

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013-2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zdeňka Tušlová

**Rozšiřování individuální slovní zásoby u žáků na základní
škole a na základní škole speciální**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Zdeňka Tušlová

**Expanding individual vocabulary for elementary school
pupils and special elementary school pupils**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 5. září 2015

Zdeňka Tušlová

Poděkování

Děkuji panu prof. PhDr. Karlu Kamišovi, CSc., za poskytnuté konzultace a vedení diplomové práce.

Anotace

Práce obsahuje stručný přehled teorie slovní zásoby a členění slovní zásoby do jazykových vrstev. Informuje o rozsahu slovní zásoby českého jazyka dle dostupných vydaných jazykových příruček a slovníků českého jazyka a dále uvádí možnosti rozšiřování individuální slovní zásoby. V praktické části je zpracován průzkum rozšiřování individuální slovní zásoby žáků 3. a 5. ročníku české základní školy a žáků 3. a 5. ročníku s lehkou mentální retardací za pomoci čtení vybraného textu.

Klíčová slova

Aktivní slovní zásoba, dovednost čtení, dovednost psaní, individuální slovní zásoba, pasivní slovní zásoba, rozšiřování individuální slovní zásoby, slovní zásoba, slovo.

Annotation

Work includes a brief overview of the theory of vocabulary and articulation vocabulary into language classes. It informs about the extent of the vocabulary of the Czech language, according to available published language guides and dictionaries of Czech language and noted the possibility of expanding individual vocabulary. The practical part contains a survey of expanding individual vocabulary of 3rd and 5th Czech elementary school pupils and the 3rd and 5th with mild mental retardation with the help of reading the selected text.

Keywords

Active vocabulary, expanding individual vocabulary, individual vocabulary, passive vocabulary, reading skills, vocabulary, word, writing skills.

OBSAH

ÚVOD	9
1 SLOVO A SLOVNÍ ZÁSoba	12
1.1 Slovo	13
1.2 Slovní zásoba	15
1.3 Členění slovní zásoby	15
1.3.1 Slovní druhy	16
1.3.2 Slova z nespisovných útvarů	16
1.3.3 Slova se slohovými příznaky	17
1.3.4 Slova s časovými příznaky	17
1.3.5 Slova citová	18
1.3.6 Slova cizí	18
1.3.7 Slova řídká	18
2 ROZŠIŘOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby	20
2.1 Individuální slovní zásoba	22
2.2 Rozšiřování individuální slovní zásoby pomocí čtení	24
2.2.1 Čtení	25
2.2.2 Volba textu	27
2.2.3 Čtenář mladšího školního věku	28
2.3 Rozšiřování individuální slovní zásoby pomocí psaní	31
2.3.1 Pravopis českého jazyka	31
2.3.2 Pravopis lexikální se zaměřením na problematiku vyjmenovaných slov	33
2.3.3 Pravopis tvaroslovný-koncovkový	35
2.3.4 Pravopis skladební shody přísudku s podmíněm	38
3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	41
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	41
3.2 Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	45
4 PRŮZKUM	49
4.1 Vymezení výzkumného cíle	49
4.2 Otázky a hypotézy	49
4.3 Výzkumný vzorek	51

4.4 Výzkumná metodika	53
4.5 Časová organizace průzkumu	56
4.6 Výsledky průzkumu	58
4.7 Interpretace získaných výsledků	61
4.7.1 Příklady odpovědí z žákovských prací	67
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Ve své práci se věnuji rozšiřování individuální slovní zásoby žáků základní školy a základní školy speciální na základě čtení textu. Speciální škola je zde chápána jako oblast speciálního školství, pro moji práci byli subjektem sledování žáci 3. a 5. ročníku s lehkým mentálním postižením. Ti se vzdělávají na půdě základního školství formou individuální integrace v základní škole, nebo formou skupinové integrace ve speciální třídě na základní škole nebo je pro ně zřízena speciální škola, v tomto případě se obvykle vzdělávají v základní škole praktické. Dalším subjektem mého sledování byli žáci 3. a 5. ročníku běžné základní školy.

Rozvíjení individuální slovní zásoby je důležité pro každého člena ve společnosti, ve které se potřebuje uplatnit, a je důležité po celý aktivní život. S vývojem společnosti a s technickým pokrokem vznikají okolo nás nové skutečnosti. Jazyk jako nástroj komunikace na tyto změny, tento vývoj, také musí reagovat. Slovní zásoba odráží i úroveň vzdělanosti jedince, rozvoj slovní zásoby je pěstován od prvních schopností komunikace jedince a jeho schopností učit se. U mladších dětí je rozvíjena slovní zásoba již v rodině, následně je podporována ve školním vyučování a v poslední řadě je záležitostí samotného jedince, aby si udržel a rozvíjel i nadále slovní zásobu svého jazyka.

Základním zdrojem rozvíjení slovní zásoby je čtení. Schopnosti číst se učí děti buď v domácím prostředí, ale dnes častěji ve školním prostředí. Od malička jsou jim předkládány obrázky, předměty, jsou spojovány se slovy v ústním podání, postupně začínají děti chápat, že věc, obrázek má i psanou podobu. Děti mladšího školního věku se pak souběžně učí dovednosti čtení a psaní. Po mnoho generací je to podstatný základ, který by měl člen společnosti ovládat. I naše civilizace je na textech závislá. Aktuálnost gramotnosti, tedy schopnosti číst a psát se současnou schopností porozumět obsahu čteného textu, je zvláště v dnešní době důležitá. Jako praktikující pedagog mám profesní i osobní zájem na udržování a rozvíjení slovní zásoby českého jazyka.

Ve svém průzkumu jsem otestovala 97 žáků a prověřovala jsem obohacování jejich individuální slovní zásoby na základě čtení textu. Ve vyučování se pracuje různými

způsoby na obohacování slovní zásoby, žáci mívají zadané úkoly rádi, neboť zvláště v mladším školním věku chtějí pocítit své úspěchy. Naskytla se tedy příležitost vymyslet takové zadání, které mi poskytne určitou shrnující informaci o žácích mladšího školního věku v daných ročnících, jak obstojí, na jaké úrovni znalostí se nyní nacházejí, jak dokáží pracovat s textem, jestli rozumí čtenému textu, a zda si čtením obohatili svou slovní zásobu.

První část práce se zabývá teorií výkladu slova a slovní zásoby, je zpracována dle odborných publikací, na které průběžně v textu odkazuji. Autoři publikací, zabývající se teorií slovní zásoby, se mírně liší v třídění slovní zásoby. Slovní zásoba českého jazyka je bohatá a člení se do několika vrstev. Uvádím přehled útvarů jazyka za pomoci zdrojů uvedených, dále zmiňuji způsoby, jakými se český jazyk obohacuje o nová slova. Neopomím také podrobnější rozbor toho, z čeho se skládá individuální slovní zásoba. Má svojí jádrovou část, skládající se ze starých, zažitých, běžně a opakovaně po generace užívaných slov. Má také svojí okrajovou část, která se mění podle toho, jaká slova se v naší slovní zásobě přestávají používat nebo naopak začínají používat. Zajímavé je, že každý z nás využívá jen určitou část slovní zásoby, i když známe mnohem více výrazů, nepoužíváme je často. Rozlišujeme tak námi používanou slovní zásobu na aktivní, běžně užívanou, a pasivní, již užíváme zřídka. Ta nám však zajišťuje chápat okolnosti dějů kolem nás.

Přibližuji, jak je zakotveno čtení v kurikulárním dokumentu základního vzdělávání. Čtení prostupuje všechny vzdělávací oblasti, ale jako učivo, schopnost a dovednost čtení spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

V druhé části práce popisuji průběh a výsledky svého průzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda si žáci 3. a 5. ročníku základní školy a žáci 3. a 5. ročníku s lehkým mentálním postižením rozšíří individuální slovní zásobu za pomoci čtení vybraného textu a práce s ním. Vycházím z předpokladu, že čtením se rozvíjí individuální slovní zásoba a průzkum by to měl také potvrdit. Úkolem žáků bude vysvětlit konkrétní slova vybraná z textu. Pokusím se potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy, například zda známka z českého jazyka nebo počet přečtených knih může vypovídat o schopnosti žáka rozšiřovat si individuální slovní zásobu.

Při přípravě průzkumu jsem pociťovala jako obtížné najít vhodný text pro otestování individuální slovní zásoby dětí. Zaměřila jsem se nakonec dle doporučení vedoucího práce na čítankové texty v současnosti používané na základní škole. I přesto jsem pročetla na dvanáct čítanek. Vybrala jsem jako vyhovující pouze dva texty, z nichž jsem pak jeden zvolila. Záměrem testování bylo také použít jeden a týž pracovní list s textem na oba ročníky jak běžné základní školy tak na oba ročníky žáků s lehkým mentálním postižením. To se však ukázalo jako nereálné a text pro žáky s lehkým mentálním postižením byl především zkrácen a pracovní list upraven tak, aby časové a testové podmínky jim umožnily podat výkony potřebné k průzkumu.

Při psaní teoretických pasáží jsem se opírala převážně o odbornou literaturu, která zpracovává problematiku slovní zásoby českého jazyka do hloubky, dále o slovníky a mluvnice českého jazyka. Také jsem využila tištěné učebnice českého jazyka, dále odborné učební texty a informace z internetových stránek. Všechny použité zdroje uvádím v seznamu použité literatury.

1 SLOVO A SLOVNÍ ZÁSoba

Prostředkem dorozumívání mezi lidmi je řeč, ustálenou podobu řeči jednoho národa nazýváme jazykem. Čeština neboli jazyk český je národním jazykem příslušníků českého národa, má několik jazykových útvarů. Nejdůležitějším a jednotným útvarem českého národního jazyka je jazyk spisovný, spisovná čeština, slouží k dorozumívání všem jejím uživatelům v ústní i písemné podobě ve veřejném životě. Spisovný český jazyk je kodifikován, tzn. má pevně stanovené normy pro své užívání po stránce tvarové, grafické i výslovnostní, a tato kodifikace je zaznamenána v jazykových mluvnicích, slovnících spisovné češtiny a pravidlech pravopisu českého jazyka. Spisovná čeština se vyučuje ve školách. Další útvary českého jazyka jsou nespisovné, nejsou jednotné na celém území, liší se dle místa, na kterém se používají, označujeme je nářečí.

Všechna slova, která se v daném jazyce vyskytují, vytvářejí jeho slovní zásobu. Slovní zásoba je shromažďována a zaznamenána ve slovnících. Mezi naše největší slovníky patří *Příruční slovník jazyka českého* (vycházel 1935 - 1957), který obsahuje přes 250 tisíc heslových slov, dále *Slovník spisovného jazyka českého* (vycházel 1958 - 1970), jenž má přes 192 tisíc hesel, a *Slovník spisovné češtiny určený pro školu a veřejnost* (dokončen 1976) obsahuje asi 50 tisíc hesel.¹

Čeština se stále vyvíjí, vznikají nová slova, některá slova mění svůj význam, některá slova se přestávají užívat a časem zanikají; rozsah slovní zásoby je však mnohem vyšší než mohou slovníky zaznamenat.

V současné době existuje i elektronická verze slovníků, kterou zpracovalo a provozuje Oddělení současné lexikologie a lexikografie Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky.² Umožňuje vyhledávat v elektronické verzi *Příručního slovníku jazyka českého* a *Slovníku spisovného jazyka českého*, dále nabízí *Databázi heslářů* a *Databázi neomat*. *Databáze neomat* představuje nejnovější lexikální materiál zpracovaný ústavem

1 *LEXIKO – webové hnízdo o novodobé české slovní zásobě a výkladových slovnících* [online]. 2005 - 2015 © Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. [cit. 12.2. 2015]. Dostupné z:

<http://lexiko.ujc.cas.cz/index.php?page=13>

2 *LEXIKO*, pozn. 1. Dostupné z: <http://lexiko.ujc.cas.cz/index.php>

v letech 1994 – 2004, který tiskem vyšel v podobě dvou slovníků neologismů (nově vytvořených nebo přejatých slov): *Nová slova v češtině. Slovník neologismů 1* (1998) a *Nová slova v češtině. Slovník neologismů 2* (2004).

1.1 Slovo

Slovo je skupina hlásek v mluveném projevu nebo skupina písmen v písemném záznamu, má v jazyce jeden, někdy i více významů, označuje nějakou skutečnost. Každé slovo je samostatné, ze slov skládáme věty s určitým sdělením, slova ve větách můžeme přemísťovat a slova v nich píšeme odděleně.

Slovo má význam věcný (obsahový). Vybaví se nám nějaký předmět, osoba, zvíře, vlastnost, ale i nálady, city apod. „...význam slova vyjadřuje skutečnost zpracovanou lidským vědomím.“³ Věcné významy slov zachycuje slovník. Slovo má dále význam mluvnický (gramatický), který je např. vyjadřován různými tvary slov, u nichž pak rozlišujeme jejich mluvnické kategorie (pád: kotě, kotěti; číslo jednotné: kotě, číslo množné: kořata; rod (střední: (to) kotě, mužský: (ten) kocour, ženský: (ta) kočka); osoba ((ono) mňouká, (oni) mňoukají), čas (minulý: mňoukalo, přítomný: mňouká) atd.).

Některá **slova** mají jen jeden význam, jsou **jednoznačná**, bývají to vlastní jména (Karel, Praha), odborné názvy (přímka, citoslovce) a další slova (konev, míč).

V českém jazyce jsou častěji⁴ slova nesoucí více významů, **slova mnohoznačná**. Mají svůj základní význam (zub v ústech) a další význam, či významy vzniklé přenesením slova na věc, jež se původní skutečnosti podobá nebo nějak s ní souvisí (zub pily). Přenesení slov podle podobnosti věcí nazýváme metafora. Přenesení slov podle vnitřních souvislostí věcí nazýváme metonymie, přenáší se tak názvy vlastností na věci (sladkost), název místa na věc (damašek), jméno vynálezce na jeho vynález (rentgen) apod. Přenesení slov označujících celek na část (čaj jako celá rostlina, čaj jako

3 KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5. S. 26. S. 198.

4 HAUSER, Přemysl. *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 49 s. ISBN 80-210-1286-2. S. 14.

sušené listy k přípravě nápoje)⁵ nebo naopak přenesení slov označujících část na celek (vrch jako horní část kopce, vrch jako celý kopec)⁶ nazýváme synekdocha.

Mnohoznačnost slova může však v některých případech být jen zdánlivá. Jsou slova, která stejně znějí, přesto mají odlišný význam. Tato slova označujeme **homonyma**. Příkladem je slovo zámek, označuje buď budovu nebo zařízení na zamykání, nebo slovo los, které označuje severského savce s parohy nebo způsob výběru někoho, něčeho, nebo lístek s možností výhry. Čeština rozlišuje dále slova se stejným nebo podobným významem, jedná se o **synonyma**: hlína – země, studovat – učit se, statečný – odvážný. Synonyma se ve významech spíše liší, ne vždy se dají zaměnit: dobrý – chutný oběd – dobrý člověk. Některá mají zesílený nebo naopak zeslabený význam: křičí – řve, běžet – utíkat, kámen – balvan. Další skupinou slov, která se určují podle věcného významu, jsou **antonyma**, slova s opačným významem: den – noc, velký – malý, začínat – končit, teplo - zima.

Některé skutečnosti v českém jazyce pojmenováváme spojením slov. Ustálenému spojení slov s jedním významem říkáme **sousloví** (obývací pokoj, spací pytel, přídavné jméno). Některá sousloví mají význam obrazný (volské oko jako název pro smažené vejce, železná vůle označuje vytrvalost). Je-li základem obrazného spojení slov sloveso, jde o **rčení** (*roste jako z vody, sedí si na uších, jde to jako po másle*) neboli slovesný frazeologismus. Útvary rčením podobné jsou pořekadla, pranostiky a přísloví. Pořekadla a rčení si jsou blízka, pořekadla však mají ustálenou podobu a vztahují se k osobě nebo situaci (*My o vlku, vlk za dveřmi.*). Pranostiky sdělují lidmi odpozorované děje v přírodě, zejména předpovědi počasí a mají také pevnou formu (*Medardova kápě čtyřicet dní kape. Na Tři krále o skok dále.*). Prísloví vyjadřují nějakou životní moudrost, ze které se člověk má poučit, nepotřebují kontext (*Tichá voda břehy mele. Pro jedno kvítí slunce nesvíti.*)⁷ Frazeologismy mají význam stylistický, oživují jazykový projev.

5 HAUSER, pozn. 4, s. 15.

6 HAUSER, pozn. 4, s. 15.

7 HAUSER, pozn. 4, s. 8-9.

1.2 Slovní zásoba

Slovní zásobou se zabývá nauka zvaná lexikologie. Slovní zásobu určitého jazyka tvoří všechna užívaná slova. Z hlediska uživatele se dá slovní zásoba rozlišit na aktivní a pasivní⁸. **Aktivní slovní zásobu** jedince tvoří slova, která běžně používá. **Pasivní slovní zásobu** jedince tvoří slova, kterým sice rozumí, ale nepoužívá je. Hauser uvádí, že statisticky průměrný jedinec užívá při běžné komunikaci asi 5 tisíc slov.⁹ Pasivní slovník jedince je mnohem obsáhlejší než slovník aktivní, ale ani ten nevyužívají jeho uživatelé plně. Z hlediska vnitřního uspořádání slovní zásoby jazyka rozlišujeme jádrovou a okrajovou část¹⁰. **Jádro slovní zásoby** tvoří nejužívanější slova, jsou to slova stará, která však stále i ve vývoji zprostředkovávají porozumění mezi generacemi (např. matka, otec, kráva, chléb, žít, jíst aj.), jsou označována jako slova neutrální. **Okrajovou část slovní zásoby** tvoří slova ostatní, je to část slovní zásoby označovaná jako proměnlivá, podléhá změnám ve společnosti a dělí se dále do různých vrstev.

1.3 Členění slovní zásoby

Slova naší slovní zásoby dělíme dle různých hledisek. Rozlišujeme slovní zásobu spisovného jazyka, která má celonárodní platnost, a slovní zásobu nespisovného jazyka, která bývá územně omezena. Třídění slov podle slovních druhů je nejběžnější používaná klasifikace české slovní zásoby. Slova dělíme dále podle určitých společných znaků do různých jazykových vrstev neboli útvarů. Jedná se o slova neutrální (slova bez zvláštních příznaků), slova z nespisovných útvarů (nářečí, slova slangová a argotická), slova se slohovými příznaky (slova hovorová, slova knižní, slova odborná, slova umělecká), slova s časovými příznaky (slova nová, stará), slova citová, slova cizí a slova řídká.¹¹

8 HAUSER, Přemysl. *Nauka o slovní zásobě*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 192 s. S. 13.

9 HAUSER, pozn. 4, s. 18.

10 HAUSER, pozn. 8, s. 13.

11 HAUSER, pozn. 4, s. 9-13.

1.3.1 Slovní druhy

V českém jazyce rozlišujeme deset slovních druhů: podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce. Podstatná jména jsou názvy osob, zvířat, věcí a názvy pro vlastnosti, děje a vztahy (dívka, Helena, kočka, stůl, krása, kreslení, sousedství). Přídavná jména vyjadřují vlastnosti osob, zvířat, věcí nebo jevů označených podstatnými jmény (krásná, dřevěný). Zájmena zastupují podstatná a přídavná jména nebo na ně ukazují (ona, její, ten). Číslovky vyjadřují množství nebo pořadí (jeden, paterý, druhá). Slovesa vyjadřují děj, a to činnost nebo stav nebo změnu stavu (hrají, prší, rostou). Přísllovce vyjadřují bližší okolnosti dějů nebo stupeň vlastností (venku, dnes, hezky). Předložky vyjadřují vztahy mezi slovy a pádem podstatného jména (u, ve, pro). Spojky spojují slova nebo věty (a, aby, že). Částice uvozují věty, vyjadřují postoj mluvčího k obsahu výpovědi a k vnímané skutečnosti (kéž, ať, ano). Citoslovce vyjadřují city, nálady nebo vůli mluvčího nebo označují zvuky (ach, au, hej, bum, píp).

