dosáhl úspěšnosti 90% či lepší. Ve větném celku „*Obočí, za něž…, zdůrazňovaly…* " byla úspěšnost v případě první interpunkce 86 %, v druhé části větného celku 95 %. Hůře si vedl 4. ročník SŠ, který nejvíce chyboval v souvětí podřadném v rozmezí úspěšnosti 75 % – 88 %, souvětí souřadné ovládli tito žáci v obou případech s 94% úspěšností. Výsledky shrnuje tabulka 33.

Tabulka 33 Interpunkce

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
obočí, za něž	75 %	obočí, za něž	86 %
výr, zdůrazňovaly	81 %	výr, zdůrazňovaly	95 %
auta, protože	94 %	auta, protože	100 %
zčervenala, ale	94 %	zčervenala, ale	90 %
potvrdila, museli	88 %	potvrdila, museli	90 %
přebytek interpunkce	88 %	přebytek interpunkce	95 %
Celkem	**86 %**	**Celkem**	**93 %**

Interpunkce na konci věty tázací

Tázací větné celky, zakončené otazníkem, nejsou nikterak závažným problémem pravopisným, nýbrž problémem stereotypu. Žáci, kteří řeší pravopisné jevy uvnitř větných celků, zapomínají na změnu kadence v mluveném projevu učitele a automaticky zapisují větné celky s tečkou na konci. V těchto ročnících tomu nebylo jinak, především u 4. ročníku gymnázia došlo k tomuto fenoménu a žáci u obou tázacích vět měli úspěšnost 76 % a 81 %.

4. ročník SŠ si vedl poněkud lépe v prvním případě, který se v diktátu objevil, u druhé věty klesla úspěšnost na 81 %. Výsledky obou ročníků viz tabulka 34.

Tabulka 34 Věta tázací

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
…natvrdo?	94 %	…natvrdo?	76 %
…do úzkých?	81 %	…do úzkých?	81 %
Celkem	**88 %**	**Celkem**	**79 %**

Příslovečná spřežka

Příslovečné spřežky v námi vytvořeném diktátu mohla být zapsána dvěma variantami vzhledem k duálové podobě zápisu těchto spřežek. Proto jsme za chybu považovali takovou podobu, kde byly v textu využity střídavě obě varianta (*na měkko, nebo natvrdo/ naměkko, nebo na tvrdo*). Ve 4. ročníku gymnázia nastala chyba v jednom případě, 4. ročník SŠ byl v této oblasti pravopisu stoprocentní – viz tabulka 35.

Tabulka 35 Spřežka

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko nebo natvrdo	100 %	naměkko nebo natvrdo	95 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**95 %**

Jiné souhláskové skupiny

Oba ročníky si neúspěšně počínaly v pravopisném jevu *přivést*, který připodobnily k homonymnímu slovu *přivézt*, které má však rozdílný sémantický význam. Nesprávně si také počínal jeden žák ze 4. ročníku gymnázia v adjektivu *úzkých*, kterému připodobnil fonetickou podobu [*úských*]. Výsledky shrnuje tabulka 36.

Tabulka 36 Jiné skupiny

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
rozkvetlé	100 %	rozkvetlé	100 %
přivést	88 %	přivést	81 %
úzkých	100 %	úzkých	95 %

Celkem	**96 %**	**Celkem**	**92 %**

Další jevy

Žáci gymnázií a středních škol si v této oblasti pravopisu vedli obdobně, obě třídy maturantů chybovaly v pravopisném jevu *zelenohnědé*, který psaly v podobě se spojovníkem – viz tabulka 37.

Tabulka 37 Další jevy

4. ročník střední školy		4. ročník gymnázia	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zelenohnědé	81 %	zelenohnědé	81 %
vědci	100 %	vědci	100 %
Celkem	**91 %**	**Celkem**	**91 %**

10.3. Komparace mezi 9. ročníkem ZŠ, 4 ročníkem víceletého gymnázia a 4. ročníkem SŠ, 4. ročníkem gymnázia

y v předponě

Žáci na konci povinné školní docházky i maturanti si v této oblasti pravopisu vedli obdobně se stoprocentní úspěšností. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o jeden jev pravopisné oblasti psaní ypsilonu v prefixu, nelze ji zobecnit na všechny obdobné pravopisné jevy. Z výsledků je patrné, že by však úspěšnost i v jiných případech mohla být přijatelná. Výsledky těchto žáků shrnuje tabulka 38.

