

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Ivo Jelínek

Srovnání úrovně znalostí pravopisu žáků 1. a 2. stupně ZŠ

The students' orthographic skills on primary and lower-secondary schools

Praha 2021

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 25. 7. 2021

Ivo Jelínek

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost, vstřícnost, připomínky a pomoc při získání potřebných informací a podkladů i za čas, který obětovala při vedení mé diplomové práce.

Klíčová slova (česky)

[pravopis, didaktika češtiny, základní škola, kurikulum, jazykové testování]

Klíčová slova (anglicky):

[orthography, language didactics, primary school, curriculum, language testing]

Abstrakt (česky):

Diplomová práce je zaměřena na problematiku výuky pravopisu v rámci předmětu český jazyk na základních školách. Tato práce si klade za cíl popsat úroveň znalostí pravopisu žáků na prvním a druhém stupni základní školy a vzájemně tyto znalosti porovnat. Nejprve je pozornost věnována důležitým teoretickým znalostem o českém jazyce, pravopisu a jeho výuce v českém jazyce. Poukázáno je na možnosti hodnocení znalostí pravopisu během vyučovacích hodin českého jazyka. V rámci výzkumné části diplomové práce byl realizován průzkum na jedné základní škole na Kolínsku, kde bylo vybráno celkem 84 žáků ve čtvrtém až osmém ročníku. Těm byla administrována různá pravopisná cvičení ve třech formách: diktát, doplňovací cvičení a korektura. Výsledky byly zhodnoceny a vzájemně porovnány. Závěr je, že úroveň pravopisu u žáků lze hodnotit pouze jako průměrnou, a je proto nutné věnovat více pozornosti nácviku pravopisu. U některých jevů byly v 7. a 8. ročníku prokázány lepší výsledky než v ročnících nižších.

Abstract (in English):

This diploma thesis focuses on how spelling is taught as a part of Czech language lessons at primary schools. The thesis aims to describe the level of spelling knowledge in students attending first and lower secondary schools, and it also attempts to compare their performance. Attention is first paid to the essential theoretical framework of the Czech language, its spelling, and teaching in Czech. The possibilities of evaluating spelling knowledge in Czech language lessons are highlighted. For the practical part, a survey was performed at a primary school in Kolín, and a total of 84 pupils attending grades four to eight were selected. The participants were presented with several spelling exercises in three different formats: dictation, gap fills, and error correction. The collected data were analysed and compared. The findings suggest that the pupils' spelling knowledge reaches only an average level, and it is, therefore, necessary to pay more attention to spelling practice. With specific phenomena, better results were recorded in the 7th and 8th grades than with younger pupils.

OBSAH

1	Úvod	8
2	Pravopis ve vzdělávání žáků prvního a druhého stupně základní školy	11
2.1	Český jazyk a jeho výuka na základních školách	11
2.2	Pravopisné jevy v RVP ZV	15
2.2.1	Vymezení pojmu pravopis	16
2.2.2	Klasifikace pravopisu	16
2.2.3	Pravopisné principy	17
2.3	Znalosti a kompetence v RVP ZV v oblasti pravopisu	18
2.4	Osvojení pravopisu na základních školách	23
3	Klasifikace pravopisných cvičení	26
3.1	Význam a úloha pravopisných cvičení	28
3.2	Diktát	29
3.2.1	Obsah a rozsah diktátů	35
3.2.2	Metodický postup při diktování diktátu	36
3.3	Vyučování vyjmenovaných slov	37
4	Metodologie práce	41
4.1	Stanovení výzkumných otázek a hypotéz	41
4.2	Průběh výzkumu	41
4.3	Charakteristika souboru respondentů	44
5	Výsledky výzkumu	45
5.1	Výsledky u žáků na prvním stupni ZŠ a jejich interpretace	45
5.1.1	Znalosti pravopisu žáků 4. ročníku	45
5.1.2	Znalosti pravopisu žáků 5. ročníku	50
5.2	Výsledky žáků na druhém stupni ZŠ a jejich interpretace	54
5.2.1	Znalosti pravopisu žáků 6. ročníku	55
5.2.2	Znalosti pravopisu žáků 7. ročníku	59

5.2.3	Znalosti pravopisu žáků 8. ročníku	60
6	Problematické pravopisné jevy, shrnutí výsledků a doporučení do pedagogické praxe	62
7	Závěr.....	68
8	Seznam použité literatury	70
	Příloha	I

1 Úvod

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na problematiku vybraných pravopisných jevů na prvním a druhém stupni základní školy a analyzuje je pomocí různých typů cvičení. Protože jazyk platí obecně za základní prostředek, jímž se mohou lidé dorozumívat, jak ústně, tak písemně, jeví se jako nezbytně nutná existence určitého řádu či uceleného systému v oblasti písemného projevu. To je také důvodem, proč se žáci od prvního ročníku na základní škole učí pravopisu, aby se následně řídili jeho pravidly. Zde lze citovat Hubáčka a kol. (2002, s. 58), podle nichž se pravopis definuje následujícím způsobem: „*návod, jak písmem vystihnout spisovný jazyk. Každý pravopis má dvě funkce: zaznamenávací a vybavovací, tj. má umožnit správné zaznamenávání jazykového projevu a správné vybavení myšlenkového obsahu zapsaného projevu.*“

Osvojit si pravopis českého jazyka není jednoduché, některé pravopisné jevy žáci zvládají obtížněji než jiné. Jde např. o problematiku psaní *i/y* a *í/ý* v českých slovech i ve slovech cizího původu nebo předpon *s/z*. Žáci si tedy postupně osvojují a procvičují pravopis již během primárního vzdělávání (první až pátý ročník) na základní škole. Rozšiřování znalostí pravopisu probíhá během nižšího sekundárního vzdělávání (šestý až devátý ročník). K eliminaci pravopisných chyb je nevyhnutelné, aby učitelé na základních školách věnovali dostatečnou pozornost nácviku pravopisu v podobě přiměřeného počtu vyučovacích hodin, zařazovali různá pravopisná cvičení za účelem osvojení si pravopisných vědomostí, tj. toho, aby žáci vzali na vědomí určité poučení o pravopisném jevu.¹ Je také důležité vytvářet u žáků pravopisnou dovednost (náročný psychomotorický proces), a především je naučit zautomatizování této znalosti (přetavení pravopisné vědomosti² v pravopisnou dovednost³)⁴, což vede k osvojení si pravopisných návyků.

Je však třeba konstatovat, že výše uvedené se netýká jenom žáků na obou stupních základní školy, ale v podstatě celé společnosti. U mnohých jevů ani dospělí nemají osvojena pravopisná pravidla a normy, a v jejich písemném projevu se proto nachází značné množství

1 Fáze vzniku pravopisné vědomosti: pozorování pravopisného jevu, poučení, porozumění a kvalitní zapamatování.

2 Znalosti či vědomosti se většinou spojují s určitými představami, pojmy, teoriemi, fakty, o nichž člověk něco ví, s nimiž získal nějakou zkušenost. Zpravidla bývají explicitní, žák ví, že něco ví, může svou znalost deklarovat, často slovně (= dovede reprodukovat pravidlo apod.).

3 Dovednosti mají povahu spíše procesuální, mohou mít implicitní základ (žák dovede napsat diktát bez chyby, ale není schopen formulovat pravidlo, stejně jako dovede jezdit na kole, ale nedovede vysvětlit, jak vlastně udržuje rovnováhu).

4 Současně působí vizuální vjem – akustický vjem – motorický vjem – mentální zdvih.

gramatických a pravopisných chyb. To lze často vidět nejenom v každodenní písemné komunikaci mezi lidmi, ale i v médiích. To, zda je skutečně ovládají, jsme se pokusili na malém vzorku ověřit.

Na základě výše uvedeného se lze oprávněně domnívat, že dané téma je aktuální problematikou, a je proto důležité zjistit, jak jsou na tom s úrovní znalostí pravopisu žáci na prvním a druhém stupni základní školy, a to ve vztahu k osvojeným kompetencím pravopisu podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen jako „RVP ZV“). Jeho závaznost je mj. také důvodem, proč z RVP ZV vycházíme a proč jsou praktické výsledky žáků v jednotlivých ročnících porovnávány nejenom vzájemně mezi sebou, ale také z hlediska jednotlivých kompetencí a znalostí, které si v této oblasti mají žáci v jednotlivých ročnících osvojit.

Za pomoci informací uvedených nejenom v monografiích, ale také ve člancích odborných periodik a v relevantních internetových zdrojích je možné identifikovat specifika výuky a ovládání pravopisu v jednotlivých ročnících ZŠ. Pro první stupeň v tomto případě platí, že se žáci seznamují se základními pravidly pravopisu (osvojují si je), přičemž na druhém stupni ZŠ si tuto učební látku nadále rozšiřují a opakují.

Tato práce si klade za cíl porovnat úroveň pravopisných znalostí žáků jednotlivých ročníků základní školy (první a druhý stupeň), čímž jsou myšleni žáci čtvrtého až osmého ročníku. Na podkladě získaných poznatků bude možné zhodnotit, jak si žáci doposud osvojili vybrané oblasti českého pravopisu dle požadovaných kompetencí podle RVP ZV. Bude také možné vyhodnotit, které formy testování pravopisu činí žákům v jednotlivých ročnících ZŠ největší a které naopak nejmenší obtíže. Tyto výsledky pak povedou k vytvoření návrhů aplikovatelných do pedagogické praxe.

S ohledem na výše uvedené je předkládaná práce rozdělena do celkem sedmi kapitol, první tvoří úvod, další dvě teoretickou část, další tři část praktickou a celá práce končí závěrem.

Druhá kapitola je určitou mikrosondou do oblasti RVP ZV a pravopisu (co je to pravopis, možnosti osvojení pravopisu žáky ZŠ, jeho principy apod.). Součástí druhé kapitoly je také pochopení vztahu mezi pravopisem a RVP ZV. Bude tak moci být zjištěno, co se mají žáci v jednotlivých ročnících v oblasti pravopisu naučit a co si mají osvojit. V rámci třetí kapitoly je pozornost věnována jednotlivým druhům pravopisných cvičení, jako např. diktátu. Tato kapitola je důležitá k pochopení, jakými formami lze pravopis u žáků procvičovat, diagnostikovat a hodnotit v praxi.

V následující kapitole práce je uvedeno, jaké metody byly využity k výzkumnému šetření mezi žáky čtvrtého až osmého ročníku ZŠ. Na podkladě konkrétních cvičení, která byla žákům ve škole zadána, budou získány výsledky dotýkající se jejich znalostí pravopisu, a to s ohledem na to, jaký typ pravopisného cvičení byl aplikován. Z tohoto pohledu se jako nejvýznamnější jeví pátá kapitola, kde jsou podrobně všechny výsledky uvedeny a náležitě okomentovány s ohledem na teoretické poznatky a zejména ve vztahu k RVP ZV.

Přínos celé práce spočívá v představení uceleného záběru toho, jak mají žáci v jednotlivých ročnících prvního a druhého stupně ZŠ osvojeny vybrané oblasti českého pravopisu. Hodnoceno také bude, jak mají žáci osvojeny jednotlivé pravopisné jevy podle toho, v jaké formě jsou testovány (diktát, doplňovací cvičení, korektura). To vyústí do několika konkrétních návrhů aplikovatelných v pedagogické praxi.

2 Pravopis ve vzdělávání žáků prvního a druhého stupně základní školy

2.1 Český jazyk a jeho výuka na základních školách

Podle Čechové a Styblíka (1998, s. 5) se český jazyk v českém vzdělávacím systému řadí k hlavním vyučovacím předmětům. To je dle těchto autorů dáno jeho výjimečností a důležitostmi. Má-li, dle našeho soudu, český jazyk fungovat jako jazyk národní nebo státní, tj. jako základní dorozumívací prostředek na teritoriu ČR, má-li tento jazyk být nástroj myšlení a tedy dalšího (sebe)vzdělávání jeho uživatelů, pak je nemyslitelné, aby byla opomíjena jeho ústřední role ve vzdělávacím procesu. Proto je výuka českého jazyka zařazena zcela logicky od prvního ročníku základní školy a pokračuje až do závěrečného ročníku středních škol všech typů.

K tomu dále Hauser a Kneselová (1994, s. 15) dodávají, že český jazyk jako hlavní vyučovací předmět vytváří předpoklady k osvojení si ostatních vyučovacích předmětů. Teorie vyučování českého jazyka je hraniční vědní disciplínou ve výchově a vzdělávání v českém jazyce (tamtéž). Zde je možné zmínit, že je český jazyk národním jazykem pro většinu obyvatel České republiky, kteří tak mohou jeho prostřednictvím komunikovat s druhými lidmi.

Definici českého jazyka podává např. Svobodová (2009, s. 8), podle níž se jedná o „*státní (úřední) jazyk v České republice. Je to národní jazyk Čechů a jeden ze znaků českého národa, má tedy národně reprezentativní funkci. Pro Čechy je čeština nástrojem vzdělávání a společenského uplatnění a je pro ně také jazykem mateřským.*“ Jak již bylo uvedeno výše, čeština je prostředkem k tomu, aby se lidé mohli vzájemně dorozumět, ovšem díky češtině si mohou lidé také rozšířit svoje dovednosti nebo vytvářet literární díla. Český jazyk je nutné chápat jako jazyk národní, který se považuje za reprezentativní, jednotný a srozumitelný všem příslušníkům národa, který je charakterizován společným územím, historií, kulturou a též společenským a politickým životem. Je třeba také dodat, že český jazyk nepředstavuje pouze národní jazyk českých obyvatel v České republice, ale také těch Čechů, kteří žijí po celém světě, a v určité míře jej tedy používají i v zahraničí, proto nadále je jejich národním jazykem, ačkoliv jím nemusí každodenně mluvit.

Když žák ovládá národní jazyk, může být úspěšný v procesu školního vzdělávání, ale i v uplatnění se v dalším životě. Používat mateřský (národní) jazyk znamená umět

komunikovat s okolím, vytvářet vztahy a zařadit se do společnosti. To odpovídá tomu, o čem hovoří Čechová a Styblík (viz výše).

V souhlase s Čechovou (2000, s. 20–21) je vhodné poukázat také na to, že osvojování českého jazyka činí nemalé potíže i samotným rodilým mluvčím. Český jazyk je charakteristický svým bohatým a složitým tvaroslovím, velkým množstvím typů skloňování jmen a také synonymních tvarů. Jako jazyk flektivní patří rozhodně jeho gramatika k obtížnějším. Čeština je jedním ze slovanských jazyků, přičemž je ovšem považována za tvrdý jazyk, neboť má nižší frekvenci palatálních hlásek, což ji z hlediska výslovnosti dělá snadnější též tím, že opozice tvrdá – měkká není tak zásadní. Pro snadnější osvojení češtiny je příznivým faktorem stálý a nevýrazný přízvuk na první slabice. Jako písmo je užívána latinka, což je výhodou s ohledem na středo- a západoevropské kulturně historické vazby. Čeština je rozhodně velmi bohatá na slovní zásobu (jde o přibližně 250 000 slov), což vyžaduje bezpochyby velký časový prostor pro práci žáků s texty a při osvojování lexika.

V RVP ZV Jeřábek a Tupý (2021, s. 16) uvádějí, že dovednosti, které žáci v jednotlivých ročnících na základní škole získají v předmětu český jazyk a literatura, jsou zapotřebí k získání kvalitního jazykového vzdělávání a stejně tak jsou významné pro úspěšné osvojení poznatků v dalších předmětech. Tím, že žáci užívají českého jazyka jako své mateřštiny (ať již v mluvené, nebo písemné formě), získávají důležité poznatky k poznání a pochopení společensko-kulturního vývoje lidské společnosti. Podle Jeřábka a Tupého (tamtéž) je český jazyk předpokladem, jak mohou lidé vzájemně efektivně komunikovat v národním jazyce České republiky. Toho dosáhnou i tak, že se učí interpretovat své reakce a pocity způsobem, který jim umožní pochopení jejich role v různých komunikačních situacích. Díky této dovednosti se také mohou lépe orientovat při vnímání sebe sama i okolí.

Na podkladě výše uvedených skutečností je tedy možné uvést, že předmět český jazyk je pro žáky již od prvního ročníku základní školy velmi důležitý. Právě díky tomuto hlavnímu předmětu pochopí souvislosti mluveného i písemného textu a jsou postupně připravováni na získání dalších poznatků i v jiných předmětech, které se v jednotlivých ročnících na základní škole učí.

Výuku českého jazyka je v současnosti možné založit na komunikačně-poznávacím principu. Tento proces spočívá ve vyhledávání jednotlivých jazykových jevů v různých typech textů. Ve výuce se uplatňuje norma posloupnosti. To znamená, že se k probíranému učivu postupně přidávají další poznatky, které rozšiřují a zdokonalují už zvládnuté učivo (Kamiš, Hanzová, 2016, s. 32). Zmíněná metoda rozhodně předpokládá vysokou míru vlastní

čtenářské aktivity žáka, což se u žáků slabších, nedostatečně motivovaných, popř. zatížených zásadní dysfunkcí může stát překážkou na cestě za zvládnutím mateřského jazyka.

Nová didaktika S. Štěpánika a kol. nazvaná *Školní výpravy do krajiny češtiny* nabízí čtenářům promyšlenou koncepci komunikačního pojetí výuky češtiny na 1. a 2. stupni základních škol; koncepci, jejíž zavedení představuje lákavou a zároveň radikální změnu současného stavu. Komunikační pojetí vychází též ze zdůraznění skutečnosti, že žáci nevcházejí do procesu výuky jako „nepopsané desky“, ale naopak přicházejí již s vlastním jazykovým prekonceptem, na jehož rozvíjení je třeba výuku češtiny založit. (Krátký, 2021, online).

Dle mého obsahuje unáhlené návrhy, nepochopitelné zjednodušování. Budou-li schopní učitelé, kteří dokáží žáky motivovat, mohou být hodiny češtiny zábavou, a nemusí se dokonce ani ulpívat na učebnicích. V rámci současné koncepce se může požadavek komunikativnosti bez problémů naplňovat (mluvní cvičení, práce s hotovým textem, jeho reprodukce, obměny, vytváření stylizačních variant, výstavba vět a souvětí na základě zadaných syntaktických schémat a jejich následné rozvíjení podle komunikačních cílů, výstavba dialogu, prvky dramatizace atd.). Žákům potřebujeme jen ukázat cestu, jejich činnost regulovat, ale nepracovat, neformulovat za ně, pouze jejich činnost usměrňovat, nechat je tvořit a řešit samostatně nebo v týmu. Při probírání kterýchkoli témat (lekci) v rámci jazykového didaktického systému je vždy potřeba, aby jich bylo využíváno i stylisticky, tj. dokázat příslušné jazykové jevy použít při tvorbě textu jistého funkčního stylu a uvědomovat si jejich funkčnost.

Prvořadým cílem komunikačního vyučování českého jazyka je podle Höflerové (2006, s. 45–46) rozvoj komunikačních dovedností. Rozdělujeme je do dvou oblastí. První z nich je receptivní oblast. Receptivní oblast znamená oblast vnímání, do které patří poslech a čtení. Pomocí nich dítě získává informace z vnějšího prostředí. Proto se receptivní komunikační dovednosti označují také jako procesy porozumění. Druhým typem komunikačních dovedností je produktivní oblast, ve které dítě formuje myšlenky, informace, produkuje slova. Patří sem mluvení a psaní, proto se tato oblast nazývá tvůrčím procesem. Nejdůležitějším cílem je smysluplná a efektivní komunikace v ústní i v písemné podobě (Höflerová, 2006, s. 45–46).

Odborníci přicházejí s různými názory na to, co je cílem výuky českého jazyka. Např. Jeřábek a Tupý (2021, s. 17) uvádějí, že jde především o následující:

- naučit žáky číst a psát,
- rozvíjet tvůrčí psaní,
- osvojit si základní pravidla pravopisu a znalost písma,
- získat základní poznatky o zvukové stránce jazyka,
- rozšiřovat aktivní slovní zásobu,
- osvojit si návyky správné výslovnosti,
- rozvíjet vzájemnou komunikaci: žák – učitel.

Čechová a Styblík (1998, s. 17) poukazují na to, že cílem výuky českého jazyka v 1. ročníku základních škol je osvojit si nejprve grafiku a základy techniky čtení jako předpoklad vzdělání, jazyková výchova začíná obvykle od 2. ročníku. Cílem je také získat jazykové vědomosti, dovednosti, návyky a schopnosti. Polák (2008, s. 53–57) poukazuje na cíl kognitivní, výchovný a praktický. Cílem kognitivním se chápe získávat vědomosti týkající se jazyka a komunikace, osvojit si gramatické dovednosti. Cílem výchovným je rozvíjet osobnost žáka v obecné rovině, dále rozvíjet ty postoje, návyky, vlastnosti, které mají přímý vztah k českému jazyku. Jde např. o rozvíjení pozitivních vzorců komunikačního chování. Žáci si mají vytvořit kladný postoj k mateřskému jazyku, mají se o něj aktivně zajímat apod. Nelze zapomenout také na praktický a formativní cíl výuky českého jazyka, u které se předpokládá všestranný rozvoj komunikativních kompetencí žáka, jakož i rozvoj obecných intelektových dovedností související s jazykovou a komunikační výchovou.

Jak je z výše uvedeného patrné, výuku českého jazyka je nutné pojímat komplexně, nejde jenom o výuku samotnou, ale také o postoje, hodnoty a vztahy žáků k jazyku jako takovému.

Právě v prvním ročníku základní školy má český jazyk prioritní a speciální postavení. Schopnost číst a psát je jedna ze základních životních kompetencí, jejichž základů žáci nabývají právě v 1. ročníku primárního vzdělávání. Žák si z předškolního období přináší s sebou jisté jazykové dovednosti a návyky, které má následně rozšiřovat. K hlavním aspektům patří rozvoj slovní zásoby, osvojení si základů pravopisu a znalostí z oblasti literatury. V rámci části čtení a literární výchovy by se měla pozornost klást na čtení s porozuměním. Neměli bychom zapomenout na emocionální stránku jazykové výchovy, vytváření pozitivního vztahu ke čtení a knihám, měli bychom prostřednictvím nich prohloubit vztah k mateřskému jazyku jako nositeli národních zvyků a formování národního povědomí žáka (Čechová, 2000).

