

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Tereza Štochlová

**Večerníček jako didaktický nástroj pro výuku
žáků s odlišným mateřským jazykem**

Cartoon Films as a Didactic Tool for Teaching Czech to Pupils with a Different
Mother Tongue

Praha 2020

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

Konzultantka: Mgr. et Mgr. Silvie Převrátlová

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí mé práce, Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D., a konzultantce, Mgr. et Mgr. Silvií Pěvrátílové, za jejich odborné rady, podnětné připomínky i cenné náměty, které mi poskytly, a za jejich trpělivý a vstřícný přístup. Rovněž děkuji své rodině a přátelům za podporu a soustavnou motivaci v průběhu celého studia.

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

V Praze, dne 18. prosince 2020

.....
Tereza Štochlová

Abstrakt

Večerničky se jeví jako vhodný didaktický nástroj pro výuku češtiny jako druhého jazyka s potenciálem rozvíjet u žáků vedle jazykové kompetence i znalosti českých reálií a kultury. Tato diplomová práce si klade za cíl na vzorku několika různých epizod mluvených českých Večerníčků tento potenciál zhodnotit a navrhnout možnosti jejich využití ve výuce dětí mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem, jejichž znalost češtiny nepřesahuje úroveň A1/A2. V teoretické části jsou nejprve prezentovány aktuální poznatky týkající se zapojování autentických materiálů do výuky cizích jazyků. S ohledem na cílovou skupinu práce dále podává obecnou charakteristiku jazykových úrovní A1 a A2 a zabývá se kognitivními specifiky dětí mladšího školního věku. V závěru teoretické části vymezuje Večerníček jako svébytný formát krátké televizní pohádky pro děti. V praktické části je podle předem stanovených kritérií vybráno devět tematicky odlišných večerníčkových epizod, které jsou následně přepsány a podrobeny lexikální analýze posuzující jejich vhodnost z hlediska jazykové úrovně. Na základě výsledků je vybráno pět večerníčkových pohádek, které obsahují jednoduché a frekventované lexikum a mají adekvátní tempo, a ty jsou dále zkoumány s ohledem na gramatickou obtížnost i přístup k prezentaci českých reálií a kultury. Podrobná jazyková a obsahová analýza vzorku videí ukazuje, že Večerničky mohou být dobře využity i ve výuce dětí s OMJ na začátečnických úrovních A1/A2. Na základě těchto zjištění jsou vytvořena didaktická doporučení, jakým způsobem s těmito materiály pracovat v cílové skupině žáků a překonat možné překážky. V závěru je na příkladu pracovního listu *Maxipes Fík ve škole* představena aplikace některých technik. Výstupem práce je návrh pěti pracovních listů s metodickým komentářem pro učitele a přílohami, které mohou sloužit jako inspirativní materiál při výuce dětí mladšího školního věku s OMJ.

Klíčová slova: čeština jako druhý jazyk, autentické video, Večerníček, žáci s OMJ, mladší školní věk

Abstract

This master's thesis deals with cartoon films as a didactic tool for teaching the Czech language as the second language, having an additional potential to develop not only learners' language competences but also their knowledge of the basic facts and culture of the Czech Republic. The aim of this thesis is to evaluate this potential using the sample of various different Czech cartoon films episodes and to suggest the possibilities of their use in teaching to young learners of primary school age with a different mother tongue, especially those with the Czech language skills not exceeding levels A1/A2. The theory in the first part presents the updated knowledge concerning the implementation of authentic materials into foreign language learning. It provides the general characteristics of language levels A1 and A2, with regards to the target workgroup, and refers to primary school age cognitive specifics. In the end of this part, the cartoon films are defined as the distinctive format of the short television fairy-tale for children. The central part of this thesis explains the use of the cartoon films in practice. According to the previously determined set of criteria, nine cartoon films episodes of different topics were chosen in order to be rewritten and lexically analysed with respect to their language level suitability. On the basis of those outcomes, five cartoon episodes are chosen with focus on simple and frequent vocabulary and appropriate tempo, used for further examination of grammatical difficulty and the presentation of the basic facts and culture of the Czech Republic. Detailed language and content analysis of the video sample shows the possible benefits of cartoon films in teaching to pupils with a different mother tongue at the beginner levels A1/A2. Didactic recommendations based on this analysis are specified to describe how to work with these materials in the target workgroup and to overcome possible difficulties. The final part explains the use of some methods by the example of a worksheet called *Maxipes Fík ve škole*. The outcome of this thesis is presented by the set of five worksheets completed with methodology and teacher's notes, together with an attachment file as the inspirational material for teaching primary school learners with a different mother tongue.

Keywords: Czech language as the second language, authentic video, cartoon films, pupils with a different mother tongue, primary school age

Obsah

Úvod	9
1 Autentické materiály v jazykové třídě	11
1.1 Definice a kritéria výběru autentických materiálů	11
1.2 Výhody a nevýhody používání autentických materiálů v jazykové třídě	12
2 Autentické video jako jeden typ didaktického nástroje	16
2.1 Kognitivní teorie multimediálního učení	16
2.2 Přínosy zapojení autentického videa do výuky druhého jazyka	18
2.3 Metodika práce s videem v jazykové třídě.....	20
3 Charakteristika jazykových úrovní A1 a A2	25
3.1 Jazyková úroveň A1	27
3.1.1 Gramatický popis	27
3.1.2 Sociokulturní kompetence.....	33
3.2 Jazyková úroveň A2.....	36
3.2.1 Gramatický popis	36
3.2.2 Sociokulturní kompetence.....	38
4 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	40
4.1 Kognitivní vývoj	41
4.2 Vývoj jazykových kompetencí.....	43
4.3 Vliv audiovizuálních materiálů na psychiku dítěte.....	46
5 Večerníček jako součást českého kulturního dědictví	48
5.1 Vymezení Večerníčku jako specifického formátu	48
5.2 Exkurze do historie Večerníčku	50
5.3 Večerníček jako didaktický nástroj.....	51
PRAKTICKÁ ČÁST	54
6 Kritéria výběru Večerníčků	55
7 Metodický postup při analýze lexika	58
8 Výsledky lexikální analýzy	62
9 Podrobná jazyková a obsahová analýza pěti večerníčkových epizod	66
9.1 Broučci	66
9.1.1 Jazyková analýza	67
9.1.2 Obsahová analýza	68
9.2 Maxipes Fík.....	70
9.2.1 Jazyková analýza.....	71
9.2.2 Obsahová analýza	73
9.3 Bob a Bobek.....	75

9.3.1 Jazyková analýza.....	75
9.3.2 Obsahová analýza	77
9.4 Tři prasátka	80
9.4.1 Jazyková analýza.....	80
9.4.2 Obsahová analýza	83
9.5 Hurvínkův rok.....	84
9.5.1 Jazyková analýza.....	85
9.5.2 Obsahová analýza	86
10 Závěrečné shrnutí a didaktická doporučení.....	89
10.1 Zhodnocení vhodnosti z hlediska srozumitelnosti hlasového projevu....	89
10.2 Zhodnocení vhodnosti z hlediska složitosti jazykových struktur	90
10.3 Zhodnocení vhodnosti z hlediska rozvíjení sociokulturní kompetence ..	93
10.4 Didaktická doporučení	95
11 Praktická aplikace na příkladu pracovního listu Maxipes Fík ve škole .	99
Závěr	107
Seznam použité literatury	110
Seznam obrázků	120
Seznam tabulek	121
Seznam příloh.....	122
Přílohy	124

Seznam zkratek

A.	Akuzativ
ČR	Česká republika
D.	Dativ
G.	Genitiv
I.	Instrumentál
L.	Lokál
MSC	Mluvnice současné češtiny
N.	Nominativ
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
OS.	Osoba
PL.	Plurál
PMČ	Příruční mluvnice češtiny
RVP	Rámcový vzdělávací program
SERR	Společný evropský referenční rámec
SG.	Singulár
SSJČ	Slovník spisovného jazyka českého
V.	Vokativ
ZŠ	Základní škola

Úvod

Pokrok v oblasti informačních a komunikačních technologií vyústil ve velký zájem o multimediální výukové materiály, které konkurují tradičním učebním pomůckám. Multimedia mají různé podoby, jsou kombinací textu, zvuku, animace, videa, kresby, zprostředkované počítačem či jinými elektronickými zařízeními. Jejich význam vzrůstá zvláště v dnešní době, kdy se forma distanční výuky stává běžně dostupnou a používanou alternativou.

V této práci se zabýváme Večerníčkem¹ jako typem multimediálního autentického materiálu a zkoumáme možnosti jeho využití v jazykové třídě dětí mladšího školního věku s odlišným mateřským jazykem. Domníváme se, že ačkoliv je nabídka výukových materiálů pro děti s OMJ stále pestřejší, málokteré z nich jsou založeny na práci s videm.

Naším hlavním cílem je na základě výsledků lexikální analýzy odpovědět na otázku, zda jsou Večerníčky vhodným didaktickým nástrojem pro výuku dětí s OMJ mladšího školního věku, jejichž jazykové schopnosti nepřesahují úroveň A1/A2 a mohou být účelně implementovány do výuky.

V teoretické části nejprve podáme definici autentických materiálů, představíme kritéria jejich výběru a sumarizujeme výhody a nevýhody jejich použití v jazykové třídě. Představíme argumenty, které nás vedly k domněnce, že video může zvýšit účinky učení, a popíšeme konkrétní postupy a techniky, jak s ním vhodným způsobem pracovat ve výuce. V dalším oddíle vymezíme referenční úroveň A1 a A2 pro češtinu, důraz bude kladen zejména na popis gramatického minima a sociokulturních kompetencí. Tento popis bude sloužit jako teoretické východisko pro jazykovou i obsahovou analýzu jednotlivých večerníčkových epizod. Ve středu našeho zájmu stojí děti s odlišným mateřským jazykem ve věkovém rozmezí sedm až jedenáct let. Proto v rámci teoretické části přiblížíme některé aspekty rozvoje dítěte mladšího školního věku a upozorníme na nejdůležitější zvláštnosti, které je třeba při tvorbě výukových materiálů i samotné výuce zohledňovat. V posledním oddíle představíme Večerníček jako specifický formát krátké televizní pohádky pro děti, která se stala součástí české kulturní tradice. Objasníme důvody, proč právě v tomto autentickém audiovizuálním materiálu spatřujeme potenciál pro výuku dětí s OMJ a zvolili jsme si ho jako předmět našeho zkoumání.

V úvodu praktické části nejprve vybereme tematicky odlišné Večerníčky, které budeme dále analyzovat. Výběr proběhne na základě návrhu témat RVP pro žáky s OMJ

¹ V rámci celého dokumentu pracujeme se slovem Večerníček jako s názvem pořadu, ochrannou známkou České televize, a proto ve všech případech (i v plurálovém označení) upřednostňujeme psaní počátečního písmena.

navštěvující první stupeň českých základních škol a bude při něm zohledněno i kritérium oblíbenosti u rodilých mluvčích a rok vzniku daného dílu. Po přiřazení jednotlivých Večerníčků k tematickým okruhům budou epizody přepsány a na základě těchto transkriptů bude provedena lexikální analýza, jejímž cílem je zjistit, zda lze daný díl použít i ve výuce dětí s OMJ mladšího školního věku na nejnižších úrovních A1/A2. Nástrojem analýzy budou korpusy, podávající informace o frekvenci užití vybraných výrazů v projevech rodilých mluvčích, a popisy referenčních úrovní A1 a A2 pro češtinu jako cizí jazyk, které vymezují konkrétní lexikální jednotky, jež by si uživatelé základů jazyka měli osvojit. Po zhodnocení míry obtížnosti slovní zásoby bude proveden užší výběr relevantních epizod, u nichž budeme dále zkoumat gramatickou složitost a obsahovou vhodnost s ohledem na prezentaci českých reálií a kultury. Na základě výsledků podrobné jazykové a obsahové analýzy vybraných Večerníčků budou prezentovány návrhy, jakým způsobem s videy pracovat a překonat možné překážky, kterým se při práci s autentickými materiály na nižších úrovních zcela nevyhneme. V závěru celé práce představíme návrhy pracovních listů s praktickou aplikací některých technik.

1 Autentické materiály v jazykové třídě

Účelem výuky jakéhokoli cizího jazyka je, aby studenti byli schopni používat tento jazyk ve skutečném životě, v reálné situaci. Dříve převládal názor, že jazyk předkládaný studentům by měl být zjednodušený, aby si ho nerodili mluvčí snadněji osvojili. V současné době se však odborná veřejnost spíše přiklání k tomu, že by jazyk prezentovaný ve výuce měl být autentický a měl by odrážet realitu (Widdowson 1990, s. 67). Následující kapitola podá definici autentických materiálů, představí kritéria jejich výběru a sumarizuje výhody a nevýhody jejich použití v jazykové třídě.

1.1 Definice a kritéria výběru autentických materiálů

Jednotlivé definice autentických materiálů se od sebe mírně liší. Harmer (1991, cit. dle Kilickaya 2004) je vymezuje jako materiály, které vznikly pro potřeby rodilých mluvčích. Podle Jordana (1997, s. 113) můžeme do této kategorie zařadit vše, co nebylo primárně vytvořeno pro účely výuky jazyků. Jsou to produkty kultury, které vznikly, aby v jazykové komunitě plnily některé společenské účely (Little et al. 1989, s. 25). Rogers a Medley (1988, s. 467) definují autentické materiály jako „přirozené“, protože jsou odrazem reálného života a smysluplné komunikace, „vhodné“ a „kvalitní“ z hlediska cílů, potřeb a zájmu studentů. Podle některých autorů jsou významné i z toho hlediska, že mohou zvýšit motivaci studentů k učení (Guariento a Morley 2001, s. 347). S ohledem na výše zmíněné definice můžeme za autentické označit ty materiály, které primárně nebyly vytvořeny s didaktickým záměrem a zahrnují tak nemodifikovanou podobu jazyka přirozeně se vyskytujícího v komunikaci rodilých mluvčích.

Zdroje autentických materiálů, s nimiž lze v jazykové třídě pracovat, jsou nekonečné. K těm nejčastěji používaným lze řadit noviny, časopisy, televizní programy, písně, videoklipy, seriály, filmy, krásnou literaturu, ale také např. jídelní lístky, jízdní řády, reklamní letáky, nápisy nebo dopravní značky. Berardo (2006, s. 62–63) zmiňuje čtyři důležitá kritéria, která by při výběru autentických materiálů měla být zohledněna. Na prvním místě uvádí **vhodnost obsahu**. Studenty by měl zvolený materiál zajímat a motivovat je k práci, měl by zohledňovat jejich aktuální potřeby. Druhým kritériem je **použitelnost**. Učitelé si musí položit otázku, jak materiál rozvíjí jazykové kompetence studentů. Pokud ho nelze uplatnit pro účely výuky, nemá ve třídě žádné využití. Dalším uváděným měřítkem je **čitelnost**,

v jejímž rámci hodnotíme množství nové slovní zásoby i nových gramatických struktur. Je důležité zvážit, zda je použitý obsah relevantní k aktuální jazykové úrovni studentů. Posledním kritériem je **způsob prezentace**, jakým studentům materiál zprostředkováváme.

Řada autorů se shoduje na tom, že zařazování autentických materiálů do procesu výuky cizích jazyků je prospěšné (Allen et al. 1988; Bacon, 1992b; Bacon a Finnemann, 1990; Bragger, 1985; Ciccone, 1995; Herron a Seay, 1991; Lee, 1995; Secules, Herron, a Tomasello, 1992 ad.). Předpokládá se, že autentický vstup přináší studentům druhého jazyka lingvistické a kulturní informace, které nemusí být dostupné v učebnicích (Kim 2000, s. 190). Co je však méně zřejmé, na jaké jazykové úrovni by měly být autentické materiály do výuky zařazeny a jakým způsobem by se s nimi mělo ve třídě pracovat. Někteří autoři (Guariento a Morley 2001; Kilickaya 2004) se domnívají, že u středně pokročilých a pokročilých studentů je zapojení autentických materiálů do výuky žádoucí (to lze přičíst skutečnosti, že na této úrovni většina studentů již ovládá širokou škálu lexika a poradí si i s komplikovanějšími syntaktickými strukturami), nicméně na nižších úrovních může jejich používání způsobit, že se u studentů dostaví frustrace a demotivace, protože pro ně zvolený materiál bude příliš komplikovaný. Jiní odborníci tvrdí, že se autentických materiálů nemusíme bát ani na nižších úrovních (Chmelařová 2013; Bohuš 2013). Není nutné, aby studenti rozuměli všemu, důležitější než jazyk je samotný úkol, na němž mají pracovat: žák by měl mít pocit, že je schopný ho vyřešit. Zásadní roli zde tak hraje pedagog, který autentické materiály musí vhodným způsobem do jazykové třídy implementovat a studentům podstatu prezentovaných informací pomoci najít. Doporučuje se např. před samotnou prací upozornit na klíčovou slovní zásobu, předznamenat obsah, zavést na dané téma diskuzi, vytvořit myšlenkovou mapu (Chmelařová 2013, s. 114–121). „*Při práci s autentickým materiálem pracujeme s neznámým jazykem, často se specifickou slovní zásobou. (...) Proto je vhodné se naučit toto: pokud ta neznámá slova nutně nepotřebuji k tomu, abych mohl (a) splnit úkol, prostě je ignoruji!*“ (Chmelařová 2013, s. 119).

1.2 Výhody a nevýhody používání autentických materiálů v jazykové třídě

V následující podkapitole budou shrnuty hlavní přínosy práce s autentickými materiály, ale upozorníme i na negativa a komplikace, které mohou nastat. Jedním z hlavních důvodů používání autentických materiálů je snaha zprostředkovat studentům „skutečný“ jazyk, i když interakce v rámci jazykové třídy situace z reálného života pouze napodobují

(např. výběr jídla z jídelního lístku). Wallace (1992, s. 79) se domnívá, že text, který je vytržen z jeho původního kontextu a použit v učebně, plní edukační funkci a tím svou autentičnost ztrácí. V této práci však zastáváme názor, že bez ohledu na původní účel autentických materiálů jsou studenti stále vystaveni reálnému diskursu, ne modifikovanému učebnicovému jazyku, což znamená velký přínos.

Autentické materiály dávají studentům příležitost získat skutečné informace, které jsou aktuální a oznamují, co se děje ve světě kolem nich. Rovněž mohou odrážet změny v používání jazyka, což rychle zastarávající učebnice nemusí reflektovat. Tento proces získávání faktických informací v jiném než mateřském jazyce může být velice motivující a může vzbuzovat ve studentech pocit úspěchu (Berardo 2002, s. 64).

Otázkou, jaký efekt mají autentické materiály na motivaci studentů, se vedle jiných autorů zabýval i Peacock (1997, s. 144–156), jenž ve své studii ověřoval hypotézu, zda se při použití autentických materiálů výrazně zvýší pozorovaná motivace. Respondenti, kteří se tohoto experimentu zúčastnili, studovali na jihokorejské univerzitě angličtinu jako cizí jazyk, jejich průměrný věk se pohyboval v rozmezí 18–24 let a jednalo se o začátečníky. Zkoumaná skupina jeden den pracovala s uměle vytvořenými učebními materiály a druhý den s autentickými materiály. Data byla shromážděna během sedmi týdnů pozorování uvnitř jazykové třídy. Výsledky ukázaly, že autentické materiály významně zvyšují soustředění a zaujatost studentů při plnění úkolů. Zajímavou skutečností je, že se zde odrazil časový efekt: výrazný rozdíl podle typu materiálu byl zaznamenán až po osmém dnu výuky. Jazyková třída byla více motivována autentickými materiály, ale teprve ve druhém týdnu, když se adaptovala na jejich použití.

Široká paleta různých druhů a typů autentických materiálů učitelům dává možnost snáze nalézt něco, co bude studenta zajímat a povzbudí ho k dalšímu čtení, poslechu a samostudiu ve volném čase. Žáci, kteří žijí v prostředí, kde cílovým jazykem mluví majorita, se mimo třídu setkávají s řadou situací, ve kterých jsou požadovány různé dovednosti, jež nelze nabýt pouze v procesu výuky. Zapojení autentických materiálů do hodin může studentům pomoci reagovat v cílovém jazyce stejným způsobem jako v jazyce mateřském (Berardo, 2002, s. 64).

Tím se dostáváme k další neopomenutelné výhodě práce s autentickými materiály: přibližují studenty ke kultuře cílového jazyka (Little et al 1989, s. 26). Kultura ovlivňuje individuální vnímání a je zásadní pro rozšíření perspektivy, s jakou jednotlivec hledí na svět. Není něčím, co se skládá z faktů, jež je třeba se naučit, ale užitečným nástrojem, který může žáky podpořit v používání cílového jazyka, jehož úspěšné zvládnutí překračuje hranice

gramatických pravidel, slovní zásoby a správné výslovnosti těchto lexikálních jednotek (Kilickaya 2004). Jazyk je nástrojem k dosažení komunikačních cílů a záměrů. Aby však komunikace mezi aktéry byla úspěšná, musí uživatelé jazyka umět správně vyhodnotit situaci a na základě svých zkušeností použít vhodné jazykové prostředky. Proto si studenti vedle jazykových dovedností osvojují i kompetence sociokulturní, vyžadující znalost společenských pravidel, tradic a zvyků, a sociolingvistické, zahrnující schopnost používat různé jazykové formy adekvátním způsobem (Vlasáková 2008, s. 119). Popis úrovně A1 pro češtinu pokládá vliv sociokulturní kompetence na celkovou úspěšnost komunikace za zásadní, protože rodilý mluvčí projevuje větší míru tolerance k prohřeškům proti jazykové normě než proti normě chování (Hádková et al. 2005, s. 15). Podle Stuarda a Nocona (1996, s. 432) se autentické materiály zdají být vhodným nástrojem pro výuku reálií cílového jazyka a pomáhají studentům porozumět specifickým jazykovým kódům.

Na druhé straně mohou být některé autentické materiály příliš subjektivní a kulturně zaujaté, těžko pochopitelné mimo danou jazykovou komunitu (např. humor). Kultura cílového jazyka by neměla být ve třídě prezentována jako něco monolitického a statického, studentům by neměly být předkládány zkrácené subjektivní prezentace a zakořeněné stereotypy, vždy je třeba brát ohled na jejich vlastní kulturu a prostředí (McKay 2000, s. 9–10).

Největší problém zapojení autentických materiálů do výuky spočívá v tom, že pokud je vybrán nesprávný typ textu/poslechu/video, nemusí být pro potřeby žáka relevantní. Richard (2001, s. 253) poukazuje na to, že autentické materiály často obsahují obtížnou a nepotřebnou slovní zásobu i složité jazykové struktury, což u nižších jazykových úrovní představuje velkou zátěž nejen pro studenty, ale i pro pedagogy. Ve výsledku tak mají zcela opačný účinek na motivaci žáků: demotivují je (Berardo 2002, s. 64). Hranice mezi autentickým materiálem, který zvyšuje motivaci, a tím, který frustruje studenta, je tak velice tenká.

Jak již bylo zmíněno výše, existují pochybnosti o tom, zda je autentický vstup pro studenty vhodný, a to obzvláště v počátečních fázích učení. Kim (2000, s. 189–205) ve své kvalitativní studii zkoumal postoje žáků cizího jazyka k autentickému vstupu. Předmětem zkoumání bylo 26 středně pokročilých studentů angličtiny, náhodně vybraných ze dvou univerzit v Koreji. Tato experimentální skupina byla srovnávána s kontrolní skupinou 17 studentů, kteří byli učeni pouze prostřednictvím neautentických materiálů koncipovaných pro výuku angličtiny jako cizího jazyka. Postoje studentů byly zjišťovány prostřednictvím strukturovaných rozhovorů. Nasbíraná data odhalila, že většina studentů nemá důvěru v práci s autentickými materiály, 23 z 26 studentů uvedlo, že pro ně materiály byly příliš obtížné.

Největším problémem v pochopení autentického vstupu byla rychlost mluveného projevu, nejasná artikulace a nedostatek slovní zásoby i odpovídajících znalostí studentů. I tyto aspekty v praktické části práce zohledňujeme. Množství respondentů uvedlo, že pokud materiály obsahovaly vizuální prostředky, lépe rozuměli obsahu sdělení. Z tohoto důvodu pro ně bylo mnohem složitějším úkolem poslouchat rádio než sledovat televizní pořad.

Na závěr bychom rádi poznamenali, že zapojení autentických materiálů do jazykové třídy musí předcházet příprava promyšleného konceptu celé vyučovací hodiny, což klade vysoké nároky na pedagogy, kteří této přípravě musí věnovat velké množství času (Berardo 2002, s. 65).

Tabulka 1 shrnuje hlavní výhody a nevýhody použití autentických materiálů v jazykové třídě, které byly prezentovány v předchozích odstavcích.

Výhody	Nevýhody
Vystavení reálnému jazyku.	Slovní zásoba nemusí být relevantní.
Široká škála jazykových stylů a prostředků.	Příliš obtížné syntaktické struktury.
Užší vztah k potřebám a zájmům studentů.	Nižší jazykové úrovně mohou mít problém s dekódováním.
Při optimálním zatížení pozitivně působí na motivaci studentů.	Práce s příliš složitými materiály studenty frustruje.
Podpora kreativnějšího přístupu k výuce.	Nutná příprava pedagoga, časově náročné.
Autentické informace o kultuře cílového jazyka.	Příliš kulturně zaujaté, těžko pochopitelné mimo danou jazykovou komunitu (humor aj.)
Stejný materiál lze použít pro různé účely a úkoly.	Rychle zastarávají (např. novinové zprávy).

Tab. č. 1: Výhody a nevýhody použití autentických materiálů v jazykové třídě

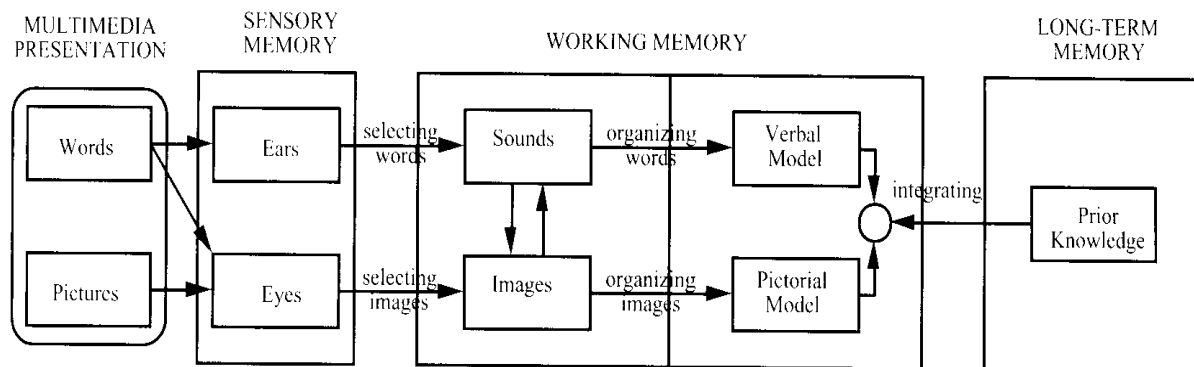
2 Autentické video jako jeden typ didaktického nástroje

V této kapitole se budeme podrobněji zabývat autentickým videem jako specifickým typem multimédia, které by díky dynamickému prezentování obsahu prostřednictvím vizuálního i verbálního kanálu mělo vést k lepšímu porozumění žáků s OMJ. Nejprve budou představeny argumenty, které nás vedly k domněnce, že video může zvýšit účinky učení, poté se zaměříme na důvody, proč je vhodné autentické video zapojit do výuky, a v závěru navrhneme konkrétní postupy a techniky, jak s ním pracovat v jazykové třídě.

2.1 Kognitivní teorie multimediálního učení

Kognitivní teorie multimediálního učení poskytuje rámec pro vysvětlení kognitivního zpracování, ke kterému dochází během učení prostřednictvím vzdělávacího videa. Vychází z předpokladu, že vizuální a auditivní podněty zpracováváme samostatně systémem duálního kódování (Stárková 2017, s. 15). Informace jsou nejprve přijímány senzorickými registry (oko, ucho), jež jsou součástí dvou samostatných informačních kanálů: jeden je určen pro zpracování vizuální nebo obrazové informace (ilustrace, animace, video, psaný text) a druhý pro zpracování zvukových nebo verbálních informací (zvuky, mluvené slovo). Prostřednictvím smyslů jsou informace přenášeny do pracovní paměti, ve které dochází k jejich kódování a teprve následně se ukládají do dlouhodobé paměti (Mayer 2005, s. 31–48).

Pracovní paměť má velmi omezenou kapacitu, může současně zpracovávat zhruba sedm informačních segmentů (± 2 prvky), které uloží na přibližně třicet sekund. Následně se informace mohou přenést do dlouhodobé paměti, jež je popisována jako komplexní a trvalé úložiště znalostí jednotlivců o světě a jejich zkušeností. Dlouhodobá paměť ukládá informace ve formě schémat, která umožňují organizovat velké množství vědomostí (Ibrahim 2012, s. 85). Dlouhodobé uchování a také vybavení je ovlivněno způsobem kódování, tedy jak jsme si informaci osvojovali. Tento proces závisí na řadě faktorů: věk, míra únavy, novost obsahu, složitost informací i možnost navázání na nějaký předchozí kontext (Černý 2018, s. 39). K trvalému uchování v paměti napomáhá i pochopení vztahů, vystižení struktury, opakování a použití uložených informací, ale příznivý vliv má i motivace (Čáp a Mareš 2007, s. 86).



Obr. č. 1: Kognitivní model multimediálního učení (Mayer 2005, s. 37)

Na obrázku 1 můžeme vidět, že slova i vizuální podněty do sensorické paměti vstupují dvěma samostatnými vstupy, z auditivního kanálu jsou vybírána relevantní slova a z vizuálního kanálu relevantní obrazové prezentace, které v podobě mentálních modelů vstupují do pracovní paměti, kde jsou zvuky dále organizovány v rámci verbálního modelu a obrazy jsou uspořádány do modelu vizuálního. V závěru celého procesu jsou vizuální a verbální prvky vzájemně propojeny, dochází k jejich integraci a k vytváření spoju s dlouhodobou pamětí. Nakonec jsou tyto informace zařazeny do jednotného schématu k dosud nabytým znalostem (Mayer 2005, s. 31–48).

Prezentace nových informací souběžně ve vizuálním i zvukovém formátu umožňuje studentovi používat ke zpracování informací současně oba kanály, což zvyšuje efektivitu procesu učení (Ibrahim 2012, s. 85). Sensorická i pracovní paměť má omezenou kapacitu a přílišná multimedializace obsahu může naopak vést k přetížení kognitivního systému a tím k zablokování procesu učení (Černý 2018, s. 39).

Mayer a Moreno (2002, s. 87–99) na základě výzkumů v oblasti kognitivní teorie multimediální výuky shrnují sedm principů pro použití animace, které by měly výrazným způsobem zlepšit porozumění. Stěžejní je **multimediální princip**, který vychází z přesvědčení, že se studenti učí efektivněji, pokud jim předkládáme kombinaci animace a vyprávění. Za těchto okolností si snadněji vytváří mentální spoje mezi odpovídajícími slovy a obrázky a nemusí vynakládat tolik myšlenkového úsilí potřebného k vizualizaci verbálních sdělení. V každém ze čtyř experimentů prováděných Mayerem a Morenem (2002, s. 87–99) přidání obrázkového vysvětlení (tj. animace) k slovnímu (tj. vyprávění) vyústilo v podstatné zrychlení řešení problémů. Je třeba podotknout, že ne všechny animace jsou efektivní a podporují porozumění správným způsobem. Aby použití vizuálních prvků bylo účinné, musí být splněny i další zásady. Mezi ně patří i **prostorová a časová blízkost**: verbální obsah

i jeho vizualizace by se ideálně měly překrývat, aby žáci byli schopni mentální spoje vytvořit. Velice důležitý je i **princip koherence**, který předpokládá, že když vyloučíme nadbytečná slova a zvuky (včetně hudby), učení bude snazší a efektivnější. Irelevantní obsah totiž zbytečně zatěžuje kognitivní kapacitu. Bylo také zjištěno, že mnohem účinnější je kombinace animace a vyprávění než animace a doprovodného textu na obrazovce (např. varianta s přidáním českých titulků k jednotlivým epizodám Večerníčků). Teoretické odůvodnění **modality a redundance** tedy vychází z předpokladu, že pokud budou žáci současně sledovat animaci i promítaný text, dojde k přeplnění vizuálního kanálu. Posledním prezentovaným principem je **personalizace**, vycházející z přesvědčení, že studenti lépe zpracují obsah sdělení, pokud je na místo formálního stylu použit styl konverzační. Žáci jsou tak mnohem snáz „vtaženi“ do konverzace a mají pocit, že se jich sdělení osobně dotýká.

Z výše uvedených poznatků vyplývá několik didaktických principů. Při zpracování vzdělávacího obsahu by měl pedagog systematicky a záměrně pracovat s oběma informačními kanály, typicky se může jednat o video, nebo animaci. Při využívání obou kanálů by ale zároveň nemělo docházet k jejich nadměrnému přetížení a přeplnění sensorické a pracovní paměti. Je tedy žádoucí do výuky zařazovat takové aktivity, které nebudou představovat přísun nových informací, ale umožní kontextualizaci a upevnění nabytých znalostí. V neposlední řadě bychom ve výuce měli pracovat s technikami, jež podpoří rozvoj různých forem kognitivních procesů. S propojováním znalostí a zapojením různých kognitivních stylů a konceptů mohou pomoci asociace, myšlenkové mapy, týmová práce a diskuze ve skupinách, ale i další kreativní techniky (Černý 2018, s. 40).

2.2 Přínosy zapojení autentického videa do výuky druhého jazyka

Existuje velké množství autentických materiálů (např. letáky, články z časopisů nebo úryvky z různých publikací), ale pokud nám jde o celkové zatraktivnění výuky, zvýšení motivace studentů a použití odlišných didaktických materiálů, než je učebnice, patrně nebude stačit, že do hodin zapojíme tištěné texty s autentickým obsahem, protože představují stejný typ nosiče jako tradiční učební materiály. Práce s audiovizuálními autentickými materiály může být méně únavná, protože se jedná o zdroj, jehož prostřednictvím můžeme v jazykové třídě prezentovat tematicky různorodé situace bohaté na obsah, ale také žákům zprostředkovat jazykovou, kulturní, sociální i historickou realitu a lépe se přizpůsobit jejich zájmům a potřebám (Sonila a Jonida 2016, s. 25–26).

Zapojení videa do výuky cizích jazyků není v současné době nic neobvyklého. V českém školním prostředí se s úlohou audiovizuálních materiálů jako didaktické pomůcky setkáváme již v roce 1936, kdy byl film výnosem Ministerstva školství a národní osvěty zařazen mezi vyučovací pomůcky (Krátká a Vacek 2008, s. 57). V posledních letech však význam nových technologií a jejich integrace do učebních osnov výrazně roste, protože tradiční učební pomůcky znázorňují obsah staticky a v omezeném rozsahu. Naproti tomu video umožňuje diferenciaci a individualizaci výuky a prohlubuje u žáků osvojovací proces (Maňák 2003, s. 55). Jeho použití ve třídě může přispět ke zvýšení motivace, udržení pozornosti žáků a dosažení jazykových cílů (Çakir, 2006, s. 67). Zakomponování videa do jazykové výuky s sebou nese řadu výhod, které se v této podkapitole pokusíme shrnout.

Audiovizuální materiály poskytují obrazová vodítka, jako jsou výraz obličeje, gesta, držení těla, oděv, okolní prostředí aj., která žákům pomáhají pochopit význam sdělení. Bejar et al. (2000, cit. dle Mevada a Shah, 2015, s. 28) rozeznává dva typy vizuálních vodítek: kontextová, která žákům pomáhají získat informace o účastnících komunikace, a obsahová, zprostředkovávající význam verbální interakce prostřednictvím obrázků, fotografií, grafů ad. V reálné komunikaci s rodilými mluvčími cílového jazyka je velice těžké věnovat pozornost i nonverbálním znakům, protože se posluchač obvykle detailně soustředí na dekodování ústního sdělení. Video dává studentům možnost trénovat se v odhadování postojů. Rytmické pohyby rukou a paží, kývnutí hlavou, postoj, to vše souvisí se strukturou zprávy a jejím vyzněním (Çakir 2006, s. 68). Videomateriály poskytují žákům učícím se druhý jazyk důležité kontextové a nonverbální vstupy, které minimalizují nepochopení, jež by mohlo vyplynout ze samotného poslechu (Kim 2015, s. 15). Studenti navíc získávají obecnou představu o kultuře cílového jazyka. Rivers (1981, s. 399) se domnívá, že poskytování zástupného kontaktu s mluvčími cílového jazyka prostřednictvím autentických videí prokazatelně přispívá k porozumění jiné kultuře.

Nespornou výhodou autentického videa, zmíněnou již v úvodní kapitole, je zahrnutí autentického jazyka: filmy, animované seriály, televizní programy ad. jsou produkovány pro rodilé mluvčí a často obsahují informace, které se v tradičních jazykových učebnicích neobjevují, což může žáky motivovat a probudit v nich hlubší zájem o cílový jazyk i společnost, v níž se tímto jazykem hovoří. Studenti si prostřednictvím autentického videa nejen rozšiřují slovní zásobu, ale také pozorují, v jakém kontextu jsou výrazy používány rodilými mluvčími, kterým poté dokážou lépe rozumět. Mohou vidět množství komunikačních situací v odlišných prostředích s použitím nejrůznějších jazykových prostředků a podvědomě si vytvářet spojení mezi slovy, jejich významy a kontexty, v nichž se

výrazy používají (Mohammadian et. al. 2018, s. 18). Video dělá význam jasnějším, ilustruje vztahy způsobem, který není možný pouhými slovy, poskytuje jakousi kontrolu vlastního používání jazyka (Çakir 2006, s. 67).

Videomateriály mohou ve výuce plnit různé funkce: motivační, učební, doplňkovou, shrnující nebo ilustrující. Můžeme jejich prostřednictvím vzbudit v žácích zájem o učivo, prezentovat nové poznatky, vysvětlení, náš výklad rozšířit, doplnit či ilustrovat, případně nové učivo v závěru lekce systematizovat a utřídit, podat pomocí videa studentům celkový přehled (Šimoník 2005, s. 83–84). Vždy tedy musíme mít na mysli jasný pedagogický cíl: co přesně chceme, aby se studenti z těchto materiálů naučili. Před samotným výběrem bychom měli zvážit aktuální jazykovou úroveň (viz kapitola 3) i kognitivní a psychologické charakteristiky žáků (viz kapitola 4). V roli učitele jim musíme poskytnout takovou pedagogickou podporu, aby se při výuce cítili bezpečně a nebáli se aktivně zapojovat do nejrůznějších aktivit.

2.3 Metodika práce s videem v jazykové třídě

Klíčovou roli při používání videa jako didaktického nástroje hraje pedagog, který zodpovídá za vytvoření podnětného prostředí pro jazykové vzdělávání. Video by se nikdy nemělo proměnit v médium, které vyučujícího zcela zastíní (Çakir 2006, s. 68–69). Tato podkapitola popisuje možnosti, jak videomateriály do výuky účinně zapojit.

První výzvou pro učitele jazykové třídy je vhodný výběr. V dnešní době existuje velké množství autentických audiovizuálních materiálů, k nimž máme díky internetu velice snadný přístup. Video, které ve třídě chceme prezentovat, by mělo být v souladu s účelem výuky a zároveň by mělo účinně podpořit studenty v rozvoji jejich komunikační kompetence. Jedním z důležitých kritérií ovlivňujících výběr je vedle aktuální jazykové úrovně žáků i tematické zaměření lekce vycházející z předepsaného sylabu (Hadijah 2016, s. 307–308). Z tohoto důvodu při výběru jednotlivých večerníčkových epizod čerpáme ze soupisu témat obsažených ve vznikajícím kurikulárním dokumentu pro žáky s OMJ navštěvující první stupeň ZŠ.

Po promyšleném výběru videa a jasném definování pedagogických cílů by si měl učitel vytvořit systematický plán činností, které budou v jazykové třídě realizovány, a určit jejich pořadí. Obvykle se práce s videem člení do tří fází: před spuštěním (pre-viewing), v průběhu jeho sledování (viewing) a po jeho zhlédnutí (post-viewing).

Účelem aktivit předcházejících spuštění videa je predikovat zobrazený obsah a tím u studentů aktivovat dosavadní znalosti týkající se daného tématu, které jim usnadní porozumění (Herrero a Vanderschelden 2019, s. 10). Může se jednat o předznamenání nejdůležitějších momentů scénáře prostřednictvím chronologicky seřazených obrázků, prezentace klíčové slovní zásoby nebo úvodní diskuze, která upozorní žáky na to, jaké informace uslyší (Chung 1996, s. 62). Dotazování před přehráním videa není vždy vhodné, protože studenti mohou být v odpovídání pasivní, ať už z důvodu nedostatečného zájmu, nebo ostychu (Hadijah 2016, s. 313). Jednou z vhodných technik, která může vzbudit pozornost studentů, stimulovat jejich myšlení a rozvíjet dovednost předvídání, je puštění videa bez zvuku (tzv. silent viewing). Při tomto prvním sledování mohou studenti pozorovat chování postav, odhadovat jejich charakter, vztahy mezi nimi, vývoj jednotlivých situací atd. Po přehrání videa se zvukem srovnají žáci své prvotní dojmy s tím, co se ve skutečnosti v příběhu odehrálo (Çakir 2006, s. 69). Obdobnou technikou je přehrání krátkého úseku videa, po jehož pozastavení mají studenti odhadovat, jak bude děj pokračovat (tzv. partial viewing and prediction) (Hadijah 2016, s. 313).

V jazykovém vyučování bývá někdy video přehráno pouze za účelem zpestření lekce bez dalšího komentáře a zapojení rozšiřujících interaktivních aktivit, což ovlivní kvalitu učebního procesu. Studenti by přehrávaný obsah neměli jen pasivně sledovat, ale měli by být aktivními diváky, shromažďujícími informace, které mohou zlepšit jejich komunikační kompetenci. Existuje několik technik, jež mohou být aplikovány v průběhu přehrávání: aktivní sledování (active viewing), pozastavení videa v určitém momentu (freeze framing), přehrání zvukové stopy bez vizuální opory (sound on vision off), dabování určité pasáže (dubbing) ad. (Hadijah 2016, s. 314). Pokud chce pedagog pozornost studentů zaměřit na hlavní myšlenku prezentovaného obsahu a zajistit, že budou aktivními diváky, může jim před spuštěním videa poskytnout několik klíčových otázek, poskytujících nápovědu, čeho se videosekvence bude týkat a na jaké aspekty je třeba se zaměřit. Obtížnost otázek a jazyková formulace by měly být přizpůsobeny aktuální úrovni studentů. Zastavení obrazu umožňuje, aby učitel kladl otázky týkající se konkrétní scény nebo aby upozornil studenty na některé důležité momenty (řeč těla, emoce, reakce konkrétní postavy atd.). Tato technika je dobrým nástrojem pro rozvíjení představivosti žáků, kteří se snaží odvodit další informace o postavě nebo spekulují, jak se situace bude vyvíjet v dalším kroku. Pokud přehrajeme určitou část videa bez obrazu, studenti na základě zvukové stopy mohou rekonstruovat, co se odehrálo, a zpětně opětovným spuštěním videa s obrazem zkontrolovat, zda měli pravdu. Dabování postav je aktivita, která vyžaduje potřebné jazykové dovednosti a není zcela vhodná pro úplné

začátečníky. Žáci jsou požádáni, aby se pokusili doplnit chybějící dialogy. Jednodušší variantou je přehrát video s jeho vizuální i zvukovou složkou, následně se vrátit k určité scéně, jejíž obsah studenti alespoň jednou slyšeli, a požádat je, aby danou situaci zkusili napodobit a vytvořili podobný dialog (Çakir 2006, s. 70).

I po zhlédnutí videa by měly následovat vhodné vzdělávací aktivity, které se budou opět odvíjet od možností studentů a jejich jazykové vybavenosti. V této závěrečné fázi by mělo dojít k zopakování a zafixování toho, co by si z hodiny měli odnést. Učitel může se studenty diskutovat o tom, co viděli, a vést je k odpovědím, v nichž budou rozvíjet své názory za pomoci nově osvojených lexikálních výrazů a jejich jazykových forem. Rovněž může dát žákům prostor, aby sami zhodnotili, co se z videa naučili a v čem to pro ně bylo přínosné.

Výše zmíněné techniky práce s videem v jazykové třídě shrnuje tabulka č. 2. Nejedná se o vyčerpávající výčet, ale pouze o inspirativní přehled některých způsobů, jak s videomateriály v jazykové třídě smysluplně zacházet.

Techniky	Koncepce	Tipy
Aktivity před přehráním videa		
Sledování videa bez zvukové stopy s předvídáním (Silent Viewing & Prediction)	Učitel přehraje video bez zvukové stopy a žáci předvídají, co se v něm odehrálo. Po přehraní videa se zvukem je nechá porovnat, jak dobře odhadli děj.	Učitel nechá žáky napsat na kartičky informace, které zjistili. Udělá seznam těch nejlepších a ty odmění. Potom by měl pomoci žákům ujasnit si, co sledovali.
Sledování části videa s předvídáním (Partial Viewing & Prediction)	Učitel pustí části videa. Žáci předvídají, co se dozví v následujícím úseku.	
Hlavní aktivity při přehrávání videa		
Poslouchání videa bez obrazu (Sound on vision off)	Učitel přehraje video bez obrazu. Žáci si tak na základě poslechnutých dialogů mohou představovat vizuální scénáře.	Učitel by v tomto kroku měl být schopen poskytnout žákům takové video, které reflektuje jejich potřeby a úroveň. U videa dlouhého 7–10 minut by žáci měli udržet pozornost bez problémů. Dále by měl mít učitel připraveny instrukce pro další vyučovací aktivity.
Aktivní sledování (Active Viewing)	Učitel žákům přehraje celé video. Nechá je sdělit písemně i slovně, co viděli.	

Stopnutí obrazu (Freeze Framing)	Učitel zastavuje video v určitých situacích, které s žáky podrobně rozebere. Zaměří se na postavy a jejich nonverbální komunikaci. Po tomto rozboru mohou žáci předvídat, jak se bude děj vyvíjet.	
Dabing (Dubbing)	Učitel se ptá žáků, jak by doplnili chybějící informace z videa, které právě viděli.	
Aktivity navazující na video		
Rozbor (Follow up)	Učitel s žáky diskutuje o zhlédnutém videu. Ti tak mohou rozvíjet své argumentační schopnosti.	Zde musí učitel pokládat otázky rozšiřující dané téma a motivovat žáky k odpovědím, kterými budou rozvíjet své názory. Odměnit ty, kdo dokážou tuto výzvu splnit.
Rozvíjení (Reproduction)	Učitel motivuje žáky, aby zhodnotili, co se z videa naučili. Očekává, že se pokusí používat jazykové formy, které se ve videu objevovaly.	

Tab. č. 2: Techniky práce s videem v jazykové třídě (Hadijah 2016, s. 313-314)

Použití videa ve výuce předchází důkladná příprava učitele, která vedle výběru technik používání videa zahrnuje i vypracování pracovního listu s konkrétními úkoly. Jedním z důležitých kritérií pro zařazení cvičení do výuky je jeho efektivnost. S ohledem na motivaci studentů a komplexnost výuky je žádoucí jednotlivé druhy úkolů střídat. Typologie cvičení může vycházet z mnoha různých hledisek, souvisejících s charakterem učiva i jednotlivých forem a fází vyučovacího procesu (Hendrich et al. 1988, s. 316). Choděra (2006, s. 136) např. uplatňuje základní dělení na cvičení jazyková a řečová, překladová a bezpřekladová, fixační (automatizační) a implementační, reprodukční a produkční, poslechová a čtecí, mluvní a písemná, kontrainterferenční a remediální (korekční), školní a domácí. Za vrchol cvičení považuje simulaci (imitační modelování) jazykových situací, ve kterých se žáci reálně mohou ocitnout. Jednotlivé úkoly mohou žáci řešit v párech a skupinách v závislosti na velikosti třídy. Párová a skupinová práce může účinně podněcovat studenty ke komunikaci, podporovat sdílení znalostí a rozvíjet dovednosti spolupráce (Chan a Wong 2017, s. 70).

Učitel si musí být vědom i některých problémů, které by se během výukových aktivit založených na sledování videa mohly objevit. Jedním z nich jsou technické komplikace, jimž lze předcházet včasným zkontrolováním vybavenosti učebny a zkušebním přehráním videa. Pro případ, že se objeví neočekávané technické problémy, by měl mít učitel připraven alternativní plán. Vedle technické vybavenosti třídy je třeba zvážit i prostorové uspořádání a zajistit, aby všichni studenti měli na promítané video stejný výhled a aby kvalita zvuku byla konstantní. Z toho důvodu by do výuky neměla být zařazována nekvalitní videa se zhoršeným obrazem nebo zvukem (Harmer, 2006, cit. dle Hadijah 2016, s. 308). Efektivitu ovlivňuje i časová vymezenost videa, která je závislá na jeho didaktickém potenciálu (pohybuje se od 30 sekund do 20 minut). Existují videa monoinformativní (cca 1 minuta), jejichž cílem je seznámit studenty s informací, kterou posléze rozvede učitel, monotematická (cca 4 minuty), podávající soubor informací k jednomu tématu a mající vysokou didaktickou hodnotu, a polytematická (cca 18 minut), která shrnují větší obsahové celky, ale mají nižší didaktickou hodnotu (Budiš 1991, s. 35). Naší cílovou skupinou jsou mladší školáci (7–11 let), kteří se po vstupu do školy dokáží soustředit na jednu činnost přibližně 10 minut, nicméně se postupně zlepšují a jsou vytrvalejší (Doleží 2014, s. 11).

Použití videa by vždy mělo korespondovat se stanoveným cílem hodiny, s použitou vyučovací metodou a organizační formou výuky. Na základě těchto hledisek učitel zváží, ve které části hodiny video žákům promítne. Využití videomateriálů ve výuce je efektivní za předpokladu, že žáci nejsou pouze pasivními diváky. Pedagog by měl vytvořením promyšleného plánu lekce docílit toho, aby se studenti do řešení jednotlivých úkolů aktivně zapojovali. Při práci s videem by měl bez zbytečných informací a matoucích pokynů vysvětlit, na co se budou dívat a co se od nich očekává.

3 Charakteristika jazykových úrovní A1 a A2

„Jazyková komunikace nikdy neprobíhá ve vzduchoprázdnu, ale v konkrétním společenském, kulturním i přírodním prostředí, které na tuto komunikaci ne nepodstatným způsobem působí a ovlivňuje ji“ (Hasil 2006, s. 183). Na tuto skutečnost upozornili profesoři J. L. M. Trim a J. A. van Ek již v roce 1993 ve svých filologických výzkumech, které se staly ideovým základem jednotné jazykové politiky Rady Evropy i metodickým pilířem společného projektu (Hasil 2006, s. 183). Tento projekt vyústil Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (dále jen SERR), poskytujícím obecný přehled toho, co se musí studenti naučit, jaké dovednosti rozvíjet, aby byli schopni v daném jazyce účinně jednat a komunikovat (SERR 2006, s. 1). SERR rovněž popisuje jednotlivé referenční úrovně, které jsou definované prostřednictvím parametrů, posuzujících míru získané komunikativní jazykové kompetence a měřících studentův pokrok v každém stadiu učení se jazyku (SERR 2006, s. 16).