Tabulka 38 y v předponě

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
vykláněl	100 %	vykláněl	100 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**100 %**

***i/y* po obojetných konsonantech v základech slov**

S rozdílem 4 % pravopisné oblasti, kterou můžeme nazývat i jako znalost pravopisu vyjmenovaných slov a slov příbuzných, si vedli lépe žáci na konci povinné školní docházky. Výrazně lepší pravopisné znalosti měli tito žáci oproti maturantům v pravopisných jevech *výr*, *dobíjím*, *ovinuli* a *viník* – v těchto případech byl rozdíl úspěšnosti vyšší než 10 %. S menším

rozdílem pak ovládli lépe problematiku ve slovech *blížil*, *přivítali*, *kopyt* a *zviklat*. Maturanti, s rozdílem 34 %, byli úspěšnější v pravopisném jevu *zviklat*, s menším rozdílem v jevu *televizní*. Výsledky shrnuje tabulka 39.

Tabulka 39 i/y obojetné konsonanty

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
blížil	98 %	blížil	94 %
vířil	46 %	vířil	70 %
písek	100 %	písek	100 %
výr	96 %	výr	73 %
dobíjím	92 %	dobíjím	80 %
vidět	100 %	vidět	100 %
ovinuli	90 %	ovinuli	78 %
televizní	98 %	televizní	100 %
přivítali	98 %	přivítali	97 %
kopyt	94 %	kopyt	88 %
brzy	100 %	brzy	100 %
aby	100 %	aby	100 %
chvíli	100 %	chvíli	100 %
zviklat	20 %	zviklat	14 %
viník	96 %	viník	82 %
Celkem	**89 %**	**Celkem**	**85 %**

***i* v příponách**

Osvojení sufixů pokládáme za úspěšné ve všech ročnících, avšak žáci na konci povinné školní docházky mají větší potíže s uvědoměním si daného pravopisného jevu a s jeho odůvodněním. Důkazem je nízká úspěšnost v pravopisném jevu *zčervivěla* či chybný zápis sufixu verba *spravit* – viz tabulka 40.

Tabulka 40 i v příponách

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
babička	100 %	babička	100 %
spravit	98 %	spravit	100 %
jablíčka	100 %	jablíčka	100 %
zčervivěla	88 %	zčervivěla	92 %
Celkem	**97 %**	**Celkem**	**98 %**

i/y po obojetných konsonantech v koncovkách substantiv

Určení koncovky substantiv, která vychází ze správného určení rodu a následného vzoru, shledáváme jako problematiku osvojenou lépe, než bychom očekávali, jelikož všechny ročníky dosáhly výrazně dobrého celkového hodnocení. V této oblasti si lépe vedli žáci na konci povinné školní docházky, neboť i přes chybovost v substantivech *sandály* a *chvíli* nabyli lepšího osvojení než maturanti, kteří navíc chybovali také v substantivu *verzi*. Výsledky shrnuje tabulka 41.

Tabulka 41 koncovky substantiv

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
sandály	90 %	sandály	84 %
energii	100 %	energii	100 %
stromy	100 %	stromy	100 %
zprávy	98 %	zprávy	100 %
vlasy	100 %	vlasy	100 %
materiály	100 %	materiály	100 %
pokusy	100 %	pokusy	100 %
chvíli	92 %	chvíli	85 %
verzi	100 %	verzi	94 %
Celkem	**98 %**	**Celkem**	**96 %**

i/y po obojetných konsonantech v koncovkách adjektiv a pronomin

Za nejvíce problematické pravopisné jevy této oblasti shledáváme jev *Martinovi*, který z morfologického hlediska řadíme mezi přivlastňovací adjektivum a který nemá dostatečně osvojen ani jeden ze zkoumaných ročníků. Dále jev *cirkusoví*, jehož skloňovaní se řídí dle tvrdého vzoru *mladý*, jenž má v 1. pádě plurálu koncovku *-í*. Ačkoli všechny ročníky nemají tyto pravopisné jevy zcela plně osvojeny, horších výsledků dosahují žáci na konci povinné školní docházky, a tak celkově zvládli hůře celou tuto oblast – viz tabulka 42.

Tabulka 42 Adjektiva a pronomina

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
svými	96 %	svými	97 %
Martinovi	80 %	Martinovi	84 %
svých	100 %	svých	100 %
cirkusoví	74 %	cirkusoví	82 %
Celkem	**88 %**	**Celkem**	**91 %**

i/y v koncovkách příčestí

Shoda přísudku s podmětem v příčestí minulém se v diktátu objevila několikrát v různém rozestavění větných celků – podmět stál na začátku, uprostřed i na konci větného celku, v některých případech byl přísudek několikanásobný. Žáci na konci povinné docházky i maturanti mají silné mezery ve shodě přísudku s podmětem, to dokazují i níže zmíněné výsledky (tabulka 43), ze kterých je patrné, že se jedná o jednu z nejproblémovějších oblastí. Maturanti dosáhli horších výsledků než žáci v 9. ročníku a kvartě.