Psaní se podle Šebesty (1999, s. 97–99) považuje za základní nástroj vzdělání a zároveň slouží i jako dorozumívací prostředek. Ve vyučovacích hodinách psaní se žáci v 1. ročníku učí psát předepsané tvary písmen a číslic. Při psaní je zapotřebí dodržovat hygienické a estetické zásady. V oblasti slohu se učí žáci vyjádřit v krátkých ústních projevech, odpovídají na otázky, dokáží zestylizovat krátký proslov, prosbu a poděkování, umí se omluvit, poblahopřát blízkým osobám, formulovat krátkou zprávu (Šebesta, 1999, s. 97–99).

2.2 Pravopisné jevy v RVP ZV

V této podkapitole se budeme zabývat nejenom definicí pravopisu, jeho klasifikací a jednotlivými pravopisnými principy, ale také didaktickými aspekty pravopisu. To souvisí především s aktuálním RVP ZV a s jednotlivými dovednostmi, které si mají žáci na prvním a druhém stupni základní školy v oblasti pravopisných jevů osvojit.

Proces, kterým se dítě naučí, jak řešit různé pravopisné jevy, lze podle Brabcové (2010, s. 9–10) rozčlenit do tří etap. V první etapě se utvářejí spoje, opakováním se vytvořené spoje ustálí a zesilují. V tomto přípravném období pravopisného výcviku je důležité získat potřebné poznatky k uvědomělému psaní. Pokud by si dítě na začátku osvojovalo nesprávné stereotypy, jejich odstranění by se muselo věnovat hodně času a úsilí. V této etapě je důležité odůvodňování pravopisu. Žák v této etapě získává dílčí trvalé pravopisné znalosti. Pravopisná vědomost, čili poučené používání osvojených pravopisných pravidel, znamená tedy pochopení a zapamatování pravopisných pravidel a pouček.⁵

Ve druhém období se pravopis zdokonaluje a zkvalitňuje při řešení nových situací. V této etapě jde vlastně o nabytí pravopisných dovedností. Pod pojmem pravopisná zručnost rozumíme tu skutečnost, když žák píše pravopisně správně na základě vědomého využívání pravopisných znalostí po předchozím rozboru příslušného pravopisného jevu.

Ve třetím stadiu jde již o získání trvalých pravopisných návyků, což je osvojení bezchybného psaní na takovém stupni, že píšeme správně bez věnování pozornosti pravopisným pravidlům a poučkám a soustředíme se na obsah textu. Průzkumy ukázaly, že

5 J. Jelínek či M. Čechová hovoří o (pravopisných) vědomostech. Např. v didaktice Čeština a její vyučování (1998, s. 176) se píše: „*Od vědomostí gramatických a pravopisných je ovšem ještě dlouhá cesta k pravopisným dovednostem a pak návykům.*“ Ale třeba v příručce Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2007, s. 7) se hovoří o „*znalostech z pravopisu a gramatiky*“. Pojmy znalost a vědomost se v této publikaci striktně nerozlišují, vyskytují se tam oba.

V dnešní době se častěji používá lexém znalost (potvrzují to i data z ČNK, rozdíl je zhruba sedminásobný). Pravopisná vědomost tedy v našem případě oproti znalosti více zdůrazňuje ten moment uvědomění – něco vím a zároveň vím, že to vím. Jako progresivnější se jeví termín **znalosti**, poněvadž mezi lexémy neexistuje zásadní rozdíl věcný, psychologický ani didaktický. Navíc se oba termíny překládají jako orthographic knowledge.

trvalejší pravopisné návyky žáci získávají tehdy, pokud v prvním a druhém období pracovali většinou samostatně a aktivně (Kamiš, Hanzová, 2016, s. 39).

2.2.1 Vymezení pojmu pravopis

Odborný termín pravopis je jednotlivými autory definován odlišně, přičemž lze však u jednotlivých definic nalézt určité shodné znaky. Slovník spisovného jazyka českého uvádí, že jde o souhrn řady pravidel, která zaznamenávají spisovné jazykové projevy písmem, neboli ortografií (Havránek a kol., 1964, s. 51). Podobnou definici uvádí také Nový akademický slovník cizích slov, a to pod heslem ortografie. Podle něj jde o „souhrn pravidel o používání písmen a diakritických znamének při zaznamenávání jazykových projevů“ (Kraus, 2007, s. 587).

Lze zmínit i definici pocházející z Mluvnice současné češtiny z roku 2010, v níž je uvedeno, že jde o určitý soubor zákonitostí, které se mají dodržovat, aby bylo možné zachytit mluvený jazyk do písemné podoby (Cvrček a kol., 2010, s. 317).

Jak jsme již uvedli, pravopis má dvě funkce, a to zaznamenávací a vybavovací (Hubáček, 2010, s. 65–66). Řeč lze zachytit psanými, tištěnými znaky. Soubor těchto znaků se označuje jako písmo. Pravopis je proto z tohoto hlediska způsobem umožňujícím těmito znaky zaznamenat psanou podobu spisovného jazyka (Havránek a kol., 1992, s. 25). Pro český pravopis platí, že každý foném je možné označit zcela specifickým písmenem; jsou zapisovány hlásky mající funkci dorozumivací. Tyto hlásky také umožňují rozeznat významy a tvary slov (Pravdová, Svobodová a kol., 2019, s. 89).

Na podkladě výše uvedených definicí a informací o pravopisu je možné vyjádřit několik základních skutečností, které jednotliví autoři uvádějí. Pravopis je určitým návodem či způsobem, jak může být písmem vystižen jazyk. Prostřednictvím pravidel pravopisu se řídí používání jazyka v jeho písemné formě.

2.2.2 Klasifikace pravopisu

Podle Brabcové (1990, s. 28) jsou jednotlivé pravopisné jevy klasifikovány v didaktickém systému na podkladě toho, zda daný typ psaní vychází z vlastností kořene či kmene, tvaru slova, nebo zda je založen na větném vztahu. Na tomto základě je možno rozlišit následující druhy pravopisu, a to lexikální, morfologický a syntaktický. **Lexikální pravopis** je spojen s grafickou formou slova. Ta je v některých jevech neměnná, i když se ve výslovnosti liší. Může jít o podobu kořene, předpony i přípony. Můžeme sem zařadit psaní *ú* – *ů*, psaní *y* a *ý* po tvrdých, psaní *i* a *í* po měkkých a psaní *y*, *ý* a *i*, *í* po obojetných souhláskách,

skupiny souhlásek *bě – bje, pě, vě – vje, mě – mně*, dále např. psaní párových souhlásek na konci slov a v souhláskových skupinách uvnitř slov, a také předložky *s* a *z*, předpony *s-*, *z-* a *vz-* a psaní velkých písmen u vlastních jmen. Učení jevů patřících pod lexikální pravopis probíhá většinou pamětně⁶.

Pro **morfologický pravopis**, označovaný také jako tvaroslovný, je charakteristické jeho spojení s tvarovou soustavou jmen a slov. K tomuto druhu pravopisu se zařazují pravopisné jevy, jako je psaní *i, í, y, ý* v koncovkách podstatných a přídavných jmen, *í* v koncovkách slovesných tvarů přítomného času, resp. pravopis sloves 4. slovesné třídy, a také tvarů zájmen. U morfologického pravopisu pracujeme s abstraktním myšlením žáků a využíváme především kognitivní operace poučené analogie.

Syntaktický pravopis je založen na stavbě věty či na souvětí. Sem se řadí především shoda přísudku s podmínkem a interpunkce ve větě jednoduché nebo v souvětí (Brabcová, 1990, s. 18). Syntaktický pravopis vychází ze struktury textu, opírá se o logické myšlení.

2.2.3 Pravopisné principy

V českém jazyce se užívá hláskové písmo, které představuje českou abecedu. Rozeznávají se tyto principy českého pravopisu, které jsou označovány jako fonografický, fonologický, etymologický, gramatický a morfologický. **Fonografický princip** pravopisu lze definovat tak, že písmem je vyjádřena zvuková forma jednotlivých slov. Jeho protikladem je princip ideografický, který rozpoznají také jiné osoby než jenom mluvčí českého jazyka. Tam patří např. číslo, značka apod.

Fonologický princip podle Krčmové (2007, s. 27) znamená, že písmo reprezentuje ty jevy, které mění význam slov. Základem tohoto principu je snaha, aby každé písmeno označovalo jediný foném, a naopak, aby každý foném byl označován vždy stejným písmenem. To se vždy ale neděje. Projevuje se to například tím, že pravopis nepostihuje spodobu znělosti ve skupinách souhlásek (například *bezpečí* [bespečí]). Některé odchylky v českém jazyce jsou dány tradicí, např. že jeden foném [i] se označuje dvěma grafémy (písmeny): *i, y*.

Etymologický nebo také historický princip poukazuje na to, že písemná reprezentace neodpovídá výslovnosti, nýbrž původní historické podobě. Základní asociační strukturou při uplatnění etymologického principu je sluchově-artikulační vnímání

⁶ Lexikální pravopis se někdy dělí na lexikální a slovtvorný. Slovtvorný pravopis se neosvojuje pamětně, používají se analogie podobně jako u pravopisu morfologického (skromný : skromně x soukromý : soukromě).

pravopisného jevu – jeho sémantika – zřetelná představa – písemná reakce. Tento princip klade důraz na historický původ slova. V předponách a základech domácích slov se k označení fonémů [i, í] používají písmena *i, í, y, ý* podle stavu ve starším jazyce, kdy existovaly zvláštní fonémy [i, í, y, ý]. Pravopis se v této struktuře upevňuje na základě vztahu mezi slovem a jeho významem. Žák si proto musí být jistý významem slova, musí vědět, co slovo představuje a znamená, musí znát jeho obsah. Toto poznání následně žákovi umožní správně napsat dvě slova, která stejně znějí, ale mají jiný význam i pravopis (například *výr* – druh sovy, *vír* – pohyb), nebo rozlišit psaní malých a velkých písmen (Hauser, 2007, s. 25).

Etymologický princip se uplatňuje dále při psaní těch slov cizího původu, která si zachovávají svou původní formu (např. *abbé*), zachovávají se i písmena, která nemá český jazyk ve své abecedě (např. *western*). Pravopis těchto slov se musí žáci naučit nazpaměť, protože zde neexistuje žádné pravidlo, pomocí kterého by si mohli pravopis odvodit (mezi největší pravopisné potíže tohoto druhu patří například psaní *i, í / y, ý* v kořenových morfémech). Pravopisně zdomácnělá slova se píše ve shodě s ustálenou českou výslovností, většinou se však zachovává původní psaní *i, í* a *y, ý*, např. *manšestr, brigáda, lyra* (Krčmová, 2007, s. 29).

Rozlišuje se také **gramatický princip**. Hovoříme hlavně o jevech morfologického a syntaktického pravopisu. Řadíme sem zejména pravopisné jevy související s ohýbáním, ale i například psaním interpunkčních znamének, správné psaní slov odděleně nebo spolu, psaní předložek apod. (Hauser, 2007, s. 32).

Další princip se označuje jako **morfologický**. Pro ten je dle Krobotové a Jodasové (2002, s. 8) charakteristické, že při odlišné výslovnosti je zachován nezměněný způsob psaní jednotlivých základů téhož slova. Zmínit lze např. tyto příklady: *konev – konve, platba – platit* aj. Dále také platí, že když se píše předpona, přípona, je zachována jejich nezměněná podoba, a to bez ohledu na to, jaká je výslovnost. Zde opět můžeme přidat příklad: *rozpětí, bezprostřední* apod. V rámci tohoto principu se přihlíží k tomu, jaké je vnitřní složení slova, a to i za předpokladu, že ve výslovnosti dochází ke splývání dvou stejných nebo podobných souhlásek, např. *panna* či *povinnost*.

2.3 Znalosti a kompetence v RVP ZV v oblasti pravopisu

Na základě přijetí nového školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání byl do systému vzdělávání přijat tzv. systém dvouúrovňového kurikula – tedy stupeň státní a školní. Jak uvádí Jeřábek a Tupý

(2021, s. 5), státní úroveň je tvořena rámcovými vzdělávacími programy (RVP). V RVP jsou vymezeny konkrétní rámce vzdělávání, které se uplatňují v jednotlivých etapách, tedy pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň kurikula je představována konkrétním školním vzdělávacím programem (ŠVP), jehož prostřednictvím je na jednotlivých vzdělávacích institucích realizováno vzdělávání a výuka. ŠVP si již konkrétní škola vytváří sama, a to na podkladě zásad, které jsou stanoveny příslušným RVP.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání sestává z těchto bodů (Jeřábek, Tupý, 2021, s. 8–9):

- osvojit strategie učení, motivovat pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky ke kreativnímu myšlení, aby logicky uvažovali, řešili problémy,
- naučit žáky všestranně, účinně a otevřeně komunikovat,
- rozvíjet schopnosti spolupráce a respektu k práci a k vlastním úspěchům a úspěchům druhých,
- naučit projevat se jako svébytná, svobodná a zodpovědná osobnost, umět uplatňovat svá práva a naplňovat svoje povinnosti,
- učit k aktivnímu rozvíjení a ochraně fyzického, duševního a sociálního zdraví,
- naučit tolerovat jiné lidi, být k nim ohleduplný, k jejich kulturám a k duchovním hodnotám, umět žít i s odlišnými lidmi,
- učit poznat a rozvíjet vlastní schopnosti podle svých reálných možností, uplatnit je se získanými zkušenostmi a dovednostmi v praxi.

Do tohoto rámcového vzdělávacího programu spadají také tyto klíčové kompetence (Jeřábek, Tupý, 2021, s. 10): kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a nově i kompetence digitální.

Kompetence a znalosti v oblasti pravopisu, které si mají žáci osvojit v průběhu vzdělávání na základní škole, spadají do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně do předmětu/oboru Český jazyk a literatura. V aktuálním znění RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) Jeřábek a Tupý (2021, s. 16) uvádějí, že dovednosti, které se aplikují v tomto vzdělávacím oboru, *„jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své*

reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“

Ve výuce českého jazyka se pravopisné jevy vyučují v rámci mluvnice, v úzkém vzájemném vztahu s hláskoslovím, výslovností, tvaroslovím, syntaxí, tvořením slov a lexikologií. Didaktická soustava musí totiž nejen vycházet z lingvistického systému, ale je povinna též zohledňovat požadavky pedagogické, společenské, biologicko-psychologické aj. V neposlední řadě je potřeba žáky naučit používat algoritmus, na základě kterého budou problémy analogicky řešit (Hauser, Klímová, Kneselová, Martinec, 2007, s. 46).

Níže se zaměříme na jednotlivé dovednosti a schopnosti, které si mají v oblasti jazykové výchovy (a také v oblasti pravopisu) žáci na prvním a druhém stupni ZŠ dle RVP ZV osvojit. Konkrétně nám jde o ročníky 4. až 8. na ZŠ, neboť jejich žákům se věnujeme v praktické části této práce.

V této souvislosti vycházíme ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jak již bylo zmíněno. Dle aktualizované verze RVP ZV (Jeřábek, Tupý, 2021, s. 19–21, 23–24) se již jednotlivé schopnosti neuvádějí podle ročníků, ale jsou odstupňovány na první a druhý stupeň a v rámci prvního na dvě období.

Jazyková výchova – 1. období 1. stupně

Očekávané výstupy

- rozlišení zvukové a grafické podoby slova,
- členění slov na hlásky,
- odlišení dlouhých a krátkých samohlásek,
- porovnání významů slov, zvláště slov, která mají opačný význam, slov, která jsou si významem souřadná, nadřazená, podřazená,
- vyhledání příbuzných slov v textu,
- porovnání a třídění slov dle zobecněného významu, jako děj, věc, okolnost, vlastnost,
- rozlišení slovních druhů v základním tvaru,
- užívání správných gramatických tvarů podstatných, přídavných jmen a sloves v mluveném projevu,
- spojování vět do jednodušších souvětí,
- schopnost správného odůvodnění a správného psaní *i, y* po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; *dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě* – mimo morfologický šev,

- velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a míst.

V tomto období vzdělávání na prvním stupni ZŠ by si žák s podpůrnými opatřeními měl minimálně z oblasti pravopisu osvojit:

- rozlišování všech písmen malé a velké abecedy,
- psaní velkých písmen na začátku věty a ve vlastních jménech.

Jazyková výchova – 2. období 1. stupně

Očekávané výstupy

- porovnání významu slov,
- rozlišování kořene, části příponové a předponové a koncovky v každém slově,
- určování slovních druhů plnovýznamových slov, jejich využívání v gramaticky správných tvarech v mluveném projevu,
- rozlišování výrazů spisovných a nespisovných,
- odlišení jednoduché věty a souvětí,
- vyhledání základní skladební dvojice,
- užívání vhodných spojovacích výrazů, jejich vhodné obměny,
- správné psaní *i/y* ve slovech po obojetných souhláskách,
- zvládnutí základních příkladů syntaktického pravopisu.

V tomto období vzdělávání na prvním stupni ZŠ by si žák s podpůrnými opatřeními měl minimálně z oblasti pravopisu osvojit:

- ovládnutí psaní *i, í, y, ý* po měkkých (*ž, š, č, ř, c, j, d', t', ň*, vždy se po nich píše *i*) a tvrdých souhláskách (*h, ch, k, r, d, t, n*, většinou se po nich píše *y*),
- správné psaní skupin hlásek [*d'e*], [*t'e*], [*ňe*], [*bje*], [*pje*], [*vje*], [*mňe*],
- správné psaní znělých a neznělých souhlásek.

V této době se na prvním stupni ZŠ žáci z oblasti pravopisu učí lexikální pravopis, osvojují si základy morfologického pravopisu (tzn. koncovky podstatných jmen a přídavných jmen tvrdých a měkkých) a základy syntaktického pravopisu (to se týká shody přísudku s holým podmětem).

Jazyková výchova – 2. stupeň

Očekávané výstupy

- spisovné vyslovování českých a běžně užívaných cizích slov,
- rozlišování a vykládání způsobů obohacování slovní zásoby a zásad tvorby českých slov na konkrétních příkladech,
- samostatná práce s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami,
- správné třídění slovních druhů, tvorba spisovných tvarů slov, jejich vhodné vědomé používání v kontextu komunikační situace,
- využívání znalostí o jazykové normě při tvoření jazykových projevů podle komunikační situace,
- rozlišování významových vztahů gramatických jednotek ve větě a v souvětí,
- zvládnutí pravopisu lexikálního, slootovorného, morfologického a syntaktického v jednoduchých větách i v souvětích (písemný projev),
- rozlišování spisovného jazyka, nářečí a obecné češtiny, zdůvodnění jejich vhodného užití.

V tomto období vzdělávání na druhém stupni ZŠ by si žák s podpůrnými opatřeními měl minimálně z oblasti pravopisu osvojit:

- orientaci v Pravidlech českého pravopisu,
- správné psaní slov s předponami a předložkami,
- ovládnutí pravopisu vyjmenovaných slov,
- zvládnutí pravopisu shody přísudku s podmětem.

V této době se žáci na druhém stupni ZŠ z oblasti pravopisu učí lexikální, morfologický a syntaktický pravopis v celé jeho komplexnosti (Jeřábek, Tupý, 2021, s. 23–24). Jak vyplývá z nejnovější aktualizace RVP ZV, na 2. stupni ZŠ si mají žáci nejenom procvičit znalosti a osvojené poznatky z 1. stupně ZŠ, ale také umět pracovat s Pravidly českého pravopisu, naučit se rozlišovat mezi českými a cizími slovy z hlediska pravopisu, mít osvojené poznatky týkající se lexikálního, slootovorného, morfologického i syntaktického pravopisu. Je tedy zřejmé, že v posledních ročnících ZŠ by již žáci měli v pravopisu vykazovat daleko lepší výsledky než žáci na prvním stupni ZŠ.

2.4 Osvojení pravopisu na základních školách

Nejdříve budeme charakterizovat vzájemný vztah mezi pravopisnými vědomostmi, dovednostmi a návyky. Osvojené poznatky se podle Turka (2008, s. 179) nazývají vědomostmi. Plní úlohu pravidel, pokynů, algoritmů při realizaci psychické i fyzické činnosti, mají hodnoticí funkci, slouží jako základ pro vytvoření vztahů k objektům skutečnosti. Znalosti samy o sobě umožňují znát sociální kulturu, ale nezajišťují její reprodukci ani její rozvoj, jsou jen teoretickým zvládnutím objektu (tamtéž). Pravopisným věděním rozumíme osvojená, tj. pochopená a zapamatovaná pravopisná pravidla, poučky a jiné pravopisné jevy.

Jde v podstatě už o osvojené pravopisné pravidlo a teoretickou vědomost a jeho použití. V etapě získávání pravopisného návyku se doporučují například následující typy pravopisných cvičení: opisování se zvýrazněním pravopisného jevu, výběrové opisování, volné opisování, opisování s doplňováním, procvičování pravopisu bez psaní. Žáci potřebují dostat přímý návod, jak mají postupovat při řešení konkrétních pravopisných jevů. Učitel musí poučku přiblížit a vysvětlit v podobě jasného návodu, jehož pochopení můžeme teprve nazvat nabytým pravopisným věděním.

Pravopisnou vědomost dokáže žák slovně zreprodukovat, jak uvádí Pravdová a Svobodová (2019, s. 87–89). Tím se v podstatě myslí, že žák by si měl pravopisná pravidla osvojit do té míry, že je schopen si je vybavit a použít v konkrétních situacích čili v konkrétních větách např. při psaní diktátu.