V českém prostředí vznikly na základě SERR podrobné popisy úrovní A1, A2, B1 a B2, které respektují zvláštnosti českého jazyka. S ohledem na skutečnost, že naší cílovou skupinou jsou uživatelé základů jazyka, se tato kapitola zaměří na vymezení referenčních úrovní A1 a A2 pro češtinu, stane se tak teoretickým východiskem pro jazykovou i obsahovou analýzu jednotlivých večerníčkových epizod. Uvědomujeme si, že potřeby studentů, kteří chtějí dosáhnout úrovně A1 nebo A2, se v mnoha aspektech značně liší v závislosti na komunikačních cílech, sociálním zázemí, věku, pohlaví, mateřském jazyku ad. (Hádková et al. 2005, s. 7). V tomto oddíle se však zabýváme obecnou charakteristikou nejnižších úrovní s důrazem kladeným na popis gramatického minima a sociokulturních kompetencí, specifika dětí mladšího školního věku a jejich výuky budou představena v kapitole 4. Rovněž si uvědomujeme, že jazyk je především nástrojem komunikace a cílem výuky by mělo být vytvoření komunikativní kompetence studenta. Komunikační přístup otvírá širší perspektivu a jazyk už nechápe pouze ve smyslu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale ve smyslu funkcí, které vykonává (Häuslerová a Nováková, 2008). Naše zaměření na popis gramatických struktur vychází z potřeb praktické části této práce, v níž mimo jiné provádíme jazykový rozbor jednotlivých večerníčkových epizod.

SERR (2006, s. 13) komunikativní jazykovou kompetenci prezentuje jako propojení tří důležitých komponent: lingvistické, pragmatické a sociolingvistické. V rámci **lingvistické kompetence** je na jazyk nahlíženo jako na systém pravidel, zahrnující fonologické, lexikální a syntaktické znalosti, lišící se u každého studenta mírou rozsahu a kvality, ale také způsobem

uspořádání těchto znalostí i jejich uložením a přístupností v paměti. **Pragmatická kompetence** se týká funkčního užití jazykových prostředků v rutinních interakcích, které se často odehrávají podle jakýchsi scénářů a jsou ovlivňovány konkrétním kulturním prostředím. Součástí této kompetence je i schopnost rozpoznat ironii, parodii, odlišné druhy a typy textů ad. (SERR 2006, s. 13). V každém společenství hrají důležitou roli zdvořilostní pravidla a normy, jež řídí vztahy mezi pohlavími, generacemi i jednotlivými sociálními skupinami. Právě jejich znalost je součástí **sociolingvistické kompetence**, vztahující se k sociokulturním podmínkám užívání jazyka a ovlivňující komunikaci mezi představiteli různých kultur (SERR 2006, s. 13). SERR operuje s termíny **sociokulturní znalost**, která je součástí deklarativních znalostí (jedná se o vědomosti z oblasti každodenního života, životních podmínek, mezilidských vztahů, hodnot, víry, postojů, řeči těla, rituálů a obyčejů) a již zmíněnou **sociolingvistickou kompetenci** (zahrnující lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk). Pro účely této práce však používáme termín sociokulturní kompetence, pod který zahrnujeme jak sociokulturní znalosti, tak sociolingvistické kompetence.

Znalost tradic, společenských rituálů a typických postojů lidí, jejichž jazyk se učíme, je důležitá z toho důvodu, abychom uměli přijímat, co druzí cítí, abychom se vyhnuli stereotypům a nenechávali se ovlivňovat předsudky (Šára 1999, s. 105). I z toho důvodu jsou tyto informace zařazovány do jazykových učebnic, kde jsou často označovány poněkud vágním termínem **reálie** (viz např. učebnice Kestřánkové et al. 2013: Čeština pro cizince). Jak tento pojem chápat, osvětluje Hasil (2008, s. 37), který vyčleňuje **reálie vnější (mimojazykové)**, zahrnující veškeré poznatky o zemi, jejíž jazyk se učíme, a **reálie vnitřní (lingvoreálie)**, které se odrážejí přímo v jazyce, ve slovní zásobě, frazeologii, idiomatice a pro něž je typické, že jsou velice obtížně přeložitelné do cizího jazyka. Lingvoreálie se dále člení na: **1) extralingvální**, jež jsou tvořeny znalostmi verbální i neverbální povahy a zahrnují proxemiku, kinesiku, komunikační strategie, řečovou etiketu, a **2) intralingvální**, které zahrnují množství lexikálních jednotek z oblasti frazeologie a idiomatiky a obvykle jsou označovány jako tzv. bezkvivaletní lexikum (archaismy, historismy, časová historická určení, názvy tradic, národních jídel, literárních postav ad.).

V tomto terminologickém úvodu jsme se pokusili definovat některé důležité pojmy, se kterými v práci dále operujeme. Pokud chce být uživatel jazyka v komunikaci úspěšný, musí si vedle lingvistické kompetence osvojit i pragmatickou a sociolingvistickou kompetenci, jejíž součástí je i znalost sociokulturních specifík dané země. Nezbytný vědomostní základ pro zvládnutí sociokulturní kompetence tvoří reálie. „*Sociokulturní kompetence a reálie*

nemůžeme klást do protikladu, ale musíme je vidět v jejich daném hierarchickém postavení a zároveň i v různých rovinách poznávacího procesu – realie jako vědomost, sociokulturní kompetence jako dovednost“ (Hasil 2008, s. 39).

3.1 Jazyková úroveň A1

SERR (2006, s. 24) definuje studenta na úrovni A1 jako někoho, kdo „rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci“ (SERR, 2006, s. 24).

3.1.1 Gramatický popis

V této podkapitole se budeme podrobně věnovat formální stránce jazyka, gramatickým tvarům a strukturám, které by si uživatelé na úrovni A1 měli osvojit. Mohlo by se zdát, že zařazení gramatiky do popisu nejnižší jazykové úrovně je sporné, ale skutečnost, že je čeština flektivním jazykem, vyjadřujícím gramatické funkce pomocí ohýbání, nám nedovoluje tuto část zcela ignorovat. Gramatická správnost je v češtině jedním z předpokladů úspěšné interakce, protože nerodilý mluvčí není schopný automaticky postřehnout souvislost např. mezi slovníkovou formou nominativu singuláru a užitím akuzativu singuláru v dialogu (např. káva – Kávu?) (Hádková et al. 2005, s. 248).

V českém jazyce vytvářejí substantiva, adjektiva, pronomina a numerálie tvary jmennou flexí, kterou označujeme jako deklinace. Rozeznáváme u nich gramatickou kategorii jmenného rodu a životnosti, čísla a pádu (Karlík et al. 1995, s. 227–229).

Na pozadí kategorie životnosti se zformoval tzv. přirozený rod, označující živé substance. Díky němu můžeme k mužským modelům vytvořit ženské protějšky a naopak (Karlík et al. 1995, s. 232). Děje se tak prostřednictvím slovtvorných modelů: *student – studentka, sportovec – sportovkyně, úředník – úřednice*, se kterými se úplní začátečníci pasivně seznamují již v prvních kapitolách (např. Čeština expres 1, 2010, s. 8; Česky krok za

krokem 1, 2017, s. 16). Zároveň se počítá s tím, že studenti na úrovni A1 budou několik těchto výrazných tvarových prototypů schopni napodobit (Hádková et al. 2005, s. 261). Gramatický rod, který vedle maskulin a feminin zahrnuje i neutra, vznikl aplikací přirozeného rodu na neživotné substance a můžeme díky němu třídit a organizovat slova do jednotlivých deklinačních modelů (Karlík et al. 1995, s. 232). Proto je závazné: každé jméno v češtině musí patřit k některému z uvedených rodů, pokud se tedy nejedná o skupinu bezrodých zájmen (*já, ty, my, vy, se*), která tvoří výjimku. V syntaxi jmenný rod signalizuje vztahy mezi větnými členy (*ta dobrá káva*). Tato sounáležitost je označována jako gramatická shoda (Hádková et al. 2005, s. 246).

Jména mají ve svých formách schopnost odrážet i vztah k množství, který je vyjádřený gramatickou kategorií čísla. Jednotné číslo (singulár) označuje entity v počtu jedna a množné číslo (plurál) odkazuje k entitám v počtu vyšším než jedna (Hádková et al. 2005, s. 247). Protiklad singularity a plurality vyjadřují počítatelná substantiva, vedle nichž existují nepočítatelná podstatná jména se specifickou sémantikou ovlivňující jejich kombinovatelnost s určitými typy číslovek. Zvláštní skupinu tvoří slova, která mají pouze formu množného čísla – pluralia tantum (*Vánoce, Velikonoce*). Vedle nich rozeznáváme i singularia tantum, jež mají pouze formu čísla jednotného, i když označují skupinu více jednotlivin (*listí, kamení*) (Karlík et al. 1995, s. 230–231). Studenti úrovně A1 se ve tvarech substantiv označujících párové orgány (např. *ruce, nohy, ramena, oči, uši*) setkávají i s pozůstatky tvarů dvojného čísla. S formou duálu se setkávají rovněž u číslovek *dva/dvě* a *oba/obě*. V popisu referenční úrovně A1 pro češtinu se doporučuje tyto tvary prezentovat jako nepravidelné plurálové formy a upozornit na shodu se jmennými výrazy, které je determinují (Hádková et al. 2005, s. 247).

Postavení a funkci jména ve větě vyjadřují pády, které mohou mít několik gramatických významů. K tomuto sémantickému obohacení přispívají i předložky. Česká deklinační soustava se vyznačuje sedmi pády pro singulár i plurál, přitom v některých pádech má řada substantiv dvě koncovky. Takové dvojice variantních koncovek se označují jako dubleta (Cvrček et al. 2010, s. 138). Na úrovni A1 studenty oběma tvary nezatěžujeme a uvádíme vždy frekventovanější formu (Hádková et al. 2005, s. 250). Pro tuto „agramatickou“ úroveň je rovněž žádoucí omezit počet pádových tvarů i jejich kombinací s předložkami. Podle Referenčního popisu češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR (dále jen Referenční popis, 2016, s. 175) by student na úrovni A1 měl aktivně zvládat nominativ sg., genitiv sg., akuzativ sg., vokativ sg. a lokál sg. Autoři publikace *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1* (Hádková et al. 2005, s. 247) se domnívají, že stačí, když si student na této úrovni osvojí tvary nominativu, akuzativu a genitivu, ale v obou

číslech. Vychází z předpokladu, že nominativ i akuzativ sehrává důležitou roli při utváření struktury nejběžnějších typů vět. Genitiv byl zvolen pro jeho užití s frekventovanými předložkami (*od, do, z, bez, u*) i schopnost vyjádřit posesivní (*dům Petry*) i partitivní (*láhev vody*) význam. Přikláníme se ke stanovisku autorů Referenčního popisu, kteří vedle N. sg., G. sg. a A. sg. předpokládají znalost V. sg. a L. sg. Pokud se totiž podíváme na frekvenci pádů (Cvrček et al. 2010, s. 141), zjistíme, že nejběžnější je N. sg. (24 %), následuje G. sg. (20 %) a na třetí pozici je A. sg. (10 %) spolu s L. sg. (10 %). Jak je patrné, lokál je stejně frekventovaným pádem jako akuzativ a můžeme předpokládat, že se s ním studenti A1 budou často setkávat. Vokativ se z řady pádů vyděluje: umožňuje nám v komunikaci oslovit, nebo hodnotit adresáta a jeho užití je tak omezeno na živé bytosti. Mimo dialogy se s ním prakticky nesetkáme, čemuž odpovídá i nízká frekvence (1 %). Přesto považujeme za smysluplné, aby se s ním studenti seznámili již na úrovni A1, jelikož se dostanou do situací, kdy je rodilí mluvčí budou oslovovat (např. vyvolávání dětí při vyučování) a oni sami se prostřednictvím formálních oslovení budou obracet na své okolí (*paní učitelko, pane učiteli*).

I s ostatními pádovými tvary se studenti jako posluchači budou setkávat běžně, ale nemusí je ovládat aktivně. Mezi méně frekventované pády patří dativ (přibližně 3 %), u něhož postačí prezentovat příklonné dativní tvary osobních zájmen (*ti/vám/mi*) a význam dativních prepozic *k/ke* a *proti*. O něco běžnější je instrumentál (7 %), se kterým se studenti setkají u dopravních prostředků (*jet vlakem*). Jako dobrý způsob kompenzace neznalosti kompletního paradigmatu se jeví vysvětlení významu běžných předložek. Nejtypičtějšimi prepozicemi pojícími se s genitivem jsou: *bez, do, kolem, od, u, vedle, z/ze, vlevo/vpravo od*. Pokud má student skupinu lidí, s nimiž se běžně stýká, můžeme mu prozradit správnou formu, aniž by znal koncovky všech deklinačních typů (např. *se spolužákem, s paní učitelkou* apod.). Je také velice žádoucí, aby si uživatelé jazyka na úrovni A1 osvojili všechny pádové tvary osobních zájmen, která ve větách mohou zastupovat substantiva (Hádková et al. 2005, s. 247–249).

V češtině existují různé vzory substantivní flexe, které se od sebe vzájemně liší souborem pádových koncovek. Referenční popis (Cvejnová et al. 2016, s. 183) uvádí deklinační modely, jež jsou pro studenty A1 závazné. U maskulin se jedná o typy *pán, muž, hrad, stroj*; u feminin: *žena, růže, píseň*; u neuter: *město, pole, stavení*. Alternační změny, zahrnující vypouštění kořenného e (*pes – psa*), epentezi e (*sedadlo – sedadel*), změna vokálu v základu slova (*stůl – stolu*), změna základového konsonantu (*kluč – kluci*), je možné studentům slovanského původu prezentovat systematicky, u typologicky odlišných jazyků se však doporučuje prezentovat tyto alternace jako „výjimky“, nebo opomenutí těchto pravidel zcela tolerovat (Hádková et al. 2005, s. 251).

Adjektiva pojmenovávají vlastnosti substancí a některé druhy relací. Po sémantické stránce je dále můžeme dělit na kvalifikační (mají obvykle povahu subjektivního hodnocení a můžeme je stupňovat) a relační (vyjadřují vztah k další substanci, ději, okolnosti, nebo objektivně danou vlastnost, která není stupňovatelná). Ve větě plní primárně funkci přívlastku, jmenného přísudku, nebo doplňku (Karlík et al. 1995, s. 281). Pro úroveň A1 se předpokládá znalost tvrdého i měkkého typu adjektivní flexe i některých ojedinělých nesklonných přídavných jmen (*fajn, super*). Naopak znalost jmenných tvarů adjektiv a adjektiv přivlastňovacích se nevyžaduje, obdobně jako systematická znalost gramatických prostředků stupňování, třebaže se studenti s některými frekventovanými komparativními a superlativními tvary setkávat budou (*lepší, nejlepší*) (Hádková et al. 2005, s. 251).

Zvláštní kategorií slov jsou zájmena, která tvoří uzavřenou množinu s velice různorodými morfologickými, syntaktickými i sémantickými vlastnostmi (CzechEncy.org © 2012–2020). Příruční mluvnice čeština (dále jen PMČ) (1995, s. 284) je považuje za plnovýznamový ohebný slovní druh, jenž má různou míru schopnosti pojmenovávat substance a vlastnosti substitučně. Naopak Mluvnice současné češtiny (dále jen MSC) (Cvrček et al. 2010, s. 210) zastává názor, že se ocitají na pomezí mezi autosémantiky a synsémantiky, jelikož jejich význam je daný kontextem věty. Pro studenty na úrovni A1 je však podstatné, že se od nich očekává aktivní znalost N., G. a A. těchto zájmen: *já, ty, on, ona, ono, my, vy, oni, ony, ona, se, můj, tvůj, jeho, její, náš, váš, jejich, svůj, ten, tento* (popř. *tenhle*), *kdo, co, jaký, který, či, kdo, co, jaký, který, či, někdo, něco, nějaký, některý, něčí, nikdo, nic, ničí, žádný, každý, všechen, sám*. U osobních zájmen, tázacích/vztažných zájmen *kdo, co* a ukazovacího zájmena *to* by si studenti měli osvojit celé paradigma. Je to z toho důvodu, že tato pronomina mají schopnost částečně suplovat některé substantivní tvary, a mohou tak být součástí kompenzační strategie v případě nedostatečné slovní zásoby. U zájmen se bohužel nevyhneme dubletám ani na nejnižší úrovni, protože zamlčení existence samostatných a předložkových podob (*ji/ni*) by vedlo k narušení přirozenosti jazyka (Hádková et al. 2005, s. 252).

Kategorii číslovek do našeho jazykového rozboru v praktické části práce nezahrnujeme, ale pro úplnost uvádíme, že znalost číslovkových tvarů na úrovni A1 je velice omezená. Předpokládá se, že si uživatelé jazyka osvojí N., G. a A. základních numerálií, u řadových číslovek postačí znalost jen několika z nich (např. *první, druhý...dvanáctý*). Násobné číslovky jsou zastoupeny pouze výrazem *jednou* a složeninami s komponentem *-krát*. U neurčitých číslovek se doporučuje studentům vedle tázacích: *Kolik? Kolikátý? Kolikrát?* představit i výrazy *moc, hodně, málo* ad. Studenti se také mohou setkat se

substantivizovanými podílovými číslovkami *půlka, čtvrtka*, nebo s kolokviálním označením bankovek: *dvacka, stovka* apod. Znalost dalších číslovek se nepředpokládá (Hádková et al. 2005, s. 253).

Vymezení sloves v opozici k ostatním ohebným slovním druhům je dáno formálně, obsahově i funkčně. Významově se liší tím, že vyjadřují stavy, změny stavů, akce nebo děje a jsou základní stavební jednotkou věty. Vedle plnovýznamových sloves odlišujeme i slovesa, která mají speciální funkci: sponová, modální a fázová. Jiná je i funkce verba *být* v pozici pomocného tvaru v minulém a budoucím čase, v kondicionálu a v trpném rodě. Po formální stránce je odlišnost sloves dána tím, že se jako jediný slovní druh časují a nabývají zcela jiných gramatických významů, vyjádřených osobou, způsobem, časem, slovesným rodem a aspektem, jenž stojí mezi gramatickými kategoriemi a lexikálními významy (Cvrček et al. 2010, s. 235–245). Vedle určitých tvarů, u nichž můžeme jednotlivé slovesné kategorie určit, existují i neurčité (infinitní) tvary. Studenti se mohou setkat s infinitivem u opisného futura (*Budu studovat.*), složeného slovesného přísudku (*Musím studovat.*), substituce substantivních tvarů (*Studovat je těžké.*), substituce imperativních tvarů (*Studovat!*) a adverbiale účelu (*Jedu tam studovat.*) (Hádková et al. 2005, s. 254).

Kategorie osoby slouží k orientaci mezi účastníky promluvy. Formou první osoby je vyjádřen děj, který se týká mluvčího, děj adresáta je vyjádřen druhou osobou a děj nezúčastněné substance je vyjádřen třetí osobou (Karlík et al. 1995, s. 311). S osobou je úzce spojeno číslo, kterým se vyjadřuje singularita či pluralita konatelů nebo objektů děje (Karlík et al. 1995, s. 315).

Studenti úrovně A1 aktivně užívají všech šest tvarů omezeného počtu slovesných paradigmat.

Také chápou, že 2. os. pl. je rovněž formálním prostředkem komunikace s jednotlivcem – vykání (Hádková et al. 2005, s. 254–255).

Slovesný způsob odráží postoj mluvčího k popisované skutečnosti. Pomocí této kategorie můžeme něco prostě sdělovat (indikativ), na někoho apelovat (imperativ), nebo uvažovat o něčem, co by se mohlo stát (kondicionál) (Cvrček et al. 2010, s. 239). Na úrovni A1 se počítá s aktivní znalostí indikativu. S tvary imperativu se studenti setkají pouze ve frázích charakteristických pro konkrétní komunikační situace a kondicionál zaznamenají jen jako součást fráze *chtěl/a bych + inf./A* (Hádková et al. 2005, s. 256).

Slovesa vyjadřují dynamičnost, která je realizovaná časem. Čeština disponuje třemi časy: přítomem, préteritem a futurem. S touto kategorií se úzce pojí kategorie vidu, jež vyjadřuje vztah k završenosti (ukončenosti) děje (Karlík et al. 1995, s. 315–320). Perfektivní

slovesa tvoří ve vokabuláři pro úroveň A1 výraznou menšinu. V popisu úrovně A1 (Hádková et al. 2005, s. 255) se doporučuje prezentovat je jako zvláštní skupinu verb, která vyjadřují ukončenost děje a nemají tvary opisného futura, k budoucnosti odkazují jejich přítomní tvary. Na nejnižší jazykové úrovni je nicméně velice žádoucí perfektivní tvary maximálně redukovat. Ze slovesných časů by si měl student A1 osvojit celé paradigma přítomného i minulého času, u budoucího času se předpokládá pouze znalost tvarů opisného futura a budoucích tvarů verba *být* (Hádková et al. 2005, s. 255–256).

Poslední gramatickou kategorií verb je slovesný rod, vyjadřující vztah mezi podmětem věty a konatelem činnosti. Pokud je podmět původcem děje, má sloveso tvar rodu činného. V trpném rodu agens není vyjádřen, dějem je zasažen objekt: *patiens* (Cvrček et al. 2010, s. 243). Diateze spojená s aktivem je pokládána za primární, zatímco diateze pasivní je odvozená. Předpokládá se, že studenti úrovně A1 budou tvořit jen aktivní tvary, ale můžeme očekávat, že s pasivními tvary se setkají v rámci frází a nápisů (*Zavřeno. Vyprodáno.*) (Hádková et al. 2005, s. 256).

Popis úrovně A1 (Hádková et al. 2005, s. 256) hodnotí slovesnou flexi jako nejobtížnější složku morfologických znalostí, které si začátečníci musí osvojit, a doporučuje jistá metodologická opatření. Místo toho, abychom studenty seznámili s dělením sloves do tříd podle zakončení přítomního kmene, je vhodné všechna verba zjednodušeně rozdělit do dvou skupin podle zakončení 1. os. sg. na U-typ a M-typ. Tyto dvě skupiny se liší i tvary 3. os. sg., ale jinak osobní koncovky sdílejí. Pokud se uchýlíme k tomuto zjednodušenému výkladu, musíme odstranit dubletu v 1. osobě sg. u 3. třídy přítomního kmene a užívat jen hovorovější tvary *myju, kupuju* ad. Je zajímavé sledovat, jak se s jednotlivými časovacími typy sloves a jejich rozdělením do tříd k příslušnému vzoru vypořádávají učebnice češtiny pro cizince na nejnižší úrovni. Např. v učebnicích Lídy Holé není používána klasifikace na U-typ a M-typ, ale verba jsou rozdělována do tříd podle tří modelů: *rozumí, dělá, pracuje*. Ostatní slovesa jsou klasifikována jako nepravidelná a spadají do skupiny s časovacím modelem *čte*. I v naší jazykové analýze přejímáme toto třídění a pracujeme s -Í konjugací (*rozumí*), -Á konjugací (*dělá*), -OVAT konjugací (*pracuje*) a skupinou „nepravidelných“ sloves (*čte*). Verba by od samého počátku výuky měla být užívána s prepozicemi, které spolu s pádem jména tvoří valenční i nevalenční doplnění slovesného predikátu.

Neohebné slovní druhy mají obvykle pouze jeden tvar. Výjimku tvoří některá příslovce, která se mohou stupňovat, a spojovací výrazy *aby, kdyby*. V praktické části se nesklonnými výrazy nezabýváme, ale pro úplnost stručně doplníme, co by studenti úrovně A1 měli systematicky ovládat.

U adverbii postačí znalost několika málo příslovcí míry: *trochu, docela, velmi, moc*, dále zájmenných tázacích či vztažných příslovcí: *kde, odkud, kam, kudy, kdy, jak dlouho, jak, proč*. Prostředky pro stupňování student na úrovni A1 ovládat nebude, byť se ve frázích může s tvary komparativu nebo superlativu setkat (např. *líp, poději*). U prepozic je důležité uvědomění, že předložky se mohou pojít s více pády a nabývat různých významů. Protože na úrovni A1 zcela převažuje užívání jednoduchých vět, nepočítá se s tím, že by studenti aktivně používali větší množství spojovacích výrazů. Při vytváření velice jednoduchých souvětí jim postačí znalost: *a, nebo, ale, ani, (a) tak, že*. Co se partikulí týče, předpokládá se, že na úrovni A1 naleznou uplatnění zejména částice odpověďové a modální. Stejně tak u citoslovcí se počítá se znalostí jen několika málo výrazů uplatňovaných zejména při komunikaci: *haló, pst, pardon* (Hádková et al. 2005, s. 257–260).

3.1.2 Sociokulturní kompetence

Porozumění cizí kultuře má v dnešním globalizovaném světě nemalý celospolečenský význam a usnadňuje interkulturní komunikaci, jež je předpokladem trvale udržitelného života na planetě (Nekvapilová a Koláčková 2008, s. 75). Znalosti o určité společnosti, jejíž jazyk se učíme, jsou velice důležité a ve výuce by se jim měla věnovat zvláštní pozornost, protože na rozdíl od ostatních znalostí okolního světa nejsou součástí studentovy předchozí zkušenosti, mohou tak být vlivem působení stereotypů zdeformovány nebo velice zjednodušeny (SERR 2006, s. 104). Pokud chceme cizinci od samého počátku jeho studia zajistit bezpečný pohyb po našem území, měli bychom ho poučit o nejdůležitějších sociálních normách: „*Úroveň A1 je vymezena jako prvotní kontakt s češtinou, a proto je vliv sociokulturní kompetence na celkovou úspěšnost komunikace právě na této úrovni zásadní, protože rodilý uživatel jazyka (v našem případě Čech, Češka) projevuje větší míru tolerance k prohřeškům proti jazykové normě než proti normě chování*“ (Hádková et al. 2005, s. 15).

Nejdůležitější pro bezproblémový pohyb studenta po České republice je poučení o právních normách. Patří sem informace o legálním pohybu cizince (vízum, pas), omezení pro prodej a nákup určitého sortimentu, řízení motorových vozidel, výchově dětí, podmínkách podnikání a práce, vymezení trestní odpovědnosti ad. Tyto informace by cizinci měly být zprostředkovány v jemu srozumitelném jazyce a zároveň by měl být vybaven nejdůležitější slovní zásobou (např. *pas, vízum, pojištění*) (Hádková et al. 2005, s. 16).

V druhé fázi by se studentům mělo dostat obecného poučení o způsobu komunikace v naší kultuře. Patří sem informace týkající se průběhu verbální interakce, ale rovněž i běžné formy neverbální komunikace, která je pro studenta, který zatím není dostatečně jazykově vybaven, zcela zásadní. Kulturními tradicemi a zvyklostmi je do značné míry ovlivněna proxemika i haptika. Vzdálenost mezi komunikačními partnery by se měla odvíjet od toho, jak dobře se vzájemně známe a důvěřujeme si. Do intimní zóny (do 45 cm) mohou vstoupit jen naši nejbližší, osobní zónu (45–120 cm) udržujeme se známými, sousedy nebo kolegy stejného postavení, společenská zóna (120–370 cm) je vyhrazena obchodní a společenské komunikaci, veřejná zóna (nad 370 cm) nám umožňuje kontrolovat situaci, případně ukončit komunikační akt, nebo se distancovat od problematického jedince. V českém prostředí neplatí žádná omezení pro situace, kdy se cizí muž a žena společně ocitnou v uzavřeném prostoru (např. kupé, výtah). Ke zvyklostem však patří přednost ve dveřích, nebo uvolnění místa ženám a starším lidem v dopravních prostředcích. Co se haptiky týče, Češi se vzájemně dotýkají mnohem méně než např. v jižní a východní Evropě. K jednomu z mála významných rituálních dotyků patří podání ruky, jehož odmítnutí může být považováno za silně degradující. Řídí se řadou konvencí (první podává ruku společensky významnější osoba, obvykle nemá rukavice, nesedí, nepodává ruku přes stůl nebo křížem) a bývá upřednostňováno před objetím, které je rezervováno pro velice blízké osoby. K neverbálním projevům řadíme i gesta, mimiku a oční kontakt. Češi neužívají příliš výrazná gesta a jejich repertoár není tak bohatý. K těm nejběžnějším řadíme souhlasné pokývání hlavou a odmítavé zavrtění hlavou, pozvednutí ukazováčku k ústům při žádosti o ztišení, pokrčení ramen na znamení bezradnosti nebo mávnutí ruky vyjadřující lhostejnost. Výrazy v obličeji, které často vypovídají o emočním naladění komunikačního partnera, jsou rovněž poměrně umírněné. Při vzájemné interakci je důležité udržovat přiměřený oční kontakt, protože pokud se mu vyhýbáme, působí to příznakově a může to vyvolat pochybnosti o pravdivosti sdělovaného obsahu (Hádková et al. 2005, s. 16–18).

Verbální projev je obvykle přiměřeně hlasitý, čeští mluvčí na veřejnosti nebývají hluční, např. hlasité telefonování v hromadných dopravních prostředcích se považuje za nezdvořilé. Aby studenti úrovně A1 byli schopni řeči porozumět, měla by být zřetelná, pečlivě artikulovaná, s přiměřenými pauzami. Míru porozumění zcela zásadním způsobem ovlivňuje výběr útvaru národního jazyka. Nelze předpokládat, že budou rodilí mluvčí při kontaktu s cizincem vždy mluvit pouze vytříbenou spisovnou češtinou, proto je dobré hned v počátcích výuky studenty informovat o existenci různých jazykových variet, aby nebyli překvapeni neznámými tvary (*mlíko, dobrý lidi, půjdem, maj* ad.). Z hlediska produkce by

však na úrovni A1 měli být orientováni pouze ke spisovné češtině, resp. k její hovorové formě. Pokud totiž cizinec bude v neformálních interakcích používat nespisovné formy, vysílá tím svému okolí signál, že jeho úroveň znalosti je natolik vysoká, aby rodilý přešel do substandardu. Proto není žádoucí, abychom studenty v začátcích výuky tyto tvary učili aktivně ovládat. Mnohem výhodnější je poskytnout jim fráze, které vymezí kód komunikace: „*Jsem cizinec. Mluvte prosím pomalu. / Nerozumím. / Můžete to prosím napsat (zopakovat)?*“ (Hádková et al. 2005, s. 19).

Aby studenti mohli udržovat každodenní sociální kontakt, měli by si nejprve osvojit nejběžnější pozdravy (*dobrý den, na shledanou, ahoj, čau*) i základní zdvořilostní obraty (*promiňte, prosím, děkuju*). S tím úzce souvisí vykání a tykání, které čeština rozlišuje pomocí gramatických forem. Pravidla rozlišování formálního a neformálního oslovení blíže specifikuje popis úrovně A1 (Hádková et al. 2005, s. 20): „*Neznámým dospělým osobám (asi od věku patnácti let) je v České republice nutno vykat. Tykání je projevem bližšího vztahu mezi dvěma osobami a jeho užívání je řízeno konvencemi. Tykání nabízí společensky významnější osoba osobě společensky níže postavené (žena muži, nadřizený podřizenému).*“ Žáci svým učitelům vždy vykají a oslovují je *paní učitelko / pane učiteli*, studenti na střední škole *paní profesorko / pane profesore*, vysokoškolští studenti své vyučující oslovují prostřednictvím titulů. V oficiálním styku mimo školní prostředí oslovujeme dospělé osoby *pane/paní* v kombinaci s příjmením, pokud ho známe (Hádková et al. 2005, s. 20).

Studenti úrovně A1 by také měli být seznámeni s rituály, které doprovázejí návštěvu společenských akcí, oslavy narozenin, svátků, výročí. Měli by být poučeni o tom, jak se chovat v české restauraci, jaká jsou pravidla stolování či typická česká jídla. Důležité jsou informace týkající se aktuální zdravotní politiky v ČR, možností lékařského ošetření i typických frází, které při návštěvě zdravotnického zařízení studenti uslyší (Hádková et al. 2005, s. 25–29).

Autoři vymezující úroveň A1 v češtině věnovali popisu sociokulturních kompetencí proto velkou pozornost a snažili se postihnout nejrůznější situace, do nichž se cizinci pobývající na území ČR mohou dostat. Při výuce reálií by učitelé měli zohledňovat společenské, profesní i rodinné zařazení cizince a jeho konkrétní potřeby. Dětem s OMJ nebudeme sdělovat, že je žádoucí dát obsluhu v restauraci spropitné, ale seznámíme je se specifiky stravování ve školních jídelnách. Pokusíme se jim srozumitelnou formou zprostředkovat pravidla, kterými je třeba se řídit v českých školách. Zaměříme se na ty situace, jež jsou bezprostředně spojeny s jejich každodenním životem v českém prostředí.

3.2 Jazyková úroveň A2

Uživatel základů jazyka na úrovni A2 „rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb“ (SERR 2006, s. 24).

Zatímco u úrovně A1 se receptivní schopnosti omezují na porozumění zcela známým slovům a nejzákladnějším frázím, studenti na úrovni A2 již dokážou pochopit smysl krátkých a jednoduchých zpráv, sdělení, dopisů či e-mailů. I produktivní schopnosti se na úrovni A2 výrazně zdokonalují a posouvají se od kladení jednoduchých otázek a poskytování stručných odpovědí k jednoduchým společenským konverzacím (SERR 2006, s. 26). Nicméně i na této vyšší úrovni jsou studenti hodnoceni jako uživatelé základů jazyka, kteří jsou orientováni na své základní potřeby a nejbližší okolí (SERR 2006, s. 23). Předpokládá se, že uživatel úrovně A2 do sebe absorboval vše, co je závazné pro úroveň A1. Dříve nabyté poznatky dále prohlubuje a doplňuje o další znalosti (Hasil 2006, s. 187).

3.2.1 Gramatický popis

Jednotlivým kategoriím a jejich charakteristice jsme se podrobně věnovali v oddíle 3.1.1, a proto v této části práce pouze upozorníme na nové poznatky, jejichž znalost je v porovnání s nejnižší jazykovou úrovní pro studenty A2 závazná.

Předpokládá se, že studenti této úrovně budou aktivně zvládat všechny pády v singuláru a rovněž nominativ, genitiv a akuzativ plurálu. Z deklinačních typů maskulin si vedle substantivních vzorů *pán, muž, hrad, stroj, táta* a *soudce* osvojí i adjektivní vzory *vrátný* a *cestující*. U feminin se jedná o vzory *žena, růže, píseň, kost, vrátná, cestující* a u neuter *město, pole, stavení, drobné*. Studenti by se rovněž měli seznámit s řadou nepravidelností. U maskulin dochází k těmto změnám: kmenový vokál -ů- se mění na -o- (kůň > bez koně), u typu -ec, -ek dochází ke ztrátě -e (herec > herce), při užití koncovky -i dochází ke změně kmenových konsonantů k > c, h > z, ch > š, g > z, r > ř (doktor > doktoři), kmenový vokál -í- se mění na -ě (vítr > ve větru). S některými alternacemi se studenti setkávají již na

úrovni A1 (*v domě, mám tatínka*). U feminin jde jednak o ztrátu -e u typu -eň, -ec, -ev (píseň > písň) ve všech pádech mimo N. sg., jednak o vložení epentického -e u kmene zakončeného skupinou souhlásek v G. pl. (dívka > dívek). S vkladným -e se setkáváme i v G. pl. u neuter (jablko > jablka). Na úrovni A2 se také předpokládá znalost rozdílu mezi singularii a pluralii tantum (Cvejnová et al. 2016, s. 183–184).

Vedle přechýlení obecných jmen a příjmení, s nímž se studenti setkávají již na nejnižší úrovni (*učitel – učitelka; Novák – Nováková*), zvládají uživatelé jazyka A2 vytvořit názvy obyvatelské (*Rusko – Rus; Amerika – Američan; Německo – Němec*), z adjektiv názvy vlastností (*pracovitý – pracovitost*) a názvy jazyků (*český – čeština*) (Cvejnová et al. 2016, s. 184).

Na této úrovni se setkají s adjektivy relačními i kvalifikačními a u těch, která se dají stupňovat, dokážou vytvořit komparativ i superlativ. Také repertoár zájmen a číslovek se rozšiřuje. Studenti A2 s výjimkou D., L. a I. pl. zvládají celé paradigma osobních, ukazovacích, přivlastňovacích, tázacích, vztažných i neurčitých zájmen. Umí rozeznávat základní, řadové a násobné (tvoření pomocí sufixu – krát) číslovky, a to jak určité, tak neurčité (Cvejnová et al. 2016, s. 186–187).

Z hlediska jazykové komunikace je v morfologickém popisu nejnosnější jednotkou sloveso. Na rozdíl od nejnižší jazykové úrovně budou studenti A2 ovládat vedle indikativu i imperativ a přítomný kondicionál, vyjadřující potenciálně možný děj (Bidlas et al. 2005, s. 142). Naučí se tvořit futurum i od perfektivních sloves a determinovaných verb (*poběžím, poletím*). Budou pasivně rozumět frekventovaným tvarům přičestí trpného, s nímž se setkali již na úrovni A1 v podobě častých nápisů (např.: *Zavřeno*), i formám reflexivního pasiva. V souvislosti se jmenným rodem budou schopni v přičestí minulém užít správnou formu verba ve spojení s numerativním genitivem determinovaným číslovkou (*mnoho žen čekalo*). Osvojí si směrové prefixy (od-, při-, v-, vy-, s-, pro-, pře-, ob-), jejichž prostřednictvím tvoříme verba pohybu (*odletět, přijet, vyjet* ad.) (Cvejnová et al. 2016, s. 187–189).

Studenti A2 prohlubují své dosavadní znalosti i v rámci syntaktické roviny. Již na počátku svého studia chápou, že čeština se vyznačuje vysokou mírou slovosledné flexibility, ale až na úrovni A2 si osvojí pravidla pevného postavení příklonek, které aktuálnímu větnému členění nepodléhají (*Chtěl jsem mu to tak říct.*). Vedle podmětu vyjádřeného a nevyjádřeného se setkají i s podmětem všeobecným (*Říkali to v rádiu.*) a s bezpodmětnými větami (*Bolí mě v krku.*). Budou schopni rozlišit základní pravopisnou shodu v préteritu (*Ženy byly v divadle. / Muži byli v divadle.*). Vedle jednoduchých vět začnou vytvářet i nekomplikovaná souvětí souřadná a podřadná (Cvejnová et al. 2016, s. 190–192).

3.2.2 Sociokulturní kompetence

„Specifikace sociokulturní kompetence pro úroveň A2 vychází z možností studentů, a proto charakteristika jednotlivých složek této kompetence je vymezena především jako schopnost „být si vědom“ (především některých společenských zvyklostí a rituálů) a „být obeznámen“ (s určitými aspekty cizí kultury)“ (Bidlas et al. 2005, s. 112). Formulace, kterou použili autoři popisu úrovně A2, naznačuje, že si studenti mají vytvořit určitou zkušenost s českou kulturou a povšimnout si některých jejích zvláštností. Očekává se od nich, že se společenským zvyklostem přizpůsobí a budou jednat podle určitých konvencí a norem.

Tyto zvyklosti jsou jak nonverbální (viz 3.1.2), tak verbální, realizované prostřednictvím konkrétních jazykových funkcí. Student A2 je schopný zahájit rozhovor konvenčním způsobem (např.: „*Prosím vás, pane, kde je stanice metra?*“), vyjádřit žádost, omluvu, prosbu, poděkování, nabídku, souhlas, či nesouhlas.

Od uživatelů jazyka na úrovni A2 se očekává, že si příslušné zdvořilostní konvence osvojí a budou schopni je správně používat v rozhovorech v reakcích na postoje a úmysly komunikačních partnerů. Výběr konkrétních jazykových prostředků bude ovlivněn společenskými rozdíly, prostředím, osobnostními rozdíly a temperamentem účastníků (Bidlas et al. 2005, s. 114).

V souvislosti se zdvořilostními formalitami si je student vědom, že v kontaktu s osobou, s níž není v přátelském vztahu, používá vykání v kombinaci s vhodným oslovením. V případě, že o něco žádá, nepoužívá imperativ (*Otevři okno.*), ale zdvořilostní otázku tvořenou kondicionálem (*Otevřel/a byste prosím okno?*). Student by měl být schopný formulovat i negativní otázku s kondicionálem a užití této formy v daném kontextu chápat (*Nemohl byste prosím otevřít okno?*). Při vyjádření nesouhlasu nebo negativní odpovědi umí použít adekvátní jazykové prostředky, aby jeho stanovisko nikoho neurazilo a nevedlo ke konfliktu (*Lituji. / Omlouvám se. / Nemohu s vámi souhlasit.*) (Bidlas et al. 2005, s. 113).

Jak bylo zmíněno v oddílu 3.1.2, v počátečním stadiu osvojování jazyka je vhodné používat neutrální funkční styl. I na úrovni A2 by měli být studenti seznámeni s riziky užití neformálních a familiárních jazykových prostředků, protože jejich zapojení do dialogu může vyústit v nedorozumění, v krajním případě dokonce v zesměšnění toho, kdo je používá (Bidlas et al. 2005, s. 114).

Součástí sociokulturní kompetence na této úrovni je i znalost společenských rituálů spojených např. s návštěvou nebo stolováním (reklamace jídla, správné používání příboru, nepřipustnost srkání a říhání ad.). Studenti jsou rovněž obeznámeni s životními podmínkami

v České republice (etnické složení obyvatelstva, systém zdravotní a sociální péče, způsoby bydlení), se základními hodnotami a postoji (většina obyvatel jsou ateisté, ale mnoho tradic vychází z křesťanství), s fungováním mezilidských vztahů (nízký počet dětí, běžné rozvody) a s během každodenního života (obvyklé pokrmy, běžná pracovní doba, způsoby trávení volného času) (více viz Bidlas et al. 2005, s. 112–115; Cvejnová et al. 2016, s. 201–215).

Při konkretizaci jednotlivých složek sociokulturní kompetence musíme vnímat variabilitu studentů. Pokud jsou naši cílovou skupinou žáci s OMJ mladšího školního věku, zaměříme se na oblast vzdělávání a vyučování (délka vyučovací hodiny, přestávky, obědové pauzy, školní výlety a exkurze, sportovní kurzy, školy v přírodě, třídní schůzky ad.). Na úrovni A2 v podstatě vycházíme z toho, co již studenti absorbovali na nejnižším stupni, a dále tyto znalosti prohlubujeme a rozšiřujeme.

4 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Ve středu našeho zájmu stojí děti s odlišným mateřským jazykem ve věkovém rozmezí sedm až jedenáct let. Toto vývojové období s sebou nese jistá specifika, která je třeba při tvorbě výukových materiálů i při samotné výuce brát v potaz. Cílem následující kapitoly je přiblížit některé aspekty rozvoje dítěte mladšího školního věku a upozornit na nejdůležitější zvláštnosti i problémy, na které při výuce této věkové skupiny můžeme narazit. S ohledem na zaměření práce je důraz kladen zejména na kognitivní vývoj a rozvíjení jazykových kompetencí, ale stručně pojednáme i o emocích a socializaci.

Období mladšího školního věku je zpravidla ohraničeno vstupem do prvního ročníku základní školy a počátkem pohlavního dospívání, pubertou (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 117). Řada autorů (např. Kuric 1986; Matějček 1994; Vágnerová 2012) toto období dále diferencuje na raný školní věk (6–9 let), charakteristický nástupem do školy a změnou sociálního postavení dítěte, a střední školní věk (9–11 let), vyznačující se méně nápadnými změnami. Protože celé toto období je výrazným způsobem poznamenáno prostředím školy, rozhodli jsme se v této práci užívat termín mladší školní věk, který dále nečleníme a dáváme mu přednost před jinými uváděnými označeními (např. střední dětství, pozdní dětství, prepubescence).

Toto období bývá často klasifikováno jako klidné, bez velkých konfliktů. Psychoanalýza dokonce uvádí, že se jedná o období latence, ale četné studie dokazují, že dítě dosahuje výrazných pokroků a vývoj plynule pokračuje (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 118). Erikson (cit. dle Čáp a Mareš 2007, s. 230) tuto etapu označuje jako **fázi píle a snaživosti**, protože školák má nyní společenské povinnosti, získal novou sociální roli i status, což ho ovlivňuje po mnoha stránkách a odráží se to v jeho sebepojetí, sebehodnocení a rozvíjení vůle. Tím, že pilně plní roli, která mu byla přidělena, získává uznání, pochvalu. Žák první třídy obvykle nepotřebuje být k učení povzbuzován zvenčí, sám klade otázky a zkoumá nové věci. Tato intristická motivace k učení vychází ze samotného organismu a obsahuje tyto motivy: zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snahu získat větší kompetenci a kontrolu nad prostředím (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 119). V charakteristikách tohoto vývojového období také narážíme na pojem **věk střízlivého realismu**, protože na rozdíl od předchozí vývojové fáze již dítě není tolik závislé na svých přáních a fantaziích, ale snaží se pochopit okolní svět a věci v něm takové, jaké jsou. V prvních několika ročnících je školák závislý na mínění autority, jedná se o „naivní realismus“, teprve později se nad předkládanými názory

více zamýšlí a dokáže jim oponovat, jeho přístup je „kriticky realistický“ (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 118).

Vstup dítěte do školy přináší nové činnosti a požadavky na rozvíjení senzomotoriky, pozornosti, sebeovládání, vytrvalosti, paměti, intelektu a dalších aspektů osobnosti (Čáp a Mareš 2007, s. 229). Dosažení určitého stupně zralosti je základním předpokladem zvládnutí role školáka. Správný biologický vývoj závisí na zrání centrální nervové soustavy, která pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, manuální zručnost i motorickou koordinaci a zabraňuje neobratnosti, která dítě výkonově, nebo sociálně znevýhodňuje (Vágnerová 2012, s. 258). Vedle biologické zralosti je podstatná i sociální připravenost dítěte, tedy jeho schopnost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky i dospělými. S tím souvisí pochopení rozdílnosti sociálních rolí a respektování autority učitele. V tomto věku většina dětí jedná v souladu s příkazy a zákazy rodičů i učitelů, protože se ocitá na úrovni konvenční morálky (Čáp a Mareš 2007, s. 228–231). Kohlberg (cit. dle Langmeier a Krejčířová 2006, s. 133) toto stadium morálního vývoje dále dělí na typ III: *morálka „hodného dítěte“*, kdy žák jedná tak, jak se od něj očekává, aby si s ostatními udržel dobré vztahy, a typ IV: *morálka a svědomí autority*, kdy dítě jedná podle sociálních norem, aby předešlo pocitům viny a vyhnulo se kritice autoritativních osob. Další nezbytnou součástí sociální zralosti je i schopnost dodržovat základní normy chování (Vágnerová 2012, s. 258). To je jedna z oblastí, ve které jsou děti s OMJ značně znevýhodněné. Rozpor mezi normami a zvyklostmi dvou kultur představuje pro školáka další zátěž a je překážkou v procesu úspěšného začlenění do kolektivu třídy. Bez porozumění kulturním specifikům nelze v daném jazyce úspěšně komunikovat. Proto je nezbytné vedle jazykových znalostí u žáků s OMJ rozvíjet i sociokulturní kompetenci. Jak bylo zmíněno v úvodní kapitole, jako vhodný prostředek pro výuku reálií se jeví autentické materiály (Ivanovová 2014, s. 176). Tento potenciál bude prověřován v praktické části.

4.1 Kognitivní vývoj

Děti nastupují do základní školy zpravidla mezi šestým a sedmým rokem, což je doba, kdy dochází ke kvalitativní proměně jejich uvažování a nahlížení na svět. Jejich myšlení již není tolik ovládáno aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií, ale začíná být řízeno základními zákony logiky a vlastnostmi poznávané reality (Vágnerová 2012, s. 266). Piaget a Inhelder (2014, s. 75–100) tuto etapu označují jako **období konkrétních logických**

operací. Konkrétní operace tvoří přechod mezi činnostmi a obecnějšími logickými strukturami, které předpokládají kombinatoriku. Už v předškolním věku dítě chápe vztahy mezi různými množinami, ale pouze na názorné rovině, kde vychází ze své vlastní zkušenosti a činnosti. Teprve ve věku okolo sedmi let je dítě schopno usuzovat podle odpovídajících zákonů logiky, aniž by bylo závislé na tom, co vidí. Stále se však toto usuzování týká jevů, které si může představit. Jako příklad můžeme uvést úkol z vývojového testu Hetzerové (cit. dle Langmeier a Krejčířová 2006, s. 125). Průměrně vyvinuté osmileté děti budou schopné řešit jednoduché sylogismy: „*Všechny šelmy požívají maso. Vlk je šelma. Co z toho můžeme uhádnout o vlkovi?*“ Ale teprve na prahu pubescence (cca 11 let) je dítě schopno vyřešit logický úkol, který má abstraktní obsah: „*Všechny feso jsou daro. Daro žijí ve vodě. Co můžeš uhádnout o feso?*“ Proměna dětského uvažování je postupná, jednotlivé vývojové fáze nelze jednoznačně oddělit. Pokud má dítě řešit problém, o kterém toho tolik neví, a nemá ještě potřebné zkušenosti, použije v zátěžové situaci primitivnější strategii uvažování, protože ji dobře zvládá a představuje to pro něj určitou jistotu (Vágnerová 2012, s. 267).

Podle Piageta a Inheldera (2014, s. 75–100) se myšlení na úrovni konkrétních logických operací projevuje schopností decentrace, konzervace, reverzibility a inkluze. **Decentrace** umožňuje posuzovat skutečnost z různých úhlů a brát v úvahu vzájemné vztahy a souvislosti. Projevuje se zejména překonáním vázanosti na jeden aspekt poznávané reality (Vágnerová 2012, s. 268). Pokud dítě předškolního věku dostane dvě skleničky stejného tvaru a přesvědčí se, že v obou nádobách je stejný počet korálků, po přesypání obsahu do vyšší sklenice s užším dnem bude tvrdit, že se počet korálků změnil. Naproti tomu malý školák potvrdí, že korálků je stejné množství, protože je schopen obě dimenze (výšku a šířku) dát do vzájemného vztahu a podržet je současně v mysli (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 125). Decentrace mu také umožní pochopit, že ostatní mohou stejnou situaci interpretovat jinak. I proto mají děti mladšího školního věku často tendenci vysvětlovat učitelům, co se stalo a jak ony samy danou situaci hodnotí. V tomto věku je pro děti velice podstatná zpětná vazba, ze které mohou mít mnohem větší užitek než v pozdějším věku (Vágnerová 2012, s. 268).

Konzervace umožňuje pochopit trvalost určitého objektu, jehož důležité znaky jsou neměnné. Děti rozumí vzájemným vztahům mezi jednotlivými entitami. Pokud máme stejné množství vody, kterou přeléváme do vázy, do umyvadla, do džbánu, dítě ví, že je to stále stejná voda, protože akceptují proměnlivost jako základní vlastnost reality (Vágnerová 2012, s. 269). Piaget a Inhelder (2014, s. 79) uvádějí příklad obecného schématu, podle něhož se děti učí pojmům zachování: „*Při deformování plastelínové kuličky dítě okolo 7 až 8 let odhalí zachování hmoty, v 9 až 10 letech zachování váhy a v 11 až 12 letech zachování.*“

Výraznou složkou proměnlivosti je **reverzibilita**, tj. vratnost různých proměn. Pokud máme talíř s koláči a dva odebereme, bude jich určitý počet, pokud je vrátíme, bude koláčů stejně jako na začátku. S tím souvisí i reciprocita, představující dva různé pohledy na určitou skutečnost. Dítě chápe, že pokud má čokoláda hodnotu třiceti korun a ono tuto částku drží v ruce, může si čokoládu koupit (Vágnerová 2012, s. 270).