Tabulka 43 Příčestí

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zdůrazňovaly (oči)	82 %	zdůrazňovaly (oči)	74 %
ovinuli (prarodiče)	80 %	ovinuli (prarodiče)	70 %
pustili (prarodiče)	94 %	pustili (prarodiče)	97 %
přivítali (koně)	76 %	přivítali (koně)	75 %
museli (vědci)	100 %	museli (vědci)	97 %
nenechaly (děti)	86 %	nenechaly (děti)	85 %
trvaly (děti)	80 %	trvaly (děti)	86 %
Celkem	**85 %**	**Celkem**	**83 %**

ú/ů

Psaní dlouhých vokálů *ú/ů* vzhledem k neúspěšnosti jednoho maturanta, ovládl lépe 9. ročník ZŠ společně s kvartou, jejichž výsledky jsou stoprocentní – viz tabulka 44.

Tabulka 44 ú/ů

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zdůrazňovaly	100 %	zdůrazňovaly	100 %
úzkých	100 %	úzkých	98 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**99 %**

bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně

Psaní pronomina *já* považujeme za problémové ve všech zkoumaných ročnících, jelikož u žáků 9. ročníku ZŠ a kvarty nabývá úspěšnosti v rozmezí 86 % až 96 %, u maturantů o něco horší úspěšnosti v rozmezí 86 % až 91 %. Zbytek výsledků vypovídá o výjimkách žáků, kteří v daných jevech chybují. Výsledky shrnuje tabulka 45.

Tabulka 45 mě/mně/vě

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko	100 %	naměkko	97 %
mně	86 %	mně	91 %
mě	96 %	mě	86 %

zčervivěla	98 %	zčervivěla	94 %
domněnka	80 %	domněnka	92 %
Celkem	**92 %**	**Celkem**	**92 %**

Prepozice *s/z*

Prepozice v námi zvoleném diktátu byla užita všemi zúčastněnými našeho výzkumu pravopisně správně – viz tabulka 46. Nelze však zobecnit závěr, že žáci jsou stoprocentní v této oblasti, neboť v námi zvoleném diktátu jsme využili pouze jeden pravopisný jev.

Tabulka 46 Prepozice

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
z okna	100 %	z okna	100 %
Celkem	**100 %**	**Celkem**	**100 %**

Prefixy *s-/z-/vz-*

Z výsledků je patrné (tabulka 47), že všem ročníkům dělala největší obtíže verba *spravit* a *sesbírat*, ani v některých dalších pravopisných jevech nebyli žáci úspěšní. I přes rozdílnost chybovosti v jednotlivých pravopisných jevech nabyli všichni 91 %, tj. hodnoty, kterou shledáváme za přijatelnou.

Tabulka 47 Prefixy

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zprávy	98 %	zprávy	98 %
spravit	76 %	spravit	56 %
zčervenala	100 %	zčervenala	97 %
zčervivěla	96 %	zčervivěla	97 %
sesbírat	70 %	sesbírat	88 %
zopakovat	100 %	zopakovat	100 %
zviklat	100 %	zviklat	100 %
Celkem	**91 %**	**Celkem**	**91 %**

Zdvojené konsonanty

Velmi obdobných hodnot nabyli žáci na konci povinné školní docházky a maturanti v pravopisné oblasti zdvojených souhlásek – všechny ročníky si vedly hůře v adverbiu *naměkko*. Výsledky shrnuje tabulka 48.

Tabulka 48 Zdvojení

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko	84 %	naměkko	83 %
viník	92 %	viník	92 %
Celkem	**88 %**	**Celkem**	**88 %**

Velká a malá písmena

Žáci ani jednoho z výše zmíněných ročníků nebyli schopni správně odvodit název města, který se dle Pravidel píše s velkým písmenem. V tomto souslovném názvu chybovali více v jeho druhé části, kde žáci 9. ročníku a kvarty nabyli společně pouze 74% úspěšnosti, maturanti byli úspěšní z 89 %. Souhrnné výsledky viz tabulka 49.

Tabulka 49 Velká písmena

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
Uherské	96 %	Uherské	97 %
Hradiště	74 %	Hradiště	89 %
Celkem	**85 %**	**Celkem**	**93 %**

Interpunkční čárka

Žáci posledních ročníků středních škol mají mnohem lépe osvojenou interpunkci v souvětí souřadném, u souvětí podřadného částečně chybují a nenabývají tak příliš vysokých hodnot úspěšnosti. Žáci na konci povinné školní docházky chybují více ve všech námi uvedených oblastech psaní interpunkční čárky, a zároveň dosazují v hojné míře přebytečnou interpunkci do vět jednoduchých či před spojky slučovací. Z tohoto důvodu byli tito žáci výrazněji horší než maturanti – viz tabulka 50.