Získání vědomosti samozřejmě zahrnuje i jiné jazykové znalosti z jiných jazykových rovin, které žák potřebuje, aby následně dokázal správně porozumět, a tudíž si osvojit pravopisnou vědomost. Pravopisné vědomosti si žáci lépe zapamatují, když z nich vytvoříme systém. Vyučující se musí snažit nově osvojené znalosti zařadit do struktury a upozornit na jejich vzájemné souvislosti. Dobrou pomůckou bývají různé druhy pojmových map, struktur či tabulek (Pravdová, Svobodová, 2019, s. 87–89).

Pravopisnými návyky označujeme tu skutečnost, když žák píše automaticky pravopisně správně, a soustředí se tak na obsah slova, ne na jeho formální stránku (Turek, 2008, s. 181).

Automatizace pravopisu je jedním z cílů výuky českého jazyka na základních školách. Touto činností se pravopis musí dovést do stavu, kdy si žák téměř přestane uvědomovat pravidla a začne psát správně bez uvažování. K metodám, které v tom pomohou, patří např. získávání nových poznatků, velké množství cvičení, odůvodňování pravopisu apod.

V procesu automatizace pravopisu se za nejdůležitější považuje (Siwek, 2015, s. 5–6; Čechová, Styblík, 1998, s. 171–172):

- slyšet správně vyslovená slova – je důležité jasně sluchově vnímat výrazný a správný ústní projev, mnohé chyby vznikají vlivem nespisovné nebo nesprávné výslovnosti,
- pochopit smysl každého slova – důležité je chápat slovo, rozumět jeho obsahu,
- vidět slovo napsané – vnímat slovo i vizuálním způsobem, potřebné je to zejména tam, kde si žák musí pravopisný jev jednoduše pouze zapamatovat; dobrou pomůckou pro žáky, kteří mají vizuální paměť, bývá podtrhávání, používání různých barev, druhů a velikostí písma apod.,
- vyslovit (alespoň šeptem) slyšená slova – velký význam má artikulace, vnitřní řeč pomůže žákovi rozdělit slovo na jednotlivá písmena a slabiky,
- napsat slova – žák si osvojí pohybové návyky a zautomatizuje si pohyby rukou.

Ovládnutí správného pravopisu má tři důležité části, které musí žák zvládnout, aby samotný pravopisný návyk (který je cílem psaní bez chyb) získal. První a základní činností žáka je pořízení pevné pravopisné znalosti. Vícenásobnou aplikací vědomosti v praxi se vědomost začne měnit na pravopisnou dovednost. Na základě dovednosti a její následnou automatizací vzniká samotný pravopisný návyk (Čechová, Styblík, 1998, s. 171–172).

Znát něco ještě neznamená i umět to vykonávat. Znalosti samy o sobě nezajišťují dovednost dokázat je využívat, aplikovat v praxi, realizovat bezchybně, plynule, zručně, přesně. Pokud si chceme osvojit nějakou činnost, je nezbytné ji realizovat, v praxi aplikovat znalosti o ní. Zkušenosti z realizace již známých způsobů činnosti intelektuálního a praktického charakteru se nazývají dovednosti (Turek, 2008, s. 180). Pravopisnými dovednostmi nazýváme tu skutečnost, když žák píše pravopisně správně na základě vědomého využívání pravopisných znalostí po předchozím rozboru příslušného pravopisného jevu.

Pravopis všech jevů v českém jazyce si však žáci nemohou zautomatizovat, některé pravopisné jevy budou ovládat vždy jen na úrovni dovednosti (mluvíme zejména o etymologickém principu v pravopise, neboť zde potřebují stále rozlišovat pomocí vědomého uvažování, o jaký jev jde). Doporučenými cvičeními jsou volný a tvůrčí diktát, tvůrčí cvičení, kde se využívá fantazie, cvičí se vedle pravopisu zároveň i stylizace vět. Jde o vhodný prostředek ke spojení složek slohové a jazykové výchovy (Čechová, Styblík, 1998, s. 171–173).

Domníváme se však na základě své zkušenosti, že na základní škole jen malé procento žáků získá pravopisné návyky, jejich psaní zůstává většinou na úrovni dovedností a až v následujících letech (během zdokonalování pravopisu na střední škole) dosáhnou v pravopise úroveň návyků. Školní vzdělávací programy pro předmět český jazyk (a literatura) by měly na každé škole odrážet i proces realizace učiva. Znamená to, že by měly obsahovat kromě názvů tematických celků a témat i přesný popis činností, které se mají stát dovednostmi a návyky žáků, a také požadovanou úroveň jejich osvojení. Vyučující musí přesně vědět, které pravopisné dovednosti má u žáků formovat, protože pokud to neví, nemůže ani zkontrolovat, zda dosáhl cíle své práce.

3 Klasifikace pravopisných cvičení

V předcházející kapitole jsme se zmínili o tom, že proces, v jehož rámci si žáci osvojí způsoby řešení různých pravopisných jevů, se člení do tří etap.

Pro první etapu je podle Brabcové (2010, s. 9–10) charakteristické získání potřebných poznatků k uvědomělému psaní. Při osvojování pravopisu můžeme zařadit do vyučovací hodiny následující typy pravopisných cvičení:

Cvičení na opisování

Slouží jako základní metoda v nižších ročnících ZŠ a zakládají se na zrakovém pozorování. Žáci si zapamatují slova a tvary pomocí zrakové a motorické paměti. Opisování se spojuje s různými činnostmi (Šebesta, 1999, s. 99):

- opisování se zvýrazněním pravopisného jevu,
- výběrové opisování – žáci píšou pouze slova s probíraným pravopisným jevem, cvičí se rozlišovat pravopisné jevy,
- volné opisování – žáci si text přečtou, udělají rozbor a následně píšou podle paměti, žáci při psaní používají slova, ve kterých je nacvičován pravopisný jev,
- dopisování s doplňováním – má se použít tehdy, když si žák již dříve osvojil akusticko-vizuální obraz slova,
- procvičování pravopisu bez psaní – zde můžeme využít gramatické karty, vhodné k soutěžení.

V této etapě se doporučují používat tyto typy cvičení (Šebesta, 1999, s. 104):

Komentované psaní

Dítě nahlas odůvodňuje určitý pravopisný jev, tím se podporuje uvědomělost při osvojování pravopisu. Při komentovaném psaní se doporučuje tento postup: učitel přečte nahlas celou větu, pak vyvolá žáka, který je komentátorem, zopakuje větu a žák slovo za slovem podrobně vysvětluje. Následně si žáci zapíší probíraný jev do sešitu. Komentované cvičení lze rozčlenit do tří etap. V první etapě komentátor říká, jak se slovo napíše a odůvodňuje to. Ve druhé etapě komentátor už pouze upozorňuje na pravopisná pravidla, ale nesděljuje, jak se slovo píše. Ve třetí etapě žáci píšou samostatně a jev si komentují jen v mysli.

Výběrové komentování

Žák nekomentuje ve větě všechny pravopisné jevy, pouze ty, které jsou dopředu určené. Tato metoda má výhodu v tom, že lze předcházet pravopisným chybám, což působí velmi příznivě na psychiku žáka. Učitel také může toto cvičení zařadit za účelem upevnování

učiva. Výběrové komentování může být aplikováno ve formě korektury jako jedné z podob, jak vyhodnotit úroveň osvojení pravopisných jevů žáky v daném ročníku.

Obměňovací pravopisné cvičení

V tomto případě jde v podstatě o obměňování slovních tvarů. Často se využívají k procvičení morfologického pravopisu. Ve vyučování je tohoto druhu cvičení využíváno tak, že žáci obměňují diktované jevy v rodě, čísle, pádě, ve slovesném čase, v osobě a ve způsobu. U náročnějších cvičení musí žáci odůvodnit, jak daný tvar slova napíše, a teprve pak k psaní skutečně přistupují.

Reprodukční cvičení

Reprodukční cvičení se zaměřuje na volnou reprodukci krátkého zajímavého textu, v němž jsou zahrnuty konkrétní pravopisné jevy. V praxi se k jeho aplikaci přistupuje tak, že učitel žákům nejprve přečte text, následně s nimi diskutuje o jeho obsahu. Poté opět učitel text přečte a v závěru nadiktuje první dvě věty a žáci si do sešitů napíše obsah přečtených vět, a to s uplatněním konkrétních pravopisných jevů. Po jednotlivých částech žáci tímto způsobem napíše celý text. Učitel vždy přečte věty pouze jedenkrát. Tím pádem jsou žáci nuceni zaměřit svou pozornost na obsah vyslechnutého textu. Kromě zaměření pozornosti je toto cvičení výhodné i na upevnění paměti a na pohotovost ve vyjadřování.

V další etapě mohou být použita všechna výše zmíněná cvičení, musí se brát zřetel na to, aby cvičení odpovídala aktuální úrovni žáků a jejich dovednostem.

Existují kritéria využívaná při sestavování pravopisných cvičení. Prvním základním kritériem je posloupnost. Náročnost pravopisných úkolů má narůstat postupně, jednak kvantitativně a jednak kvalitativně. Měli bychom si sjednotit souvislosti mezi jednotlivými prvky a cvičeními a nedělat při procvičování pravopisného jevu delší přestávky (Brabcová, 2010, s. 10).

Druhým základním kritériem je rozmanitost, pružnost, zaměnitelnost a přizpůsobitelnost. Pravopisná cvičení mají obsahovat všechny typické případy, které se mohou týkat příslušného pravidla. Pravopisná cvičení by se měla náležitě obměňovat. V počáteční etapě mají cvičení obsahovat pouze pravidelné pravopisné jevy, nikoli výjimky (Šebesta, 1999, s. 100).

Třetím základním kritériem je systémovost. Systémovost podporuje samostatnost žáků při uplatnění pravidla. Postupně máme přecházet od psaní samostatných slov a vět k psaní souvislého diktovaného textu (Brabcová, 2010, s. 10).

3.1 Význam a úloha pravopisných cvičení

Cvičení pokládáme za hlavní metodu k účelu upevňování znalostí a k získávání dovedností a návyků. Znalosti žáků se přitom obohacují i o poznatky, které v poučkách nejsou uvedeny, zařazují se do soustavy, upřesňují se. Cílem samotného cvičení je osvojení pravidla a jeho hlubší pochopení. Nakonec však vede ke zdokonalení výkonu a k jeho postupné automatizaci – k utvoření vlastního návyku.

V předmětu český jazyk a literatura můžeme cvičení rozdělit podle tří složek, které tento předmět tvoří. Jsou to tedy cvičení z jazyka, slohu a literatury (Jeřábek, Tupý, 2017, s. 20–23). Jazykové cvičení je záměrně opakovaná, instrukcí řízená činnost k tomu, aby žáci pomocí své vlastní zkušenosti poznávali jazykové jevy, získávali dovednost použít je a přitom si pěstovali i svůj intelekt.

Strukturu jazykového cvičení můžeme členit na tři části. První část představuje úkol s konkrétními instrukcemi, příkaz k činnosti, druhá uvádí jazykový materiál, na kterém nebo se kterým se činnost provádí. Třetí komponentou, vykonavatelem činnosti, je žák. Řídící komponentou v cvičení je příkaz (instrukce, návod), řízenou komponentou je žák (Brabcová, 2010).

Pravopisná cvičení je možné rozčlenit následovně dle uvedených kritérií (Krobotová, Jodasová, 2002, s. 22):

- podle formy: ústní, písemné,
- podle funkce: opakovací, utvrzovací, prověřovací,
- podle druhu úlohy: modelové a problémové,
- podle poznávacích metod: analytické, syntetické, srovnávací, třídící, určovací atd.,
- podle způsobu práce žáka: doplňovací, obměňovací, překladové, cvičení s hrou atd.

Můžeme použít i procvičování pravopisu bez psaní, například jako soutěž (použijeme papírové karty s písmeny). Po cvičeních je vhodné začlenit do výcviku v následujících vyučovacích hodinách i nácvičný diktát. K zrakovému vnímání se tedy již připojuje sluchové vnímání (v podobě psaní diktovaného textu), ve vyšších ročnících se může přidat i jazykový rozbor (například pravopisu a gramatiky).

Někdy je nezbytné použít metodu memorování, hlavně při různých rozděleních (například dělení hlásek podle znělosti a podobně) a také u vyjmenovaných slov, protože žák si tyto konkrétní hlásky nebo slova opravdu zapamatuje jen tak, že se je naučí nazpaměť

(Krobotová, Jodasová, 2002, s. 24). Tento přístup je také nejčastěji aplikován v pedagogické praxi.

Když žáci již používají konkrétní osvojené prostředky a pracují s nimi, přidávají se další – aplikativní cvičení. Pravopis se žák snadněji učí aplikativně než kognitivně. Z těchto cvičení je výrazně zastoupen typ instrukcí *doplň, utvoř, sestav, řekni, vymysli, obměň, dokonči, oprav, zkrat', nahrad', napiš, povídej*, například: *Doplňte a zdůvodněte pravopis nebo Citoslovce mají zvláštní pravopis. Doplňte chybějící měkké i nebo ypsilon a pravopis si ověřte v Pravidlech českého pravopisu, ale nejužívanějším typem instrukce je Piš jako diktát.*

Na osvojení pravopisu působí několik faktorů, které mohou tento proces usnadnit nebo právě naopak. Jejich působením se osvojení pravopisných jevů značně zkomplikuje. K negativním faktorům můžeme započítat například interferenci – záporný vliv jedné dovednosti na druhé, nesprávný poměr mezi probíranou teorií a její následnou aplikací v praxi. Pozitivně může osvojení pravopisu ovlivňovat například časté opakování a opětovné vrácení se k pravopisným jevům, probírání jevu po menších částech, rozčlenění jevu na menší kroky, zajímavost a různorodost cvičení k procvičování pravopisného jevu aj. (Šebesta, 1999, s. 99–101).

V našem výzkumu (viz pátá kapitola) jsme použili různá pravopisná cvičení, zaměřena na konkrétní pravopisné jevy, procvičovali jsme společně se žáky osvojené vědomosti a dovednosti, a to psaní *i, í, y, ý* i jiné jevy, které se jeví jako problematické. Po diktátu, který jsme žákům zadali jako první, následovalo doplňovací cvičení. Následující korektura textu umožňovala pracovat zároveň i se zrakovou pamětí žáků.

3.2 Diktát

Specifickým a velmi obvyklým diagnostickým nástrojem v jazykovém vzdělávání je diktát. V minulosti bylo jeho využití předepsané učebními osnovami. Při hodnocení diktátu diagnostikujeme schopnost žáka použít pravopisná pravidla v textu speciálně vytvořeném (Brabcová, 1990, s. 106). Diktát představuje pravopisné cvičení, které je sytější na problematické pravopisné jevy a ve kterém žák nemá možnost vyhnout se napsání slova⁷, které je pro něj pravopisně obtížné, protože musí striktně dodržovat diktovanou podobu slov a vět. Pozornost žáka je při psaní diktátu zaměřena zejména na pravopisnou stránku slov. Při diktátu se žák opírá o zvukovou předlohu psaného textu. Měl by se tedy snadněji vyhnout

7 Nemůže zde tedy vyjádřit určitý význam daného lexému tím, že blíže vymezí slovo podobného významu či jej nahradí lexémem jiným, tj. nepoužije tzv. kompenzační strategii, kterou známe z didaktiky cizích jazyků.

například chybám v psaní diakritických znamének, na druhé straně spíše udělá chyby např. při spodobě znělosti, tzn. spíše se dopustí pravopisné chyby (Brabcová, 1990, s. 106).

Při diktování úspěšnost žáka ovlivňuje množství faktorů, a to i záporně (Šebesta, 1999, s. 99–100). Diktát pokládáme za patřičný diagnostický nástroj, jehož prostřednictvím lze formativně hodnotit, jak si žáci osvojili pravopisná pravidla. V praxi se postupuje tak, že učitel žákům diktuje určitý text, který je zaměřen na několik pravopisných jevů, které byly v předcházejících hodinách českého jazyka probírány. Učitel tak má díky diktátům v rukou diagnostický nástroj, kterým vyhodnotí, jak si žáci dokázali tyto pravopisné jevy osvojit a reprodukovat je na konkrétním textu. Zároveň je však třeba uvést, že diktát se nejeví jako vhodný nástroj pro sumární, závěrečné hodnocení.

Existují však i faktory, které hovoří proti použití diktátů. Zmínit se lze např. o tempu diktování, které může některé žáky s pomalejším tempem limitovat. Mohou se např. dopouštět chyb, které by za jiných okolností neudělali, a diktát tak nedokáže ověřit jejich skutečnou znalost pravopisných jevů. Dále se lze zmínit o tom, že diktát se nejeví jako vhodná forma pro otestování pravopisných jevů u žáků se zhoršenou schopností soustředění a pozornosti (typicky u žáků s ADHD či ADD) a také u žáků, u nichž byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení (např. u žáků s dyslexií).

Ve školní praxi mají podstatné místo nácvičné a kontrolní diktáty. Nácvičnými diktáty se pravopis nacvičuje, kontrolními diktáty se pravopisné znalosti prověřují. V praxi se využívá nejčastěji kontrolní diktát. Pouze kontrolními diktáty se však dobré pravopisné úrovně nedocílí, neboť samotná kontrola je neúčinná. Vlastní zkušeností můžeme potvrdit, že o používání nácvičných diktátů se hovoří velmi málo, učitelé preferují formu kontrolního diktátu, u kterého dochází ke klasifikaci. V důsledku tohoto nepoměru nácviku a kontroly je u žáků zbytečně vyvoláván stres a vzniká nezájem, ba až odpor k pravopisu. Nácvičné diktáty zůstávají v pozadí a jde o nedoceněnou činnost. Nejdříve musíme docílit toho, aby žáci získali pravopisné dovednosti, a to je úkol pravopisných cvičení a nácvičných diktátů. Chyby odstraníme různými formami opravných cvičení a dalšími analýzami pravopisných jevů. Až poté můžeme chtít provádět kontrolu v podobě klasifikovaného diktátu (Brabcová, 1990, s. 106–107).

Nácvičný diktát má význam v procesu automatizování pravopisných dovedností. Slouží k zjištění toho, na jakém stupni jsou pravopisné dovednosti a návyky žáků. Nutí je přemýšlet, které pravidlo by měli v daném případě použít. Žáci si cvičí pozornost, vnímavost a bystrost. Nácvičný diktát se opravuje hned po napsání. Tento typ diktátu se neklasifikuje,

jen se v něm vyznačí počet chyb. Návčičné diktáty nejčastěji využíváme k opakování a upevňování učiva a též ke cvičení pozornosti. Je možné i zapojit žáky tak, že si diktáty vzájemně kontrolují. Musí to však být činnost řízená učitelem, aby kontrola proběhla správně. Můžeme žákům poskytnout předlohu, podle níž si diktáty společně opraví (Brabcová, 1990, s. 107–108).

Návčičné diktáty můžeme rozlišovat podle náročnosti a stupně osvojení daných jevů (Brabcová, 2010, s. 15):

- diktát po sluchové a zrakové přípravě – učitel napíše na tabuli před hodinou text diktátu, graficky v něm zvýrazní jistý pravopisný jev, žáci odůvodňují pravopisný jev, po rozboru se text zakryje a začne se diktovat, po napsání se text odkryje a porovnává se napsané se vzorem; takový postup je náročný tehdy, když se dělá pravopisný rozbor ústně,
- komentovaný diktát – učitel nejprve přečte celý text, žáci ho pozorně poslouchají, a přitom si uvědomují pravopisné jevy, pak učitel diktuje text velmi pomalu, aby si žáci mohli komentovat, jaké pravopisné jevy se uplatňují,
- zrakový diktát – žáci si před napsáním diktátu sami přečtou text, pak se text zakryje a učitel ho diktuje,
- autodiktát – žáci z paměti píší text, který se nejprve probral jako cvičení po zrakové a sluchové stránce, děti se naučí text doma a pak ho doslova opakuji, reprodukci textu a pravopisnou stránku při kontrole diktátu hodnotíme zvlášť,
- výběrový diktát – žáci poslouchají text po předběžné zrakové a sluchové přípravě, ale zaznamenávají si pouze slova, ve kterých je probíraný pravopisný jev; výběrová cvičení jsou celkem efektivní, neboť umožňují procvičovat najednou několik pravopisných jevů, jsou však zároveň náročná na pozornost žáků, způsobují rychlou vyčerpanost, měla by se tedy zařazovat do vyučovacího procesu, když ještě žáci nejsou unavení, a neměla by být příliš dlouhá,
- vysvětlovací diktát – tvoří přechod mezi návčičným a kontrolním diktátem, používá se na konci návčiku jistého pravopisného jevu, po diktování textu se dělá jeho rozbor, oprava následuje po vysvětlení pravopisných jevů,
- přípravný diktát – jde o spojení kontrolního diktátu se zrakovým, žáci nejprve opíší předem určený text a druhý den ho píší jako kontrolní diktát,

- volný diktát – před diktováním učitel zopakuje se žáky pravopisné poučky, potom přečte text, po druhém přečtení píšou žáci diktát, jak si ho zapamatovali, bez diktování,
- tvůrčí diktát – učitel dá žákům takový text, v němž se vyskytuje mnoho pravopisných jevů, po přečtení společně sestaví osnovu, pak napíšou, co si uchovali v paměti.

Kontrolní diktát slouží k prověření pravopisných dovedností žáků. Kontrolní diktát se píše tehdy, když se určité pravopisné učivo osvojuje po delší časový úsek a když mu předcházela větší počet cvičení a nácvikových diktátů. Můžeme ho psát až tehdy, když se osvojovaná pravopisná látka důkladně procvičí. Kontrolní diktát opravuje a klasifikuje učitel. Opraví jej nejpozději do týdne od jeho napsání, přičemž je nezbytná analýza nejčastějších chyb. Této opravě je nejlepší věnovat jednu celou vyučovací hodinu. Pokud jsou výsledky z napsaného diktátu špatné, je třeba, aby se učitel k problémovým pravopisným jevům znovu vrátil a věnoval čas jejich korekci, opětovnému vysvětlení a procvičení. Při opravě diktátu je třeba co nejvíce zapojit aktivitu žáků. Čím jsou žáci starší, tím náročnější požadavky můžeme stanovit (Brabcová, 1990, s. 108).