Přechod od „jednorozměrného“ k „vícerozměrnému“ myšlení je rovněž doprovázen schopností pochopit **inkluzi**, tedy zahrnutí prvků do třídy. Pokud dítěti ukážeme osm zelených bonbonů a dva modré bonbony a zeptáme se, zda je více zelených, nebo všech bonbonů, odpoví, že všech, protože bezpečně chápe rozdíl mezi prvkem (zelený bonbon) a nadřazenou třídou (bonbony vůbec). V tomto věku si již také poradí se serializací objektů podle kvantitativních dimenzí (délka, hmotnost, tvar ad.) (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 127).

Je třeba si uvědomit, že mnohé z uvedených myšlenkových schopností jsou závislé na učení a dají se vhodnou výukou a učitelovým vedením rozvíjet rychleji. Výkony dětí jsou velice často závislé na jejich motivaci a dobrém pracovním postoji, což jsou faktory velmi úzce propojené s vyučovací činností pedagoga. Ten svým působením „*neponechává žáka napospas potížím, ale spolu s ním nad jeho obtížemi reflektuje, aby byly odhaleny cesty zlepšení a vyvozena odpovídající opatření. (...) Vychází vstříc požadavku, aby se maximalizovaly šance všech dětí dosahovat ve vzdělání co největších úspěchů*“ (Helus 2015, s. 216). „*Úkolem učitele je hledat způsoby, jak napomáhat rozvinout jazykové kompetence žákům, kteří jsou v této oblasti znevýhodnění*“ (Helus 2015, s. 249). Kvalitu učebního prostředí neovlivňuje jen osobnost učitele, ale rovněž probíraný obsah, jeho kulturní hodnota, ale především didaktické zpracování učebních úloh s ohledem na žáky, jejich předpoklady a zkušenosti. Realizované úkoly by měly být podnětné, žáky s OMJ by měly motivovat a vést k porozumění a úspěšné komunikaci (Jedlička et. al. 2018, s. 36). Všechny tyto poznatky budou v praktické části zohledněny, zejména pak při vytváření konceptu výukové hodiny se zapojením Večerníčku.

4.2 Vývoj jazykových kompetencí

Ve školním věku se také výrazně rozvíjí řeč, která řídí lidskou činnost a umožňuje nám kvalitativní rozvoj v oblasti prožívání a chování (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 122). V této podkapitole bychom chtěli sumarizovat poznatky týkající se jazykového vývoje

mladších školáků, jejichž mateřským jazykem je čeština, ale pokusíme se přiblížit i situaci dětí s OMJ, které si vedle svého mateřského jazyka osvojují i druhý jazyk.

S rozvojem logických operací se mění i způsob manipulace se znaky a symboly, což je důležitým předpokladem k tomu, aby se děti naučily číst a psát. Školáci již chápou podstatu písma jako jazykového kódu: uvědomují si vztah mezi zvukovou podobou hlásky a její formou (písmenem). Jednotlivé grafémy se nejprve musí naučit rozeznávat. K tomu je potřebná zraková a sluchová percepce, jemná motorika i senzomotorická koordinace. V prvních ročnících je zcela běžné, že si děti pletou tvarově podobná písmena. Po osvojení jednotlivých grafémů se učí slova dělit na hlásky a slabiky, které dále klasifikují, třídí a kombinují. Chápou stálost obsahu jednotlivých slov, i když je používají v různých gramatických tvarech (Vágnerová 2012, s. 296–305).

Sémantická složka a dětský slovník se modifikují a rozšiřují pod vlivem komunikačního kódu, který užívají rodiče, učitelé, spolužáci, ale i pod vlivem jazyka médií, se kterými děti přijdou do kontaktu (Vágnerová 2012, s. 297). Uvádí se, že prudký nárůst slovní zásoby (vocabulary spurt) nastává ve věku 2–3 let. Někteří autoři (např. Miller a Wakefield 1993; Bloom 2000) se však domnívají, že verbální exploze nastává mnohem později, ve věku 8–10 let, kdy si dítě osvojí přibližně 10,6 slov za jediný den. Přikláníme se k názoru, že počet aktivně užívaných slov po nástupu do první třídy kontinuálně vzrůstá. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 123) uvádějí, že sedmileté děti znají průměrně 18 633 slov, jedenáctileté 26 468 slov a patnáctileté přibližně 30 263 slov. Pro srovnání: aktivní lexikon písemného díla Karla Čapka, který v této oblasti značně vynikal nad průměrným jedincem, tvoří 68 000 různých slov (Cvrček et al. 2010, s. 76). Vedle nárůstu slovní zásoby je důležité, že děti mladšího školního věku hlouběji pronikají do významů slov, učí se chápat synonymitu i opozitnost významů, setkávají se s homonymy. Důležitý je způsob pochopení slov v rámci různě formulovaných sdělení, která mladším školákům ještě mohou činit obtíže, protože jim chybí potřebné znalosti o jazyku. Vázanost na konkrétní realitu způsobuje, že velice často chápou metaforická vyjádření zcela doslovně (Vágnerová 2012, s. 298).

Ve škole se děti učí rozumět logice stavby vět, rozvíjí se syntaktická složka, která přispívá k vzájemnému pochopení aktérů komunikace. Mladší školáci při tvorbě souvětí obvykle mívají problémy s používáním spojek, protože se nejprve učí uměle vytvořené modelové věty, které neodpovídají reálné komunikační situaci. Jimi vytvořená souvětí tak mohou znít zvláště a nelogicky: „*Protože přišla babička, šla se mnou ven a koupila mi zmrzlinu*“ (Vágnerová 2012, s. 299).

K úspěšné komunikaci přispívá i správná aplikace gramatických pravidel, která souvisí s úrovní myšlení dětí. Až okolo 11 let používá mladší školák tato pravidla vědomě, do této doby je jejich znalost gramatiky převážně implicitní, děti se učí pravidla používat jako korektiv vlastního vyjadřování (Vágnerová 2012, s. 299). Žáci mohou mít potíže s některými jazykovými jevy až do věku 12 let, jak ukazují některé studie (např. Aitchinson 1998). Při procesu osvojování morfosyntaxe vzniká řada chyb přílišnou regularizací, v jejímž rámci mají děti mladšího školního věku tendenci zpravidelňovat si nepravidelné tvary. Tento jev je však přirozený a pozorovatelný při osvojování různých jazyků (Doleží 2014, s. 19). Překvapivé je, že se tyto formy objevují i v období, kdy dítě správný tvar slova umí používat. Ve výzkumu Awardové (2005, cit dle Doleží, 2014, s. 20) měly děti doplňovat komparativ přídavných jmen. U adjektiva *dlouhý* devítileté a desetileté děti doplňovaly nejrůznější tvary (*dluší, dložší, douží*), i když správnou variantu *delší* nepochybně znají.

Doposud není zcela objasněné, zda jsou gramatické vlastnosti a strategie zpracování přenášeny z prvního jazyka do druhého, ale převažuje názor, že první jazyk je výchozím bodem pro akvizici cílového jazyka (Keating 2012, s. 25). Na konci 50. let Noam Chomsky představil nativistickou teorii, která obhajovala tvrzení, že osvojování prvního i druhého jazyka je založené na vrozené kognitivní schopnosti, která není závislá na ostatních mentálních procesech. Všichni lidé mají vrozený jakýsi systém principů, podmínek a pravidel tvořících základ, který je společný všem jazykům, tzv. univerzální gramatiku (Šebesta et al. 2006, s. 22). Později se začala prosazovat kognitivistická teorie osvojování jazyka, která si více všímala obecnějších psychologických principů. Základem této teorie je předpoklad, že jazyk není izolovaný, ale je součástí obecné kognice a jeho osvojování probíhá na základě stejných principů jako osvojování jiných dovedností (Saicová Římalová 2016, s. 19).

Akvizice druhého jazyka je složitým procesem, který je ovlivňován mnoha vzájemně provázanými faktory (Ellis 1986, s. 4). Jedním z nejdiskutovanějších činitelů je věk. Názory na to, jaký je ideální věk pro osvojení druhého jazyka, se značně liší. Lenneberg (1967, cit. dle Saicová Římalová 2016, s. 22) vyslovil hypotézu, že kritické období nastává v pubertě a po patnáctém roce výrazně klesá možnost osvojit si cílový jazyk na úrovni rodilého mluvčího, což souvisí s ukončením lateralizace jazyka v levé hemisféře. V současnosti je toto tvrzení zpochybňováno. Z výzkumu Snow a Hoefnagel-Höhle (1978 cit. dle Doleží 2014, s. 26) zaměřeného na osvojování holandštiny u respondentů, jejichž mateřským jazykem je angličtina, vyplývá, že si cílový jazyk nejlépe osvojila skupina dětí ve věku 8–10 let a nejméně úspěšné byly děti ve věku 3–5 let. Je tedy zřejmé, že na problematiku ideálního věku pro osvojování druhého jazyka dosud neexistuje jednotný pohled. Existují však další

faktory, které úspěšný proces osvojování cílového jazyka ovlivňují, např. délka vystavení se cílovému jazyku, vliv a typologie mateřského jazyka, osobnost a nadání žáka, jeho schopnost transferu morfosyntaktických konstrukcí z prvního do cílového jazyka a kognitivní vyspělost související s věkem, ale i kvalita a kontext jazykového inputu, který žákům s OMJ poskytujeme (Doleží 2014, s. 24).

Jako jeden z důležitých činitelů ovlivňujících akvizici druhého jazyka bývá také uváděna motivace, která určuje osobnost a vede odhodlání dále se rozvíjet a vzdělávat. Tato skutečnost se odráží i v úspěšnosti: studenti, kteří se chtějí učit, dosahují lepších výsledků (Richards 1985, s. 185). Neméně důležitým faktorem jsou i postoje žáků ke kultuře cílového jazyka, ale i k jejich učitelům, výuce ve třídě a materiálům, s nimiž v hodinách pracují (Ellis 1985, s. 292). Z toho vyplývá, že pedagogické působení a vhodně zvolené motivující výukové materiály mohou ovlivnit úspěšnost osvojení si cílového jazyka a vyplatí se věnovat jim zvýšenou pozornost.

4.3 Vliv audiovizuálních materiálů na psychiku dítěte

Současné dětství se heterogenizuje, je mnohem rozmanitější. Tato skutečnost je způsobena podněty prostředí, v němž děti vyrůstají. Vyplývá to z odlišnosti kultur, vzdělanosti rodičů, jejich sociálního statusu, výchovných stylů, kvality škol i mimoškolních aktivit i z odlišných hodnotových preferencí okolí. Všechny tyto činitele působí velké rozdíly ve výchozích zkušenostech dětí mladšího školního věku a mohou výrazným způsobem ovlivňovat kvalitu života dětí (Helus 2004, s. 63).

Jak bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, děti mladšího školního věku jsou obvykle na úrovni konvenční morálky, z čehož vyplývá, že se zpravidla chovají podle zákazů a příkazů autorit (rodičů a učitelů) a očekávají za to pochvalu. V tomto věku také do života dětí ve větší míře vstupuje širší společenské prostředí zprostředkované televizí, filmy, videy, časopisy a knihami.

Čtení vyžaduje součinnost řeči, myšlení a názorného poznání, a proto bývají často preferovány audiovizuální materiály, které na psychické procesy kladou méně nároků. Podstatné však je, že se příběhy předkládané zraku dítěte často podobají skutečnému životu a mladší školák je ještě někdy není schopen odlišit od reality. Z předkládaných informací a pobídek si může utvořit modely, které napodobuje (Čáp a Mareš 2007, s. 231). Tato skutečnost může mít v případě nevhodného obsahu (agresivita, násilí, erotika) negativní

dopad na psychický vývoj. „*Dítě svůj svět neredukuje na smyslově či rozumově uchopitelnou realitu, ale začleňuje do něj i imaginární svět pohádkových bytostí, fantazií, snů. Svět dítěte je světem možného*“ (Damborská 1979, s. 135). Teprve od devíti nebo deseti let má dítě již dostatek zkušeností a má komplexněji rozvinuté kognitivní schopnosti, které mu umožňují rozlišovat skutečnost a fikci. Schopnost vystihnout podstatu příběhu a distancovat se od děje se rozvíjí až okolo věku jedenácti let, kdy se dítě ocitá ve stadiu formálních operací a je schopno pracovat s abstraktními pojmy, vytvářet si domněnky a hledat alternativní řešení (Suchý, 2007: 36). Psycholožka Patricie Greenfieldová (cit. dle Suchý 2007, s. 34) v této souvislosti uvádí termín *divácké gramotnosti (viewing literacy)*, která je jakousi schopností objektivně posoudit sledovaný obsah a získat od něj potřebnou distanci. Pokud chceme vymezit tzv. nejrizikovější diváckou skupinu, jsou jí právě děti mladší než dvanáct let, které jsou nadměrným sledováním a nevhodným obsahem nejvíce ohroženy (Suchý 2007, s. 38).

Vliv mediálních pořadů na dětského diváka nemusí být pouze negativní, za předpokladu splnění určitých podmínek mohou videa a televizní pořady rozvoji dětí napomáhat. Učení podporované multimédií „*otevřít nové možnosti vzdělávání neslyšícím i nevidomým, geniálním i mentálně limitovaným, po obecné orientovanosti toužícím či úzce zaměřeným specialistům. Putování po informačních dálnicích se stává těžko srovnatelným dobrodružstvím*“ (Helus 2004, s. 77). S tímto názorem se ztotožňujeme a předpokládáme, že zapojení autentického videa do výuky dětí s OMJ může být velice obohacujícím a motivujícím činitelem. Večerníčkové pohádky (i jiný program pro děti vysílaný Českou televizí) se řídí Kodexem České televize, který zaručuje, že dětské pořady nebudou prezentovat obsah, jenž by mohl nepříznivě působit na psychický vývoj dětí. Zároveň se zavazuje, že bude ve svých pořadech pro děti a mládež napomáhat národnostní a etnické toleranci (ceskatelevize.cz © 1996–2020). Domníváme se, že Večerníčky jsou svým obsahem nezávadné a mohou být ve výuce dětí s OMJ bezpečně použity.

5 Večerníček jako součást českého kulturního dědictví

Cílem následující kapitoly je představit Večerníček jako svébytný formát krátké televizní pohádky pro děti, která se postupem času stala nedílnou součástí české kulturní tradice. Nejprve se pokusíme podat definici tohoto formátu a představit specifika, jimiž se odlišuje od běžné produkce určené dětskému divákovi. Poté ve zkratce popíšeme historii Večerníčku i okolnosti jeho vzniku a v závěru objasníme důvody, proč právě v tomto autentickém videomateriálu vidíme potenciál pro výuku dětí s OMJ a proč jsme si ho zvolili jako předmět našeho zkoumání.

5.1 Vymezení Večerníčku jako specifického formátu

Většinu večerníčkových seriálů lze žánrově zařadit do autorské pohádky². Tento pojem je však poměrně široký, a tak Vypelová (2012, s. 19–20) dále dělí Večerníčky na příběhy, u nichž lze zřetelně vysledovat návaznost na folklorní pohádky (vyostřená polarita dobra a zla, zjednodušené vidění světa, časová a místní nekonkrétnost, jasné ideové poselství ad.), a na příběhy, ve kterých kompoziční postupy pohádky nejsou striktně dodržovány a ve větší míře se zde objevují prvky moderní civilizace. V první skupině můžeme narazit jak na autorské adaptace lidových pohádek, objevující se v rané historii Večerníčku (např. *Africké pohádky*, *Indické pohádky* ad.), tak na mnohem běžnější pohádky tzv. iluzorního folkloru (např. *Cesty formana Šejtročka*, *O loupežníku Rumcajsovi*, *O skřítku Racochejlovi* ad.). Příběhy řadící se do druhé skupiny označuje Vypelová (2012, s. 19–21) jako imaginativní pohádky, které podle protagonisty dále dělí na:

- a) **Pohádky se zvířecím hrdinou** (např. *Broučci*, *Bob a Bobek*, *Tři prasátka* ad.);
- b) **Pohádky s dětským hrdinou** (např. *Mach a Šebestová*, *Hurvínek*, *O Kanafáskovi* ad.);
- c) **Pohádky s oživeným předmětem** (*Pohádky o mašinkách* ad.).

² Narazili bychom však i na výjimky. Například příběhy zvířecích mláďat autora Václava Chaloupka se ocitají na pomezí inscenovaného dokumentu a dobrodružstvím ze života zvířat (Vypelová, 2012: 18).

Všechny Večerníčky můžeme rovněž zahrnout do kategorie televizních seriálů, jejichž základním znakem je cykličnost. Teoretik animovaných filmů Jiří Kubíček (cit. dle Vyplelová, 2012, s. 22) rozeznává tyto tři typy:

- a) **Animovaný cyklus** – soubor samostatných děl, která spojuje jeden z parametrů (např. cyklus evropských animovaných pohádek);
- b) **Animovaný seriál** – jeden dlouhý příběh, který je rozdělen do jednotlivých epizod (*Malá čarodějnice, O Kubovi a Stázině*);
- c) **Animovaná série** – soubor samostatných, dějově uzavřených příběhů, které spojuje postava hlavního hrdiny (do této kategorie náleží naprostá většina večerníčkové produkce).

Dalším hlediskem, podle něhož můžeme animované filmy klasifikovat, je způsob výroby. Existují Večerníčky **kreslené**, kde je použita dvojrozměrná technika založená na rozkreslení jednotlivých situací (*Bob a Bobek, O Kanafáskovi, Maxipes Fik* ad.), **loutkové hrané**, v nichž loutkoherci pohybují loutkami před normální kamerou (*Na návštěvě u Spejbla a Hurvínka* ad.), **loutkové animované**, ve kterých není obraz snímán plynule, ale okénko po okénku, loutky v tomto případě obvykle mají kovovou kostru, protože musí držet v jakékoliv fázi pohybu (*Broučci* z roku 1995 ad.), **ploškové (papírkové)**, založené na postavách vystřižených z papíru, s nimiž animátor zachází obdobným způsobem jako s loutkou, ale v dvojrozměrném prostoru (*O skřítku Racochejlovi, Pohádky o mašinkách* ad.), **poloplastické (reliéfní)**, které se použitým materiálem (dřevo, modelína) více blíží technice 3D (*O vodníku Česílkovi* ad.) a **počítačově animované** (*Pučálkovic Amina*) (Vyplelová 2012, s. 25–27). Protože způsob výroby není v této práci důležitým kritériem, omezili jsme se v praktické části na rozlišování dvou základních druhů: loutkové animace a kreslené animace, do níž zahrnujeme veškeré grafické techniky.

Mezi další důležité charakteristiky, kterými se Večerníček liší od jiných animovaných pohádek na pokračování, patří stopáž, pohybující se v rozmezí 6–10 minut, a rovněž relativně stabilní vysílací čas, který se v historii Večerníčku měnil jen několikrát (vždy se ale pohyboval okolo devatenácté hodiny).

Přesná definice pořadu Večerníček v podstatě neexistuje. Tento televizní formát odkazuje spíše k důležitým atributům, které určují jeho jedinečnost (Meixnerová 2010). A proto se domníváme, že na základě výše zmíněných zvláštností můžeme pořad Večerníček

označit za specifický žánr krátké televizní pohádky vysílané na dobrou noc a určené především pro dětského diváka.

5.2 Exkurze do historie Večerníčku

Přímé inspirační zdroje Večerníčku nalezneme v Československém rozhlasu v relaci Hajaja, poprvé vysílané 2. ledna 1961. Velká popularita tohoto pořadu podnítila Československou televizi k vytvoření televizního ekvivalentu. Zřetelná vazba na Hajaju se odráží v převzetí programové náplně a cykličností příběhů, ale i ve stopáži a večerním vysílacím čase (Vyplelová 2012, s. 37–38).

U zrodu Večerníčku stál surrealistický básník Milan Nápravník, jenž jako nejmladší dramaturg dostal za úkol vytvořit nový televizní formát (Vyplelová 2012, s. 38). Jedna z prvních dramaturgyní Večerníčku, Irena Povejšilová (cit. dle Kšajtová 2005, s. 10), na nelehké začátky vzpomíná takto: „*Pro nikoho to tehdy nebyla přitažlivá nabídka. Mladý dramaturg, a všichni byli tehdy mladí, pokládal za pořádnou práci aspoň třicetiminutový pořad s herci, kostýmy a kulisami. Teď se měly dělat krátké pohádky jako v Hahajovi, měly být stejně oblíbené, ale měly být také pěknou podívanou. Pro celou podívanou byl však k dispozici jen kout se stolem a židlí pro vypravěčku a jednu loutku. I ten nejskromnější dětský pořad, který už se pár let vysílal pro mateřské školy, měl mnohem lepší podmínky.*“

Večerníček svůj pevný formát a programový řád získal 2. ledna 1965, tehdy ještě pod názvem Stříbrné zrcátko, jež bylo vysíláno každou neděli. Po roce došlo k přejmenování na Večerníček a v této souvislosti byla k pořadu připojena známá animovaná znělka, která za svou letitou historii prošla jen drobnými úpravami a dodnes tento pořad ohlašuje (Kšajtová 2005, s. 11). Prvním vysílaným československým Večerníčkem byly černobílé *Pohádky ovčí babičky* (1966), po nich následovali *Broučci* (1967) a pohádka *O loupežníku Rumcajsovi* (1967) (Vyplelová 2012, s. 40).

Svou velkou popularitu získal Večerníček i díky studiu Bratří v triku, kde vznikaly ty nejpopulárnější večerníčkové série. Z předních osobností, které svůj profesní život zasvětili animovanému filmu, bychom měli jmenovat alespoň režiséry Václava Bedřicha (*Maková panenka, O vile Amálce, Bob a Bobek, Maxipes Fík*), Ladislava Čapka (*O loupežníku Rumcajsovi, O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi*), Zdeňka Smetanu (*Pohádky z mechu a kapradí, Rákosníček, Malá čarodějnice*), Vlastu Pospíšilovou (*Broučci* 1995), Galinu Miklínovou (*O Kanafáskovi*) (více viz Vyplelová 2012, s. 64–109).

Po roce 1989 se programová náplň Večerníčku proměnila. Bylo rozhodnuto o tom, že se pohádka na dobrou noc bude vybírat výhradně z české produkce (do této chvíle přibližně třetinu vysílacího času tvořily zahraniční pohádky). Rozhodně však nedošlo k tvůrčímu útlumu, protože mezi lety 1991–2005 bylo realizováno sto dvacet nových seriálů (do roku 1991 jich bylo natočeno přibližně tři sta) (Vyplelová 2012, s. 42).

I když v současné době Večerníček čelí velké konkurenci velice pestrého televizního programu určeného dětskému divákovi, svou oblibu neztrácí. O tom svědčí nejen jeho postavení v rámci schématu veřejnoprávní televize, ale i diskuze na webu Česko-slovenské filmové databáze, kde lze většinu Večerníčků dohledat, nebo množství epizod umístěných na www.youtube.com (Bílek 2009, s. 38). „*A svědčí o tom i fakt, že dát dohromady jména čtyř dětí Proškových ze Starého bělidla dokáže jen někdo, kdežto vyjmenovat čtyři hrdiny Krakonošské pohádky dokáže takřka každý*“ (Bílek 2009, s. 38). K této skutečnosti přispívá i další podstatný aspekt večerníčkové pohádky: opakovatelnost. Vnímatel je kanonickým Večerníčkům několikrát vystaven v době, kdy je modelovým adresátem, a později v i období, kdy je v roli rodiče. Toto opakování i stálost animovaných seriálů přispívá k tomu, že Večerníčky zůstávají v živé paměti lidí napříč generacemi a staly se tak výrazným popkulturním jevem (Bílek 2009, s. 35).

5.3 Večerníček jako didaktický nástroj

V následující podkapitole se pokusíme podat teoretické vysvětlení, proč ve Večerníčku spatřujeme potenciál motivovat studenty s OMJ a rozvíjet u nich vedle jazykové kompetence i znalosti českých reálií a kultury. Po tomto oddílu následuje praktická část, v níž se naše domněnky pokusíme verifikovat.

Velikou výhodou Večerníčku, která byla podrobně rozebrána již ve druhé kapitole, je spojení vizuální složky (animovaný příběh) se složkou verbální (hlas vypravěče a postav), ulehčující dětem porozumění. Díky obrazu jsou místa nedourčenosti³, na něž narážíme v literárních textech, konkretizována a malí diváci tak snáze chápou, co se v příběhu odehrává (Bílek 2009, s. 38). Práce s abstraktním znakem (slovem) je v animovaném filmu omezena na minimum, protože slovo se vedle zcela dominující vizuální složky stává pouze jednou z možností, jak konstruovat význam. Verbální složka má tedy spíše doprovodnou funkci:

³ Nedourčenost v Iserově teoretické práci představuje čtenářskou účast na realizaci textu: jsou to veškeré nevyslovené údaje, které si doplňuje sám čtenář (Iser, 2001: 42).

může k obrazu přidávat nové informace (dialog, komentář), nebo ho pouze duplikovat. Jednotlivé komentáře poskytuje vypravěč, který je buď součástí fiktivního světa, nebo je jako vševědoucí entita lokalizován mimo děj. Je zdrojem informací, jež nelze konkretizovat obrazem (pojmenování postav, místa, času), nebo pouze shrnuje to, co se odehrává na obrazovce (Vyplelová 2012, s. 15–16). S touto funkcí vypravěče se ve Večerníčcích setkáme často, protože vyjádření stejného obsahu prostřednictvím dvou kódů usnadňuje malému divákovi porozumění. Vyplelová (2012, s. 16–17) se domnívá, že přílišná doslovnost se může negativně odrazit na umělecké hodnotě, nicméně při použití Večerníčku ve výuce nerodilých mluvčích na nejnižších úrovních je to jev velice žádoucí.

Dalším přínosem je samotný obsah, v němž se odráží postoje a hodnoty hlavních hrdinů, společenské rituály i další poznatky o české společnosti. To je umožněno i díky tomu, že se česká tradice vyhýbá postupům amerického animovaného filmu, v němž může být hrdina několikrát zatlučen palicí do země nebo přejet buldozerem, přesto se oklepe a pokračuje v honičce. Večerníčky se řadí do českého kulturního prostředí, které je fascinováno napodobeninami lidství, a tak mohou podstatnou měrou vypovídat o dobových hodnotách a způsobu vidění světa (Bílek 2009, s. 35–37). Nabízí se argument, že řada Večerníčků vznikala v kontextu totalitního režimu a nemůže žákům zprostředkovávat aktuální informace o české společnosti. „*Právě citace realití aktuálního světa někdy často indexují historickou zakotvenost večerníčkovských příběhů a vzbuzují potřebu po aktualizaci či upravování původních verzí*“ (Bílek 2009, s. 36). Tento argument je zcela namístě, a proto jsme si jako jedno z kritérií výběru stanovili rok vzniku. Až na jednu výjimku (*Maxipes Fík*) jsou všechny epizody z porevolučních sérií (více viz kapitola 6).

Co se samotného zapojení Večerníčků do výuky týče, nespornou výhodou je specifická seriálovost: jednotlivé epizody netvoří lineární řetězec, ale jsou samostatným příběhem, který můžeme sledovat bez jakékoliv znalosti ostatních dílů (Bílek 2009, s. 38). Objevují se zde jakési náznaky časové posloupnosti, aby Večerníček tvořil celek (např. jednotlivé životní etapy Maxipsa Fíka: narození, výchova, odchod na zkušenou apod.), ale pro pochopení jednotlivých epizod to není podstatné (Vyplelová 2012, s. 23–24). Tato zvláštní izolovanost příběhů je v kontextu seriálové tvorby poněkud neobvyklá. Jednotlivé postavy neprochází procesem zrání, ze svých chyb se nepoučí (např. *Pat a Mat*), z dílu do dílu si přenáší jen několik elementárních vlastností. Hurvínek v jednom díle vyhraje slona, který zdemoluje celý dům, v díle následujícím však o slonovi není žádná zmínka a vše je v původním pořádku (Bílek 2009, s. 38). Tato zaměnitelnost jednotlivých dílů, které svou

délkou nepřesáhnou deset minut, Večerníček upřednostňuje před dalšími audiovizuálními materiály určenými pro dětského diváka.

„Večerníčkovské příběhy jsou vydatným materiálem, na který je možné odkazovat a předpokládat živou, autentickou (tedy nezprostředkovanou) znalost: právě v kvantitě živé znalosti nemají kanonické večerníčkové příběhy konkurenci v žádném literárním ani uměleckém díle. Proto by byla škoda tento potenciál nevyužívat a nepracovat s ním ve škole, v médiích i jinde“ (Bílek 2009, s. 34). A proto se i my v následující části budeme Večerníčkem zabývat, i když z poněkud jiného úhlu: budeme zkoumat jeho možnosti jako didaktického nástroje pro výuku mladších školáků s OMJ na úrovních A1/A2.

PRAKTICKÁ ČÁST

V této části práce se primárně zaměříme na jazykovou a obsahovou analýzu vybraných Večerníčků, jejímž cílem je zhodnotit využitelnost tohoto typu autentického materiálu v jazykové třídě začátečníků na úrovních A1/A2. Na základě výsledků analýzy posoudíme vhodnost Večerníčku jako didaktického nástroje pro výuku dětí s OMJ mladšího školního věku. Následně navrhne postup, jak tento vzorek videí účelně implementovat do výuky. K vybraným epizodám vytvoříme pracovní listy s rozšiřujícími cvičeními a doporučíme metodické postupy, jak s nimi v cílové skupině žáků pracovat.

6 Kritéria výběru Večerníčků

Při prvotním výběru Večerníčků jsme pracovali se seznamem doporučených témat (viz příloha č. 17) ve vznikajícím kurikulárním dokumentu specifikujícím výuku dětí s OMJ na českých základních školách. Navržená témata vychází z konkrétních životních situací, ve kterých se žáci mohou ocitnout. Nejde zde primárně o systematické prezentování gramatiky, ale o uspořádání jednotlivých situací, např. *Ve škole, Ve třídě* ad. (Harmer 2001, s. 298). Vytvoření situačního sylabu na základě návrhu témat RVP pro žáky s OMJ navštěvující první stupeň českých základních škol se jeví jako funkční a užitečné. U tématu *Virtuální svět* jsme však narazili na problém s hledáním vhodné epizody, která by obsahově odpovídala. Český Večerníček má bohatou tradici sahající do šedesátých let dvacátého století, ale i v současné době vznikají nové Večerníčky. Např. v animované pohádce *Krysáci* z roku 2007 laboratorní potkan Eda z Prahy šikovně ovládá mobilní telefon. Děj se odehrává na smetišti poblíž Vizovic a pro jednotlivé díly je typické valašské nářečí. Z toho důvodu byl Večerníček již při výběru shledán jako zcela nevhodný pro výuku žáků s OMJ na úrovních A1 a A2. Téma *Virtuální svět* bylo vyřazeno a dále pracujeme jen s devíti tematickými okruhy (viz tabulka č. 3).

Česká večerníčková produkce je velice rozsáhlá, a tak bylo třeba specifikovat další kritéria výběru. S ohledem na snahu prezentovat prostřednictvím Večerníčků české realie a kulturu a představit malým cizincům zvláštní formát pohádek na dobrou noc, které provázely dětství několika generací Čechů (Kšajtová 2005), jsme se pokusili zohlednit preference rodilých mluvčích. Česká televize v roce 2013 vyhlásila pořadí padesáti nejlepších českých Večerníčků dle výsledků hlasování diváků. Všechny analyzované díly jsou v této anketě obsaženy, z toho pět vybraných epizod se umístilo na předních pozicích. O tom, že některé Večerníčky se dají řadit mezi kultovní, svědčí i skutečnost, že animované postavičky z těchto pohádek pronikají do dalších sfér českého společenského života. Jako příklad uveďme postavy dvou bílých králíků z klobouku: Boba a Bobka, kteří se stali maskoty Mistrovství světa v ledním hokeji 2015 a byli tak velice medializovaní. Dopravní podnik hl. m. Prahy v roce 2018 spustil výchovnou kampaň „*Slušnost a bezpečnost*“. Na plakátech vyvěšených v dopravních prostředcích Bob a Bobek nabádají k slušnému chování. Vedle toho existuje i mobilní aplikace, která hráčům ukáže, jak se v tramvaji, autobuse nebo metru správně chovat. Kritérium oblíbenosti u rodilých mluvčích považujeme za důležité z toho důvodu, že nám pomůže odhalit ty Večerníčky, které mají v české kultuře pevné postavení, mohou tedy zprostředkovat více poznatků o české společnosti.

Dalším zohledněným měřítkem byl rok vzniku jednotlivých epizod. Domníváme se, že některé starší Večerníčky svou grafickou podobou nemohou konkurovat současným technologiím animace. Tato skutečnost může způsobit, že pro děti nebudou příliš atraktivní a jejich motivaci a zájem učit se český jazyk žádným způsobem neovlivní. Starší Večerníčky navíc mohou obsahovat již zaniklé reálie (např. titulování „soudružka učitelka“ v první sérii Večerníčku Mach a Šebestová z roku 1976), které by mohly zapříčinit nepochopení a zkomplikovat celkové porozumění. Šest z devíti vybraných dílů vzniklo po roce 2000, přitom se často jedná o nově vytvořené epizody starších Večerníků, jejichž první série byly vysílány v sedmdesátých a osmdesátých letech (např. *Bob a Bobek*, *Mach a Šebestová*, *Hurvínek*). Mezi novější Večerníčky řadíme pohádku *O Kanafáskovi* (2002) a *Tři prasátka* (2010), která se sice na žebříčku oblíbenosti umístila až na padesátém místě, ale je unikátní tím, že při jejím vytváření byla poprvé v historii Večerníčku České televize použita elektronická technologie 3D loutkové animace. Dva analyzované díly *Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor* (1993) a *Broučci* (1995) jsou staršího data, ale v kontextu celé večerníčkové produkce je lze řadit mezi novější a modernější pohádky. Tomuto kritériu se vymyká *Maxipes Fík* z roku 1976. Při výběru převážila obsahová stránka epizody a přílehlavé zařazení k tématu *Ve škole* i velká míra oblíbenosti (5. nejoblíbenější Večerníček).

V tabulce č. 3 jsou uvedeny všechny vybrané Večerníčky, konkrétní analyzované díly, jejich zařazení k tématům uvedeným v konceptu RVP pro žáky s OMJ, umístění v anketě České televize Nejlepší Večerníček, rok vzniku a způsob vzniku (loutková animace, nebo kreslená animace).

Téma podle RVP	Název Večerníčku	Název dílu	Umístění v anketě	Rok vzniku	Způsob vzniku
Já a moje rodina	O Kanafáskovi	<i>Jak hledali bráchu</i>	30.	2002	Kreslená animace
Třída	Maxipes Fík	<i>Ve škole</i>	5.	1976	Kreslená animace
Škola	Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor	<i>Jsou ve škole</i>	41.	1993	Kreslená animace
Kamarádi	Mach a Šebestová	<i>Jak Mach a Šebestová zachránili v Benátkách Horáčka s Pažoutem</i>	9.	2005	Kreslená animace

Můj dům	O skřítku Racochejlovi	<i>Jak vylepšoval chaloupku</i>	31.	2015	Kreslená animace
Co rád dělám	Tři prasátka	<i>Pohoda u vody</i>	50.	2010	Loutková animace
Moje tělo	Broučci	<i>S Broučkem je zle</i>	16.	1995	Loutková animace
Svátky a tradice	Hurvínkův rok	<i>Hurvínkova pomlázka</i>	23.	2003	Loutková animace
Nákupy	Bob a Bobek	<i>V supermarketu</i>	3.	2003	Kreslená animace

Tab. č. 3: Souhrn vybraných Večerníčků a epizod

7 Metodický postup při analýze lexika

Po přiřazení jednotlivých Večerníčků k tematickým okruhům byly všechny vybrané epizody přepsány (viz přílohy č. 18–26). Na základě těchto přepisů byla provedena lexikální analýza, jejímž cílem bylo zjistit, zda lze daný díl použít ve výuce dětí s OMJ mladšího školního věku na úrovních A1/A2, nebo zda je svou jazykovou úrovní a obsahovým zaměřením pro tyto účely zcela nevhodný. Vycházíme z předpokladu, že v procesu získávání komunikačních dovedností hraje rozvoj lexikální kompetence zásadní roli. Slovní zásobu určitého jazyka tvoří souhrn všech monosémních i polysémních lexikálních jednotek, jejichž počet není možné přesně zjistit, protože se v průběhu času mění. Odhaduje se, že aktivní slovní zásoba rodilého mluvčího se pohybuje v rozmezí od 5 000 do 10 000 slov v závislosti na intelektu, vzdělání i sociálním zařazení. Pasivní slovník u jedince se středoškolským vzděláním zahrnuje přibližně 40 000 slov (Karlík et al. 1995, s. 92).

I u cizích jazyků bývá diskutováno, jaký objem slov si mají studenti osvojit, aby dosáhli určité komunikační kompetence. Hendrich (1988, s. 133) uvádí, že pokud se chce jedinec účastnit velice jednoduchých hovorových interakcí, musí si osvojit elementární lexikální minimum, které obsahuje 800–1000 slov. Pro četbu velice jednoduchých textů a komunikaci v běžných situacích potřebuje základní lexikální minimum zahrnující 1400–2000 slov. Pokud student potřebuje rozumět složitějším textům v cizím jazyce, měl by ovládat odborné lexikální minimum, přibližně 2300 slov. Jestliže chce vést diskuzi o složitých politických a kulturních tématech a číst náročné akademické texty, je třeba si osvojit souborné lexikální minimum zahrnující 5000–6000 slov.

Mezi základními kritérii výběru slovní zásoby, kterou si mají studenti cílového jazyka osvojit, bývá uváděna frekvence výskytu: student by si měl nejprve osvojit ta slova, která jsou v běžné komunikaci rodilých mluvčích užívána nejčastěji (Janků 2007, s. 19). Základním zdrojem informací o přirozeném jazyce jsou v současné době korpusy, jež se využívají nejen v lingvistických výzkumech, ale i při tvorbě moderních učebnic češtiny pro cizince (viz např. učebnice *Česky krok za krokem 1 a 2*). I z těchto důvodů jsme při analýze lexika obsaženého ve Večerníčcích používali aplikaci *Slovo v kostce*, která poskytuje rychlé a přehledné informace o tom, jak zadané slovo používají rodilí mluvčí. Pro snadnější a přehlednější srovnání jednotlivých výrazů a vytvoření statistiky pracujeme s nástrojem frekvenční pásma, v jehož rámci je pomocí škály pěti hvězdiček vyjádřeno, jak často můžeme dané slovo v českých psaných textech najít. Všechny pět hvězdiček má malý počet slov, která se vyskytují extrémně často (např. *ale*), naproti tomu jednu hvězdičku mají slova vyskytující se velmi

zřídka. Pro větší srozumitelnost v grafech (viz přílohy č. 27–35) používáme verbální pětistupňovou frekvenční škálu: extrémně často (pět hvězdiček), velice často (čtyři hvězdičky), běžně (tři hvězdičky), málo (dvě hvězdičky) a zřídka (jedna hvězdička). Zdrojem těchto údajů je synchronní korpus současné psané češtiny SYN_v8, reprezentující zejména publicistiku. Uvědomujeme si, že získaná data nemusí zcela relevantně vypovídat o tom, která slova často používáme v běžné komunikaci. Proto jsme se rozhodli tento údaj doplnit jednotkou ipm pro mluvený jazyk, jež uvádí průměrný počet výskytů zadaného slova v hypotetickém korpusu o délce 1 milion slov. Hlavní výhodou relativizace frekvencí výskytu vzhledem k velikosti korpusu je možnost porovnání hodnot. Absolutní hodnoty jsou v případě nestejně velikosti korpusů matoucí. Např. slovo *stromek* má v korpusu SYN2010 hodnotu 440, ale v korpusu ORAL2008 jen 6. Po přihlídnutí k celkové velikosti korpusů (SYN2010 má 122 milionů pozic, zatímco ORAL2008 jenom 1,35 milionů pozic) je slovo *stromek* v korpusu ORAL2008 relativně častější (wiki.korpus.cz © 2020). To je důvod, proč pracujeme s relativní frekvencí, nikoliv s absolutní. Vedle frekvenčního pásma vyjádřeného počtem hvězd uvádíme i jednotku ipm, a to zvláště pro psané projevy, zvláště pro mluvené projevy, které vypovídají o frekvenci výskytu v převážně neformálních rozhovorech rodilých mluvčích češtiny z celého území ČR. Činíme to z důvodu snadného srovnání této proměnné u psaných a mluvených projevů, protože frekvenční pásmo vyjádřené počtem hvězd u verbálních rozhovorů uvedeno není. Domníváme se, že tyto údaje podají dostatečný obraz o četnosti používání výrazů objevujících se ve vybraných Večerníčcích.

Na druhé straně je třeba brát v potaz skutečnost, že vysoká frekvence užívání slova rodilými mluvčími nemusí zaručit jeho využitelnost, nemusí zohledňovat aktuální situaci žáků a jejich dosavadní znalosti češtiny, stejně tak i kulturní a sociální specifika (Janků 2007, s. 19). Rozsah slovní zásoby pro jednotlivé úrovně je stanoven Společným evropským referenčním rámcem. Lexikum na úrovni A1 SERR (2001, s. 114) definuje takto: „*Má základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím.*“ Ovládnutí slovní zásoby na úrovni A2 vymezuje tímto způsobem: „*Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat, aby vyjadřoval(a) základní komunikativní potřeby a vypořádal(a) se s nezákladnějšími jazykovými potřebami. Ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám*“ (SERR, 2001, s. 114). Tyto deskriptory jsou však pro účely našeho výzkumu poněkud vágní, a proto vedle korpusů pracujeme i s referenčními úrovněmi pro češtinu jako cizí jazyk, které na příslušné úrovni vymezují míru osvojení základních jazykových dovedností i komunikativní kompetence

mluvčího. S ohledem na naši cílovou skupinu využíváme vokabuláře s výčty konkrétních lexikálních jednotek, které jsou uvedené v publikacích *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*, *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A2*. U témat obsahujících specifickou slovní zásobu orientovanou na potřeby žáků (*Ve škole* a *Ve třídě*) byly použity i vokabuláře CCE-A1 a CCE-A2 pro mládež. Vybrané lexikální jednotky z analyzovaných *Večerníčků* jsou na základě těchto výčtů přiřazeny k úrovni A1/A2. Výrazy, jež do těchto kategorií nespádají, v tabulkách a grafech zauímají položku „vyšší úroveň“.

Vedle nástrojů analýzy bylo třeba si stanovit rozsah zkoumaného lexika. V jazykovém rozboru je pozornost soustředěna na autosémantika, mezi něž patří: substantiva, adjektiva, numerale, verba a adverbia. Číslovky byly vyřazeny, protože se v jednotlivých epizodách vyskytují velice zřídka. Navíc dle dostupných korpusových dat jsou v písemných projevech osmým nejméně používaným slovním druhem, ve verbálních projevech dokonce zauímají poslední místo (Cvrček 2003, s. 132). Do analýzy nebyla zařazena ani adverbia, která jsou v mluvených projevech šestým nejfrekventovanějším slovním druhem a v písemných projevech sedmým (Cvrček 2003, s. 132). Vycházeli jsme z předpokladu, že nebudou činit žákům s OMJ takové potíže, neboť i navzdory tomu, že se jedná o plnovýznamový slovní druh, jsou adverbia nesklonná a nedají se časovat. Analyzovaná slova byla rozšířena o pronomina, která v rámci dichotomie autosémantika – synsémantika zauímají specifické postavení, jelikož ve výpovědích funkčně nahrazují autosémantika, ale liší se od nich svými vlastnostmi: nepojmenovávají, ale zastupují, odkazují či ukazují (Karlík et al. 1995, s. 73–75). Podle Cvrčkovy mluvnice (2003, s. 132) jsou zájmena v písemných projevech čtvrtým nejčastěji používaným slovním druhem, v mluvených projevech jsou dokonce frekventovanější než substantiva, která zastupují.

V každé epizodě jsme nejprve spočítali celkový počet slov, následně byla vybrána všechna substantiva, adjektiva, pronomina, verba a bylo určeno jejich procentuální zastoupení v celém transkriptu (tab. č. 4). Všechna lemmata vybraných slov byla abecedně zaznamenána do tabulky, u každého výrazu byla zjištěna frekvence užití v písemných i mluvených projevech rodilých mluvčích a úroveň dle SERR. Do analýzy byla zařazena jen apelativa, propria byla započítána pouze do celkového procentuálního zastoupení a dále s nimi pracováno nebylo. Na základě těchto dat byly vytvořeny souhrnné tabulky a učiněny závěry (viz kapitola 8).

Jako velice podstatný faktor ovlivňující vhodnost zapojení autentického videa do výuky češtiny jako cizího jazyka na nižších úrovních považujeme i tempo řeči. Proto byla vytvořena tabulka uvádějící pořadí jednotlivých *Večerníčků* podle počtu slov, která zazní za

jednu minutu (viz tabulka č. 7). Další percepční vlastnosti řečového projevu vypravěčů jednotlivých večerníčkových epizod (např. hlasitost, barva, intonace) budou diskutovány v oddílech 9.1–9.5.

8 Výsledky lexikální analýzy

V následující kapitole shrneme výsledky analýzy, na jejímž základě byl proveden finální výběr pěti Večerníčků, které jsme shledali jako vhodný autentický materiál s dobrým potenciálem pro využití ve výuce dětí s OMJ.

Pokud srovnáme procentuální zastoupení analyzovaných slovních druhů v jednotlivých epizodách (viz tabulka č. 4) s dostupnými korpusovými daty zpracovanými v Mluvnici současné češtiny (Cvrček 2003, s. 132), zjistíme, že u Večerníčků *Broučci*, *Edudant a Francimor*, *Bob a Bobek*, *Mach a Šebestová* jsou nejvíce zastoupena podstatná jména, což odpovídá četnosti výskytu v psaných textech, kde substantiva zaujímají první příčku. V pohádkách *Tři prasátka*, *Maxipes Fík*, *Hurvínek*, *Kanafásek a Skřítek Racohejl* jsou naopak nejvíce zastoupeným slovním druhem slovesa, což odpovídá pořadí slovních druhů v mluvené češtině. Procentuální zastoupení adjektiv se pohybuje od 2 % do 7 % a odráží tak spíše frekvenci v úzu mluvené češtiny, v níž adjektiva příliš často neuvžíváme. Odlišnou situaci vidíme u zájmen, která bývají v mluvených projevech zastoupena ve větší míře než substantiva. Tento trend se potvrdil pouze u epizody *Hurvínkova pomlázka* (substantiva 17,67 % vs. zájmena 19,40 %), ve všech ostatních epizodách byl zaznamenán vyšší výskyt podstatných jmen.

Název Večerníčku	Substantiva	Adjektiva	Zájmena	Slovesa
O Kanafáskovi	19,72 %	2,85 %	13,41 %	26,63 %
Maxipes Fík	24,38 %	2,83 %	10,25 %	27,92 %
Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor	27,18 %	7,19 %	9,06 %	23,75 %
Mach a Šebestová	25,08 %	4,44 %	8,68 %	19,05 %
O skřítku Racohejlvi	17,46 %	6,75 %	9,54 %	24,01 %
Tři prasátka	21,12 %	4,55 %	14,55 %	28,48 %
Broučci	26,71 %	4,69 %	11,91 %	25,99 %
Hurvínkův rok	17,67 %	4,09 %	19,40 %	28,02 %
Bob a Bobek	28,62 %	6,90 %	14,48 %	22,07 %

Tab. č. 4: Procentuální zastoupení analyzovaných slovních druhů v jednotlivých epizodách

V dalším kroku jsme se zaměřili na to, jak velký objem lexika jednotlivých epizod odpovídá úrovním A1 a A2. Za tímto účelem jsme pracovali s popisy referenčních úrovní pro češtinu jako cizí jazyk a se seznamy slov, která by si měl uživatel jazyka osvojit, aby dosáhl komunikativní kompetence na příslušné úrovni. Výsledky této analýzy ukazuje tabulka č. 5. Největší objem lexika spadajícího do nejnižších úrovní byl zjištěn u Večerníčku *Broučci*

(68 %), *Bob a Bobek* (67 %), *Mach a Šebestová* (65 %) a *Maxipes Fík* (64 %). U všech ostatních epizod však více než polovina zkoumané slovní zásoby odpovídala úrovním A1 a A2. Toto zjištění přispívá k verifikaci naší hypotézy, že je Večerníček vhodným didaktickým nástrojem, který lze smysluplně využít ve výuce dětí o OMJ, jež se s češtinou teprve seznamují.

Název Večerníčku	Substantiva	Adjektiva	Zájmena	Slovesa	Celkem
Broučci	56 %	64 %	78 %	72 %	68 %
Bob a Bobek	56 %	47 %	93 %	79 %	67 %
Mach a Šebestová	69 %	68 %	91 %	52 %	65 %
Maxipes Fík	62 %	62 %	80 %	61 %	64 %
O Kanafáskovi	56 %	42 %	100 %	53 %	61 %
Hurvínek	52 %	62 %	100 %	53 %	61 %
O skřítku Racochejlovi	58 %	35 %	80 %	61 %	59 %
Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor	57 %	53 %	100 %	41 %	55 %
Tři prasátka	52 %	10 %	75 %	45 %	52 %

Tab. č. 5: Procentuální zastoupení lexika odpovídající úrovním A1 a A2 podle SERR

Při vymezování základní slovní zásoby, kterou by si cizinci na dané úrovni měli osvojit, bývá uplatňován frekvenční přístup vycházející z předpokladu, že četnost výskytu odráží jazykovou praxi a jazykový úzus rodilých mluvčích. Obvyklé užívání jazyka jako celku mohou dobře prezentovat korpusová data (Šormová a Šebesta 2019, s. 11). Z tohoto důvodu zkoumáme v naší analýze vedle vymezení jazykové úrovně i frekvenci užití vybraných výrazů v projevech rodilých mluvčích. V ideálním případě by se data získaná z korpusu měla shodovat s daty získanými z popisů referenčních úrovní: čím nižší jazyková úroveň lexikálního výrazu, tím vyšší četnost výskytu v projevech rodilých mluvčích. Výsledky prezentované v tabulce č. 6 však ukazují, že se data zcela nepřekrývají. Nejvýraznější rozdíl se projevil u Večerníčku *Edudant a Francimor*, v němž 55 % analyzovaných slov odpovídá úrovním A1 a A2, ale jen 40 % výrazů má vyšší výskyt. Naopak nejmenší rozdíl ve frekvenci užití slov a jazykové úrovni lze pozorovat u Večerníčku *Mach a Šebestová* a *Tři prasátka*. Při celkovém srovnání tabulek č. 5 a č. 6 však vidíme, že rozdíly nejsou výrazné. Skutečnost, že spolu výsledky úplně nekorelují, si vysvětlujeme dynamickým vývojem slovní zásoby a rychlým zastaráváním vokabulářů obsažených v referenčních popisech češtiny jako cizího jazyka. Nabízí se tedy otázka, zda by nemělo docházet k častější revizi a aktualizaci seznamů slov, která by si uživatelé jazyka měli na příslušné úrovni osvojit.