Tabulka 50 Interpunkce

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
obočí, za něž	78 %	obočí, za něž	81 %
výr, zdůrazňovaly	96 %	výr, zdůrazňovaly	88 %
auta, protože	98 %	auta, protože	97 %
zčervenala, ale	88 %	zčervenala, ale	92 %
potvrdila, museli	74 %	potvrdila, museli	89 %
přebytek interpunkce	82 %	přebytek interpunkce	92 %
Celkem	**86 %**	**Celkem**	**90 %**

Interpunkce na konci věty tázací

Otazník na konci věty považujeme částečně za chybu z nepozornosti. Těchto chyb se dopustilo v námi uvedených dvou větách více maturantů. Žáci na konci povinné školní docházky chybovali především ve druhém případě. Myslíme si, že je to z důvodu, že první věta s tímto pravopisným jevem byla diktována jako první, kdy množství dalších pravopisných jevů bylo ještě nízké. Výsledky shrnuje tabulka 51.

Tabulka 51 Věta tázací

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
…natvrdo?	94 %	…natvrdo?	85 %
…do úzkých?	80 %	…do úzkých?	81 %
Celkem	**87 %**	**Celkem**	**83 %**

Příslovečná spřežka

Jak již bylo výše zmíněno, příslovečná spřežka u těchto adverbií má možný dvojí zápis dohromady i zvlášť, proto jsme považovali za chybu takové případy, kdy žáci psali tato adverbia v jednom textu v obou variantách. Žáci na konci povinné školní docházky si v této oblasti vedli hůře než maturanti – viz tabulka 52.

Tabulka 52 Spřežka

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
naměkko nebo natvrdo	92 %	naměkko nebo natvrdo	98 %
Celkem	**92 %**	**Celkem**	**98 %**

Jiné souhláskové skupiny

Ve všech ročnících došlo k záměně lexikálního významu v kontextu větného celku ve verbu *přivést*, zároveň u maturantů někteří žáci chybovali i v zápise slova *úzkých*, ve kterém psali tento pravopisný jev v jeho fonetické podobě, jelikož při výslovnosti dochází ke spodobě znělosti. Z tohoto důvodu a také z důvodu větší chybovosti ve verbu *přivést* byli maturanti v celkovém hodnocení horší. Výsledky shrnuje tabulka 53.

Tabulka 53 Jiné skupiny

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
rozkvetlé	100 %	rozkvetlé	100 %
přivést	90 %	přivést	85 %
úzkých	100 %	úzkých	98 %
Celkem	**97 %**	**Celkem**	**94 %**

Další jevy

Výraz *zelenohnědé* byl ve všech ročnících psán buďto se spojovníkem anebo byla vytvořena mezera jako hranice mezi adjektivy *zelený* a *hnědý*. Lépe si počínali žáci končící povinnou školní docházku, to i přes jednu chybu v substantivu *vědci* – viz tabulka 54.

Tabulka 54 Další jevy

9. ročník ZŠ + 4. ročník VG		4. ročník SŠ + 4. ročník G	
Pravopisný jev	**Správně**	**Pravopisný jev**	**Správně**
zelenohnědé	88 %	zelenohnědé	81 %
vědci	98 %	vědci	100 %
Celkem	**93 %**	**Celkem**	**91 %**

11. Diskuse výsledků

Pravopisné znalosti, kterých nabýváme institucionální péčí školy, by měly být osvojeny již na konci povinné školní docházky, tedy v 9. ročníku ZŠ či ve 4. ročníku víceletých gymnázií. Tímto se však neuzavírá kapitola osvojování pravopisu, jelikož každý uživatel českého jazyka potřebuje tuto znalost využívat celý život ve svém osobním i pracovním životě. Pokud bude mít takový uživatel pevné základy již na konci povinného vzdělávání, může své znalosti a dovednosti přeměňovat v návyky a spojovat je s dalšími složkami českého jazyka, tj. dále rozvíjet svou vlastní jazykovou kulturu komplexně.

Náš výzkum měl za cíl zhodnotit znalosti pravopisných jevů žáků na konci povinné školní docházky a u maturantů, porovnat znalosti v kontextu stejných ročníků, ale jiných typů škol, nakonec vytvořit komparaci mezi znalostmi pravopisu mezi žáky na konci povinné školní docházky a na konci středoškolského vzdělávání.

Z výzkumu vyplývá, že žáci gymnázií, tj. 4. ročník víceletého gymnázia a 4. ročník gymnázia, mají z procentuálního hlediska lepší znalosti než žáci 9. ročníku základní školy a 4. ročníku střední školy – 94 % vůči 90,5 %. To však neznamená, že byli všichni gymnazisté lepší ve všech oblastech pravopisných jevů. Z výsledků je patrné, že gymnazisté zvládli devět ze čtrnácti oblastí pravopisu úspěšněji než zbylé dva ročníky a v jedné z oblastí byly jejich znalosti srovnatelné. Horší byli tito žáci v následujících oblastech pravopisu: *i* v příponách, *ú/ů*, interpunkce na konci věty tázací, příslovečná spřežka a jiné souhláskové skupiny.