Ve vyšších ročnících již nemusíme ani konkrétní chybu pojmenovat, můžeme jen naznačit, kde se nachází, a žáci ji sami najdou a opraví. Svým vlastním jednáním a činností se naučí víc než jen pozorováním. Dobrou pomůckou pro učitele je, když si o chybách vede záznamy. Tyto poznámky o pravopisných nedostatcích umožní jejich následné soustavné odstraňování.

Délka diktátu není striktně stanovena. Vyučující by měl zohlednit věk a pravopisnou vyspělost žáků. Diktát by neměl být příliš dlouhý (z důvodu šetření vyučovacího času), ale ani příliš krátký (aby nástroj splnil požadovanou kontrolní nebo cvičnou funkci). Rozsah závisí na tom, zda diktát tvoří izolovaná slova, slovní spojení, izolované věty nebo souvislý text. V izolovaných slovech se samozřejmě mohou dané pravopisné jevy vyskytovat častěji než v souvislém textu. Když chceme zaměřit diktát pouze na jeden pravopisný jev, je pro nás lepší možností zvolit si diktát ve formě izolovaných slov, zde máme více prostoru k nasycení diktátu konkrétním jevem. Souvislý text zase použijeme při zjišťování míry osvojení několika pravopisných jevů. Učitel by měl dbát, aby text diktátu byl přirozený, a zároveň přiměřeně nasycený pravopisnými jevy.

Pokud jde o kontrolní diktát, měl by ho tvořit text, který je pro žáky neznámý, ale obsahovat může pouze ty jevy, které si žáci osvojili a též dostatečně procvičili.

Výhodou diktátu je jeho všestrannost. Většinou nebývá podle Šebesty (1999, s. 102) monotematický a přivádí žáka k tomu, aby samostatně použil všechny prostředky, s nimiž se při výuce pravopisu, jakož i ostatních stránek jazyka seznámil. Při psaní diktátu musí žák překonat řadu obtíží, musí podat jisté psychické výkony. Výchovně je diktát cenný tím, že žák musí mít pevnou vůli, aby cílevědomě pracoval na splnění úkolu. V diktátu se kombinují různé psychické procesy (abstrakce, analýza, srovnání, rozlišení, zařazení aj.).

Školní praxe ukazuje, že je při opravě diktátů vhodné členit chyby na malé (diakritika) a velké/hrubé (správnost *i, y*, velká písmena). Rozhodující pro nás je didaktické hledisko, tedy do jaké míry si žák osvojil probírané učivo. Velkou chybou můžeme označit pouze nesprávný pravopis v jevu, který je už přijat a také dostatečně procvičen. Malé chyby může žák dělat v neprobraném nebo ještě neprocvičeném pravopisném jevu.⁸

Musíme zaměřit svou pozornost i na skutečnou příčinu vzniku chyby, tj. zda chyba vznikla skutečně kvůli neovládnutí pravopisného jevu, nebo byl žák jen nepozorný, konal ukvapeně, neuváženě, měl nedostatek času atd. Vyučující by měl rozlišovat mezi chybou a zmatením, ačkoli v praxi to nebývá snadné. Musí znát individuální vlastnosti žáka (stupeň nervozity, chování pod tlakem, zvládnutí stresových situací) a úroveň jeho pravopisu.

Chyba vzniká pro nedostatek znalostí, nepřesné znalosti nebo neschopnost uplatnit vědomosti v praxi, protože nebyly dostatečně zautomatizovány. Viníkem bývá většinou učitel, tedy přesněji, nedobře zvolené vyučovací metody. Při zmatení dochází k chybnému psaní kvůli různým činitelům, jako jsou únava, nemoc, ukvapenost, nezájem nebo rozptýlení pozornosti žáka jinou činností. Výsledkem zmatení jsou většinou chyby v diakritice a interpunkci, vynechání písmena, záměna písmen atd. (Šebesta, 1999, s. 99).

Z vlastní praxe a zkušeností je možné vymezit tyto příčiny, které vedou k tomu, že se žáci v diktátu dopustí pravopisné chyby nebo zmatení:

- stres a strach při psaní diktátu pro obavy ze známky,
- tipování a nejistota u pravopisných jevů,
- nesoustředěnost jako chyba,

⁸ J. Kostečka (1993, s. 58) se pokusil o praktické řešení tohoto problému. Doporučuje chyby hrubé (velké) a malé nadále rozlišovat a uvádí doporučenou stupnici pro klasifikaci diktátů: 1 velká chyba + 1 malá chyba = *výborně*; 2 velké chyby + 1 malá chyba = *chvalitebně*; 3 velké chyby + 1 malá chyba = *dobře*; 4 velké chyby + 1 malá chyba = *dostatečně* a 5 velkých chyb = *nedostatečně*, tj. před jejím užitím učitel převede všechny malé chyby na velké v poměru 2 malé = 1 velká.

Je třeba samozřejmě zdůraznit, že záleží především na pedagogovi, jaká kritéria při hodnocení pravopisu zvolí, může si je totiž například upravovat vzhledem ke konkrétní situaci ve třídě.

- nečitelnost jako chyba,
- neschopnost sladit psaní s poslechem.

Činitele jako strach, stres, nesoustředěnost, můžeme považovat za psychologické. Učitel musí před psaním kontrolního diktátu uklidnit atmosféru ve třídě. Žáci vědí, že jim jde o známku, a proto bývají často rozrušení. Na jedné straně závisí na osobnosti žáka, jak se se stresem vyrovná, na druhé straně je nutné vzít také v úvahu osobnost učitele. Stres by neměl být až tak velký, aby žákovi zabránil podat dobrý výkon. Správná dávka stresu by právě měla podpořit žáka, aby úkol dobře zvládl a aby mu na jeho správném splnění záleželo.

Pro některé žáky je problémem nečitelnost jejich vlastního rukopisu. Žák druhého stupně ZŠ při psaní diktátu by měl psát alespoň čitelně. Nicméně v praxi tento požadavek nebývá často splněn, neboť žáci se specifickými poruchami učení mívají problémy s psaním diktátů, a proto se u nich jako nástroj, jak hodnotit jejich znalosti pravopisných jevů, používá spíše než diktát korektura.

Častou komplikací dle našich zkušeností je také tipování a nejistota žáků u pravopisných jevů. Tento problém je způsoben tím, že žáci nemají pravopisný jev zautomatizovaný, patrně dostatečně procvičený, takže v jejich znalostech a dovednostech jsou mezery. Proto když se setkají s pravopisným jevem, který nedokáží s určitostí správně vyřešit, utíkají k řešení náhodným tipem. Je úkolem učitele, aby dodržel dostatečný poměr mezi znalostmi a dovednostmi a aby k jejich získání věnoval náležitý čas. Žáci tak získají jistotu ve správném psaní a také schopnost odůvodnit pravopis.

Další příčinou je neschopnost poslouchat a psát ve stejném okamžiku. Tento problém je přijatelný u žáků na prvním stupni ZŠ, žáci druhého stupně ZŠ by jej však už mít neměli. Je důležité zajistit, aby se žák plně soustřeďoval na činnost, kterou provádí, tedy poslouchat a psát. Vyučující musí zajistit, aby se žáci nerozptylovali jinou činností nebo navzájem.

Domníváme se, že u některých žáků může dojít k pravopisným chybám na základě špatně srozumitelného diktování. Aby se mohl učitel vyhnout chybám, které vznikají na základě této příčiny, měl by dodržovat určité zásady. Ty formulovala Brabcová (1990, s. 107), která např. nabádá, že má učitel zajistit, aby všichni žáci dobře slyšeli, a je proto důležité, aby měl dobrý přehled nad celou třídou. Brabcová k tomu dodává, že by učitel při diktování neměl přecházet z místa na místo, protože to může vést u žáků k jejich nervozitě a rušení. Tempo diktování by dle výše uvedené autorky mělo odpovídat tempu psaní, jaké má průměrný až podprůměrný žák. S tím souvisí i zřetelné vyslovování jednotlivých slov učitelem, nicméně nadále by měl být jeho projev přirozený, nikoliv strojený.

To však nejsou jediné příčiny potíží. Je nutné také brát v úvahu třídní klima, vliv spolužáků, poruchy soustředění či vnější vlivy, které mohou na některé žáky působit.

Z praxe jsme zjistili, že často mají s psaním diktátů problémy žáci se specifickými poruchami učení. Např. žáci, u nichž byla diagnostikována dysgrafie, se potýkají s potížemi napodobování písmen, často u nich dochází k záměně tvarově podobných slov. Jejich rukopis je špatně čitelný, těžkopádný a neuspořádaný. Žáci s touto specifickou poruchou učení mají také pomalé tempo psaní, jejich pozornost se soustředí hlavně na grafickou stránku psaného projevu, a proto dělají mnoho pravopisných chyb.

3.2.1 Obsah a rozsah diktátů

Diktovaný text má být samozřejmý, ale současně nasycený pravopisnými jevy; diktát má být přiměřený věku a vyspělosti žáků. Ať už se text diktátu skládá z izolovaných slov, vět, nebo jde o obsahově souvislý text, je rozsah diktátu ve 2. ročníku asi 20–30 slov, ve 3. ročníku 30–40 slov, ve 4. ročníku 40–50 slov, v 5. ročníku 50–60 slov, v 6. ročníku cca 85 slov, v 7. ročníku 100 slov, v 8. ročníku 120 slov a v závěrečném, tedy 9. ročníku přibližně 140 slov. Do rozsahu se počítají všechna slova v textu. Na kontrolu osvojení pravopisných dovedností a návyků, tj. souhrnně pravopisných kompetencí, má učitel vybrat neznámý text, ve kterém se vyskytují pouze ty pravopisné jevy, které byly již probrány a pochopeny (Brabcová, 2010, s. 10–11).

Domníváme se, že výběr diktátu by vždy měl odpovídat celkové úrovni třídy. Může se totiž stát, že se jedná o třídu žáků nadprůměrně inteligentních, a v takovém případě je zapotřebí, aby byl diktát nasycen větším množstvím pravopisných jevů. Jiná situace bude u žáků, u nichž je diagnostikována některá specifická porucha učení nebo kteří se nemohou dlouho soustředit (typicky u žáků s ADHD). Zde se lze odkázat na Brabcovou (1990, s. 106), podle níž lze právě u těchto žáků zařadit jednodušší formu diktátu či pracovat s diktáty diferencovaně v rámci skupinové práce. Jsme také toho názoru, že v diktátě by se nemělo objevit příliš velké množství pravopisných jevů. Takový text se pak jeví jako nepravdivý, na což upozorňuje Hauser, Kneselová a kol. (1994, s. 21). Celkově není vhodné používat příliš dlouhé diktáty, neboť u takových hrozí, že se žák dopustí z únavy zbytečných pravopisných chyb, jak se o tom zmiňuje Čechová a Styblík (1998, s. 177).

Při výběru diktátu ve formě izolovaných slov a slovních spojení si dáváme pozor na jejich obsahovou souvislost. Ve školních vzdělávacích programech by mohla být stanovena četnost kontrolních diktátů a jejich obsahové zaměření. Žákům v prvním ročníku vybíráme

jednoduchá slova, která se stejně vyslovují i píší. Pokud je ve slově *i* nebo *y*, upozorníme žáky, které písmeno mají napsat.

V prvních týdnech žáky upozorňujeme i na délku samohlásek. V pozdějším období délku samohlásek zvýrazníme. Jestliže totiž nebudou dodržovány délky, může to vést až k pozměnění samotného sdělení. Příkladem je např. *pas* (cestovní) a *pás* (např. výrobní linky), dalším příkladem je slovo *vir* (v počítači) a *vír* (vodní) nebo *úhel* (pravý) a *uhel* (v malířství). Právě proto, že se při každodenní elektronické komunikaci často opomíjí diakritika, je vhodné ve vyučování této oblasti věnovat dostatek času.

Čechová a Styblík (1998, s. 177) také dodávají, že pokud chce učitel docílit procvičení pouze některých pravopisných jevů, měl by zvolit diktát jednoduchých slov či slovních spojení. U takového typu diktátu se postupuje tak, že se nejdříve přečte celá věta a následně slovo či slovní spojení, které má být žákem zapsáno.

3.2.2 Metodický postup při diktování diktátu

Při diktování diktátu se postupuje v následujících bodech (Čechová, Styblík, 1998, s. 180):

- Před diktátem vytvoříme vhodnou situaci, dobrou náladu, ztlumíme napětí.
- Neukvapeně a zřetelně čteme celý text nebo izolované věty. Žáci poslouchají text, ale ještě nepíší. Prvotní čtení slouží jako pomůcka k pochopení obsahu textu. Izolovaná slova se nečtou předem, ale nejméně dvakrát se vysloví.
- Diktujeme větu po větě, artikuluje přírozně bez vyzvednutí pravopisu. Delší věty rozčleníme na úseky.
- Při diktování stojíme před žáky a všímáme si, zda všichni žáci stačí psát.
- Po napsání diktátu ještě jednou přečteme zvlášť každou větu a žáci kontrolují, zda něco nevynechali.
- Po přečtení dáme žákům 2–3 minuty času, aby si mohli opravit možné chyby.

Chyby se hodnotí a analyzují podle etapy osvojení pravopisné dovednosti a návyku, tedy podle toho, zda žák už měl příležitost prakticky si procvičit daný pravopisný jev. Za relevantní kritérium se proto v této souvislosti pokládá didaktické hledisko – zásada utvrzení učiva. Nedostatky při osvojování vědomostí žáků jsou zákonitým jevem ve vyučování, učitel by měl vše udělat soustavně a uvědoměle, aby naučil žáky chybám předcházet.

Oprava pravopisných chyb žáků naplňuje důležitou zpětnovazební, ale i výchovnou funkci. V zájmu efektivity vyučovacího procesu by měl učitel opravovat i školní a domácí

sešity žáků. I technika opravy chyb by měla být taková, aby co nejvíce aktivizovala žáky a vyžadovala od nich při hledání chyb a jejich řešení jistou námahu. Učitel by měl chybu pouze označit a žáci by ji měli rozebrat a sami opravit (Čechová, Styblík, 2010, s. 180–182). Občas může učitel jen uvést počet chyb v příslušném řádku na okraji textu.

Mnoho žáků považuje český jazyk za nepříjemný vyučovací předmět jen proto, že jim nejde pravopis a občas dostanou z diktátu horší známku. Většina dětí, které pravidelně čtou knihy a kterým občas i rodiče nadiktují diktát nebo zadají napsat pravopisné cvičení, mají postupně s pravopisem čím dál tím méně problémů. Pravopisu lze porozumět a nacvičit ho, jen je nutná trpělivost zejména ze strany rodičů, kteří se musí společně s dítětem této problematice ustavičně věnovat (Čechová, Styblík, 2010, s. 180–182).

V dnešní době existuje řada možností, jak si pravopis procvičovat. Důležité je měnit různé typy diktátů, aby se žák nenudil, ale především proto, aby byly procvičeny různé druhy pravopisných jevů. Zásadní však je, pokud chce být dítě úspěšné, aby rodiče nezanedbávali pravidelnost procvičování. A také je zásadní nezapomínat na to, že i pravidelné čtení knih pravopis dítěte významně ovlivňuje. Ovšem ne vždy je možné, aby se žáci na své rodiče v této souvislosti spolehli, že jim budou při osvojování pravopisu nápomocni, neboť oni sami nemusí mít takové znalosti k předávání. Jde o jev označovaný jako reprodukce vzdělanostních nerovností; vzdělanostní reprodukce je podle Simonové a Soukupa (2009, s. 941) přenos úrovně dosaženého vzdělání v rodině mezi jednotlivými generacemi.

3.3 Vyučování vyjmenovaných slov

Při vyučování vyjmenovaných slov je důležité podpořit žáka k činnosti, která se neopírá jen o memorování (pamětní zvládnutí příslušné řady), i když se mu nelze zcela vyhnout. Žák prochází procesem, při kterém pochopí význam slova, poslouchá, vyslovuje slovo, zrakově ho vnímá a nakonec by ho měl pravopisně správně napsat. Tento proces totiž správně spojuje schopnost vyjmenovaná slova vnímat zrakem, psát je a opisovat.

K procvičení vyjmenovaných slov můžeme zařadit taková cvičení, jež procvičí u žáků následující znalosti (Brabcová, 2010, s. 18):

- ústně zhodnotit izolovaný jev a umět zařadit slova i v případě, když nejsou v základním tvaru,
- zjišťovat, jaká slova předcházejí a jaká následují v řadě,
- upevnit správnou zrakovou představu o vyjmenovaných slovech a z písmen poskládat tato slova,

- utvořit si pevné paměťové spoje pomocí krátkých vět,
- z jednotlivých řad vyhledat a zapsat jména lidí, zvířat, měst, věcí,
- pracovat se souvislými texty např. z dětské literatury.

Učení těchto slov není jednoduché. K nedostatkům u psaného projevu dochází proto, že tato slova sice u žáků vstoupila do paměti, ale nedokázali si vybavit jejich pravopisnou podobu.

Při vyučování vyjmenovaných slov je užitečné využívat různá cvičení zaměřená na opakování, vymýšlet cvičení, při kterých žáci zapojují svou kreativitu. U těchto cvičení si žáci nejen zafixují vyjmenovaná slova v paměti, ale uvědoměle je i používají v psaném a mluveném projevu (Čechová, Styblík, 2010, s. 168).

Při vyučování vyjmenovaných slov je často využívána monologická metoda výkladu. Pro jeho efektivnost je nutné zajistit, aby učitel vyložil učivo přiměřeným tempem, srozumitelně, zjednodušeně, uváděl hlavní fakta, navázal na předchozí učivo, uváděl konkrétní příklady. Měl by také žákům klást otázky a mít zajištěnou zpětnou vazbu. Metoda výkladu bude efektivnější, jestliže bude učitel schopen ji propojit s dalšími vyučovacími metodami, a to názorně demonstračními. Jejich výhodou je předkládání učiva v pevném logickém uspořádání. To se také považuje za předpoklad k tomu, aby si žáci příslušné učivo vyjmenovaných slov zapamatovali.

Při výkladu je nutné vytvořit algoritmus, jehož prostřednictvím bude odůvodněn správný zápis daného slova. Brabcová (1990, s. 97) k tomu dodává, že je úkolem učitele, aby žák tento proces algoritmu pochopil. Žák si musí položit otázku, zda dané slovo patří ke slovům vyjmenovaným. Pokud tomu tak je, napíše správné *y/y*. V případě, že vyjmenovaným slovem není, musí si položit další otázku, zda je s vyjmenovaným slovem příbuzné. Brabcová (1990, s. 97) k tomu dále dodává: „*U zdůvodňování (a to nejen u vyjmenovaných slov) nutno zdůraznit, že zpočátku by mělo být přesné a úplné. Učitel by měl dbát na dodržování této zásady, i když zpomaluje práci.*“

Další metodou výuky vyjmenovaných slov je dle Hájkové (2020, online) metoda slovotvorných hnízd, což je inovativní metoda, která je založena na osvojování si pravopisu jako náročného psychomotorického procesu, který pracuje se všemi důležitými vjemy sloužícími k upevnění pravopisné dovednosti, a to vizuálními, akustickými, motorickými i mentálními. Velký důraz je kladen na plnohodnotné přetváření vědomosti na pravopisnou dovednost.

Východiskem této metody je text a žákovo pozorování pravopisného jevu. Prvním krokem je manipulace s jazykovým materiálem. Nabídneme žákům určitý text nasycený slovy tvarově i sémanticky blízkými (slovy příbuznými), který si společně s žáky přečteme – v jeho nadpisu je lexém z řady vyjmenovaných slov (ten žákům ze začátku neukazujeme). Následně probíhá práce s textem. Nejprve se ptáme, jak žáci danému textu porozuměli. Učitel klade standardní otázky, žáci odpovídají, popř. učitel může pověřit některého z žáků rolí učitele, takže žák vytváří otázky, ptá se a ostatní žáci ve třídě odpovídají. V další části vyzveme žáky, aby k danému textu vytvořili nadpis. Mělo by se jednat o klíčové slovo (klíčovou větu) vystihující obsah textu. Ve třetí fázi práce připomeneme klasifikaci souhlásek na pravopisně tvrdé, měkké, obojetné a poté se zeptáme, zda v daném textu náhodou není dost případů pravopisně obojetných souhlásek, po kterých se píše *y*. Žáci přijdou na to, že text je nasycen příbuznými slovy.

Dále vyzveme žáky, aby do svých sešitů (na list papíru) napsali všechna slova, která splňují výše uvedené charakteristiky. Vznikne tak mapa slov. Někdy bude k dispozici text, kde nebude příliš mnoho derivátů (slov odvozených), proto můžeme žáky vyzvat, aby vymysleli další příklady slov, která významem souvisejí s ostatními. Nakonec se žáků zeptáme, které slovo by považovali za reprezentanta všech vypsáných slov. Reprezentantem má být právě vyjmenované slovo z příslušné řady. Žáci si mohou ověřit, že ta slova, která vypsali, mají stejný kořen. Učitel řekne, že taková slova se označují jako příbuzná; zpřístupní tak žákům základy učiva o stavbě slova.

Ve druhém kroku pracujeme s různými cvičeními. Žáci po celou dobu mají možnost se dívat do vytvořené mapy slov. Pracujeme s různými cvičeními, ze kterých nesmíme vynechat diktát – jsou v nich nejdříve pouze deriváty daného lexému, pak směs derivátů a dalších slov, která deriváty nejsou. Cvičení variujeme.

Ve třetím kroku přidáváme texty k dalšímu vyjmenovanému slovu, seřazujeme reprezentanty z map slov. Procvičujeme a snažíme se je zapamatovat. Pravopisnou dovednost ověřujeme jen psaním. Řada vyjmenovaných slov tedy nestojí na začátku práce (konkrétního tématu), ale postupně k ní dospějeme. Za zvážení stojí i to, vypustit z řady vyjmenovaných slov některá slova méně frekventovaná. K těm bychom se měli vrátit ve výuce na druhém stupni.⁹

9 Seznámení s méně frekventovanými lexémy by mělo probíhat ve vyšších ročnících, v úzké vazbě na text / literární složku předmětu. Také bychom měli zvážit věk žáků, v jakém věku je vhodné se seznámit s centrálními a periferními lexikálními významy daných slov.