1.3.2 Slova z nespisovných útvarů

Slova z nespisovných útvarů jsou slova spojená s určitým územím, regiony, s určitým prostředím nebo s osobami, které je používají. Patří mezi ně následující výčet:

Obecná čeština je charakterizována jako interdialekt, tj. „*nadnářeční jazykový útvar, v němž jsou setřeny specifické znaky jednotlivých místních nářečí*“¹², jde o směs středočeského nářečí a ostatních nářečí, hovorové i spisovné češtiny. Uplatňuje se v běžné komunikaci. Některá slova a prvky obecné češtiny mohou časem proniknout do spisovného jazyka. Příklad: kluk, polívka, krásnej (život), dobrý (jídlo).

Nářečí neboli dialekty užívají mluvčí určitého omezeného území, používá se v běžné ústní komunikaci, můžeme se s ním setkat při četbě ve starší české literatuře,

12 *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. ©Ústav pro jazyk český, v.v. i., 2011. [cit. 12.2. 2015]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=interdialekt&sti=EMPTY&where=hesla&hsubst=no>

v komunikaci s lidmi užívajícími živý dialekt. Příklady: tuto, habyste, pangejt – příkop, hradba – plot (západní Čechy), stréc (Morava), bo – protože (Karvinsko).

Slova slangová jsou slova spojená s konkrétní činností jejich uživatelů, týkají se jejich profese nebo zájmů. Příklad: matyka – matematika, koule – známka pět, ponk – pracovní stůl, fandit – zájem o činnost, fýzáček – fyziologický roztok.

Slova argotická užívají lidé z okraje společnosti, mají často zakrýt, zatajit pravý význam. Patří sem také veškeré vulgární vyjadřování. Příklad: prachy – peníze, chlupatej, fízl – policista.

1.3.3 Slova se slohovými příznaky

Slova se slohovými příznaky dělíme na hovorová, knižní, odborná (označujeme také termíny) a umělecká (označujeme také poetismy).

Slova hovorová se vyskytují v mluveném projevu, jsou spojená s určitým regionem i sociálním prostředím, Příklad: Pražák, motorka. Některá se časem začnou běžně užívat, pozbývají svůj nespisovný příznak. Příklad: záchranka, panelák.

Slova knižní mají charakter vznešenosti, vyskytují se v psané formě, nebo v mluvených slavnostních projevech, používají se zřídka. Příklady: číše, viděti, necht', líce, choť.

Slova odborná jsou slova používaná v příslušném vědním oboru, pojmenovávají skutečnost přesně a jednoznačně, bez citových příznaků, mají ustálenou podobu. Zároveň jsou proměnlivou skupinou, nové termíny neustále vznikají, reflektují společenský vývoj. Příklady: zájmeno, rovnostranný trojúhelník, motor, počítač.

Slova umělecká (poetismy) jsou slova používaná k vyjádření umělce v uměleckých dílech, někdy záměrně tvořená, nejsou početná. Příklady: luna, lučina, bory, širé.

1.3.4 Slova s časovými příznaky

Slova s časovými příznaky zahrnují slova stará nebo slova nová. Stará slova se přestávají používat, jsou zastaralá, nazýváme je **archaismy** (silozpyt – fyzika) nebo se již užívat přestala, protože zanikly i skutečnosti těmito slovy označované. Zaniklá slova

nazýváme **historismy** (šafář, písař, grešle, cep). Nová slova se nazývají **neologismy**, označují nově vzniklé skutečnosti (mobil, marketing i marketink, grant). Často se jedná o odborné názvy vyplývající z vědeckého vývoje, rozvoje techniky a společnosti. Slova s časovými příznaky přecházejí s vývojem z okrajové části slovní zásoby k jádru a naopak.

1.3.5 Slova citová

Slova citová vyjadřují citový vztah mluvčího k někomu nebo k něčemu, přičemž tento vztah může být kladný nebo naopak záporný, používají se v mluvených projevech a vyskytují se napříč jazykovými útvary. Jsou to slova lichotivá, mazlivá (mamínečka, spinkat), slova domácká (tatínek, bráška, Pavlík), slova dětská (bumbat), slova hanlivá (chatrč, baba), slova hrubá (dřepni si), nadávky, vulgarismy (chlastat). Patří sem i eufemismy, slova zjemňující nějakou událost (zesnul).

1.3.6 Slova cizí

Slova cizí se vyskytují v jazyce díky přejímání slov z jiných jazyků zejména z potřeby pojmenovat novou věc, skutečnost či situaci. Některá slova se časem přizpůsobila ve výslovnosti i v pravopise a přestala se vnímat jako slova cizí.¹³ Příklad: fotbal, škola, gymnázium, univerzita, káva, hotel.

1.3.7 Slova řídká

Slova řídká zahrnují slova, jež se užívají velmi málo, mohou to být i slova z jiných jazykových vrstev. Příklad: „*dopisnice a běžné pohlednice, kon a úkon*“¹⁴.

13 KOLÁŘOVÁ, Ivana; KLÍMOVÁ, Květoslava; HAUSER, Přemysl a ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Český jazyk pro studující učitelství 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3358-6. S. 54.

14 KOLÁŘOVÁ a kol., pozn. 13, s. 54.

V jazykové výchově mají všechny vrstvy českého jazyka svůj význam, na půdě školy je důležité s nimi pracovat v jazykových, slohových i komunikačních cvičeních a podporovat tak tvorbu a procvičování slovní zásoby u dětí.

2 ROZŠIŘOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSObY

Slovní zásoba každého jazyka není stálá, vyvíjí se s dobou, se společenským a technickým vývojem a úrovní jeho uživatelů, i podle aktuálních potřeb mluvčích daného jazyka.

K obohacování slovní zásoby z pohledu jazykovědného dochází několika způsoby¹⁵:

1. **tvořením slov** – nová slova se tvoří odvozováním pomocí předpon (na-třít), přípon (Adam-ův), koncovek (list-í), předpon a přípon (pří-byt-ek), předpon a koncovek (zá-nárt-í), skládáním (teplokrevný, listopad) a tvořením zkratk (ČT – Česká televize) a zkratkových slov (Čedok – Československá dopravní kancelář, JIP – Jednotka intenzivní péče, hovor. jipka);

2. **tvořením víceslovných pojmenování** – pevné spojení slov, které pojmenovává jednu věc (hladká mouka, přívlastek neshodný, lehká atletika, bytové družstvo);

3. **krácením sousloví** – univerbizací¹⁶, tzn. z pojmenování víceslovného utvoříme jeden výraz, často má nespisovný charakter, ale některá slova postupně přecházejí mezi spisovné výrazy, vznikají z potřeby úspornosti ve vyjadřování (hovězí maso – hovězí, zubní lékař – zubař, učitel češtiny – češtinář, lanová dráha - lanovka); opakem je multiverbizace¹⁷ – **vznik víceslovného pojmenování** z jednoslovného pojmenování, užívá se více v psaném projevu, v odborném nebo publicistickém stylu (sbírat – provádět sběr, zkoumat – provádět výzkum, zajímavě – zajímavým způsobem)

4. **změnami slovního významu** – metaforicky, slovo má více významů, např. podobnost tvaru aj. (zub pily, noha stolu, oka v punčoše, jazyk jako řeč, list papíru); metonymicky, tzn. existuje věcná souvislost mezi věcmi (poslouchal Mozarta, vypil sklenici)

15 KAMIŠ, pozn. 3, s. 28.

16 HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. 25. vyd. Praha: Fortuna, 1996. 246 s. ISBN 80-7168-306-x. S. 184.

17 HAVRÁNEK, pozn. 16, s. 184.

5. **přejímáním z cizích jazyků** (fotbal, jezero, cibule, penicilin) a tvořením z nich nových slov, pojmenování (fax – faxovat, sponzor – sponzorovat, sponzorství, pizza – pizzerie, ekologie – ekopotraviny, ekopodnik)

6. **překládáním z cizích jazyků** (doslovné přeložení slova).

V současné době se v naší společnosti slovní zásoba obohacuje zejména o nová pojmenování z oblasti médií, nových komunikačních a informačních technologií, výpočetní techniky a ekonomiky (osobní počítač, tablet, flash, internet, intranet, MP3, wi-fi, digitální, virtuální, mediální, video, manažer, supermarket aj.). Nová slova se z těchto oblastí převážně přejímají nebo překládají z cizích jazyků, některá nabývají jiného slovního významu (myš – počítačová myš).

Některá přejatá slova prošla procesem adaptace, přizpůsobila se českému jazyku (džíny, skútr, univerzita), některá slova se nepřizpůsobila a používají se v nezměněné podobě, neskloňují se (fair play, happy end)¹⁸. Řada výrazů dnešní doby zatím neměla možnost se přizpůsobit. Na rychlý vývoj výše zmíněných odvětví nedokáže jazyk stejně rychle reagovat a výrazy se zařazují do běžného slovníku mluvčích, není český ekvivalent. U některých výrazů se užívá pouze česká výslovnost hlásek, nebo původní např. anglická (zkratky pro označení nosičů informací jako je CD [cé-dé, sí-dý], DVD [dé-vé-dé, dý-vý-dý]), alternativně podle úrovně vzdělanosti či volby mluvčího.

Dalším jevem v oblasti užívání rozmanitosti slovní zásoby je, že v některých oborech a veřejných sdělovacích prostředcích se používají častěji cizí slova než jejich překlady (boom – prudký vzestup, rozvoj). Týká se to zejména slov přejatých z angličtiny, například v oblasti informačních technologií (laptop, notebook, harddisk, software, online), hudby, tance, filmu (metal, techno, hiphop, soundtrack, remix), sportu (hatrick, derby, handicap), řízení obchodu, bankovníctví a žurnalistiky (management, leasing, cashback, voucher, briefing i brífink, brainstorming, teambuilding) apod.¹⁹

18 Lexikologie [online]. Kolektiv autorů PdF OU, 2003. [cit. 27.4. 2015]. Dostupné z: www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinapositi/lexikologie.htm

19 Lexikologie [online], pozn. 18.

2.1 Individuální slovní zásoba

Rozsah slovní zásoby daného jazyka nelze zjistit, jak již bylo zmíněno v první kapitole. Slovníky zaznamenávají aktuální slovní zásobu, která je sama o sobě hodně členěná a v neustálém vývoji. Obdobně individuální slovní zásoba, tedy slovní zásoba každého jedince nebude zjistitelná. Používáme opakovaně určitý omezený rámec slov, svoji aktivní slovní zásobu. Dále jsme schopni rozumět slovům, která běžně nepoužíváme, ale známe je. Z kontextu, ve kterém byla použita, dokážeme jejich významy odhadnout, případně si je dohledáme, zapamatujeme, a jsme schopni s nimi operovat. Tímto způsobem dokážeme využívat a pracovat s naší pasivní slovní zásobou.

Rozsah individuálního slovníku koresponduje s věkem uživatele. Jedná-li se o dítě, má slovní zásobu menší než dospělý. Jak již bylo zmíněno, průměrný jedinec při běžné komunikaci používá asi 5 tisíc slov.²⁰ Tento údaj je orientační, záleží opravdu na tom, jak je každý schopen využívat svoji vlastní aktivní a pasivní slovní zásobu, údajně si vystačíme s mnohem nižším počtem slov.

Nejdůležitějším prvkem ve výchově dětí jsou rodiče, to znamená, že i jazyková výchova dětí je jimi i rodinným prostředím ovlivněna. Rodiče působí na děti přímo i nepřímo, mají právo rozhodovat a ovlivňovat, co bude na děti v jejich prostředí působit. Děti ovlivňuje i způsob trávení volného času, profesní orientace rodičů, jejich zájmy, sociálně ekonomické rodinné zázemí, vzory chování.

Na rozšiřování individuální slovní zásoby se podílí také školní vyučování a to ve všech předmětech. Škola tak zajišťuje příležitost k rozvoji individuální slovní zásoby i u dětí, jejichž rodinné prostředí není tolik podnětné. Nelze však spoléhat pouze na školní vyučování, i to předpokládá určitou úroveň jazykových a komunikačních schopností dítěte, aby mohlo být dále vzděláváno.

Důležité jsou i osobní předpoklady, nastavení, schopnosti a dovednosti jedince, zda je schopný učit se, zda je motivován a zda podněty ke svému rozvoji přijímá.

20 HAUSER, pozn. 4, s. 18.

Tyto tři faktory – osobní předpoklady a motivace, rodinné prostředí a školní vyučování – jsou podstatnou výbavou pro rozvoj individuálního slovníku.

Základním zdrojem individuální slovní zásoby je četba. Dovednost číst umožňuje jednotlivci přisun informací a z nich obohacovat vlastní slovní zásobu. Četba z knih je však již delší dobu pro mladou generaci neatraktivní. Nové technologie ovlivňují a formují současnou generaci dětí a mládeže. Veškerá digitalizace a elektronizace urychluje některé procesy zdravého vývoje dítěte, vytěsňuje jinou zábavu, vytěsňuje četbu tištěných knih, práci s tištěným textem, vyhledávání informací v tištěné knize a učení se specifickým dovednostem (zacházení s knihou, orientace v textu knihy, trpělivosti při hledání informace, četbě v knize apod.). Nahrazuje dokonce i osobní kontakt s vrstevníky, neboť ten zprostředkovávají tzv. sociální sítě jako facebook, skype aj. Ve volném čase současné děti a mládež upřednostňují činnosti spojené s dotykovým mobilním telefonem, s počítačem a sledováním televize. Sleduje se pokles četby mezi dětmi a mládeží, přestože ve školách je čtenářství stále podporováno – zachovávají čtenářské deníky, návštěvy knihoven s programem, práce s textem napříč všemi vyučovacími předměty.

Při rozšiřování individuální slovní zásoby je dobré vyjít z toho, co je pro současnou generaci populární, zajímavé, a co jí poskytne alternativu v jazykové výchově. Využití informačních technologií, které ve velké míře obklopují dnešní děti, se stěží podaří obejít nebo stále jen zatracovat. Děti bez obtíží přijmou čtení textu na internetu, doprovázené obrázky, fotografiemi či animacemi. Raději přijmou poslech z audioknihy nebo audiovizuálně zpracovaný záznam (filmy, hry, dokumenty). Je to pro ně lákavé, moderní, patří to k dnešní době. Z pohledu učení jako procesu je zapojeno při těchto aktivitách více smyslů (sluch, zrak, někdy i hmat) a to je silným předpokladem snazšího a jistějšího zapamatování, poznání, porozumění, tedy učení a obohacení. Vhodným využíváním současných informačních technologií a médií se též děti obohacují.

Vliv rodiny a osobního nastavení zde samozřejmě hraje hlavní roli. Hovoří se o negativním vlivu médií (nevhodné programy a informace, nekontrolovaný přístup k násilí, sexu, reklamě). Pozitivní vliv médií je však také patrný, ať už bychom vycházeli jen ze samotného zájmu dětí o věc. Z pedagogického hlediska má na dítě vliv

jakákoliv aktivita vycházející ze zájmu dítěte. Je však zapotřebí kontrolovat obsahy textů, informací, které si dítě vybírá, čte, sleduje a dále je důležité s dítětem o obsahu hovořit. Dítě dokáže přijmout řadu informací, nových výrazů, ale ne vždy si k nim dodá správné významy. Důležité je, aby rodiče, učitelé ověřovali, že u dětí dochází ke správnému spojování výrazů s obsahy, k rozvoji slovní zásoby.

Dítě se rozhodně učí při práci s médii i jiným dovednostem, které ho vybaví do budoucnosti závislé na digitalizaci. Má stále možnost číst a dovídat se nové informace. Jen potřebuje kontrolu výběru nabízených možností, kterou by měli zajistit rodiče. Podstatné je nepotlačit motivaci dítěte něco se dozvědět, jeho zájem se může spontánně s postupujícím věkem orientovat i na četbu knih.

Digitalizace ovlivňuje proces vzdělávání, ať už individuální nebo řízený ve školách. Ve výuce se používají výukové programy na interaktivních tabulích, pro žáky jsou poutavé, ožívují běžné učení.

2.2 Rozšiřování individuální slovní zásoby pomocí čtení

Základním zdrojem individuální slovní zásoby je četba. Individuální slovní zásoba přirozeně staví na dovednostech čtení a psaní, dále na motivaci dítěte číst. Kvalitu čtenářských dovedností ovlivňuje vlastní zájem o učení. Zájem o čtení a učení ovlivňuje dále rodinné zázemí. Podporu přináší společná četba rodičů s dítětem, vzor rodičů, když děti vidí své rodiče číst, povídání rodičů s dětmi o knihách, které čtou, orientace rodičů v literatuře, kterou děti čtou. Další vliv má styl výchovy v rodině, trávení volného času, profese a zájmy rodičů, sociálně ekonomické rodinné zázemí.

Rodiče při výběru četby pro děti přirozeně inklinují k literatuře, kterou sami četli jako děti. Ta je dnes pro současnou generaci málo populární, nebo není dostatečně popularizovaná, aby si v množství knižních nabídek současnosti našla k dětem cestu. Je třeba vycházet ze zájmu a zaujetí dítěte nějakou knihou a podporovat ho v četbě. Dětské literatury se vydává stále hodně, otázkou je, jakým jazykem je psána, aby obohacovala základní slovník čtenáře. To by mělo podléhat rodičovské kontrole.

Kvalitu čtenářských dovedností ovlivňuje také práce s textovými materiály ve škole. Mezi ně patří čítanková a mimočítanková četba, například volné písemné výpovědi o přečtené knize (formou čtenářského deníku i jinou), jakékoliv další výukové texty v různých předmětech, které obsahují znalosti různých oborů, následná komunikace s učitelem o přečteném textu, vyhledávání informací v textu, vyhledávání v doplňkových materiálech k učivu, formulování odpovědí ústního projevu nebo písemného záznamu, zobecňování.

Četbou literatury i řízenou literární výchovou ve škole se žák obohatí o faktické informace, ale i o slova z různých jazykových vrstev. Seznamuje se s odbornými výrazy, citově zabarvenými slovy, s uměleckými a dalšími a snaží se je využít následně při slohovém cvičení. Ve školním vzdělávání se žákovi dostává i zpětné kontroly v procesu učení. Čtenářský deník má stále své místo ve školní výuce, dnes se na prvním stupni základní školy preferuje individuální četba zvolených knih, tedy volba vycházející ze zájmu dítěte.

2.2.1 Čtení

Úkolem školy je naučit děti správné technice čtení. Existují v podstatě tři základní metody výuky čtení. Genetická, globální a nejčastěji používaná metoda analyticko-syntetická tzv. slabikovací. Používají se i různé způsoby výuky jako skupinová práce, krátké projekty nebo vybrané postupy genetické metody. Například oblíbenosti žáků prvních tříd se těší didaktické hádanky, ve kterých je schováno řešení. Od žáka vyžaduje pozornost na jednotlivé hlásky hádaného slova: *Je to domeček plný koleček, jsou to h-o-d-i-n-y. Co je to?*²¹ Univerzální metodu nácvičku čtení nehledejme, každá metoda je v něčem efektivní, záleží také na kvalitách učitele a jeho přístupu k žákům.