Ze souhrnného srovnání znalostí žáků 9. ročníku ZŠ a žáků 4. ročníku víceletého gymnázia, jsme došli k závěrům, že znalosti pravopisu si osvojili žáci gymnázia lépe v deseti oblastech, z nichž tři pravopisné oblasti byly lépe zvládnuty z 10 % a více. Mezi tyto tři oblasti patří psaní *i/y* v koncovkách příčestí, zápis velkých a malých písmen a oblast jiných jevů. Srovnatelných výsledků dosáhly tyto ročníky v pěti oblastech a 9. ročník ZŠ byl lepší, vždy jen o 1 %, v oblastech dvou. Celková úspěšnost 9. ročníku ZŠ dosáhla hodnoty 90 %, 4. ročníku víceletého gymnázia 94 %.

Ze srovnání výsledků všech oblastí pravopisu vychází, že žáci 4. ročníku gymnázia mají lepší pravopisné znalosti než žáci 4. ročníku SŠ v osmi oblastech, z nichž ve třech oblastech dosahovaly jejich znalosti hodnot výrazně lepších – *i/y* po obojetných konsonantech v koncovkách adjektiv s 12% rozdílem, *mě/mně/vě* s 11% rozdílem a psaní zdvojených souhlásek s 12% rozdílem. Ve čtyřech oblastech byly výsledky těchto žáků srovnatelné a zároveň všechny dosahovaly procentuální úspěšnosti vyšší než 90 %. Zbylých pět oblastí

zvládl lépe 4. ročník střední školy, ve dvou oblastech byly jejich znalosti dokonce stoprocentní, v dalších dvou s minimálním procentuálním rozdílem a v jednom s rozdílem 9 %. Konečné výsledky po zhodnocení všech oblastí v obou ročnících vychází procentuálně lépe pro gymnázium, které dosáhlo úspěšnosti 94 %, 4. ročník střední školy nabyl úspěšnosti 91 %.

V poslední komparaci jsme srovnávali výsledky žáků 9. ročníku ZŠ dohromady se 4. ročníkem víceletého gymnázia s výsledky 4. ročníků SŠ dohromady se 4. ročníkem gymnázia. Naším cílem bylo zjistit, kteří žáci, tedy žáci na konci povinné školní docházky, nebo maturanti, mají lépe osvojené pravopisné znalosti. Z komparace vyšly výsledky, které vypovídají o tom, že žáci na konci povinné školní docházky byli znalostně na lepší úrovni v osmi oblastech pravopisu, maximální rozptyl tvořila pouhá 3 %. Ve třech oblastech si žáci vedli srovnatelně, jedná se o oblasti se stoprocentní úspěšností na obou stranách – *y* v předponě, psaní prepozic *s/z*, a oblast s 92% úspěšností v pravopisné oblasti psaní *bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně*. Ve zbylých šesti oblastech byli lepší maturanti. Ačkoli se z těchto výsledků může zdát, že 9. ročník základní školy společně se 4. ročníkem víceletých gymnázií mají lépe osvojená pravopisná pravidla, není tomu tak. Důvodem je, že ve zbylých šesti oblastech, ve kterých byli úspěšní právě maturanti, tvořil rozptyl od 2 % do 9 %, také proto po zprůměrování všech oblastí byli maturanti lepší, ale pouze o jedno procento. Ve výsledné procentuální úspěšnosti získali totiž žáci na konci povinné školní docházky 91 %, maturanti 92 %.

V neposlední řadě bychom chtěli poukázat na pravopisné oblasti, které po sečtení procentuální úspěšnosti všech ročníků účastnících se výzkumu, byly zvládnuty s úspěšností menší než 90 %. Hranici 90 % jsme si stanovili jako minimum, při kterém osvojené znalosti pokládáme za úspěšně zvládnuté. Z výzkumu tedy vyplývá, že všichni žáci nejvíce chybují v oblasti psaní joty či ypsilonu v koncovce příčestí minulého, celková úspěšnost nabyla hodnoty 84 %. Z 86% úspěšností zvládli všichni žáci pravopisnou oblast psaní *i/y* po obojetných konsonantech v základech slov a také pravopisnou oblast psaní interpunkce na konci věty tázací. Ve znalostech psaní zdvojených souhlásek dosáhli žáci úspěšnosti 87 %. Pravopisnou oblast, ve které bylo hodnoceno kladení interpunkční čárky do větných celků, zvládli žáci s 88% úspěšností, dále s hraniční 89% úspěšností si vedli všichni žáci v pravopisní oblasti psaní *i/y* po obojetných konsonantech v koncovkách adjektiv a pronomin a v oblasti psaní velkých a malých písmen v názvech měst.