Název Večerníčku	Substantiva	Adjektiva	Zájmena	Slovesa	Celkem
Mach a Šebestová	65 %	52 %	96 %	56 %	63 %
Broučci	52 %	45 %	83 %	56 %	59 %
Maxipes Fík	56 %	87 %	80 %	44 %	58 %
Bob a Bobek	59 %	30 %	93 %	49 %	55 %
O Kanafáskovi	59 %	64 %	91 %	43 %	55 %
Tři prasátka	64 %	46 %	100 %	32 %	54 %
O skřítku Racochejlovi	58 %	53 %	80 %	45 %	54 %
Hurvínkův rok	45 %	50 %	100 %	41 %	52 %
Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor	33 %	47 %	100 %	31 %	40 %

Tab. č. 6: Procentuální zastoupení výrazů s vyšší frekvencí dle dat získaných z korpusu SYN_v8

Třetím kritériem, které výraznou měrou ovlivnilo finální výběr epizod vhodných k zařazení do výuky dětí s OMJ, byla rychlost projevu. S ohledem na rozdílnou stopáž epizod i odlišný celkový počet slov jsme nejprve jednoduchým výpočtem získali průměrný počet slov za jednu minutu a následně jsme tato data porovnali (viz tabulka č. 7). Rozdíl mezi Večerníčkem s nejnižším tempem (*Broučci*) a nejvyšším tempem (*Mach a Šebestová*) je markantní.

NÁZEV VEČERNÍČKU	STOPÁŽ	POČET SLOV	POČET SLOV ZA JEDNU MINUTU
Broučci	7:20	277	37,79
Tři prasátka	8:00	330	41,25
Maxipes Fík	6:51	283	41,31
Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor	6:55	320	46,24
Bob a Bobek	5:59	290	48,49
Hurvínkův rok	8:00	464	58
O Kanafáskovi	8:17	492	59,42
O skřítku Racochejlovi	8:10	504	61,69
Mach a Šebestová	7:33	945	125,17

Tab. č. 7: Tempo Večerníčků

Po zhodnocení všech tří měřítek jsme získali výsledné pořadí jednotlivých epizod (viz tabulka č. 8), které odráží míru vhodnosti zapojení do výuky češtiny dětí s OMJ na prvním stupni ZŠ. Na první pozici je Večerníček *Broučci*, který obsahoval nejvíce výrazů spadajících do úrovně A1 a A2 (68 %), měl nejpomalejší tempo (přibližně 38 slov za jednu minutu) a druhý nejvyšší výskyt frekventovaných slov (59 %). Na druhé pozici je *Maxipes Fík*, na třetí *Bob a Bobek* a na čtvrté *Mach a Šebestová*. Tento Večerníček jsme však vyřadili z důvodu

abnormálně rychlého tempa projevu (125 slov za minutu) vypravěče Petra Nárožného, nízké dialogičnosti a chybějícím pauzám. Domníváme se, že i přes vysoký objem jednoduché slovní zásoby (65 %) by žákům s OMJ činilo velké obtíže v takové rychlosti verbální sekvence dekódovat a porozumět jim. Na páté pozici je epizoda *Tři prasátka*, která má sice v porovnání s ostatními *Večerníčky* nižší procento výskytu slov na úrovni A1 a A2 (52 %), ale rychlost vyprávění je druhá nejpomalejší (41 slov za minutu). Na šestém a sedmém místě jsou s velice podobnými hodnotami *Večerníčky*: *O Kanafáskovi* a *Hurvínkův rok*. V tomto případě jsme opět dali přednost kritériu rychlosti a upřednostnili epizodu *Hurvínkův rok*. Pohádky, které jsou v tabulce č. 8 vyznačeny šedou barvou, v kapitole 8 podrobíme podrobnější jazykové analýze. Rovněž se zaměříme na konkrétní situace i slovní obraty, které v epizodách zaznívají a mohou tak přispět k rozvoji sociokulturní kompetence žáků s OMJ.

Výsledky uvedené v tabulce č. 8 ukazují, že analyzované lexikum všech *Večerníček* z větší části odpovídá úrovním A1 a A2. Míra obtížnosti slovní zásoby tedy nebrání tomu, aby uvedené epizody mohly být použity ve výuce dětí s OMJ na nižších úrovních. Protože cílem této práce není podrobit důkladné analýze všechny *Večerníčky*, ale zkoumat didaktický potenciál vybraných epizod, nepovažujeme za účelné dále pracovat se všemi díly a podrobnější jazykovou a obsahovou analýzu i metodické zapojení do výuky ukazujeme na těchto vybraných *Večerníčcích*: *Broučci*, *Maxipes Fík*, *Bob a Bobek*, *Tři prasátka*, *Hurvínkův rok*.

POŘADÍ	NÁZEV	ÚROVEŇ A1, A2	FREKVENCE	RYCHLOST	PRŮMĚRNÁ HODNOTA
1.	Broučci	68 % (1)	59 % (2)	38,47 (1)	1,33
2.	Maxipes Fík	64 % (4)	58 % (3)	43,47 (3)	3,33
3.	Bob a Bobek	67 % (2)	55 % (4)	51,88 (5)	3,67
4.	Mach a Šebestová	65 % (3)	63 % (1)	128,92 (9)	4,33
5.	Tři prasátka	52 % (8)	54 % (5)	41,25 (2)	5
6.	O Kanafáskovi	61 % (5)	55 % (4)	60,22 (7)	5,33
7.	Hurvínkův rok	61 % (5)	52 % (6)	58 (6)	5,67
8.	Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor	55 % (7)	40 % (7)	48,85 (4)	6
9.	O skřítku Racohejlvi	59 % (6)	54 % (5)	62,22 (8)	6,33

Tab. č. 8: Výsledné pořadí jednotlivých epizod po zvážení všech kritérií

9 Podrobná jazyková a obsahová analýza pěti večerníčkových epizod

V podrobnějším jazykovém rozboru se dotýkáme i dalších jazykových rovin, s nimiž je lexikální rovina složitými vztahy úzce propojena. Komentujeme zejména tu část gramatiky, která pojednává o slovních druzích z hlediska jejich formy – morfologie (Karlík et al. 1995, s. 227). Považujeme to za důležité z toho hlediska, že i když daný výraz patří k základnímu lexiku, které si cizinci osvojují již na nejnižších úrovních (*být, letět*), může být použit v takové formě, která studentovi nebude srozumitelná (*byl bych letěl*). V tomto případě opět vycházíme z referenčních popisů češtiny jako cizího jazyka, v nichž jsou obsaženy informace o tom, jaké mluvnické kategorie mají studenti na úrovních A1 a A2 ovládat (podrobný popis viz kapitola 3).

Syntaktickou rovinou se zabýváme velice okrajově, protože její charakter na nejnižších úrovních je dán požadavky negramatičnosti, redukce jmenných a slovesných tvarů i limitované slovní zásoby. Projev studenta A1/A2 bude strukturován z velice jednoduchých vět (někdy nevětných výpovědí), minimum budou tvořit souvětí (obvykle souřadná) (Hádková et al. 2005, s. 262). S ohledem na skutečnost, že ve vybraných Večerníčkách dominuje forma dialogu nad dlouhými narativními pasážemi, lze konstatovat, že na komplikovaná souvětí téměř nenarážíme a škála použitých spojovacích prostředků není příliš pestrá.

Protože úspěšná komunikace není definována jen lingvistickou kompetencí, ale podstatnou měrou ji ovlivňuje i sociokulturní kompetence (více viz kapitola 4), zaměříme se rovněž na obsahovou analýzu, resp. na rozbor konkrétních komunikačních situací a funkcí, jež plní.

9.1 Broučci

Dvanáctidílný animovaný loutkový seriál vznikl na motivy knihy Jana Karafiáta s ilustracemi Jiřího Trnky, která patří mezi skvosty české dětské literatury a jež řadu umělců inspirovala k mnohým adaptacím. Nová večerníčková verze Broučků vznikla v roce 1995 v režii Vlasty Pospíšilové, hlas jim propůjčil herec Jan Hartl. Jedinečnou atmosféru příběhům dodává hudba Emila Viklického (ceskatelevize.cz © 1996–2020). Vybraný díl, který nese název *S Broučkem je zle*, byl přiřazen k tématu *Moje tělo*.

9.1.1 Jazykový analýza

Herec Jan Hartl, který pohádku *S broučkem je zle* vypráví, má velice kultivovaný a přirozený projev s precizní artikulací, projevující se diferencovanou výslovností vokálů a změn jejich kvantity i složitějších shluků několika konsonantů. Tvoření větných melodických kontur je přirozené, tempo řeči zcela přiměřené. Nádechy nejsou slyšitelné, neobjevují se hezitační zvuky (ani v rámci dialogů), řeč není nosově zabarvená (Pálková 2008, s. 18–26).

Ze všech analyzovaných epizod jsou dialogy v Broučcích nejkratší, celý díl obsahuje nejméně slov (277) a má nejpomalejší tempo (38 slov za minutu), což je způsobeno dlouhými tichými pasážemi, ve kterých se děj odehrává pouze prostřednictvím vizuálních obrazů bez replik. Lexikum, se kterým se zde setkáváme, přináleží k reprezentativnímu spisovnému jazyku, neobsahuje interdialektismy. Vedle slov neutrálních je zde řada slov s příznakem expresivnosti s kladným zabarvením: *ptáček, postýlka, křidélko, kmotřička, kuřátko, dřívko*. Setkáváme se zde i s málo frekventovanými výrazy, stojícími na periférii lexikálního systému. Příkladem je historismus *čeládka*, který je však součástí závěrečné modlitby a nepředstavuje překážku v pochopení příběhu. Mezi méně frekventovaná slova můžeme dále řadit: *džbán, bolavý, polámaný, hojit se* ad. Hůře srozumitelné mohou být i náboženské pojmy (*Hospodin, Pan Bůh, modlit se*). Přesto však 64 % všech analyzovaných slov odpovídá úrovni A1, 4 % úrovni A2. Pokud se blíže podíváme na četnost použití výrazů v projevech rodilých mluvčích, zjistíme, že 2 % zaznívají extrémně často, 19 % velice často, 38 % běžně a 41 % slov rodilí mluvčí používají málo, nebo téměř vůbec. V rámci celé epizody nedochází k významovým změnám slov, neobjevují se metafory, frazémy ani idiomy.

V celém příběhu jsou v nejvyšší míře zastoupena substantiva (27 %), která často nesou abstraktní význam (*bolest, radost, štěstí, ochrana*). Při bližším pohledu na jejich mluvnické kategorie zjistíme, že jen tři substantiva mají tvar plurálu. Z gramatického rodu převládá maskulinum (52 %, pouze vzory pán a hrad), dále femininum (48 %, nejvíce zastoupen vzor žena, dále kost, píseň a růže) a neutrum (29 %, vzory město a stavení). Dominují pádové formy nominativu (39 %), vokativu (23 %) a akuzativu (19 %), ostatní pády jsou zastoupeny v řádu jednotek (dativ 8 %, instrumentál 5 %, genitiv 4 % a lokál 2 %).

Druhým nejvíce zastoupeným slovním druhem jsou verba (26 %). Většina sloves je plnovýznamových, ale nalezneme zde i pomocná modální slovesa (*chtít, moci, muset*). Ačkoliv narativní pasáže vypravěče zaujímají méně prostoru než samotné dialogy, zcela převládá 3. os. sg. (52 %). To je způsobeno skutečností, že jednotlivé loutkové postavy spíše

komentují situaci, týkající se nemocného Broučka, než vzájemně interagují. Pokud se 2. os. sg. i pl. v rozhovorech objevuje, význačný je pro ni imperativ, který se zde vyskytuje poměrně často (19 %). Naopak na podmiňovací způsob narazíme pouze jednou (*neuneslo by*). Posloupnost děje je chronologická, narace je pozdější, tzn. vyprávění je uskutečňováno v minulém čase (Macura a Jedličková 2013, s. 268). Tato skutečnost se odráží i na formě sloves: 63 % z nich má tvar préterita. Prézens zaznamenáváme v dialogích při vzájemných interakcích (37 %), futurum se vyskytuje jen výjimečně v predikcích jako: *bude zima*. Převládají imperfektiva, která mají obecnější platnost a umožňují lepší členění děje (Karlík et al., 1995: 318). Z hlediska slovesného rodu dominují aktivní formy, zřídka se setkáváme s reflexivním pasivem (*zima se hlásila*). V epizodě *S broučkem je zle* je nejvíce zastoupena -Í konjugace a -Á konjugace (shodně 32 %), následují nepravidelná verba a -E* konjugace (30 %) a pouze 6 % sloves spadá do -OVAT konjugace⁴.

V mluvené češtině obvykle užíváme častěji zájmena než substantiva (Cvrček et al. 2010, s. 132). V analyzovaném *Večerníčku* však pronomina zaujímají pouze 12 %. Ve své základní podobě bylo zaznamenáno 18 různých zájmen, která se v průběhu celé epizody neustále opakují, 78 % z nich spadá do úrovně A1. Nejběžnější jsou osobní zájmena, jež se vyskytují nejčastěji v akuzativu, dále v nominativu, dativu, genitivu a instrumentálu. Po nich následují ukazovací a neurčitá pronomina, na ostatní druhy narážíme sporadicky.

Jen necelými 5 % jsou v epizodě zastoupena přídavná jména. Všechna se skloňují podle tvrdého adjektivního vzoru a většina z nich má formu nominativu singuláru. Vedle velice frekventovaných adjektiv: *dobrý, smutný, šťastný, vysoký*, ale zaznívají i přídavná jména s velmi nízkou četností výskytu: *bolavý, polámaný, laskavý*.

9.1.2 Obsahová analýza

Díl s *Broučkem je zle* obsahově navazuje na epizodu *Broučkův smutný návrat*, v níž hmyzího hrdinu malý chlapec chytí do klobouku a on zůstane bezvládně ležet v trávě. V analyzované epizodě sledujeme, jak je Brouček uložen do postele, ošetřen a za přispění všech, kteří se o něj starají a poskytují mu potřebnou péči, se postupně zotavuje.

⁴ Jak bylo již vysvětleno v teoretické části (kap. 3), verba nerozdělujeme do pěti slovesných tříd, ale přejímáme zjednodušený model, který se uplatňuje ve výuce češtiny jako cizího jazyka na začátečnických úrovních, kdy jsou verba členěna pouze do čtyř skupin: -Á konjugace (5. třída), -Í konjugace (4. třída), -OVAT konjugace/-UJE konjugace (3. třída) a „nepravidelná“ -E* konjugace (1. a 2. třída).

Pokud se znovu zaměříme na lexikum obsažené v daném díle a srovnáme ho se specifickými pojmy, jež by si v souvislosti se zdravotní péčí a lidským tělem měli studenti na úrovních A1 a A2 osvojit (Cvejnová 2015, s. 144), zjistíme, že zde zaznívá řada výrazů, které se s tímto tématem úzce pojí, některé z nich však nejnižší úrovně přesahují. Místo verba *bolet* se objevuje ne příliš frekventované adjektivum *bolavý* a substantivum *bolest*. Uživatelé jazyka na úrovni A2 budou znát přídavné jméno *zlomený*, ale adjektivum *polámaný* pro ně bude nesrozumitelné, podobně jako např. verba *hojit se*, *sílit*, *starat se*.

Při bližším pohledu na sociální dimenzi užívání češtiny a konkrétní jazykové funkce, které by studenti úrovně A1 a A2 měli ovládat, shledáme, že se v analyzovaném díle objevuje poděkování („*Děkuji vám za všechno.*“), žádost o pomoc či neformální prosba vyjádřená imperativem („*Pojďte rychle a pomozte Broučkovi!*“; „*Maminko, podejte šátek.*“), zjišťování preference prostřednictvím jednoduché otázky („*Chceš pít, Broučku?*“) nebo vyjádření nesouhlasu („*Kdepak, do světa ještě nemůžeš.*“), které je zmírněno poněkud archaickou popírací částicí *kdepak*, přesahující rámec úrovně A1 a A2. Problematické jsou i formální pozdravy. Namísto obvyklého „*Na shledanou*“ zde zaznívá „*S pánem bohem!*“, což je formulace, s níž se v současné době můžeme setkat pouze v komunitě věřících lidí.

Ze všech vybraných Večerníčků v epizodě *S broučkem je zle* zazní nejméně slov a nad verbální složkou dominují neverbální prvky. Nejvýraznější je gestikulace, která často dokresluje emocionální rozpoložení loutkových postav: ukazováček položený kolmo k ústům jako výzva ke ztišení, zděšení podpořené přiložením dlaně k ústům, rozloučení doplněné zamáváním, tření dlaní o sebe vyjadřující prosbu, souhlasné pokývání hlavou, zatleskání značící uznání, výstražné pohrožení zvednutým ukazováčkem, odmítavé gesto „nemůžeš“ vyjádřené trhnutím ukazováku zleva doprava před obličejem, velký údiv podpořený dlaněmi přiloženými na tváře ad. Silné emoce radosti nebo smutku se odráží i v posturologii: sklopená hlava a schoulené tělo doprovázející zklamání, nebo naopak veliká gesta a skákání vyjadřující štěstí a spokojenost. Zajímavý je i pohled na haptiku: v několika případech dospělí broučci hladí malé broučky po hlavě nebo po tváři, přitom se nejedná vždy o rodiče a jejich děti. Zatímco v českém prostředí je toto gesto vnímáno jako vyjádření něhy či náklonnosti, ve vietnamské kultuře je dotýkání kdekoliv na hlavě považováno za projev hluboké neúcty (Gjurová 2011, s. 20). Ze sociálních norem platných v českém prostředí zde zaznamenáváme, že broučci („muži“) si při vstupu do místnosti sundávají pokrývku hlavy. Rovněž zde můžeme vidět konvenční způsob loučení, při kterém vyprovázíme odcházejícího člověka ke dveřím.

V souvislosti s nabýváním sociokulturní kompetence spatřujeme jako přínosné, že jsou zde ukázány rituály spojené s ošetřováním nemocného. Neobjevuje se postava doktora,

lékařku zastupuje Janinka, která Broučkovi zlomené křídlo ošetří. Přiložením dlaně na čelo zjišťuje, že má horečku, a proto mu obváže hlavu studeným obkladem. Brouček musí ležet v klidu v posteli, hodně spát a pít, ostatní musí být potichu, aby nemocný mohl odpočívat. Nestará se o něj jenom maminka, ale chodí ho navštěvovat kamarádka Beruška i další přátelé, kteří mu nosí dobroty na zlepšení nálady. Oproti obvyklému ovoci, jež často posíláme nemocnému člověku, dostává Brouček med a buchtu. Janinka chodí jeho zdravotní stav kontrolovat, vyměňuje mu obklady, podává kapky proti bolesti.

Je třeba mít na paměti, že *Večerníček Broučci* je adaptací stejnojmenné knižní předlohy vydané evangelickým knězem Janem Karafiátem již v roce 1876 a obsah této pohádky i její výchovné působení je silně ovlivněno dobovým myšlením. Akcentován je pokorný život prožitý v souladu s okolní přírodou, křesťanskými hodnotami a vírou v Boha (Trávníček 2017, s. 180–183). Z prezentované epizody by studenti mohli získat mylnou představu, že Česká republika je národem se silnou náboženskou tradicí: broučci se před spaním společně modlí, když se Brouček po těžkém úrazu probudí, pozvedne maminka ruce k nebi a pronese: „*Díky bohu, žije.*“ Přesto se domníváme, že tato epizoda může být do jazykového vyučování vhodným způsobem zapojena. I když *Broučci* nevypovídají o současném stavu české společnosti, jsou součástí našeho kulturního dědictví. O tom, že jsou jednou z nejvýznamnějších českých dětských knih, svědčí množství adaptací v podobě rozhlasového vysílání, animovaných seriálů, divadelních představení, opery, i mnoha překladů do cizích jazyků (více viz: Brožová 2011).

9.2 Maxipes Fík

Kreslená pohádka o velkém psovi a jeho kamarádce Áje vznikla již v roce 1976 a je nejstarším *Večerníčkem*, který byl do analýzy zařazen. Scénář k tomuto seriálu napsal Rudolf Čechura, režijního vedení se ujal Václav Bedřich, psa Fíka i ostatní postavy nadaboval herec Josef Dvořák (ceskatelevize.cz © 1996–2020). O tom, že ho lze řadit mezi nejoblíbenější české animované pohádky, svědčí nejen výsledek ankety Nejlepší *Večerníček*, kde obsadil páté místo, ale i skutečnost, že se tento bernardýn neobjevuje jen na obrazovce. Město Kadaň se například rozhodlo spojit s tímto kresleným hrdinou plán rozvoje města a vybudovat zde nábřeží Maxipsa Fíka (nabrezimaxipsafika.cz © 2012–2020). Epizoda *Ve škole* byla přiřazena k tématu *Třída*. Svou délkou 283 slov a stopáží necelých sedmi minut patří mezi kratší

Večerničky s normálním tempem toku řeči, který je přerušován neverbálními obrazovými pasážemi.

9.2.1 Jazyková analýza

Pokud se zaměříme na paralingvistické charakteristiky řeči herce Josefa Dvořáka, který Fíkovi propůjčil svůj hlas, zjistíme, že hlasitost, výška tónu, rychlost, objem řeči i plynulost se pohybují v mezích normálu a nebrání snadné orientaci posluchače ve zvukových celcích (Vlčková–Mejvaldová a Štěpáník 2017). Z hlediska porozumění by mohl žákům s OMJ činit problém Fíkův hluboký hlas a jeho charakteristická mluva, spočívající v prodlužování krátkých vokálů, ke kterému dochází zejména v pozici před pauzou. U holčičky Áji zase v některých případech dochází k chybné výslovnosti frikativní vibranty Ř, která spíše připomíná výslovnost [rz], což je patrně způsobené hercovou stylizací do role malého dítěte.

V celém Večerničku se v nejvyšší míře objevují slovesa, zauímají přibližně 28 % z celkového objemu slov. Vedle 44 % verb, která mají vysokou frekvenci výskytu, narážíme i na méně běžná slovesa: *dosvědčit*, *lízat*, *smočít se*, *zajásat* ad. Tato skutečnost se odráží na jazykové úrovni analyzovaných výrazů, protože 39 % z nich dle SERR neodpovídá úrovni A1 ani A2. Ze všech zkoumaných slovních druhů jsou v této epizodě po lexikální stránce nejsložitější právě slovesa. Když se zaměříme na morfologickou formu a jednotlivé mluvnické kategorie, zjistíme, že většina verb má opět formu 3. os. sg., 2. os. pl. se zde nevyskytuje vůbec, je nahrazena 1. os. pl., která vyjadřuje zahrnutí mluvčího. Nejvíce zastoupen je rovněž indikativ, který v rámci analyzované epizody odkazuje k přítomnosti i k minulosti, nikoliv však k budoucnosti. Préteritum se téměř výhradně objevuje v narativních pasážích, v přímé řeči narážíme na prézens. Vedle oznamovacího způsobu jedenkrát zazní kondicionál a třikrát imperativ. V celém dílu se vyskytují pouze aktivní formy sloves. Počet perfektivních a imperfektivních sloves je téměř stejný (17 dokonavých a 19 nedokonavých). Pokud verba přiřadíme k jednotlivým konjugačním modelům uváděným v učebnicích češtiny pro cizince, zjistíme, že většina z nich by náležela do skupiny „nepravidelná slovesa“ s modelovým verbem „číst“. Menší procento sloves se časuje podle modelu „rozumí“, dále následuje model „dělá“, pouze dvě verba mají stejnou konjugaci jako sloveso „pracovat“.

V celé epizodě zaujímají substantiva 24 %, z nichž 62 % odpovídá jazykové úrovni A1. Při určování úrovně jednotlivých výrazů se projevila skutečnost, že lexikum, které vychází z každodenních situací žáků s OMJ, je odlišné od slovní zásoby dospělých studentů, zvláště pokud se jedná o téma *Třída*. Substantiva *písmo*, *tabule* a *žák* byla ve vokabuláři pro mládež hodnocena jako základní slovní zásoba (A1), ve vokabuláři popisujícím referenční úroveň A1 se však neobjevila. Vysoké procento výskytu substantiv odpovídajících úrovni A1 podporují i korpusová data: 56 % těchto podstatných jmen do svých projevů zařazujeme velmi často, nebo běžně.

Vedle svých lexikálních významů vyjadřují podstatná jména i významy gramatické, které jsou reprezentovány kategorií jmenného rodu, čísla a pádu. Většina podstatných jmen je rodu mužského (65 %), následuje ženský (21 %) a střední rod (14 %). Pokud se blíže podíváme na deklinační paradigmata, nejvíce je zastoupen vzor hrad (35 %), následuje pán (21 %), žena (15 %), muž (8 %), město (8 %), stavení (5 %), kost (4 %), růže (4 %), ostatní vzory zde zastoupeny nejsou. S výjimkou jediného substantiva mají všechna slova formu singuláru a nalezneme mezi nimi i *singulare tantum* (*voda*). Postavení a funkci podstatného jména ve větě vyjadřuje pád. Podle Mluvnice současné češtiny (Cvrček et al. 2010, s. 138) je nejfrekventovanější N. sg. (24 %), následuje G. sg. (20 %), A. sg. (10 %), L. sg. (10 %), I. sg. (7 %), D. sg. (3 %) a V. sg. (1 %). I substantiva v analyzované epizodě jsou nejčastěji v nominativu singuláru, a to dokonce v 59 % případů. Druhým nejběžnějším pádem je však akuzativ (13 %), dále genitiv (9 %), vokativ a instrumentál (shodně 7 %), dativ (3 %), nejméně zastoupeným pádem je lokál (2 %).

Dalším analyzovaným slovním druhem jsou zájmena, která v této epizodě zaujímají pouze 10 % objemu všech lexémů, což je v porovnání s ostatními Večerničky poměrně nízký výskyt (srov. tab. č. 4). Většina zájmen (80 %) odpovídá jazykové úrovni A1, mezi méně frekventovaná lze řadit tázací pronomen *čí* nebo ukazovací hovorové pronomen *tohleto*. Stejně jako u Večerničku *Broučci* dominují osobní zájmena, následují ukazovací, neurčitá, tázací, vztažná a přivlastňovací. Až na výjimky mají všechna pronomina formu nominativu.

Adjektiva, která vyjadřují vlastnosti substancí či vztah k další substanci, vlastnosti nebo ději, jsou zastoupena nejméně (přibližně 3 %). Polovina z nich se řadí mezi přídavná jména kvalifikační, druhá polovina pak mezi relační. Narazíme zde na superlativ nepravidelně stupňovaného adjektiva *dobrý*. Převládá složená deklinace tvrdá, ale dvě přídavná jména se skloňují podle měkkého vzoru *jarní*.

9.2.2 Obsahová analýza

Epizoda *Maxipes Fík ve škole* vypráví o tom, jak se Fík společně s Ájou učí psát a počítat, zdokonaluje své gymnastické schopnosti v hodině tělocviku, a dokonce dostane i vysvědčení se samými jedničkami. Celý díl je prostoupen řadou výrazů typických pro školní prostředí: *škola, třída, tabule, pan učitel, pan školník, žák, hodina tělocviku, vyučování, vysvědčení, písmeno, počty, psát, číst, učit se, umět, vědět, zeptat se* ad., které ve většině případů odpovídají úrovním A1 nebo A2, což považujeme za velkou výhodu.

Součástí sociolingvistické kompetence je zvládnutí společenské dimenze užívání jazyka, která zahrnuje lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly mezi funkčními styly jazyka a jednotlivými dialekty (SERR 2006, s. 121–123). Jak bylo zmíněno v kapitole 3, u uživatelů základů jazyka předpokládáme, že budou používat neutrální funkční styl a osvojí si lexikální výrazy z centra slovní zásoby, které pojmenovávají nejdůležitější skutečnosti každodenního života. V této souvislosti narážíme v analyzované epizodě na několik problematických slov či slovních spojení. Jedním z nich je výraz *převoz*, užitý ve slangovém významu *oklamání, ošizení, podvedení* (ssjc.ujc.cas.cz © Ústav pro jazyk český 2011). Dalším příkladem je slovo *pašák*, které SSJČ (ssjc.ujc.cas.cz © Ústav pro jazyk český 2011) popisuje takto: „*Pašák, obecně šikovní, schopný, dobrý, příjemný člověk, chlapík, chlapák.*“ Oba tyto výrazy se však objevují na úplném začátku epizody a v kontextu celého příběhu jsou nepodstatné. Na periferii lexikálního systému se ocitají i zastarávající slova jako např. *inkoust*, která se v příběhu objevují z důvodu staršího data vzniku *Večerníčku* (1976). Do kategorie výrazů lidové moudrosti spadá rčení „*Je to pro kočku.*“, vyjadřující, že to nestojí za nic, je to k ničemu. Zajímavý je kontext, v němž zaznívá. V okamžiku, kdy Fík opravuje automobil, Ája na jeho činnost reaguje slovy: „*Tatínek říkal, že to auto je pro kočku, a ty jsi přeci pes.*“ Rčení se tak stává součástí slovního humoru. V rámci této epizody je k vystavění jazykové komiky využito i dalších prostředků. Fík při psaní udělá kaňku, kterou následně slízne jazykem. Pan učitel to komentuje slovy: „*Ale, ale, žáku Fíku, inkoust nelžeme, ale vypi...*“. „*Vypijeme.*“, odpoví Fík. „*Vypijákujeme.*“, zareaguje učitel, který v podobě verba *vypijákovat* vytvořil neologismus. S ohledem na zaniklou realitu používání kalamáře s inkoustem, plnicího pera a svého papíru (pijáku) se však domníváme, že tato scéna bude obtížně pochopitelná i pro rodilé mluvčí z řad malých dětí. V úplném závěru vypravěč dodává: „*Tak Fík úspěšně vyšel ze školy a ze samé radosti, že umí psát, se podepsal na každý patník. No, vždyť je to koneckonců pes, ne?*“ Z kontextu věty vyplývá, že

je zde verbum *podepsat se* použito v přeneseném významu *označkovat*. Ve sledu jednotlivých obrazů však vidíme, že Fík se na každý patník podepsal velkými tiskacími písmeny, což nás opět vrací k primárnímu významu slova: *opatřit vlastnoručním podpisem*. Jazyková hravost se odráží i v polysémních jednotkách, vyznačujících se existencí více významů vyjádřených jedinou formou (Karlík et al. 1995, s. 89). Např. verbum *propadnout*, které vedle významu *pádem se dostat skrz něco* může vyjadřovat, že student *neprospěl, nepostoupil* do dalšího ročníku. V analyzované epizodě Fík skutečně propadne do jiné třídy, ale dírou ve stropě. Tato víceznačnost bude pro žáky s OMJ na úrovních A1 a A2 zcela nesrozumitelná, nicméně primární lexikální význam bude snadno pochopitelný z vizuální složky. K vyvolání komického efektu mohou přispět i další scény, které budou chápat i žáci z řad začátečníků: pan školník se při pohledu na obrovského psa podívá na Áju a zeptá se: „*To je bratr?*“ Áju tato otázka vůbec nepřekvapí a slušně odpoví: „*Prosím, to je pes, ale umí mluvit!*“

I přes výše jmenované problémy se domníváme, že je tato epizoda zdrojem užitečných slovíček a frází náležících k tématu *Třída / Škola* a může být pro děti s OMJ velice přínosná i z hlediska získávání sociokulturní kompetence v oblasti vzdělávání. Je zde ukázáno, že české děti si školní pomůcky nosí v aktovce z domova (Fík svou školní tašku nese v zubech). Před vstupem do školy stojí pan školník, kterého Ája i Fík pozdraví vhodným konvenčním způsobem: „*Dobrý den.*“ Po příchodu do školy Ája Fíkovi navleče na tlapy bačkory. Přezouvání bot je vyžadováno ve většině českých základních škol, i když to nově příchozím žákům s OMJ může připadat jako zvláštní zvyk. Společně se přesunou do třídy, kde děti sedí v lavicích vždy po dvou (v řadě dnešních škol fungují i další způsoby zasedacího pořádku, ale tři řady lavic pro dva studenty jsou stále velice běžným uspořádáním třídy). Hodina je zahajována i ukončována zvoněním, při příchodu a odchodu učitele musí žáci povstat. Mezi již zastaralé zvyky, které jsou ve *Večerníčku* ukázány, patří povstání žáka pokaždé, když je vyvolán. Stále však platí pravidlo, že pokud chce student něco říct, musí se přihlásit zvednutím ruky a vyčkat, než mu bude dáno slovo. Žáci v průběhu vyučování sedí na svých místech, která svévolně neopouštějí, učitel se po třídě pohybuje a jejich práci monitoruje. V epizodě je také ukázán průběh hodiny tělocviku a s ní spojenými pravidly, jež jsou rovněž poněkud zastaralá. V době socialismu bylo žádoucí, aby při cvičení děti měly stejný úbor. Toto pravidlo již neplatí a žáci mohou nosit jakékoliv sportovní oblečení a obuv. Ani s typickými povely (*čelem vzad, vpravo vbok* ad.) a jednotnými nástupy se dnes pravděpodobně nesetkáme tak často jako dříve. V závěru epizody je dobře ukázán konvenční způsob hodnocení žáků pomocí pětistupňové číselné škály. Fík je na začátku hodiny vyvolán

k tabuli, kde dostane příklad, za jehož správné vypočítání obdrží jedničku. Na konci celé epizody dostává vysvědčení.

V souvislosti s prezentací struktury české společnosti a vztahy mezi jednotlivými sociálními skupinami i pohlavími je zajímavá skutečnost, že v dané epizodě autoritu učitele zastupují výhradně muži (jejichž vzhled je do jisté míry stereotypizován), a to na rozdíl od reálného prostředí českých základních škol, na kterých v této profesi převládají ženy.

Jak je vidět, stáří tohoto Večerníčku (1976) se negativním způsobem odrazilo na neaktuálnosti některých reálií (*psaní plnicím perem, stejnokroj při hodině tělocviku* ad.). I když v současné době na mnoha veřejných školách dochází k zavádění inovativních a alternativních přístupů k výuce, mnohá školní pravidla a zvyky zůstávají neměnné (např. konvenční způsob oslovování pedagogů: „*pane učiteli*“, „*paní učitelko*“), a proto tato epizoda může být dobrým materiálem k prezentaci sociokulturních specifik v prostředí českých základních škol, které je v porovnání s jinými zeměmi odlišné.

9.3 Bob a Bobek

Seriál o dvou králících z klobouku, jimž dal podobu kreslíř Vladimír Jiránek, patří mezi nejrozsáhlejší kreslené seriály, které v produkci České televize vznikly: celkem obsahuje 92 dílů. Vybraná epizoda *V supermarketu* vznikla v rámci čtvrté série v roce 2003 v režii Iva Hejcmána. Celá řada obsahuje dvanáct dílů, jež jsou doprovázeny značně pozměněnou úvodní znělkou, v této sérii také poprvé zjišťujeme, že kouzelný klobouk létá (vysvětleno v prvním příběhu) (ceskatelevize.cz © 1996–2020). Vyjma vyprávěčské úvodní formule: „*To je prosím klobouk kouzelníka Pokustóna a v něm bydlí dva králíci: Bob a Bobek. Jenže tomu se nikdy z vyhrátého klobouku nechce.*“, která se opakuje na začátku každé epizody, je tvořen pouze dialogy, obsahujícími krátké repliky. Analyzovaná epizoda byla přiřazena k tématu *Nákupy*.

9.3.1 Jazyková analýza

Hlas králíkům propůjčil herec Josef Dvořák, a pokud se zaměříme na paralingvistické charakteristiky jeho řeči, zjistíme, že hlasitost, výška tónu, rychlost, objem řeči i plynulost se pohybují v mezích normálu. Intonace je lehce nepřirozená, zpívaná. Výslovnost jednotlivých hlásek je ve většině případů precizní. U jednoho verba nebyla v první osobě plurálu vyslovena

koncovka (*smlsnem si*), nestandardní byla i výslovnost slova supermarket: [suprmááárket], což bylo pravděpodobně záměrem dabéra. Pomlky a pauzy jsou přirozené a odpovídají toku dialogu a střídání jednotlivých replik. V dané epizodě nezaznívají hezitací zvuky, ale objevují se zde expletiva, výplňková i parazitická slova, která v dialozích mají podobnou funkci jako hezitace (*no, teda, to, hele* ad.), a apelové (kontaktní) částice (*prosím, přeci* ad.).

Celá epizoda obsahuje 290 slov, z čehož substantiva zaujímají 28,62 %. Propria ani apelativizovaná propria (*milánkové, uličníci*) nebyla do rozboru zahrnuta. Pokud se blíže podíváme na frekvenci, zjistíme, že 47 % substantiv se v projevech rodilých mluvčích objevuje velice často, 29 % běžně, 18 % málo (např. *kormidelník, kouzelník, pavouk, podpalubí, pračka, šerif*) a jen 3 % zřídka (např. *ufon*). Jako extrémně často používaný (3 %) se profiluje pouze výraz *lidé*. Lze tedy konstatovat, že 76 % podstatných jmen, která v dialozích zazní, rodilí mluvčí používají velice často nebo zcela běžně. Dále bylo zjištěno, že 54 % substantiv spadá do lexika, které by měli ovládat všichni studenti na jazykové úrovni A1. Po analýze morfologické roviny můžeme konstatovat, že v dialozích ve zvýšené míře zaznívá vokativ. Z dalších pádů se vyskytují formy genitivu (*z klobouku, do školy*), a to jak partitivního (*klobouk mrkvi*), tak posesivního (*klobouk kouzelníka*), akuzativu (*podej masku*), ve více případech se objevuje vazba mít + akuzativ (*mám hlad, máš pravdu*), dativu (*Ložníkovi*), lokálu (*ve škole, v podpalubí*) a instrumentálu (*s číslem*). Procentuální zastoupení jednotlivých pádů je následující: nominativ 34 %, vokativ 29 %, akuzativ 16 %, genitiv 10 %, lokál 5 %, instrumentál 4 % a dativ 2,5 %. Nejvíce substantiv je rodu mužského (54 %), následuje rod ženský (29 %) a střední (17 %). Nejčastějšími vzory jsou pán (26 %), hrad (23 %) a žena (17 %).

Adjektiva jsou zastoupena 6,9 % a u většího počtu (35 %) byla zaznamenána nízká frekvence užití (např. *nafukovací, namáhavý, pořadový, macatý*), což se odráží i na jazykové úrovni: 53 % z nich začátečnické úrovně A1 a A2 přesahuje. Výskyt nezvyklých adjektiv obvykle porozumění nebrání. Například ve větě – „Hledá se zákazník s pořadovým číslem třináct.“ – nehraje adjektivum *pořadový* důležitou roli a lze ho zcela vynechat. Naopak v replice: *Ta je snad nafukovací.*“, po níž Bobek mrkev vyfoukne a odpoví: „*Máš pravdu, Bobe.*“, je význam adjektiva *nafukovací* podstatný. Vyjma tohoto přídavného jména se všechna adjektiva skloňují podle tvrdého vzoru *mladý*. Problematické je užití nespisovných koncovek -ej a -ý: *živej, bohatej, smutnej* (více diskutováno v oddíle 9.3.2). Setkáváme se zde také s komparativem adjektiva malý (*menší*).

V celé epizodě pronomina zaujímají 14,48 % a narazíme zde na zájmena ukazovací 36 %, osobní 33 %, přivlastňovací 19 %, tázací 7 %, záporná a vymezovací 2 %. Dominanci

ukazovacích zájmen si vysvětlujeme jejich užitím k usnadnění orientace v předmětu hovoru, často prostřednictvím nich spolu s gesty ukazujeme na lidi a předměty, jež nás obklopují. Ve vybrané epizodě se objevují zcela běžná zájmena, o čemž svědčí skutečnost, že 56 % z nich je podle dat z korpusu užíváno extrémně často, 38 % velice často a pouze 6 % málo (např. *támhle*). Pokud se zaměříme na jazykovou úroveň, zjistíme, že 81 % spadá do lexikální výbavy uživatele A1 a 6 % do úrovně A2.

Hned po substantivech jsou druhým nejfrekventovanějším slovním druhem verba (22,07 %). Většina z nich je v projevech rodilých mluvčích vydatně zastoupena: 18 % extrémně často, 24 % velice často, 40 % běžně. Nicméně 15 % z nich (*blahopřát, navigovat, šílet, zabloudit* ad.) má frekvenci nízkou a 3 % extrémně nízkou (*smlsnout si*). Tato statistika se odráží i v procentuálním zastoupení jednotlivých jazykových úrovní: 70 % si studenti osvojují na úrovni A1, 9 % na A2. S ohledem na skutečnost, že slovesa jsou základní stavební jednotkou věty nesoucí význam, může toto zjištění podpořit hypotézu, že některé Večerníčky lze zapojit i do výuky úplných začátečníků, kteří mají pouze elementární znalosti českého jazyka. Je však třeba se zaměřit i na jejich gramatické kategorie. To, že v příběhu vystupují dva nerozluční králíci, se odráží i v gramatické kategorii osoby: nejčastěji jsou slovesa vyjádřena ve formě 1. os. pl. Vztah děje k popisované skutečnosti je nejčastěji vyjádřen indikativem, ale v některých situacích zaznívá i imperativ a v jedné otázce kondicionál přítomný („*Co byste rádi?*“). Většina sloves je v přítomném čase, tři slovesné tvary naznačují, že pojmenovaný děj se teprve bude odehrávat (*budu navigovat, bude se líbit, zabloudíme*), minulý čas se vyjma jednoho frazému nevyskytuje. Na pomezí mezi gramatickými kategoriemi a lexikálními významy je kategorie vidu. V dialogích většinou zaznívají imperfektivní verba, ale ani perfektivní slovesa nejsou výjimkou (*vyprat, zabloudit, vyměnit*). Pokud se blíže zaměříme na konjugaci a slovesné třídy, které jsou cizincům prezentovány ve zjednodušené podobě, převažuje -Í konjugace (45 %).

9.3.2 Obsahová analýza

Na začátku epizody *V supermarketu* se Bob a Bobek ocitají na smetišti, z něhož spatří velkou mrkev, která je jako reklamní upoutávka umístěna na střeše obchodního centra. Vydají se tedy na nákup s cílem tuto mrkev najít. V hypermarketu zažívají nečekané dobrodružství, když je najednou začne honit myslivec s brokovnicí. Šťastnou náhodou jsou vyhlášeni jako stotisící návštěvníci a vyhrávají pračku. Tato výhra je ale příliš neuspokojí,

a tak opouštějí obchodní centrum a vydávají se na trh s ovocem a zeleninou, aby pračku vyměnili za klobouk plný mrkví.

Příliš mnoho specifických pojmů, které by si uživatelé základů jazyka měli v souvislosti s nakupováním a službami osvojit (Cvejnová 2015, s. 150–157), v analyzované epizodě nenacházíme (např. *jídlo, mrkev, klobouk, supermarket*). Vedle neutrálních slov náležejícím k reprezentativnímu spisovnému jazyku se zde vyskytují slova se specifickým příznakem, jež mohou studentům činit obtíže. Ve větší míře se objevuje slovní zásoba s příznakem expresivnosti: deminutiva (*raničko, sluníčko, pavouček, klobouček, mrkvičky*), hypokoristikon (*Lojzík*), depreciativum (*uličníci*) a familiární oslovení (*milánkové*) (Karlík et al. 1995, s. 95–96).

Z hlediska výuky nižších jazykových úrovní se zdá velice problematické užití obecné češtiny, projevující se zejména odchylkami v hláskosloví a tvarosloví (např. *bohatej, smutnej, bejt*). V ostatních analyzovaných Večerníčcích se s obecnou češtinou na morfologické rovině neseťkáme. Převažuje názor, že by si jinojazyčný mluvčí měl nejprve dokonale osvojit spisovnou češtinu (srov. Holá 2008). Existuje totiž obava, že pokud cizinci budou upřednostňovat obecnou češtinu (často v kombinaci s nečeským akcentem) v komunikačních situacích, ve kterých je její užití zcela nevhodné (např. návštěva lékaře), jejich mluva bude působit komicky a rodilí mluvčí je nebudou akceptovat (Holá 2008). Proti názoru, že cizinec by měl nejprve zvládnout češtinu spisovnou a teprve poté si osvojit nespisovnou varietu, vystupuje například Lukášová (2007, s. 186), podle níž by bylo nejvhodnější obecně české odchylky prezentovat již od počátku výuky, a to vždy v konfrontaci s češtinou spisovnou. Musíme si také uvědomit, že děti s OMJ žijící v České republice, zejména v Praze, se s obecnou češtinou budou setkávat. S ohledem na skutečnost, že obecná čeština v mnohem větší míře než dříve proniká do filmu, divadla a literatury, někdy i do veřejných sdělovacích prostředků, se domníváme, že je žádoucí, aby o její existenci věděli i studenti z řad začátečníků. Pokládáme však za důležité, aby na úrovních A1 a A2 dominovala spisovná čeština a s nespisovnými varietami se žáci seznamovali spíše okrajově. Protože je toto kritérium v analyzované epizodě splněno, nepokládáme za nutné Večerníček Bob a Bobek vyřadit a označit ho za materiál, který je pro výuku dětí s OMJ na nižších úrovních zcela nevhodný. Vedle obecné češtiny se v tomto dílu objevují i další nespisovné výrazy: *koukni, smlsnem, nešil*. Vyskytují se zde i internacionální slova přejatá z angličtiny: *šerif*, patřící k lexikální jednotce dosud považované jako cizí, a *supermarket*, patřící mezi jednotky zcela zdomácnělé (Karlík et al. 1995, s. 100–102).

Pokud se zaměříme na sémantické změny slov, zjistíme, že jsou součástí dialogů dvě aktuální metafory, ve kterých navíc dominují lexikální jednotky, které se vymykají nižším úrovním: „*Jen klid, kormidelníku, já tě budu navigovat.*“, zaznívající v momentě, kdy Bob řídí nákupní vozík, a rovněž: „*Tiše v podpalubí.*“, ozývající se z odlétajícího klobouku, když se králíci ukládají ke spánku. Z prostředků typických zejména pro umělecké texty zmiňme ještě rým: „*Ty náš kloboučku milovanej, mrkvičkama lemovanej.*“, nebo přirovnání: „*Sluníčko svítí jako zlatý pavouček na stříbrné niti.*“ Malým cizincům budou patrně činit problémy dva frazémy: „*Už po nás jdou!*“ a „*Už bylo na čase.*“, které ale pro pochopení příběhu nejsou zásadní.

Z jazykových funkcí, které by studenti na úrovních A1 a A2 měli ovládat (Cvejnová 2015, s. 95–114), zde zaznívá doplňovací otázka, v níž se ptáme na příčinu („*Proč nejste ve škole?*“), zjišťování preference („*Co byste rádi?*“), vyjádření souhlasu („*Máš pravdu, Bobe.*“), potvrzení možnosti („*Může být menší.*“), omluva („*Promiň, Bobe.*“), poděkování („*Děkujeme, šerife.*“), žádost o pomoc („*Pomóóóc, Bobe!*“), výstraha („*Pozor! Pozor!*“), vyjádření gratulace („*Ze srdce vám blahopřeji k výhře.*“) ad.

Z této epizody sice studenti nezískají informace o nejrůznějších druzích obchodů, ale je zde ukázaný rozdílný způsob nakupování v několikapatrovém nákupním centru s různými odděleními, rozdělenými podle druhu zboží, a na trhu se stánky. V prvním případě do hypermarketu Bob a Bobek vstupují s nákupním košíkem a musí se nejprve zorientovat („*Člověče, Bobku, tady zabloudíme.*“). Velká rozloha obchodu je demonstrována delší pasáží, kdy se králíci prohání s nákupním košem na kolečkách sem a tam a Bobek velkými gesty ukazuje směr, kam mají jet. Mezi jednotlivými regály bohužel projíždí tak rychle, že v nich zboží není vidět. Velkou mrkev nachází v sekci hraček, kde zjistí, že není skutečná, ale nafukovací. Také je zde ukázáno, že ve velkých obchodech funguje rozhlas, prostřednictvím kterého mohou zákazníci informovat o tom, co se děje. V kontrastu s tímto prostředím je ukázán venkovní trh, kde jsou nakupující obslouženi, na produkty nesahají, ale poprosí prodávajícího, aby jim vybrané zboží zabalil a prodal. Trhovnice s ovocem a zeleninou, u které Bob a Bobek mrkev kupují, je vyobrazena jako vesnická stařenka se šátkem kolem hlavy, což může být zavádějící. Ještě více zavádějící je způsob, jakým klobouk plný mrkví králíci získali: výměnou za pračku. Je žádoucí, aby studenti pocházející z odlišného kulturního prostředí věděli, že v České republice je cena zboží jasně stanovena a jakékoliv smlouvání o částce je nemístné, a to i v prostředí tržiště. Klamavá je i prezentace českého města plného hustého smogu, který hned na začátku epizody donutí Boba a Bobka, aby si

navlékli plynovou masku. V porovnání s jinými světovými metropolitními oblastmi ovzduší v českých městech není znečištěné v takové míře, jak je ve Večerníčku vyobrazeno.

Silným atributem v celém animovaném seriálu je situační komika (v analyzovaném díle např. situace, kdy myslivec honí Boba a Bobka po obchodním domě a má na sobě nejprve mysliveckou uniformu, poté rytířské brnění, nakonec indiánský kroj), a tak není divu, že i jednotlivé postavy jsou vyobrazeny poněkud groteskně: velice robustní policistka (kterou králíci poněkud nelogicky oslovují *šerife*), zkarikovaná myslivecká rodina v zeleném stejnokroji nebo žoviální plešatý ředitel obchodního centra.

Přes výše jmenované nedostatky spatřujeme jako výhodu aktuálnost obsahu této epizody. V porovnání s ostatními Večerníčky, které často zobrazují zastarávající zvyklosti (byť se datem vzniku řadí mezi novější pohádky), je v tomto díle zobrazeno současné město a poměrně uvěřitelné a reálné prostředí dnešních obchodních center a zvyklostí spojených s nákupem.

9.4 Tři prasátka

Třináctidílný seriál Tři prasátka z roku 2009 sice nepatří mezi divácky nejoblíbenější (v anketě České televize obsadil až 50. místo), ale představuje jeden z nejnovějších a nejmodernějších soudobých Večerníčků, u něhož byla poprvé použita elektronická technologie 3D loutkové animace. Domníváme se, že i z toho důvodu může být pro děti více atraktivní a může v nich probudit větší zájem než Večerníčky staršího data výroby. Veselé příběhy plné nevšedního vidění světa (např. společné soužití prasátek a staré žížaly) napsal Michal Žabka, který je zároveň výtvarníkem i režisérem celého projektu (ceskatelevize.cz © 1996–2020). Epizoda *U vody* byla přiřazena k tématu – *Co rád dělám*.

9.4.1 Jazyková analýza

Animovaným hrdinům propůjčili hlasy Martin Dejdar, který namluvil mužské postavy vyznačující se hlubším hlasem (vlci Zub a Boris, pes Kedlub, prase Čára), a Yveta Blanarovičová, jež namluvila ženské postavy i jednoho z hlavních hrdinů – prasátko Chloupka. Hlasová stylizace herců, dokreslující jednotlivé charakteristiky animovaných hrdinů, je velice poutavá, ale domníváme se, že v některých případech může ztížit

porozumění. Jedná se zejména o postavu reportérky kachny, která má velice nosově zabarvenou řeč, neustále přerušovanou hezitačními zvuky, majícími nekonvenční formu slabiky [ga]. Velice specifický je rovněž hlasový projev Chloupka: dynamika hlasu je nevyrovnaná, jednotlivé repliky jsou pronášeny velice zpěvavou intonací.