Při čtení textu se žák učí také dovednostem čtení samotného – učí se u čtení vydržet a porozumět mu, učí se překonávat nesnáze v porozumění slovům i souvislostem, učí se z textu vybrat podstatné a utvořit si informovaný názor. Tyto dovednosti potřebuje žák

21 *Tvořivá škola* [online]. [cit. 28.4. 2015]. Dostupné z: http://www.zsloket.cz/wordpress/?page_id=131

jak pro četbu beletrie, pro naučné články, tak pro porozumění zadání slovní úlohy v matematice.

Základními znaky zautomatizovaného čtení jsou správnost, plynulost, porozumění čtenému a výraznost čtení. „*Osvojení čtecí techniky vede k lepšímu pochopení čteného textu, chápání jeho obsahu a smyslu zase pozitivně ovlivňuje techniku čtení. Proto je třeba již od začátku čtenářského výcviku obě kvality spojovat.*“²²

Podle způsobu čtení můžeme stanovit dva základní druhy. Čtení hlasité a tiché. V počátcích výuky čtení, kdy se žák učí rozpoznávat tvary písmen a k nim přiřazovat odpovídající zvuky, převažuje čtení hlasité. To přispívá k sebekontrolě a upevnění procvičovaných dovedností. U hlasitého čtení rozlišujeme dvě varianty. Společné čtení, kdy jeden žák čte nahlas, ostatní sledují čtený text v čítance, a sborové, při kterém text čte skupina žáků nebo celá třída najednou.

Tiché čtení následuje po čtení hlasitém. Při něm žáci pouze vnímají text zrakem, neartikulují. Oproti hlasitému je tiché čtení produktivnější. Žáci se navzájem neovlivňují, umožňuje volbu vlastního tempa čtení a rovněž tak možnost se v textu vrátit a opakovat určitou část podle potřeby do úplného porozumění. To je podstatná výhoda oproti audio-knihám či filmům, kde je tempo předávání informací diktováno tvůrcem a posluchač či divák je omezený v procesu konzumace. Návčik tichého čtení začíná ve 2. ročníku, je třeba zařazovat do výuky a postupně zvětšovat délku čteného textu. Současně nezapomínáme kontrolovat, zda žáci rozumí jeho obsahu, vedeme je ke čtení pouze očima, k potlačení doprovodných pohybů rtů, těla, k průběžné sebekontrolě chápání textu. Druhý ročník je z hlediska metodiky návčiku tichého čtení nejdůležitější. Ve 3. ročníku se dále rozvíjí souběžně s hlasitým čtením a ve 4. a 5. ročníku je tiché čtení upřednostňováno při školní a zájmové četbě. Během 3. až 5. ročníku se tiché čtení průběžně střídá s hlasitým čtením vybraných žáků, doplněné poslechem nahrávek textů z čítanky. Žáci sledují text v čítance zároveň s nahrávkou. Učitel může předčítání textu zahajovat nebo ukončovat. Tiché čtení nachází uplatnění při samostatné práci dětí, ať už

22 Didaktika čtení a primární literární výchovy [online]. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. [cit. 27.3. 2015]. Dostupné z: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_ped/externi/kat_ped_06242/Studijni_podpora_-_DIDAKTIKA_CTENI_A_PRIMARNI_LITERARNI_VYCHOVY.pdf. S. 19.

čítankových textů nebo naučných textů v rámci jiných předmětů, obecně při studiu, při plnění úloh dle písemného zadání.

Čtení s porozuměním je považováno za základní dovednost žáka. Je velmi důležité pro následnou práci žáků ve všech dalších ročnících napříč předměty. Vztah ke čtení, jak jsme již zmínili, se u dětí utváří již v raném dětství. Nejvíce je přitom ovlivňuje postoj rodičů ke čtení. Čtení a psaní by mělo být i zábavné. To je zvláště důležité pro děti, které se hůře vzdělávají. S pomocí efektivních postupů, pomůcek si děti osvojují dovednost číst a psát správně, bez chyb, plynule a především s porozuměním.

2.2.2 Volba textu

Učitel by měl hledat a volit texty ke čtení napříč různými předměty, které pomáhají rozvíjet myšlení a přirozeně tak navozují i zvědavost, hledání odpovědí, vyjadřování, potřebu správně formulovat myšlenky v odpovědích, tedy rozvíjet své vyjadřovací schopnosti. Takovými texty mohou být příběhy ze života, které se snáze propojí s představami, znalostmi i zkušenostmi žáků. Pokud se učivo v předmětech propojí pomocí příběhu s tím, co žák už zná, otevře se mu možnost si znalost uvědomit, látku lépe pochopí a navíc si ji i zapamatuje. Zapamatuje si třeba i nové pojmy a dokáže je pak aktivně používat ve své slovní zásobě, nebo mu přinejmenším zůstane informace v pasivní složce a bude jí rozumět. Čtení velice napomáhá propojovat souvislosti mezi tím, co čteme a s čím se setkáváme v životě. Na základě čtení textů s příběhem lze u žáků nastartovat postupný přechod od laického myšlení k odbornému uvažování. Kdo čte, může se učit i oboru. Ve výuce předmětů zařazujeme tedy i texty s informacemi z různých oborů.

Texty pro žáky by měly mít děj, aby je snáze zaujaly, udržely jejich pozornost. Může to být například vyprávění příhody, reportáž z výroby, popis práce odborníka, vyprávění z cestování, zajímavosti ze životopisu významných osobností. Nestačí se spokojit pouze s výklady z učebnic nebo encyklopedií. Jde o to, aby žáci četli texty s užitkem i prožitkem, jedině tak se dají využít pro žákovo učení, pro rozvoj jeho čtení a čtenářství.

Při výběru textu ke čtení do vyučování předmětu by měl učitel sledovat následující parametry textu²³ (převzaté z metodické publikace):

1) *Smysl textu a autorský záměr* – poselství textu, hlavní poznatek, pojmy, jevy a souvislosti v textu.

2) *Čtenář a text* – jak obsah textu souvisí se životem žáka, co už zažil, co se mu může stát; jak zpracování odpovídá osobní i znalostní vyspělosti žáka, zda mu může nebo nemůže důvěřovat, zda má pro něj přínos.

3) *Žánr textu a způsob autorova podání* – jaký žánr autor využívá, jak souvisí zvolený jazyk i formát textu s jeho obsahem; autorův postoj k tomu, co nám sděluje (vážný, věcný, nebo zábavný, s odstupem, provokující aj.); jaké typy postav v textu vystupují.

4) *Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění* – zda jazykové a tvůrčí prostředky, výrazy nebo větné konstrukce, kterých autor použil, podpoří čtenářovo porozumění, zda odpovídají jazykovým znalostem a řečovým dovednostem žáka.

Volba textu, nebo spíše hledání vhodného textu pro podporu poznání a rozšíření slovní zásoby v různých oblastech souvisejících a navazujících na obsah učiva je, zejména časově, náročná práce. Jako učitelé v praxi si takové texty, materiály často dohledáváme, případně vytváříme, k podpoře výuky odborně zaměřeného předmětu. Literární texty ve školních čítankách a nápady práce s nimi jsou poměrně dobře vybrány a zpracovány, rozvíjí myšlení a vyjadřovací schopnosti především v oblasti životní reality, zkušeností, poučení, sdílení prožitků.

2.2.3 Čtenář mladšího školního věku

Dětského čtenáře mladšího školního věku vymezíme přibližně sedmým až jedenáctým rokem. V tomto období je četba obecně považována za spontánní a prožitkovou aktivitu,

23 ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. [cit. 12.2. 2015]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti. S. 81-82.

subjektivní a emocionální. Dítě vnímá smyšlené příběhy realisticky, silně je prožívá, zapojuje představivost, postupně sílí i soustředění na poznání.

Četba je ovlivněna faktory sociálními, psychologickými a komunikativně-recepčními.²⁴ Jedním z mnoha sociálních faktorů ovlivňujících stimulaci a kultivaci čtenáře mladšího školního věku je zvláště rodina a škola. Výběr četby může tvořit tzv. zlatý fond dětské literatury, volný výběr dle zájmových aktivit, texty čítankové, společná četba ve škole.

Z psychologického hlediska je literární vnímání dítěte dáno obecnými, specifickými a individuálními mentálně-psychickými předpoklady v jednotlivých stadiích jeho ontogenetického vývoje. Záleží na inteligenci dítěte, na jeho poznávacích schopnostech, schopnostech prožitku, jaké má potřeby, návyky, charakterové vlastnosti, co ho motivuje apod.

Pro pochopení a estetické osvojení literárního textu jsou rozhodující zvláště psychické funkce dítěte: vnímavost, paměť, pozornost, představivost, fantazie, logické a obrazné myšlení, spjaté s řečí a vyjadřováním, a dále úroveň techniky čtení a celkové čtenářské kultury. Dítě by si mělo umět konkrétně představit popisovaný jev v textu. Jednotlivé čtenářské konkretizace téhož textu se mohou lišit, neboť se opírají o individuální zkušenosti čtenáře, dále o věk a případné zvláštnosti dítěte.

Základním předpokladem úspěšné komunikace mezi textem a žákem mladšího školního věku je záměrná aktivita dítěte, která se projevuje reakcí na podněty v čteném textu. Teorie definuje tři stupně komunikace dětského čtenáře s textem: jedná se o stupeň *fragmentární, narativní a integrující*.²⁵

Dítě mezi sedmým a desátým rokem mladšího školního věku přistupuje k osvojování textu převážně fragmentárně. Jeho pozornost zaujmou především působivé situace a zápletky, všímá si přitažlivých detailů, nerozlišuje podle důležitosti, nesleduje myšlenkovou a estetickou kvalitu textu.

24 Didaktika čtení a primární literární výchovy [online], pozn. 22, s. 50.

25 Didaktika čtení a primární literární výchovy [online], pozn. 22, s. 51.

Přístup narativní můžeme sledovat u dítěte přibližně v deseti až jedenácti letech. Dítě dokáže rozlišit hlavní dějové linie, postihnout celistvost příběhu, ale stále podléhá jeho fiktivnosti, ještě neproniká k jeho dalším významům.

Integrovaný přístup nalézáme pouze u nejvyspělejších a nejkultivovanějších žáků staršího školního věku. Tento přístup znamená, že umělecký obraz je chápán jako literární fikce, tedy smyšlenka s prvky typizace, kdy jsou obecné, tj. typické rysy skutečných lidí dané doby promítnuty do hrdinů literárního díla. Mimoestetický význam přesahuje do vlastního života čtenáře a ten se s ním identifikuje. U některých čtenářů zejména v závěru prepubertálního věku se interakce s uměleckým textem neomezuje pouze na fragmentární či narativní apercepci, ale přechází mezi všemi druhy²⁶

Z dosavadních výzkumů vyplývá, že dětského čtenáře mladšího školního věku zaujme především napínavý děj a výrazné typy akčních hrdinů, ale zpravidla jim uniká ideový smysl a zcela ignorují popisy prostředí, umělecký jazyk a styl, reflexe. Řada opravdu zásadních významů textu jim zůstane skryta. „*V kategorii dětí mladšího školního věku se vyskytuje rovněž 15 – 20 % potencionálních nebo skutečných nečtenářů, jež sice zvládli techniku čtení, ale přitom necítí potřebu číst právě beletrii (jde o jev zvaný sekundární negramotnost). Na nečtenářství dnešních prepubescentů se také podílí asi 20 % zaostávajících čtenářů, zpravidla dětí mentálně retardovaných a sociokulturně zanedbaných, a asi 4 – 5 % dyslektiků.*“²⁷

Čtenářský typ je dán motivacemi a zájmy dětí. Podle současných výzkumů tvoří nejpočetnější skupinu dětské populace čtenáři, kteří preferují potřeby relaxační a emocionální.²⁸ Ve své praxi, konkrétně u žáků 3. ročníku běžné ZŠ se v současné době setkávám u dívek se zvýšeným zájmem o beletrii z koňského prostředí, hlavními postavami jsou dívky pubescentního věku, jejichž hlavním zájmem jsou koně, ale řeší i své vztahy rodinné i přátelské. Čtenářky těchto knížek si naplňují své sny nebo samy navštěvují jezdecký kroužek. Znají pojmy z koňské výstroje a výbroje, učí se poznávat, co vyjadřuje chování koní. Frekventovanou současnou beletrií u chlapců i dívek jsou knihy podobné příběhům malého Mikuláše (autorem René Goscinny), jsou to Pachatelé

26 Didaktika čtení a primární literární výchovy [online], pozn. 22, s. 51.

27 Didaktika čtení a primární literární výchovy [online], pozn. 22, s. 52.

28 Didaktika čtení a primární literární výchovy [online], pozn. 22, s. 52.

dobrých skutků (Miloš Kratochvíl), Deník malého poseroutky (Jeff Kinney). Jde převážně o vtipné vyprávění příhod ze školního i rodinného prostředí, o vztahy mezi vrstevníky i členy rodiny, s jejichž reáliemi, zážitky, pocity se ztotožňují. Čtenáři mladšího školního věku čtou tedy zvláště pro potěšení, zábavu, oddech a intenzivní citový zážitek.

2.3 Rozšiřování individuální slovní zásoby pomocí psaní

Důležitou aktivní činností, při níž se upevňuje slovní zásoba a dochází k jejímu dalšímu rozvoji, je psaní. S učením se psaní jsou spojeny pravopisné normy. Ovládat slovní zásobu jazyka znamená znát věcnou neboli lexikální stránku slov a znát také gramatickou neboli mluvnickou stránku, tvary slov a jejich použití ve větách, znát pravopisná pravidla daného jazyka. Osvojit si slovní zásobu jazyka znamená tedy znát jeho mluvenou ale i písemnou podobu.

2.3.1 Pravopis českého jazyka

Pravopis je soubor pravidel či nauka o správném používání a psaní písmen, slov a jejich tvarů, vět a souvětí. V českém pravopise se každá hláska zapisuje jedním písmenem. Výjimku tvoří hlásky [i] a [í], zapisují se dvěma písmeny *i* a *y* a *í* a *ý* při zachování stejné výslovnosti (*bidlo* – *bydlo*, *vížka* – *výška*). Dávají slovům odlišný význam, nemůžeme je zaměňovat a učíme se pravidlům jejich používání, učíme se slova s nimi psaná a jejich významům. Další odchylkou je hláska dlouhé [ú], zapisuje se písmeny *ú* a *ů* při stejné výslovnosti (*útulný*, *neúspěšný*, *průkaz*, *domů*) a opět jsou daná pravidla pro jejich používání v českých slovech. Pro český jazyk jsou podstatná dále diakritická znaménka některých hlásek (čárka, kroužek, háček, malý háček), jednak vyjadřují délku (á, é, ú, ů) nebo měkkost hlásek (š, č, ď, ň), a za druhé určují smysl slova (rozlišujeme *síla* a *sila*, *rvát* a *řvát*, *sup* a *šup*).²⁹ Psaná podoba hlásky se někdy může lišit od výslovnosti (např. slovo *sud* vyslovujeme jako [sut], slovo *muž* jako [muš], *hezky* jako

29 ŠAUR, Vladimír. *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2012. 453 s. ISBN 978-80-7360-288-8. S. 13.

[heský]) a proto se učíme odůvodňovat tento pravopis tzv. párových souhlásek, hledáme různé tvary téhož slova nebo slova příbuzná (*sud* – dva *sudy*, *muž* – dva *muži*, *hezký* – *hezoučký*).

Pravidla českého pravopisu obsahují pravidla pro psaní písmen pravopisně měkkých *i*, *í*, a písmen pravopisně tvrdých *y*, *ý*, dále psaní písmene *ě*, souhlásek [d', t', ň], délky samohlásek [á, é, í, ó, ú], pravidla psaní velkých písmen, párových souhlásek [b-p, v-f, d-t, d'-t', z-s, ž-š, h-ch], předložek a předpon -s, -se a -z, -ze, psaní slov přejatých, zkratk, pravidla pro dělení slov, pro psaní interpunkčních znamének (tečka, čárka, středník, otazník, vykřičník, uvozovky aj.).

Písmeno pravopisně měkké *i/í* se píše v českých domácích slovech po písmenech pravopisně měkkých (ž, š, č, ř, c, j, d', t', ň, přičemž souhlásky [d'], [t'], [ň] ve spojení s [i], [í] se píší bez háčku), např.: *židle, žízeň, šije, šídlo, čich, číst, řidič, řídit, pocit, cíl, jinovatka, najíst, podivil se, dílo, tikat, utíkat, nic, nížina*.

Písmeno pravopisně tvrdé *y/ý* se píše v českých domácích slovech po písmenech pravopisně tvrdých (h, ch, k, r, d, t, n), např.: *pohyb, hýbat se, chytat, chýše, kleky, kývat se, rybník, rýže, koledy, dým, tykev, týden, nyní, pohledný*.

Po pravopisně obojetných písmenech *b, f, l, m, p, s, v, z*, jež označujeme za obojetná písmena, píšeme písmeno pravopisně měkké *i/í* nebo písmeno pravopisně tvrdé *y/ý* podle vymezených pravidel. Po obojetných písmenech uvnitř slov se v češtině píše většinou písmeno pravopisně měkké *i/í*, psaní s *y/ý* je vztaženo na vybraná slova domácího původu, tzv. vyjmenovaná slova (viz níže). Po obojetných písmenech v koncovkách slov podstatných a přídavných jmen se řídí psaní pravopisně měkkých a pravopisně tvrdých písmen *i, í/y, ý* podle tzv. vzorů pravopisně měkkých a pravopisně tvrdých (viz níže). A dále se rozlišuje psaní *i, í/y, ý* ve slovech podle shody přísudku s podmětem (viz níže).

Výčet pravidel není úplný, podrobně pojednávají *Pravidla českého pravopisu*³⁰ zvláště o odchylkách psaní *i, y* ve slovech přejatých, cizích, v citoslovcích, po písmenu *c*, ve vlastních jménech atd.

30 ŠAUR, Vladimír, pozn. 29, s. 147 – 186.

V následujících oddílech stručně shrneme vybrané pravopisné jevy, s jakými se musí vypořádat žáci mladšího školního věku, aby správně chápali smysl slov. Učení se slovům sestává ze čtení, správného výkladu slov, správného porozumění slovům a správného psaní těchto slov. Pravopis psaní českých slov je velmi důležitý, slouží k dorozumívání, respektive k odlišení významu slov v písmu a k podpoře porozumění při čtení textu.

2.3.2 Pravopis lexikální se zaměřením na problematiku vyjmenovaných slov

Vyjmenovaná slova se označují česká slova, v nichž se po obojetných písmenech b, f, l, m, p, s, v, z uvnitř slov píše pravopisně tvrdé písmeno y/ý. Pravopisně tvrdé písmeno y/ý píšeme i ve slovech od nich odvozených a k nim příbuzným. Souhrn vyjmenovaných slov obsahují Pravidla českého pravopisu. Vyjmenovaná slova, v podobě elementárního výčtu, se žáci učí zpaměti (ve 3. ročníku běžné ZŠ), ale je třeba, aby pochopili správné významy (*mýt se vodou*), zvláště u slov stejně znějících, a mohli dále odůvodňovat pravopis ve slovech příbuzných (*mýval* je savec), odvozených (*umýt nádobí*) a odlišit je od slov, jež nejsou vyjmenovaná (*mít bolesti*) a v nichž napíší měkké i/í. Po písmenu f se tvrdé y/ý píše pouze ve slovech cizího původu, proto se vyjmenovaná slova po f neuvádějí.