Výhodou této metody je žákova vlastní invence ve tvoření tzv. vyjmenované řady. Dále pak podpora všech čtyř vjemů (vizuální – akustický – motorický – mentální), které jsou potřebné při přetváření pravopisné vědomosti na dovednost. V první hodině pracujeme s jedním textem, v dalších vyučovacích hodinách můžeme zařadit textů více (maximálně však tři). (Problematika pravopisu na 1. stupni ZŠ – E. Hájková, 2020, online).

4 Metodologie práce

V této kapitole jsou stanoveny výzkumné otázky a hypotézy a je popsáno, jak je celý výzkum zpracován.

4.1 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Výzkumné otázky:

- VO1: V jakých oblastech pravopisných jevů žáci jednotlivých ročníků nejvíce chybují?
- VO2: Jak mají žáci jednotlivých ročníků osvojeny znalosti pravopisných jevů ve vztahu k tomu, co již mít osvojeno mají?

Hypotézy:

- H1: Žáci 8. ročníku vykazují v pravopisu lepší výsledky než žáci nižších ročníků (nižší počet chyb, vyšší celková úspěšnost).
- H2: Žáci vykazují nižší počet chyb v diktátu než v doplňovacím cvičení a korektuře¹⁰.

4.2 Průběh výzkumu

V provedeném výzkumu jsme mohli pozorovat pravopisné a grafické chyby (pokud žák zapomněl při diktování napsat nějaké písmeno nebo zkomolil slovo), ne morfologické, syntaktické ani stylistické chyby, protože žáci měli zadanou přesnou podobu diktátu, doplňovacího cvičení i korektury, samostatně nic netvořili.

Připomeňme si ještě jednou, že nejdůležitější zásadou při diktátu je, že žáci musí mít možnost přesně a jasně sluchově vnímat správný a výrazný ústní projev, protože jejich písemný projev je pouze následným písemným znázorněním učitelova ústního projevu. Srozumitelnost ústního projevu ovlivňují například i mimika, gestikulace, logický přízvuk, pauza, intonace, citové vzrušení nebo spokojenost apod.

Některé z těchto vlastností ústního projevu nelze transformovat do písemného projevu (např. mimiku, gestikulaci), jiné zase (např. přízvuk, pauzu) pouze částečně (pomocí interpunkčních znamének). Na druhé straně i písemný projev má některé znaky, které nemají svůj odraz v ústním projevu a které zpřesňují komunikaci (přesněji pochopení výpovědi). Je

¹⁰ Korekturu zde chápeme jako cvičení korekční, nikoli korekturní. Rozdíl spatřujeme v tom, že náročnější korekturní cvičení vedou pokročilejší žáky k promyšlené celkové korektuře textu, kdežto cvičení na mechanické odstranění početných chyb žádají jen jejich opravu (korekci).

to např. psaní velkých písmen, psaní *i*, *y*, psaní znělých a neznělých souhláskových písmen apod.

Domníváme se, že příčinou vzniku mnoha chyb byla neznalost teoretických pravidel a pravopisné teorie. Vyučující musí dbát o to, aby zprostředkoval žákům správné a dostatečné informace z pravopisné a gramatické teorie, a dohlédnout na odlišení podobných jevů, protože žáci si často pletou příbuzné gramatické jevy a potom si nesprávně odůvodní jejich pravopis.

Výzkum probíhal následovně. Nejprve jsme oslovili vybranou školu a zajistili souhlas ředitele s provedeným výzkumným šetřením. Před samotným výzkumem bylo nutné se osobně sejit s učiteli předmětu český jazyk a domluvit se konkrétně na postupu. V každém ročníku byla jednotlivá pravopisná cvičení žákům předkládána jejich učitelem českého jazyka. Žákům bylo vysvětleno, že v rámci vyučovacích hodin českého se v jednom týdnu zúčastní výzkumu, při kterém budou psát diktát a následně jim bude předloženo doplňovací a korekční cvičení (každý den jeden druh pravopisného cvičení). Žáci se také dozvěděli, že se nebudou tato cvičení a diktáty známkovat, nicméně u nich vyučující podpořili motivaci k účasti na výzkumu tím, že přislíbili těm, kteří zvládnou pravopisná cvičení bez pravopisných chyb, zapsat do žákovské knížky jedničku a započítat ji do celkového hodnocení v předmětu český jazyk (a literatura). Tím byla u žáků podpořena pozitivní motivace, nebyli zbytečně stresováni, zároveň jsme se však vyvarovali toho, aby ke cvičením nepřistupovali příliš laxe.

Tento výzkum probíhal v průběhu září roku 2020, kdy žáci docházeli prezenčně do školy. S pedagogy českého jazyka jednotlivých ročníků bylo také konzultováno, jaké pravopisné jevy probírali s žáky v minulém školním roce 2019/2020 a zda bylo učivo odučeno prezenčně, distančně (online synchronní/asynchronní vyučovací hodiny), či samostudiem. Teprve po této konzultaci byla sestavena či vybrána jednotlivá pravopisná cvičení splňující další požadavek, totiž aby se ve cvičeních v jednotlivých ročnících postupně zvyšovala jejich náročnost, aby však odpovídala tomu, co již žáci probírali a co by již měli mít osvojeno. Texty těchto výchozích cvičení jsme umístili do Přílohy.

Jak tedy z výše uvedeného vyplývá, každý ročník měl odlišná pravopisná cvičení (diktát, doplňovací a korekční cvičení). Díky tomu bylo možné zhodnotit v jednotlivých ročnících osvojení pravopisných jevů, které se již učily, a žák nebyl hodnocen ze znalosti pravopisných jevů, které zatím nebyly probírány.

Vycházeli jsme z učebnic českého jazyka z nakladatelství SPN pro 4. až 8. ročník (Český jazyk 4, Český jazyk 5, Český jazyk 6, Český jazyk 7, Český jazyk 8), které se používají v základní škole, kde jsme prováděli výzkum, a dále ze vzdělávacích standardů RVP ZV z českého jazyka a literatury pro 1. a 2. stupeň základních škol.

V 4. až 6. ročníku se žáci potýkají s velkým množstvím nových jazykových a pravopisných poznatků, probírají souhláskové skupiny, zdvojené souhlásky, pádové přípony, vzory podstatných a přídavných jmen, zájmena, číslovky, příslovce. V učební látce převládá pravopis a morfologie nad slohem (ten se ve větší míře vyučuje až ve vyšších ročnících). V 7. až 9. ročníku již žáci mnoho nového učiva zaměřeného na pravopis neprobírají (nové je pro ně jen psaní čárek, cizích slov, cizích předpon a přípon, podstatných jmen mužského rodu neživotného zakončených na *-l*, kompletace poznatků o slovesech a číslovkách) a většinou si opakují a prohlubují znalosti učiva z předchozích ročníků.

Výzkum probíhal, jak již bylo uvedeno výše, u žáků ve 4. až 8. ročníku základní školy. Uskutečněn měl být dle původního záměru v měsíci červnu roku 2020, aby tak bylo možno objektivně zhodnotit, jak si žáci dokázali osvojit pravopisné jevy za celý školní rok, zda dosáhli daných výstupů podle tohoto RVP v oblasti pravopisu. Tento záměr však nebylo možno dodržet, a to z důvodu vládních protiepidemických nařízení, kterými byly uzavřeny školy, a proto byl výzkum přesunut až do nového školního roku 2020/2021. Výzkum probíhal tak, že sice byli testováni žáci vyšších ročníků, od 5. do 9., nicméně byli hodnoceni za své pravopisné znalosti z celého ročníku nižšího, čili od 4. do 8. ročníku. U žáků 9. ročníku se tedy jedná o znalosti z 8. ročníku, chybí však ohodnocení znalostí z 9. ročníku, neboť tito žáci již odešli za studiem na střední školy.

Z neformálních rozhovorů s vyučujícími českého jazyka, kteří tento předmět vyučují v jednotlivých ročnících, vyplynulo, že učivo bylo podle RVP a ŠVP odučeno v rozsahu tak, jak bylo naplánováno. Prezenční formou tak bylo učiněno jenom do poloviny března r. 2020. Následně byli žáci převedeni na distanční výuku. V té době však učitelé této základní školy neměli příliš velké zkušenosti s online výukou, a proto výuka českého jazyka probíhala především prostřednictvím samostudia. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal na počátku září nového školního roku, nedokázali ještě vyučující jednoznačně vyhodnotit, jak se tento způsob výuky v předcházejícím školním roce projeví ve znalostech žáků v jednotlivých ročnících.

4.3 Charakteristika souboru respondentů

Po předchozí dohodě s ředitelem školy jsme spolupracovali s jednou menší základní školou v městyse na Kolínsku (ve Středočeském kraji), kam dochází přibližně 150 žáků. Uvedená škola je plně organizovaná, má všech devět ročníků a v každém je jedna třída. V každé z nich je přibližně 15 až 20 žáků.

Celkový počet respondentů zařazených do tohoto výzkumu byl 84. Rozdělení respondentů dle jednotlivých ročníků je následující:

- 4. ročník: 17
- 5. ročník: 19
- 6. ročník: 17
- 7. ročník: 16
- 8. ročník: 15.

5 Výsledky výzkumu

Výsledky žáků jsou rozděleny podle toho, zda se jedná o první, nebo druhý stupeň základní školy. U každého ročníku jsou představeny jednotlivé typy cvičení, jejich přesná znění jsou v příloze. Je poukázáno na to, co se daným cvičením sledovalo, jaké jsou výsledky žáků, počet chyb apod.

Výsledky cvičení žáků jednotlivých ročníků jsme hodnotili takto: každý pravopisný jev, který porušuje PČP (ať již v rámci diktátu, doplňovacího cvičení, či korektury), byl definován jako chyba. Úspěšnost jevů byla vyjádřena procentuálním zastoupením správně použitých jevů z jejich celkového počtu.

5.1 Výsledky u žáků na prvním stupni ZŠ a jejich interpretace

5.1.1 Znalosti pravopisu žáků 4. ročníku

Ve cvičeních pro žáky ukončeného 4. ročníku byly sledovány vědomosti o těchto pravopisných jevech: psaní *i/i* a *y/y* po obojetných souhláskách, psaní *i/i* a *y/y* po tvrdých a měkkých souhláskách, psaní *dě, tě, ně, bě – bje, pě, vě – vje, mě – mně*, psaní souhlásek podléhajících spodobě znělosti a psaní *i* a *y* ve shodě přísudku s podmínkem v jednoduchých případech. Nejprve jsou vyhodnoceny tyto dílčí části v jednotlivých typech cvičení (diktát, doplňovací cvičení, korektura). Následně se vyhodnotí celková chybovost žáků.

Celkem bylo v těchto třech typech cvičení hodnoceno 143 pravopisných jevů, přičemž v diktátě jich bylo hodnoceno 86, v doplňovacím cvičení 33 a v korektuře 24. 17 žáků v nich udělalo celkem 542 chyb, průměrně na jednoho žáka 31,9 chyb. V diktátě průměrně jeden žák udělal 13,1 chyb (celkem za celý soubor žáků 223 chyb), v doplňovacím cvičení průměrně jeden žák udělal 8,5 chyb (celkem za celý soubor žáků to bylo 144 chyb). V rámci korektury bylo zaznamenáno sice méně chyb (175) než v diktátu, avšak zde bylo hodnoceno méně pravopisných jevů (24). Průměrný počet chyb na jednoho žáka v korektuře vychází na 10,3 chyb. Z uvedených faktů také plyne, že největší úspěšnost měli žáci v diktátu (87,14 %), následuje doplňovací cvičení (74,33 %). V korektuře byli žáci úspěšní jen přibližně v polovině jevů (53,92 %).

Psaní *i/í* a *y/ý* po obojetných souhláskáchTabulka č. 1: Procentuální úspěšnost v psaní *i/í*, *y/ý* po obojetných souhláskách

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
těly	52,94	talíře	100,00	poli	52,94
podkovy	82,35	chlapi	76,47	myšák	100,00
kladivý	76,47	chleby	88,24	velitelů	100,00
palicemi	88,24	olivami	100,00	bitva	29,41
palicemi	94,12	olivami	82,35		
kovadlin	100,00	okurkami	76,47		
mozoly	47,06	zálivkou	94,12		
kobyly	100,00	bylinek	94,12		
kobyly	35,29	bylinek	94,12		
hřívý	70,59				
výři	100,00				
křídly	88,24				
hlubině	94,12				
netopýři	88,24				
vikýře	11,76				
hmyzu	94,12				
poli	64,71				
snopy	58,82				
obilí	70,59				
obilí	82,35				
vesly	52,94				
žíly	58,82				
kapičky	100,00				
lysině	70,59				
lysině	82,35				
Celková úspěšnost	74,02	Celková úspěšnost	89,54	Celková úspěšnost	60,78
Celková chybovost pro všechna cvičení					25,22

Bylo zjištěno, že v této skupině pravopisných jevů činila celková chybovost 25 %, výrazně úspěšní byli žáci především v diktátu a v doplňovacím cvičení. Větší problémy jim činila korektura, kdy nedokázali odhadnout všechny pravopisné jevy, resp. chyby. Může to být dáno i tím, že nejsou na tento typ cvičení tolik zvyklí. Z výše uvedené tabulky také vyplynulo, že v diktátu dělalo žákům největší problémy slovo *mozoly*, *kobyly* a *vikýře*,

u něhož byla úspěšnost jenom 11,76 %. V případě korektury se jednalo o slovo *bitva*. Zde však předpokládáme, že pro žáky je komplikovanější nacházet ta slova, která potřebují opravit, neboť práce s chybou je další specifickou dovedností, která vyžaduje už značnou míru jistoty při aplikaci osvojených pravidel. V případě, že by měli žáci doplnit správný pravopis či by bylo slovo diktováno, očekáváme větší úspěšnost. Na druhé straně si také uvědomujeme, že diktát mohl obsahovat snadnější pravopisné jevy, a proto se některá cvičení žákům psala hůře než diktát.

Slovo *vikýř*¹¹ je poměrně málo frekventované¹², byť se vyskytuje i v beletrii, poezii a literatuře pro mládež. Z toho plyne, že ho řada žáků nemusí znát, a proto je také častěji jeho psaní chybné. Obdobný příklad takového neznámého lexému je slovo *mozol*. Nicméně zde by měl být žák schopný uplatnit algoritmus (předpokládáme, že zná deklinační typ lexému *mozol*) pro psaní koncovek podstatných jmen. Je ovšem možné, že si lexém přiřadili k jinému deklinačnímu typu a postupovali stejně jako u lexémů *solí*, *mysli*.

Psaní *i/i* a *y/y* po tvrdých a měkkých souhláskách

Tento pravopisný jev by již měli mít žáci ukončeného čtvrtého ročníku osvojený, neboť jde o učební látku z předcházejících ročníků. Proto jsme také hodnotili, jak si zde žáci vedou.

Tabulka č. 2: Procentuální úspěšnost v psaní *i/i*, *y/y* po tvrdých a měkkých souhláskách

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
lenoši	100,00			kočky	100,00
kováři	100,00			rohý	76,47
těžkými	100,00			kočky	94,12
kladivý	100,00			myši	76,47
muži	94,12			skryších	41,18
jiskry	100,00			úzký	47,06

11 Je velice náročné určit hranici slov, která by žáci měli v kontextu pravopisu znát. Předmětem výuky by měla být slova, která nestojí na periférii aktuálnosti jazyka, která patří do aktivní slovní zásoby žáka-rodilého mluvčího. Proto je možné namítnout, proč zde testujeme pravopis lexému *vikýř*, když tento lexém je jasně odtržen od reálné komunikační praxe. Pokud bychom se omezili pouze na komunikační potřeby žáků v daném ročníku a komunikační realitu, v níž se žáci pohybují; nemuseli by žáci uspět např. v didaktických testech jednotných přijímacích či maturitních zkoušek. Jako příklad uvádím výčet okrajových slov: *spílat* (MZD, 2016, s. 2 / JPZ, 2018, s. 9); *plytký* (MZD, 2016, s. 2); *komíhat* (MZD, 2018, s. 3); *rozdmýchat* (JPZ, 2018, s. 2); *sýpka* (JPZ, 2018, s. 9), jejichž pravopisné vědomosti / pravopisné dovednosti ověřovaly státem garantované zkoušky.

12 V korpusu SYN2020 bylo ověřeno, že frekvence všech slovních tvarů lexému *vikýř* v psaném projevu činí 253.

jiskry	88,24				
jejich	100,00				
hřívý	100,00				
jezdci	76,47				
výři	94,12				
křídly	100,00				
netopýři	100,00				
vikýře	82,35				
brigádníci	100,00				
brigádníci	100,00				
brigádníci	100,00				
veslaři	100,00				
jim	100,00				
žily	100,00				
kapičky	100,00				
Celková úspěšnost	96,28	Celková úspěšnost	–	Celková úspěšnost	72,55
Celková chybovost pro všechna cvičení					15,58

Na podkladě vyhodnocených dat vyplývá, že tento pravopisný jev mají již žáci ukončeného 4. ročníku dostatečně osvojen, neboť celková chybovost v diktátě a korektuře činí 15,58 %, přitom chybovost v diktátě je pouze 3,72 % (celkem 12 chyb, spíše ojediněle u některých slov, jako např. *jezdci*, které má vyšší frekvenci užívání než slovo *vikýř*). Dá se proto na základě těchto skutečností zhodnotit, že žákům z ukončeného 4. ročníku již tento pravopisný jev nečiní výraznější potíže.

Psaní *dě, tě, ně, bě – bje, pě, vě – vje, mě – mně*

V další části jsme hodnotili pravopisný jev psaní např. *bě – bje*. I toto by již měli žáci na začátku pátého ročníku mít osvojeno, neboť jde o učební látku, kterou se učili v předcházejících ročnících. V diktátě bylo na tento pravopisný jev využito slovo *těžkými*, *naběhly*, *lysině*, *vyráběli*, *hlubině* a *hlasitě*. V těchto slovech se objevila (vezmeme-li v úvahu pouze sledovanou skupinu pravopisných jevů) pouze jedna chyba, a to ve slově *naběhly*. Ukázalo se však, že žáci mají výraznější problémy s rozlišením *bě – bje*, což se prokázalo v doplňovacím cvičení. Zde se jednalo o slova *objednali/y*, která se vyskytla několikrát. V celkem třech slovech se objevilo u 17 žáků 36 chyb, což je v průměru 71% chybovost. Je tedy zřejmé, že jde o poměrně problematický pravopisný jev (celková chybovost u této skupiny pravopisných jevů činila 24,18 %).

Tabulka č. 3: Procentuální úspěšnost v psaní *dě, tě, ně, bě – bje, pě, vě – vje, mě – mně*

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
vyráběli	100,00	objednali	29,41		
těžkými	100,00	objednali	29,41		
hlasitě	100,00	objednaly	35,29		
hlubině	100,00				
naběhly	94,12				
lysině	100,00				
Celková úspěšnost	99,02	Celková úspěšnost	29,41	Celková úspěšnost	-
Celková chybovost pro všechna cvičení					35,78

Psaní souhlásek podléhajících spodobě znělosti

Okrajově bylo také hodnoceno, jak si žáci osvojili z předcházejících ročníků psaní tohoto pravopisného jevu. Jak v diktátě, tak i v doplňovacím cvičení měli žáci s některými lexémy problémy. V diktátě ve slově *řehtaly* velká část žáků (12) psala *rechťaly*. Další chyby se objevily také v případě slova *jezdci*, avšak již ne v takové míře (celkem 4 chyby). Na tento pravopisný jev jsme se zaměřili také v doplňovacím cvičení, a to ve slovech *zub* a *lahůdky*. V těchto dvou substantivech jsme zaznamenali celkem 3 chyby, úspěšnost činila 91,18 %. Celková chybovost této skupiny pravopisných jevů byla 27,94 %.

Psaní *i* a *y* ve shodě přísudku s podmínkem¹³

Tato oblast pravopisných jevů byla ve všech třech typech cvičení zastoupena také (viz tabulka č. 4). Ukázalo se, že s ní mají žáci výraznější obtíže, což je ve shodě s teoretickými poznatky, s nimiž jsme se seznámili v předcházejících kapitolách.

Tabulka č. 4: Procentuální úspěšnost v psaní *i* a *y* ve shodě přísudku s podmínkem

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
pohnuli	76,47	slyšeli	29,41	žily	11,76
vyráběli	88,24	odbíjely	23,53	pochyťaly	41,18
bili	41,18	byli	41,18	rozehňaly	5,88
létaly	94,12	zašli	58,82	nepolekaly	47,06
byly	76,47	objednali	64,71	rozutekly	41,18

13 Uvádíme *shoda přísudku s podmínkem*, poněvadž subjekt rozhoduje o tvaru predikátu (v kongruentních kategoriích), přísudek se tedy přizpůsobuje podmětu. Tuto skutečnost poněkud lépe vyjadřuje formulace „shoda přísudku s podmínkem“.

řehtaly	88,24	vyndaly	76,47	dopadli	23,53
vlály	94,12	voněly	82,35		
osedlali	70,59	objednali	70,59		
vyšvihli	88,24	objednaly	64,71		
vyrazili	82,35	dochutily	70,59		
zavířili	82,35				
zmizeli	76,47				
vylétli	70,59				
vázali	76,47				
zabrali	82,35				
naběhly	64,71				
perlily	94,12				
Celková úspěšnost	79,24	Celková úspěšnost	58,24	Celková úspěšnost	28,43
Celková chybovost pro všechna cvičení					44,70

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, diktát obsahoval celkem 17 pravopisných jevů tohoto typu, přičemž bylo zaznamenáno celkem 60 chyb (úspěšnost zde byla 79 %). Shoda přísudku s podmětem byla hodnocena také v doplňovacím a korekčním cvičení. V doplňovacím cvičení se u 10 sloves objevilo 71 chyb; v korektuře se objevilo u šesti slov 73 chyb. Je možné, že na tyto výsledky měla vliv jarní distanční výuka a že si žáci budou tuto problematiku teprve dostatečně osvojovat a procvičovat. Z vyhodnocených dat vyplynulo, že celková chybovost tohoto pravopisného jevu činila u žáků 4. ročníku celkem 44,70 %. Jde tedy o oblast, která činí žákům v ukončeném 4. ročníku největší obtíže.