Obecně lze říct, že se zde ve zvýšené míře objevují sémanticky vyprázdněné výrazy (*přece, hm, hoho, to...*) a citoslovce, a to zvukomalebné (*chrochro, gagaga, chachacha*), emocionální (*Ajejej! Jupíí!*) i konativní (*Šup, šup.*) (CzechEncy © 2012–2020). Můžeme také konstatovat, že se zde v porovnání s ostatními Večerničky objevuje množství lexémů, které svou jazykovou úrovní překračují rámec podprahových úrovní A1 a A2, do nichž náleží 52 % analyzovaných slov. Při pohledu na frekvenci výskytu však zjišťujeme, že řadu výrazů, které zde zazní a spadají do vyšších jazykových úrovní, rodilí mluvčí užívají poměrně často. Navíc měl tento příběh v porovnání s ostatními Večerničky pomalejší tempo (41 slov na minutu) i odlišný způsob grafického zpracování, a proto se i přes komplikovanější slovní zásobu řadí mezi epizody, jejichž zapojení do výuky dětí s OMJ by mohlo být přínosné.

Nejvíce zastoupeným slovním druhem jsou verba (28 %), která mají v 55 % vyšší jazykovou úroveň než A1 či A2 a jejich lexikální významy tak mohou být pro děti s OMJ méně srozumitelné (např. *fouknout, mrskat se, nakrémovat, polykat, vyprášit, uvěznit*). Pokud se blíže podíváme na jejich gramatické kategorie, zjistíme, že se zde v dialozích objevují všechny slovesné osoby, byť je nejvíce zastoupená 3. os. sg., 1. os. pl. a 3. os. pl. Zcela dominuje oznamovací způsob, čtyři verba jsou v imperativu, formu kondicionálu nemá žádné ze sloves. Narazíme zde na všechny časy (přezens 69 %, préteritum 23 % a futurum 8 %), v porovnání s ostatními analyzovanými Večerničky se zde však více objevuje budoucí čas a všechny jeho čtyři gramatické typy, jak bývají odlišovány v učebnicích češtiny pro cizince (srov. Holá 2016, s. 65): od verba být (*budou*), od sloves imperfektivních (*budeme muset*) i perfektivních (*zmáčknete*) a od sloves pohybu (*půjdeme*). Ve většině případů jsou slovesné formy aktivní, pouze výjimečně můžeme narazit na reflexivní pasivum s deagentní funkcí (Karlík et al. 1995, s. 324). V dialozích se objevují jak perfektivní (55 %), tak imperfektivní (45 %) verba a máme zde bohatě zastoupeny všechny konjugační modely (nejpočetnější jsou slovesa, která se časují podle modelu „rozumí“).

Podstatná jména zaujímají v celkovém objemu 330 slov 21 %. Podle dostupných korpusových dat používáme 64 % těchto substantiv velice často nebo běžně, ale pouze 52 % z nich patří mezi základní slovní zásobu, kterou si žáci osvojují na úrovních A1 a A2. Vedle konkrétních pojmenování osob (*divák, dítě, kamarád, podvodník*), zvířat (*prase, kňour, velryba, vlk*) a věcí (*deka, televize*) se zde vyskytují i abstraktní názvy vlastností (*krása,*

kvalita, síla) a dějů (*běh, klouzání, koupání*), jejichž specifická sémantika se odráží na vyjádření kategorie čísla, a proto je řadíme mezi nepočítatelné substance (Karlík et al. 1995, s. 230). Singulárovou formu má 79 % podstatných jmen. Nejvíce je zastoupený mužský rod (44 %), dále ženský (36 %) a střední (20 %). Při bližším pohledu na koncovky podstatných jmen zjistíme, že převládá jmenné skloňování podle vzoru žena (27 %), hrad (25 %), pán (13 %) a stavení (7 %). Objevují se zde všechny deklinační modely vyjma vzoru muž. V dialozích zazní i dva výrazy cizího původu přejaté z francouzštiny (*akrobacie, turné*), z nichž jedno je neskloňné (Internetová jazyková příručka © 2008–2020). Ačkoliv nejfrekventovanějším pádem bývá N. sg., který se v konverzacích v průměru vyskytuje až ve 40 % případů (Cvrček et al. 2010, s. 141), v této epizodě je vedle prvního pádu (29 %) nejvíce zastoupen akuzativ (29 %), objevující se v kolokacích jako např. *mít nápad, mít sílu* nebo v ustálených slovních spojeních, která sémanticky často odkazují k žurnalistickému prostředí: *natáčet reportáž, položit otázku*. Dalšími nejvíce zastoupenými pády jsou genitiv (19 %), lokál (11 %), jež v této epizodě ve většině příkladů vyjadřuje lokaci a odpovídá na otázku „Kde?“, *na mýtině, v moři, v okolí, v rybníku*, dále vokativ (5 %), dativ (4 %) a instrumentál (3 %).

Ve srovnání s ostatními analyzovanými Večerníčky v příběhu o třech prasátkách mnohem častěji zaznívají zájmena (15 %), která zde plní nejrůznější funkce: pojmenovávají jevy ve vztahu k jejich roli v komunikaci (*já, ty*), odkazují k referentu (*on, ten*), vyjadřují posesivitu (*náš, svůj*), doplňují informace o předmětu komunikace (*kdo, který*) nebo totalizují a kvantifikují (*všichni*) (Karlík et al. 1995, s. 285). V nejvyšší míře se zde vyskytují ukazovací zájmena (40 %) sloužící k lepšímu orientování účastníků komunikace, personalia (36 %), indefinita (9 %), relativa (7 %), posesiva (4 %) a interogativa (4 %).

Nejméně zastoupena jsou adjektiva (4,5 %), která z hlediska jazykové úrovně představují nejkomplikovanější skupinu slov, protože 90 % přesahuje úroveň A1 a A2. Na druhé straně téměř polovina z nich (46 %) má vyšší frekvenci a odkazuje na to, že je rodilí mluvčí do svých projevů zařazují poměrně často (*klasický, lesní, náhradní, světový* ad.). Tento rozpor si vysvětlujeme tak, že v učebnicích češtiny pro začínající studenty se častěji setkáváme s kvalifikačními adjektivy, vyjadřujícími subjektivně vnímané vlastnosti substancí (*dobrý, malý, vysoký, krásný* apod.), ale méně často narazíme na relační adjektiva, jež sice také mohou vyjadřovat vlastnosti, ale pouze objektivně dané (např. *dřevěný*). V epizodě *U vody* zcela dominují právě relační přídavná jména, některá z nich jsou deverbální: *letecký, plavecký, zvaný*. Převládá tvrdý typ skloňování podle vzoru *mladý*.

9.4.2 Obsahová analýza

Večerníček *Tři prasátka* vypráví příběhy nerozlučných přátel – prasátek Chloupka, Čáry a Sněženky, paní Žížaly, psa Kedluba a jejich rivalů, vlků Zuba a Borise. V analyzované epizodě *U vody* je zachycena atmosféra slunečného letního dne, který se výše jmenovaní přátelé rozhodnou strávit u rybníka, nabízejícího nejrůznější možnosti zábavy. Pohodovou atmosféru naruší dva vlci, již se snaží ulovit malé prasátko Chloupka. To se jim však nepovede a za své nedobré úmysly jsou náležitě potrestáni.

Ve vybraném díle zaznívá poměrně málo replik, krátké dialogy střídají vizuální pasáže beze slov, v nichž do popředí vystupuje neverbální komunikace. K nejnápadnějším gestům patří: úlek doprovázený přiložením dlaní na tváře, radost projevená výskoky a zvednutými pažemi, naštvání vyjadřované zaťatými pěstmi, mávání rukou nahrazující neformální pozdrav, spokojenost doprovázená propletenými prsty složenými na břicho ad. Některé neverbální projevy jsou zveličené a působí nepřirozeně (např. když Chloupek dostane nápad, zdvižený ukazováček si přiloží k čelu a zamrká na diváky). Rodilí mluvčí v reálných situacích rovněž svá gesta nedoprovází nejrůznějšími zvuky, jak můžeme sledovat v analyzované epizodě.

Z verbálních prvků komunikace stojí za zmínku pojmy, které se s tématem volného času a zábavy úzce pojí: *běh, koupání, koupat se, plavat, rybník, moře, slunce, déšť, televize, program, film, zprávy* ad. Řečové zdvořilostní normy se odráží ve vhodném používání výrazů *děkuji a prosím („Děkuji ti, kamaráde.“)*, rozlišování formálního a neformálního oslovení, kultivovaným zahájením rozhovoru s neznámým člověkem (*„Dobrý den. Smím vám položit otázku?“*), nabídnutím pomoci (*„Já vás nakrémuju.“*), přivítáním (*„Vítejte.“*) atd.

V celém Večerníčku je důležitým prvkem nadsázka a humor, což se může nepříznivě odrazit na celkovém porozumění dětí s OMJ. Například věta z úvodní reportáže – *„Vlci dostali deku.“* – vedle svého explicitního významu, kdy vlci skutečně obdrží pokrývku, odkazuje k frazeologismu nesoucím význam *„být bit, dostat vynadáno“*. Ale narážíme zde i na další frazémy: *„Už polykají andělíčky.“* nebo *„Vezmu si tě do parády.“*

Pro děti s OMJ může být přínosné, že na základě zhlédnuté epizody poznají časté způsoby trávení volného času, oblíbené sporty i běžné aktivity, které Češi provozují v letní sezóně za účelem odpočinku. Zvláštní seskupení zvířátek (prasátka, žížala a pes) společně bydlí v chatě uprostřed lesa. I když je to jejich stálé obydlí, což z této epizody jasně nevyplývá, můžeme na tomto příkladu hezky prezentovat velikou oblibu Čechů trávit víkendy a čas dovolené na svých chatách mimo velká města. Zatímco Sněženka vaří, ostatní jsou venku na zahradě a hrají fotbal, jeden z nejoblíbenějších českých sportů, nebo se opalují na

lehátku. Když je jídlo připravené, zabalí si ho s sebou a vydají se společně k vodě s dalším potřebným vybavením: skládacími lehátky, slunečníkem, dekou, opalovacím krémem i míčem. Na sobě mají typické oblečení, které nosíme k vodě: lehké šaty, plavky, pokrývku hlavy (Sněženka má klobouk, Čára námořnickou čepici) či sluneční brýle. Někteří zvířátka dovádí ve vodě (plavou, potápí se, hrají si), jiní se na břehu opalují, popíjí limonádu nebo staví hrad z písku.

Důležitou součástí sociokulturní kompetence, kterou by si cizinec měl osvojit hned v začátcích výuky, je komunikace v krizových situacích, kdy je třeba přivolat pomoc pro sebe nebo pro někoho z okolí. Ve vybrané epizodě je ukázáno, jak probíhá poskytnutí první pomoci tonoucímu, a zaznívají zde i důležité slovní obraty: „*Rychle, pomoc!*“. I když je tato demonstrace záchrany topícího se člověka (v dané epizodě topících se vlků) neodborná, může všem dětem bez ohledu na národnost poskytnout cenné informace.

Téma volného času je velice rozsáhlé a dalo by se zpracovat různými způsoby. Bývá uváděno, že Češi v porovnání s jinými národy rádi volný čas tráví na chatě v přírodě, houbaří, vaří nebo pracují na zahradách a zahrádkách (Cvejnová 2015, s. 205–206). Velkou oblibu si získala i vodní turistika. Vedle vodáky přeplněných českých řek jsou v horkých letních dnech oblíbenou atrakcí i nádrže, pískovny či rybníky. Epizoda *U vody* nepodává vyčerpávající informace o způsobech trávení volného času v České republice, ale prezentuje oblíbené aktivity řady Čechů a stává se tak jakýmsi střípkem v mozaice poznávání českých sociokulturních specifik.

9.5 Hurvínkův rok

K tématu *Svátky a tradice* byla vybrána epizoda *Hurvínkova pomlázka* ze čtvrté a nejnovější série nazvané *Hurvínkův rok* (2003). Za zmínku jistě stojí, že Divadlo S+H dosud hostovalo ve 34 zemích čtyř kontinentů, např. v Číně, Indii, Kanadě, Mexiku či USA. Spejbl a Hurvínek se tak stali polygloty, kteří mluvili již 22 různými jazyky (spejbl-hurvinek.cz © 2020).

9.5.1 Jazyková analýza

Od samého počátku mluvil Spejbla i Hurvínka jeden herec. Pro otce je charakteristický hlubší hlas, pro Hurvínka komická dětská fistule. Tyto dvě hlasové polohy v analyzované epizodě střídá loutkař Martin Klásek (spejbl-hurvinek.cz © 2020). Máničce svůj hlas propůjčila Helena Štáchová, která ji na rozdíl od svých předchůdkyň namluvila tak, že vynikla její chytrost a aktivita, díky níž se přiblížila Hurvínkově popularitě (Grym 1988, s. 72). Stejná loutkářka namluvila i paní Kateřinu. Vysoký tón hlasu Hurvínka i Máničky a dětská zpěvavá intonace by mohly znesnadnit porozumění jednotlivých zvukových jednotek. Právě u dětí se objevuje nestandardní výslovnost kvantitativních vokálů, které jsou často prodlužovány. Výjimečně můžeme narazit na vypuštění konsonantu [vemu].

V dialozích jsou nejvíce zastoupena slovesa (28 %), z nichž 53 % patří mezi základní slovní zásobu, kterou by si začátečník na úrovních A1 a A2 měl osvojit. Na druhé straně 26 % použitých sloves má extrémně nízkou četnost výskytu a lze předpokládat, že se s nimi žáci OMJ neseťkají ani na vyšších jazykových úrovních: *namrskat, držít se, vytahovat se, vyvádět* ad. Mnoho méně frekventovaných slov nese příznak expresivnosti a řadí se mezi slova pejorativní či zhrubělá (*čumět, čubrnět, bulet*). Při bližším pohledu na morfologii zjistíme, že na rozdíl od předchozích Večerníčků je nejvíce určitých slovesných tvarů v 1. os. sg. (35 %) a ve 2. os. sg. (25 %). Překvapující je nadměrný výskyt imperativu (28 %), který je typický pro vyjádření apelu a je využitelný výhradně v komunikačních situacích, v nichž je přítomen recipient (Karlík et al. 1995, s. 322). Ve dvou replikách, kde chce mluvčí vyjádřit zdvořilou žádost, je použit kondicionál (*mohl bych, vzal bych si*). Většina sloves je však v indikativu přítomném (78 %), v dialozích rovněž zaznívá minulý a budoucí čas. Poměrně rovnoměrně jsou zastoupena dokonavá i nedokonavá verba. Stejně jako u ostatních Večerníčků má naprostá většina sloves aktivní formu, ale výjimečně narazíme i na opisné pasivum (*Proutí je zachráněno.*) a reflexivní pasivum (*Vajíčka se povedou.*). Většina sloves náleží ke 4. třídě a podle učebnic češtiny pro cizince se tak časuje podle modelu „rozumí“. Druhou nejpočetnější skupinou jsou „nepravidelná“ verba, spadající do 1. a 2. slovesné třídy. Nejméně zastoupena je 3. třída (-OVAT konjugace).

Hurvínkova pomlázka je jediným Večerníčkem, kde jsou více zastoupena pronomina (19 %) než substantiva (18 %), což je situace typická především pro mluvenou češtinu (Cvrček et al. 2010, s. 132). Všechna zájmena, která se v epizodě vyskytují, by ve své základní podobě uživatelé jazyka na úrovni A1 či A2 měli znát. I data z korpusu potvrzují, že 10 % z nich užíváme extrémně často, 53 % velmi často a 37 % běžně. Nejvíce jsou

zastoupena osobní zájmena (42 %), která mají nejčastěji formu nominativu, akuzativu a dativu. Velice často zaznívají i ukazovací pronomina (41 %), sloužící k usnadnění orientace v předmětu hovoru. Zájmeno *ten funguje* v mluveném jazyce často jako determinátor substantiv a vyjadřuje určitost podobně jako např. v angličtině *the* (Cvrček et al. 2010, s. 218). V analyzované epizodě se v této funkci nachází poměrně často. Na přivlastňovací, tázací, vztažná, neurčitá a záporná zájmena narazíme ojediněle.

I mezi substantivy se objevuje řada slov, která vedle pojmového významu obsahují i pragmatickou složku významu, naznačující, jaký je citový vztah mluvčího ke sdělované skutečnosti (Karlík et al. 1995, s. 95): např. *mrňous, náfuka*. Narazíme zde i na frekventovaná substantiva, která patří mezi základní slovní zásobu, 52 % z nich by si uživatel jazyka na úrovni A1 měl osvojit. Pokud se zaměříme na gramatické významy, zahrnující kategorie jmenného rodu, čísla a pádu, zjistíme, že převažuje ženský rod (48 %), na druhém místě je mužský rod (42 %), nejméně podstatných jmen je rodu středního (10 %). Většina substantiv se skloňuje podle vzoru *žena* (29 %), *hrad* (19 %), *pán* (13 %) a *růže* (13 %). Substantivizované adjektivum *paní* náleží ke vzoru *jarní*. Dominují formy singuláru (69 %), narazíme zde na singulare tantum *proutí* i plurale tantum *Velikonoce*. Nejfrekventovanějším pádem je vokativ (35 %), následuje nominativ (30 %) a akuzativ (23 %). Ostatní pády se vyskytují sporadicky.

Posledním analyzovaným slovním druhem jsou adjektiva, zastoupená 4 %. Většinu z nich (68 %) si studenti osvojují na nejnižší úrovni: *dobrý, hezký, krásný, mladý, šťastný, veselý* ad. Jen čtyři z nich mají velice nízkou frekvenci: *pokažený, přeplněný, široký, šišatý*. Převažuje tvrdý typ skloňování podle vzoru *mladý*. Častěji se vyskytují adjektiva kvalifikační, v rámci nichž se objevuje i superlativ, vyjadřující nejvyšší míru vlastnosti (*nejkrásnější*).

9.5.2 Obsahová analýza

Epizoda *Hurvínkova pomlázka* ukazuje, jak se jednotliví hrdinové připravují na Velikonoce (Hurvínek shání pomlázku, Mánička maluje kraslice, paní Kateřina peče beránka) a jak tyto přípravy vyvrcholí na Velikonoční pondělí, kdy se společně všichni sejdou a prožívají tyto svátky tak, jak je v českém prostředí obvyklé.

V popisu úrovně A1 (Hádková et al. 2005, s. 28) je uvedeno, že „v České republice jsou (lidové) zvyky živé především na vesnici, a to zejména na jižní a jihovýchodní Moravě a na Valašsku. Je pouze několik tradic, které se stále dodržují na celém území“. Mezi zvyky,

kteře bývají stále dodřžovány na celém území, autoři tohoto popisu vedle Vánoc, Dušiček a svatebních obřadů řadí i Velikonoce. Domníváme se, že snaha jasně vymezit, jaké tradice jsou celorepublikové a jaké jsou jen úzce regionální, nutně vede ke zjednodušení (srov. Hasil 2006, s. 186). Je třeba mít na paměti, že každá rodina (ať už z vesnice či města) vybrané svátky slaví specifickým způsobem, a s tímto vědomím žákům s OMJ velikonoční tradice prezentovat. O něco podobného se snaží i epizoda *Hurvínkova pomlázka*, která velice srozumitelným a nenuceným způsobem znázorňuje ty nejtypičtější zvyklosti.

Ve velké míře se zde vyskytuje specifická slovní zásoba, která má sice nízkou frekvenci užití a nepatří mezi základní lexikum, ale s Velikonocemi a s nimi spojenými zvyky se úzce pojí: *beránek, hody, kraslice, pomlázka, proutí, slepice, vejce, malovaný, velikonoční, namalovat, namrskat, nařezat, upéct, uplést, vyrobit* ad. Zaznívá zde i úryvek typické velikonoční koledy: „*Hody, hody, doprovody, dejte vejce malovaný...*“.

Úvodní scéna a detailní záběr na kalendář můžou otevřít diskuzi o tom, že Velikonoce jsou pohyblivým katolickým svátkem, jenž každý rok připadá na jiné dny. Zatímco se Mánička pouští do malování kraslic, Hurvíněk se vydává na trh, aby si koupil pomlázku. Zjišťuje, že ztratil dvacetikorunu, a tak se rozhodne v cizí zahradě natrhat proutí a pomlázku si uplést sám. Za jeho nemorální jednání je ale potrestán: vlastník zahrady na něj vypustí psa a Hurvíněk si při útěku poraní nohu a roztrhne kalhoty. Další scéna ukazuje, jakým způsobem Hurvíněk pomlázku plete. Sám to komentuje slovy: „*Koukni se, Žeryčku, upletu tu nejhezčí pomlázku. No, to není jen tak, hochu.*“ Když je pomlázka hotová, vydává se za Máničkou. Z našeho pohledu následuje důležitá část příběhu, v níž je ukázáno, jak probíhá velikonoční koleda. Vzhledem k otázce vztahů mužů a žen v českém prostředí je podstatné, aby malí cizinci nezískali mylnou představu, že muži na Velikonoce ženy zbíjí. V analyzované epizodě je celý tento zvyk prezentován jako nevinná hra: Mánička se směje a utíká, Hurvíněk se jí snaží dohonit, u toho předřikává koledu, pohyb pomlázkou směrem k Máničce je spíš naznačen. Scéna se opakuje i se Spejblem a paní Kateřinou. Za koledu Hurvíněk dostane kraslici, ale záhy zjistí, že malované vajíčko Mánička zapoměla uvařit. Celá epizoda končí obrazem, kdy všichni společně spokojeně sedí u slavnostně prostřeného stolu, na němž je velikonoční dekorace („kočičky“ s navázanými vyfouklými malovanými skořápkami) a upečený beránek, další důležitý symbol těchto svátků. „*No jo, takže nakonec to byly šťastné a veselé Velikonoce.*“, prohlásí Spejbl.

Nicméně i zde narážíme na rozporuplné scény. Jednou z nich je stereotypní vyobrazení vietnamského prodavače, který na tržišti prodává nejrůznější zboží (elektroniku, hračky, oblečení ad.) a neumí mluvit česky. Vydává shluky hlásek, které mají pravděpodobně

připomínat tónový jazyk: [iao jomeo pi'a pi'ou]. Domníváme, že i když se tvůrci Večerníčku tuto minoritu nesnažili žádným způsobem ponížít, asijským studentům by toto vyobrazení mohlo připadat dehonestující. Další problematickou scénou vidíme v nepřiměřené reakci majitele zahrady, na které Hurvínek řeže proutky. I když se v podstatě jedná o krádež, asi málokterý dospělý člověk by na dítě vypustil psa s povel: „*Bady, honem na něj. Jen ho chyt'! Vem si ho! Trhej! Já ti dám! Drž ho! Já ho dorazím tou holí! Jen mu dej, co proto! Nic jiného si nezaslouží! No, ber ho! Zloději jeden! Víckrát se tady neukazuj! Nebo uvidíš!*“ Celá tato scéna, kdy je velký pes zakousnutý do Hurvínkovy nohy a rozzlobený pán ho ještě běží „dorazit“ holí, je prezentovaná s nadsázkou, má působit groteskně, přesto se domníváme, že by děti s OMJ tuto nadsázku nemusely pochopit. Na závěr ještě uveďme scénu na dětském hřišti, kde se děti vzájemně postrkují, posmívají se a zaznívají i vulgarismy: „*To čumíte, mrňousové, co?*“ „*Co je? Se nevytahuj, ty náfuko! Náfuko! Náfuko! Náfuko!*“

Tato epizoda se ze sociokulturního hlediska od ostatních Večerníčků liší tím, že autenticky vykresluje velikonoční tradice, které jinde ve světě nemají obdoby, v čemž patrně spočívá jeho nezpochybnitelná přednost. Když se totiž podíváme na širší kontext večerníčkové produkce, zjistíme, že příliš mnoho příběhů takto explicitně české tradice a kulturní specifika neprezentuje. Vedle epizod *Hurvínkova pomlázka* a *Vánoční dárek* (ze stejné série), jmenujme např. Večerníček *Chaloupka na vršku*, loutkový seriál z roku 2006, jehož cílem je ukázat jednotlivá roční období a s nimi spojené tradice (masopust, žně, svatého Václava, Dušičky ad.). Do analýzy však nebyl zařazen, protože děj se odehrává v horské vesnici na konci 19. století a většina zde vyobrazených zvyků není aktuální (např. draní peří).

10 Závěrečné shrnutí a didaktická doporučení

Jedním z nejčastějších argumentů proti zapojování autentických materiálů do výuky cizích jazyků je vysoký výskyt nepotřebné a příliš obtížné slovní zásoby, která zejména pro žáky na nižších jazykových úrovních představuje velkou zátěž. Výsledky lexikální analýzy (viz kapitola 8) však ukázaly, že více než polovina všech substantiv, adjektiv, zájmen a sloves, která ve vybraných Večerníčcích zaznívají, odpovídá lexiku, jež by si žáci na úrovních A1/A2 měli osvojit (tabulka č. 5). I výrazy patřící mezi základní slovní zásobu však mohou být v epizodách použity v takové formě, která bude dětem s OMJ nesrozumitelná. Proto jsme pokládali za důležité zaměřit se i na další jazykové roviny, zejména morfolgickou, a prověřit obtížnost jazykových struktur (viz jazyková analýza v kapitole 9).

Jako jedna z největších výhod práce s autentickými materiály bývá uváděna jejich schopnost přiblížit studentům kulturu cílového jazyka, protože součástí úspěšné komunikace je i vhodné vyhodnocení situace a adekvátní použití jazykových prostředků (tedy dovednosti patřící do sociokulturní kompetence). Proto na vybraném vzorku pěti večerníčkových epizod prověřujeme jejich možnosti rozvíjet u žáků s OMJ znalosti českých reálií a kultury (viz obsahová analýza v kapitole 9).

V následující kapitole budou výsledky podrobné jazykové a obsahové analýzy pěti Večerníčků (*Broučci*, *Maxipes Fík*, *Bob a Bobek*, *Tři prasátka* a *Hurvínkův rok*) shrnuty. V závěru tohoto oddílu budou také prezentovány návrhy, jakým způsobem s videy pracovat a překonat možné překážky, kterým se při práci s autentickými materiály na nižších úrovních zcela nevyhneme.

10.1 Zhodnocení vhodnosti z hlediska srozumitelnosti hlasového projevu

V kvalitativní studii Kima (2000, s. 189–205), zmíněné v teoretické části práce, velké množství studentů uvedlo, že pro ně největší překážkou v pochopení autentických materiálů byla rychlost mluveného projevu a nejasná artikulace. Kritérium rychlosti a počtu slov, která zazní za jednu minutu, sumarizuje tabulka č. 7. U každého z pěti vybraných Večerníčků jsme podali stručnou paralingvistickou charakteristiku verbálních projevů. Nespornou výhodou je, že jednotlivým animovaným hrdinům svůj hlas propůjčili profesionální herci, jejichž řeč je precizní. Problém však shledáváme v hlasové stylizaci, která má dokreslovat charaktery jednotlivých postav, ale v některých případech může snížit celkové porozumění.

Zcela přirozenou mluvu zaznamenáváme pouze u Večerníčku *Broučci*, ve všech ostatních epizodách dochází k výraznějším hlasovým modifikacím. *Fíkova* charakteristická řeč spočívá v nepřirozeném prodlužování vokálů: [dén], [mluviló], [dohromadý] atd., *Hurvínek a Mánička* mají vyšší fonační rejstřík, který má připomínat dětskou fistuli a odlišit se tak od hlasu dospělých, v dialogích *Boba a Bobka* občas narážíme na nepřirozenou zpěvavou intonaci. S nejvýraznější hlasovou stylizací se setkáváme ve Večerníčku *Tři prasátka*. Domníváme se, že mluva reportérky Kachny, jež je často přerušována slabikou [ga], výrazně snižuje celkové porozumění a žákům na nižších úrovních znemožňuje dekodovat jednotlivá slova: [gagagano], [turnégaga], [ohníčkugaga]. S ohledem na skutečnost, že reportérka Kachna svými vstupy neposouvá děj dopředu, ale pouze komentuje situace, které již diváci viděli, doporučujeme, aby tyto méně srozumitelné pasáže byly přetočeny.

I když hlasové modifikace mohou v některých případech žákům s OMJ ztížit porozumění, domníváme se, že je přínosné, aby si studenti zvykali na odlišné paralingvistické charakteristiky řeči (hlasitost, výška tónu, rychlost, objem slov, plynulost, intonace, frázování, artikulace ad.; srov.: Křivohlavý 1988), protože to odráží každodenní realitu. Je pravděpodobné, že v českém prostředí budou komunikovat s rodilými mluvčími, jejichž kvalita hlasového projevu se bude v mnoha aspektech lišit.

10.2 Zhodnocení vhodnosti z hlediska složitosti jazykových struktur

Dalším kritériem, které by při výběru autentických materiálů mělo být zohledněno, je tzv. čitelnost (Berardo 2006, s. 62–63), v jejímž rámci hodnotíme, zda je použitý obsah relevantní k aktuální jazykové úrovni studentů (v našem případě A1/A2). Protože je čeština vysoce flektivní jazyk, jehož gramatické funkce se odrážejí ve formě slov, nestačí se zaměřit pouze na jazykovou úroveň jednotlivých výrazů, ale musíme zohlednit i gramatické struktury. Proto se v podrobné jazykové analýze vedle lexikálních významů soustředíme i na gramatické významy slov.

Podle Referenčního popisu (2016, s. 175) by studenti na úrovni A1 měli aktivně zvládat N. sg., G. sg., A. sg., V. sg. a L. sg., podle publikace *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1* (Hádková et al. 2005, s. 247) stačí, když si student na této úrovni osvojí tvary N., A. a G., ale v obou číslech. Nejvíce zastoupeným pádem ve čtyřech analyzovaných Večerníčcích je nominativ: *Broučci* 39 %, *Maxipes Fík* 59 %, *Bob a Bobek* 34 %, *Tři prasátka* 29 % (shodně s akuzativem), pouze ve Večerníčku *Hurvínek* je běžnější vokativ (35 %). Vedle prvního pádu

zaznamenáváme zvýšený výskyt akuzativu a již zmíněného vokativu. Zjištění, že nejfrekventovanějším pádem je nominativ, se shoduje s korpusovými daty (Cvrček 2010, s. 141), a proto není nijak zarážející. Rovněž akuzativ bývá v projevech rodilých mluvčích běžný (podle MSC je třetí nejfrekventovanější). Skutečnost, že se animovaní hrdinové neustále oslovují, nebo zvoleným oslovením hodnotí adresáta, se odráží ve vysoké frekvenci vokativu. Značnou míru dialogičnosti vnímáme jako velice pozitivní faktor, neboť žáci jsou tak mnohem snáz „vtaženi“ do konverzace a mají pocit, že se jich sdělení osobně dotýká.

Při pohledu na mluvnické kategorie sloves zjišťujeme, že v pohádkách *Broučci*, *Maxipes Fík* a *Tři prasátka* je většina sloves ve 3. os. sg., u Večerníčku *Bob a Bobek* převládá 1. os. pl. a v epizodě *Hurvínkův rok* 1. os. sg. Nejvíce zastoupen je indikativ přítomnosti, pouze v *Broučcích* je frekventovanější minulý čas, protože zde má více prostoru vypravěč. Zajímavý je vysoký výskyt rozkazovacího způsobu ve Večerníčku *Hurvínkův rok* (29 %). S ohledem na skutečnost, že je znalost imperativu závazná až pro jazykovou úroveň A2 (Cvejnová et al. 2016, s. 188), doporučujeme tento díl zapojit do výuky již mírně pokročilých studentů. Ve všech pěti epizodách dominuje aktivní forma sloves, opisné či reflexivní pasivum se vyskytuje zřídka, což je pozitivní zjištění, neboť u úrovně A2 se předpokládá pouze jeho pasivní znalost (Cvejnová et al. 2016, s. 188). Na nejnižších úrovních se rovněž doporučuje maximálně redukovat perfektivní tvary sloves (Hádková et al. 2005, s. 255–256). Imperfektivní verba dominují ve Večerníčcích *Broučci*, *Bob a Bobek*, podobné procento zastoupení nedokonavých a dokonavých sloves vykazují příběhy *Maxipes Fík* a *Hurvínek*, ve Večerníčku *Tři prasátka* dokonce převládají perfektivní slovesa. S ohledem na skutečnost, že je slovesná flexe hodnocena jako nejobtížnější složka morfologických znalostí, které si studenti na nejnižších úrovních musí osvojit, pokládáme vysoký výskyt perfektivních tvarů sloves za negativní aspekt. Tuto skutečnost lze vhodným způsobem vykompenzovat v jednotlivých cvičeních, v nichž výskyt perfektivních forem maximálně omezíme. Při pohledu na konjugaci jednotlivých sloves zjistíme, že ve Večerníčcích *Bob a Bobek*, *Tři prasátka*, *Hurvínkův rok* a *Broučci* (zde spolu s -Á konjugací) převládá -Í konjugace (s modelovým verbem *rozumí*), v epizodě *Maxipes Fík* ve škole jsou nejpočetnější tzv. nepravidelná verba. Samozřejmě lze předpokládat, že slovesa 1. a 2. třídy, se kterými je na začátečnických úrovních nakládáno jako s nepravidelnými verby (např. *číst*, *jít*), budou studentům činit větší obtíže než slovesa z ostatních slovesných tříd.

Ve všech pěti Večerníčcích jsou početně zastoupena zájmena, v epizodě *Hurvínkova pomlázka* byl dokonce zaznamenán vyšší výskyt pronomín než substantiv (19,40 % vs. 17,67 %). V *Broučcích*, *Maxipesu Fíkovi* a *Hurvínkovi* dominují osobní pronomína, ve

Večerníčcích *Bob a Bobek* a *Tři prasátka* ukazovací pronomina. Tato jasná deixis, která je u ukazovacích zájmen obvykle podpořena i gestem ruky, je dalším argumentem ve prospěch využití večerníčkových epizod u začátečníků. Již na úrovni A1 se předpokládá aktivní znalost poměrně velkého výčtu zájmen a jejich různých tvarů (srov.: Cvejnová et al. 2016, s. 186).

Výskyt adjektiv je naopak překvapivě nízký a pohybuje se od 2 % do 7 %. U Večerníčků *Tři prasátka* a *Bob a Bobek* jsou přídavná jména z hlediska jazykové úrovně nejkomplicovanější. V epizodě *Pohoda u vody* pouze 10 % adjektiv spadá do úrovně A1/A2. Základní stavební jednotkou věty nesoucí význam jsou verba, a proto se domníváme, že nízký počet poměrně komplikovaných adjektiv neovlivní celkové porozumění natolik, aby daná epizoda nemohla být použita na nižších úrovních.

Jako velice pozitivní hodnotíme skutečnost, že ve Večerníčcích téměř nedochází k významovým změnám slov. Metafora, metonymie nebo synekdocha se v jednotlivých epizodách objevují spíše výjimečně, protože dětské vnímání ještě není připraveno rozumět těmto obrazným pojmenováním. Vázanost na konkrétní realitu způsobuje, že mladší školáci často chápou metaforická vyjádření zcela doslovně (Vágnerová 2012, s. 298). Na druhé straně občas narazíme na lexikum s příznakem expresivnosti (*Hurvínkova pomlázka*: mrňous, náfuha; *Broučci*: ptáček, kuřátko, postýlka; *Maxipes Fík*: pašák; *Bob a Bobek*: milánkové, uličníci, pavouček), které může pro žáky z řad začátečníků být velkou překážkou v porozumění. Jako komplikaci vnímáme i výskyt slov ocitajících se na periférii lexikálního systému (např. *Broučci*: čeládka). Jak bylo zmíněno v teoretické části, těmto problematickým výrazům je dobré se vyhýbat, neupozorňovat na ně a v pracovních listech pracovat pouze s relevantní slovní zásobou.

Nespornou výhodou Večerníčků oproti jiným autentickým materiálům je vysoká míra dialogičnosti, která se odráží v syntaktické rovině. Ve většině případů zde narazíme na jednoduché věty nebo velice jednoduchá souvětí spojená základními souřadnými (a zřídka i podřadnými) konjunkcemi (*a*, *ale*, *nebo* ad.). Pouze v narativních pasážích vyprávěče se můžeme výjimečně setkat i s komplikovanějšími souvětími (např. *Broučci*). Koherence textu je často realizována ukazovacími (funkčně odkazovacími) zájmeny „*Hurvínku, prosím tě, to nejz! Ta vejce jsou syrová.*“ a vyplývá z kontextu, který je na základě vizuální stránky jasně zřetelný.

10.3 Zhodnocení vhodnosti z hlediska rozvíjení sociokulturní kompetence

Autentické materiály jsou primárně určeny pro rodilé mluvčí, odráží v sobě kulturní, sociální i historickou realitu a zdají se být vhodným nástrojem pro výuku reálií. Hovořit o „odrazu reality“ u animovaných pohádek je poněkud zavádějící. Svět večerníčkových příběhů je autonomní, obohacený o postupy typické pro žánr pohádky. Z aktuálního světa si pro své obrazy vybírá jen některé rysy, takže se zde obě sféry mísí (Bílek 2009, s. 37). Antropomorfizace tohoto fantazijního světa nám však umožňuje vidět v pohádkových bytostech zástupné symboly lidských vlastností a hodnot a vnímat jednotlivé příběhy jako odraz reálné společnosti lidí se specifickými kulturními zvyky a tradicemi (Bílek 2009, s. 37). Domníváme se, že děti s OMJ mladšího školního věku mohou prostřednictvím Večerníčků poznat české kulturní prostředí mnohem snazší a atraktivnější formou, než kdybychom se jim tyto informace pokoušeli explicitně předat v rámci výkladu v hodině. *Bob a Bobek* sice mají kouzelný létající klobouk, ale nakupují zcela konvenčním způsobem. *Maxipes Fík* umí mluvit, ale také musí chodit do školy, aby se naučil číst a psát, a i když to je pes, musí se po vstupu do školy přezout. *Tři prasátka* mají zvířecí tělo, ale koupou se v plavkách.

Vyjma *Broučků*, kteří se svým lyrickým akcentem navazují spíše na pohádky iluzivního folkloru, mají všechny ostatní Večerníčky groteskní charakter. U pohádek *Tři prasátka*, *Maxipes Fík* a *Bob a Bobek* je komický efekt vyvolán konfrontací zvířecí podstaty hrdiny a jeho lidského konání (Vyplelová 2012, s. 42–44). Objevuje se zde výrazná nadsázka, která má vytvářet humorné situace. Např. když majitel zahrady na Hurvínka pošle velkého psa, který se se mu zakousne do nohy a dlouhou chvíli ho drží, zatímco rozzlobený majitel běží Hurvínka „dorazit“ holí. V této uměle vytvořené grotesknosti z pohledu osvojování sociokulturních kompetencí spatřujeme největší limity, protože děti s OMJ nemusí vždy umět rozeznat, jaké výjevy jsou z fantazijního světa pohádky, kde je možné vše, a jaké obrazy odráží realitu prostředí, v němž žijí, i jasně zakotvená pravidla. A proto zde důležitou roli hraje pedagog, který by měl studentům zprostředkovat relevantní obsah a ve vytvořených pracovních listech je podnětnými cvičeními dovést k tomu, co je podstatné (např. skutečnost, že pana školníka zdravíme konvenčním způsobem „*Dobrý den.*“).

Na druhé straně můžeme v uměleckých prostředcích filmové poetiky najít i pozitiva. Animované filmy často pracují s hyperbolou jako způsobem uchopení výtvarné skutečnosti (Vyplelová 2012, s. 14). Prostřednictvím předimenzovaných vnějších rysů jsou jednotliví

hrdinové (společně s okolním prostředím) vizuálně konkretizováni, což zcela zásadním způsobem ulehčuje porozumění a pomáhá překonávat verbální bariéry.

Pokud máme zhodnotit potenciál vybraných epizod pro výuku českých reálií, domníváme se, že nejvíce sociokulturních znalostí mohou žáci načerpat z pohádek *Maxipes Fík ve škole* a *Hurvínkova pomlázka*. První jmenovaný Večerníček obsahuje řadu specifických pojmů, lingvistických markerů sociálních vztahů, řečových zdvořilostních norem, ale rovněž žákům s OMJ může zprostředkovat důležité informace týkající se oblasti vzdělávání v České republice (nošení aktovky se školními potřebami z domova, přezouvání, vstávání při příchodu a odchodu učitele, nošení sportovního oblečení na hodinách tělocviku atd.). Největší přínos epizody *Hurvínkova pomlázka* spatřujeme v autentickém vyobrazení velikonočních tradic, které v ostatních zemích nemají obdoby. Vedle specifické slovní zásoby, pojmenovávající nejdůležitější symboly Velikonoc, jsou zde ukázány přípravy, které předchází Velikonočnímu pondělí (malování kraslic, pečení, pletení pomlázky), i samotný průběh koledování. S ohledem na skutečnost, že tyto tradice cizinci často považují za kontroverzní, pokládáme za důležité, aby žáci s OMJ nezískali mylnou představu, že v českém prostředí existuje zvyk, v jehož rámci mohou muži beztrestně zbít ženy.

Ve Večerníčcích *Broučci* a *Tři prasátka* zaznívá nejméně slov, a tak do popředí vystupuje neverbální složka komunikace. Jazyk těla doprovází naše emoce a v některých situacích může mít větší váhu než projev verbální (gesta agrese, zoufalství, lásky atd.). Repertoár gest užívaných v českém prostředí není tak bohatý, pohyby nejsou tak výrazné jako v některých jiných zemích (Hádková et al. 2005, s. 18). Přesto by žáci s OMJ o neverbálních prvcích, které doprovází naši komunikaci, měli být poučeni, protože právě ty mohou v situacích, kdy ještě nejsou dostatečně jazykově vybaveni, rozhodujícím způsobem ovlivnit jejich komunikační úspěšnost (Hádková et al. 2005, s. 16). V těchto Večerníčcích narážíme na širokou škálu nejrůznějších gest: ukazováček položený kolmo k ústům jako výzva ke ztišení, rozloučení doplněné zamáváním, tření dlaní o sebe vyjadřující prosbu, souhlasné pokývání hlavou, zatleskání značící uznání, výstražné pohrožení zvednutým ukazováčkem a mnohá další. V epizodě *Pohoda u vody* jsou prezentovány oblíbené způsoby trávení volného času v letních měsících (v přírodě, u vody, uprostřed lesa) i populární aktivity (fotbal, plavání, vaření). *Broučci* zase dětem s OMJ ukazují rituály spojené s ošetřováním nemocného.

Sociolingvistická kompetence zahrnuje také schopnost rozpoznat lingvistické markery, jakými jsou: příslušnost ke společenské třídě, regionu, etniku, profesní skupině (SERR, 2006: 123). V analyzovaném Večerníčku *Bob a Bobek* zaznívá v dialozích obecná čeština, s níž se v jiných epizodách nesetkáváme. S ohledem na náš záměr použít Večerničky v jazykové třídě

začátečnicků hodnotíme výskyt interdialektu jako překážku. Zejména žáci s OMJ žijící v hlavním městě se s obecnou češtinou budou běžně setkávat, pokládáme však za nezbytné, aby v počátečních fázích výuky byli v hodinách češtiny konfrontováni pouze s češtinou spisovnou. Navrhujeme se zaměřit na jiné aspekty sociokulturní a sociolingvistické kompetence a v pracovních listech používat výhradně standardní jazyk. V prezentované epizodě můžeme např. žáky upozornit na zvyklosti spojené s nakupováním a představit jim rozdílné prostředí velkých obchodních center a venkovních trhů.

Ve Večerníčkách se odráží naše postoje a hodnoty i zcela věcné informace o životě v České republice, a proto zastáváme názor, že mohou být pro výuku českých reálií dobře využitelné. Při výběru je však nezbytné zohlednit kontext vzniku epizody. Jak již bylo předznamenáno v teoretické části, překážkou může být historická zakotvenost animovaných pohádek, jež mohou prezentovat již zastaralé, nebo zcela zaniklé reálie. Při výběru jednotlivých Večerníčků jsme kritérium rok vzniku porušili u epizody *Maxipes Fík ve škole* (1976). I když je prezentovaný obsah z velké části stále aktuální, narazíme zde i na zaniklé reálie, které mohou být matoucí (žáci např. píše plnicím perem a používají inkoust). Řešením, které se nabízí, je věnovat zvýšenou pozornost výběru jednotlivých epizod a preferovat díly, které byly vyrobeny po roce 1989.

10.4 Didaktická doporučení

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, při výběru autentických materiálů bychom měli na prvním místě zohlednit pedagogický cíl, tedy co přesně chceme, aby se studenti z materiálů naučili. Zvolený cíl by měl být v souladu s konceptem celého jazykového kurzu a měl by systematicky navazovat na předchozí témata v rámci předem sestaveného syllabu. V dalším kroku bychom se měli zamyslet nad tím, zda je materiál pro žáky s OMJ přiměřený, zda respektuje jejich kognitivní vyspělost a odráží jejich zájmy a potřeby. Autentický obsah by měl být přijatelný i z hlediska aktuální jazykové úrovně studentů.

Je zřejmé, že i když výše zmíněná kritéria dodržíme, obsah, jenž je primárně určený pro rodilé mluvčí, nebude zcela srozumitelný a objeví se řada překážek, které budou zejména žákům na nejnižších jazykových úrovních znesnadňovat porozumění. Pokud se jedná o textový autentický materiál, můžeme ho zjednodušit podle úrovně žáka tím, že odstraníme příliš komplikované lexikum i složité jazykové struktury, čímž ale zasáhneme do diskurzu a text svou původní autentičnost částečně ztratí. V případě Večerníčků (i jiných audiovizuálních materiálů) tento zásah není možný, a tak nebudeme podle aktuální jazykové

úrovně žáků upravovat materiál, ale přizpůsobíme jednotlivá cvičení. Musíme si uvědomit, že při práci s autentickým videem není podstatné, zda budou žáci všemu rozumět, důležitější je úkol, jaký dostanou (Chmelařová 2013, s. 119). Aby pro ně výuka byla motivující a podnětná, měli by vždy získat pocit, že je zadaný úkol zvládnutelný.

V jazykových lekcích postavených na autentických materiálech hraje důležitou roli pedagog, který musí studentům podstatu prezentovaných informací pomoci najít. Žáci se budou cítit sebevědoměji a bezpečněji, pokud jim učitel poskytne potřebnou podporu. Na začátku je dobré zdůraznit, že je normální něco nevědět nebo něčemu nerozumět. Při vytvoření přátelské atmosféry snáze dosáhneme toho, že se žáci budou jednotlivých úkolů aktivně účastnit a nebudou demotivováni, pokud pro ně nějaká část videosekvence bude nesrozumitelná.

Vytváření pracovních listů k autentickým videím je časově náročné a vyžaduje důkladnou přípravu. Na začátku si musíme ujasnit, pro jakou cílovou skupinu cvičení koncipujeme (počet dětí ve skupině, jejich věk, aktuální úroveň češtiny, mateřský jazyk). Důležitou roli hraje i délka lekce (45 minut, 60 minut, 90 minut, intenzivní dopolední kurz), abychom jednotlivé aktivity mohli dobře rozplánovat, a organizační forma výuky (samostatná práce, činnost v páru nebo ve skupinách).

Jak bylo předznamenáno výše, orientačním bodem celé lekce by měl být výukový cíl (např. *žák si umí říct o zapůjčení pomůcky*), který můžeme dále konkretizovat (*žák se naučí názvy základních školních pomůcek, osvojí si modální verba moci, muset, smět a na základě videa pochopí základní pravidlo, že se ve třídě o slovo hlásíme*). Neméně podstatné je i uvědomění, zda chceme v rámci konkrétní aktivity rozvíjet receptivní dovednosti (poslech a čtení), nebo produktivní dovednosti (mluvení a psaní). V ideálním případě by v jazykových hodinách mělo docházet k rovnoměrnému rozvíjení všech čtyř jazykových dovedností.

Po jasném definování cílů je třeba vytvořit systematický plán činností a určit jejich pořadí. Při práci s autentickým videem aktivity členíme do tří fází: před sledováním, při sledování, po sledování (pre-viewing, viewing, post-viewing).

Účelem cvičení, která předchází spuštění videa, je přiblížit jeho obsah, připravit žáky na to, co uvidí, aktivovat jejich dosavadní znalosti a existující schémata týkající se daného tématu. Tato fáze je ideální pro předurčení klíčových výrazů, nové slovní zásoby, jež ve videu zazní a je pro pochopení příběhu zásadní. Pokud máme skupinu žáků, jejichž počáteční úroveň není stejná, můžeme prostřednictvím těchto aktivit kompenzovat jazykové a sociokulturní rozdíly mezi jednotlivými studenty. Forma těchto aktivit může být různorodá: úvodní diskuze nad obrázkem z videa („*Kdo to je?*“ – „*To je pes.*“; „*Jaký je?*“ – „*Velký.*“;

„Kde je?“ – „Ve škole.“), predikce klíčové slovní zásoby (děti budou mít za úkol na základě obrázků vybrat, co do školní tašky Maxipsa Fíka patří, co ne), předznamenání nejdůležitějších momentů scénáře (žákům pustíme část videa beze zvuku, na základně prezentovaného obsahu rozhodnou, co je/není pravda) ad.

Učitelé mají někdy tendenci pustit video bez dalších podrobnějších instrukcí a teprve po jeho přehrání pokládají otázky. Pokud chceme docílit toho, že budou žáci aktivními diváky, měli bychom dopředu jasně definovat, jaké informace mají shromažďovat. Při používání autentického videa v jazykové třídě začátečníků je dobré pohádku rozčlenit na několik částí a postupně pracovat s každou z nich. Jednak nám to umožní vyhnout se problematickým pasážím, které můžeme jednoduše přetočit, pokud se tím nenaruší lineární dějová posloupnost (např. část Večerníčku *Hurvínkova pomlázka*, kde je vietnamský prodavač zobrazen velice stereotypním způsobem), jednak žáci v kratší videosekvenci spíše pochyťí informace, které zjišťujeme, a také lépe udrží pozornost. Rozdělení animovaného příběhu na několik částí nám také umožní zapojit větší množství různorodých aktivit, jež zajistí, že lekce nebude jednotvárná a unavující. Můžeme adekvátním způsobem pracovat s nejrůznějšími technikami (viz oddíl 2.3), které podpoří rozvoj odlišných forem kognitivních procesů (asociace, myšlenkové mapy, skupinová práce ad.). Jedním ze způsobů je např. pozastavení videa v určitém momentu a položení otázky, jak se bude situace vyvíjet dál. Pokročilejší žáci mohou ve skupinách diskutovat a říkat své návrhy, začátečníci mohou svůj názor vyjádřit výběrem jedné z možností, nebo zakroužkováním ano/ne (např. *Myslím, že...: a) Fík bude čekat na Áju před školou.; b) Fík půjde s Ájou do třídy.; c) Fík půjde domů.*). Cílem aktivit prováděných v průběhu sledování videa je povzbudit žáka, aby byl aktivním divákem.

Účelem následných cvičení po zhlédnutí videa je upevnění a zafixování toho, co by si studenti z hodiny měli odnést. V ideálním případě by mělo dojít k propojení s reálnými situacemi, do nichž se žáci s OMJ budou dostávat. Pedagog může vhodnými cvičeními studenty navést k tomu, aby své názory formulovali prostřednictvím nově nabytých lexikálních výrazů a jazykových forem. Žáci mohou také sami zhodnotit, co se vlastně z videa naučili. Pro děti mladšího školního věku je velice podstatná zpětná vazba, z níž mohou mít mnohem větší užitek než v pozdějším věku (Vágnerová 2012, s. 268). Jednou z možností, jak pozitivně motivovat žáky, je např. odměna za splněné úkoly a aktivity v podobě „vysvědčení“, které dostal Fík na konci epizody.