Příklady zálužných slovních spojení, která nabývají smyslu v ústní i písemné komunikaci až v kontextu věty nebo situace, je zapotřebí s žáky projít, sami následně vymýšlí svoje příklady, trénují správný pravopis i slovní zásobu:

- mýt – mít: *Nebudu mýt automobil každý týden, ušetřím za vodu.*
Jarda potřebuje mít automobil, aby se dostal do práce.
- mýval – míval: *Mýval okna vždy před velikonoce.*
Mýval je savec, který si omývá potravu.
Míval dlouhé vlasy, když byl mladý.

- nemýt – nemít: *Rozhodl se nemýt nádobí.*

Při zachraňování je důležité nemít strach.

K vyjmenovaným slovům se žáci učí slova příbuzná a snáze si je dávají do souvislosti s významy (*bystrý - bystřina, bylina - býložravec, býk - býkovec*), dále se seznamují se slovy stejně znějícími ale nesoucí jiné významy díky pravopisným rozdílům, učí se slovům v kontextu (*nabýt* jako získat, ale *nabít* akumulátor, *pykat* za trest a *pikat* při hře, *vyír* jako sova a *vír* ve vodě). Setkávají se i s některými vlastními názvy, ve kterých se píše tvrdé y/ý a která nejsou ve výčtu základních vyjmenovaných slov (*Zbyněk, Bydžov, Volyně, Lysá hora, Kamýk, Pyšely, Sylva, Sychrov, Povydrří*), nebo s výrazy již málo používanými (*pych, syrovátka, syrý, sýpka, sypkovina, cavyky, slynout*), odbornými (*babyka, vlys, sumýš, sytič, sýřit, syrovinka, vyza*).

Jako příklad cvičení pro žáky od 3. ročníku ZŠ a výše uvádíme úlohu, při které si procvičí pravopis zaměřený na vyjmenovaná slova a také rozšíří slovní zásobu. V každé větě je použito neobvyklé slovo (buď knižní nebo méně frekventované). Žáci se snaží pravopis slova odůvodnit z kontextu věty, pokud nerozumějí, při společné opravě a následné diskuzi s žáky se nová (nebo neběžná) slova probírají, vysvětlují, vyvozují.

- *Pob-li jsme na výminku. B-strřina stříbřitě pění mez- kameny.*
Říká se, že s-rovátka je zdravá. Je větší sum-š nebo v-za?
Nedělej s tím žádné cav-ky. V předs-ni v-sel l-čený klobouk.
Ušila polštáře z růžové s-pkoviny. Amazonie sl-ne nedotčenou přírodou.

Úloha zaměřená na rozvoj aktivní slovní zásoby s použitím pravopisu vyjmenovaných slov může vypadat následovně:

- Vymyslete věty s následujícími slovesy: *vysypat, zasypat, nasypat, přesypat.*

Tatáž slova lze použít i v jiném zadání a to k procvičení slohové výchovy:

- Vymyslete krátký příběh s uvedenými slovy: *vysypat, zasypat, nasypat, přesypat.*

Zpestřením učení se pravopisu vyjmenovaných slov jsou nejrůznější luštění s tajenkou, doplňovačky, křížovky, rébusy, osmisměrky, doplňování chybějících slov ve větě z vymezené řady slov.

- Příklad zadání na doplňování vyjmenovaných slov (po l) s tajenkou:

umělá kožešina → *plyš*, z kmene lípy se získá → *lýko*, hořká léčivá bylina → *pelyněk*, jídlem se nemá → *plýtvat* apod.

- Příklad rébusu: Najdi v každé větě vyjmenované slovo.

Na zahradě stál sádrový trpaslík. (výt) Dva kusy patří Petrovi. (sypat) Odměnu dostanete po vykonané práci. (povyk) Na chalupy skoro nebylo vidět. (pysk)

Úlohy mohou být i pro skupiny žáků, které mezi sebou budou soutěžit:

- Napište co nejvíce slov, která obsahují skupinu *vy/vý* a *vi/ví* apod. Dále lze s vymyšlenými slovy pracovat, žáci mohou určit slovní druhy u slov, podtrhnout vlastní jména, označit slova hovorová nebo řídká apod., a nakonec vybrat pět slov, která si vzájemně ve skupinách vymění, a napíší krátké souvislé vyprávění se zadanými slovy. Jednotlivé fáze mají časový limit, probíhá kontrola vypracování, slovní nebo bodové ohodnocení. Ocenit se dá množstvím, správností, nápaditostí, vtípností.

2.3.3 Pravopis tvaroslovný-koncovkový

Některá slova se mohou vyskytovat v různých tvarech (*kláda, klády, kládou*). Tvar slova se skládá z kmene, společné části slova pro jeho tvary, a koncovky, části slova, která se při ohýbání mění.³¹ Ohýbáním nazýváme skloňování u jmen a časování u sloves a dochází při nich ke změnám tvaru slov. V koncovkách slov po obojetných souhláskách se psaní *i, í/y, ý* řídí opět pravidly.

V koncovkách podstatných jmen se psaní *i, í/y, ý* po obojetných písmenech řídí vzory pro rod mužský – pán (vz. smíšený), hrad (vz. tvrdý), muž (vz. měkký), stroj (vz.

31 KOLÁŘOVÁ a kol., pozn. 13, s. 128.

měkký), předseda (vz. tvrdý), Láďa (vz. měkký), soudce (vz. měkký), pro rod ženský – žena (vz. tvrdý), Máňa (vz. měkký), růže (vz. měkký), píseň (vz. měkký), kost (vz. měkký) a pro rod střední – město (vzor tvrdý), moře (vz. měkký), kuře (vz. smíšený: měkký a tvrdý), stavení (vz. měkký).

U podstatných jmen dále rozlišujeme skloňování adjektivních typů: hajný (mužský rod životný tvrdý), průvodčí (mužský rod životný měkký), zlatý (mužský rod neživotný tvrdý); vstupné (neutrum, tvrdé), hovězí (neutrum měkké); bytná (rod ženský tvrdý), průvodčí (rod ženský měkký).

Písmeno pravopisně tvrdé y se píše v koncovkách podstatných jmen po obojetných písmenech:

- u vzoru pán ve 4. a 7. pádě množného čísla (*pro motýly – pro pány, s manžely – s pány*)
- u vzoru hrad v 1., 4. a 7. pádě množného čísla (*nápisy jako hrady, i po písmenu c: tácy jako hrady*)
- u vzoru předseda v 2. pádě jednotného a 4. a 7. pádě množného čísla (*nekňuby jako předsedy*)
- u vzoru žena v 2. pádě jednotného a v 1., 4. a 5. pádě množného čísla (*žáby jako ženy*)
- u vzoru město v 7. pádě množného čísla (*pádky jako městy*).³²

Písmeno pravopisně měkké i se píše v koncovkách podstatných jmen po obojetných písmenech:

- u vzorů muž (*hlasateli jako muži*), stroj (*cíli jako stroji*) soudce (*zrádci jako soudci*)
- u vzorů růže (*chůzi, -zí jako růži, -ží*), píseň (*konvi, -ví jako písni, -ní*), kost (*obuvi, -ví jako kosti, -tí*)
- u vzorů moře (*poli, polí, polím, polích* jako moři, -í, -ím, -ích) a stavení (*nádobí, nádobím* jako stavení, stavením)
- u vzoru pán ve 3. a 6. pádě jednotného čísla (*motýlovi jako pánovi*) a 1. a 5. pádě jednotného čísla (*psi, supi* jako páni)
- u vzoru hrad pouze v 6. pádě množného čísla u slov s koncovkou *-ích* (*na plesích, v kostelích*)

32 ŠAUR, Vladimír, pozn. 29, s. 149.

- u vzoru předseda v koncovce *-ovi* (*nekňubovi* jako *předsedovi*)
- u vzoru žena v 7. pádě množného čísla v koncovce *-ami* (*barvami* jako *ženami*).³³

Příkladem cvičení pro žáky 4. a 5. tříd může být spojování vhodných dvojic, přívlastků s podstatnými jmény. Kromě procvičování pravopisu si žáci díky hledání správného spojení mezi slovy uvědomují a upřesňují významy daných pojmů, tvoří smysluplná sousloví:

- Slova *statní, b-stré, ovocní, řínčící* spojte dle významu se slovy *sm-sl-, červ-, řetěz-, buvol-* a správně napište.

Vhodným úkolem je i doplňování správných tvarů podstatných jmen do vět.

- Slova v nabídce – *nápis, pes, sval, husa, otep* – vhodně doplňte do vět:

Při cvičení posilujeme ____ . Divoké _____ se zdržují v rákosí. _____ na nových obchodech svítily. Nanosíme několik _____ dříví. Vycvičení ____ vodi slepce.

Obtížnějším úkolem zaměřeným na rozvoj aktivní slovní zásoby je vymýšlení vět.

- Vymysli věty s následujícími tvary slov: *pávi, pávy, chlapi, chlapy, čápi, čápy*.

V koncovkách přídavných jmen se řídí psaní *i, í/y, ý* po obojetných písmenech také vzory. V koncovkách přídavných jmen tvrdých, vzor *mladý*, se píše

- tvrdé *-ý* (*zdravý chlapec* jako *mladý chlapec, zdravým chlapcem, zdravým kůzletem, zdravých děvčat*)
- měkké *-í* pouze v 1. a 5. pádě čísla množného rodu mužského životného (*zdraví chlapi* jako *mladí chlapi*).

V koncovkách přídavných jmen měkkých, vzor *jarní*, se píše vždy písmeno pravopisně měkké *-í* (*cizí jazyk* jako *jarní jazyk, cizí mince* jako *jarní mince, cizí slovo* jako *jarní slovo*).

33 ŠAUR, Vladimír, pozn. 29, s. 149.

V koncovkách přídavných jmen přivlastňovacích, vzor *matčin*, se píše

- písmeno pravopisně měkké -i v 1. a 5. pádě čísla množného rodu mužského životného (*Kájovi kamarádi* jako *matčini kamarádi*)
- písmeno pravopisně tvrdé -y, ý v ostatních koncovkách (*viděl Kájovy kamarády* jako *matčiny kamarády*, *jezdil na Kájových lyžích* jako *matčinych lyžích*).

2.3.4 Pravopis skladební shody přísudku s podmětem

Shoda přísudku s podmětem je pravopisné učivo, se kterým začínají žáci ve 4. ročníku na základní škole. Je poměrně obtížné. Vychází z předpokladu znalosti výše popsaného pravopisu podstatných jmen.

Přísudek se shoduje s podmětem v osobě a čísle (*Skauti plavou.*) Při použití minulého času slouží k rozlišení psaní i/y v koncovkách příčestí shoda přísudku s podmětem. Psaní koncovky v přísudku se řídí rodem podmětu a jeho gramatickou životností (*Skauti plavali.*).

Pokud je podmět v množném čísle rodu mužského životného, píše se v koncovce příčestí měkké -i (*Zedníci stavěli.*) Pravidlo platí i pro slova mužského rodu životného označující věci neživé (*sněhuláci, strašáci, draci byli...*)

Pokud je podmět v množném čísle rodu mužského neživotného, píšeme v koncovce příčestí minulého písmeno pravopisně tvrdé -y (*Výkresy visely.*)

Pokud je podmět v množném čísle rodu ženského, píšeme v koncovce příčestí minulého písmeno pravopisně tvrdé -y (*Tužky se lámaly.*)

Pro podmět v množném čísle rodu středního platí, že v koncovce příčestí minulého píšeme -a (*Kůzlata se trkala.*)

Podstatná jména *rodiče, koně a lidičky* mají koncovku v prvním pádě jako neživotná, ale shodu mají jako jména životná (*Rodiče pracovali.*)

Podstatné jméno *dítě* má v množném čísle tvar rodu ženského, píšeme proto v koncovce příčestí minulého tvrdé -y (*Děti malovaly.*)

Některá podstatná jména mohou mít životnou i neživotnou variantu a podle toho rozlišujeme psaní koncovky (*Uzenáči nám chutnali. Uzenáče nám chutnaly.*) V některém případě jde o rozlišení významu (*Nosiči pomáhali s kufry. Kovové nosiče zrezivěly.*)

Ve větách s více podměty se řídíme následujícími pravidly pro psaní písmen i/y v přičestí minulém: Jsou-li ve větě podměty rodu mužského životného a ženského, má přednost rod mužský (*Muži a ženy si povídali.*). Jsou-li podměty rodu mužského životného, ženského a středního, má přednost rod mužský (*Muži, ženy a děvčata tančili.*) Není-li žádný z podmětů rodu mužského životného, píšeme v koncovce přičestí minulého tvrdé -y (*Tramvaje a autobusy nejezdily.*)

Jako pomůcka pro žáky mladšího školního věku slouží k určování shody přísudku s podmětem ukazovací zájmena *ten, ta, to*, která se pojí s podstatnými jmény. Zájmena mají s přičestím minulým stejnou koncovku v jednotném i množném čísle: (*ty*) *Děti plavaly. (ty) Borovice vyrostly. (ti) Lovci stříleli. (ti) Rodiče pracovali.*

Uvádíme příklady úloh, ve kterých si žáci procvičí pravopis lexikální i mluvnický a významy slov:

- Zvolte vhodný přísudek se správnou koncovkou a zdůvodněte svůj výběr:

Draci (letěly, se vznášeli, padali) vysoko na obloze.

Mrazy (uhodili, pominuly, udeřili) v únoru.

Sršně (se rojily, létali, hnízdili) nad švestkou.

- Vyberte vhodný podmět k danému přísudku. Věty napište a vyznačte základní skladební dvojice:

(větry – křídla – lesy – žáci) šuměly ve větru.

(kapři – káčata – ryby – rybáři) plavaly hluboko pod vodou.

- Opravte věty a napište:

Buchty pekly pekaře.

Děti zkoušely učitelky.

Sněhuláci stavěli děti.

Ryby chytaly rybáře.

- Ve ve větách vyznačte podmět a přísudek a odůvodněte pravopis i/y v koncovkách podstatných jmen a v koncovkách sloves:

Vlaštovky poletovaly nad hřištěm, kde děti vesele pobíhaly. Starší dívky si hrály se švihadly. Matěj s Karlem zkoušeli svá nová kola. Na pískovišti se povalovaly plastové hračky malých dětí. Hana a Pavel si sdělovali svá dobrodružství z tábora. Občas zaštekali psi, které rodiče ponechali uvázané za plotem hřiště. Chlapci i děvčata, rodiče a malé děti si užívali poslední čas volna. Prázdninové dny skončily.

Po tomto cvičení můžeme zadat úkol na rozvíjení slohové výchovy:

- Vyprávějte, jak jste prožili svoje prázdniny.

3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Rámcový vzdělávací program v systému kurikulárních dokumentů českého školství přesně vymezuje obsahy vzdělávání závazné pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školy si vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy, kterými uskutečňují požadavky rámcového vzdělávacího programu.

Náš průzkum (viz kapitola 4) byl zaměřen na žáky v etapě základního vzdělávání, proto v následujících podkapitolách zmíníme základní charakteristiku příslušných kurikulárních dokumentů.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Základní vzdělávání navazuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání obvykle realizované v mateřských školách. Je vymezeno v dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV).

Cílem vzdělávání žáků je vybavit je klíčovými kompetencemi, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot pro individuální rozvoj žáka. Klíčové kompetence se vzájemně prolínají a v etapě základního vzdělávání k nim patří: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, a pracovní.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- 1) Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- 2) Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- 3) Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- 4) Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- 5) Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- 6) Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)

7) Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

8) Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)

9) Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).³⁴

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. „V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník).“³⁵ Očekávané výstupy vymezují, jak žák osvojené učivo využije v běžném životě. Očekávané výstupy na konci 3. ročníku jsou předepsány jako orientační, nezávazné, a na konci 5. ročníku a 9. ročníku jako závazné. Učivo je v RVP ZV členěno do tematických okruhů a je použito k dosažení očekávaných výstupů. Učivo vytyčené v RVP ZV je školám doporučeno, učivo zpracované ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) konkrétní školy se stává pro danou školu závazné.

Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** zaujímá ústřední postavení v celém výchovně vzdělávacím procesu na základní škole a základní škole speciální. Realizuje se ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou nezbytné pro úspěšné osvojování poznatků i v dalších oblastech vzdělávání a vytvářejí předpoklady pro efektivní mezilidskou komunikaci.

Vzdělávací obsah oboru **Český jazyk a literatura** zahrnuje tři složky: komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Má komplexní charakter, učivo jednotlivých složek se vzájemně prolíná. Jako doplňující obor je tu uvedena dramatická výchova.

Komunikační a slohová výchova vede žáka ke kultivovanému vyjadřování i psaní, ke čtení s porozuměním a k rozboru textu.

Jazyková výchova slouží k získávání potřebných vědomostí a dovedností pro osvojení spisovného českého jazyka.

34 Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha : VÚP, 2005. Platný od 1.9. 2013. [cit. 12.1. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>. S. 14.

35 Upravený RVP ZV, pozn. 34, s. 15.

Literární výchova se realizuje prostřednictvím četby, žáci se učí základy literární teorie, obohacuje je po umělecké stránce, o prožitky, ovlivňuje vytváření jejich životních názorů a postojů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nevynechává výslovně pojetí čtenářství a čtenářské gramotnosti. „*Čtenářská gramotnost se v očích pedagogické a širší veřejnosti často omezuje pouze na výukovou složku předmětu český jazyk. Není dostatečně promyšlen vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností. Panuje skepse k účinnému rozvoji a podpoře čtenářství ve školách.*“³⁶ Čtení je přitom základním prostředkem získávání znalostí ve všech vzdělávacích oblastech.

Bližší se zmíníme o požadavcích na vzdělávání v oboru českého jazyka a literatury žáků 1. stupně ZŠ, neboť na ně byl zaměřen náš průzkum (viz kapitola 4).

Komunikační a slohová výchova

Žák na konci 1. období³⁷, tj. na konci 3. ročníku, čte plynule a s porozuměním texty odpovídajícího rozsahu a náročnosti, rozumí pokynům ústně nebo písemně zadaným, dodržuje základní komunikační pravidla při rozhovoru, řádně artikuluje, opravuje svůj nesprávný nebo nedbalý ústní projev, vybírá hodící se verbální i neverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích, podle svých zážitků dokáže krátce pohovořit, dodržuje základní hygienické návyky při psaní (správné sezení, úchop a přiměřený tlak psacího náčiní), píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje své písemné vyjadřování, píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení, řadí obrázky dle následnosti děje a také podle nich vypravuje, co se událo.

Žák na konci 2. období³⁸, tj. na konci 5. ročníku, čte s porozuměním jeho věku odpovídající texty hlasitě i potichu, odlišuje zásadní a nepodstatné informace v textu, podstatné informace zapisuje, hodnotí úplnost či částečnost jednoduchého sdělení, převypráví obsah složitějšího sdělení a pamatuje si z něj podstatná fakta, správně komunikuje, vede telefonický rozhovor, nahrává vzkaz na záznamník, uvědomuje si

36 ŠLAPAL a kol., pozn. 23, s. 8.