5.1.2 Znalosti pravopisu žáků 5. ročníku

V diktátu pro žáky ukončeného pátého ročníku byly sledovány znalosti pravopisných jevů týkající se psaní *i/i* – *y/y* po obojetných souhláskách, shody přísudku s podmětem a koncovek podstatných a přídavných jmen. Tyto tři oblasti pravopisných jevů byly níže detailněji vyhodnoceny.

Celkem bylo v těchto třech typech cvičení hodnoceno 85 pravopisných jevů, přičemž v diktátě jich bylo hodnoceno 35, v doplňovacím cvičení 26 a korektuře 19. 19 žáků v nich udělalo celkem 397 chyb, průměrně na jednoho žáka 20,9 chyb. V diktátu průměrně jeden žák udělal 7,7 chyb (celkem za celý soubor žáků 147 chyb), v doplňovacím cvičení průměrně jeden žák udělal 6,2 chyb (celkem za celý soubor žáků to bylo 118 chyb). V rámci korektury bylo zaznamenáno 132 chyb. Průměrný počet chyb na jednoho žáka v korektuře vychází na 6,9 chyb. Z uvedených faktů také plyne, že největší úspěšnost měli žáci v doplňovacím

cvičení (80,3 %), následuje diktát (78,07 %). V korektuře byla úspěšnost v nejméně jevech (46,0 %).

Psaní *i/í* a *y/ý* po obojetných souhláskách mimo koncovky slov

Z tabulky je na první pohled patrné, že se jedná o oblast pravopisných jevů, která činí žákům v ukončeném 5. ročníku stále velké obtíže, neboť celková chybovost ve všech pravopisných jevech činila 25,56 %. Pro žáky je také poměrně náročné být úspěšnými v korektuře, neboť zde dosáhla úspěšnost jenom 56 %.

Tabulka č. 5: Psaní *i/í* a *y/ý* po obojetných souhláskách mimo koncovky slov

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
výmoly	57,89	tolik	89,47	byl	57,89
hvízdal	84,21	pospíchali	84,21	byly	94,74
osikou	89,47	bychom	94,74	nesmírně	94,74
mihlo	78,95	rozsvícenými	42,11	vysoké	36,84
vyděsil	68,42	chvíli	89,47	visely	68,42
kdybych	94,74	nastoupili	84,21	bylo	68,42
nebyl	98,25	brzy	78,95	mísil	57,89
bych	94,74			smíchem	47,37
zmije	73,68			mýtinách	68,42
zasyčela	63,16				
zmizela	68,42				
zastavil	94,74				
bilo	73,68				
objevily	73,68				
chvíli	94,74				
vydal	94,74				
příbytku	89,47				
babičky	94,74				
bydlela	100,00				
vyvýšenina	100,00				
vyvýšenina	63,16				
vížce	42,11				
vytvářely	89,47				
Celková úspěšnost	78,95	Celková úspěšnost	81,26	Celková úspěšnost	56,14
Celková chybovost pro všechna cvičení					27,88

Z tabulky vyplývá, že úspěšnost v této oblasti pravopisných jevů je u diktátu a doplňovacího cvičení srovnatelná. V diktátu bylo pro žáky největším problémem slovo *vížce*¹⁴, které je poměrně málo frekventované, a proto také zde byla nejvyšší chybovost. U korektury lze k chybám přistupovat tak, že nejde tak o to, že by žáci nedokázali daný tvar napsat pravopisně správně, ale hůře se jim hledá ten chybný, který by měli opravit. Na tuto skutečnost jsme narazili i v dalších korekčních cvičeních.

Psaní *i* a *y* ve shodě přísudku s podmínkem

Jak bylo možné předpokládat, i žáci ukončeného 5. ročníku mají nadále s psaním *i* a *y* v přičestí minulém problémy. Největší chybovost byla odhalena v korekčním cvičení, jak uvádí tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: Procentuální úspěšnost v psaní *i* a *y* ve shodě přísudku s podmínkem

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
objevily	78,95	pospíchali	73,68	byly	36,84
přišli	73,68	báli	68,42	kvetly	68,42
plápolaly	73,68	mohli	78,95	poletovali	63,16
vytvářely	68,42	doběhli	84,21	odrážely	63,16
		projely	73,68		
		čekali	78,95		
		dočkali	78,95		
		nastoupili	84,21		
		seděly	73,68		
		zavřely	78,95		
		rozjeli	73,68		
		usnuli	73,68		
		zdály	68,42		
Celková úspěšnost	73,68	Celková úspěšnost	76,11	Celková úspěšnost	57,89
Celková chybovost pro všechna cvičení					30,77

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, diktát obsahoval celkem 4 pravopisné jevy tohoto typu, přičemž bylo zaznamenáno celkem 20 chyb (úspěšnost zde byla 74 %). V případě doplňovacího cvičení se ve 13 slovech objevilo 59 chyb; v korektuře u čtyř slov 32 chyb.

14 V korpusu SYN2020 bylo ověřeno, že frekvence všech slovních tvarů lexému *vížka* v psaném projevu činí pouze 44 výskytů.

Opět je možné, že na tyto výsledky měla vliv jarní distanční výuka a že si žáci budou tuto problematiku ještě postupně procvičovat. Z vyhodnocených dat vyplývá, že celková chybovost tohoto pravopisného jevu činila u žáků ukončeného 5. ročníku celkem 30,77 %.

Psaní *i/í* a *y/ý* v koncovech podstatných a přídavných jmen

Tabulka č. 7: Procentuální úspěšnost v psaní *i/í* a *y/ý* v koncovech podstatných a přídavných jmen

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
výmoly	84,21	rychlými	94,74	stromy	63,16
pařezy	63,16	autobusy	84,21	veselý	47,37
spadlými	89,47	rozsvícenými	73,68		
spadlými	84,21	světly	78,95		
bukovými	84,21	chvíli	84,21		
bukovými	89,47	medvídkovi	73,68		
větvemi	89,47				
cíli	94,74				
Jirkovy	42,11				
vsí	84,21				
údolí	78,95				
tmy	94,74				
Celková úspěšnost	81,58	Celková úspěšnost	83,55	Celková úspěšnost	55,26
Celková chybovost pro všechna cvičení					26,53

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, diktát obsahoval celkem 12 pravopisných jevů tohoto typu, přičemž bylo zaznamenáno celkem 40 chyb (úspěšnost zde byla 81,58 %). V případě doplňovacího cvičení se u 8 slov objevilo 25 chyb; v korektuře se u dvou slov objevilo 35 chyb. Z vyhodnocených dat vyplynulo, že celková chybovost tohoto pravopisného jevu činila u žáků ukončeného 5. ročníku celkem 26,53 %.

Z výše uvedených dílčích analýz jednotlivých druhů cvičení jsme zjistili, že ve všech cvičeních dělá žákům problém shoda přísudku s podmětem. Z toho plyne, že žáci ještě nemají dostatečně osvojeny poznatky o tomto jevu, neznají přesně algoritmus (nebo znají, ale nevybaví si ho), na základě kterého si mohou odvodit, kdy se píše měkké *i* a kdy tvrdé *y*.

Podobný je také stav u koncovek podstatných a přídavných jmen. Zde by si žáci měli vždy odvodit, podle jakého vzoru mají skloňovat, a dle toho napsat příslušné *i* – *y*. Nejčastěji zde dělaly problémy *pařezy* (7 chyb) a *Jirkovy* (11 chyb).

5.2 Výsledky žáků na druhém stupni ZŠ a jejich interpretace

Z vyhodnocených výsledků žáků na druhém stupni ZŠ vyplynulo, že žáci 8. ročníku vykazují již velmi dobré pravopisné výsledky, můžeme pozorovat velké zlepšení dosažené v průběhu několika let, což lze přisuzovat především dostatečně osvojeným pravopisným vědomostem z předcházejících ročníků. Lze usuzovat, že tomu tak bylo zejména díky nastavené formě výuky. Vliv však můžeme vidět i v charakteru dané třídy.

V 7. ročníku (v porovnání s ostatními ročníky) můžeme pozorovat pokles v procentuální úspěšnosti, která u těchto žáků dosáhla 57,8 %, zatímco u žáků 6. ročníku 63,9 %, a u žáků 8. ročníku dokonce 84 %. Na jedné straně žáci 7. ročníku dosáhli poměrně dobrých výsledků v diktátu, kde jim nedělaly problémy téměř žádné pravopisné jevy, neboť většina dobře napsala velká písmena ve slovech jako je *Kutná Hora, Praha, Petr* nebo *Alík*, na druhé straně hůře si vedla řada žáků v doplňovacích a korekčních cvičeních, což bylo patrně způsobeno právě typem těchto úloh.

Dalo by se vyhodnotit, že starší žáci již mají daleko lépe osvojeny základní pravopisné jevy, a proto i úspěšnost automatizace pravopisu je u nich vyšší než u žáků nižších ročníků. Nelze zde však zapomenout na možný negativní vliv distanční výuky, který se primárně dotkl právě žáků na prvním stupni ZŠ – to je dáno tím, že žáci na druhém stupni ZŠ už mohou využívat vědomostí z dřívějších let, zatímco žáci 4. ročníku nemají prozatím na čem stavět. O to horší jsou u nich následky výpadků prezenčního studia.

Z konkrétních výsledků diktátů lze uvést tyto skutečnosti. U žáků 6. ročníku byl vyhodnocen průměrný počet chyb 6,3 chyb, u žáků sedmého ročníku 2,7 chyb, u žáků 8. ročníku dokonce 1,9 chyb. To napovídá, že žáci 8. ročníku mají skutečně nejlépe osvojeny pravopisné vědomosti nejdéle trvajícím výukou českého jazyka, navíc průběžné procvičování pravopisu u nich umožňuje postupně si tyto vědomosti zautomatizovat, aby se z nich staly pravopisné návyky, o čemž bylo pojednáno již v předcházející kapitole v rámci teoretické části.

Výsledky ze všech tří typů pravopisných cvičení u žáků 6. až 8. ročníku také prokázaly, že mají nejmenší problémy v pravopisu *i/í* a *y/ý* v kořenech slov. To je dáno tím, že se již s pravidly pravopisných jevů v této oblasti seznámili na prvním stupni ZŠ, a jak jsme již uvedli výše, tuto oblast pravopisného jevu mají dostatečně upevněnou. Navzdory této skutečnosti však byly ve vědomosti vyjmenovaných slov určité nedostatky zaznamenány. U některých z nich žáci patrně nedokázali identifikovat z hlediska pravopisu problematické

slovo nebo nesvedli správně uplatnit algoritmus, jehož prostřednictvím by našli adekvátní řešení, a také si zpětně dokázali odůvodnit, jak správně dané slovo napsat.

Snažili jsme se žákům v jednotlivých ročnících 2. stupně základní školy nastavit jednotlivá pravopisná cvičení tak, aby se jejich náročnost postupně zvyšovala, a mohli jsme proto srovnávat žáky jednotlivých ročníků s tím, co by v daném ročníku měli umět. Jak však již bylo uvedeno v teoretické části této diplomové práce, na pravopisných chybách se může podílet celá řada činitelů, což však při výzkumu nebylo dále analyzováno.

U žáků 6. až 8. ročníku se již neobjevují větší nesnáze ve shodě přísudku s podmětem, ačkoliv i zde se stále nacházejí určité nedostatky, a měla by jim být při výuce věnována dostatečná pozornost. Pravopis velkých písmen není velkým problémem u jednodušších výrazů jako např. názvů měst či jmen osob či zvířat. Žáci 7. ročníku však měli poměrně vážné nedostatky v této oblasti pravopisných jevů v doplňovacím cvičení, kde byl zaznamenán větší počet chyb, a to ve slovech souvisejících s Vánocemi.

5.2.1 Znalosti pravopisu žáků 6. ročníku

V 6. ročníku si žáci opakuji pravopis podstatných jmen podle vzorů, což si osvojili již v 5. ročníku. Opakovány a prohlubovány jsou poznatky týkající se zdvojených souhlásek, předpon *s/se*, *z/ze*, *vz/vze*, dále také vyjmenovaná slova, psaní *i – y* po obojetných souhláskách. Žáci si vytvářejí vědomosti psaní interpunkce v souvětích, opakuji si základy psaní velkých písmen ve jménech lidí, měst apod. To bylo také důvodem, proč do diktátu byla začleněna jména lidí a zvířat, jako Ondřej a Ďapka. Zde žáci 6. ročníku neudělali ani jednu chybu. V následujícím textu jsou detailně vyhodnoceny vědomosti žáků ukončeného 6. ročníku týkající se čtyř oblastí pravopisných jevů, a to shody přísudku s podmětem, psaní *i – y* u podstatných a přídavných jmen, psaní *s/z – š/ž* a psaní souhlásek podléhajících spodobě znělosti.

Psaní *i* a *y* ve shodě přísudku s podmětem

Jak je patrné z tabulky č. 8 a následujících, každé cvičení je saturováno různými oblastmi pravopisných jevů. Např. v diktátě byla pozornost zaměřena zejména na psaní *i/y* ve shodě přísudku s podmětem. Naším cílem bylo ověřit, jaké jsou vědomosti žáků ukončeného 6. ročníku v oblasti, kterou by již měli mít zcela zautomatizovanou.

Tabulka č. 8: Procentuální úspěšnost v psaní *i* a *y* ve shodě přísudku s podmětem

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
uvelebili	82,35				
zajímaly	88,24				
odkvetly	76,47				
modrally	70,59				
proplouvali	88,24				
poletovaly	94,12				
leskly	76,47				
Celková úspěšnost	82,35	Celková úspěšnost	–	Celková úspěšnost	–
Celková chybovost pro všechna cvičení					17,65

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, shoda přísudku s podmětem byla ověřována jenom v diktátě, a to na příkladu celkem 7 sloves. U těch bylo zaznamenáno 21 chyb, celková chybovost proto činila 17,7 %. Je zřejmé, že čím jsou žáci starší, tím lépe mají tuto oblast pravopisných jevů zautomatizovanou.

Psaní *i/i* a *y/y* u podstatných a přídavných jmen

I v tomto případě jsme předpokládali, že znalosti žáků ukončeného 6. ročníku budou lepší než v případě žáků nižších ročníků. Tato oblast pravopisných jevů byla hodnocena všemi třemi typy pravopisných cvičení, nejvíce byla zastoupena v korektuře.

Tabulka č. 9: Procentuální úspěšnost v psaní *i/i* a *y/y* u podstatných a přídavných jmen

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
krávy	82,35	školy	88,24	kormidla	88,24
bič	94,12	nevysoký	94,12	levý	100,00
stanoviště	76,47	zalesněný	100,00	porostlý	94,12
ohbí	41,18	stromy	94,12	hustými	82,35
projevy	82,35	trosky	100,00	lesy	76,47
pstruzi	64,71	zasypaný	82,35	neproniknutelnými	70,59
vydra	76,47	hradby	88,24	korunami	70,59
modely	82,35	kostkami	64,71	obydlený	76,47
		dlažby	64,71	lidojedy	94,12
		bývalém	64,71		
		vysoká	88,24		

		starobylá	64,71		
		sutiny	100,00		
		hlasy	88,24		
		zbytky	76,47		
		krásný	100,00		
		výhled	70,59		
Celková úspěšnost	75,00	Celková úspěšnost	84,08	Celková úspěšnost	83,66
Celková chybovost					19,08

Jak vyplývá z výše uvedené tabulky, diktát obsahoval celkem 8 pravopisných jevů tohoto typu, přičemž bylo zaznamenáno celkem 34 chyb (úspěšnost zde byla 75 %). V doplňovacím cvičení se v 17 slovech objevilo 46 chyb, v korektuře se v 9 slovech objevilo 25 chyb. Z vyhodnocených dat vyplynulo, že celková chybovost tohoto pravopisného jevu činila u žáků ukončeného 6. ročníku 19,08 %.

Psaní s/z – š/ž

Tento pravopisný jev si žáci v 6. ročníku opakují a postupně si jej upevňují. Bylo možné předpokládat, že jejich vědomosti nebudou na tak dobré úrovni jako u pravopisných jevů, které byly hodnoceny výše. To se také potvrdilo, jak je uvedeno v tabulce č. 10.

Tabulka č. 10: Procentuální úspěšnost v psaní s/z – š/ž

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
vážky	35,29	rozpadávající	52,94	vzdálenost	52,94
oblázky	70,59	stávala	58,82	s hrůzou	41,18
		tvrz	64,71		
		úzká	47,06		
		stezka	35,29		
		stužka	47,06		
Celková úspěšnost	52,94	Celková úspěšnost	50,98	Celková úspěšnost	47,06
Celková chybovost					49,67

V tomto případě se ukázalo, že žáci ukončeného 6. ročníku mají stále ještě velké nedostatky, přičemž výraznějších rozdílů mezi jednotlivými druhy cvičení není. Přibližně jedna polovina všech žáků si ještě nedovede vybavit algoritmus, na základě něhož by dokázala správně napsat v jednotlivých slovech s/z a š/ž. Je proto nutné nadále tato cvičení opakovat, a především pochopit pravidlo, na základě kterého budou vědět, kdy se píše

s/š a *kdy z/ž*. Největší problém měli žáci se slovem *vážky*. Důvodem je také nižší frekvence tohoto slova v běžné komunikaci.

Psaní znělých a neznělých souhlásek

V neposlední řadě nás zajímalo, jak mají žáci ukončeného 6. ročníku osvojenou problematiku psaní znělých a neznělých souhlásek. Jak jsme mohli předpokládat, a uvádí to také tabulka č. 11, v této oblasti pravopisných jevů nemají žáci téměř žádné obtíže.

Tabulka č. 11: Procentuální úspěšnost v psaní neznělých souhlásek

Pravopisný jev – diktát	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – doplňovací cvičení	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – korektura	Procentuální úspěšnost
odpoutal	100,00			proud	88,24
odpoledne, odpoledním	100,00			těchto	94,12
				spád	82,35
				tah	70,59
				břeh	82,35
				pod	100,00
				snad	100,00
				osad	100,00
Celková úspěšnost	100,00	Celková úspěšnost	-	Celková úspěšnost	85,62
Celková chybovost pro všechna cvičení					14,38

Na podkladě výše uvedené tabulky je zřejmé, že chybovost je v tomto případě téměř minimální (13 %). Tato oblast pravopisných jevů je tedy pro žáky ukončeného 6. ročníku zautomatizovaná.

Závěrem této části lze uvést, že byla též zhodnocena vědomost shody přísudku s podmětem, což je učební látka, kterou by již žáci 6. ročníku měli mít dobře osvojenou. Týkalo se to přísudků jako např. *uvelebili, zajímaly, odkvetly, modraly* apod. I zde jsme zjistili pouze 21 chyb souhrnně u všech žáků.

Také doplňovací cvičení již z větší části obsahuje pravopisné jevy, které si měli žáci osvojit v předcházejících ročnících. Z toho také vyplynulo, že již nedělají tolik chyb jako žáci ve 4. a 5. ročníku. Největší obtíže byly zaznamenány pouze u slov s předponami *s/z* a opět v přičestí minulém, i když méně než u žáků nižších ročníků. Je zřejmé, že tato oblast pravopisných jevů je jedna z nejčastějších, se kterými mají žáci na ZŠ problémy, bez ohledu na to, jaký ročník ZŠ navštěvují. Žáci 6. ročníku již nedělají žádné chyby v psaní *i – y* po

tvrdých a měkkých souhláskách. Zlepšují se také dovednosti v korektuře. Zde byly zaznamenány chyby týkající se psaní *s/z* a *š/ž*.

5.2.2 Znalosti pravopisu žáků 7. ročníku

V 7. ročníku si žáci ještě více prohlubují znalosti psaní velkých a malých písmen ve vlastních jménech. Učí se také psaní interpunkce ve složitějších větách a nadále si na složitějších příkladech procvičují psaní *i/i* – *y/y*. I v tomto případě jsme do diktátu začlenili psaní velkých písmen ve jménech a označeních měst či historických památek. S vlastními jmény lidí a zvířat neměli žáci žádné problémy, vždy psali jména *Petr* a *Alík* s velkým počátečním písmenem. Zaznamenány byly opakované chyby (41 chyb) např. v názvech *Kutná Hora* a *Karlův most*. Šlo o pravopisné jevy, které se nacházely v diktátu. Ty jsme detailněji vyhodnotili v následující tabulce č. 12. Šlo o pravopisný jev **psaní velkých a malých písmen** a také psaní ***i* – *y* ve shodě přísudku s podmínkem**. Jednalo se navíc o dvě oblasti, kde také žáci ukončeného 7. ročníku nejčastěji a nejvíce chybovali.

Tabulka č. 12: Procentuální úspěšnost v psaní diktátu u žáků 7. ročníku

Pravopisný jev – Psaní velkých a malých písmen	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – příčestí minulé	Procentuální úspěšnost
Kutné Hory	75,00	začaly	87,50
Prahy	93,75	bloumali	81,25
pražských	62,50	byli	81,25
Praze	93,75	hledali	75,00
Petrův	87,50	nevěřili	68,75
Václavského náměstí	68,75	nedoufali	87,50
Staroměstské náměstí	56,25	shledali	81,25
Karlovu mostu	50,00		
Karlově mostě	56,25		
Celková úspěšnost	71,53	Celková úspěšnost	80,36

Jak je z výše uvedeného patrné, zaznamenali jsme podobnou znalost shody přísudku s podmínkem, celková chybovost činila 19,64 %, zatímco u žáků 6. ročníku činila 17,65 %.