Na závěr bychom rádi podotkli, že není nutné, aby veškeré prováděné aktivity reflektovaly obsah videa. Pokud si video zvolíme jako hlavní didaktický nástroj, měly by na něj následné činnosti smysluplně navazovat. Možnosti využití autentických pohádek

v jazykové třídě začátečníků jsou však omezené, a tak se může stát, že využijeme pouze dílčí část videa a dále zařadíme úkoly, které z obsahu videosekvence bezprostředně nevyplývají. Domníváme se, že tento postup je zcela v pořádku, protože na prvním místě by měl být vždy žák a jeho aktuální potřeby, nikoliv videomateriál a maximální využití jeho potenciálu. Pokud jsme například v předcházející hodině probírali orientaci ve městě, můžeme zařadit opakovací aktivitu „*Kudy má jít Fík do školy?*“, byť to zcela neodpovídá obsahovému zaměření vybrané epizody.

11 Praktická aplikace na příkladu pracovního listu *Maxipes Fík ve škole*

Uvědomujeme si, že didaktické návrhy pro práci s videem v jazykové třídě uvedené v předchozím oddíle jsou obecné. Proto v následující kapitole představíme návrh pracovního listu k večerníčku *Maxipes Fík ve škole* s praktickou aplikací některých technik. Návrhy pracovních listů ke zbývajícím animovaným pohádkám (*Broučci*, *Hurvínkův rok*, *Tři prasátka*, *Bob a Bobek*) uvádíme v přílohách č. 1–15. Ke každému z nich byly sepsány metodické pokyny pro učitele a vytvořeny přílohy, pokud je součástí listu např. hra s obrázkovými kartičkami. Odkaz, jehož prostřednictvím učitel video spustí, je uveden v metodickém komentáři za popisem jednotlivých aktivit. Seznam použitých obrázků s odkazy na webové stránky je na konci této práce.

Materiály jsou koncipovány pro výuku v jazykové třídě, kde jsou alespoň čtyři studenti. Protože v praxi obvykle nepracujeme s žáky s podobným nebo stejným mateřským jazykem, počítáme spíše s heterogenní třídou. Naší cílovou skupinou jsou žáci s OMJ mladšího školního věku (7–11/12 let). Specifika tohoto vývojového období byla podrobně popsána v kapitole 4. Domníváme se, že i přes shodné kognitivní charakteristiky mladších školáků bude veliký rozdíl mezi žákem prvního ročníku a dítětem stojícím na prahu dospívání, a proto v metodických pokynech uvádíme orientační věk žáků, pro něž je materiál určen. Jednotlivá cvičení se vždy dají upravit tak, aby byla využitelná i pro děti jiného věku, jež spadají do tohoto vývojového období. Pracovní listy jsou dále určeny pro uživatele základů jazyka, tedy pro úroveň A1 nebo A2. V hlavičce metodického komentáře je vedle věku a jazykové úrovně uveden i orientační čas, který si mají pedagogové na práci s večerníčkovou pohádkou vyhradit (viz obrázek č. 2). V každém metodickém listu je definován výukový cíl, vypsány potřebné pomůcky, uvedena organizační forma výuky (práce ve skupinách, ve dvojicích, individuální činnost ad.) a popsán průběh jednotlivých aktivit uskutečňovaných před zhlédnutím videa, v průběhu jeho přehrávání, nebo po něm. U některých činností jsou popsány i alternativní varianty.

Metodické pokyny k pracovnímu listu



Obr. č. 2: Hlavička metodického listu

Pracovní list *Maxipes Fík ve škole* je určen zejména pro děti prvních a druhých tříd, u nichž se předpokládá částečná schopnost číst a psát, ale většina cvičení se dá upravit tak, aby s nimi mohli pracovat i nečtenáři. Materiál je koncipovaný pro úplné začátečníky. Jeho cílem je usnadnit dětem s OMJ přechod na českou základní školu, pomoci jim orientovat se v prostředí třídy, naučit je pojmenovávat školní pomůcky a vysvětlit jim rozdíl mezi formálním a neformálním pozdravením. Snažili jsme se zohlednit výsledky jazykové analýzy, která ukázala, že 62 % substantiv, adjektiv, zájmen a sloves náleží do úrovně A1 a A2. Zároveň 59 % substantiv má formu nominativu, což je nejvyšší výskyt ve všech analyzovaných epizodách, a naprostá většina sloves má formu indikativu přítomného času. V průběhu celého dílu zazní jen 283 slov, rychlost vyjádřená průměrným počtem verbálních jednotek pronesených za jednu minutu je třetí nejpomalejší. I obsahové zaměření vychází z aktuálních potřeb žáků s OMJ, kteří se potřebují orientovat v českém školním prostředí a pochopit některá důležitá pravidla. Motiv školy se ve Večerníčcích objevuje poměrně často (např. *Mach a Šebestová, Edudant a Francimor*), ale lexikum i jazykové struktury jsou mnohem složitější (viz lexikální analýza).

Záměrem prvního cvičení (obr. č. 3) je predikovat obsah videosekvence a aktivovat u studentů dosavadní znalosti, které jim ulehčí porozumění. Na úvodním obrázku se žáci seznámí s Maxipsem Fíkem, průvodcem celé lekce. Nepředpokládáme, že budou promítnutý snímek souvisle popisovat, jde spíše o vyjmenování některých základních slovíček, jež znají z předchozích lekcí (např. *pes, slunce, dům, holka, voda, velký, malý, červený* ad.). Dotazování před přehráním videa není vždy vhodné, protože studenti mohou být z různých důvodů pasivní (ostýchají se, nejsou si jistí, neznají odpověď). V takovém případě může pedagog velice jednoduchým způsobem Maxipsa Fíka dětem představit a říct, co bude náplní dané lekce. Ve druhé části cvičení je žákům puštěna krátká část videa beze zvuku (silent viewing), kde je vidět, jak Fík s Ájou někam jdou. Jejich úkolem je hádat, kam má tato dvojice asi namířeno. Podle některých indicií (např. *školní taška*) by mělo zaznít slovo *škola*, ale studenti pravděpodobně přijdou i s dalšími návrhy. Učitel je všechny zaznamená na tabuli a poté pustí pokračování videa (opět beze zvuku), v němž se žáci dozví, jestli byl jejich tip správný. Technika přehrání videa beze zvuku se používá k upoutání pozornosti, stimulaci myšlení i rozvíjení schopnosti předvídat (Çakir 2006, s. 69).



1. Diskutujte.

a) Podívejte se na obrázek. Co vidíte? Kdo to je?



b) Podívejte se na video (1:43–1:53). Kam asi Fík a Ája jdou?

c) Podívejte se na druhou část videa (1:53–2:31). Měli jste pravdu?

Obr. č. 3: Úvodní cvičení predikující obsah videa

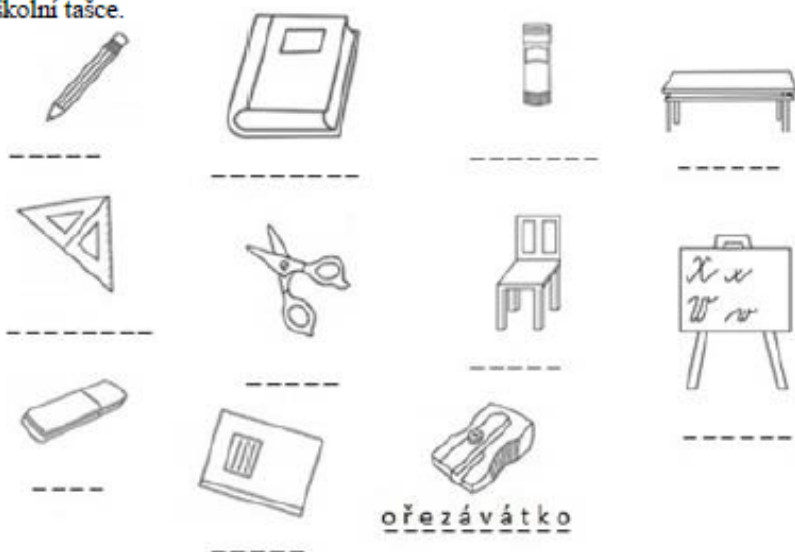
I druhé cvičení (obr. č. 4) předchází spuštění celého Večerníčku se zvukem. Jeho hlavním cílem je předurčit novou klíčovou slovní zásobu, jež by si žáci měli osvojit. V tomto případě se jedná o školní pomůcky a předměty, které nás obklopují ve třídě. Řada těchto slov zaznívá přímo ve videu, některé se objeví jen vizuálně, jiné se v dané epizodě neobjeví vůbec (např. ořezávatko). Žáci pracují ve dvojicích, jejich úkolem je pojmenovat obrázky, respektive k nim přiřadit správné slovo z tabulky. Další nápovědou je i počet čar pod každým předmětem, který naznačuje, kolik má daný výraz písmen. Na příkladu s ořezávatkem žáci snadno pochopí, co je jejich úkolem. Následná kontrola probíhá ve skupinách, kde studenti dostanou k dispozici obrázkový slovníček (příloha k pracovnímu listu). Tento slovníček bychom měli studentům poskytnout až ve fázi ověřování správnosti. V druhém kroku mají žáci za úkol rozhodnout, které z uvedených předmětů může mít Maxipes Fík ve své školní tašce. V poslední fázi dojde k propojení nové slovní zásoby s reálnou situací tím, že žáci v rámci celé třídy diskutují, jaké věci mají ve svých taškách oni sami. Dá se předpokládat, že narazí na nová neznámá slovíčka (*svačina, penál, desky* atd.). Učitel by je měl zaznamenat na tabuli a po skončení aktivity si ověřit, že všichni rozumí.

? 2. Co je to?

a) Pojmenujte obrázky. Pracujte v páru. Můžete používat slovník.

b) Označte, jaké věci má asi Fík ve školní tašce.

c) Jaké věci máte v tašce vy?



lepidlo	tužka	tabule	nůžky	židle	pravítko
ořezávátko	učebnice	lavice	guma	sešit	

Obr. č. 4: Předurčení klíčové slovní zásoby

Třetí cvičení zahrnuje přehrání ukázky se zvukem. Jak je patrné z obrázku č. 5, video nepouštíme od začátku, úvodní pasáž s myslivcem a zajícem, která tvoří jakousi samostatnou minigrotesku spojenou s hlavním dějem pouze lokací (Vyplelová 2012, s. 54), jsme úmyslně vynechali, protože se domníváme, že je nadbytečná a pro žáky by byla matoucí. Vynechaná část navíc obsahuje problematické výrazy (*zajíc je pašák; to je ale převoz*). Před spuštěním videa učitel upřesní, co se od žáků očekává: budou sledovat pohádku a ve skupinách seřadí čtyři situace tak, jak jdou ve videu chronologicky za sebou. Pod každým snímkem je napsáno, co Fík musí udělat: nejprve při vstupu do školy pozdraví pana školníka, poté se musí přezout a vzít si bačkory, následně se přesune do třídy, kde při příchodu pana učitele musí vstát, při hodině tělocviku se musí převléct do sportovního oblečení. Cílem této aktivity je seznámit žáky s OMJ s některými typickými pravidly a zvyky, které jsou na většině českých základních škol dodržovány, aktivní znalost frází formulujících tyto zvyklosti však nevyžadujeme. Po zhlédnutí videa se členové jednotlivých skupin přeskupí a vzájemně porovnají, zda mají

u obrázků stejná čísla. Společně s učitelem čtou jednotlivé úkony ve správném pořadí. V tomto cvičení jsme se pokusili využít potenciál obsahové stránky videa, které může žákům s OMJ zprostředkovat některé důležité sociokulturní zvláštnosti z oblasti českého školství.

 **3. Podívejte se na video. Jak to bylo? Seřad'te obrázky ve správném pořadí.**
(1:43–6:13)



Fik musí mít bačkory.



Fik a žáci musí mít sportovní oblečení, když mají hodinu tělocviku.



Fik musí na začátku a na konci hodiny stát.



Fik musí říct panu školníkovi: „Dobrý den.“

Obr. č. 5: Přehrání videa se zvukem

Následující cvičení (obrázek č. 6) má ověřit, jak dobře žáci animované pohádce rozuměli. Jejich úkolem je vybrat ze dvou možností tu správnou. Uváděné věty reflektují obsah celého Večerníčku a zároveň se znovu snaží obsáhnout důležité slovní obraty, které se dětem mohou hodit (*psát na tabuli, psát do sešitu, sedět v lavici, psát písmeno, umět/neumět, dostat vysvědčení* atd.). Pokud učitel narazí na problém v porozumění, může video přetočit na daný úsek a obsah názorně ukázat, řada výrazů ve videu explicitně zazní.



4. Označte, co je správně.

1. Fík má hnědé / červené bačkory.
2. Fík sedí v lavici sám / s Ájou.
3. Fík píše na tabuli / do sešitu.
4. Fík se učí psát písmeno F / písmeno E.
5. Fík má tělesnou výchovu / hudební výchovu.
6. Fík skáče přes spolužáka / učitele.
7. Učitel tělocviku drží Fíka za ocas / za hlavu.
8. Fík umí / neumí počítat.
9. Fík dostal vysvědčení / medaili.
10. Fík má samé jedničky / samé pětky.

Obr. č. 6: Cvičení ověřující porozumění

Páté cvičení (obr. č. 7) se zaměřuje na artikulační nácvik alveolární vibranty R, která může žákům s OMJ činit problémy. Využíváme onomatopoické citoslovce [crrr], na němž si studenti mohou trénovat výslovnost a rozkmitáním jazyka pochopit princip tvoření této obtížné hlásky. Učitel žákům z videa pustí zvuk zvonku, následně jim zvonění sám předvede a vyzve je, aby po něm opakovali: „Crrr. Crrr. Crrr.“ Rozšířenou variantou tohoto cvičení může být pohybová hra, při níž si žáci sednou se zavřenýma očima do kruhu a vybraný student poté z určitého místa ve třídě začne „zvonit“. Úkolem ostatních je uhádnout, odkud zvuk vychází, zda je to daleko/blízko, vpravo/vlevo, vpředu/vzadu atd.



5. Opakujte. (2:34).

CRRRRRR!

Obr. č. 7: Artikulační cvičení

Ve videu jsou prezentovány osoby, které ve škole obyčejně potkáváme: školník, učitelé jednotlivých předmětů, spolužáci. Této skutečnosti využívá cvičení šest (obr. č. 8), v němž mají žáci podle obrázků z Večerníčku určit, o koho se jedná. Součástí sociolingvistické kompetence je zvládnutí společenské dimenze užívání jazyka, která zahrnuje lingvistické markery sociálních vztahů i řečové zdvořilostní normy (SERR 2006, s. 120). I od úplných začátečníků se očekává, že budou chápat rozdíl mezi vykáním a tykáním a budou schopni zvolit adekvátní pozdrav. Nejfrekventovanějším oficiálním pozdravem je „Dobrý den.“, nejběžnějším neformálním pozdravením „Ahoj“ (Hádková et al. 2005, s. 19). Předpokládáme, že žáci budou tyto pozdravy bezpečně znát, cílem aktivity je pomoci jim

uvědomit si, zda je při kontaktu s danou osobou lepší zvolit formální, nebo neformální variantu. Toto cvičení se může jevit jako banální, ale jsme toho názoru, že i děti z řad rodilých mluvčích se musí naučit, že dospělé osoby pohybující se po škole je žádoucí pozdravit konvenčním způsobem, protože v opačném případě bude jejich chování vnímáno jako nezdvořilé. Pokud toto pravidlo není samozřejmé pro rodilé mluvčí, tím spíš nebude pro žáky s OMJ.

? 6. Kdo je to?

- Pojmenuj obrázek.
- Řekne Fík „Dobrý den.“, nebo „Ahoj.“?



učitel	spolužák	školník	spolužačka	ředitel
--------	----------	---------	------------	---------

Obr. č. 8: Osoby ve škole

Předposlední aktivitou (obr. č. 9) je hra „chňapačka“⁵, jejímž principem je podle instrukce učitele co nejrychleji vybrat správnou kartičku. Na toto místo jsme ji zařadili za účelem upevnění nové slovní zásoby týkající se školních pomůcek a předmětů. Učitel rozprostře na lavici / na koberec obrázkové kartičky předmětů ze cvičení 3 (bez popisu). Bude jmenovat jednotlivé předměty, po nichž žáci budou „chňapat“. Pokud vezmou správnou kartičku, mohou si ji ponechat. Vyhrává ten, kdo má na konci hry nejvíce obrázků. Podle velikosti skupiny můžeme žáky rozdělit do více týmů, každý dostane jednu sadu kartiček.

⁵ Více o hře „chňapačka“ viz: https://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ucitele_hry.html



7. Zahrajte si hru „chňapačka“. Rychle najděte správný obrázek.

Obr. č. 9: Hra „chňapačka“

V závěrečné fázi by mělo dojít k zopakování toho, co by si z hodiny žáci měli odnést. V ideálním případě by se nabyté znalosti měly propojit s realitou: učitel ukáže studentům, jak mohou to, co se naučili s Maxipsem Fíkem, využít ve skutečném životě. O to se pokouší poslední aktivita (obr. č. 10). Protože se na takto nízké úrovni nedají využít techniky jako např.: diskuze, rozbor, dabing ad., zvolili jsme období hraní rolí (roleplay). Žáci po vzoru Fíka zkusí vybrat správný pozdrav. Vylosují si kartičku s rolí (pan učitel, pan ředitel, Fík atd.), kterou budou držet před tělem tak, aby na ni ostatní spolužáci viděli. Poté se volně začnou pohybovat po třídě se sklopenou hlavou. V momentě, kdy učitel tleskne, zvednou oči a na někoho se podívají. Jejich úkolem je se vzájemně pozdravit tak, jak je to v České republice obvyklé (např. Ája a Fík si řeknou: „Ahoj.“).



8. Zahrajte si na Fíka. Dokážete správně pozdravit? Řekněte „Dobrý den“, nebo „Ahoj.“ / „Čau.“

Obr. č. 10: Hraní rolí

Na závěr bychom chtěli zdůraznit, že uvedené pracovní listy (viz příloha č. 1–15) spíše ukazují možnosti, jak s videem v jazykové třídě pracovat, mají poskytnout inspiraci. Abychom mohli objektivně posoudit jejich kvalitu, bylo by nutné je pretestovat v cílové skupině žáků a teprve na základě pozorování a zpětné vazby učitelů i studentů provést nezbytné úpravy a zhodnotit jejich funkčnost. Naším cílem však bylo prozkoumat potenciál Večerničku jako didaktického nástroje pro výuku dětí s OMJ, testování pracovních listů by přesahovalo rámec této práce. Je to však dobrý námět na to, jak v práci pokračovat.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo na vzorku několika epizod prozkoumat potenciál Večerníčku jako didaktického nástroje pro výuku češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem mladšího školního věku na začátečnických úrovních A1/A2. Na základě analýzy jazykových prostředků a obsahové stránky byly posuzovány možnosti využití těchto autentických materiálů v cílové skupině a hodnocena vhodnost jejich zapojení do výuky češtiny jako druhého jazyka. Vycházeli jsme z předpokladu, že dostupných výukových materiálů, které by byly založeny na multimediálním obsahu a reflektovaly potřeby této cílové skupiny, je poměrně málo, a chtěli jsme poskytnout návrh pracovních listů, které mohou motivovat žáky a pomoci jim vedle jazykové kompetence rozvíjet i znalost českých reálií a kultury.

Řada autorů (např. Richard 2001; Berardo 2002; Kim 2000) poukazuje na skutečnost, že autentické materiály často obsahují obtížnou a nepotřebnou slovní zásobu i složité jazykové struktury, a tak nejsou vhodným didaktickým nástrojem pro výuku začátečníků. Tento argument jsme ověřovali v rámci lexikální analýzy, jejímž cílem bylo zjistit, zda lze daný díl použít ve výuce dětí s OMJ mladšího školního věku na úrovních A1/A2, nebo zda je svou jazykovou úrovní a obsahovým zaměřením pro tyto účely zcela nevhodný. Rozsah zkoumaného lexika jsme omezili na substantiva, adjektiva, pronomina a verba. Jako nástroj analýzy jsme si zvolili vokabuláře, které jsou uvedené v publikacích: *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*, *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A2*, a odráží lexikum, jež by si uživatelé základů jazyka měli osvojit. U témat obsahujících specifickou slovní zásobu orientovanou na potřeby žáků (*Ve škole* a *Ve třídě*) byly použity i vokabuláře CCE-A1 a CCE-A2 pro mládež. Výsledky ukázaly, že u všech devíti Večerníčků nejméně 52 % analyzovaného lexika odpovídá jazykovým úrovním A1/A2. Toto zjištění přispívá k verifikaci naší hypotézy, že je Večerníček vhodným didaktickým nástrojem, který lze smysluplně využít i ve výuce dětí o OMJ, jež se s češtinou teprve seznamují.

V rámci lexikální analýzy jsme rovněž pracovali s korpusem SYN_v8 a oral_v1, pomocí kterých jsme zjišťovali četnost výskytu analyzovaných výrazů v projevech rodilých mluvčích. V ideálním případě by se data získaná z korpusu měla shodovat s daty získanými z popisů referenčních úrovní: čím nižší jazyková úroveň lexikálního výrazu, tím vyšší četnost výskytu v projevech rodilých mluvčích. Výsledky však ukázaly, že se data zcela nepřekrývají. Nabízí se tedy otázka, zda by nemělo docházet k častější revizi a aktualizaci seznamů slov, která by si uživatelé jazyka měli na příslušné úrovni osvojit.

Velice podstatným faktorem, ovlivňujícím vhodnost zapojení autentického videa do výuky češtiny jako cizího jazyka na nižších úrovních, je i tempo řeči. Proto jsme u každé z devíti epizod zohlednili průměrnou rychlost vyjádřenou počtem slov, která zazní za jednu minutu.

Po zhodnocení všech výše jmenovaných kritérií byly vybrány ty epizody, které se mírou obtížnosti slovní zásoby a tempem jeví jako nejvhodnější materiály pro zapojení do výuky češtiny dětí s OMJ na úrovních A1/A2. U těchto pěti epizod (*Broučci*, *Maxipes Fík*, *Bob a Bobek*, *Tři prasátka*, *Hurvínkův rok*) byla dále hodnocena vhodnost z hlediska srozumitelnosti jazykového projevu, složitosti jazykových struktur a možností rozvíjet sociokulturní kompetence. Výsledky této podrobné lingvistické a obsahové analýzy byly shrnuty a na jejich základě byla prezentována didaktická doporučení i návrhy, jak překonat některé překážky, které budou žákům na nejnižších jazykových úrovních znesnadňovat porozumění. Důležité je uvědomění, že autentická videa poskytují obrazová vodítka, jako je výraz obličeje, gesta, držení těla, oděv, okolní prostředí aj., která žákům pomáhají pochopit význam sdělení, aniž by verbální složce zcela rozuměli. Na tomto principu pracujeme i s *Večerničky*: snažíme se maximálně využít vizuální složky a kontextových vodítek, zprostředkovávajících informace o účastnících komunikace. V jednotlivých cvičeních a aktivitách založených na práci s videem bychom se měli vyhýbat obtížné a nepotřebné slovní zásobě i jazykovým strukturám přesahujícím aktuální úroveň žáků, a naopak vyzdvihnout ty aspekty, jež podpoří náš výukový cíl. Aby pro studenty byla výuka motivující, měli by mít vždy pocit, že zadaný úkol je zvládnutelný. Proto v jazykových lekcích postavených na autentických výukových materiálech hraje důležitou roli pedagog, který musí studentům podstatu prezentovaných informací pomoci najít. Při práci s videem je také dobré pracovat s odlišnými technikami, které podpoří rozvoj různých forem kognitivních procesů: asociace, myšlenkové mapy, týmová práce, diskuze ve skupinách ad.

S ohledem na výše uvedená doporučení byl v závěru práce představen konkrétní návrh pracovního listu k dílu *Maxipes Fík ve škole* s komentářem a ukázkou praktické aplikace některých technik. Návrhy pracovních listů byly vytvořeny i ke zbývajícím animovaným pohádkám (*Broučci*, *Hurvínkův rok*, *Tři prasátka*, *Bob a Bobek*). Součástí každého z nich jsou metodické pokyny pro učitele s přílohami obsahujícími např. obrázkové slovníčky.

Zjištěné poznatky týkající se možností využití *Večerničku* ve výuce češtiny u žáků s OMJ mladšího školního i návrhy pracovních listů mohou být inspirací pro učitele češtiny jako druhého jazyka a přispět k obohacení didaktických materiálů pro tuto věkovou skupinu a jazykové úrovně A1/A2.

Možnosti dalšího výzkumu spatřujeme v pretestování navržených pracovních listů v cílové skupině žáků. Na základě přímého pozorování uvnitř jazykové třídy nebo zjišťování postoje žáků i lektorů k jednotlivým lekcím využívajícím Večerníčky bude třeba provést reflexi pracovních listů a upravit je do takové podoby, aby maximálně rozvíjely jazykové i sociokulturní kompetence žáků a vyhovovaly jejich potřebám.

Seznam použité literatury

- AITCHISON, Jean. *The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics*. 4th ed. London: Routledge, 1988, 320 s. ISBN 9780415168663.
- BIDLAS, Vladimír et al. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A2*. Praha: Tauris, 2005, 284 s. ISBN 9788026014607.
- BÍLEK, Petr A. Večerníček jako stěžejní kámen české kulturní encyklopedie. *Host*. 2009, **25**(3), 34–40. ISSN 1211-9938.
- BLOOM, Paul. *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2000, 314 s. ISBN 9780262024693.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie; et al. *Čeština pro cizince: úroveň B2*. Brno: Edika, 2013, 478 s. ISBN 978-80-266-0178-4.
- BOHUŠ, Marek. Práce s autentickými texty ve výuce cizího jazyka. In: BETÁKOVÁ, Lucie, et al. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2019, s. 15. ISBN 978-80-7414-610-7.
- BROŽOVÁ, Věra. *Karafiátovi Broučci v české kultuře*. Praha: ARSCI, 2011, 144 s. ISBN 978-80-7420-018-2.
- BUDIŠ, Josef. *Video ve škole: některé zkušenosti s využíváním videotechniky ve výuce*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, 87 s. ISBN 8021003820.
- ÇAKIR, Ismail. The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. Ankara: Yildirim Beyazit University, 2006, **5**(4), 67–72. ISSN 2146-7242.
- CVEJNOVÁ, Jitka et al. *Referenční popis češtiny: Pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR–úrovně A1, A2*. 2. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016, 311 s. ISBN 978-80-7481-164-7.
- CVRČEK, Václav; et al. *Mluvnice současné češtiny I.: Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010, 354 s. ISBN 978-802-4617-435.

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERNÝ, Michal. *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. 130 s. ISBN 978-80-210-8925-9.
- DAMBORSKÁ, Marie; et al. *Psychológia a základy výchovy: učebnica pre stredné zdravotnícke školy, odbor detských sestier*. Martin: Osveta, 1979, 334 s. ISBN 70-046-79.
- DOLEŽÍ, Linda, ed. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince: mladší školní věk*. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2014, 86 s. ISBN 978-80-260-5587-7.
- ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986, 327 s. ISBN 9780194370813.
- GINTHER, April. Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*. 2002, **19**(2), 133-167. ISSN 1477-0946.
- GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011, 127 s. ISBN 978-807-3678-371.
- GRYM, Pavel. *Klauni v dřevácích*. Praha: Panorama, 1988, 368 s. ISBN 11-116-88.
- GUARIENTO, Wiliam a John MORLEY. Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press. 2001, **55**(4), s. 347-353. ISSN 1477-4526
- HADIJAH, Sitti. *Teaching by Using Video: Ways to Make it More Meaningful in EFL Classrooms*. Pekanbaru: Islamic University of Riau, 2016. ISBN 978-602-74437-0-9.
- HÁDKOVÁ, Marie, Josef LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A1*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: TAURIS, 2005, 318 s.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 3rd ed. Harlow: Longman, 2001, 370 s. ISBN 05-824-0385-5.
- HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson Longman, 2007, 448 s. ISBN 1405853115.

- HASIL, Jiří. Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka. *Bohemistika*. 2004, 6(3), 173–192. ISSN 1642–9893.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998, 498 s. ISBN 14-279-88.
- HERRERO, Carmen a Isabelle VANDERSCHULDEN, ed. *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-Led Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2019, 232 s. ISBN 978-1-7889-2447-4.
- HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Čeština expres 1: [úroveň] A1/1 : [anglická verze]*. 2., opr. vyd. Praha: Akropolis, 2011, 168 s. ISBN 978-80-87481-22-6.
- HOLÁ, Lída. Spisovná vs. obecná čeština ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: ŠEBESTA, Karel a Eva HÁJKOVÁ. *Didaktické studie IV: Čeština jako druhý jazyk*. Praha: Univerzita Karlova, 2008, s. 29–35. ISBN 978-80-7290-350-4.
- HOLÁ, Lída. *Česky krok za krokem 1: Czech step by step 1 : A1-A2*. Praha: Akropolis, 2016, 257 s. ISBN 978-80-7470-129-0.
- CHAN, Yee-Han a Ngan-Ling WONG. The Use of Anime in Teaching Japanese as a Foreign Language. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. 2017, 5(2), 68–78. ISSN 2289-2990.
- CHMELÁŘOVÁ, Ivana. Nebojte se autentických materiálů. In: BETÁKOVÁ, Lucie, et al. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2019, s. 115. ISBN 978-80-7414-610-7.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006, 209 s. ISBN 80-200-1213-3.
- CHUNG, Jing-Mei. The Effects of Using Advance Organizers and Captions to Introduce Video in the Foreign Language Classroom. *TESL Canada Journal*. 1996, 14(1), 61–65. ISSN 0826-435X.

IBRAHIM, Mohamed. Implications of Designing Instructional Video Using Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Critical Questions in Education*. 2012, **3**(2), 83–104. ISSN 2327-3607.

ISER, Wolfgang. Apelová struktura textů: Nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy. SEDMIDUBSKÝ, Miloš, Miroslav ČERVENKA a Ivana VÍZDALOVÁ. *Čtenář jako výzva: Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host, 2001, s. 38–60. ISBN 80-86055-92-2.

IVANOVOVÁ, Darina. Význam a místo autentických materiálů v procesu výuky češtiny jako cizího jazyka. In: HASIL, Jiří. *Čeština jako cizí jazyk VII.: Materiály ze VII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Euroslavica, 2014, s. 176–181. ISBN 9788073085254.

JANKŮ, Petra. *Rozvoj slovní zásoby žáků - imigrantů*. Brno, 2007. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Karla Ondrášková.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.

JORDAN, R. R. *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, 426 s. Cambridge language teaching library. ISBN 05-215-5618-X.

KARLÍK, Petr; et al, ed. Příruční mluvnice češtiny. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny, 1995, s. 369–546. ISBN 80-7106-134-4.

KEATING, Daniel P. *Nature and Nurture in Early Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, 314 s. ISBN 1107696453.

KIM, Dong Kyoo. A Qualitative Approach to the Authenticity in the Foreign Language Classroom: A Study of University Students Learning English in Korea. *Texas Papers in Foreign Language Education*. 2000, **5**(1), 189–205. ISSN 0898-8471.

KIM, Hea-Suk. Using Authentic Videos to Improve EFL Students Listening Comprehension. *International Journal of Contents*. 2015, **11**(4), 15–24. ISSN 1738-6764.

- KRÁTKÁ, Jana a Patrik VACEK. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008, 83 s. ISBN 80-210-4684-8.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988, 235 s. Členská knihnice.
- KŠAJTOVÁ, Marie. *Velký příběh večerníčků*. Praha: Albatros, 2005, 93 s. ISBN 80-00-011664-8.
- KURIC, Josef; et al. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 264 s. ISBN 14-409-86.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LITTLE, David, Sean DEVITT a David SINGLETON. Learning foreign languages from authentic texts: theory and practice, Dublin: Authentik Language Learning Resources. *Studies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, **14**(2), 236–237. ISSN 1470-154.
- LUKÁŠOVÁ, Jitka. Obecná čeština z pohledu studentů – českých i nerodilých mluvčích. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2006-2007*. Praha: Akropolis, 2008, s. 181–187. ISBN 978-80-86903-58-3.
- MACURA, Vladimír a Alice JEDLIČKOVÁ, ed. *Průvodce po světové literární teorii 20. století*. Brno: Host, 2013, 839 s. ISBN 978-80-7294-848-2.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994, 108 s. ISBN 80-717-8006-5.
- MAYER, Richard E. a Roxana MORENO. Animation as an Aid to Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*. 2002, **14**(1), 87–99. ISSN 1573-336X.

MAYER, Richard E. Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, s. 43–71. ISBN 9780521547512.

MCKAY, Sandra Lee. Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*. New Jersey: Wiley, 2000, **9**(4), 7–11. ISSN 1949-3533.

MEVADA, Shemal P. a Sunil SHAH. Visuals and their Effect in Listening Comprehension. *'ELT Voices - India' International Journal for Teachers of English*. 2015, **5**(1), 25–34. ISSN 230-9136.

MILLER, George A. a Pamela WAKEFIELD. ON ANGLIN'S ANALYSIS OF VOCABULARY GROWTH. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1993, **58**(10), 167–175. ISSN 0037-976X.

MOHAMMADIAN, Amir, Amir SAED a Younes SHAHI. The Effect of Using Video Technology on Improving Reading Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*. 2018, **9**(2), 17–23. ISSN 2203-4714.

NEKVAPILOVÁ, Ivana a Ludmila KOLÁČKOVÁ. Formování sociokulturních kompetencí zahraničních studentů v procesu přípravy na vysokoškolské studium v ČR. In: ČADSKÁ, Milada. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince)*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, 2008, s. 75–78. ISBN 978-80-87238-00-4.

PÁLKOVÁ, Zdena. Výslovnost současné češtiny a kultura řeči. *Český jazyk a literatura*. 2008, **59**(1), s. 18–26. ISSN 0009-0786.

PEACOCK, Matthew. The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, 1997, **51**(2), 144–156. ISSN 1477-4526.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014, 144 s. ISBN 978-802-6206-910.

RICHARD, Jack C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 336 s. ISBN 978-0521804912.

RICHARDS, Jack C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, 228 s. ISBN 9780521265652.

RIVERS, Wilga M. Teaching Foreign Language Skills. *Canadian Modern Language Review*. 1981, **38**(2), 369–370. ISSN 1710-1131.

ROBINSON-STUART, Gail a Honorine NOCON. Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language Classroom. *The Modern Language Journal*. New Jersey: Wiley, 1996, **80**(4), 431–449. ISSN 1540-4781.

ROGERS, Carmen Villegas a Frank W. MEDLEY JR. Language With A Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*. New Jersey: Wiley, 1988, **21**(5), 467–478. ISSN 1944-9720.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2016, 92 s. ISBN 978-802-4633-411.

SONILA, Piri a Petro JONIDA. Utilization of Films In The Foreign Language Classrooms. *International Journal of Social and Educational Innovation*. 2016, **3**(5), 25–30. ISSN 2393-0373.

STÁRKOVÁ, Tereza. *Vliv zobrazení personifikace ve výukových materiálech na retenci naučených znalostí*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Jiří Lukavský.

SUCHÝ, Adam. *Mediální zlo - mýty a realita*. Praha: TRITON, 2007, 176 s. ISBN 80-7254-926-X.

ŠÁRA, Milan. Učíme se učit češtině: proměna představ o jazykové kompetenci. In: HASIL, Jiří, ed. *Přednášky z 42. běhu Letní školy slovanských studií. 1. díl [PřednLŠSS 42-1] : Přednášky z jazykovědy*. Praha: Univerzita Karlova, 1999, s. 99-107. ISBN 80-85899-68-X.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, 157 s. ISBN 9788071847113.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 141 s. ISBN 80-866-3333-0.

ŠORMOVÁ, Kateřina a Karel ŠEBESTA. *Korpusy v jazykovém vyučování II*. Praha: Univerzita Karlova, 2019, 190 s. ISBN 978-80-7308-931-3.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno: Host, 2017, 446 s. ISBN 978-80-7491-850-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VLASÁKOVÁ, Kateřina. Možnost osvojování sociokulturní kompetence v cizím jazyce. In: BALOWSKÁ, G. a Milada ČADSKÁ. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha: Karolinum, 2008, s. 265.

VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, Jana a Stanislav ŠTĚPÁNÍK. Jak na zvukovou stránku ve výuce češtiny? *Český jazyk a literatura*. 2017, **18**(3), 1–14. ISSN 0009-0786.

VYPLELOVÁ, Helena. *Večerníček jako televizní a literární fenomén*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 160 s. ISBN 978-80-244-3354-7.

WALLACE, Catharine. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 172 s. ISBN 9780194371308.

WIDDOWSON, Henry G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 213 s. ISBN 0194371832.

Elektronické zdroje:

BERARDO, Sacha Anthony. The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix* [online]. 2006, **6**(2), 60–69 [cit. 2020-5-14]. ISSN 1533-242X. Dostupné z: <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>

Česká televize [online]. Praha: ČT, 2020 [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/>

HÄUSLEROVÁ, Karolína a Miroslava NOVÁKOVÁ. Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filologii a lingvistiku* [online]. 2008, **1**(1) [cit. 2020-5-1]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

Historie večerníčku: Galerie večerníčků - Bob a Bobek. *Česká televize* [online]. Praha: ČT, 2020 [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/0-vecernicek/5628-galerie-vecernicku/?detail=broucci>

Historie večerníčku: Galerie večerníčků - Broučci. *Česká televize* [online]. Praha: ČT, 2020 [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/0-vecernicek/5628-galerie-vecernicku/?detail=broucci>

Historie večerníčku: Galerie večerníčků - Maxipes Fík. *Česká televize* [online]. Praha: ČT, 2020 [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/0-vecernicek/5628-galerie-vecernicku/?detail=maxipes-fik>

KILICKAYA, Ferit. Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal* [online]. Ankara, 2004, **10**(7) [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>

Nový encyklopedický slovník češtiny. *CzechEncy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2020 [cit. 2020-10-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/>

MEIXNEROVÁ, Marie. Žánr v televizním médiu. *25fps* [online]. 2010, (40) [cit. 2020-08-22]. ISSN 1802-5714. Dostupné z: <http://25fps.cz/2010/zanr-v-televiznim-mediu/>

O Nábřeží Maxipsa Fíka [online]. Kadaň: Color 3P Kadaň, 2020 [cit. 2020-09-28]. Dostupné z: <http://www.nabrezimaxipsafika.cz/prispevek/62/o-nabrezi-maxipsa-fika>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. přel. IVANOVÁ J. et al. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

ŠEBESTA, Karel; et al. *Aplikovaná lingvistika: Příručka pro studenty Bc. studia ČJL* [online]. Praha: Karolinum, 2016, 95 s. [cit. 2020-12-3]. ISBN 978-80-246-3277-3.

Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/111491/Aplikovan%C3%A1%20lingvistika.pdf>

Tři prasátka: Vítězná jízda. *Česká televize* [online]. Praha: ČT, 2020 [cit. 2020-12-15].

Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10118861617-tri-prasatka/208552116170007/>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Kognitivní model multimediálního učení

Obrázek č. 2: Hlavička metodického listu

Obrázek č. 3: Úvodní cvičení predikující obsah videa

Obrázek č. 4: Předurčení klíčové slovní zásoby

Obrázek č. 5: Přehrání videa se zvukem

Obrázek č. 6: Cvičení ověřující porozumění

Obrázek č. 7: Artikulační cvičení

Obrázek č. 8: Osoby ve škole

Obrázek č. 9: Hra „chňapačka“

Obrázek č. 10: Hraní rolí

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Výhody a nevýhody použití autentických materiálů v jazykové třídě

Tabulka č. 2: Techniky práce s videem v jazykové třídě

Tabulka č. 3: Souhrn vybraných Večerníčků a epizod

Tabulka č. 4: Procentuální zastoupení analyzovaných slovních druhů v jednotlivých epizodách

Tabulka č. 5: Procentuální zastoupení lexika odpovídající úrovním A1 a A2 podle SERR

Tabulka č. 6: Procentuální zastoupení výrazů s vyšší frekvencí dle dat získaných z korpusu SYN_v8

Tabulka č. 7: Tempo Večerníčků

Tabulka č. 8: Výsledné pořadí jednotlivých epizod po zvážení všech kritérií

Seznam příloh

- Příloha č. 1:** Pracovní list Maxipes Fík ve škole
- Příloha č. 2:** Metodické pokyny k pracovnímu listu Maxipes Fík ve škole
- Příloha č. 3:** Přílohy k pracovnímu listu Maxipes Fík ve škole
- Příloha č. 4:** Pracovní list S Broučkem je zle
- Příloha č. 5:** Metodické pokyny k pracovnímu listu S Broučkem je zle
- Příloha č. 6:** Přílohy k pracovnímu listu S Broučkem je zle
- Příloha č. 7:** Pracovní list Tři prasátka u vody
- Příloha č. 8:** Metodické pokyny k pracovnímu listu Tři prasátka u vody
- Příloha č. 9:** Přílohy k pracovnímu listu Tři prasátka u vody
- Příloha č. 10:** Pracovní list Bob a Bobek v supermarketu
- Příloha č. 11:** Metodické pokyny k pracovnímu listu Bob a Bobek v supermarketu
- Příloha č. 12:** Přílohy k pracovnímu listu Bob a Bobek v supermarketu
- Příloha č. 13:** Pracovní list Hurvínkova pomlázka
- Příloha č. 14:** Metodické pokyny k pracovnímu listu Hurvínkova pomlázka
- Příloha č. 15:** Přílohy k pracovnímu listu Hurvínkova pomlázka
- Příloha č. 16:** Zdroje obrázků použitých v pracovních listech
- Příloha č. 17:** Seznam doporučených témat ve vznikajícím kurikulárním dokumentu specifikujícím výuku dětí s OMJ na českých základních školách
- Příloha č. 18:** Přepis večerníčkové epizody Maxipes Fík ve škole
- Příloha č. 19:** Přepis večerníčkové epizody S Broučkem je zle
- Příloha č. 20:** Přepis večerníčkové epizody Tři prasátka: Pohoda u vody
- Příloha č. 21:** Přepis večerníčkové epizody Bob a Bobek v supermarketu
- Příloha č. 22:** Přepis večerníčkové epizody Hurvínkova pomlázka
- Příloha č. 23:** Přepis večerníčkové epizody Jak Mach a Šebestová zachránili v Benátkách Horáčka s Pažoutem
- Příloha č. 24:** Přepis večerníčkové epizody O Kanafáskovi: Jak hledali bráchu
- Příloha č. 25:** Přepis večerníčkové epizody Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor: Jsou ve škole
- Příloha č. 26:** Přepis večerníčkové epizody O skřítku Racochejlovi: Jak vylepšoval chaloupku
- Příloha č. 27:** Lexikální analýza večerníčkové epizody Maxipes Fík ve škole
- Příloha č. 28:** Lexikální analýza večerníčkové epizody S Broučkem je zle

Příloha č. 29: Lexikální analýza večerníčkové epizody Tři prasátka: Pohoda u vody

Příloha č. 30: Lexikální analýza večerníčkové epizody Bob a Bobek v supermarketu

Příloha č. 31: Lexikální analýza večerníčkové epizody Hurvínkova pomlázka

Příloha č. 32: Lexikální analýza večerníčkové epizody Jak Mach a Šebestová zachránili v Benátkách Horáčka s Pažoutem

Příloha č. 33: Lexikální analýza večerníčkové epizody O Kanafáskovi: Jak hledali bráchu

Příloha č. 34: Lexikální analýza večerníčkové epizody Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor: Jsou ve škole

Příloha č. 35: Lexikální analýza večerníčkové epizody O skřítku Racohejlovi: Jak vylepšoval chaloupku

Přílohy

Příloha č. 1: Pracovní list Maxipes Fík ve škole

Příloha č. 2: Metodické pokyny k pracovnímu listu Maxipes Fík ve škole

Příloha č. 3: Přílohy k pracovnímu listu Maxipes Fík ve škole

MAXIPES FÍK VE ŠKOLE



1. Diskutujte.

a) Podívejte se na obrázek. Co vidíte? Kdo to je?



b) Podívejte se na video (1:43–1:53). Kam asi Fík a Ája jdou?

c) Podívejte se na druhou část videa (1:53–2:31). Měli jste pravdu?

? 2. Co je to?

a) Pojmenujte obrázky. Pracujte v páru. Můžete používat slovník.

b) Označte, jaké věci má asi Fík ve školní tašce?

c) Jaké věci máte v tašce vy?



lepidlo tužka tabule nůžky židle pravítko

ořezávátko učebnice lavice guma sešit



MAXIPES FÍK VE ŠKOLE



3. Podívejte se na video. Jak to bylo? Seřad'te obrázky ve správném pořadí.
(1:43 – 6:13)



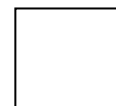
Fík musí mít bačkory.



Fík musí na začátku a na konci hodiny stát.



Fík a žáci musí mít sportovní oblečení, když mají hodinu tělocviku.



Fík musí říct panu školníkovi: „Dobrý den.“



4. Označ'te, co je správně.

Fík má **hnědé** / červené bačkory.

Fík sedí v lavici **sám** / s Ájou.

Fík píše **na tabuli** / do sešitu.

V první hodině se Fík učí psát **písmeno F** / písmeno E.

Fík má **tělesnou výchovu** / hudební výchovu.

Fík skáče přes **spolužáka** / učitele.

Učitel tělocviku drží Fíka **za ocas** / za hlavu.

Fík **umí** / neumí počítat.

Fík dostal **vysvědčení** / medaili.

Fík má **samé jedničky** / samé pětky.



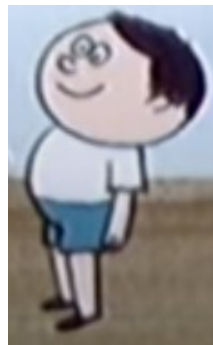
5. Opakujte. (2:34).

CRRRRRR !



MAXIPES FÍK VE ŠKOLE

? 6. Kdo je to? Pojmenuj obrázek. Řekne Fík „Dobry den.“, nebo „Ahoj.“?



učitel

spolužák

školník

kamarádka ředitel



7. Zahrajte si hru. Rychle najděte správný obrázek.



8. Zahrajte si na Fíka. Dokážete správně pozdravit? Řekněte „Dobry den“, nebo „Ahoj. / Čau.“



Metodické pokyny k pracovnímu listu

4–10 žáků

7 let

A1

60 minut



CÍL: Žáci se seznámí s prostředím české základní školy, naučí se pojmenovávat věci kolem sebe a osvojí si formální a neformální pozdravy.

Pomůcky:

- ✓ Technické vybavení (dataprojektor, notebook a připojení k internetu)
- ✓ Pracovní list Maxipes Fík ve škole
- ✓ Obrázkový slovníček školních pomůcek a předmětů (PŘÍLOHA 1)
- ✓ Obrázkové kartičky se školními pomůckami a předměty (PŘÍLOHA 2)
- ✓ Kartičky s osobami (pan učitel, pan ředitel atd.) (PŘÍLOHA 3)

Organizační formy výuky:

individuální práce (I), práce ve dvojicích (DV), skupinová práce (S), celá třída (TŘ)

Fáze	Schéma aktivity	Forma	Čas
Před videem	<u>CVIČENÍ 1: Uvedení do tématu</u> a) Učitel promítne na interaktivní tabuli / na plátno obrázek Maxipsa Fíka a Áji. Žáci budou mít za úkol popsat obrázek (<i>Co vidíte? Kdo to je? Jaký je?</i>) b) Učitel žákům promítne krátkou část videa bez zvuku (1:43–1:53) a položí jim otázku: „ <i>Kam Fík a Ája asi jdou?</i> “. Návrhy zapisuje na tabuli. Poté pustí další část bez zvuku (1:53–2:31), aby se žáci dozvěděli, zda měli pravdu.	TŘ	10 min.
	<u>CVIČENÍ 2: Předurčení nové slovní zásoby</u> a) Žáci nejprve pojmenují předměty a pomůcky, pracují ve dvojicích. V rámečku mají napsaná slova, která pod obrázky musí doplnit. Aby byl úkol jednodušší (předpokládejme, že většinu slov děti nebudou znát), pod každým obrázkem je počtem čar naznačeno, kolik má slovo písmen. Následně ve skupinách podle obrázkového slovníku zkontrolují, zda měli pravdu. b) Ve druhém kroku žáci zakroužkují předměty, které může mít Maxipes Fík ve své školní tašce. c) Ve třetím kroku budou diskutovat o tom, jaké předměty mají ve školní tašce oni sami. Pokud narazí na nějakou novou pomůcku, učitel ji může napsat na tabuli a přesvědčit se, že všichni rozumí.	DV,SK	10 min.



MAXIPES FÍK VE ŠKOLE

Při videu	<p><u>CVIČENÍ 3: Přehrání ukázky se zvukem (1:43–6:13)</u></p> <p>Učitel upřesní žákům, co se od nich očekává („<i>Podívejte se na video a seřad'te obrázky ve správném pořadí.</i>“) a poté spustí video, tentokrát se zvukem (1:43–6:13). Cílem této aktivity je seznámit žáky s OMJ s českým školním prostředím a typickými pravidly, která jsou na většině českých základních škol dodržována. Pod každým obrázkem je napsáno, co Fík musí udělat, aktivní znalost těchto frází však nevyžadujeme. Po zhlédnutí videa se členové jednotlivých skupin přeskupí a vzájemně porovnají, zda mají u obrázků stejná čísla. Společně s učitelem jednotlivé úkony čtou ve správném pořadí.</p>	SK 7 min.
	<p><u>CVIČENÍ 4: Ověření porozumění videu</u></p> <p>V následujícím cvičení studenti společně vybírají ze dvou možností, co je správně. Věty vychází z videa, zaměřují se na školní prostředí a ověřují, zda žáci Večerničku rozumí. Pokud učitel narazí na problém v porozumění, může video přetočit na daný úsek a obsah názorně ukázat.</p>	TŘ 8 min.
	<p><u>CVIČENÍ 5: Fonetický nácvik (2:34)</u></p> <p>V tomto cvičení je cílem trénovat artikulaci problematické souhlásky R. Učitel žákům z videa pustí zvuk zvonku (2:34). Poté jim zvuk předvede a vyzve je, aby po něm opakovali: „<i>Crrr. Crrr. Crrr.</i>“</p> <p>(Variantou tohoto cvičení může být pohybová hra. Jeden žák dělá „zvonek“, ostatní mají za úkol sednout si do kruhu a zakrýt si oči. Vybraný žák poté z určitého místa ve třídě začne „zvonit“, ostatní mají za úkol hádat, odkud zvuk vychází, zda je to daleko/blízko, vpravo/vlevo, vpředu/vzadu atd.)</p>	TŘ 3 min.
Po videu	<p><u>Cvičení 6: Osoby ve škole</u></p> <p>a) Žáci ve videu mohli vidět školníka, učitele a ostatní spolužáky. Na základě toho by měli k obrázkům doplnit: „<i>Kdo je to?</i>“. K dispozici mají nápovědu. Substantivum <i>ředitel</i> se ve videu nevyskytuje, ale předpokládáme, že děti využijí dedukce a doplní toto slovo správně.</p> <p>b) Při následné kontrole se budeme žáků ptát, jaký pozdrav je správný? Cílem tohoto cvičení je naučit se rozeznávat formální/neformální pozdravy a osvojit si pravidlo, že dospělé osoby pohybující se po škole je žádoucí zdravit konvenčním způsobem.</p>	I 7 min.
	<p><u>Cvičení 7: Hra „chňapačka“ (PŘÍLOHA 2)</u></p> <p>Učitel rozprostře na lavici/na koberec obrázkové kartičky předmětů ze cvičení 3 (bez popisu). Bude jmenovat jednotlivé předměty, po nichž žáci budou „chňapat“. Pokud vezmou správnou kartičku, mohou si ji ponechat. Vyhrává ten, který</p>	SK/TŘ 5 min.