37 RVP ZV, pozn. 34, s. 18.

38 RVP ZV, pozn. 34, s. 18.

záměrné a ovlivňující sdělení používané v reklamě, uvědomuje si spisovné a nespisovné vyjadřování a vhodně ho uplatňuje podle komunikační situace, při dorozumívání používá cíleně náležitou intonaci, přízvuk, tempo a pauzy; píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry (pozdrav, dopis, adresu, oznámení, inzerát, pozvánku aj.), skládá osnovu vyprávění a podle ní ústně vypráví nebo písemně zaznamenává vyprávění podle časové návaznosti.

Jazyková výchova

Žák na konci 1. období³⁹, tj. na konci 3. ročníku, rozlišuje vyslovovanou a písemnou podobu slova, slova rozkládá na hlásky, rozeznává dlouhé a krátké samohlásky; rozlišuje a uvědomuje si významy slov (vztahy nadřazenosti, podřazenosti, souřadnosti, slova opačná, příbuzná apod.); rozeznává mezi slovy, která vyjadřují děj, věc, okolnost, vlastnost; poznává slovní druhy v základním tvaru; při mluveném projevu užívá správné mluvnické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves; vytváří z vět jednoduchá souvětí a užívá patřičné spojky nebo spojovací výrazy; v textu rozpoznává druhy vět podle postoje mluvčího, sám při jejich vytváření používá náležité jazykové i zvukové prostředky; odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých písmenech i po obojetných písmenech ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování.

Žák na konci 2. období⁴⁰, tj. na konci 5. ročníku, rozeznává mezi významy slov, především synonyma, antonyma, homonyma, slova jednoznačná a mnohoznačná; ve slově rozlišuje kořen, část předponovou, příponovou a koncovku; určuje slovní druhy, při vyjadřování používá plnovýznamová slova v gramaticky správných tvarech; rozlišuje slova spisovná a uvědomuje si jejich nespisovné tvary; určuje základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty; rozeznává větu jednoduchou a souvětí; užívá vhodně spojovací výrazy a podle významu sdělení je obměňuje; píše správně písmeno i/y ve slovech po obojetných písmenech; zvládá základy syntaktického pravopisu, shody přísudku s podmínkem.

39 RVP ZV, pozn. 34, s. 19.

40 RVP ZV, pozn. 34, s. 19.

Literární výchova

Žák na konci 1. období⁴¹ čte literární texty odpovídající věku, přednáší z paměti, udržuje vhodné tempo a členění na verše; rozlišuje mezi prózou a poezií, sděluje své pocity z obsahu textu; rozpozná pohádku od ostatních žánrů; rozvíjí svou tvořivost při práci s literárním textem podle různých zadání a úloh k tomu určených.

Žák na konci 2. období⁴² sděluje své dojmy z přečteného textu a písemně zaznamenává; volně interpretuje, píše vlastní literární text podle zadání; zná elementární literární pojmy (sloka, verš, přirovnání, rým) a používá je k rozboru textu; rozeznává různé typy uměleckých a neuměleckých textů.

3.2 Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

V našem průzkumu (viz kapitola 4) byli testováni i žáci s lehkým mentálním postižením. Zjišťovali jsme jejich schopnost rozvíjet svoji slovní zásobu čtením textu a schopnost krátkého písemného záznamu. Přiblížíme proto níže jednak charakteristiku žáka s LMP a jednak požadavky na vzdělávání žáků 1. stupně ZŠ s LMP dle kurikulárního dokumentu, neboť na ně byl náš průzkum zaměřen.

Žáci s lehkým mentálním postižením se mohou vzdělávat podle RVP ZV s úpravami dle individuálních potřeb a možností žáka. Žáci se sníženou úrovní rozumových schopností, kteří nemohou zvládat nároky RVP ZV se vzdělávají podle *Přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením RVP ZV-LMP*. Rámcový vzdělávací program pro ZV a jeho příloha pro vzdělávání žáků s LMP jsou navzájem dostupné.

Teorie charakterizuje žáka s lehkým mentálním postižením jako žáka se sníženými rozumovými schopnostmi (IQ 50 – 69), které vznikají v důsledku organického poškození mozku. Žák má sníženou úroveň kognitivních procesů, hůře se adaptuje ve

41 RVP ZV, pozn. 34, s. 20.

42 RVP ZV, pozn. 34, s. 20.

společnosti, jeho duševní vývoj zaostává. I přesto většina těchto jedinců může být zcela nezávislá v péči o svou osobu i v praktických dovednostech v domácnosti⁴³

U dětí s lehkou mentální retardací se projevují odlišnosti v psychickém vývoji výrazněji až v období školní docházky, kdy jsou na ně kladeny nároky spojené s učením. Myšlení je převážně konkrétní, nedokáže zobecňovat, vyznačují se mechanickou pamětí, je pro ně důležité podporovat paměť napříč všemi smysly, největší oporou je pro ně obrazově-názorná paměť.⁴⁴ Hlavní potíže mají žáci s LMP při teoretickém učení ve škole, mají specifické potíže ve čtení a psaní.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, obor Český jazyk a literatura se v RVP ZV-LMP skládá také ze tří složek: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Obsahově naplňují očekávané výstupy pro běžné základní vzdělávání, jejich zvládnutí však může být rozloženo do delších časových úseků a jsou vymezené podmíněně *co by měl* žák s LMP na konci období očekávaných výstupů umět. Učivo na úrovni ŠVP je pak závazné. Nároky vzdělávání se přizpůsobují psychickému a fyzickému rozvoji žáků. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením může se souhlasem ministerstva školství trvat deset ročníků (1. stupeň 1. – 6. ročník, 2. stupeň 7. – 10. ročník).⁴⁵

Komunikační a slohová výchova

Žák by měl na konci 3. ročníku (1. období)⁴⁶ správně artikulovat, rozumět pokynům, které korelují s nároky na ně kladenými; číst s porozuměním jednoduché texty; dodržovat hygienické návyky spojené se psaním a dbát na čitelný psaný projev; psát správné tvary písmen a číslic; zachovávat řádné pořadí písmen a úplnost slov, spojování písmen i slabik; opisovat a přepisovat krátké věty, a také zaznamenávat slova z mluvené podoby do psané podoby.

43 ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. 200 s. ISBN 80-7367-060-7. S. 33.

44 ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2009. 220 s. ISBN 978-80-246-1565-3. S. 152.

45 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005. [cit. 12.1. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/138>. S. 8.

46 RVP ZV-LMP., pozn. 45, s. 17.

Žák by měl na konci 5. ročníku (2. období)⁴⁷ umět vyprávět vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo sledu obrázků; měl by se dorozumět v běžných situacích; tvořit otázky a odpovídat na otázky; v mluveném projevu volit náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči; mít náležitou slovní zásobu k plynulému vyjadřování; popsat jednoduché předměty, činnosti a děje; opisovat a přepisovat nenáročné texty; napsat správně a přehledně jednoduchá sdělení; dodržovat upravenost a čitelnost písemného vyjádření, zachovávat vzdálenost mezer mezi slovy; psát hůlkovým písmem.

Jazyková výchova

Žák by měl na konci 3. ročníku (1. období)⁴⁸ znát všechna písmena malé a velké abecedy; určovat samohlásky, dlouhé a krátké, a souhlásky; tvořit slabiky; rozeznat od sebe hlásky, slabiky, slova, věty; psát velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech.

Žák by měl na konci 5. ročníku (2. období)⁴⁹ rozlišovat samohlásky a souhlásky; řadit slova podle abecedy; ovládat pravopis měkkých a tvrdých slabik; správně vyslovovat a psát slova se skupinami dě-tě-ně-bě-pě-vě-mě; správně vyslovovat a také psát znělé a neznělé souhlásky; zvládat pořadí slov ve větě, rozpoznat druhy vět; určovat podstatná jména a slovesa.

Literární výchova

Žák by měl na konci 3. ročníku (1. období)⁵⁰ z paměti reprodukovat jednoduché říkanky a básničky; soustředit se na poslech pohádek a krátkých příběhů; převyprávět krátký text podle otázek a ilustrací.

Žák by měl na konci 5. ročníku (2. období)⁵¹ číst krátké texty s porozuměním a umět je reprodukovat podle jednoduché osnovy; ovládat tiché čtení a orientovat se ve čteném textu; rozeznávat literární pojmy, žánry (próza, báseň, bajka, spisovatel, pohádka, kniha, herec, divadlo); rozpoznat v přečteném textu hlavní postavy a popsat jejich vlastnosti;

47 RVP ZV-LMP, pozn. 45, s. 17.

48 RVP ZV-LMP, pozn. 45, s. 18.

49 RVP ZV-LMP, pozn. 45, s. 18.

50 RVP ZV-LMP, pozn. 45, s. 18.

51 RVP ZV-LMP, pozn. 45, s. 18.

odlišovat pohádkové prostředí od reálného; divadelně ztvárnit jednoduchý příběh; převyprávět zhlédnutý film nebo divadelní představení podle zadaných otázek.

Hodnocení výsledků vzdělávání žáka je na vysvědčení vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů.

Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

- *„formou individuální integrace ve třídách základní školy nebo školy určené pro žáky s jiným druhem postižení podle individuálního vzdělávacího plánu“*
- *„formou skupinové integrace ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení“*
- *„v základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.“⁵²*

Vzhledem ke specifickým potřebám žáků s lehkým mentálním postižením je kladen důraz především na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.

52 RVP ZV–LMP, pozn. 45, s. 7.

4 PRŮZKUM

4.1 Vymezení výzkumného cíle

Cílem průzkumu bylo zjistit a vyhodnotit úroveň individuální slovní zásoby žáků mladšího školního věku ve 3. a 5. ročníku české základní školy a základní školy speciální a jejich schopnost rozšiřovat slovní zásobu za pomoci čtení vybraného textu a práce s ním. Všichni žáci testovaných ročníků pracovali se stejným textem, tudíž zde byla možnost ověřit předpoklad, že s rostoucím věkem se rozvíjí individuální slovní zásoba. Text byl vybrán s ohledem na obsah slov, slovních spojení a frází tak, aby v něm byly zastoupeny různé vrstvy jazyka a mohlo se prokázat, nakolik jsou některá slova pro žáky blízká, vzdálená či neznámá, ale také jak jsou schopni se novým slovům naučit.

4.2 Otázky a hypotézy

Žáci jsou vybaveni různou úrovní individuální slovní zásoby. Průzkumných otázek se hned nabízel několik.

Co ovlivňuje individuální slovní zásobu žáků v mladším školním věku? Staví na podmínkách předcházejícího vývojového stadia, tedy na předškolním období. Víme, že v tomto období je rozhodující rodinné prostředí, které musí být podnětné, samo jít příkladem a stimulovat děti. Dále je podstatné prostředí školských zařízení, která pracují s dětmi, neboť rozvíjení slovní zásoby postupuje všechny činnosti. Žáci, jejichž rodinné prostředí je „pročtenářské“, budou dosahovat patrně výborných výsledků. Z této otázky však nemůžeme udělat hypotézu pro náš výzkum, neboť vliv rodičů na žáky jsme v průzkumu nezjišťovali. Toto východisko zůstane bez ověření, neboť průzkum nebyl tak obsáhlý, aby zjišťoval rodinné zázemí.

Je individuální slovní zásoba žáků ovlivněna úrovní jejich dovedností čtení a psaní? Odpověď zní ano. Jestliže je četba považována za základní zdroj rozvoje slovní zásoby, potom se žák, který nezvládá techniku čtení a mohou mu unikát významy slov, nemůže čtením obohatit. Souběžně s dovedností čtení má význam i dovednost psaní. Pokud se

nebude dostatečně rozvíjet slovní zásoba čtením, bude ochuzena i schopnost písemného vyjadřování.

Lze předpokládat, že rozvíjení dovedností čtení a psaní napomáhá rozvíjení individuální slovní zásoby žáků v mladším školním věku? Ano, čtení textu a následné povídání o obsahu, dotazování k obsahu, vyhledávání dle zadaných úkolů apod., to vše vede k potřebě vyjadřovat se a volit správné výrazy, spojovat souvislosti. Písemná slohová cvičení, i obecně písemné vyjadřování vede žáky opět k volbě vhodných slov podle záměru psaní či podle zadaného úkolu, nakonec i k nácviku a upevňování správného psaní slov, tvarů i pravopisu, jak bylo pojednáno v kapitole 2.3.

Je potřebné záměrně rozvíjet jazykové, řečové, stylistické a komunikační schopnosti žáků? Ano. K udržování spisovného jazyka jako národního jazyka je potřebné záměrně rozvíjet všechny jazykové, řečové, stylistické a komunikační schopnosti žáků.

Po položení otázek a posouzení, co vše bude možné z průzkumu zjistit, přistoupíme k vyslovení hypotéz.

Hypotéza č. 1: Žáci si na základě četby vybraného textu rozšíří individuální slovní zásobu. Lze předpokládat, že žáci 5. ročníků prokáží rozsáhlejší slovní zásobu než žáci 3. ročníků a zároveň dosáhnou lepších výsledků v procesu učení s použitím vybraného textu.

Text byl pečlivě vybrán, aby potvrdil znalost a chápání některých výrazů, zároveň aby obsahoval slova z různých vrstev jazyka, která je žák po soustředěném čtení schopen pochopit a písemným záznamem vysvětlit.

Hypotéza č. 2: Individuální slovní zásoba žáků je ovlivněna úrovní jejich dovedností čtení a psaní získaných v elementární škole. Lze předpokládat, že rozvíjení dovedností čtení a psaní napomáhá rozvíjení individuální slovní zásoby žáků v mladším školním věku.

Hypotéza č. 3: Žáci, kteří mají výbornou známku z českého jazyka, ovládají dovednost čtení i psaní, si povedou výborně a budou dosahovat výborných výsledků.

Pokud je žák hodnocen známkou jedna, předpokládáme, že jeho znalosti jsou na výborné úrovni a že takovému žákovi nečiní obtíže práce s textem ani s písemným vyjadřováním.

Hypotéza č. 4: Žáci, kteří přečetli více knih od začátku školního roku, si povedou výborně, budou dosahovat výborných výsledků.

Četba je považována za základní zdroj pro rozšiřování slovní zásoby. Jsou-li mezi žáky pilní čtenáři, lze usuzovat, že si pravidelným čtením obohacují svůj slovník, ale také procvičují práci s textem a porozumění v širším kontextu díla a budou tedy dosahovat v průzkumu výrazně vyšších hodnot úrovně znalostí či učení.

4.3 Výzkumný vzorek

V průzkumu byli testováni žáci 3. a 5. ročníku běžné základní školy a žáci 3. a 5. ročníku s lehkým mentálním postižením (LMP) s různou formou zařazení do základních škol. Průzkum byl proveden na šesti školách, a to na základních a základních praktických školách, v Kladně, Berouně, Hostivici a Pardubicích. Činilo obtíže sehnat dostatečný počet žáků s lehkým mentálním postižením, z toho důvodu bylo osloveno více škol.

Žáci běžné základní školy pocházeli z jedné školy, zde nebyl problém s výzkumným vzorkem, protože se jednalo o početné třídy okolo třiceti žáků. Žáci běžné ZŠ se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání RVP ZV (viz kapitola 3.1).

Vzorek žáků s lehkým mentálním postižením pocházel z různých typů škol. Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením RVP ZV-LMP (viz kapitola 3.2). Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením bylo ve vybraných školách zajišťováno v souladu s tímto dokumentem následujícími způsoby: individuální integrací ve třídách základní školy, skupinovou integrací žáků se zdravotním postižením ve třídě v běžné škole nebo speciální škole pro

žáky s jiným postižením, v základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

Přehled vybraných škol

- První škola - běžná ZŠ, ve městě, navštěvuje ji přes pět set žáků
- vybrán vzorek: 25 žáků z 3. ročníku a 26 žáků z 5. ročníku.
- Druhá škola - běžná ZŠ, ve městě, navštěvuje ji okolo dvě stě žáků
- vybrán vzorek: 1 žák 5. ročníku s LMP.
- Třetí škola - praktická ZŠP, ve městě, navštěvuje ji okolo dvě stě žáků
- vybrán vzorek: 3 žáci 3. ročníku s LMP a 6 žáků 5. ročníku s LMP.
- Čtvrtá škola - praktická ZŠP, ve městě, navštěvuje ji okolo šesti set žáků
- vybrán vzorek: 13 žáků 3. ročníku s LMP a 10 žáků 5. ročníku s LMP.
- Pátá škola - praktická ZŠP, ve městě, navštěvuje ji na 150 žáků
- vybrán vzorek: 2 žáci 5. ročníku s LMP.
- Šestá škola - praktická ZŠP, ve městě, navštěvuje ji na pět set žáků
- vybrán vzorek: 3 žáci 3. ročníku s LMP a 8 žáků 5. ročníku s LMP.

Výzkumný vzorek žáků

Žáci 3. ročníku ZŠ: 25 žáků. (Příloha A)

Žáci 5. ročníku ZŠ: 26 žáků. (Příloha B)

Žáci 3. ročníku ZŠ s LMP: 19 žáků. (Příloha C)

Žáci 5. ročníku ZŠ s LMP: 27 žáků. (Příloha D)

4.4 Výzkumná metodika

Rozšiřování individuální slovní zásoby u žáků mladšího školního věku jsem se rozhodla ověřovat na základě čtení vybraného textu a k němu připravenému pracovnímu listu.

Výběr vhodného textu

Pro výběr textu jsem zvolila čítanky pro základní vzdělávání. Pročetla jsem dvanáct čítanek pro 3., 4. a 5. ročník, všechny jsem uvedla v seznamu literatury. Výběr nebyl jednoduchý, texty obsahovaly z větší části buď běžná slova nebo se objevily extrémy textu pouze s nářečím. Vybrala jsem dva texty a z nich jsem se rozhodla pro text z učebnice *Čítanka pro 4. ročník základní školy* s názvem „*Co má váhu*“⁵³ od Lilly Eisenschimlové. Tento text splňoval moje představy o obsahu slov z různých jazykových vrstev, dále podněcoval i k abstraktnímu myšlení. Bylo dobré, že text je zařazený v čítance pro 4. ročníky, což za mne vyřešilo rozhodování o obtížnosti textu. Určitá náročnost textu byla potřebná, aby se žákům nejevil text příliš snadný a mohlo dojít k objevování nových významů, k obohacení slovní zásoby. Pro třetí ročníky základní školy mohl být tedy obtížnější, pro páté ročníky základní školy měl být zvládnutelný. Pro žáky s lehkým mentálním postižením byla vybrána krátká souvislá část textu, aby odpovídala jejich možnostem, za kterých zvládnou text přečíst a pracovat s významy slov.

Pracovní list pro práci s textem – žáci běžné základní školy

Žáci běžné základní školy pracovali s nezkráceným textem *Co má váhu* v rozsahu formátu A4. Nejprve obdrželi pracovní list. Vyplnili identifikační údaje v záhlaví:

ročník, třídu, známku z českého jazyka na posledním vysvědčení, počet přečtených knih od začátku školního roku. Žáci pracovali formou samostatné práce, byl jim pouze vysvětlený postup. Pracovní list obsahoval tři zadání:

Úkol č. 1: *Přečti uvedená slova či slovní spojení a zapiš, jak slovům rozumíš.*

Úkol č. 2: *Přečti si příběh. (Text příběhu dostali na zvláštním papíře.)*

53 Eisenschimlová, Lilly: *Co má váhu*. In: JANÁČKOVÁ, Zita aj. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2010. 179 s. ISBN 978-80-7289-145-0. S. 56-57.