V doplňovacím cvičení byla testována znalost pravopisných jevů týkající se zejména psaní velkých a malých písmen ve slově *Vánoce* a od toho odvozeného přídavného jména. Co se týče psaní *i/i* a *y/y* po tvrdých a měkkých souhláskách, v tomto případě již žáci 7. ročníku nechybovali, a není proto nutné jednotlivé případy dále uvádět. Problematické jevy jsou uvedeny v tabulce č. 13.

Tabulka č. 13: Procentuální úspěšnost v doplňovacím cvičení u žáků 7. ročníku

Pravopisný jev – Psaní velkých a malých písmen	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – <i>s/z + mě – mně</i>	Procentuální úspěšnost
Vánoce	25,00	porozumění	62,50
Vánocemi	31,25	rozsekáme	37,50
Vánoce	25,00	promění	43,75
Vánocích	37,50	mně	31,25
vánoční	31,25	rozumně	68,75
Celková úspěšnost	30,00	Celková úspěšnost	48,75

Nakonec vyhodnotíme také znalost několika oblastí pravopisných jevů v korekčním cvičení. V tomto případě nebudeme vyhodnocovat chyby v tabulce, neboť jsme zjistili, že chyb jsou pouze jednotky, žáci 7. ročníku si zde tedy vedli velmi dobře, a je proto možné vyhodnotit výsledky pouze slovně. Zde bylo cvičení zaměřeno na ověření znalostí týkající se zejména psaní *s/z*, *mně – mě* a částečně také psaní *i – y* v koncovkách podstatných jmen. Zjistili jsme, že celkový počet chyb činil v korekčním cvičení 19. Žádné chyby jsme nezaznamenali v pravopisném jevu *i – y* v koncovkách podstatných jmen. Žáci si také vedli velmi dobře v psaní *mně – mě* atd., kde se objevila pouze jedna chyba, a to ve slově *vědomí*. Všechny ostatní chyby se vztahovaly k pravopisnému jevu psaní *s/z*. Nejvíce chyb se týkalo slov *rozpoutala* (5 chyb) a *zpola* (4 chyby). U ostatních šlo vždy o jednu až dvě chyby. Je patrné, že tuto oblast pravopisných jevů ještě nemají žáci ukončeného 7. ročníku zcela zautomatizovanou, navíc v korektuře bývá těžší vyhodnotit všechny chyby. Nicméně se to žákům 7. ročníku dařilo lépe než žákům nižších ročníků.

5.2.3 Znalosti pravopisu žáků 8. ročníku

V 8. ročníku by měly být znalosti žáků v oblasti pravopisných jevů na velmi dobré úrovni, a to z důvodu, že jsou již od 6. ročníku dále prohlubovány a procvičovány. Ostatní se pouze procvičují, aby se znalosti osvojily do té míry, že je budou žáci mít v oblasti pravopisných jevů zcela zautomatizované. To se také potvrdilo, neboť žáci 8. ročníku měli ve všech typech cvičení nejmenší počet chyb ze všech (28 chyb), a jak již bylo uvedeno výše, jejich celková úspěšnost byla na vysoké úrovni. Psaní velkých písmen jim již nedělá problémy (v této oblasti pravopisných jevů se u žáků 8. ročníku neobjevila žádná chyba, byli schopni dané slovo správně jak napsat v diktátě, tak doplnit v doplňovacím cvičení, tak i opravit v korektuře, např. *České republice* či *evropských zemích*). Objevují se občasné chyby s psaním *i – y* v příčestí minulém (viz tabulka č. 14).

Tabulka č. 14: Procentuální úspěšnost v psaní diktátu u žáků 8. ročníku

Pravopisný jev – přičestí minulé	Procentuální úspěšnost	Pravopisný jev – psaní s/z	Procentuální úspěšnost
rostly	100,00	ztuhl	80,00
sešli	100,00	shromáždili	86,67
shromáždili	93,33	zpestřit	80,00
začaly	93,33	z paměti	86,67
		skamarádil	86,67
Celková úspěšnost	96,67	Celková úspěšnost	84,00

Co se týče doplňovacího cvičení, žádné chyby nebyly zaznamenány v psaní *i – y* po tvrdých (např. *smutný, nádobky*) ani obojetných souhláskách (např. *byl a zalíbení*). Objevují se však nadále obtíže s psaním *s/z*. Často se chybovalo ve slovech jako je *zkyslý*.

V korektuře jsou již žáci schopni vyhledat téměř všechny pravopisné chyby, úspěšnost korektury se u žáků v 8. ročníku pohybuje nad 80 %. I zde se však objevují nadále neznalosti týkající se shody přísudku s podmětem (např. *staly, připomněli* či *scházely*). Žádné chyby se neobjevily po obojetných (*přibývá, vylíčili*) či po tvrdých souhláskách (*hry*). Několik častých chyb se vztahuje k psaní *mně – mě*. Je zároveň zapotřebí si položit otázku, zda je tomu tak proto, že žáci skutečně danou oblast neznají, nebo jenom proto, že si jí nevšimli. Obecně se ukázalo, že jsou všichni žáci v diktátech a doplňovacích cvičeních úspěšnější než v korekturách.

6 Problematické pravopisné jevy, shrnutí výsledků a doporučení do pedagogické praxe

Po vyhodnocení všech pravopisných cvičení můžeme s jistotou tvrdit, že největší problémy při osvojování pravopisu dělá žákům **psaní *i/í* a *y/ý*** (rozlišení, kdy mají fonémy [i, í] zapsat jako *i, í* a kdy jako *y, ý*). Žáci ovládají pravidlo, že po měkkých souhláskách píšeme *i*, po tvrdých *y*, ale z hlediska fonetiky není správně rozlišovat měkké a tvrdé souhlásky. Toto rozlišení je praktické pouze pro potřeby pravopisu a morfologie. A tak říkáme, že *i* píšeme po měkkých souhláskách, ale současně tvrdíme, že tyto souhlásky jsou měkké nebo tvrdé podle toho, zda po nich píšeme *i* nebo *y*.

Komplikace způsobuje fakt, že uvedené pravidlo platí jen v domácích slovech, netýká se převzatých slov, přestože jejich počet v českém jazyce ustavičně stoupá.

Když následuje foném [i, í] po obojetné souhlásce, stojí žák pokaždé před rozhodnutím, zda odpovídající grafém bude *i*, nebo *y* (s délkou problém nebývá). Ve 3. ročníku se děti učí zpaměti skupinu vyjmenovaných slov, kde po obojetných souhláskách následuje *y*.

Aby žák dokázal správně napsat vyjmenované slovo, musí ho nejprve znát. Hodnotíme u žáků vlastní používání lexikální znalosti při psaní, tj. zda žák dokáže vytvořit, následně podržet a efektivně si vybavit ortografický obraz slova.

Při osvojení vyjmenovaných slov žákem je první fází vědomost. Je nezbytné, aby žáci využili paměťové učení a naučili se je nazpaměť. Volba vyjmenovaných slov, která se musí naučit, závisí především na frekvenci jejich používání v jazyce. Ne všechna slova jsou tedy stejně důležitá. Druhou etapou je schopnost žáka vybavit si řadu vyjmenovaných slov v mysli. Žáci se dokáží naučit spoustu slov, a přesto, když je mají použít, udělají v pravopise chybu. Tato skutečnost je zapříčiněna tím, že v mysli žáků proběhly procesy jako vstup do paměti, podržení poznatků v paměti, ale nenastala třetí etapa, a to vybavení pravopisné podoby vyjmenovaného slova a jeho správná písemná realizace.

Zde přichází na řadu učitel, který musí zařadit do pravopisného výcviku vhodné cvičení, aby si žáci pravopisný jev dostatečně osvojili. Dobrý výběr cvičení přinese očekávané zautomatizování vyjmenovaných slov. Velmi dobrou pomůckou pro žáky mohou být cvičení, kde vytvoří z vyjmenovaných slov skupiny sémanticky podobných slov nebo množinu slov, která pojmenovávají stejný druh (například zvířata nebo města).

Žáci by si měli vyjmenovaná slova upevnit i vizuálním způsobem, díky nakresleným obrazům nebo písmenům, z nichž poskládají zadané slovo (B – Y – L – I – N – A). Zapamatování mohou usnadňovat i slovní hříčky a říkadla (například krátké věty – *Sytý syn sypal sýkorkám sypký sýr.*) nebo krátké souvislé texty, které mohou tvořit jednoduchý příběh a jsou nasyceny vyjmenovanými slovy.

Chyby při psaní *i/i* – *y/y* udělali žáci nejčastěji v základě slov, předponách, v přídavných jménech, v řadových číslovkách a v příslovcích.

Chyby v **psaní velkých písmen** tvořily jen velmi malé procento z celkového počtu. Mnoho pravopisných problémů vzniká pro neshody mezi fonémy a grafémy (například v tom, že tentýž foném zapisujeme jednou malým, jindy s velkým písmenem). Žáci se v konkrétních případech musí rozhodnout, zda napíší velké, nebo malé písmeno. Ke správnému rozhodnutí musí pochopit zásady, které platí pro psaní velkých písmen (pro žáky je jednodušší naučit se zásady psaní velkých písmen, protože těch je mnohem méně, než pravidel pro psaní malých písmen).

Velká písmena se v češtině nejčastěji používají jako znak úcty při oslovení (Vy, Vám), dále při zkratkách a na začátku každé nové věty, také bez výjimky při jednoslovných názvech řek, vrcholů, pohoří a měst. Ve víceslovných názvech míst se malým písmenem píše jen předložka (pokud není počáteční); i obecné jméno, pokud je součástí tohoto názvu, píšeme s velkým počátečním písmenem. U víceslovných názvů pohoří, řek, ulic a náměstí však píšeme obecnou část názvu s malým počátečním písmenem. Kdybychom vynechali tyto zmíněné případy psaní velkých písmen, mohli bychom vlastně konstatovat, že počátečním velkým písmenem píšeme všechna vlastní jména (tj. označení něčeho, co je jediné a jedinečné). V němčině se například velkým písmenem odlišují i podstatná jména od jiných slovních druhů, v angličtině¹⁵ se píše velká počáteční písmena v nadpisech ve všech plnovýznamových slovech.

V psané podobě českého jazyka využíváme **rozdělovací (interpunkční) znaménka**: například *tečku, čárku, středník, dvojtečku, pomlčku, spojovník, uvozovky, závorky, vykřičník, otazník* a jiné. Interpunkční znaménka dělí text a jeho obsah na části a umožňují tak lépe vyjádřit a členit myšlenky a následně jim porozumět. Interpunkce má tedy dvě základní funkce: obsahovou (členění myšlenek) a gramatickou (syntax vět). Ovládání interpunkce se zakládá hlavně na znalostech ze syntaxe, morfologie, je spojeno s intonačními cvičeními,

15 <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/intermediate-to-upper-intermediate/capital-letters-and-apostrophes>

přednesem, výrazným čtením, uvažováním o smyslu vyjádřených myšlenkových obsahů. Často však nastávají případy, kdy se členění textu podle intonace (mluvený text) neshoduje s interpunkcí v psaném textu. Tehdy se žák musí opřít o své znalosti z teorie interpunkce.

Psaní čárky byl jeden z nejčastějších pravopisných problémů, se kterým jsme se ve výzkumu setkali. U žáků 5. a 6. ročníku jsme tyto chyby v některých větách nepočítali, protože tento pravopisný jev ještě neprobírali. Ve vyšších ročnících se vyskytly chyby ve větách: *To byste nevěřili, co všechno ten Petrův psík sám prošel. Chtěl jsem večírek zpestřit, a tak jsem z paměti zazpíval pět písniček.* Velmi vysokou úspěšnost měli žáci ve větě *A tak se stalo, že jsme ho jednou hledali celé odpoledne.* V mnoha případech jsme se setkali s psaním čárky na nesprávném místě ve větě (většinou před spojkou *a*). Například: *Už se setmělo, a začaly svítit hvězdy, ale lesem okolo M/mamutí skály stále zněl náš zpěv. Bylo nám spolu moc příjemně, a nikomu se dlouho nechtělo jít domů.*

Ostatní chyby v interpunkci se ve výzkumu vyskytovaly v malém množství. Za příčinu jejich vzniku považujeme ve větší míře nesoustředěnost, nikoli nevědomost. V některých případech došlo k chybě v otazníku na konci tázací věty.

Žáci měli poměrně velký počet pravopisných nedostatků v **nesprávném určení hranice slov, tj. psaní slov dohromady a zvlášť**. V této skupině pravopisných chyb mohou nastat dvě situace, a to že buď žák napíše doprostřed jednoho slova mezeru (v našem výzkumu např. *poštěkával, odpoutal*, což jsou slova, která obsahují předponu), nebo napíše dvě slova dohromady (s tímto případem jsme se v našem diktátu nesetkali). Žáci dělali takové chyby v příslovcích, o kterých si mylně mysleli, že jde o předložková spojení. Setkáváme se zde s nepřesnými či nesprávnými vědomostmi, které pak chybně aplikovali v praxi.

Žáci porušovali pravidla psaní např. složených předložek, předložkových spojení, která se změnila na příslovce času (*odpoledne*) nebo způsobu (*nahlas*), psaní složených číslovek (*osmatřicet*), přídavných jmen složených s číslovkou (*dvouletý*).

Žáci někdy nedokázali uplatnit základní pravidla při **rozdělování slov na konci řádku** (rozdělovali jednoslabičná). Potíže jim činilo určení rozhraní morfémů (významové členění slov) nebo i rozhraní slabik (zvukové členění slov). Vyučující by měl tedy usilovat o to, aby se žáci při rozdělování slov opírali nejen o prozodické vlastnosti (zejména o přízvuk), ale i o poznatky z morfologie. Má-li žák být úspěšný, musí znát i pravidlo o psaní předložek a předpon a morfemickou strukturu slov.

V našem výzkumu jsme se setkali jen s malým počtem chyb v rozdělování slov. Důvodem je, že žáci se tomuto procesu vždy snaží vyhnout. Raději slovo na konci řádku napíší roztaženým písmem, aby vyplnili prázdné místo, nebo slovo napíší rovnou na nový řádek. Z praxe víme, že když si žák není stoprocentně jistý, jak má slovo rozdělit, použije jednu z těchto „strategií“, aby se rozdělení úspěšně vyhnul, což pro komunikaci samu problémem není, neboť trpí „jenom“ úhlednost zápisu. Neřeší to však žákovu nevědomost. Když učitel vidí, že žák takto postupuje při psaní úmyslně, je jeho povinností upozornit ho na to a zejména se žákem projít, v čem spočívá jeho nejistota. Velký význam má procvičování rozdělování slov na slabiky ve vyučování, s menšími žáky je vhodné tento jazykový výcvik spojovat s tleskáním nebo vyklepáváním jednotlivých slabik o lavici, aby slova mohli lépe vnímat (sluchem i zrakem).

Příčiny vzniku pravopisných chyb a návrhy na jejich odstranění

Předně je třeba mít na paměti, že pro žáky je těžké oprostit se od svých emocí a uvažovat věcně zejména např. ve vypjatém kontrolním ovzduší. Zde vidíme první příčinu vzniku chyb. U některých žáků je možné zachytit jejich nechuť studovat český jazyk, pochopit jej, osvojit si základy pravopisných jevů. Nelze nevidět fakt, že žáci nezdědí zájem o český jazyk. Zde by však bylo možné poukázat na osobnost učitele, který může být jednou z příčin, proč někteří žáci nejeví o český jazyk zájem. Je třeba přinést do výuky jiné formy vyučovacích metod, podpořit zájem žáků o osvojení si pravopisných jevů. K tomu by mohly posloužit i moderní digitální technologie nebo uplatnění zážitkových forem vzdělávání, které dokážou vtáhnout žáka do vyučování. Děti jsou velmi citlivé na názornost a snadno si případy správného pravopisu dokumentovaného na příkladech zapamatují.

Učivo českého pravopisu je na základních školách seřazeno vzestupně, úroveň zátěže a náročnosti s věkem žáků přímo úměrně stoupá. V 1. ročníku, kdy se žáci učí psát tak, jak slyší, stačí, aby poznali fonologický princip. Tato vědomost jim však bude stačit jen krátce, protože už v 2. ročníku přibývají pravopisné jevy, které od žáka vyžadují schopnost zohlednit okolní písmena. Ve 3. ročníku se žáci postupně seznamují s novými gramatickými pravidly a vyjmenovanými slovy. V jednom a téže slově se může současně uplatnit i několik pravopisných principů, které se vyučují odděleně – i proto je pravopis velmi náročný. Děti si ve škole osvojují pravopis postupně několik let na základě pravidel a pouček.

S tím, jak se stupňuje náročnost a zejména objem učiva, otevírají se žákům nové „možnosti“ pro chybování. Narůstající kvantita učiva je v rozporu se stále kratším časem pro

procvičování pravopisných jevů. Žáci se v 5. ročníku věnují zejména pravopisu souhláskových skupin, zdvojených souhlásek, pádových koncovek a vlastních jmen. Seznamují se se vzory podstatných jmen, které jsou pro správný pravopis velmi důležité, ze slovních druhů dominují kromě podstatných jmen ještě přídavná jména. Žáci začínají aktivně pracovat s Pravidly českého pravopisu. Učivo českého jazyka se v 6. ročníku zaměřuje na kompletaci vzorů přídavných jmen, na zájmena (*oni/ony, sami/samy, samý/samí*), pravopis některých číslovek, příslovci a cizích slov. V 7. ročníku je pravopis zaměřen na psaní čárky při připojování vícenásobných větných členů, přístavku ve větě, vět v jednoduchém souvětí.

Od 8. ročníku učivo pravopisu zahrnuje nový jev – psaní cizích předpon (*anti-, bi-, di-, dis-, epi-, im-, in-, sym-, syn-, tri-, vice-*) a přípon (*-id, -yl, -ita, -ista, -ismus*) a také psaní *i/í, y/ý* v kořenu cizích slov. Zařazováním cizích pravopisných prvků dochází u některých žáků k rozrušení křehce osvojených pravopisných pravidel. Žáci si doplňují znalosti a dovednosti psaní čárky (při vyčlenění citoslovcí a vět v souvětích) a probírají učivo o zvířecích podstatných jménech a podstatných jménech rodu mužského neživotného. Dominují tyto slovní druhy: podstatná jména, příslovce a předložky. Na začátku 9. ročníku se žáci mají obohatit znalostmi o psaní čárky při vyčleňování vytyčeného větného členu a před spojkou *a* (*a tak, a proto*). Učivo je zaměřeno na opakování slov cizího původu, ze slovních druhů jsou zastoupeny všechny, protože žáci komplexně opakují učivo v rozsahu devíti let a připravují se na přijímací zkoušky na střední školu.

Pro žáky představuje ovládání českého pravopisu zejména vědomé zvládnutí všech pravidel, která ve škole probírají. Jejich pravopis však neovlivňuje jen fakt, že se ho učí ve škole přímo ve vyučování. Důležitou roli zde hrají i jiné, nepřímé faktory, které ovlivňují žákovu zkušenost s jazykem a pravopisem. Žáci si totiž málo uvědomují, nebo spíše vůbec neuvědomují, že psanou řeč vnímají i podvědomě, například během čtení, když pracují s psaným textem, samostatně si doma píšou úkoly atd.

Úroveň a kvalita ovládání pravopisu tedy ve značné míře závisí na individuální čtenářské zkušenosti žáka. Tuto skutečnost dokládá např. Čechová a Zimová (2004), které došly ke zjištění, že u žáků-cizinců, kteří neměli osvojený český jazyk, nebyla naplno rozvinuta jejich schopnost porozumění českým výrazům a významům, a proto také jejich poznatky a znalosti v oblasti českého pravopisu byly nízké. Samozřejmě, nechceme ubírat na hodnotě výuce pravopisu ve školách. Chceme jen ukázat, jak důležité je, aby žák samostatně pracoval s psanými texty i doma ve svém volném čase a při mimoškolních aktivitách, a tak si zlepšoval vizuální paměť, a nakonec i pravopis při podvědomém vnímání slov. Čtení je méně

náročné než psaní, protože při čtení má žák text neustále před očima, může ho opakovaně zrakově vnímat a vrátit se k němu, nekladou se velké nároky na krátkodobou paměť. Naopak, při psaní diktátu žák nemá textovou předlohu a sluchový vjem trvá velmi krátce. Pokud má dítě bohatou čtenářskou zkušenost, v jeho paměti jsou uloženy některé vizuální obrazy slov získané při čtení, znalosti se aktivují a mohou mu potom pomoci při rozhodování, jak slovo s určitým pravopisným jevem správně napsat. Takový žák se nemusí opírat jen o znalosti a pravopisná pravidla získaná ve škole při studiu, ale může se také opírat o nevědomé, čtením získané jazykové znalosti. Můžeme říci, že jde o jakási automaticky naučená pravopisná pravidla, která žák často neumí odůvodnit, ale v psaní je správně využívá. Až později, když se s nimi setká na hodinách českého jazyka, pochopí, proč je to tak, a dokáže správný pravopis komentovat a také logicky odůvodnit.

Ne vždy, když žák napíše správně slovo procvičující konkrétní pravopisný jev (ať už v diktátu, nebo v jiném typu pravopisného cvičení), to znamená, že žák opravdu ovládá pravopisné jevy – také si mohl jen náhodou správně tipnout. Může nastat i případ, že žák napsal slovo správně, ale použil úplně jiné pravopisné pravidlo, než jaké pro dané slovo platí.

7 Závěr

Cílem této práce bylo popsat úroveň znalostí pravopisu žáků na prvním a druhém stupni ZŠ a vzájemně tyto znalosti porovnat. Z toho také vyvstalo identifikování problémů, které se u těchto žáků v pravopise nejčastěji vyskytují. Přiblížili jsme základy českého pravopisu a také nejdůležitější poznatky o této problematice obsažené ve výuce českého jazyka.