Pokud srovnáme výsledky našeho výzkumu s výzkumem V. Styblíka z roku 1966, z jehož výzkumných diktátů jsme přejímali některé větné celky a jiné jsme upravili vzhledem k rozdílné jazykově-komunikační situaci, docházíme k závěrům, že hlavní pravopisné obtíže, které činily problémy žákům před téměř 60 lety, se nyní nezměnily. Vlastimil Styblík (1966, s. 55) upozorňuje ve svém výzkumu na následující pravopisné obtíže: psaní interpunkční čárky (včetně nadbytečné interpunkce), skupiny *mě/mně*, *i/y* v koncovkách adjektiv, příčestí a substantiv, v neposlední řadě psaní *i/y* v základech slov. Styblík uvádí mezi obtížné pravopisné oblasti i psaní předpon *s-/z-*, zápis zdvojených souhlásek a psaní předložek s 2. pádem. I přesto že jsme zadávali pouze jeden diktát, nikoli dva, jak tomu bylo ve výzkumu v 60. letech, a tak jsme nedokázali zapojit tolik pravopisných jevů v jednom textu, je patrné, že situace v oblasti pravopisné kompetence žáků zůstává stejná.

Závěr

Osvojení si pravopisných jevů v češtině je dovedností náročnou, avšak důležitou, neboť je dílčí součástí naší jazykové kultury i sebeprezentace člověka – ačkoliv by zároveň neměla být role pravopisu přeceňována. Ve škole jako v instituci, která žáka vzdělává a vychovává, dochází k péči o mateřský jazyk, k tomu pomáhají i hlavní výstupy kurikulárních dokumentů. Na úroveň pravopisné kompetence žáků by neměli brát ohled jen vyučující vzdělávacího oboru český jazyk a literatura, ale všichni učitelé vyučující nejrůznější obory. Učitelé – češtináři by měli být průvodci, kteří svým žákům ukazují možnosti a otevírají cesty k novému a kvalitnímu poznání, nejen pravopisnému.

V diplomové práci jsme zkoumali, jakých pravopisných znalostí nabyli žáci 9. ročníků, víceletých gymnázií a středních škol. Pro náš výzkum jsme zvolili výzkumný nástroj ve formě diktátu z důvodu, že nám umožnil procentuální srovnání velkého počtu žáků a jejich chyb. Při tvorbě jsme vycházeli ze dvou diktátů 60 let starého výzkumu Vlastimila Styblíka, tyto diktáty jsme v nástroji Českého národního korpusu zpracovali do podoby, která odpovídá komunikačním kontextům dnešních žáků – přesto jsme si vědomi, že vytvořený diktát je umělý, obsahuje nadměrné množství pravopisných jevů, a proto jej nedoporučujeme zařazovat do výuky. V následném kroku jsme diktát realizovali ve čtyřech ročnících (9. ročník ZŠ, 4. ročník víceletého gymnázia, 4. ročník SŠ průmyslové a 4. ročník gymnázia) na konci školního roku v květnu 2022. Během sběru dat jsme provedli i pozorování pro ověření si, zda všichni zúčastnění měli stejné podmínky, ale také abychom případné výhody některých ročníků mohli ve výsledcích zohlednit.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké pravopisné znalosti mají žáci výše zmíněných ročníků a jak se liší znalosti mezi ročníky v závislosti na stupni vzdělávání a výběru typu školy. Také jsme si stanovili hypotézy, které jsme po zhodnocení výsledků očekávali, tj. že žáci gymnázií budou pravopisně zdatnější než zbylé ročníky a také že maturanti budou mít lepší znalosti než žáci na konci povinné školní docházky, neboť jejich jazyková praxe je s ohledem na věk dlouhodobější.

Námi zpracované výsledky prokázaly, že gymnazisté mají lepší pravopisné znalosti (oba ročníky 94 %) než žáci 9. ročníku ZŠ (90 %) a žáci 4. ročníku SŠ (91 %). Po komparaci výsledků žáků na konci povinné školní docházky a maturantů jsme dospěli k závěru, že nelze zcela jasně konstatovat, že znalosti maturantů jsou lepší, protože procentuální rozdíl tvořilo pouze 1 %. Z již výše zmíněných výsledků je také patrné, že při dělené komparaci podle stupně

vzdělávání dosáhli gymnazisté, 4. ročník víceletého gymnázia i 4. ročník gymnázia lepších výsledků než zbylé dva ročníky.