Úkol č. 3: *Zapiš, jak rozumíš stejným slovům po přečtení příběhu.*

Zadaná slova a frazeologismy v pracovním listě pro žáky 3. a 5. ročníku ZŠ:

*Cobydup – sklizeň – metrák – s tím si vystačím – patálie – vážka – mileráda – pláňata-
něco do ní vjelo – krám – skučela – Bere to na lehkou váhu. – Slovo někdy váží víc než
stádo slonů.*

Pracovní list pro práci s textem – žáci s lehkým mentálním postižením

Žáci s lehkým mentálním postižením pracovali se zkráceným textem (text byl zkrácený na čtvrtinu původního), měl zvětšené písmo pro snadnější čtení, zvýrazněná slova v textu (pro lepší orientaci v textu). Ke slovům měli žáci po přečtení písemně poznamenat vysvětlení významu slova. Žáci obdrželi jeden pracovní list, na kterém byl jak úryvek textu *Co má váhu*, tak zadání úkolů. Žáci s lehkým mentálním postižením mohli pracovat společně pod vedením paní učitelky, práci s textem předcházela ještě motivace formou povídání a přiblížení možných obtížných slov v běžné realitě, volně dle nápadu paní učitelky a potřeb žáků. Žáci mohli pracovat i samostatně po vysvětlení zadání, našli se žáci, kteří to zvládli. Pracovní list obsahoval tři zadání:

Úkol č. 1: *Přečti si příběh.*

Úkol č. 2: *Zapiš, jak rozumíš vyznačeným slovům po přečtení příběhu.*

Úkol č. 3: *Odpověz na otázky: Co má váhu?, Co nemá váhu?*

Zadaná slova v pracovním listě pro žáky 3. a 5. ročníku s LMP:

Zásoby – soused – cobydup – sklizeň – metrák – váha – patálie – vážka – mileráda.

Poté, co žáci vypracovali zadání, měli vyplnit identifikační údaje: ročník, třídu, známku z českého jazyka na posledním vysvědčení, počet přečtených knih od začátku školního roku. Identifikační údaje byly záměrně na konci pracovního listu, aby nerozptylovaly pozornost žáků a aby se nevyčerpali již samotným vyplňováním na začátku činnosti. Mnozí žáci nedokázali údaje vyplnit, paní učitelky byly tak laskavé a vyplnily údaje samy. Znamku z českého jazyka doplňovaly paní učitelky. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou hodnoceni většinou slovně, takže paní učitelky po dohodě zaznamenaly odpovídající číselnou klasifikaci do pracovních listů pro účely mého průzkumu.

Zpracování dat a analýza

Výsledky průzkumů zaznamenané na pracovních listech jsem hodnotila škálou 2 – 0:

- Hodnota 2 byla přiřazena záznamu, který vysvětloval zadané slovo správně.
- Hodnota 1 byla přiřazena záznamu, který nebyl přesný, ale vztahoval se ke slovu například podřazeností svého významu.
- Hodnota 0 byla přiřazena k výrazu, který byl nesprávný nebo který nebyl vysvětlen.

Hodnoty výsledků jednotlivých skupin ročníků byly zaznamenány do tabulek a jsou v Přílohách A, B, C, D. Tabulky registrují údaje žáků v řádcích – číslo žáka, číslo testu, známka z českého jazyka z posledního vysvědčení žáka, počet přečtených knih od začátku školního roku, hodnocení k zadaným slovům a frázím, a úroveň znalostí žáka. U žáků běžné ZŠ jsou u testovaných slov a úrovně znalostí žáka vždy dva údaje, první hodnotí žákovo vysvětlení před čtením textu a druhá po čtení textu. V tabulce je zanesen i údaj změna znalostí žáka, který ilustruje učící křivku žáka, posun v jeho znalostech. (viz Příloha A, B). U žáků s LMP, kteří pracovali s upraveným zadáním a jiným způsobem, je v tabulce uvedena vždy jedna hodnota ke sledovaným prvkům a to hodnocení jejich práce po přečtení textu a jejich úroveň znalostí (viz Příloha C, D). Údaje ve sloupcích poskytují přehled znalosti či neznalosti zadaných slov u testovaných žáků. Z tabulek lze zjistit průměrnou znalost slova u zkoumaných skupin žáků; směrodatnou odchylku, která udává odchylku hodnot znaku od jejich aritmetického průměru; a medián, jenž udává míru centrální tendence znaku (kudy se ubírá hlavní směr). Tabulka dále poskytuje průměrnou úroveň znalostí sledované skupiny žáků daného ročníku. Údaje v tabulce jsou řazeny podle dvou kritérií: známka z jazyka (od nejlepších k nejhorším), přečteno knih (sestupně podle počtu). Tabulky byly zpracovány s použitím LibreOffice Calc a pro statistické výpočty byly použity funkce aritmetického průměru, směrodatné odchylky a mediánu.

4.5 Časová organizace průzkumu

Sběr dat probíhal od listopadu 2014 do února 2015.

První fáze

V listopadu 2014 jsem provedla zkušební průzkum u žáků 4. ročníku s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole, žáci se zde vzdělávají formou skupinové integrace ve třídě. Původně jsem zamýšlela, že žáci s lehkým mentálním postižením dostanou stejný pracovní list jako žáci běžné ZŠ. To znamená úplný text a stejný postup zadání. Po konzultaci s paní učitelkou, která vzdělává žáky s lehkým mentálním postižením, jsem přistoupila k přepracování pracovního listu. Paní učitelka mi připomněla spoustu faktorů, kvůli kterým by takové šetření nepřineslo žádné výsledky, žádný úspěch. Bylo nutné vybrat jen část původního textu, zvětšit písmo, zvýraznit slova v textu, ke kterým se vztahovalo vysvětlení.

Žáci s lehkým mentálním postižením využívají především oblast konkrétního myšlení, mají omezenou schopnost zobecňování, s tím souvisí i nedostatečná abstrakce. Poznávání je závislé na názoru a obrazu, tedy na jakékoliv zkušenosti, propojení do souvislosti. „*Specifickým rysem žáků s mentálním postižením je jejich snížená motivace v oblasti učení se věcem novým a pro ně ne příliš atraktivním. Z tohoto hlediska je důležitá motivační diagnostika.*“⁵⁴

Úkoly pro tyto žáky nemohou být dlouhé a příliš náročné, neboť by úlohu vzdali ještě dříve než ji začnou. Po uvědomění si těchto souvislostí jsem pochopila, že půjde o dva souběžné průzkumy, dvě zadání, dva odlišné přístupy, pro žáky běžné základní školy a pro žáky s lehkým mentálním postižením. Výsledky ukáží, zda lze vysledovat nějaké spojitosti.

Paní učitelka mi poskytla ještě řadu postřehů, zkušeností i charakteristik žáků speciální skupiny, s níž pracuje. Někteří z nich, ač opakovali ročník, neumí číst a psát. Dvě děti mají intelekt na rozhraní lehké a střední mentální retardace. Tiché čtení s porozuměním ještě nezvládnou, reprodukce textu je slabá, slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti jsou

54 ČERNÁ a kol., pozn. 44, s. 152.

chabé. Význam základních slov je pro ně velice obtížný. Všichni jsou Romové, většinou bydlí po ubytovnách, domácí příprava je nulová, ani rodiče pořádně neumí číst a psát. Dodává, že vzkazy do notýsku píše tiskacím písmem, a stejně jim nerozumí. Přípravu na školu si tyto děti dělají s asistentem pedagoga. Paní učitelka je ráda, když děti do školy vůbec přijdou. Píší tužkou nebo perem, které jim půjčí. Děti mluví romským přízvukem, stejně tak píší, do vět vkládají romská slova. Děti neznají řadu slov pro někoho běžných, plyne to z toho, že tyto předměty nebo věci nepoužívají.

Průběh předvýzkumu

Výzkumný vzorek tvořilo 10 žáků 4. ročníku s lehkou mentální retardací. Komunikovala jsem s paní učitelkou, která na základě mého vysvětlení a připraveného pracovního listu následně s žáky ve třídě pracovala. Text společně přečetli, sedmkrát, dokola a dokola. Významy slov z pracovního listu si vysvětlili po jednom slově postupně, hned si měli zapsat, přesto to někteří nezvládli. Často nerozuměli pokynům, paní učitelka musela postupovat po krůčcích, vysvětlovat, ukazovat, kam co napsat apod. Práce s textem a významy slov pro ně byly obtížné. Ukázalo se, že pro žáky s LMP bude obtížné nastavit pracovní list, najít to, čemu se říká přiměřená náročnost testu, práce apod., aby žák neztratil motivaci podílet se na připravené aktivitě, udržel koncentraci a podal zároveň svůj nejlepší výkon. Také se ukázalo, že všechno výše zmíněné, motivace, aktivita, koncentrace a výkon žáka s LMP, je podmíněné speciálně-pedagogickým vedením.

Druhá fáze

Druhá fáze sběru dat probíhala od prosince 2014 do února 2015 průběžně podle toho, jak se podařilo komunikovat s oslovenými školami a najít respondenty. Žáky běžné základní školy jsem mohla otestovat na škole, kde pracuji. Obecně všechny školy spolupracovaly bez obtíží, problémem byl jen počet žáků s lehkým mentálním postižením právě ve sledovaných ročnících. Na některých školách nebyli žáci v daném ročníku, nebo jich byl nízký počet. Z toho důvodu bylo potřeba oslovit více škol, abych získala dostatečný výzkumný vzorek. Přehled a základní charakteristiku škol, ze kterých testování žáci pochází, uvádím v podkapitole 4.3.

Podmínky sběru dat

Kontaktovala jsem mailem nebo telefonicky vedoucího pracovníka na každé oslovené škole a vysvětlila, co obnáší můj průzkum a k jakým účelům poslouží. V informaci bylo, že potřebuji otestovat žáky 3. ročníku a 5. ročníku s lehkým mentálním postižením. K otestování poslouží pracovní list, který poskytnu. Pracovní list je stejný pro žáky obou ročníků, a je koncipovaný na jednu vyučovací hodinu samostatné práce. Žáci mají pracovat samostatně po vysvětlení zadání. V případě žáků s lehkým mentálním postižením jsme se shodli na tom, že žáci při takovéto práci potřebují vedení, a že je možné vypracovat pracovní list po přípravě a činnosti s učitelem třídy. Žáci poté samostatně vysvětlená vybraná slova zapíší. Nebyl problém ani s tím, že práci s žáky odvede jim známý a blízký pedagog. Z pohledu žáka s lehkým mentálním postižením je přítomnost cizího člověka rušivá a mohlo by se stát, že žáci nebudou spolupracovat. Hůře se přizpůsobují novým podmínkám, a může to v nich vyvolat zbytečné obavy, otázky, které by znemožnily uskutečnění průzkumu. Takto se soustředili na práci se svým známým učitelem a změnou pro ně mohlo být nezvyklé zadání úkolu.

4.6 Výsledky průzkumu

Výsledky průzkumu jednotlivých ročníků jsou zaznamenány hodnotami v tabulkách v přílohách A, B, C, D:

- Příloha A – Průzkum u žáků 3. ročníku ZŠ (testováno 25 žáků)
- Příloha B – Průzkum u žáků 5. ročníku ZŠ (testováno 26 žáků)
- Příloha C – Průzkum u žáků 3. ročníku ZŠ s LMP (testováno 19 žáků)
- Příloha D – Průzkum u žáků 5. ročníku ZŠ s LMP (testováno 27 žáků)

Záznamy žáků byly hodnoceny škálou znaků 2, 1, 0 (viz kapitola 4.4). Čím vyšší číslo, tím lepší slovní zásoba u žáka nebo vyšší znalost slova u žáků.

Průzkum u žáků 3. ročníku ZŠ – Údaje viz Příloha A

Celkem 25 žáků

Úroveň znalostí žáků: průměrná – 1,04
nad průměrem – 16 žáků – hodnoty 1,08 až 1,62
pod průměrem – 9 žáků – hodnoty 0 až 1

Změna znalostí ve smyslu navýšení proběhla u 8 žáků.

64 % žáků 3. ročníku ZŠ prokázalo dobrou úroveň slovní zásoby, 32 % žáků si rozšířilo znalosti slovní zásoby.

Znalost slov a slovních spojení

Nejlépe znali: *sklizeň* 1,64 *cobydup* 1,60 *vážka* 1,60

Slovo *krám* vykazovalo mezi žáky vysokou obeznamenost, před čtením textu 1,84, což byla nejvyšší hodnota vzhledem k ostatním slovům. Po přečtení textu údaj klesl na 1,34. Někteří žáci mu přiřadili nesprávný význam v kontextu textu.

Nejméně znali: *pláňata* 0,16
slovo váží někdy víc než stádo slonů 0,32
bere to na lehkou váhu 0,40

Slovo *pláňata* nebylo možné z předloženého vyprávění nějakým způsobem odvodit, pro žáky je tedy neznámé. Obrazné významy uvedených frazeologismů bylo možné z vyprávění odvodit, ale žákům činilo obtíže. Hodnota mediánu těchto tří výrazů (po přečtení textu žáky) je 0, jsou pro žáky neznámá.

Žáci si rozšířili znalosti u výrazů *metrák*, *patálie*, *mileráda*, *něco do ní vjelo*, u nichž hodnota mediánu stoupla z 0 (před čtením textu) na hodnotu 1 nebo 2 (po přečtení textu).

Průzkum u žáků 5. ročníku ZŠ – Údaje viz Příloha B

Celkem 26 žáků

Úroveň znalostí žáků: průměrná – 1,22
nad průměrem – 15 žáků – hodnoty 1,23 až 1,92
pod průměrem – 11 žáků – hodnoty 0 až 1,15

Změna znalostí ve smyslu navýšení proběhla u 12 žáků.

58 % žáků 5. ročníku ZŠ prokázalo dobrou až velmi dobrou úroveň slovní zásoby, 46 % žáků si rozšířilo znalosti slovní zásoby.

Znalost slov a slovních spojení

Nejlépe znali: *cobydup* 1,88 *vážka* 1,81 *sklizeň* 1,81

Také slovo *krám* žáci znali velmi dobře i jeho mnohoznačnost: před čtením textu 1,85, po přečtení textu údaj klesl na 1,46. Někteří žáci ho nevysvětlili pomocí správného významu dle souvislosti v textu.

Nejméně znali: *pláňata* 0,12
bere to na lehkou váhu 0,69
slovo váží někdy víc než stádo slonů 0,77
patálie 0,81

Medián těchto čtyř výrazů je 0 i po přečtení textu žáky, jsou pro žáky neznámá.

Žáci si rozšířili znalosti u výrazu *něco do ní vjelo*, u kterého medián stoupl z 0 (před čtením textu) na hodnotu 1 (po přečtení textu).

Průzkum u žáků 3. ročníku ZŠ s LMP – Údaje viz Příloha C

Celkem 19 žáků

Úroveň znalostí žáků: průměrná – 1,22
nad průměrem – 11 žáků – hodnoty 1,27 až 1,91
pod průměrem – 8 žáků – hodnoty 0 až 1,18

58 % žáků 3. ročníku ZŠ s LMP projevilo dobrou až velmi dobrou práci s textem, 42 % žáků mělo obtíže s porozuměním více slov.

Znalost slov a slovních spojení

Nejlépe znali: váha 1,68 vážka 1,58 zásoby a sklizeň 1,53

Nejméně znali: co nemá váhu 0,47 metrák 0,74 patálie 0,84

Zbylým sledovaným výrazům v textu – *soused, cobydup, mileráda, co má váhu* – žáci také porozuměli, jejich medián je 2.

Průzkum u žáků 5. ročníku ZŠ s LMP – Údaje viz Příloha D

Celkem 27 žáků

Úroveň znalostí žáků: průměrná – 1,06
nad průměrem – 14 žáků – hodnoty 1,18 až 2
pod průměrem – 13 žáků – hodnoty 0 až 0,91

52 % žáků 5. ročníku ZŠ s LMP dobře až velmi dobře rozumělo většině výrazů v textu, 48 % žáků hůře zvládalo interpretaci slov v souvislém textu.

Znalost slov a slovních spojení

Nejlépe znali: *soused a co má váhu* 1,48 zásoby 1,41 váha 1,26

Nejméně znali: *patálie* 0,48 *metrák* 0,63 *mileráda* 0,78 *cobydup* 0,93

Lehce nad průměrem se pohybuje porozumění výrazům *sklizeň* a *vážka*. K obtížným výrazům se také řadí *co nemá váhu*.

4.7 Interpretace získaných výsledků

V následujícím textu budeme při popisování a komentování výsledků tohoto šetření uvádět opět konkrétní údaje z tabulek v Přílohách A, B, C, D.

Hypotéza č. 1: Žáci si na základě četby vybraného textu rozšíří individuální slovní zásobu. Lze předpokládat, že žáci 5. ročníků prokáží rozsáhlejší slovní zásobu než žáci 3. ročníků a zároveň dosáhnou lepších výsledků v procesu učení s použitím vybraného textu.

Hypotéza č. 1 se potvrdila u všech zkoumaných ročníků. Úroveň znalostí žáků 3. a 5. ročníku běžné ZŠ se zvýšila. Také se potvrdilo, že 5. ročník jako věkově starší kategorie si s významy slov poradil lépe, projeví ve srovnání s 3. ročníkem větší znalosti.

Navýšení znalostí: 3. ročník – 0,96 → 1,04

5. ročník – 1,12 → 1,22

Žáci 3. a 5. ročníku s LMP prokázali mírně nadprůměrnou úroveň znalostí pod vedením učitele, dokázali se něco naučit. Úroveň znalostí žáků 3. ročníku byla v průměru dokonce vyšší než úroveň znalostí žáků 5. ročníku. V tomto případě tedy věkově starší žáci neprokázali lepší schopnost učit se, a to nám část hypotézy č.1 nepodporuje.

Úroveň znalostí: 3. ročník LMP – 1,22

5. ročník LMP – 1,06

Hypotéza č. 2: Individuální slovní zásoba žáků je ovlivněna úrovní jejich dovedností čtení a psaní získaných v elementární škole. Lze předpokládat, že rozvíjení dovedností čtení a psaní napomáhá rozvíjení individuální slovní zásoby žáků v mladším školním věku.

Žáci běžné ZŠ dokázali formulovat významy slov, případně se posunout ve znalosti slova a popsat další významy. V několika případech bylo patrné, že pasivně slovo znají, ale nedokáží se vyjádřit písemně. Myslím, že hypotéza č. 2 se tím potvrzuje, že dovednost čtení a psaní v elementární škole napomáhá rozvíjet individuální slovní zásobu a je nutné obojí rozvíjet souběžně.

Žáci s LMP měli v pracovních listech písemná vysvětlení, která nebyla mluvnický i stylisticky v pořádku, tvary písmen byly u některých nečitelné, v některých případech vysvětlení chybělo a to buď z důvodu, že žáci zvládli slovo vysvětlit jen ústně, anebo z důvodu, že neuměli psát (poznámky od učitelky, která třídu vedla). I v tomto případě se tedy hypotéza č. 2 potvrzuje.

Hypotéza č. 3: Žáci, kteří mají výbornou známku z českého jazyka, ovládají dovednost čtení i psaní, si povedou výborně a budou dosahovat výborných výsledků.