Výzkum jsme realizovali na základní škole na Kolínsku, zúčastnilo se ho 84 žáků od čtvrtého do osmého ročníku. Žákům byl nadiktován diktát a předloženo doplňovací a korekční cvičení na vybrané pravopisné jevy. Jednotlivá cvičení na ověření pravopisných znalostí administrovali žákům jejich učitelé českého jazyka. Nicméně jsme s danou školou úzce spolupracovali a žáci také byli dostatečně motivováni, aby neměli z provedených cvičení úzkost, na druhé straně však také aby se dostatečně snažili.

V rámci metodologické části diplomové práce jsme stanovili dvě výzkumné otázky a tomu odpovídající dvě hypotézy. Tyto otázky budou nyní na závěr zodpovězeny. Nejdříve jsme se zajímali o to, v jakých oblastech pravopisných jevů žáci jednotlivých ročníků nejvíce chybují. Došli jsme k závěru, že žákům čtvrtého ročníku dělá nejvíce problémy psaní *i* a *y* ve shodě přísudku s podmětem. Zde byla zjištěna celková chybovost na úrovni 36 %. Totéž se prokázalo u žáků 5. ročníku s tím rozdílem, že žáci chybovali méně (celková chybovost dosáhla 28 %). Žákům 6. ročníku činilo největší potíže psaní *s/z* – *š/ž* (celková chybovost ve výši 53 %). Žáci 7. a 8. ročníku dosahovali vyšší úspěšnosti, ale taktéž jim dělalo největší problémy psaní *s/z* – *š/ž* a *i* a *y* ve shodě přísudku s podmětem. Prokázalo se, že v určitých oblastech pravopisných jevů dosahují žáci 4. a 5. ročníku ZŠ horších výsledků než žáci 7. a 8. ročníku. Proto lze potvrdit hypotézu č. 1, tj. že žáci 8. ročníku vykazují v pravopisu lepší výsledky než žáci ročníků nižších.

V rámci druhé výzkumné otázky jsme zjišťovali, zda žáci jednotlivých ročníků mají osvojené znalosti pravopisných jevů dle RVP ZV. Zde jsme došli ke zjištění, že tomu tak kromě žáků 8. ročníku není. Je ovšem nutno mít na paměti, že žáci velkou část ročníku strávili na online výuce, a proto jim chybí potřebné vedení, a nejsou schopni se naučit to, co v prezenční výuce.

Zjistili jsme však, že menší počet chyb činí žáci u jednotlivých oblastí pravopisných jevů v diktátu a také v doplňovacím cvičení oproti korektuře. Hypotézu č. 2 proto považujeme za potvrzenou.

Úroveň pravopisu žáků je pouze průměrná a žáci musí jeho nácviku věnovat více času, avšak nezanedbávat ani svůj ústní projev.

Pravopis je individuální záležitostí; máme tendenci ve společnosti soudit projev člověka podle jeho pravopisu. Ve správném psaní můžeme odhalit osobnost člověka, jeho zájem či nezájem o mateřský jazyk, a v podstatě i míru inteligence či čtenářské gramotnosti.

8 Seznam použité literatury

Citovaná literatura

- BRABCOVÁ, Radoslava a kol. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
- BRABCOVÁ, Radoslava. *Pravopis a tvarosloví: v čem často chybujeme*. 3. vyd. Dobřichovice: KAVA-PECH, 2010. ISBN 978-80-87169-17-9.
- CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.
- ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. 2. přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9.
- ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- HAUSER, Přemysl, KNESELOVÁ, Helena a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: pro posluchače pedag. fak. MU*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994.
- HAUSER, Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4244-5.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. *Slovník spisovného jazyka českého. II., N-Q*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1964.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. *Stručná mluvnice česká*. 24. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-0426-228-7.
- HÖFLEROVÁ, Eva. *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-203-6.
- HUBÁČEK, Jaroslav, JANDOVÁ Eva a SVOBODOVÁ Jana. *Čeština pro učitele*. 3. vyd. Opava: Vademecum Bohemiae, 2002. ISBN 80-86041-33-6.
- HUBÁČEK, Jaroslav. *Čeština pro učitele*. 4. upr. vyd. Odry: Vade Mecum Bohemiae, 2010. ISBN 978-80-86041-37-7.
- KAMIŠ, Karel, HANZOVÁ, Marie. *Didaktika českého jazyka a literatury*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2016. ISBN 978-80-7452-124-9.
- KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1415-3.
- KRČMOVÁ, Marie. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. 2. opr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-405-1.

- KROBOTOVÁ, Milena, JODASOVÁ Helena. *Základy českého pravopisu a pravopisná cvičení*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0511-3.
- POLÁK, Milan. Komunikační princip ve výuce českého jazyka a ostatních předmětů na základní škole – úskalí a perspektivy. In: ZÍTKOVÁ, Jitka (ed.). *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury: vybrané příspěvky přednesené v rámci mezinárodní konference Komunikace a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní a základní vzdělávání, konané 14. září 2006 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v sekci zaměřené na český jazyk a literaturu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 53–57. ISBN 978-80-210-4533-0.
- PRAVDOVÁ, Markéta, SVOBODOVÁ, Ivana a kol. *Akademická příručka českého jazyka*. 2., rozš. vyd. Praha: Academia, 2019. ISBN 978-80-200-2947-8.
- SIMONOVÁ, Natalie, SOUKUP, Petr. Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu. *Sociologický časopis*, 2009, roč. 45, č. 5, s. 935–965. ISSN 2336-128X.
- SIWEK, Božetěch. *Cvičebnice pravopisu: s výkladem a klíčem*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0792-2.
- SVOBODOVÁ, Diana. *Psaná a mluvená podoba současné češtiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978–80-7368–658-1.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- TUREK, Ivan. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 80-8078-198-9.
- VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Prostudovaná literatura

- ADAM, Robert. *Gramatické rozbory češtiny: výklad a cvičení s řešeními*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4431-8.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- CVRČEK, Václav a kol. *Mluvnice současné češtiny*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.
- DOLEJŠÍ, Pavel. *Základní pravopisné jevy a pravopisná pravidla s podrobným výkladem českého pravopisu*. Praha: Malostranské nakladatelství, 2015. ISBN 978-80-904819-3-0.

- GAZDÍKOVÁ, Vlasta. *Český pravopis expres*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0990-2.
- KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: (didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany: H & H., 1993. ISBN 80-85787-24-5.
- STYBLÍK, Vlastimil. *Problém reformy českého pravopisu z hlediska školy*. Praha: SPN, 1966.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, Ostrava 2003. ISBN 80-704-2300-5.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3119-8.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, HÁJKOVÁ, Eva, ELIÁŠKOVÁ, Klára, LIPTÁKOVÁ Ludmila a SZYMAŇSKA, Marta. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.
- VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ Hana a kol. *Pedagogika pro učitele. 2. rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Seznam elektronických zdrojů

- ASOCIACE ČEŠTINÁŘŮ. KRÁTKÝ, Hynek. *Štěpánikovy Školní výpravy... – reflexe* [online]. Dostupné z: <<https://www.ascestinaru.cz/hynek-kratky-stepanikovy-skolni-vypravy-reflexe/>>.
- BRITISH COUNCIL. Capital letters and apostrophes [online]. Dostupné z: <<https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/intermediate-to-upper-intermediate/capital-letters-and-apostrophes>>.
- DIKTÁTY A PŘÍKLADY [online]. Dostupné z: <<http://www.diktatyapriklady.cz/>>.
- DIKTÁTY ONLINE [online]. Dostupné z: <<https://www.umimecesky.cz/diktaty>>.
- HÁJKOVÁ, Eva. Problematika pravopisu na 1. stupni ZŠ [online]. Praha: Projekt SYPO, 2020. [cit. 5. července 2021]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=PDnXWnZQG4E>>.
- JEDNOTNÁ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKA. CERMAT, Praha. Dostupné z: <<https://prijimacky.ceremat.cz/>>.
- JERÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/>.

- KAMIŠ, Karel. *Kompendium spisovného jazyka českého* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013 [cit. 2020-09-16]. Dostupné z: <http://projekty.ujep.cz/combiteachers/wp-content/uploads/2013/04/Kompendium_spisovneho_jazyka_ceskeho_autor_Karel_Kamis.pdf>.
- KŘEN, Michal – CVRČEK, Václav – HENYŠ, Jan – HNÁTKOVÁ, Milena – JELÍNEK, Tomáš – KOCEK, Jan – KOVÁŘÍKOVÁ, Dominika – KŘIVAN, Jan – MILIČKA, Jiří – PETKEVIČ, Vladimír – PROCHÁZKA, Pavel – SKOUMALOVÁ, Hana – ŠINDLEROVÁ, Jana – ŠKRABAL, Michal: *SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2020. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz/>.
- MATURITNÍ ZKOUŠKA. CERMAT, Praha. Dostupné z: <<https://maturita.cermat.cz/>>.
- MODERNÍ CVIČEBNICE K PROCVIČOVÁNÍ PRAVOPISU [online]. Dostupné z: <<https://www.pravopisne.cz/>>

Příloha

Pravopisná cvičení administrovaná žákům 4. až 8. ročníku ZŠ

4. ročník

1. *Diktát*

Lenoši, konečně jste pohnuli svými těly. Kováři vyráběli podkovy. Těžkými kladivy a palicemi muži bili do kovadlin, až jiskry létaly. Jejich dlaně byly samé mozoly. Kobyly hlasitě řehaly. Hřívy jim ve větru vlály. Jezdci je osedlali, potom se vyšvihli do sedel a vyrazili. Výři zavířili křídly a zmizeli v hlubině lesa. Také netopýři vylétli z vikýře na lov hmyzu. Brigádníci na poli vázali snopy obilí. Veslaři zabrali vesly, až jim naběhly na čele žíly. Kapičky potu se jim perlily na lysině.

2. *Doplňovací cvičení*

Lidé sl_šel_ b_t zvony. Hodiny odb_jel_ poledne. Zedníci na stavbě už b_l_ v_hladovělí. Brigádníci s nimi zašl_ do m_stní jídelny a ob_(ě/je)dnal_ si něco na zu_(p/b). Kuchařky v_ndal_ tal_ře. V_brané lahů_(t/d)ky v kuchyni neob_čejně voněl_. Chlap_si ob_(ě/je)dnal_ guláš a každý dva chleb_. Ženy si ob_(ě/je)dnal_ salát s ol_vam_ a s okurkam_ a jídlo si dochutil_ zál_vkou z b_l_nek.

3. *Korekturní (korekční) cvičení*

Kočky a myši žili na válečné noze. Vždy to dopadlo stejně. Kočky pár myší pochytili a ostatní rozehnali. Proto se jednou na poly sešel myší sněm. Jeden mišák prohlásil, že je třeba kočky vyztrašit. Stal se generálem a vibral si několik velytelů. Nasadily si na hlavu bící rohi. Jenže kočky se jich nepolekali. Bytva začala a zkončila stejně. Myši se rozutekli. Našly si útočiště v děrách a skříších. Generál a velitelé dopadly zle. Vchod do jejich doupátek bil příliš úzký. Kvůli rohům se do děr nevešly. Hloupost znovu dostala za viučenou.

5. ročník

1. *Diktát*

Když jsem přeskakoval přes výmoly a pařezy v lese, vesele jsem si hvízdal. Pod osikou se něco mihlo. Vyděsil jsem se. Kdybych nebyl pozorný, šlápl bych na ježka. Zmije zasyčela a zmizela za spadlými bukovými větvemi. Zastavil jsem se. Srdce mi prudce bilo. Na čele se

mi objevily kapky potu. Po chvíli jsem se opět vydal k cíli. Do tmy jsem chtěl dojít k příbytku Jirkovy babičky, která bydlela na vyvýšenině nad vsí. Zvony na kostelní věžce v údolí zvonily. Domů jsme přišli až za tmy. V krbu plápolaly plameny a na zdi vytvářely zajímavé stíny.

2. *Doplňovací cvičení*

Kluci, kam jste to_l_k posp_chal_? Bá_l_ jsme se, že b_chom se mohl_ zpozdit. Doběhl_ jsme proto rychlým_ kroky na zastávku autobusu. Projel_ kolem dva plné autobus_ s rozsv_ceným_ svět_l_. My jsme čekal_ na autobus tři sta dvacet tři. Po ch_v_l_ jsme se dočkal_. Nastoup_l_ jsme dovnitř. Na sedadlech seděl_ staré babky. Zavřel_ se dveře a my jsme se s cuknutím rozjel_. Brz_ jsme usnul_. Zdál_ se nám krásné sny o medvídkov_.

3. *Korekturní (korekční) cvičení*

Před velmi dávnou dobou bil prales právě tak krásný jako dnes. Jeho stromi bili nesmírně vysoké a v jejich korunách kvetli ty nejkrásnější květy. Z větví stromů vysely liány. Na březích tůní bilo živo, pestrobarevní ptáci poletovaly z větve na větev a jejich spěv se mýsil z veselým smýchem opic. Na mýtínách i v tůních se odráželi slunneční paprsky ozařující rychlé ryby. Prales byl krásný, veselí a šťastný.

6. *ročník*

1. *Diktát*

Odpoledne hnal Ondřej koně a krávy na obecní louku. Pod paží si nesl knihu, na hlavě měl baret a v ruce držel bič. Pes Ťapka spokojeně pošťkával a chlapec mu házel kousky chleba od svačiny. Uvelebili se u vrby na louce. Ze svého stanoviště měl Ondřej výhled na celé ohbí řeky. Zajímaly ho všechny projevy života v přírodě. Blatouchy už odkvetly, ale pomněnky se modraly v celých trsech. Mezi kořeny vrby proplouvali jako barevné čáry pstruzi. Objevila se vydra, rychle plavala a zanechávala po sobě na hladině brázdu. Občas se v trávě mihla užovka. Vážky poletovaly jako zmenšené modely letadel. Vodní pavouk se odpoutal od břehu a dělal drobounké vlnky. Voda omývala oblázky a ty se leskly v odpoledním slunci.

2. *Doplňovací cvičení*

Z oken naší škol_ je v_dět nev_soký kopec. Je zalesněn_ a mezi strom_ prosvítaj_ trosk_ ro_(s/z)padávající se stavb_. Na kopci_(s/z)távala kdysi tvr_(s/z). Z údolí vede k její zřícenině ú_(s/z)zká ste_(s/z)ka. Hradní příkop je zas_paný. Hradb_ jsou v rozvalinách. Mezi kostkam_ dlažb_ na b_valém dvoře roste v_soká tráva. Ve sklepení možná lež_ poklad.

Starob_lá věž se mění v sutin_. V dávně době odtud zazníval hlásný roh. Dnes se tu za šera ozývají jen hlas_ sov. Poslední zb_tky rozžírání zub času. Z kopce je krásn_ v_hled do kraje. Na obloze se občas objev_ jestřáb nebo ostříž. V údolí pod kopcem se v_ne říčka jako stříbrná stu_(š/ž)ka.

3. *Korekturní (korekční) cvičení*

Herkules mocnými údery kormydla zamířil k levému břehu. Prout řeky nebil v těchto místech příliš hluboký a dno řečiště mělo až k vodopádu normální spát. Propadlo se náhle a tach vody se projevoval jen na vsdálenost sto metrů nad vodopádem. Leví břech bil porostlí velmi hustými lesi. Žádný paprsek neprocházel neproniknutelnými korunami lesních stromů. Díval se z hrůzou na tento kraj obidlený lydojedy, jímž teď musí projít, protože člun už dál plout nemohl. A přenést jej pot vodopád? Na to nemohl pomíšlet. Tohle byla opravdu hrozná rána, která ty ubožáky zasáhla v době, kdy snat mohly dosáhnout Portugalských osat při ústí řeky.

7. *ročník*

1. *Diktát*

Začaly prázdniny a jako každoročně přijel z Kutné Hory do Prahy můj kamarád Petr. Nepřijel sám, dokonce měl s sebou i psa Alíka. S Petrem často podnikáme výpravy po pražských čtvrtích. Tentokrát jsme bloumali i se psem Alíkem, dohromady jsme tedy byli tři. Alíkovi se v Praze líbilo, stále nám někam utíkal. A tak se stalo, že jsme ho jednou hledali celé odpoledne. To byste nevěřili, co všechno ten Petrův psík sám prošel. Z Václavského náměstí proběhl na Staroměstské náměstí, odkud zamířil ke Karlovu mostu. Zřejmě šel s davem cizinců. Už jsme nedoufali, že ho ještě spatříme. Seděl smutně na Karlově mostě a žalostně kňučel. To bylo radosti, když se Petr s Alíkem opět shledali.

2. *Doplňovací cvičení*

Říká se, že _ánoce jsou dobrou většího porozum_ ní a lásk_. Asi je to pravda, mluvíme-li o mezilidsk_ch vztazích. Ale co příroda? Co vánoční stromečk_? Projevujeme snad lásku k přírodě tím, že před _ánocemi skácíme milion stromků a po svátcích je ro_sekáme na po_pal? Téměř nikdo si nedovedeme představit _ánoce bez stromku. Kam bychom dal_dárk_? Jedna kamarádka _ říkala, že má doma v květináči krásn_ smrček, který vždyck_ o _ánocích prom_ ní ve _ánoční stromeček. „Nemusíš ho kupovat, a navíc m_ připadá mal_ černé uříznout zdrav_ strom kvůli tomu, že chci prožít krásné vánoční svátky,“ řekla

rozum_. Od té doby mám také živ_ vánoční stromek, který se na zb_tek roku stane docela ob_čejným _mrčkem.

3. *Korekturní (korekční) cvičení*

Rospoutala se příšerná bouře. Zkučení vychru bylo tak silné, že se námořníci nemohly dorozumnět. Najednou došlo k strašlivému otřesu. Koráb si rostrhl dno o podmořské skáli. Skřípot sborčeného trupu a praskot zlomených trámů se téměř vyrovnaly hukotu a síčení moře. Loď pak zasáhla vysoká vlna s takovou zbjesilostí, že jsem se pustil lana. Jiná hrozivá vlna mně uchvátla a vinesla nahoru. Spola jsem ztratil vjedomí, a když jsem opět otevřel oči, tonoucí koráb jsem už nezpatřil. Najednou jsem uvyděl nějaké skalysko a křečovité jsem ho s vipětím posledních syl chytil. Chtěl jsem se vschopit a běžet, ale nohy pode mnou poklesávali. Ztěží jsem se plazyl po čtyřech po zemi, ale bil jsem zachráněn.

8. *ročník*

1. *Diktát*

Dnes jsem se vydal na výlet k M/mamutí skále. Chtěl jsem objevit nejtajemnější jeskyni v horách. Měl jsem velké sebevědomí a nebál jsem se. Jsem sice zapomnětlivý a nechal jsem doma mapu, ale ke skále jsem dorazil. Rostly před ní světlé květiny. Nemohl jsem uvěřit svým očím a ztuhl jsem. Mezi květy ležel medvěd. Měl objemné břicho, pomněnkové oči, světlý kožich a červené tričko. Byl to medvídek Pú. Za chvíli se u M/mamutí skály sešli i ostatní medvídkovi kamarádi. Hned se shromáždili kolem mě. S napětím jsem čekal, co se bude dít. Měl jsem strach, že mě budou chtít svázat, ale zvířata mě pozvala na narozeninový oběd. Medvídek Pú dostal mnoho dárků. Prasátko mu věnovalo koloběžku, na které medvěd několikrát objel skálu. Chtěl jsem večírek zpestřit, a tak jsem zpaměti zazpíval pět písniček. Už se setmělo a začaly svítit hvězdy, ale lesem okolo M/mamutí skály stále zněl náš zpěv. Bylo nám spolu moc příjemně a nikomu se dlouho nechtělo jít domů. A tak jsem se skamarádil s medvídkem Pú.

2. *Doplňovací cvičení*

Jako všechn_ velké vynález_ lidstva i víno pr_ vzniklo nedopatřením. Bájnému _erskému králi, velikému milovníkov_ hroznového vína, se jednou dostal na stůl _kyslý hrozen. Král poručil, aby na nádobku, v níž b_l uložen, napsal „je“. Jedna _ jeho favoritek chtěla ukončit svůj smutn_ život, a proto obsah nádobk_ snědla. Místo smrti j_ však ovládla báječná nálada. Užasl_ král i jeho dvůr ochutnal_ „je“ a našel_ v něm zal_bení. Nedávné ob_vy prokázal_, že první v_nice vznikl_ sedm tisíc let před našim letopočtem v nížinách na pobřeží _erného

_oře pod v_sokým horsk_m hřebenem _avkazu. To potvrzuje legenda o vi_é haluzce, kterou po povodni zasadil praotec _oe na _oře _arat. Víno dnes k li_stvu neodm_slitelně patří a v průběhu tisíciletí prošlo jeho p_stování i ošetřování zajímav_m v_vojem.

3. *Korekturní (korekční) cvičení*

Každím rokem v mjestech i v malých výskách přibývá stále více nadšených sportovnních divákú které už nenajdeme na rozsáhlích hřištích ale ve stichlých domovech, před televiznní obrazovkou. Sportovní hri se rozšířili v současné době v české Republice i v cizích Evropských zemních. Odanými stoupeny sportovnního zápolení se zvláště stali nesčetnné houfi objetavých mladých lidí. Připoměly to nedávno v dením tisku sportovnní novináři kteří živě vilýčili, jak se i nejmenší děti scházeli na Pražských hřištích a neúnavně se s kamarádi ucházely o výtěství.

Zdroje výzkumných cvičení¹⁶: <http://www.diktatyapriklady.cz/>, <https://www.umimecesky.cz/diktaty>, <https://www.pravopisne.cz/>

¹⁶ Jednotlivá cvičení nebyla jednoznačně převzata, ale zásadně modifikována dle potřeby výzkumné části práce. Při výběru výzkumných cvičení jsme zvolili webovou stránku pravopisne.cz s vědomím, že se názory na úroveň kvality této webové stránky liší, neboť jsme vycházeli z předpokladu, že se jedná o mezi žáky často frekventovaný a snadno dostupný zdroj procvičování pravopisných jevů.