Především důležitým zjištěním, kterého jsme díky výsledkům dosáhli, je celkový stav znalostí všech ročníků. Domníváme se, že znalosti napříč všemi ročníky jsou dostatečné, neboť procentuální hodnoty dosahují 90 % a výše. Také rozdělení pravopisných jevů do pravopisných oblastí nám umožnilo posoudit, které pravopisné oblasti činí žákům největší obtíže a mohou tak tyto výsledky otevřít diskusi, která by vedla k nápravě a celkovému zlepšení pravopisných znalostí žáků v budoucnu.

Na závěr bychom chtěli zhodnotit provedení našeho výzkumu a zaměřit se na jeho limity. Ačkoli jsme si vědomi, že pravopisné chyby bychom měli posuzovat stejným měřítkem, jelikož neexistuje nic, jako je velká nebo malá chyba, pociťujeme potřebu přiřadit jednotlivým pravopisným jevům různé stupně závažnosti, neboť ve výzkumu stejnou vahou posuzované pravopisné jevy jako *babička* a *zviklat* nepokládáme nyní za sobě rovné. To vyplývá i z výzkumu, kde pravopisný jev *babička* měl úspěšnost 100 % ve všech ročnících, naopak pravopisný jev *zviklat* se stal jedním z nejvíce problematických jevů – dokonce jej jeden z ročníků řešil s nulovou úspěšností. Právě naše volba aritmetického průměru nám bránila v tom, abychom pravopisné jevy posuzovali individuálně. Navzdory tomu máme zájem v navazujícím studiu pracovat s výsledky naší studie nadále a nově je zpracovat statisticky – tedy s různou váhou pro pravopisné jevy objevující se v diktátu. Momentálně nás v tom omezoval nedostatek času a finančních možností. Pokud by byl obdobný výzkum v budoucnu realizován, doporučujeme jej rozšířit v pravopisných oblastech o další pravopisné jevy – například rozšířit pravopisnou oblast psaní prepozic, ztížit pravopisnou oblast psaní *ú/ů* o složitější pravopisné jevy. Doporučení dáváme z důvodu, abychom naplnili větší reprezentativnost těchto oblastí. U dalších oblastí bychom naopak doporučili zúžit počet pravopisných jevů, které považujeme za jasné – například psaní *i* v příponách (viz *babička*). Kromě toho navrhujeme vytvořit alespoň dva diktáty, podobně jako ve výzkumu V. Styblíka, aby se výzkumný nástroj nestal přesycený množstvím pravopisných jevů, které vedou k chybám z nepozornosti a výsledky by tak mohly být zkresleny. V neposlední řadě bychom doporučili využít větší vzorek žáků/ročníků než v našem výzkumu (87 žáků), aby se nové výsledky mohly plně zevšeobecnit.

Přílohy

Příloha č. 1: Pozorovací arch

POZOROVACÍ ARCH

Třída:

Datum:

Počet žáků:

Celkový čas diktování:

UČITEL

Zadání:

Tempo:

Hlasitost:

Přeřeky + nápovědy:

Další jevy:

ŽÁCI

Opisování:

Vyrušování:

Doptávání se:

Další jevy:

Literatura

ADÁMKOVÁ, Jitka. *Pravopis na 1. stupni základní školy*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

BRABCOVÁ A KOL., Radoslava. *Didaktika českého jazyka: pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24251-0.

CERMAT. *ČJL – Kritéria hodnocení písemných prací* [online]. 2019, 2 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: https://maturita.cermat.cz/menu/maturitni-zkouska/kriteria-hodnoceni

CUŘÍN, František. Vývoj spisovné češtiny. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny I.: Jak se píše a jak se mluví*. 2. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.

CVRČEK, Václav. Český národní korpus. *Nový encyklopedický slovník* [online]. 2017 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovnik

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2014. ISBN 978-80-7235-413-9

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. 1. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

DVOŘÁK, Dominik. Přechod mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace. *Sborník příspěvků z 19. výroční konference* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011, **19**, 57-61 [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-7

HÁJKOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. 1. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-7603-268-2.

HAUSER A KOL., Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4244-5.

HUBÁČEK, Jaroslav. *Čeština pro učitele*. 4. Vade mecum Bohemiae, 2010. ISBN 978-80-86041-37-7.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. Praha: SPN, 1979. ISBN 14-466-80.

KALOVÁ, Simona. Úloha chyb, korektivní zpětné vazby a normy v cizojazyčné výuce s důrazem na výuku angličtin. *Pedagogická orientace*. 2018, **28**(1), 72-110.