Žáci 3. i 5. ročníku ZŠ hodnocení známkou jedna prokázali změnu znalostí velmi nepatrnou, nebo žádnou, ve dvou případech dokonce zápornou hodnotu. To znamená, že jejich vstupní i výstupní znalosti se téměř nezměnily, protože většinu slov znali a dokázali vysvětlit anebo i naopak. Hodnoty úrovně znalostí kolísají od nadprůměrných k průměrným až podprůměrným. Záporná hodnota ve změně znalostí žáka znamená, že žák původně vysvětlil některé ze slov správně, ale po přečtení textu ho vysvětlil nepřesně, nesprávně (u mnohoznačného slova setrval na významu sice správném, nikoli však v novém kontextu, např. v případě slova *krám*), nebo nevysvětlil. Důvodem může být, že nečetl text pozorně, nesoustředil se, nepochopil zadání, nebo z nedbalosti opomněl vyplnit. Hypotéza č. 3 se tedy u těchto žáků nepotvrdila.

Úroveň znalostí jedničkářů ve 3. ročníku ZŠ

nejvyšší hodnoty: 1,62 – 1,58 – 1,54 – 1,46

nejnižší hodnoty: 0,08 – 0,62 – 0,69 – 0,77

Úroveň znalostí jedničkářů v 5. ročníku ZŠ

nejvyšší hodnoty: 1,92 – 1,85 – 1,77 – 1,69

nejnižší hodnoty: 0,62 – 0,69

Žáci s LMP v obou ročnících hodnocení známkou jedna si vedli velice dobře, ale opět ne všichni, a dokonce i žáci se známkou dva a tři prokázali více znalostí než právě jedničkáři. Opět tedy mohu říci, že hypotéza č. 3 se nepotvrdila.

Úroveň znalostí ve 3. ročníku LMP: 1,91 – dva žáci se známkou 2

1,82 – jeden žák se známkou 3

	1,73 – dva žáci se známkou 1
Úroveň znalostí v 5. ročníku LMP:	2,00 – jeden žák se známkou 2
	1,91 – jeden žák se známkou 1
	1,82 - jeden žák se známkou 1

Hypotéza č. 4: Žáci, kteří přečetli více knih od začátku školního roku, si povedou výborně, budou dosahovat výborných výsledků.

Mezi žáky běžné ZŠ byli pilní čtenáři, avšak nedosahovali v průzkumu výrazně vyšších hodnot než žáci, kteří přečetli třeba jen jednu knihu. Pro posouzení vybírám z tabulek příloh A, B konkrétní data:

Ve 3. ročníku ZŠ:	Žák A – 7 knih → úroveň znalostí 1,38.
	Žák I, J – 3 knihy → úroveň znalostí 1,62 (nejvyšší v ročníku).
	Žák R – 1 kniha → úroveň znalostí 1,58.
	Žák B – 5 knih → úroveň znalostí 1,54.
	Žák E – 5 knih → úroveň znalostí 0,85.
V 5. ročníku ZŠ:	Žák A – 10 knih → úroveň znalostí 0,69.
	Žák C – 6 knih → úroveň znalostí 1,23.
	Žák F – 3 knihy → úroveň znalostí 1,92 (nejvyšší v ročníku).
	Žák L – 1 kniha → úroveň znalostí 1,77.

Stejně kolísání hodnot se objevuje mezi žáky s lehkým mentálním postižením. V obou ročnících nedosahovali větších znalostí jen a pouze žáci s vyšším počtem přečtených knih. Hypotéza č. 4 se nepotvrdila. Uvádím konkrétní údaje pro srovnání z tabulek příloh C, D:

Ve 3. ročníku s LMP:	Žák F – 3 knihy → úroveň znalostí 1,91 (nejvyšší v ročníku).
	Žák N – 0 knih → úroveň znalostí 1,91 (nejvyšší v ročníku).
	Žák C – 3 knihy → úroveň znalostí 0,91.

V 5. ročníku s LMP: Žák A – 5 knih → úroveň znalostí 0,55.

Žák B – 4 knihy → úroveň znalostí 1,82.

Žák O – 0 knih → úroveň znalostí 2,00 (nejvyšší v ročníku).

Žák K – 1 kniha → úroveň znalostí 1,91.

Shrnutí závěrů

Žáci 3. ročníku ZŠ (údaje viz Příloha A) prokázali v průměru navýšení znalostí na základě četby textu, a ačkoli z hodnot mediánu⁵⁵ (poslední řádek tabulky) vyplývá, že jednotlivá vybraná slova či jednoduchá slovní spojení žáci již znali nebo dokázali z textu odvodit. Naproti tomu vybrané fráze „Bere to na lehkou váhu.“ a „Slovo váží někdy víc než stádo slonů.“ pro ně byly obtížné.

Ve 3. ročníku je skupina 7 žáků se známkou jedna z českého jazyka a současně přečtenými 4, 5 nebo 7 knížkami od začátku školního roku (průzkum probíhal v prosinci 2014), jejichž znalosti se pohybovaly lehce nad průměrem. Těmto žákům četba vybraného textu nic nového nepřinesla, tito žáci patrně nečetli text pozorně. Ani množství knih, které udávají, že přečetli, v tomto případě nevypovídá, zda mají lepší slovní zásobu než ti, co přečetli nižší počet knih. Průzkum nebral v potaz rodinné zázemí dětí, které může mít na výsledky vliv, ani přehled knih, které děti čtou, a jejich kvalitu.

Podíváme-li se na sloupce „Změna znalostí žáka“, „Známka“ a „Přečteno (knih)“, nezbývá než konstatovat, že mezi těmito hodnotami není v rámci daného průzkumu žádná korelace. Schopnost vstřebávat nové znalosti pouhým čtením textu bude tedy dána zejména individuálními dovednostmi žáků a nekoreluje s jejich známkou z českého jazyka ani s počtem přečtených knih.

Žáci 5. ročníku ZŠ (údaje viz Příloha B) měli znalosti převážně nad průměrem třídy již před čtením vybraného textu, stejně tak poměrně vysoká směrodatná odchylka⁵⁶

55 medián – ve statistice míra centrální tendence (kudy se ubírá hlavní směr)

56 směrodatná odchylka – ve statistice odchylka hodnot znaku od jejich aritmetického průměru

průměrných znalostí ukazuje, že v pátém ročníku jsou již větší rozdíly mezi úrovněmi znalostí žáků. Tyto rozdíly dále potvrzuje výše směrodatné odchylky učící křivky žáků (0,31), která vypovídá o tom, že někteří žáci ve znalostech zdatelně pokročili, zatímco u jiných k posunu znalostí nedošlo, dokonce došlo ke zmatení v pojmu a jeho nesprávnému vysvětlení. Vyskytlo se zde pět případů záporné učící křivky (záporná čísla ve sloupci „Změna znalostí žáka“). Podobně jako ve 3. ročníku měli žáci 5. ročníku potíže s frázemi, u jednotlivých slov měli větší jistotu.

Žáci 3. a 5. ročníku běžné ZŠ prokázali po četbě textu navýšení znalostí. Přestože průměrná hodnota navýšení znalostí je u obou ročníků stejná (0,09), třetí ročník vstupoval do průzkumu s nižšími znalostmi, jejich učící křivka je strmější, tzn. naučili se více.

Směrodatná odchylka průměrných znalostí žáků po čtení textu je vyšší v obou případech, znamená to tedy, že u některých žáků dochází ke zmatení pojmu nebo nepochopení dalšího významu slova, nebo k nepozornosti při čtení a spojení souvislosti do správného kontextu. Například u slova *krám* – obchod ale též zbytečná věc, někteří žáci uváděli oba významy v prvním úkolu, ale v druhém úkolu měli z kontextu vyvodit jen jeden z významů slova *krám*.

Žáci 3. a 5. ročníku ZŠ s LMP (Údaje viz Příloha C a D)

Výsledky žáků 3. i 5. ročníku s lehkým mentálním postižením dosahují obdobných hodnot znalostí. Z průzkumu vyplývá, že nejsou pozorovatelné rozdíly mezi žáky 3. a 5. ročníku s LMP. Testovaní žáci jsou přibližně na stejné úrovni znalostí, v průměru měl dokonce 5. ročník nižší úroveň. Obecně by se dalo říct, že 5. ročník ustrnul na úrovni znalostí 3. ročníku, nebo naopak že 3. ročník převyšuje znalosti svého ročníku. Kde je pravda? Znalosti a schopnost je vstřebávat jsou záležitostí individuální, zvláště pak u dětí se zdravotním postižením. Směrodatná odchylka znalostí slov je u žáků poměrně vysoká, tzn. i konkrétní výsledky jednotlivých žáků jsou hodně odlišné. Princip individuality se zcela potvrzuje, a proto u žáků s LMP je důležité více než kdekoliv jinde jej zachovat. Aplikací obecných závěrů by mohlo velmi snadno dojít k poškození jednotlivců. I takovéto (dílčí) výsledky malého šetření mohou vést k diskusi, v současné době aktuální otázky, o integraci žáků s LMP do běžné české základní školy. Vybraní

žáci s výsledky vysoko nad průměrem daného ročníku by mohli uspět i na běžné škole, zatímco pro žáky s výsledky pod průměrem znalostí daného ročníku by zařazení do běžné školy zviditelnilo jejich nízkou úspěšnost, která by je nemotivovala k výkonům, ale spíše vedla ke stagnaci.

Obdobně jako u žáků běžných ZŠ se zde neprojevuje viditelná vazba na známku z českého jazyka ani na počet přečtených knih. Přestože během průzkumu učitelé s žáky aktivně pracovali, objevily se zde případy, kdy žák nedokázal pochopit ani jeden význam. Další negativní faktor, který vstupuje do výsledků průzkumu, je fakt, že někteří žáci nejsou schopni písemně vyjádřit své myšlenky anebo dokonce neumí psát.

Shrneme-li zjištění, můžeme potvrdit, že četba je základním pramenem obohacování individuální slovní zásoby. Nepotvrdilo se již, že pravidelná četba a výborné známky z vyučovaného jazyka jsou zárukou znalostí a schopností rozvíjet individuální slovní zásobu. Znamky jsou významným, určitou informaci sdělujícím faktorem, ale ani klasifikační hodnocení nepostihuje komplexní obraz žáka. Ukázalo se, že ani množství přečtených knih nemusí vypovídat o schopnostech žáka text správně dekodovat. Faktem také je, že počet přečtených knih udávali respondenti na základě neověřeného sdělení.

Úspěchy žáků s LMP jsou odrazem profesionální práce učitelů, kteří zvládají motivovat k práci a posouvat ve vzdělávání žáky s různými handicap. Výsledky žáků běžné ZŠ byly odrazem samostatné práce a potvrdilo se, že i pro ně je při četbě důležitý zkušený průvodce, například učitel, který jim pomůže pokročit ve znalostech při překonávání obtížných pasáží.

Výsledky tohoto průzkumu lze vztahovat pouze na daný vybraný vzorek žáků a nelze z něj činit plošné závěry.

4.7.1 Příklady odpovědí z žákovských prací

Podívejme se nyní blíže na vybrané citace z žákovských pracovních listů, konkrétně na frazeologismy a otázky, které nebyly pro žáky jednoduché, přesto si s nimi jednotlivci poradili. V citacích jsou zachovány pravopisné chyby (psaní i/y, hranice slov, spodoba, chybějící hlásky, diakritika a interpunkce).

U žáků 3. ročníku ZŠ se u rčení „Bere to na lehkou váhu.“ vyskytly odpovědi pohybuující se v oblasti fyzikálních veličin, kdy si žáci patrně představili, že lehké věci se váží na speciální lehké váze: „Když je něco lehké“, „Když něco málo váží“, „Mají to brát že je to lehké na váhu“. Na straně druhé potom nalézáme velmi pěkná vysvětlení, která jdou k jádru fráze: „Jde do něčeho rychle, a třeba se nad tím ani nezamislí.“, „podceňuje to“, „nebere to moc stěška“. Z 25 žáků porozumělo rčení 5 žáků (20 %).

U výroku „Slovo váží někdy víc než stádo slonů.“ se objevily příklady opírající se o realitu: „Váží jako 100 medvědů“, „slovo se zvažít nedá“. Zajímavou asociaci, i když v kontextu zadaného vyprávění nesprávnou, předvedl jeden z žáků, který si pod váhou slova představil snadnost či obtížnost jeho výslovnosti: „Slovo může být těžké i když malé. Tím se myslí, že se třeba těžko vyslovuje.“ Vyskytla se i velmi pěkná, výstižná vysvětlení: „Když někomu řekneš něco vážně hnusného. Potom se svami nebude kamarádit. Pak vám to bude líto“, „když onikom rekneš sprosté slovo tak nato bude mislet pořád a budeto špatné“, „Když řeknem kamarádovi.... tak ho to bolí víc než stádo slonů.“ Z 25 žáků správně vysvětlili 4 žáci (16 %).

Žáci 5. ročníku ZŠ jsou ve svých správných odpovědích stručnější a přesnější, je zde zřejmý rozdíl dvou let studia a čtenářských zkušeností. Smysl rčení „Bere to na lehkou váhu.“ plně vystihly odpovědi žáků: „moc neváží slova“, „něco podceňuje“, „Moc to neřeší.“, „neváží si toho“, „Nebere to vážně.“ Vyskytly se však i odpovědi s nesprávným výkladem obdobně jako u žáků 3. ročníku, vztahující se výhradně k hmotnosti věci: „bere věci na normální váhu.“, „dává věci na lehkou váhu“, „něco váží hodně kg“. Z 26 žáků správně vysvětlilo 9 žáků (35 %).

K výroku „Slovo váží někdy víc než stádo slonů.“ žáci 5. ročníku zapsali: „Někdy je lepší nic neříkat nebo by to mohlo někoho naštvat.“, „je potřeba zvažovat co řeknete, protože některé plácnuté slovo může nikdy ovlivnit vaše okolí“, „musíš cenit slova“, „i jedním slovem můžeš něco zkazit“, „že některou nadávku např. někdo neunes“. A opět se objevilo i nepochopení: „slovo se nedá vážit“, „hodně váží“. Z 26 žáků vysvětlilo tento výrok 10 žáků (38 %) správně. Žáci 5. ročníku ZŠ ukázali větší porozumění zmíněným frazeologismům než žáci 3. ročníku ZŠ.

Žáci 3. a 5. ročníku s LMP pracovali s úryvkem textu nazvaném *Co má váhu* a vyprávělo se v něm o vážení zásob, tedy slovo váha se vztahovalo k vážení hmotnosti. Žáci měli odpovědět na otázky „Co má váhu?“ a „Co nemá váhu?“.

Na první otázku, co má váhu, dokázali žáci dobře odpovědět. U 3. ročníku se jednalo o výčet věcí od jednoho po pět i více příkladů. Nejčastěji uváděli železo, papír, maso, brambory, jablko, meloun, ale také se objevily i předměty „telvze“, „kabice“, „noubuk“. Správné odpovědi byly u 13 žáků (68 %) z celkového počtu 19 žáků.

Žáci 5. ročníku kromě výčtu věcí formulovali své odpovědi také jako věty: „váhu má maso“, „vahu ma zelero“, „mužu zvažít psa“, „váhu má všechno co se dá zvažít (člověk, brambory, mouka) a v jednom případě se objevil i přenesený význam „Váhu může mít i přátelství.“ Zde správně odpovědělo 21 žáků (78 %) z 27 žáků.

Na otázku, co nemá váhu, už nebylo tak jednoduché odpovědět, jednak pro malou představu a obeznámenost měřitelnosti věcí a jednak pro mnohoznačnost, na kterou přesto někteří žáci ve svých odpovědích zareagovali. V odpovědích převážně zaznamenali věci, které mají dle jejich zkušenosti nepatrnou váhu, nebo si myslí, že nemají váhu, tedy hmotnost. Za tyto příklady jim byla přiřazena hodnota 1: vzduch, pířko, sáček. Ale našli se i tací žáci, kteří zaznamenali pojmy abstraktní: slovo, písmena, bolest, facka, „usmef“, „mraceni“. V 5. ročníku jeden žák poznamenal pěkný příklad přeneseného významu: „Váhu nemají nedůležité věci.“

Ve 3. ročníku správně odpovědělo na otázku, co nemá váhu, 6 žáků s LMP (32 %) z 19 žáků. V 5. ročníku správně odpovědělo 15 žáků s LMP (56 %) z 27 žáků, vedli se tedy lépe oproti mladším žákům.

ZÁVĚR

Rozšiřování individuální slovní zásoby žáka je důležitým předpokladem pro jeho další vzdělávání a život vůbec. V případě této práce bylo rozšiřování individuální slovní zásoby zaměřeno na porozumění vybraných slov v textu a sledování navýšení znalostí u žáků 3. a 5. ročníků běžné základní školy a žáků 3. a 5. ročníku s lehkým mentálním postižením. Pro tyto účely byl vyhledán jeden text z dostupných současných čítanek pro základní vzdělávání a v něm vybraná slova, slovní spojení a frazeologismy, jejichž významy měli žáci zaznamenat do pracovního listu. Ukázalo se, že s dovedností čtení je souběžně důležitá dovednost psaní. Žáci umí často vysvětlit některé výrazy ústně, ale už je pro ně obtížné přenést sdělení do písemné podoby.

U všech sledovaných skupin žáků se potvrdilo, že si žáci na základě četby vybraného textu rozšířili individuální slovní zásobu. Průměrná změna znalostí žáků 3. a 5. ročníku běžné ZŠ se zvýšila. Také se potvrdilo, že žáci 5. ročníku ZŠ jako věkově starší kategorie si s významy slov poradili lépe, projevíli ve srovnání s 3. ročníkem ZŠ větší znalosti.

Žáci 3. a 5. ročníku ZŠ s lehkým mentálním postižením prokázali mírně nadprůměrnou úroveň znalostí a to zejména díky vedení učitelem. Dokázali se něco naučit. V našem šetření se ukázalo, že úroveň znalostí žáků 3. ročníku ZŠ s LMP byla v průměru dokonce vyšší než úroveň znalostí žáků 5. ročníku ZŠ s LMP.

Žáci běžné ZŠ dokázali formulovat významy slov, případně se posunout ve znalosti slova a popsat další významy. V několika případech bylo patrné, že pasivně slovo znají, ale nedokáží se vyjádřit písemně. Tím se opět potvrzuje, že dovednost čtení a psaní v elementární škole napomáhá rozvíjet individuální slovní zásobu a je nutné obojí rozvíjet souběžně. Také pravopisné chyby poukazují na to, že učení se pravopisu je v procesu, a v rámci jazykové výchovy je nutné jeho osvojování a upevňování.

Žáci s lehkým mentálním postižením se potýkali s písemným vysvětlením slov v pracovních listech, jejich grafický zápis se často přibližoval skutečné výslovnosti, tvary písmen byly u některých nečitelné, v některých případech vysvětlení chybělo a to

buď z důvodu, že žáci zvládli slovo vysvětlit jen ústně, anebo z důvodu, že neuměli psát.

Mezi žáky běžné ZŠ byli pilní čtenáři podle počtu přečtených knih, avšak nedosahovali v průzkumu výrazně vyšších hodnot než žáci, kteří přečetli třeba jen jednu knihu.

V úrovni svých znalostí se lišili i žáci běžné ZŠ hodnocení známkou jedna z českého jazyka. Někteří prokázali již velmi dobré vstupní znalosti, někteří setrvali v průměrných znalostech, u dvou žáků vyšla záporná změna znalostí. Někteří žáci běžné ZŠ i žáci s LMP s horší známkou prokázali vyšší úroveň slovní zásoby než někteří žáci s jedničkou.