MAXIPES FÍK VE ŠKOLE

má na konci hry nejvíce obrázků. Podle velikosti skupiny můžeme žáky rozdělit do více týmů, každý dostane jednu sadu kartiček.

Cvičení 8: Pomozte Fíkovi správně pozdravit (PŘÍLOHA 3)

TŘ

10 min.

Žáci si vylosují kartičku s rolí (pan učitel, pan ředitel, Fík atd.), kterou budou držet před tělem tak, aby na ni ostatní spolužáci viděli. Poté se volně začnou pohybovat po třídě se sklopenou hlavou. V momentě, kdy učitel tleskne, zvednou děti oči a na někoho se podívají. Jejich úkolem je zvolit správný pozdrav podle toho, co mají na kartičce (např. Ája a Fík si řeknou: „Ahoj.“). Smyslem této aktivity je ukázat dětem, jak nabyté vědomosti mohou uplatnit v praxi.

Video dostupné zde:

https://www.youtube.com/watch?v=CVqMBcCLu6Q&t=256s&ab_channel=Ve%C4%8Dern%C3%AD%C4%8Dkyapoh%C3%A1dky



PŘÍLOHA Č. 1

K PRACOVNÍMU LISTU MAXIPES FÍK VE ŠKOLE



TABULE



TUŽKA



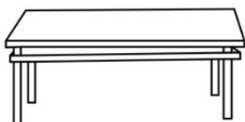
NUŽKY



ŽIDLE



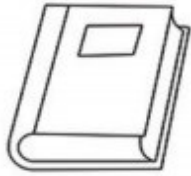
GUMA



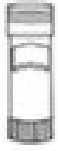
LAVICE



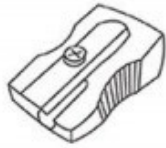
MAXIPES FÍK VE ŠKOLE



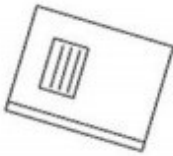
UČEBNICE



LEPIDLO



OŘEZÁVÁTKO



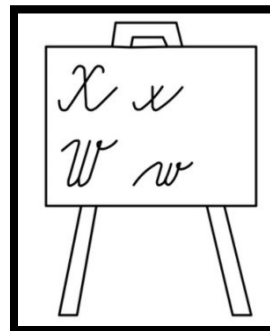
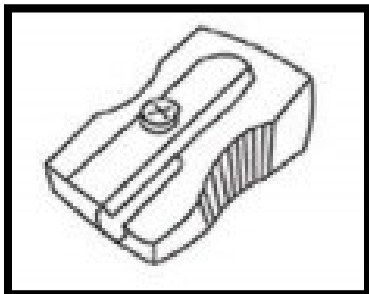
SEŠIT



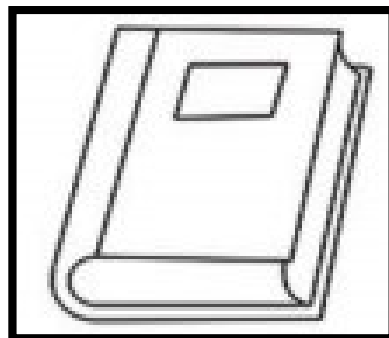
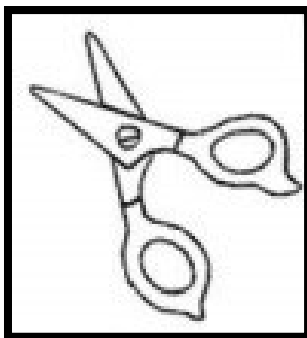
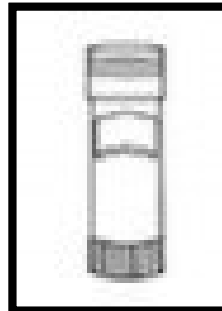
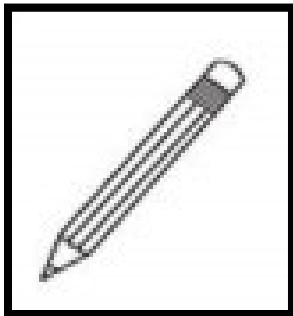
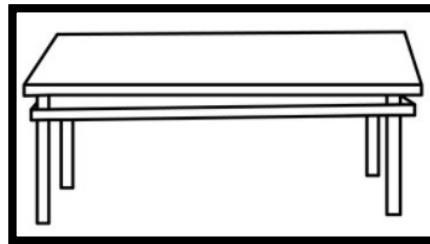
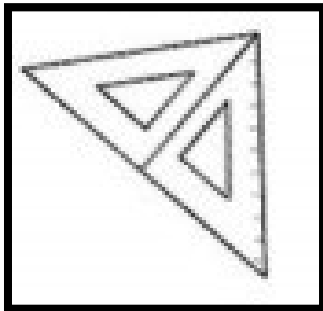
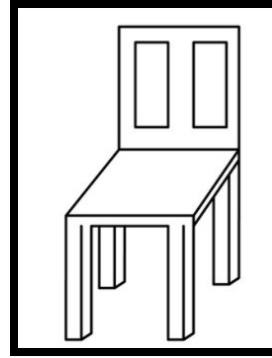
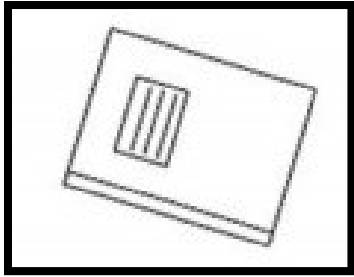
PRAVÍTKO

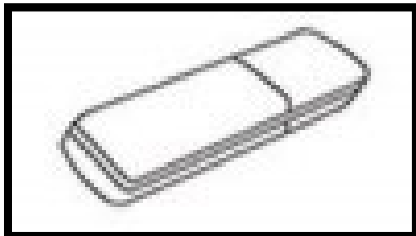
PŘÍLOHA Č. 2

K PRACOVNÍMU LISTU MAXIPES FÍK VE ŠKOLE



MAXIPES FÍK VE ŠKOLE





PŘÍLOHA Č. 3

K PRACOVNÍMU LISTU MAXIPES FÍK VE ŠKOLE



ŘEDITEL



ŠKOLNÍK



MAXIPES FÍK VE ŠKOLE



SPOLUŽÁK



UČITEL



SPOLUŽAČKA



Příloha č. 4: Pracovní list S Broučkem je zle

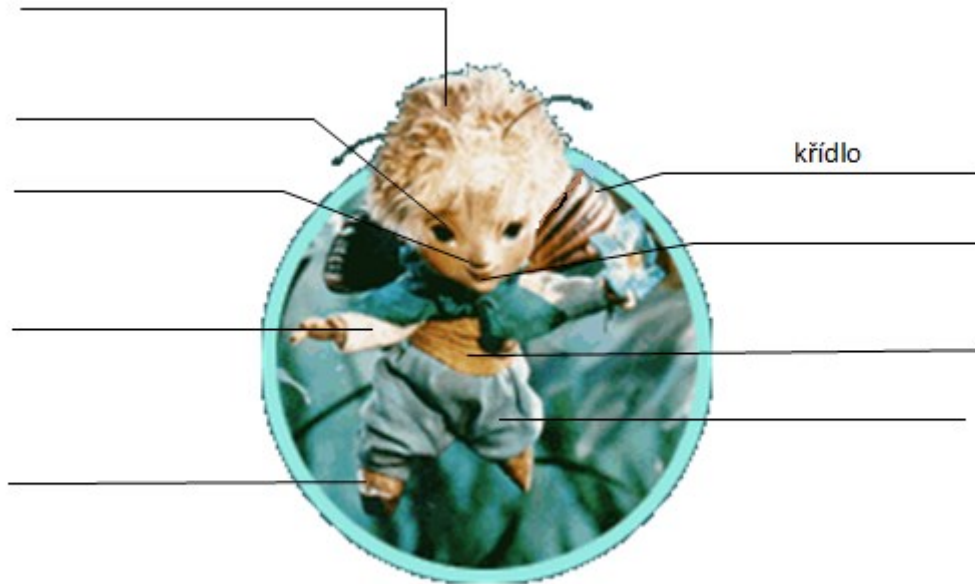
Příloha č. 5: Metodické pokyny k pracovnímu listu S Broučkem je zle

Příloha č. 6: Přílohy k pracovnímu listu S Broučkem je zle

S BROUČKEM JE ZLE

 1. Podívejte se na obrázek. Co je to? Přiřaďte slova. Můžete používat slovník.

ruka noha hlava břicho nos oko pusa chodidlo ~~křídlo~~



 2. Brouček je nemocný. Podívejte se na obrázek. Co Broučka asi bolí?

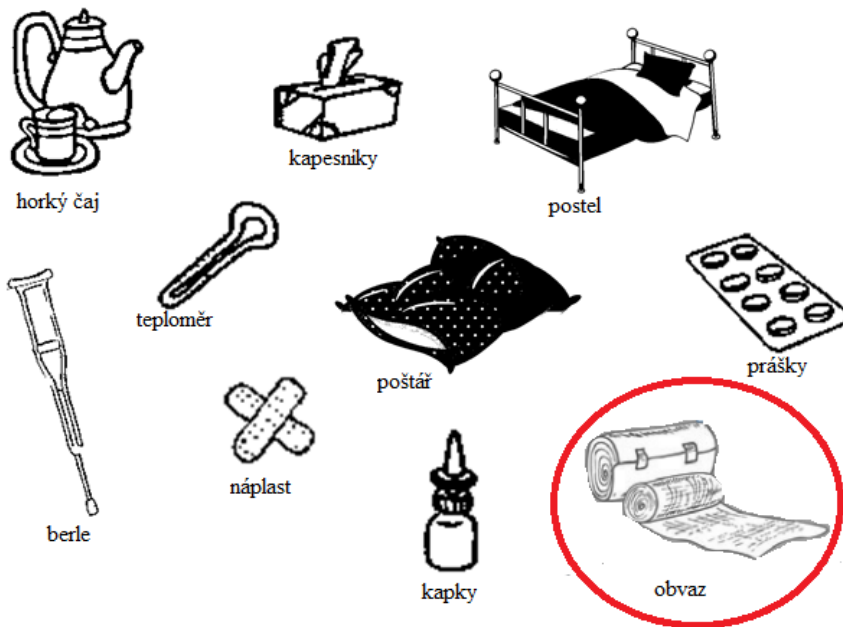
Bolí ho _____ a _____.



S BROUČKEM JE ZLE





3. Podívejte se na první část videa (0:10–3:54). Pak označte, co jste viděli.



4. Podívejte se na druhou část videa (3:54–5:14).

a) Co Brouček musí a nesmí dělat, když je nemocný? Doplňte tabulku.

 Brouček musí:	 Brouček nesmí:
ležet v posteli	

- ležet v posteli
- tančit
- běhat
- hodně spát
- brát kapky
- chodit ven
- pít horký čaj
- hrát si s kamarády



S BROUČKEM JE ZLE



b) Diskutujte:

Byli jste někdy nemocní?

Co musíte dělat?

Co nesmíte dělat?



6. Podívejte se na třetí část videa (5:14–6:42). Co znamenají tato gesta? Napište.



Ahoj.

Prosím.

Ahoj.

Nemůžeš!

Super!



S BROUČKEM JE ZLE



6. Každý máme emoce: někdy jsme šťastní 😊, někdy jsme smutní ☹️.

a) Doplň podle příkladu -á, nebo -ý.

Beruška je vyděšená.

Brouček je žíznivý.

Maminka je rozzloben_.

Kmotříček je vesel_.

Brouček je nemocn_.

Beruška je smutn_.

b) Podívete se na obrázky a-f. Jak se cítí Brouček, maminka, Beruška a Kmotříček? Doplňte k obrázkům písmena 1-6.



a



b



c



d



e



f



S BROUČKEM JE ZLE

c) Jak se cítíte vy? Diskutujte. Pak doplňte informace do vět.

Já jsem _____ .

Moje maminka je _____ .

Ty jsi _____ .



7. Zeptej se spolužáka, co ho bolí. Tvořte dialogy podle modelu.

Co tě bolí?



Bolí mě... (*slovo na kartičce*)



To je mi líto.



8. Zahrajte spolužákům, jak se cítíte. Pozor, nesmíte mluvit!



Metodické pokyny k pracovnímu listu



4–10 žáků



8–9 let



A1



60 minut

CÍL: Žáci se naučí pojmenovávat jednotlivé části těla a verbálně i neverbálně vyjadřovat své emoce. Po této hodině dokáží říct, co je bolí a jak se cítí.

Pomůcky:

- ✓ Technické vybavení (dataprojektor, notebook, reproduktory a připojení k internetu)
- ✓ Pracovní list S Broučkem je zle
- ✓ Obrázkový slovníček lidského těla, emocí a zdravotnických potřeb (PŘÍLOHA 1)
- ✓ Kartičky s názvy částí těla (PŘÍLOHA 3)
- ✓ Kartičky s názvy emocí (PŘÍLOHA 4)

Organizační formy výuky:

individuální práce (I), práce ve dvojicích (DV), skupinová práce (S), celá třída (TŘ)

Fáze	Schéma aktivity	Forma	Čas
Před videem	<u>CVIČENÍ 1: Předurčení nové slovní zásoby (PŘÍLOHA 1)</u> Žáci mají za úkol k jednotlivým částem těla přiřadit správný název. Předpokládáme, že některé výrazy (např. <i>chodidlo</i>) nebudou znát, proto pracují v malých skupinkách a pomáhají si. Na konci jim učitel rozdá obrázkový slovníček, podle něhož ověří správnost.	SK	5 min.
	<u>CVIČENÍ 2: Uvedení do tématu</u> Cílem tohoto cvičení je připravit žáky na obsah, který uvidí ve videu. Podle obrázku mohou odhadnout, že Broučka asi bolí hlava a křídlo, ale je možné, že budou přicházet s dalšími návrhy. Ve cvičení 1 získali potřebnou slovní zásobu, pojmenování křídla by jim nemělo činit obtíže.	TŘ	3 min.
Při videu	<u>CVIČENÍ 3: Přehrání první části videa (0:10–3:54) (PŘÍLOHA 1)</u> V první části videa jsou ukázány typické rituály spojené s ošetřováním nemocného. Toto cvičení se snaží rozšířit slovní zásobu žáků o léky a zdravotní pomůcky, které potřebujeme, když jsme nemocní, nebo když se poraníme. Učitel žákům vysvětlí, že se mají zaměřit na sledování předmětů na obrázcích a zakroužkovat ty, které v ukázce uvidí. Žáci nejprve pracují samostatně, poté se jich učitel zeptá, co ve videu viděli a co ve videu neviděli. Pod každým obrázkem je uveden i slovní popis (např. <i>berle, obvaz, náplast</i>), pro žáky tak nebude těžké věty vytvořit, zároveň si nové lexikum budou fixovat.	I, TŘ	7 min.



CVIČENÍ 4: Přehrání druhé části videa (3:54–5:14)

Druhá část videa ukazuje proces zotavování Broučka, který se cítí lépe, a tak už nechce ležet v posteli.

I, SK 10 min.

- a) Žáci sledují video a jejich úkolem je rozhodnout, co Brouček nesmí dělat (např. *nesmí tančit*), když je nemocný, a co je naopak žádoucí, aby dělal (např. *musí ležet v posteli*). V tabulce mají osm možností, které mají zapsat do tabulky pod příslušný symbol. Tomuto cvičení může předcházet gramatická část, v níž učitel žáky seznámí s modálními verby, ale není to nezbytné.
- b) V této části žáci ve skupinách diskutují o tom, co oni sami musí/nesmí dělat, když jsou nemocní. Záměrem tohoto cvičení je usouvztažnit danou problematiku s životní zkušeností žáků. V této fázi může opět učitel nové nápady zapisovat na tabuli (např. *musím jíst ovoce, nesmím jíst čokoládu*).

CVIČENÍ 5: Přehrání třetí části videa (5:14–6:42)

Závěrečná část videa ukazuje, že Brouček se uzdravil, i když ještě nesmí létat daleko a musí hodně odpočívat. V celém Večerníčku vystupuje do popředí neverbální komunikace, čehož využívá toto cvičení. Žáci mají za úkol sledovat video a z kontextu odhadnout, co pravděpodobně znamenají některá gesta. K jednotlivým gestům mají přiřadit jejich verbální obsah, mohou se radit v rámci skupiny.

SK 5 min.

Po
videu

CVIČENÍ 6: Vyjadřování emocí (PŘÍLOHA 1)

Toto cvičení částečně navazuje na předchozí a klade si za cíl naučit žáky neverbálně i verbálně vyjadřovat své emoce.

I 15 min.

- a) První část vychází z principů signální gramatiky. Žáci mají na základě barevně odlišeného modelu doplnit správné adjektivní koncovky: Beruška ■ je vyděšená ■, Brouček ■ je žíznivý ■. Učitel nemusí gramatické pravidlo explicitně vysvětlovat, žák se řídí „signálem“, na základě kterého si o tomto pravidlu utvoří představu.
- b) Protože žáci nemusí chápat význam některých adjektiv (např. *rozzlobená*), v druhé části mají věty (a–f) spojit s obrázky z videa (1–6), které jim odhalí význam.
- c) V poslední části mají žáci diskutovat o tom, jak se cítí oni sami. Poté mají doplnit věty. Cílem je opět dosáhnout propojení s reálnými životními situacemi.



S BROUČKEM JE ZLE

Cvičení 7: Hra „chodička“ (PŘÍLOHA 2)

TŘ 5 min.

Každý si vylosuje kartičku, na které bude napsána část těla (např. *noha, ruka, hlava* atd.). Poté se žáci pohybují po třídě a podle modelu se ptají svých spolužáků, co je bolí. Smyslem této aktivity je, aby žáci dokázali verbalizovat, že cítí bolest.

CVIČENÍ 8: Pantomima (PŘÍLOHA 3)

TŘ, SK 10 min.

Jeden student si vylosuje kartičku, na níž je napsaná určitá emoce (např. *veselý, smutný, rozzlobený* atd.). Následně se jí pokusí neverbálně ztvárnit tak, aby to ostatní spolužáci uhádli. V této hře je dobré rozdělit žáky na dva týmy, které mezi sebou soutěží. Vítězný tým může obdržet drobnou odměnu.

Video dostupné zde:

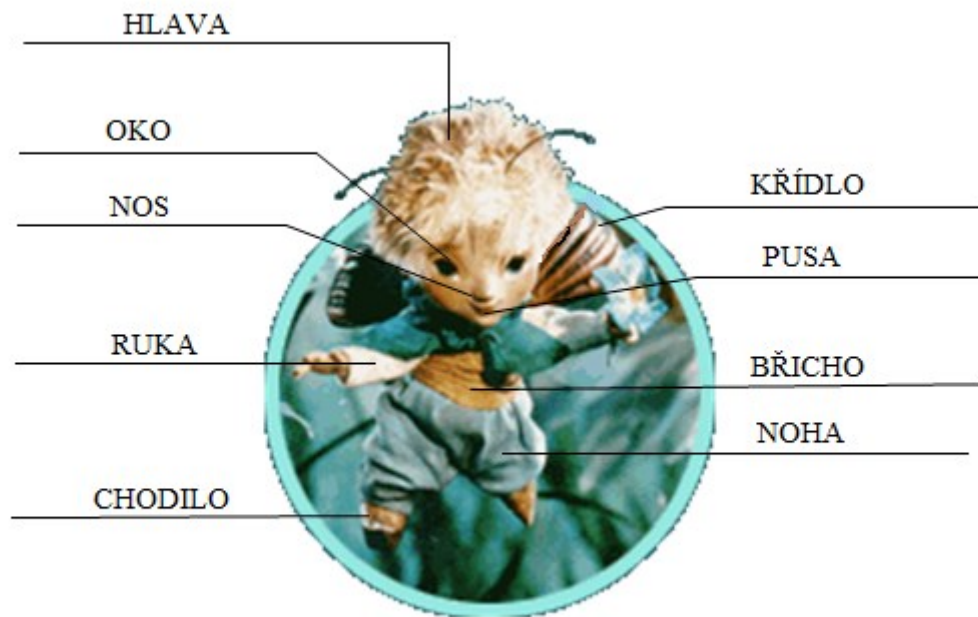
https://www.youtube.com/watch?v=krJJ66kTXhQ&ab_channel=Rozpr%C3%A1vkySK



S BROUČKEM JE ZLE

PŘÍLOHA Č. 1

K PRACOVNÍMU LISTU S BROUČKEM JE ZLE



NÁPLAST



TEPLOMĚR



POLŠTÁŘ



KAPKY DO NOSU



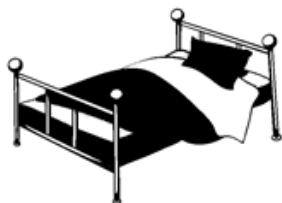
S BROUČKEM JE ZLE



HORKÝ ČAJ



OBVAZ



POSTEL



BERLE



KAPESNÍKY



PRÁŠKY



BROUČEK JE NEMOCNÝ.



S BROUČKEM JE ZLE



BERUŠKA JE VYDĚŠENÁ.



MAMINKA JE ROZZLOBENÁ.



BERUŠKA JE SMUTNÁ.



BROUČEK JE ŽÍZNIVÝ.



KMOTŘÍČEK JE VESELÝ.



S BROUČKEM JE ZLE

PŘÍLOHA Č. 2

K PRACOVNÍMU LISTU S BROUČKEM JE ZLE

HLAVA

NOHA

NOS

RUKA

PUSA

CHODIDLO

OKO

BŘICHO

KŘÍDLO



S BROUČKEM JE ZLE

PŘÍLOHA Č. 3

K PRACOVNÍMU LISTU S BROUČKEM JE ZLE

ROZZLOBENÝ

VYDĚŠENÝ

ŽÍZNIVÝ

SMUTNÝ

VESELÝ

NEMOCNÝ



Příloha č. 7: Pracovní list Tři prasátka u vody

Příloha č. 8: Metodické pokyny k pracovnímu listu Tři prasátka u vody

Příloha č. 9: Přílohy k pracovnímu listu Tři prasátka u vody

TŘI PRASÁTKA U VODY

? 1. Jaké je roční období? Spojte.



podzim

léto

zima

jaro



2. Diskutujte.

- a) Jaké roční období máte rádi? Proč?
 b) Co děláte na jaře, v létě, na podzim, v zimě?

Na jaře _____.

V létě _____.

Na podzim _____.

V zimě _____.

? 3. V jakém ročním období?

- a) Napište číslo otázky k obrázku.
 b) Odpovězte na otázku. Doplňte „v létě“, nebo „v zimě“.

Kdy lyžujeme? v zimě

Kdy sáňkujeme? _____

Kdy se opalujeme? _____

Kdy jezdíme na kole? _____

Kdy bruslíme? _____

Kdy plaveme? _____

Kdy stavíme sněhuláka? _____

Kdy stavíme hrad z písku? _____

Kdy se potápíme? _____

Kdy hrajeme hokej? _____























TŘI PRASÁTKA U VODY



4. Diskutujte.

a) Co potřebujete, když se jdete koupat k vodě?

b) Co to je? Přiřaďte slova k obrázkům.



jídlo a pití



nafukovací míč

lehátko

deka

plavky

ručník

kruh

sluneční brýle

~~jídlo a pití~~

klobouk

lod'

opalovací krém

slunečník



5. Podívejte se na první část videa (0:48–1:51). Jaké věci si vzala prasátka k vodě?

Vyberte ze cvičení 4.



TŘI PRASÁTKA U VODY



6. Podívejte se na druhou část videa (2:19–3:40). Označte co je / není pravda.

Pes skáče do vody. ANO/NE

Žížala jí zmrzlinu. ANO/NE

Prasátka plavou. ANO/NE

Prasátka hrají volejbal. ANO/NE

Vlci se opalují. ANO/NE

Žížala staví hrad z písku. ANO/NE

Vlci se potápějí. ANO/NE

Zajíc pluje na lodi. ANO/NE

Zajíc si hraje s nafukovacím míčem. ANO/NE

Prasátko Sněženka se opaluje. ANO/NE



Sněženka



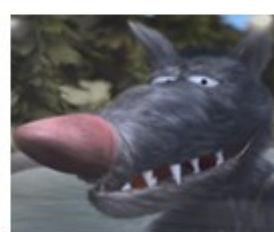
žížala



Chloupek



pes



vlk



zajíc



7. Podívejte se na třetí část videa (3:40–6:44). Doplňte otázky a odpovězte na ně.

• Proč • Co • Kde • Kolik • Kdo

_____ bylo vlků? _____

_____ chtěli udělat prasátku Chloupkovi? _____

_____ vytáhli vlky z vody? _____

_____ vytáhl vlky z vody? _____

_____ vlci tančili? _____



8. Představte si, že jdete s kamarády k vodě. Jeden Váš kamarád ale neumí plavat.

a) Diskutujte. Vymyslete pravidla pro bezpečný pohyb u vody.



b) Dabing. Zkuste si zahrát scénku z videa.

Jeden z vás je vlk, který neumí plavat a topí se. Druhý prasátko Čára, třetí prasátko Sněženka. Co budete dělat? Co budete říkat?



Metodické pokyny k pracovnímu listu



4–10 žáků



9–10 let



A2



60 minut

CÍL: Žáci si utřídí pojmy týkající se ročních období a dokáží přiřadit vhodné činnosti k zimní i letní sezóně. Rovněž se seznámí s oblíbenými letními aktivitami a poznají možnosti trávení volného času v České republice.

Pomůcky:

- ✓ Technické vybavení (dataprojektor, notebook, reproduktory a připojení k internetu)
- ✓ Pracovní list Tři prasátka: pohoda u vody
- ✓ Obrázkový slovníček k pracovnímu listu Tři prasátka: pohoda u vody (PŘÍLOHA 1)

Organizační formy výuky:

individuální práce (I), práce ve dvojicích (DV), skupinová práce (S), celá třída (TŘ)

Fáze	Schéma aktivity	Forma	Čas
Před videem	<u>CVIČENÍ 1: Opakování (PŘÍLOHA 1)</u> Úkolem žáků je přiřadit k obrázkům názvy čtyř ročních období. Pracují individuálně, poté proběhne rychlá kontrola.	I	3 min.
	<u>CVIČENÍ 2: Uvedení do tématu</u> a) V rámci tohoto cvičení ve skupinách diskutují o tom, jaké mají rádi roční období a proč. Můžeme se žáků rovněž zeptat, zda v jejich zemi mají čtyři roční období, protože mohou pocházet z odlišných klimatických pásem. b) Cílem této úlohy je upozornit na rozdílné použití prepozic (<i>v létě, v zimě X na jaře, na podzim</i>). Učitel nechá žáky pracovat ve skupinách, mezitím si na tabuli připraví piktogramy jednotlivých ročních období (např. kytička = jaro, slunce = léto, list = podzim, vločka = zima) a následně k nim bude zapisovat činnosti a aktivity, které mu žáci budou diktovat. Tak vznikne myšlenková mapa, uvozující téma celé lekce.	SK, TŘ	7 min.
	<u>CVIČENÍ 3: Předznamenání nové slovní zásoby (PŘÍLOHA 1)</u> Cílem následujícího cvičení je předznamenat novou slovní zásobu, s níž se žáci setkají ve videu (např. <i>stavět hrad z písku, opalovat se, potápět se</i>) a propojit jednotlivé činnosti a aktivity s letní, nebo zimní sezónou. a) Nejprve žáci k jednotlivým obrázkům přiřadí písmeno otázky. Pracují ve dvojicích, mohou se radit. Kontrolu provedou s použitím obrázkového slovníku.	DV, I	10 min.



TŘI PRASÁTKA U VODY

	<p>b) Ve druhé části ke každé otázce doplní, kdy tuto činnost typicky děláme. Záměrně se omezujeme pouze na zimní a letní sezónu, protože u některých aktivit by nešlo jednoznačně rozlišit, v jakém ročním období ji vykonáváme (např. jezdit na kole). Žáci pracují individuálně, poté si výsledky porovnají ve dvojici.</p>	TŘ, I	
	<p><u>CVIČENÍ 4: Diskuze předznamenávající obsah videa (PŘÍLOHA 1)</u> Smyslem této diskuze je upozornit žáky na to, co za malou chvíli uvidí ve videu.</p> <p>a) V první otázce v rámci celé třídy diskutujeme, co potřebujeme, když se jdeme koupat k vodě. Učitel všechny nápady zaznamenává na tabuli a vytváří myšlenkovou mapu.</p> <p>b) Druhá část cvičení navazuje na předchozí diskuzi: žáci mají k jednotlivým obrázkům přiřadit jejich název. Pracují samostatně, kontrolu provedou se spolužákem.</p>	DV	7 min.
Při videu	<p><u>CVIČENÍ 5: Přehrání první části videa (0:48–1:51)</u> Učitel upřesní žákům, co se od nich očekává („Podívejte se na video. Jaké věci si vzala prasátka k vodě? Použijte slova ze cvičení 4.“), a poté spustí video (0:48–1:51). Žáci na základě zhlédnutého úseku vypíší věci, které uvidí. S novým lexikem pracovali již v předchozím cvičení, a tak by to pro ně nemělo představovat problém. Pracují samostatně, poté si výsledky vzájemně porovnají.</p>	I, DV	3 min.
	<p><u>CVIČENÍ 6: Přehrání druhé části videa (2:19–3:40)</u> Před spuštěním druhé části učitel vysvětlí, že mají žáci na základě videa rozhodnout, zda je informace pravdivá, nebo nikoliv. Tato úloha jednak ověřuje porozumění, jednak se zaměřuje na typické aktivity, které provozujeme u vody (<i>skákat do vody, opalovat se, plavat, plout na lodi, potápět se</i> atd.). Stejně jako u předchozího cvičení žáci pracují samostatně, poté výsledky zkontrolují se spolužákem. V případě nejasností učitel vrátí video na daný úsek a přehraje ho znovu.</p>	I, DV	5 min.
	<p><u>CVIČENÍ 7: Přehrání třetí části videa (3:40–6:44)</u> V sedmém cvičení mají žáci nejprve doplnit do vět vhodné tázací zájmeno / zájmenou číslovku / zájmené příslovce a na základě zhlédnuté ukázky na dané otázky odpovědět. Pracují ve skupinách. Pokud by žáci neuměli na otázky odpovědět, učitel přehraje videoukázku znovu a v momentě, kdy správná odpověď zazní, Večerníček pozastaví.</p>	SK	10 min.



TŘI PRASÁTKA U VODY

Po
videu

CVIČENÍ 8: Dabing

I

15 min.

Cílem následujícího cvičení je propojit sledovaný obsah videa s realitou.

- a) Žáci ve videu viděli, jak se vlci topí. Mají si představit, že jejich kamarád neumí plavat. V rámci skupinové práce se pokusí vymyslet několik pravidel pro bezpečný pohyb u vody (např. *Když neumím plavat, musím mít kruh, nesmím být ve vodě sám* apod.). Učitel obchází jednotlivé skupinky, pomáhá, radí, monitoruje.

- b) Ve druhé části cvičení se mají žáci vžít do situace, kdy se někdo topí, a zahrát si scénku z epizody *Pohoda u vody*. Jeden z nich bude topící se vlk, druhý plavčík Čára, třetí Sněženka, která bude Čárovi pomáhat. Jedná se o jednodušší variantu dabingu, protože tuto scénu žáci již jednou viděli a nyní se ji mají pokusit napodobit. Pokud by byla tato aktivita příliš náročná, dá se modifikovat a zjednodušit. Doporučujeme např. na tabuli napsat fráze, které mohou žáci použít. Cílem této úlohy je, aby si žáci zažili fráze, které používáme, když potřebujeme přivolat pomoc.

Video dostupné zde:

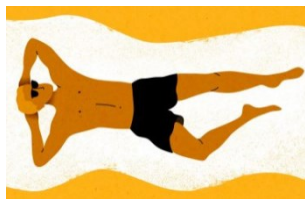
<https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10118861617-tri-prasatka/208552116170010>



TŘI PRASÁTKA U VODY

PŘÍLOHA Č. 1

K PRACOVNÍMU LISTU TŘI PRASÁTKA: POHODA U VODY



OPALOVAT SE



LYŽOVAT



BRUSLIT



STAVĚT HRAD Z PÍSKU



JEZDIT NA KOLE



POTÁPĚT SE



STAVĚT SNĚHULÁKA



TŘI PRASÁTKA U VODY



PLAVAT



HRÁT HOKEJ



SÁŇKOVAT



KLOBOUK



SLUNEČNÍK



PLAVKY



JÍDLO A PITÍ



TŘI PRASÁTKA U VODY



OPALOVACÍ KRÉM



KRUH



ČLUN



RUČNÍK



DEKA



SLUNEČNÍ BRÝLE



NAFUKOVACÍ MÍČ



LEHÁTKO



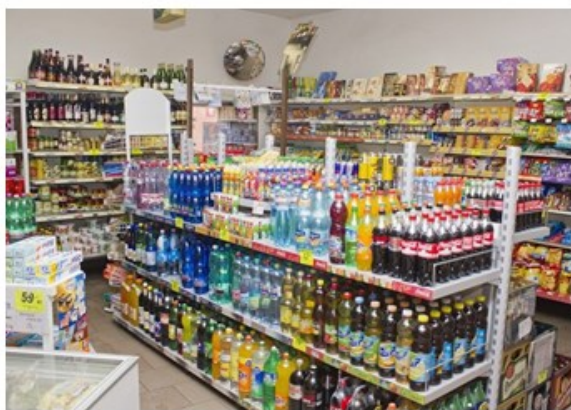
Příloha č. 10: Pracovní list Bob a Bobek v supermarketu

Příloha č. 11: Metodické pokyny k pracovnímu listu Bob a Bobek v supermarketu

Příloha č. 12: Přílohy k pracovnímu listu Bob a Bobek v supermarketu

BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

 1. Co je to? Doplňte názvy obchodů. Pracujte se slovníkem.



Jaké další obchody znáte? _____



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

2. Co je to?

a) Pojmenujte obrázky. Pracujte v páru. Můžete používat slovník.



































k a r t á č e k n a z u b y



triko	pračka	mrkev	kartáček na zuby	jablko	čokoláda
kalhoty	houska	chleba	brambory	zubní pasta	sýr
mléko	šaty	mýdlo	televize	rohlík	rádio



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

b) Jaké zboží tady můžou Bob a Bobek koupit? Doplňte slova do tabulky.

oděvy	elektro	ovoce a zelenina

pekařství	drogerie	potraviny



3. Podívejte se na dva obrázky. Řekněte, co vidíte? Najděte rozdíly.



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU



4. Podívejte se na první část videa (0:20–2:20). Odpovězte na otázky.

1. Co mají králíci Bob a Bobek rádi?

zelí
mrkev
čokoládu

2. Jaké mají Bob a Bobek číslo?

a) 30
b) 33
c) 133

3. Kdo dal králíkům číslo?

prodavačka
policistka
učitelka

4. Co si vzali Bob a Bobek před obchodem?

a) nákupní košík
b) klobouk
c) tašku



5. Podívejte se na druhou část videa (2:20–3:27). Hádejte, co bude dál. Můžete označit víc možností nebo vymyslet další.

Myslím, že Bob a Bobek...

a) vyhráli pračku.

b) musí odejít z obchodu.

c) ukradli mrkev.

d) musí jít k pokladně.

e) _____



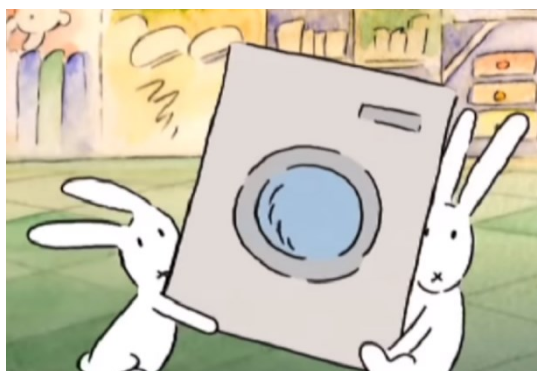
6. Podívejte se na třetí část videa (4:07–5:23). Co se stalo? Měli jste ve cvičení 5 pravdu?



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

7. Vyprávějte příběh podle obrázků.

Bob a Bobek šli... Bob a Bobek vyhráli... Bob a Bobek nakupovali...



8. Nevíte, kde koupím...? Zeptejte se spolužáka. Tvořte dialogy podle modelu.

„Dobrý den. Nevíte, kde koupím...?“ (POUŽIJ SLOVO NA KARTIČCE)

„Dobrý den. To je...(ŘEKNI NÁZEV OBCHODU) To je ...“ (POUŽIJ MAPU)

„Děkuji. Na shledanou.“

„Prosím. Na shledanou.“



Metodické pokyny k pracovnímu listu



4–10 žáků



8–9 let



A1



60 minut

CÍL: Žáci si osvojí některé názvy obchodů, dokážou uvést příklady zboží a pochopí rozdíly mezi nakupováním v obchodním centru a na trhu.

Pomůcky:

- ✓ Technické vybavení (dataprojektor, notebook, reproduktory a připojení k internetu)
- ✓ Pracovní list Bob a Bobek v supermarketu
- ✓ Obrázkový slovníček obchodů a zboží (PŘÍLOHA 1)
- ✓ Kartičky ke hře „chodičce“ a mapa obchodního centra (PŘÍLOHA 2)

Organizační formy výuky:

individuální práce (I), práce ve dvojicích (DV), skupinová práce (S), celá třída (TŘ)

Fáze	Schéma aktivity	Forma	Čas
Před videem	<p><u>CVIČENÍ 1: Předurčení nové slovní zásoby (PŘÍLOHA 1)</u></p> <p>V prvním cvičení mají žáci za úkol přiřadit k obrázkům názvy obchodů. Protože se jedná o novou slovní zásobu, mohou pracovat ve dvojicích a používat obrázkový slovník, který na začátku hodiny dostanou k dispozici. Na závěr se učitel zeptá, zda znají ještě nějaké další obchody? Nová slova bude zapisovat na tabuli, ujistí se, že všichni žáci rozumí.</p>	DV	5 min.
	<p><u>CVIČENÍ 2: Předurčení nové slovní zásoby</u></p> <p>I druhé cvičení je primárně zaměřeno na rozšíření slovní zásoby, i když řadu výrazů budou žáci patrně znát z předcházejících hodin (např. <i>mléko, čokoláda, jablko</i> ad.).</p> <p>a) Žáci nejprve pojmenují zboží, které vidí na obrázcích, pracují ve dvojicích. V rámečku mají napsaná slova, jež mají doplnit. Aby byl úkol jednodušší, pod každým obrázkem je počtem čar naznačeno, kolik má slovo písmen. Následně ve skupinách podle obrázkového slovníku zkontrolují, zda měli pravdu.</p> <p>b) Ve druhé části mají žáci za úkol rozhodnout, jaké zboží ze cvičení 1 a) mohou Bob a Bobek koupit v oděvech, elektronice, ovoci a zelenině, pekařství, drogerii a potravinách. Slova zapisují do tabulky pod příslušný název. Pracují ve dvojici, následnou kontrolu provedou opět s použitím obrázkového slovníku.</p>	DV	15 min.



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

	<p><u>CVIČENÍ 3: Předznamenání obsahu videa</u></p> <p>V tomto cvičení mají žáci porovnat dva kontrastní obrázky převzaté z videa: první je z prostředí rušného obchodního centra, druhý ukazuje atmosféru venkovního trhu. Je na zvážení učitele, zda nechá žáky popisovat, co vidí, nebo zda bude pokládat návodné otázky. Pokud chceme toto cvičení zjednodušit, můžeme na tabuli napsat několik vět (např. <i>Potřebuji nákupní košík. X Nepotřebuji nákupní košík.; Nakupuji uvnitř, v budově. X Nakupuji venku. atd.</i>) a nechat žáky, aby je přiřadili buď k obrázku 1, nebo k obrázku 2.</p>	TŘ	5 min.
Při videu	<p><u>CVIČENÍ 4: Přehrání první části videa (0:20–2:20)</u></p> <p>Úkolem žáků je sledovat video a z nabízených možností vybrat správnou odpověď. Před spuštěním by se měl učitel ujistit, zda všichni rozumí otázkám i nabízeným odpovědím. Žáci pracují samostatně, následně si ve dvojici své výsledky porovnají.</p> <p><u>CVIČENÍ 5: Přehrání druhé části videa (2:20–3:27)</u></p> <p>Toto cvičení využívá techniky sledování části videa s předvídáním. Učitel žákům promítne část videa (2:20–3:27), které následně zastaví, a nechá je hádat, co se asi stane. Mají na výběr ze čtyř možností, ale mohou vymýšlet i další. Nové návrhy učitel zapisuje na tabuli.</p> <p><u>CVIČENÍ 6: Přehrání třetí části videa (4:07–5:23)</u></p> <p>V následující části videa se žáci dozvědí, zda měli ve cvičení 5 pravdu. Učitel spustí poslední část videa a po jejím přehrání se studenty diskutuje o tom, co se stalo. Může pokládat doplňující otázky.</p>	I, DV	5 min.
Po videu	<p><u>Cvičení 7: Reprodukce videa</u></p> <p>Úkolem žáků je na základě čtyř obrázků z videa převyprávět příběh. Mohou při tom použít začátky vět, které jsou uvedené pod cvičením. Pokud by byl úkol příliš náročný, učitel jim může poskytnout další nápovědy a motivovat je k vyprávění (např. seznam slovíček, z nichž lze věty sestavit). Žáci pracují v malých skupinách a vzájemně si pomáhají, učitel jejich snahu monitoruje a v případě potřeby jim nabídne pomoc. Cílem tohoto cvičení je rozvíjet řečové dovednosti, proto upřednostňujeme plynulost před správností.</p> <p><u>Cvičení 8: Hra „chodička“ (PŘÍLOHA 2)</u></p> <p>Každý dostane mapu obchodního centra a vylosuje si kartičku, na které bude napsané nějaké zboží (např. <i>šaty, rohlík, pračku</i> ad.). Produkty jsou závěrně napsány v akuzativu, ale pokud již žáci čtvrtý pád znají, můžeme jim aktivitu ztížit a slova na kartičkách uvádět v nominativu. Žáci se začnou pohybovat po třídě a tvořit dialogy podle modelu: „Dobrý den. Nevíte, kde koupím...(+ výraz na kartičce). Druhý odpoví: „Dobrý den. To je (+ název obchodu, např. elektro). To je ... patro.“ Patro, na němž obchod najdou,</p>	SK	10 min.
		TŘ	10 min.



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

vyčtou z mapy obchodního centra. Cílem této aktivity je, aby si žáci upevnili nově nabyté znalosti a naučili se je používat v praxi.

Video dostupné zde:

https://www.youtube.com/watch?v=7biXtZtbXBo&ab_channel=BontonKids



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

PŘÍLOHA Č. 1

K PRACOVNÍMU LISTU BOB A BOBEK V SUPERMARKETU



ELEKTRO



OVOCE A ZELENINA



DROGERIE



PEKAŘSTVÍ



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU



POTRAVINY



ODĚVY



PRAČKA



KALHOTY



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU



ČOKOLÁDA



ŠATY



SÝR



MLÉKO



JABLKO



MÝDLO



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU



ROHLÍK



RÁDIO



BRAMBORY



TELEVIZE



HOUSKA



TRIČKO



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU



MRKEV



ZUBNÍ PASTA



KARTÁČEK NA ZUBY



CHLEBA



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

PŘÍLOHA Č. 2

K PRACOVNÍMU LISTU BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

OBCHODNÍ CENTRUM



ELEKTRO



OVOCE A ZELENINA



DROGÉRIE



PEKAŘSTVÍ



POTRAVINY



ODĚVY

3. PATRO

2. PATRO

1. PATRO



BOB A BOBEK V SUPERMARKETU

ČOKOLÁDA

ŠATY

TELEVIZE

PRAČKA

CHLEBA

MRKEV

JABLKO

MÝDLO

MLÉKO

TRIČKO



Příloha č. 13: Pracovní list Hurvínkova pomlázka

Příloha č. 14: Metodické pokyny k pracovnímu listu Hurvínkova pomlázka

Příloha č. 15: Přílohy k pracovnímu listu Hurvínkova pomlázka

HURVÍNKOVA POMLÁZKA



1. Diskutujte.

Jaké svátky slavíte ve své zemi?

Jaký je váš oblíbený svátek a kdy je?

Co na tento svátek jíte, pijete?



2. Vyberte správnou odpověď.

V České republice na jaře slavíme důležitý svátek. Víte jaký?

Vánoce

Velikonoce

Dušičky

Mikuláš

Silvestr



3. Soutěž. Tvořte názvy dnů velikonočního týdne. Spojte.

Velikonoční	středa
Škaredá	pondělí
Šedivé	úterý
Velký	neděle
Zelený	sobota
Velikonoční	čtvrtek
Bílá	pátek



4. Poslouchejte video bez obrazu. (0:30–1:09)

a) Co jste slyšeli? Diskutujte.

b) Doplňte sloveso.

_____ kraslice

Co asi znamená slovo kraslice?

c) Podívejte se na video znovu s obrazem (0:30–1:09). Měli jste pravdu?



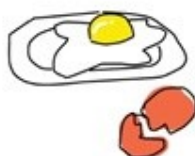
HURVÍNKOVA POMLÁZKA

? 5. Co je to? Přiřaďte názvy k obrázkům.

kraslice	pomlázka	beránek	proutí
kuře	zajíc	vejce	velikonoční koleda



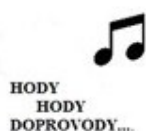















 6. Podívejte se na video a odpovězte na otázky.

a) Podívejte se na druhou část videa (4:31–5:13). Hádejte, co bude dál? Své tipy napište.

b) Podívejte se na třetí část videa (5:13–8:00). Měli jste ve cvičení 6a pravdu? Proč se to stalo?

 7. Doplňte do vět slovesa v minulém čase. Do tabulky doplňte slovesa v minulém čase.

Mánička _____ kraslice.

Hurvínek _____ pomlázku.

Hurvínek _____ vejce.

Pan Spejbl _____ velikonoční koledu.

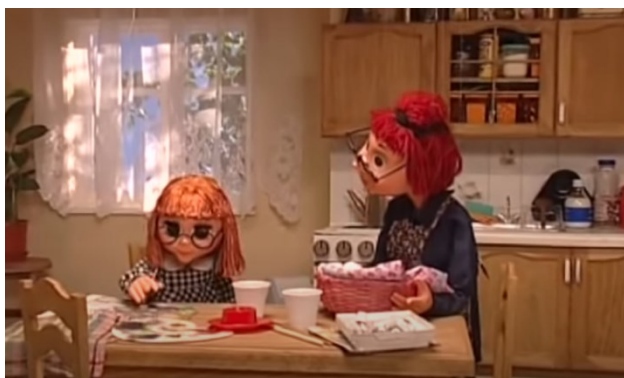
Paní Kateřina _____ beránka.

Nakonec všichni společně _____ Velikonoce.



HURVÍNKOVA POMLÁZKA

 8. Vyprávějte příběh podle obrázků.



Metodické pokyny k pracovnímu listu



4–10 žáků



11 let



A2



60 minut

CÍL: Žák se seznámí se zvyky a tradicemi Velikonoc v České republice.

Pomůcky:

- ✓ Technické vybavení (dataprojektor, notebook, reproduktory a připojení k internetu)
- ✓ Pracovní list Hurvínkova pomlázka
- ✓ Obrázkový slovníček pojmů souvisejících s velikonočními tradicemi (PŘÍLOHA 1)

Organizační formy výuky:

individuální práce (I), práce ve dvojicích (DV), skupinová práce (S), celá třída (TŘ)

Fáze	Schéma aktivity	Forma	Čas
Před videem	<p><u>CVIČENÍ 1: Úvodní diskuze</u> V úvodním cvičení žáci diskutují o svých oblíbených svátcích a zvycích, které je provázejí. Cílem je předznamenat téma celé lekce. Diskuze probíhá v rámci celé třídy.</p> <p><u>CVIČENÍ 2: Uvedení do tématu</u> V tomto cvičení zkouší žáci na základě obrázku s datem uhodnout, ke kterému českému svátku se budou vztahovat následující aktivity. Pokud bude tento úkol pro žáky příliš jednoduchý, mohou odhadovat, kdy slavíme další uvedené svátky. Pracovat budou v utvořených dvojicích.</p> <p><u>CVIČENÍ 3: Soutěž „spojovačka“</u> V rámci této soutěže se žáci pokusí správně spojit názvy dnů ve velikonočním týdnu (<i>Škaredá středa, Zelený čtvrtek, Velký pátek</i> atd.). Náповědou mohou být koncovky adjektiv. Aby tato aktivita byla zajímavější, bude probíhat formou soutěže: dvojice, která nejrychleji dospěje ke správnému řešení, bude odměněna (např. čokoládovým zajícem / vajíčkem). Cílem je prezentovat žákům nábožensky motivované jazykové jednotky, které se v souvislosti s Velikonocemi používají.</p>	TŘ	5 min.
Při videu	<p><u>CVIČENÍ 4: Přehrání první části videa (0:30–1:09)</u> V následujícím cvičení žáci nejprve poslouchají video bez vizuální opory. Jejich úkolem je rekonstruovat, co se odehrálo, a opětovným spuštěním videa s obrazem zkontrolovat, zda měli pravdu.</p>	TŘ, I	10 min.



- a) Po prvním přehrání videa bez obrazu společně diskutují o tom, co slyšeli. Učitel jejich návrhy zapisuje na tabuli. Následně jim tuto část pustí znovu bez obrazu a upozorní je, aby se zaměřili na slovo *kraslice* a pokusili se pochytit verbum, které ve spojení s tímto substantivem ve videu zazní (*namaluju kraslice*).
- b) Po druhém přehrání se učitel zeptá, jaké verbum žáci doplnili a co si myslí, že slovo *kraslice* znamená. Jejich tipy opět zaznamenává.

V poslední části této aktivity učitel video pustí s obrazem, aby žáci zjistili, zda byl jejich tip správný

I, DV 7 min.

CVIČENÍ 5: Předznamenání nové slovní zásoby (PŘÍLOHA 1)

V tomto cvičení mají žáci za úkol pojmenovat typické symboly Velikonoc. V rámečku mají napsaná slova, která pod obrázky musí doplnit. Žáci nejprve pracují samostatně a následně správnost ověří ve dvojici, kde budou mít k dispozici obrázkový slovník. Většina tohoto lexika se objevuje ve videu.

CVIČENÍ 6: Přehrání druhé (4:31–5:13) a třetí (5:13–8:00) části videa

TŘ 10 min.

Toto cvičení využívá techniky sledování části videa s předvídáním.

- a) Učitel žákům promítne druhou část Večerníčku, kterou následně zastaví, a nechá ve skupinách žáky vymyslet, co se pravděpodobně stane. Poté všechny jejich návrhy zapíše na tabuli.
- b) V této části učitel spustí poslední část videa, aby se žáci dozvěděli, co se skutečně stalo, zda byly jejich tipy správné. Zároveň diskutují o tom, proč se to stalo (velikonoční vajíčka se nejdříve musí uvařit, teprve potom na ně můžeme malovat).

Po
videu

Cvičení 7: Co jste ve videu viděli?

I, DV 10 min.