KOCEK, Jan. WaG: Slovo v kostce. *Český národní korpus* [online]. Příručka ČNK, 2021 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: https://wiki.korpus.cz/doku.php/manualy:wag

KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie*. 3. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1376-1.
MIKOŠKOVÁ, Veronika. Nejčastější pravopisné chyby u žáků pátých ročníků. *Pedagogická orientace*. 2007, (2), 53-66. ISSN 1211-4669.
MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/
MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/
NEBESKÁ, Iva. Úzus. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovnik/%C3%9AZUS
PRAVDOVÁ, Markéta a Ivana SVOBODOVÁ. *Akademická příručka českého jazyka*. 2. Praha: Academia, 2019. ISBN 978-80-200-2947-8.
SEDLÁČEK, Miloslav. K vývoji českého pravopisu. Část 1. Naše řeč [online]. 1993, 76(2), s. 57-71 [cit. 2023-01-02]. Dostupné z: http://naserec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7120#_ftnref4
SGALL, Petr a Jarmila PANEVOVÁ. *Jak psát a nepsat česky*. 1. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0871-5
SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
STYBLÍK, Vlastimil. *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy*. Praha: SPN, 1966. ISBN 14-566-66.
SVOBODOVÁ, Jana. Pravopisná chyba ve výuce češtiny na ZŠ: zamyšlení nad korekčními cvičeními a jejich dopadem. *Didaktické studie* [online]. 2020, **12**(1), 67-82 [cit. 2023-02-01].
ŠMILAUER, Vladimír. *Nauka o českém jazyku*. 6. Praha: SPN, 1972. ISBN 14-455-82.
ŠTEFANOVIČ, Josef. *Osvojovanie pravopisu*. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967. ISBN 67-010-67.
ŠTĚPÁNÍK A KOL., Stanislav. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. 1. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.
ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. 1. Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3119-8.
ŠUMAVSKÁ, Gabriela. Přechod na střední školu je obtížný pro žáky i učitele. *Kurikulum S* [online]. 2012 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: https://www.nuov.cz/kurikulum/prechod-na-stredni-skolu-je-obtizny-pro-zaky-i-ucitele
ŠVP Biskupské gymnázium HK [online]. Hradec Králové, 2018 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: https://www.bisgymbb.cz/

ŠVP Gymnázium Otrokovice: Pramen moudrosti [online]. Otrokovice, 2013 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: www.gyotr.cz

ŠVP ZŠ a MŠ Strážek [online]. Strážek, 2016 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: http://www.zs-msstrazek.cz/skolni-vzdelavaci-program-20230321/

WALTEROVÁ, Eliška. *Přechod žáků ze základní na střední školu*. 1. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-179-9.

WALTEROVÁ A KOL., Eliška. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5.

Anotace

Jméno a příjmení:	Adéla Juračková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Znalost českých pravopisných jevů u žáků ZŠ, víceletých gymnázií a SŠ
Název v angličtině:	Knowledge of Czech spelling at primary school, grammar school and secondary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá znalostmi pravopisných jevů u žáků ZŠ, víceletých gymnázií a SŠ. Práce je složena z teoretické a praktické části. Teoretická část se zabývá přechodem žáků mezi stupni vzdělávání, seznamuje čtenáře s lingvisticko-didaktickými východisky, tedy s výukou českého jazyka a s pojmem jazyková kultura, ze kterého volně přechází na dílčí téma pravopisu. Pravopis je posuzován ze synchronního i diachronního hlediska, z hlediska vývoje i postavení v kurikulárních dokumentech. V neposlední řadě se teoretická část věnuje výuce pravopisu, formě procvičování a následnému hodnocení. Praktická část se zabývá komparací žáků na základě jejich znalostí v pravopisných oblastech, jejichž hodnot jsme docílili pomocí realizace výzkumu v ročnících ve formě diktátu. Cílem je zjistit, na jaké znalostní úrovni v oblasti pravopisu jsou výše zmíněné ročníky a do jaké míry se jejich pravopisné znalosti liší.
Klíčová slova:	pravopis, pravopisná kompetence, žák, základní škola, střední škola, víceleté gymnázium, diktát
Anotace v angličtině:	The thesis deals with knowledge of Czech spelling phenomena among primary school, grammar school, and secondary school students. The work is composed of theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the transition of students between educational stages, introduces the reader to linguistic foundations, i.e., teaching Czech language and the concept of language culture, which leads to the partial topic of spelling. Spelling is assessed from a synchronic and diachronic perspective, from the perspective of development and position in curricular documents. Lastly, the

	theoretical part focuses on teaching spelling, the form of exercises, and subsequent evaluation. The practical part deals with the comparison of students based on their knowledge in spelling areas, which we achieved by conducting research in years through dictation. The goal is to determine the knowledge level of the aforementioned years in the field of spelling and to what extent their spelling knowledge differs.
Klíčová slova v angličtině:	spelling, spelling competency, pupil, primary school, secondary school, grammar school, dictation
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Pozorovací arch
Rozsah práce:	79 stran vč. příloh a anotace
Jazyk práce:	český