Co se týče výsledků žáků s lehkým mentálním postižením, je pozitivní, že prokázali schopnost učit se, dokázali pracovat s textem, zaznamenat své poznatky, které jsme mohli v průzkumu posoudit. Nicméně nešlo o samostatně zvládnutý úkol a dle vyjádření učitelek pracujících s žáky s lehkým mentálním postižením by tito žáci ani takovýto úkol samostatně nezvládli. Z principu jejich postižení a aktuálních schopností a dovedností jsou schopni pracovat a prokazovat výsledky pod řádným vedením specialisty. Samozřejmě je to pro ně maximálně přínosné, učí se s dopomocí učitele, který jim obsahy a významy skutečností odhalí, správně vysvětlí. Lépe tak zvládají návyky k postupnému osvojování si potřebných znalostí.

Vybraný text byl z mého pohledu zajímavý, čtivý a poučný pro hledání a uvědomování souvislostí. Ukázalo se, že žákům činilo největší potíže pochopit smysl frází. Potvrzuje se, že je velmi důležité hovořit s dětmi o přečteném textu, aby měly možnost se dotazovat, a abychom jejich vnímání textu uvedli na správnou cestu. Potvrzuje se, jak je významné věnovat se pečlivě rozboru textů v literární výchově, následně s žáky rozvíjet poznatky v komunikační a slohové výchově ve škole. Děti by měly mít možnost hovořit o významech slov, slovních spojení, obrátů a jejich použití v přečteném textu s poučenými dospělými, aby si daly slova a jejich významy do správných souvislostí.

Průzkum nebral v potaz rodinné zázemí dětí ani přehled knih, které čtou, a jejich kvalitu. Výsledky dosažené v této práci nelze zobecňovat, poněvadž byl zkoumán jen malý počet respondentů, a jednorázově, a může se vztahovat pouze na testované žáky

v rámci zmíněných ročníků. Pro obecnější výsledky by musel být výzkum veden nejlépe opakovaně, s časovými odstupy u stejných žáků. Do budoucna lze také uvažovat o výzkumu zaměřeném i na rodinné zázemí žáků, neboť to ovlivňuje individuální slovní zásobu žáků primárně. Zajímavé by bylo zaměřit se na zkoumání, či hledání vhodných metod, sesbírat nápady na učení slovní zásoby, a prozkoumat na žácích, které metody jsou úspěšné, efektivní, při kterých jsou žáci v pozitivní atmosféře a zároveň soustředěně pracují.

Průzkum potvrdil, že slovní zásoba je ryze individuální záležitostí, neovlivňuje ji v některých případech počet přečtených knih ani výborné studijní výsledky. Četba je základem rozvíjení slovní zásoby, avšak záleží na technice čtení, schopnostech vnímat obsah, schopnostech ústního i písemného vyjadřování. To vše může podpořit podnětné rodinné zázemí a zejména práce v komunikační, slohové, jazykové a literární výchově ve škole.

Za důležité zjištění považuji, že žák mladšího školního věku postupně zraje k chápání některých přirovnání (ve smyslu životních moudr, zkušeností, ponaučení) a uvědomování abstrakcí. Jen ojediněle se schopnost abstrakce prokázala u žáků s LMP. To navozuje otázku, zda integrace prováděná bez rozmyšlení a velkoplošně je vždy přínosná.

Jazykové a komunikační schopnosti dětí je třeba záměrně rozvíjet, nejlépe zajímavou a atraktivní formou. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je to především vizualizovaná výuka, práce s obrázky, konkrétními předměty, s názorem. To ale neznamená, že intaktní žáci takový přístup nepotřebují. Obecně je důležitá schopnost učit se, aby se dařily pokroky ve vzdělávání, např. i v obohacování slovní zásoby. K tomu je třeba využít všechny prostředky. Je dobré skloubit zábavu i učení. Učení podpoří vše, co žáky zaujme a udrží jejich pozornost. Vzhledem k současné nabídce i jiných informačních zdrojů než jsou tištěné knihy, se dá předpokládat, že mladá generace podlehne ve větší míře informacím z médií, z interaktivních přístrojů, které jsou moderní a nabízejí atraktivní verbo-vizualizované texty.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENEŠOVÁ, Dana; HUK, Jaroslav; KLUGEROVÁ, Jarmila; PAULOVČÁKOVÁ, Lucie; VACÍNOVÁ, Tereza. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 5. rozš. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. 80 s. ISBN 978-80-7452-037-2.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 289 s. ISBN 80-7178-406-0.

ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2009. 220 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7290-405-1.

FILIPEC, Josef; DANĚŠ, František; MACHAČ, Jaroslav a MEJSTRŮ, Vladimír. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 3. oprav. vyd. Praha: Academia, 2003.

HAUSER, Přemysl. *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 49 s. ISBN 80-210-1286-2.

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

HAUSER, Přemysl. *Nauka o slovní zásobě*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 192 s.

HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká*. 25. vyd. Praha: Fortuna, 1996. 246 s. ISBN 80-7168-306-x.

KAMIŠ, Karel. *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. 208 s. ISBN 978-80-7452-042-6.

KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

KAMIŠ, Karel; Dlouhý, Miroslav. *Pravopisná čítanka pro základní školu*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. 159 s. ISBN 80-7168-623-9.

KAMIŠ, Karel. *Procvičujeme pravopis podle Pravidel ve škole i doma*. 2. uprav. vyd. Praha: Fortuna, 1996. 103 s. ISBN 80-7168-276-4.

KAMIŠ, Karel. *Píšeme podle Pravidel českého pravopisu. Pravopisná cvičení a diktáty*

pro 2. stupeň základní školy. Praha: Pansofia, 1994. ISBN 80-8580-421-2.

KOLÁŘOVÁ, Ivana; KLÍMOVÁ, Květoslava; HAUSER, Přemysl a ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Český jazyk pro studující učitelství 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3358-6.

KOŤA, J., TRPIŠOVSKÁ, D. a VACÍNOVÁ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. 176 s. ISBN 978-80-7452-029-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MELICHAR, Jiří a STYBLÍK, Vlastimil. *Český jazyk*. 14. vyd. přepr. Praha: Fortuna, 2005. 280 s. ISBN 80-7168-892-4.

PASCH, Marvin aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině : jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. 56 s. ISBN 80-85931-05-2.

SUCHÁ, Jitka. *Trénink slovní zásoby pro každý věk*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 176 s. ISBN 978-80-262-0594-4.

SVOBODOVÁ, Diana. *Průvodce českou slovní zásobou*. 1. vyd. Opava: Vade mecum Bohemiae, 2006. 121 s. ISBN 80-86041-34-4.

ŠAUR, Vladimír. *Pravidla českého pravopisu s výkladem mluvnice*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2012. 453 s. ISBN 978-80-7360-288-8.

ŠIMIK, Ondřej a kol. *Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínající učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. 171 s. ISBN 978-80-7368-431-0.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. 200 s. ISBN 80-7367-060-7

ŠVEC, Vlastimil; FIALOVÁ, Hana a ŠIMONÍK, Oldřich. *Praktikum didaktických dovedností*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 90 s. ISBN 80-210-2698-7.

TAVEL, P. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2007. 132 s. ISBN 978-80-244-1658-8.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat*. 2. dopl. vyd. Kladno: AISIS, 2010. 215 s. ISBN 978-80-904071-5-2.

Učebnice

ČEŇKOVÁ, Jana; JONÁK, Zdeněk. *Čítanka 5 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, a. s., 2010. 208 s. ISBN 978-80-7235-450-4.

ČEŇKOVÁ, Jana; JONÁKOVÁ, Anna. *Čítanka 4 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, a. s., 2010. 200 s. ISBN 978-80-7235-449-8.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra; GREGOR, Martin. *Čítanka pro 1. stupeň základní školy praktické 1. díl (pro 3. ročník)*. 1. vyd. Praha: Parta, 2011. 79 s. ISBN 978-80-7320-159-3.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra; GREGOR, Martin. *Čítanka pro 1. stupeň základní školy praktické 2. díl (pro 4. ročník)*. 1. vyd. Praha : Parta, 2011. 72 s. ISBN 978-80-7320-154-8.

JANÁČKOVÁ, Zita aj. *Čítanka pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2010. 179 s. ISBN 978-80-7289-145-0.

JANÁČKOVÁ, Zita aj. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2010. 199 s. ISBN 978-80-7289-06-06.

JANÁČKOVÁ, Blanka a KAMIŠ, Karel. *Hrajeme si s jazykem pro 3. a 4. ročník základní školy 3*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995. 52 s. ISBN 80-7168-252-7.

JANÁČKOVÁ, Blanka; KAMIŠ, Karel a MERTINOVÁ, Marcela. *Hrajeme si s jazykem pro 3. a 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1993. 56 s. ISBN 80-7168-026-5.

MĚCHUROVÁ, Albína; ŽÁČEK, Jiří aj. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1995. 152 s. ISBN 80-7168-255-1.

REZUTKOVÁ, Hana aj. *Čítanka pro 4. ročník*. 1. vyd. Všeň: Alter, 1996 . 159 s. ISBN 80-85775-69-7.

REZUTKOVÁ, Hana aj. *Čítanka pro 5. ročník*. 1. vyd. Všeň: Alter, 1996 . 181 s. ISBN 80-85775-95-6.

ROUSOVÁ, Alice aj. *Čítanka pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2007. 196 s. ISBN 978-80-7358-087-2.

Seznam použitých elektronických zdrojů

Didaktika čtení a primární literární výchovy [online]. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. [cit. 27.3. 2015]. Dostupné z: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_ped/externi/kat_ped_06242/Studijni_podpora_-_DIDAKTIKA_CTENI_A_PRIMARNI_LITERARNI_VYCHOVY.pdf

KRHUTOVÁ, Marie. *Útvary českého jazyka*. Institute of Education and Communication, 2009. Dostupné z: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0CDkQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.czu.cz%2Fcs%2F%3Fd1%3D1%26f%3D7863&ei=GQwKVY7kEofMOvCfgrAO&usq=AFQjCNEZaWofIPNnB2EffeNuROBTVwjENA&sig2=rJZYP7goTvA7EWtNEjTHeA&bvm=bv.88528373.d.ZWU>

LEXIKO – webové hnízdo o novodobé české slovní zásobě a výkladových slovnících [online]. 2005 - 2015 © Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. [cit. 12.2. 2015]. Dostupné z: <http://lexiko.ujc.cas.cz/index.php?page=13>

Lexikologie [online]. Kolektiv autorů PdF OU, 2003. [cit. 27.4. 2015]. Dostupné z: www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinapositi/lexikologie.htm

Příruční slovník jazyka českého (1935-1957) [online]. ©Ústav pro jazyk český, v.v. i., 2007-2008. [cit. 12.2. 2015]. Dostupné z: <http://psjc.ujc.cas.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005. [cit. 12.1. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/138>

Slovník spisovného jazyka českého [online]. ©Ústav pro jazyk český, v.v. i., 2011. [cit. 12.2. 2015]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/>

Slovní zásoba. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 27.3. 2015]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Slovn%C3%AD_z%C3%A1soba

ŠLAPAL, Miloš; KOŠŤÁLOVÁ, Hana; HAUSENBLAS a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. [cit. 12.2. 2015]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

Tvořivá škola [online]. [cit. 28.4. 2015]. Dostupné z:

http://www.zsloket.cz/wordpress/?page_id=131

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha : VÚP, 2005. Platný od 1.9. 2013. [cit. 12.1. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – PRŮZKUM U ŽÁKŮ 3. ROČNÍKU ZŠ.....	I
PŘÍLOHA B – PRŮZKUM U ŽÁKŮ 5. ROČNÍKU ZŠ.....	II
PŘÍLOHA C – PRŮZKUM U ŽÁKŮ 3. ROČNÍKU ZŠ S LMP.....	III
PŘÍLOHA D – PRŮZKUM U ŽÁKŮ 5. ROČNÍKU ZŠ S LMP.....	IV

Příloha B – Průzkum u žáků 5. ročníku ZŠ

Tabulka 2: Žáci 5. ročníku ZŠ

Žák				Zkoumané slovo nebo slovní spojení																														
Číslo	Číslo testu	známka	přečteno	cobydup	sklizeň	metrák	s tím si vystačím	patálie	vážka	mileráda	pláňata	něco do ní vjelo	krám	skučela	bere to na lehkou váhu	slovo váží někdy víc než stádo slonů	Úroveň znalostí žáka		Změna znalostí žáka															
																	0.62	0.69		0.08														
A	15	1	10	2	2	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0.62	0.69	0.08			
B	4	1	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	0	0	1	0	0	2	2	1.54	1.46	-0.08					
C	23	1	6	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	0	2	2	1.23	1.23	0.00					
D	1	1	5	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	2	2	0	2	1.46	1.69	0.23				
E	25	1	5	0	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	1.38	1.62	0.23					
F	9	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.92	1.92	0.00					
G	11	1	3	2	2	0	2	1	2	0	2	0	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	0	2	0.85	1.85	1.00				
H	6	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.85	1.85	0.00				
CH	10	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	0	0	1	1	2	2	2	2	2	0	0	1.46	1.46	0.00			
I	13	1	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0.62	0.62	0.00				
J	7	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	0	0	2	2	0	2	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	0	1.15	1.38	0.23			
K	21	1	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	0	2	2	0	2	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0.62	1.08	0.46				
L	26	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	1.69	1.77	0.08				
M	8	1	1	2	2	2	2	0	0	2	2	0	2	2	2	2	2	0	0	0	0	2	2	2	2	0	0	1.08	1.23	0.15				
N	12	1	1	0	2	2	2	1	1	2	2	2	0	2	2	0	2	0	0	0	1	2	2	2	2	0	0	1.00	1.23	0.23				
O	5	1	1	2	2	2	2	0	2	2	2	0	0	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	2	2	2	0	0	1.08	1.38	0.31			
P	20	2	5	0	2	2	2	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	0	0	0.62	1.00	0.38				
Q	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1.54	1.54	0.00			
R	14	2	3	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	0	2	2	0	0	1	1	2	2	2	2	2	0	0	0	1.31	1.15	-0.15			
S	3	2	3	1	1	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	1.15	1.15	0.00			
T	24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	1	1	2	0	2	2	2	2	2	1.77	1.62	-0.15				
U	22	3	2	0	2	1	1	2	2	2	0	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0.92	0.69	-0.23			
V	18	3	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0.62	0.62	0.00				
W	19	3	1	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0.77	0.00	-0.77				
X	16	3	1	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	0.92	0.92	0.00				
Y	17	3	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00	0.46	0.46				
Znalost slova				2	0.90	1.42	1.88	1.73	1.81	1.23	1.46	1.35	1.31	0.65	0.81	1.92	1.81	1.15	1.31	0.12	0.12	0.81	1.04	1.85	1.46	1.15	1.35							
Směrodatná odchylka				2	0.43	0.67	0.49	0.95	0.86	0.94	0.97	0.94	0.98	0.39	0.57	1.01	0.97	0.43	0.43	0.94	0.92	0.54	0.90	1.46	1.15	1.35	0.94	0.94	0.65	0.69				
Medián				2	0.90	1.42	1.88	1.73	1.81	1.23	1.46	1.35	1.31	0.65	0.81	1.92	1.81	1.15	1.31	0.12	0.12	0.81	1.04	1.85	1.46	1.15	1.35	0.94	0.94	0.65	0.69	0.90	0.54	0.77

Zdroj: autorka práce, 2015 (vlastní šetření)

Příloha C – Průzkum u žáků 3. ročníku ZŠ s LMP

Tabulka 3: Žáci 3. ročníku ZŠ s LMP

Žák				Zkoumané slovo nebo slovní spojení												Uroveň znalostí žáka
Číslo	Číslo testu	známka	přečteno	zásoby	soused	cobydup	sklizeň	metrák	váha	patálie	vážka	mileráda	co má váhu	co nemá váhu		
A	3	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1.73	
B	19	1	0	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	2	1.73	
C	9	2	3	2	0	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0.91	
D	11	2	3	2	2	2	2	0	2	0	2	2	0	0	1.27	
E	15	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	0	1.64	
F	12	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1.91	
G	4	2	2	0	2	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0.73	
H	5	2	2	2	0	1	2	0	2	0	2	2	2	0	1.18	
CH	7	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
I	8	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
J	2	2	1	2	1	2	1	0	2	2	2	2	2	0	1.45	
K	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	0	1.64	
L	17	2	0	1	0	0	0	1	2	1	2	0	2	2	1	
M	18	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	0	1.45	
N	13	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1.91	
O	10	3	3	2	2	2	2	0	1	0	2	0	0	0	1	
P	16	3	3	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	1	1.55	
Q	14	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1.82	
R	6	4	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0.36	
Znalost slova				1.53	1.21	1.32	1.53	0.74	1.68	0.84	1.58	1.21	1.37	0.47	1.22	
Směrodatná odchylka				0.84	0.92	0.95	0.84	0.87	0.67	0.96	0.84	0.98	0.96	0.77	0.6	
Medián				2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	0		

Zdroj: autorka práce, 2015 (vlastní šetření)

Príloha D – Průzkum u žáků 5. ročníku ZŠ s LMP

Tabulka 4: Žáci 5. ročníku ZŠ s LMP

Žák				Zkoumané slovo nebo slovní spojení											Uroveň znalostí žáka
Číslo	Číslo testu	známka	přičteno	zásoby	soused	cobydup	sklizeň	metrák	váha	patálie	vážka	mileráda	co má váhu	co nemá váhu	
A	11	1	5	1	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0.55
B	21	1	4	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1.82
C	13	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00
D	17	1	2	1	1	0	2	1	1	0	0	0	2	1	0.82
E	23	1	0	2	2	2	2	1	1	0	2	1	2	2	1.55
F	25	1	0	2	2	2	1	2	0	1	2	2	2	2	1.64
G	19	2	3	2	1	0	0	1	1	0	1	2	0	0	0.73
H	12	2	3	2	2	2	1	0	2	0	0	2	2	1	1.27
CH	15	2	3	2	2	2	2	1	1	0	1	0	2	1	1.27
I	16	2	2	2	2	0	2	0	1	0	2	0	0	0	0.82
J	5	2	1	2	2	0	0	2	2	0	0	0	2	0	0.91
K	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1.91
L	8	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	0	2	2	1.45
M	9	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	1	2	2	1.55
N	24	2	0	2	0	2	2	2	0	1	2	2	2	2	1.55
O	26	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.00
P	10	3	3	1	2	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0.55
Q	14	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00
R	7	3	2	1	2	2	1	0	2	2	2	2	2	1	1.55
S	18	3	1	2	1	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0.82
T	27	3	0	0	1	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0.82
U	6	4	2	0	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0	0.73
V	2	4	1	2	2	2	2	0	2	0	0	1	2	0	1.18
W	3	4	0	2	2	0	1	0	2	2	2	0	1	1	1.18
X	4	5	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0.27
Y	22	5	1	2	2	0	1	0	0	2	2	0	2	2	1.18
Z	20		0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0.45
Znalost slova				1.41	1.48	0.93	1.22	0.63	1.26	0.48	1.11	0.78	1.48	0.85	1.06
Směrodatná odchylka				0.84	0.75	1.00	0.85	0.84	0.86	0.80	0.97	0.89	0.85	0.86	0.55
Medián				2	2	0	1	0	2	0	2	0	2	1	

Zdroj: autorka práce, 2015 (vlastní šetření)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Zdeňka Tušlová

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: magisterské kombinované studium

Název práce: Rozšiřování individuální slovní zásoby u žáků na základní škole a na základní škole speciální

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 64

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 43

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 11

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.