Toto cvičení se zaměřuje na typické kolokace týkající se velikonočních svátků a tradic (*malovat kraslice, upéct beránka, zpívat koledu* atd.). Zároveň slouží k ověření toho, jak žáci video rozuměli (v případě nejasností lze konkrétní část Večerníčku přehrát znovu) a k zopakování minulého času – žáci z nabízených možností doplňují verba v préteritu do vět. Pokud bychom chtěli aktivitu ztížit, mohou být slovesa v tabulce zaznamenána v infinitivu, nebo může být náповěda zcela vynechána. Žáci pracují samostatně, kontrolu provedou ve dvojicích.



Cvičení 8: Reprodukce videa

Úkolem žáků je na základě čtyř obrázků z videa převyprávět příběh. Žáci pracují v malých skupinách, učitel jim pomáhá. Cílem tohoto cvičení je rozvíjet řečové dovednosti, proto upřednostňujeme plynulost před správností.

SK

10 min.

(Variantou tohoto cvičení je „krátká scénka“, kterou si žáci na základě zhlédnutého videa a poskytnutých obrázků připraví a předvedou před spolužáky. Tato aktivita je však časově náročná a je vhodné ji zařazovat do výuky spíše na vyšších úrovních)

Video dostupné zde:

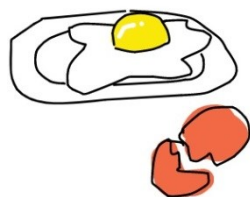
https://www.youtube.com/watch?v=CVqMBcCLu6Q&ab_channel=Ve%C4%8Dern%C3%A0D%C4%8Dkyapoh%C3%A1dky



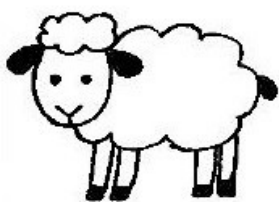
HURVÍNKOVA POMLÁZKA

PŘÍLOHA Č. 1

K PRACOVNÍMU LISTU HURVÍNKOVA POMLÁZKA



VEJCE



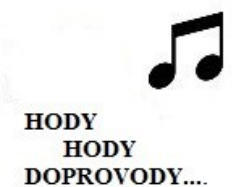
BERÁNEK



KRASLICE

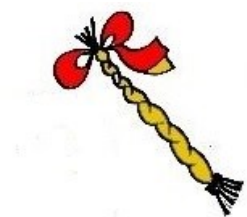


KUŘE



HODY
HODY
DOPROVODY...

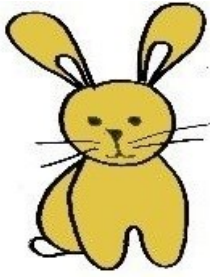
VELIKONOČNÍ KOLEDA



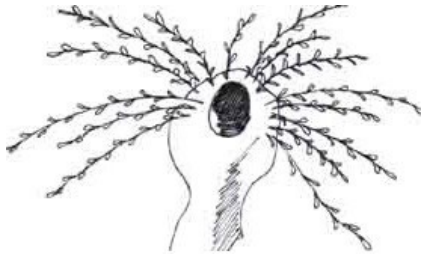
POMLÁZKA



HURVÍNKOVA POMLÁZKA



ZAJÍC



PROUTÍ



Příloha 16: Zdroje obrázků použitých v pracovních listech

Pracovní list Maxipes fík ve škole		
ředitel	https://www.ceskatelevize.cz/porady/901264-z-deniku-zaka-iii-b-aneb-edudant-a-francimor/200350951480003-jsou-ve-skole/	
nůžky	https://wiki.rvp.cz/index.php?title=Kabinet/Obrázky/0.0.0.Kliparty/Dome%C4%8Dek/skolni_potreby&action=print	
tabule		
lavice		
tužka		
židle		
guma		
lepidlo		
ořezávátko		
učebnice		
sešit		
pravítko		
Pracovní list S Broučkem je zle		
postel		https://cz.depositphotos.com/vector-images/postel-kreslen%C3%A1.html
polštář	https://cz.depositphotos.com/vector-images/pol%C5%A1t%C3%A1%C5%99.html	
obvaz	http://www.freepik.com/	
berle		
horký čaj		
kapesníky		
kapky		
prášky		
teploměr		
náplast		
Pracovní list Tři prásátka: Pohoda u vody		
roční období		https://www.abctoys.cz/Hracky-a-hry/Puzzle/Puzzle-vice-nez-500-dilku/Panoramaticke-puzzle-4-rocni-obdobi-500-dilku
opalování	https://www.muzivcesku.cz/tagy/opalovani/	
lyžování	https://publicdomainvectors.org/cs/tag/ly%C5%BEa%C5%99	
sáňkování	https://junior.rozhlas.cz/notovanicko-bude-zima-bude-mraz-8064507-barbora-buchalová	
jízda na kole	https://www.freepik.com/premium-vector/woman-riding-bike-cartoon_2467737.htm	
hokej	https://www.pinterest.ch/pin/344525440244247828/?amp_client_id=CLIENT_ID(&mweb_unauth_id={{default.session}}&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.ch%2Famp%2Fmirkasotova%2Fhokej%2F	
bruslení	https://cz.pinterest.com/pin/297941331584460417/	
stavění sněhuláka	https://cz.clipart.me/istock/building-a-snowman-29237	
potápění	http://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/potapec-pozorujici-koralovy-utes	
hrad z písku	https://business.facebook.com/pg/vendula.eu/posts/?ref=page_internal	

mič	https://www.megaknihy.cz/zabava-hry/294281-mic-nafukovaci-61cm-v-sacku.html?utm_si=RFliDjRTZUc2TWprME1qZ3hNamswTWpneA==&utm_pab=&matchtype=&network=g&device=c&creative=63152076610&keyword=&placement=&param1=&param2=&adposition=&campaignid=193922770&adgroupid=19959225370&feeditemid=&targetid=pla-450238339402&loc_physical_ms=1003803&loc_interest_ms=&searchtype=search&gclid=Cj0KCQiAuJb_BRDJARIsAKkycUkq7vlfzd-pudUeIndb91tM0r1Cm7JTYJbNeyL_M_vjHtXmtb_X714aAo5cEALw_wcB
klobouk	https://www.vinarskydum.cz/klobouk-tyrolacek_p5951
slunečník	https://www.kamex-interier.cz/produkt/windprofi-2-m-plazovy-naklapeci-slunecnik?gclid=Cj0KCQiAuJb_BRDJARIsAKkycUk04O_38oC9_mjulHvhA5MMC8ZICecQ_5-XNOVygpm2vUugxZ7Q0aAs7cEALw_wcB
jídlo a pití	https://www.prouti.cz/piknikovy-kos-prouteny-eger-i-x1128
sluneční brýle	https://www.bibloo.cz/damske/detail-vyrobku/129580-vans-spicoli-4-slunecni-bryle/UNI/104928:cervena-racing-red/?gclid=Cj0KCQiAuJb_BRDJARIsAKkycUIK00ou1YxZINNJaOwJZbPH6NY1FADEq4vxbWXRxnRHu1YXeEBu6KUaAtctEALw_wcB
lod'	https://www.nejlevnejsisport.cz/nafukovaci-clun-intex-explorer-p-11495.html
lehatko	https://eshop.unihobby.cz/zahrada-zahradni-nabytek-zahradni-lehatka-plazove-lehatko-mix-barev-a-vzoru/144787p/
ručník	https://www.mall.cz/osusky-rucniky/frote-rucnik-50x90-cm-500-gr-m2-cihlova-100016788431
deka	https://www.zoltashop.cz/e-shop/deky/piknikova-plazova-deka-s-izolaci-200x200-vzor-1190510085117190510085124?gclid=Cj0KCQiAuJb_BRDJARIsAKkycUIJhMRzyJiJlq_Esg2R4LYUJrvwDaPljqs5O6W44uqIh1RnCoUOs58aAl-CEALw_wcB
opalovací krém	https://www.krasanamiru.cz/produkty/ochranny-opalovaci-krem-na-telo-vodeodolny-spf-50/
kruh	https://www.marine.cz/produkty-kruh-zachranny-2-5kg-pr-70cm-solas-oranzovy-detail-19002
plavky	https://www.bonprix.cz/kategorie/zena-plavkova-moda-jednodilne-plavky/?size=260981171&promo=%2520Bademode&promo=CSS&typ=PLA&anbieter=CSSc&aktion=Shopping_all_CSS&version=&matchkey=70257173029_93069195%252344&gclid=Cj0KCQiAuJb_BRDJARIsAKkycUngShRT7soLt6dYBCPia98j31jE2t2w8xhOpzD6N_JJwKkoPTG0bzkaAgLmEALw_wcB&entryitems=930691&layer=oma
Pracovní list Bob a Bobek v supermarketu	
oděvy	https://www.interier-pro-obchody.cz/top-interiery/yakuza-prodejna-s-oblecenim
ovoce a zelenina	https://www.interierprodejen.cz/regal-na-ovoce-a-zeleninu-vitable/
elektro	https://www.elektroefekt.cz/elektro-klatovy/
pekařství	http://www.pekarstvijilek.cz/
drogerie	https://www.olympiaplzen.cz/dm-drogerie
potraviny	https://obrazkyprostudenty.webnode.cz/akuzativ/
tričko	https://shop.sportsscouting.cz/zbozi/5535/detske-tricko-bob-a-bobek-modre?gclid=CjwKCAiA25v_BRBNEiWAZb4-Zer47cLNh7af1_c7bNuJPD-rWGdfN3o6BIy6UWk7w9K3a06F9c4ohoCVq0QAvd_BwE

kalhoty	https://www.aboutyou.cz/p/jack-jones/dziny-4078058?vid=36157760&om_channel=PLA&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=PLA_CZ_M_Generic_S24&gclid=CjwKCAiA25v_BRBNEiwAZb4-Zfho6kNGw0qBE_Yn5DpdyetY-z65kMKOyZ6AGL8Uv6lFNrhjGKj32xoCn1IQAvD_BwE
pračka	https://www.datart.cz/automaticka-pracka-whirlpool-fwsg61053w-eu-447636.html?gclid=CjwKCAiA25v_BRBNEiwAZb4-ZUfRbiqzqPcvWpLk365Q_8O-W2JZMOS5aQKYn_iiQxW8Yn4v6j-VmBoCewYQAvD_BwE
mrkev	http://www.taiji-ak.cz/mrkev-zdravi-recepty/
kartáček na zuby	https://www.krasazeny.cz/starlife-zubni-kartacek-nano-gold-orange-1-kus?gclid=CjwKCAiA25v_BRBNEiwAZb4-ZbvG4MtG3CCiI0lcnDgD-EktTZ0KVSHMHR05zM1OkmxEQxRsuHH5NxoCAu4QAvD_BwE
jablko	https://www.vitalia.cz/clanky/atlas-jablek-16-oblibenych-odrud/
čokoláda	https://napovime.cz/navod/jak-rozpustit-cokoladu/
houska	https://www.kaloricketabulky.cz/potraviny/houska-obycejna
chleba	https://www.receptyonline.cz/upecte-si-kvaskovy-chleba-podle-receptu-kuchare-huga-hromase/
brambory	https://www.fiftyfifty.cz/vite-jak-zdrave-jsou-brambory-5023081.php
zubní pasta	https://prosvet.cz/volte-vasi-zubni-pastu-dukladne-pokud-obsahuje-mikrocastice-meli-byste-se-ihned-zbavit/
sýr	https://vlasta.kafe.cz/clanky/vareni-a-recepty/2013/3/2/cottage-mozzarella-camembert-zakousnete-se-do-syru/dil/4/
mléko	https://www.agropress.cz/nez-prestanete-konzumovat-mleko/
šaty	https://www.orsay.com/cs-cz/zerzejove-saty-a-ackovou-sukni-490397377000.html?nsctrid=3333333303&nsctrid=3333333303&gclid=CjwKCAiA25v_BRBNEiwAZb4-ZbXWCpbbpgeiYO1KILEd9vXD8qWTCnmHePjB_a3LEQZR78mf-adGqRoCefgQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds
mýdlo	https://www.douglas.cz/p/sisley-eau-du-soir-128089?number=128089&utm_medium=psm&utm_source=kelkoo
televize	https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:LG%EC%A0%84%EC%9E%90_%EC%84%B8%EA%B3%84%EC%B5%9C%EB%8C%80_%ED%92%80LED_72%EC%9D%B8%EC%B9%98_%E2%80%98%EC%8B%9C%EB%84%A4%EB%A7%88_3D_%EC%8A%A4%EB%A7%88%ED%8A%B8_TV%E2%80%99_%EC%B6%9C%EC%8B%9C.jpg
rohlík	https://www.rohlik.cz/1374583-rohlik-cz-nas-rohlik
rádio	https://www.sony.cz/electronics/digitalni-radia/xdr-s61d
Pracovní list Hurvínkova pomlázka	
vejce	https://letsdraw.it/cs/h/jak-se-kresl%C3%AD-vejce/detail/uhtzdrf6r
proutí	http://www.zstaborska.cz/web/kdo_je_kde/skolni_vrba.php
pomlázka	https://www.pinterest.de/pin/27654985196401241/
kraslice	
beránek	
kuře	
zajíc	

Příloha č. 17:

Seznam doporučených témat ve vznikajícím kurikulárním dokumentu specifikujícím výuku dětí s OMJ na českých základních školách⁶

1. já a moje rodina
2. třída
3. škola
4. kamarádi
5. můj dům, moje město
6. co rád dělám (volný čas, knihy, filmy, kultura, sport)
7. moje tělo (lékař, zdraví)
8. příroda kolem nás (roční období, počasí, zvířata, rostliny, svátky a tradice)
9. virtuální svět (telefon, počítač, ovládání, hry)
10. svět kolem mě (nákupy, služby, oblečení)

⁶ Tento seznam byl autorce práce poskytnut 23. 3. 2020, veškeré změny, ke kterým po tomto datu došlo, nebyly reflektovány.

Příloha č. 18: Přepis večerníčkové epizody Maxipes Fík ve škole

Za lesem je rybník plný vody, a zajíc nikde. „*Tak se aspoň trochu smočím.*“, povídá si lovec. No tohleto, to je ale převoz. Zajíc je pašák! A máme tu domeček.

ÁJA: „*Fíku! Co tam děláš?*“

FÍK: „*Spravuju.*“, povídá Fík.

ÁJA: „*Ty nevíš, co říkal tatínek?*“

FÍK: „*Nevím.*“

ÁJA: „*Říkal, že to auto je pro kočku, a ty jsi přeci pes.*“

FÍK: „*No na něčem se musím učit, ne?*“

ÁJA: „*Nejdřív se radši nauč psát a číst.*“

FÍK: „*Proč by ne?*“

A tak ho Ája vzala s sebou do školy.

ŠKOLNÍK: „*To je bratr?*“, zeptal se pan školník.

ÁJA: „*Prosím, to je pes. Ale umí mluvit.*“

FÍK: „*Dobrý den.*“, řekl Fík, aby dosvědčil, že Ája nelže.

PAN UČITEL: „*Čí je to pes?*“, ptal se pan učitel.

ÁJA: „*Prosím, můj.*“

PAN UČITEL: „*No a proč nemá košík?*“

FÍK: „*To by se mi špatně mluvilo.*“, vysvětlil Fík.

Když se pan učitel seznámil s novým žákem, začalo vyučování.

PAN UČITEL: „*Napišeme si krásnou osmičku. Kdo je levák, napíše ji levou, kdo umí jako já oběma, napíše dvě. Hm, to nedokážu ani já.*“

Pak se učili psát písmeno F.

PAN UČITEL: „*F jako Fík.*“, řekl pan učitel.

PAN UČITEL: „*Ale, ale žáku Fíku, inkoust nelžeme, ale vypi...*“

FÍK: „*Vypijeme.*“

PAN UČITEL: „*Vypijákujeme.*“

Začala hodina tělocviku.

TĚLOCVIKÁŘ: „*Čelem vzad! Vpravo v bok! Čelem vzad! Vlevo v bok. Pochodem chod!*“

Fík obstál znamenitě.

DĚTI: „*Hurááá!*“

A pan učitel taky.

UČITEL: „*Tak pojd', žáku Fíku, pojd' k tabuli.*“, povídá pan učitel při počtech.

FÍK: „*Dvě přední a dvě zadní... jsou dohromady... všechny čtyři.*“

UČITEL: „*No vida, ale vida, vida, píšu ti jedna, povídá pan učitel.*“

FÍK: „*Sláááva!*“, zajásal Fík a propadl do nejvyšší třídy. Tam právě rozdávali vysvědčení a na Fíka taky jedno zbylo. A zrovna samé jedničky.

Tak Fík úspěšně vyšel ze školy a ze samé radosti, že umí psát, se podepsal na každý patník. No, vždyť je to koneckonců pes, ne?

Příloha č. 19: Přepis večerníčkové epizody S Broučkem je zle

Léta už bylo namále, ale ta tráva byla pořád taková vysoká a ti ptáčci tolik zpívali a nic nevěděli o tom, že Broučka přinesli domů celého polámaného.

MAMINKA: „*Broučku, probud' se.*“

Poutníček hned všem rozhlásil smutnou novinu, že s Broučkem je zle.

POUTNÍČEK: „*Pojďte rychle a pomozte Broučkovi! Janinko, pojdte rychle, Brouček vás potřebuje.*“

A Brouček ležel v postýlce celý bolavý. To levé křídélko měl zle polámané a ani sebou nepohnul.

BROUČEK: „*Ne, ne, maminko!*“

MAMINKA: „*Díky bohu, žije. Tatínku, je živ.*“

BROUČEK: „*Ne, ne, Beruško!*“

BERUŠKA: „*Broučku, já jsem u tebe.*“, zašeptala Beruška.

JANINKA: „*Copak vy Broučka takhle necháte a nebudete dělat nic?! Honem, Beruško, podej džbán rosy. Vy, maminko, podejte šátek. A tatínek dřívko. (...) Chceš pít, vid', Broučku?*“, zeptala se Janinka.

MAMINKA: „*Spí.*“

TATÍNEK: „*Spí.*“

BERUŠKA: „*Spí.*“

Dny pomalu utíkaly a Broučkovi už bylo lépe. Všichni se o Broučka starali, jak jen mohli. Janinka se chodila den co den na něj dívat a vždycky měla něco dobrého s sebou. I Kmotřička posílala po Berušce samé dobroty. Každým dnem Brouček sílil. Křídélko se mu hezky hojilo a na bolest už dávno zapomněl.

MAMINKA: „*S pánem bohem! Šťastnou cestu, tatínku! Kdepak, Broučku, do světa ještě nemůžeš. Křídélko máš slabé a daleko by tě neuneslo.*“, řekla maminka. „*Broučku, Beruško, vraťte Janince šátek, však ho už, Broučku, nepotřebuješ. A pěkně pozdravujte.*“, řekla maminka.

Janinka měla radost, že Brouček už zase létá. Letos však už svítit nebude. Zanedlouho bude zima a všichni broučci musí spát.

BROUČEK: „*Mějte se tu hezky, Janinko, a děkuji vám za všechno!*“

JANINKA: „*Dej vám pán bůh štěstí.*“

A zima už se hlásila, a tak se na ni Broučci dobře přichystali. A ještě se pomodlili:

BROUČCI:

„*Podvečer tvá čeládka,
co k slepici kuřátka,
k ochraně tvé hledíme,
laskavý Hospodine.*“

Příloha č. 20: Přepis večerníčkové epizody Tři prasátka: Pohoda u vody

KACHNA: „Vítejte u zpráv lesní televize. Déšť a bláto uvěznily prasátka na mýtině, udělali si proto náhradní program. Čára promítal filmy ze svého světového turné, Sněžinka předvedla leteckou akrobacii, Boris a Zub uspořádali závody v běhu a klouzání po zadku. Nakonec vlci dostali deku a všichni si poseděli u ohníčku. Konec zpráv.“

ŽÍŽALA: „To sluníčko už má sílu.“

PES: „Já vás nakrémuju.“

ŽÍŽALA: „Jehe, hoho, to lechtá.“

CHLOUPEK: „Ajeje.“

SNĚŽENKA: „Podávají se palačinky.“

CHLOUPEK: „Jééé, mňam, palačinky!“

ČÁRA: „Po jídle se půjdeme všichni vykoupat, chrochro, když se udělalo tak krásně.“

SNĚŽENKA: „Půjdeme hned a sníme si to u rybníka.“

CHLOUPEK: „Jupííí!!!“

KACHNA: „Dnes natáčíme reportáž o začátku plavecké sezóny a o tom, jak které zvířátko miluje či nesnáší koupání. Dobrý den. Smím vám položit otázku? Co to? Jejda.“

ČÁRA: „Takhle se plavou prsa. Tohle je, děti, klasická čubička. A támhle, to je styl zvaný velryba, hehe.“

CHLOUPEK: „Jééé, to je krása. Děkuji ti, kamaráde.“

PES: „Je, žralok!“

ČÁRA: „Honem, všichni z vody!“

ŽÍŽALA: „Ale žraloci žijí v moři, a ne v rybníku.“

SNĚŽENKA: „Tak co to tedy bylo?“

ČÁRA: „Hm, to musíme vypátrat.“

VLK BORIS: „Takhle se k Chloupkovi nedostaneme. Je u něho pořád ten kňour.“

VLK ZUB: „Jen co vleze sám do vody. Já ho chytnu a potopím. A bude náš, jo!“

ČÁRA: „To si budete muset nechat zajít chuť, podvodníci!“ (ODVÁŽÍ VLKY KE BŘEHU) „Předvedeme si kurz první pomoci.“

SNĚŽENKA: „Takhle chytnete nos a mohutně fouknete.“

ČÁRA: „A párkrát vší silou zmáčknete. Kdo si to chce vyzkoušet?“

SNĚŽENKA: „A ty drž a moc se nemrskej, nebo si tě vezmu do parády za to, co jste chtěli udělat Chloupkovi.“

VLK BORIS: „My jsme vás chtěli jen pobavit, přece.“

VLK ZUB: „A zpříjemnit vám pobyt u vody.“

ČÁRA: „*Tak nám ho teď zpříjemněte. Šup! Šup! Do vody!*“

VLCI: „*Ano, ano.*“

ŽÍŽALA: „*Tak to jsem zvědavá. Hahaha.*“

SNĚŽENKA: „*To nevypadá dobře. Jestli je hned nevytáhneme...*“

ČÁRA: „*Rychle pomoc! Už polykají andělíčky.*“

VLK BORIS: „*Přiznáváme se! Přiznáváme se! Chtěli jsme Chloupka unést, ale už nechceme. Přisaháme!*“

ČÁRA: „*To už jste slibovali mockrát.*“

SNĚŽENKA: „*Zdá se, že vám chtějí vyprášit kožichy.*“

CHLOUPEK: „*Mám lepší nápad! Tak budou alespoň užiteční.*“

KACHNA: „*Ano, ano, vážení diváci, je to tak. Vyhlášuji náš rybníček jako vodní plochu s nejlepší kvalitou služeb v širém okolí. Ano, ještě tam trošičku přitlač.*“

VLK ZUB: „*Ano, ano.*“

Příloha č. 21: Přepis večerníkové epizody Bob a Bobek v supermarketu

To je prosím klobouk kouzelníka Pokustóna a v něm bydlí dva králíci: Bob a Bobek. Jenže tomu se nikdy z vyhřátého klobouku nechce.

BOB: „*Bobku, vstáváme, cvičíme!*“

BOBEK: „*Bobe, letíme.*“

BOB: „*No jo, Bobku, letíme. Už je ráno, raničko, a sluníčko svítí jako zlatý palouček na stříbrné niti. (VLÉTNOU S KLOBOUKEM DO ČERNÉHO DÝMU) „Podej mi plynovou masku!“*

BOBEK: (HLEDÁ V KLOBOUKU PLYNOVOU MASKU A VYTÁHNE MAŠKARNÍ MASKU) „*Promiň, Bobe. Pomóóóc, Bobe!*“

BOB: „*Nešil, Bobku!*“

POPELÁŘ: „*Hele, co to??? Ufóóóni! Ufóóóni!*“

BOB „*My nejsme žádný ufon, nebo co.*“

BOBEK „*My jsme králíci z klobouku přeci.*“

POPELÁŘ: „*Uličníci! A proč nejste ve škole?*“

BOB „*Prosím, my do školy ještě nechodíme.*“

BOBEK: „*Nevidíte tam náš klobouk, prosím vás? Není tam?*“

POPELÁŘ: „*A kdepak, lidi vyhazují jenom jídlo.*“

BOBEK „*Teda, já mám zrovna takovej hlad.*“

BOB: (VIDÍ VELIKOU MRKEV NAD SUPERMARKETEM) „*Hele, Bobku, mrkev na celý život.*“

POLICISTKA: „*No, nebojte se, milánkové, co byste rádi?*“

BOB: „*No, přece támhle tu mrkev!*“

BOBEK: „*Ale může být i menší.*“

POLICISTKA: (PODÁVÁ KRÁLÍKŮM ČÍSLO) „*To číslo neztraťte, milánkové.*“

BOB: „*Děkujeme, šerife.*“ (VEJDOU DO SUPERMARKETU) „*Člověče, Bobku, tady zabloudíme.*“

BOBEK: „*Jen klid, kormidelníku, já tě budu navigovat.*“ (UVÍDÍ MRKEV) „*Bobe, ta je! Ta je snad nafukovací.*“ (BOB VYFOUKNE MRKEV A PODÍVÁ SE NA BOBKA) „*Máš pravdu, Bobe.*“

TLAMPAČ: „*Pozor! Pozor! Hledá se zákazník s pořadovým číslem třináct.*“

BOB: „*Todle, to je naše číslo. Už po nás jdou!*“

BOBEK: „*Musíme se ztratit.*“

MYSLIVEC NA NÁKUPU: „*Hele, mámo, koukni, bude se našemu Lojzíkovi líbit?*“ (CHYTNE BOBKA A TEN HO KOUSNE DO PRSTU) „*Jauvajs, mámo! Ten králik je snad úplně živý.*“

TLAMPAČ-ŘEDITEL: „*Pozor! Pozor! Hledá se zákazník s pořadovým číslem třináct.*“ (POLICISTKA CHYTNE KRÁLÍKY NA ÚTĚKU A DONESE JE NA PÓDIUM) „*Jako ředitel tohoto supermarketu vám ze*

srdce blahopřeji k výhře. Jste naši stotisící návštěvníci. Tady vám předávám malou pozornost. Je to elektrická pračka.“

(KRÁLÍCI TÁHNOU PRAČKU VEN ZE SUPERMARKETU)

BOB: *„Bejt bohatej je hrozně namáhavý, Bobku.“*

BOBEK: *„Za to si můžeme každý den vyprat náš klobouk. Vid', Bobe?“*

BOB: *„Náš klobouk, Bobku!“*

BOBEK: (NAŘÍKÁ) *„Jé, jé...“*

BOB: *„Nebud' smutnej, Bobku. No co, vyměníme pračku za mrkev a aspoň si smlsnem!“*

(JDOU NA TRH)

TRHOVNICE: *„Chlapci, za takovou pračku vám dám celý klobouk mrkví.“*

BOBEK: *„Bobe, ty jsou macatý a sladoučký.“*

BOB: *„A jsou v našem klobouku!“*

BOBEK: *„Ty náš kloboučku milovanej, mrkvičkama lemovanej.“*

(KLOBOUK VZLÍTÁVÁ)

BOB: *„Tiše v podpalubí.“*

BOBEK: (UKLÁDÁ SE K SPÁNKU) *„Už bylo na čase.“*

Příloha č. 22: Přepis večerníčkové epizody Hurvínkova pomlázka

BÁBINKA: „Už se to nese. Tu máš, Máníčko.“

MÁNIČKA: „Dík, bábinko. No, panečku, namaluju Hurvínkovi ty nejhezčí kraslice! Táák. Jo, to je ono.“

HURVÍNEK: „Je! Velikonoce! (TŘESE S PRASÁTKEM) Jo, je to dobrý. Dvacka? A Víc už nic? No co, snad mi to postačí. Žeryčku, pojď.“

KLUK 1: „Všichni se koukejte, pozor, jedu, jedu! To čumíte, mrňousové, co?“

KLUK 2: „Co je? Se nevytahuj, ty náfuko!“

HOLKA: „Náfuko! Náfuko! Náfuko!“

HURVÍNEK: „Nazdárek! Čau kluci.“

KLUK 1: „Ahoj, Hurvajz.“

HURVÍNEK: „Jdu koupit pomlázku.“

KLUK 1: „Chceš si to taky zkusit?“

HURVÍNEK: „Jééé, to bych mohl?“

KLUK 1: „Jasně! Tu máš!“

HURVÍNEK: „Díkes.“

KLUK 1: „Tak se předved!“

HURVÍNEK: „Pozor. Jedu, jedu! Teď budete čubrnět. Auuuu! Šmankote, to bude boule jako koule.“

TRHOVNICE: „Pomlázky! Velikonoce na krku, kupte si pomlázky! Pomlázky!“

MYSLIVEC: „Hm, ten vypadá pěkně, já si ho vezmu.“

TRHOVNICE: „Mladý pane, vy s tou šiřatou hlavou...“

HURVÍNEK: „Dobrý den.“

TRHOVNICE: „Kupte si pomlázku. No tak, kupte si krásnou pomlázku.“

HURVÍNEK: „Tak jo, vzal bych si tuhle.“

TRHOVNICE: „Tak, hezky jste si vybral. No tak 20 korun.“

HURVÍNEK: „Páni, dvacka je fuč.“

TRHOVNICE: „Ale podívejme.“

HURVÍNEK: „Asi jsem ji při tom pádu ztratil.“

TRHOVNICE: „No tak to máte tedy smůlu.“

HURVÍNEK: „Achjo. Co budu dělat? Už vím, co udělám. Nařežu si proutí a pomlázku si vyrobím sám. No prosím, to bude pomlázka jedna báseň!“

ROZZLOBENÝ PÁN: „Ty zloději! Co mi to tu vyvádíš?“

HURVÍNEK: „No nazdar!“

ROZZLOBENÝ PÁN: „Koukej mazat z mojí zahrady! Bady, honem na něj. Jen ho chyt! Vem si ho! Trhej!“

HURVÍNEK: „Vraždááá.“

ROZZLOBENÝ PÁN: „Já ti dám! Drž ho! Já ho dorazím tou holí! Jen mu dej, co proto! Nic jiného si nezaslouží! No, ber ho! Zloději jeden! Víckrát se tady neukazuj! Nebo uvidíš!“

HURVÍNEK: „Hlavně, že proutí je zachráněno. Pojd', Žery! Koukni se, Žeryčku, upletu tu nejhezčí pomlázku. No, to není jen tak, hochu.“

HURVÍNEK: „Hody, hody, doprovody, dejte vejce malovaný...“

MÁNIČKA: „Auuuu! Hurvínku, už dost! Nech toho, hahaha!“

HURVÍNEK: „Hody, hody, doprovody...“

MÁNIČKA: „Nech toho! Tu máš!“

HURVÍNEK: „Jééé, dík. Máničko, no teda...co to?“

BÁBINKA: „Propána, Máničko, tys tomu dala! Ta vejce jsi měla nejdřív uvařit!“

MÁNIČKA: „Já jsem tak nešťastná.“

HURVÍNEK: „Máni, nebul, já taky letos nedopadl nejlíp.“

BÁBINKA: „Jak tak na vás děti koukám, tak nevím, kdo z vás dvou vlastně dostal namrskáno.“

MÁNIČKA: „Já!“

HURVÍNEK: „Já!“

MÁNIČKA: „A já jsem se ještě k tomu všemu dřela úplně zbytečně. A přitom se mi letos ty kraslice tak povedly.“

BÁBINKA: „Ale tak nezoufej, Máničko, příští rok se ti povedou ještě lépe.“

HURVÍNEK: „Bodejť. A navíc já mám vejce naměkko docela rád. Jenom nechápu, proč ty slepice snáší ta vajíčka tak přeplněná.“

BÁBINKA: „Hurvínku, prosím tě, to nejez! Ta vejce jsou syrová.“

HURVÍNEK: „Aha.“

SBEJBL: „Hody, hody, doprovody, paní Kateřino, dejte vejce malovaný, hehehe.“

BÁBINKA: „Dost, to stačí, to stačí.“

SBEJBL: „Tak kdepak mám tu sladkou odměnu?“

BÁBINKA: „Pepo, já na vás dočista zapoměla! Ale nezoufejte, mám nápad. Já vám z těch pokažených kraslic upeču velikonočního beránka. (...) Tak tady ho máte a nechte si chutnat.“

SBEJBL: „Ten se vám, paní Kateřino, opravdu povedl.“

HURVÍNEK: „Jak by ne, je z mých kraslic.“

SBEJBL: „*No jo, takže nakonec to byly šťastné a veselé Velikonoce.*“

HURVÍNEK: „*To tedy ano. Chacha!*“

Příloha č. 23:

Přepis večerníčkové epizody Jak Mach a Šebestová zachránili v Benátkách Horáčka s Pažoutem

Jednou, když se blížil konec školního roku a nastal čas, kdy se jezdí na výlety, jela paní učitelka s celou třídou do Itálie navštívit Benátky. Kropáčková maminka jela s nimi, aby pomáhala paní učitelce dávat pozor na děti, hlavně na Horáčka s Pažoutem, aby někde něco nevyvedli, všechny děti měly ruksáčky, jenom paní učitelka si vezla velkou tašku, kde měla zpáteční jízdenky a peníze na jídlo a nocleh. A potom najednou přijel rychlík, všichni nastoupili a jeli, a jak tak jeli, těšili se na ty Benátky a říkali si, jaké to tam asi je.

A druhý den, když do těch Benátek konečně přijeli, udiveně koukali, co je to za zvláštní město. Byly tam krásné paláce, ale všechny stály na vodě. Místo ulic tam byly vodní kanály a všude samé loďky a turisté, a hlavně samí holubi, kteří byli všude, kam se člověk podíval.

Nejdřív si dali věci do hotelu a pak se šli podívat na náměstí svatého Marka s vysokou věží, které se říká kampanila, Mach s Šebestovou navrhli, aby se podívali až nahoru jako jiní turisté, ale paní učitelka řekla, že to bohužel nejde, že by musela zaplatit řůru peněz za vstupenky, což všechny děti pěkně otrávil. Ale hned se zase uklidnily, protože paní učitelka řekla, že se všichni svezou na téhle krásné lodi kolem celých Benátek a všichni žáci se na tu jízdu začali náramně těšit. Paní učitelka se hned postavila do fronty a koupila lístky a věřte mi, byl to opravdu moc krásný zážitek, všichni byli ohromně spokojeni, pak se ale stala ta nejstrašnější věc, jaká se vůbec mohla stát. Paní učitelka si musela odskočit, požádala paní Kropáčkovou, aby byla tak hodná a pohlídala jí tašku, v tom se ozval Kropáček a volal:

„Mamíí, pojd' se sem podívat. Tady jede na motorový lodi ženich s nevěstou a celá svatba.“

A tak se paní Kropáčková šla na tu svatbu podívat, jenže když se vrátila k svému sedadlu, ta velká taška byla pryč, protože ji někdo ukradl. A paní učitelka křičela celá zoufalá:

„Proboha, co teď? Byly tam všechny peníze a zpáteční jízdenky! Jak zaplatíme hotel a jak se dostaneme domů a co budeme jíst?“

A tak Mach s Šebestovou chtěli zachránit situaci, poprosili sluchátko, aby ta taška byla zase zpátky, jenomže taška byla prázdná, a ještě k tomu plná vody, protože ten zloděj z ní všechno vzal a prázdnou hodil do moře. A tak se vrátili do hotelu, jenomže tam to bylo ještě horší. Hoteliér na ně začal křičet:

„Když nemáte peníze, tak se okamžite vystehujete a všechny svoje věci tady nechate jako náhradu škody.“

A paní učitelka stála s celou třídou před hotelem a říkala:

„Děti, děti, to jsme pane dopadli. Jsme bez peněz, je večer, my nemáme kde spát, nemáme co jíst, ani se nemůžeme vrátit domů. Co s námi bude?“

Ale Šebestová s Machem dostali nápad, že by je sluchátko mohlo proměnit v holuby, takže by spali někde na věži, jedli by drobečky a domů by pak už nějak doletěli. Paní Kropáčkové se ten nápad líbil a paní učitelce taky, načež se Mach domluvil se sluchátkem, že od tohodle okamžiku z nich bude dvacet holoubat a dva dospělí holubi a že až se vrátí domů, stanou se zase lidmi. A tak se letěli vyspat na věž té kampanily a nemuseli platit ani korunu. Ráno se všichni zadarmo nasnídali, Mach s Šebestovou měli dokonce koláč s rozinkami. Potom se všichni letěli podívat zadarmo do muzea, paní učitelka se

tam seznámila s jedním manželským párem z Liberce, řekli, že jsou v Benátkách už potřetí a že se budou vracet odpoledne domů. Paní učitelka se s nimi domluvila, že se k nim s dětmi přidá, dala si s nimi sraz ve tři hodiny na náměstí svatého Marka. Jenomže když pak před odletem počítala paní učitelka děti, zjistila, že dva žáci chybí, načež se Mach s Šebestovou přihlásili a vrkali:

„Prosím, to bude Horáček a Pažout, viděli jsme je v jedné restauraci.“

A opravdu. Horáček s Pažoutem byli v jedné restauraci, kradli tam hostům z talířů ty nejlepší kousky masa. Hosté si samozřejmě stěžovali, co je to za pořádek, číšník se s těmi dvěma nemazlil, chytil je a odnesl do kuchyně. Pak kuchař řekl:

„Výborně, upečeme je a dáme na jídelní lístek. Pečená holoubata si určitě někdo objedná.“

A pak se ten pan kuchař chystal zaříznout Horáčka, jenže v tom tam vlítla celá třída i s paní učitelkou a paní Kropáčkovou. Mach s Šebestovou se pustili do toho pana kuchaře, začali ho klovat do hlavy, personál kuchyně se začal bránit vším, co měl po ruce. Chudák Trejbalová při tom skončila v hrnci se špagetami, ale to už byl Horáček zachráněn a letěl pryč a za ním taky Pažout a potom celá třetí B i s paní učitelkou a paní Kropáčkovou. Trejbalové se letělo trochu těžko a zůstávala pozadu. Na náměstí svatého Marka je čekali ti dva holubi z Liberce, a tak se všichni před cestou naposledy pořádně najedli, Mach s Šebestovou zbavili Trejbalovou špaget, které jí tolik překážely. A pak už dali všichni Benátkám sbohem a zamířili k rakouským hranicím. Netrvalo dlouho a celá třetí B letěla nad Alpami, kde ještě ležel sníh, a nakonec přiletěli domů na školní hřiště, kde se z nich znovu stali lidi, jak to Mach se sluchátkem domluvil, a paní učitelka řekla:

„Poslyšte, vy dva, moc nechybělo a skončili jste na pekáči jako pečená holoubata. Měli byste poděkovat tadhle Machovi a Šebestové, že jste vůbec naživu.“

Ale Horáček s Pažoutem neřekli ani „bůůů“ a byli k tomu ještě drzí, načež paní učitelka řekla:

„Tak abyste věděli, příště nejedete nikam.“

A opravdu. Když se potom za týden jelo na výlet k rybníku Krajáči, Horáček s Pažoutem zůstali za trest doma.

Příloha č. 24: Přepis večerníčkové epizody O Kanafáskovi: Jak hledali bráchu

JONÁŠ: „*Tati, já bych ještě něco snědl. Došla nám pasta na zuby, tati. Tati, a kdy už bude ráno?*“

Na Snovízu na hradě,
bydlí skřítků habaděj.
Uspávači malí,
na cestu se balí,
tam kde děti dováděj.
Peřiny hned vystřelí,
do zlobivých postelí.
když po dětech drapnou,
tak jim pusy sklapnou,
usnou, i když nechtěly.
Když spí děti v posteli,
skřítkové jsou veselí.
Má to jeden háček,
rošťák Kanafásek,
zase dneska rozbálí.

SPINKALKA: „*Kanafáska ne!*“, úpěla Spinkalka. „*To zase bude ostuda.*“

SNIVEC: „*Kanafásek je největší uspávací peřina co máme.*“, trvá si Snivec na svém. „*Na Jonáše nic slabšího neplatí. Víc doprava, Kanafásek! Kurz udržovat! Kurz udržovat!*“

KANAFÁSEK: „*Nazdárek, Jonáši. Odkdypak myjete nádoby ve vaně?*“

JONÁŠ: „*Od té doby, co je moje maminka v porodnici. Prý zítra dostanu bratříčka. A tatínka z toho bolí hlava. Pssst! (...) Dneska vážně neusnu, Kanafásku. Nemůžu se dočkat, jak se na toho bratra děsně těším.*“

KANAFÁSEK: „*Hlavně nespát. Poletíme se na bráchu podívat hned teď.*“

JONÁŠ: „*Do porodnice?*“

KANAFÁSEK: „*Jasně! Hurááá na porodnici! Hurááá na bratrááá! Teď už tam Spinkalka určitě posílá ty svoje Hajáčky a ti všechna mimina uspí. A bojím se, kamaráde, že i našeho brášku.*“

DALEKOHLED: „*Poplach! Poplach!*“

SNIVEC: „*No tohle! Tak z toho nebude mít Spinkalka radost.*“

SPINKALKA: „*No to teda skutečně nemám, když se mi válíte v Hajáčcích. Kde jsou zase ti dva?*“

SNIVEC: „*Ale, to nestojí za řeč. Pomůžu vám s Hajáčky.*“

KANAFÁSEK: „*Tak tady mají bratra.*“

JONÁŠ: „*Ale který je ten můj? Nikdy jsme se neviděli, vždyť ho nepoznám.*“

KANAFÁSEK: „*Ťuťuňuňu ťuťuťu. No asi ti bude podobný, Jonáši. Taky pěkný číslo. (HLEDAJÍ BRATRA, ALE NĚKDO VEJDE DO POKOJE) Rychle sem!*“

A když už byli úplně upátrání, otevřeli se dveře a vešla maminka s vrchní sestrou.

JONÁŠ: „*Pssst! Kdyby mě tady máma objevila, tak mě roztrhne.*“

KANAFÁSEK: „Brácha! To je on!“

JONÁŠ: „Ukaž? Kde?“

(MAMINKA UVIDÍ JONÁŠE A LEKNE SE)

MAMINKA: „Sestřičko, já mám asi vidiny!“

VRCHNÍ SESTRA: „Ale ovšem, jen pojdte, maminko, to se stává.“

JONÁŠ: „Tak už tě konečně máme, brácho! Myslím, že jsi skvělý. Kdyby si někdo myslel, že je moc malý, tak mu dám do nosu.“

KANAFÁSEK: „Jasně.“, povídá Kanafásek a pak se začali oba dva chechtat, protože byli rádi, že mají bratra, ale hlavně proto, že to byl nejmenší ze všech bratrů, jací jsou na světě k vidění.

Jenže pak jedna holčička spustila kravál pěkně po kojenecku. (BREČÍ POSTUPNĚ VŠECHNA MIMINKA)

JONÁŠ: „Prosím tě, uspi je, Kanafásku, než se něco stane.“

A taky že se stalo.

SPINKALKA: „Já vám dám nespát. Lézt do porodnice, a ještě mi tu budit miminka! Stát! Jestli se pokusíte utéct, tak vás oba uspím na sto let, rošťáci! Co tady tak stojíte? Musíte mi pomoci miminka zase uspat! Vždyť si proplakala Hajáčky se svými sny.“

A tak těm dvěma nezbylo než začít pěkně ždímat. A byla to pořádná fuška.

JONÁŠ: „Prosím, tady na mého brášku to nefunguje. Vyždímal jsem ho už třikrát, a pořád nic.“

SPINKALKA: „No to se vůbec nedivím, je to přece tvůj bratr. Kanafásku, nástup! Pevně ho drž, Jonáši, a ty, Kanafásku, hezky oba obalit.“

JONÁŠ: „Já, já už jsem se nák dotěšil, Kanafásku. Možná, možná se taky trochu prospím.“

KANAFÁSEK: „No jasně, jako bratr, to nevádí, zítra si zase užijeme. Takže děti? Víte co?“

Příloha č. 25: Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor: Jsou ve škole

Nedaleko našeho městečka se nacházel temný a hluboký les. My děti jsme ho nesměly navštěvovati, poněvadž v něm rostly jedovaté houby a divá zvěř.

MYŠ: „*Tak ty nedáš pokoj! A hele: druhá! Třetí! Žůůů. Ty tady: třicátá pátá! To není fér! Já nehraju! Sto třicet dva mochomůrek na jednu malou myšičku. Slyšíte? Já nehraju! Já nehra...*“

Tím hlubokým a temným lesem pospíchali časně ráno Edudant s Francimorem poprvé do školy. Halabába jim ušila z dračí kůže aktovky, sova Adéla upekla bábovku a kocour Filip přibalil dvě žvejkačky.

UČITEL: „*Sova, milí žáci, je opeřenec velice vzácný.*“, začal učitel Benda hodinu přírodopisu. „*Vyskytuje se v hlubokých lesích, na temných místech, neboť spí ve dne tvrdým spánkem. V noci se probouzí a loví hraboše, hmyz a jinou havěť. Je ptákem velice užitečným a my si ho musíme co, milí žáci? My ho musíme chránit! Jak se jmenuje a kde sídlí tento vzácný opeřenec, žáku Francimor?*“

FRANCIMOR: „*Sím, sím, Adéla.*“

UČITEL: „*Celou větou, žáku Francimor.*“

FRANCIMOR: „*Opeřenec sova se nazývá Adéla.*“

EDUDANT: „*Sím, sím, pane učiteli, a sídlí u nás v kuchyni.*“

To byla bomba! Než se učitel vzpamatoval, zazvonil zvonek a zachránil je před první nedostatečnou. Ovšem o přestávce byli oba bráškové absolutní jedničky.

UČITEL: „*Na venkovském dvoře se můžeme setkat s kurem domácím, z chlívku na nás doráží skot i brav a jiní býložravci...*“, začal druhou hodinu učitel Benda diktátem. A jelikož Edudant ani Francimor neuměli psát, děsně se nudili.

UČITEL: „*Noví žáci k tabuli!*“, rozhodl učitel, neboť se domníval, že tak nejlépe udrží ve třídě disciplínu. Ale velice se mýlil. (E. A F. NAKRESLILI NA TABULI ZVÍŘATA A OŽIVILI JE)

UČITEL: „*Tichóóóóó!!!*“

I pan ředitel řval a sliboval nám dvojky a potom i trojky z mravů. Marně. Nakonec se sám zapojil do té přímá naháděndy a dodnes nevíme, jestli před námi prchal, nebo nás chytil. Díky Francimorovi jsme si neuhnali zápal plic a vrátili se ve zdraví do lavic. A nakonec nás šokoval sám pan ředitel, neboť nám nařídil, abychom se chovali vzorně jako Edudant a Francimor.

FRANCIMOR: „*Chacha!*“

Tak ahoj!

Příloha č. 26: Přepis večerníčkové epizody O skřítku Racochejlovi: Jak vylepšoval chaloupku

V kloboukové chaloupce na kraji černého lesa bydlel skřítek Racochejl. A jako každé ráno ho přiletěli probudit motýli.

RACOCHEJL: „Dobré ráno. Já nevím proč, ale já mám motýly hrozně rád. Panečku, těm to ale líta! No, co umí oni, umím i já. Jééé. Promiň, nestalo se ti nic?“

MOTÝL: „Příště dávej větší pozor, jo?“

RACOCHEJL: „No jo, musím si nastudovat pravidla nebeského lítání. (JDE SI NATRHAT KYTKU) Mám to tady pěkné, ale něco by to ještě chtělo. No jo, vedle hodin by se to dalo vylepšit.“

KUKAČKA: „Tak já ti nestačím, ty jeden nevděčníku!“

RACOCHEJL: „Stačíš, ale ještě by to vedle tebe něčičko chtělo.“

KUKAČKA: „Tak to jsem teda zvědavá, čím to vylepšíš.“

RACOCHEJL: „No, to já taky.“

STONOŽKA: „Jak se máš, Racochejle?“

RACOCHEJL: „Ty jdeš jako na zavalanou, stonožko. Potřebuji poradit. Že tady něco chybí?“

STONOŽKA: „Racochejle, to je úplně jasný. Tam přece chybí obraz.“

RACOCHEJL: „No jasně! Obraz! Že mě to nenapadlo.“

STONOŽKA: „Právě jdu směrem k malíři Barvínekovi. Můžu tě k němu odvést.“

RACOCHEJL: „Je, to je dobrý nápad. Dobrý den, mistře Barvíнку. Pěkně prosím, potřebuji nějaký obraz do své chaloupky.“

BARVÍNEK: „To není problém. A jaký by měl být?“

RACOCHEJL: „Na stěnu, takový barevný a pohádkově krásný.“

BARVÍNEK: „No tak tento, prosím, je přesně akorát.“

RACOCHEJL: „Děkuju. Ten se vedle hodin hodí.“

BARVÍNEK: „Ale pozor! Obraz je taky kouzelný.“

Ale to už Racochejl neslyšel.

RACOCHEJL: „No, motýl je krásně barevný. Ale ten druhý...nic moc.“

(OBRAZ PROMLUVÍ A VYSKOČÍ Z NĚJ RARÁŠEK)

RARÁŠEK: „Nic moc říkáš, jo?“

RACOCHEJL: „Jéééé...“

RARÁŠEK: „A řekl ti Barvínek, že maluje kouzelnými barvami a že jeho obrazy ožívají?“

RACOCHEJL: „Ne, to jsem neslyšel.“

RARÁŠEK: „Racochejle? Nechtěl by ses proletět?“

RACOCHEJL: „*To bych teda chtěl.*“

RARÁŠEK: „*Má to ale jeden háček. Vždycky, když se s námi proletíš, tak ten obraz povyroste. Souhlasíš?*“

RACOCHEJL: „*Souhlasím, Rarášku. Já mám totiž v chalupě tak velkou stěnu, že se tam vejde veliký, dokonce velikánský obraz.*“

A protože měl Racochejl v chalupě velikánskou stěnu, tak si užívali létání před obědem i po obědě. A pak si Racochejl vzpomněl, že chce svést i kamaráda Rejzka.

REJZEK: „*Jé, to je tedy let. Tak nelítá ani strašidlo Fanfule. To mu musíme ukázat. Famfule, koukej, ať se něco přiučíš!*“

FAMFULE: „*To teda bylo něco. Tak dokonalé letecké umění jsem ještě nezažil.*“

REJZEK: „*Díky za svezení.*“

RACOCHEJL: „*Tak, a už toho létání mám tak akorát dost. Co se to tady děje?*“

RARÁŠEK: „*No, říkal jsem ti, že každým prolétnutím kouzelný obraz trošku povyroste.*“

RACOCHEJL: „*No jo, ale kde teď budu spát?*“

RARÁŠEK: „*Tak si dej postel za chalupu, tam máš místa dost.*“

RACOCHEJL: „*Cože? Já? Za chalupu? Ne ne, ty půjdeš z chalupy.*“

BARVÍNEK: „*Racochejle? Už se ti obraz nelíbí?*“

RACOCHEJL: „*No, ze začátku ano, ale aby byl obraz v chalupě a já venku za chalupou, tak to teda ne.*“

BARVÍNEK: „*On ten obraz je dost prostorově náročný. Ale i pohádkově kouzelný.*“

RACOCHEJL: „*Barvíneku, prosím tě, neměl bys něco méně náročného a kouzelného?*“

BARVÍNEK: „*Mám tady takovou, takovou pěknou kytičku.*“

RACOCHEJL: „*A neroste?*“

BARVÍNEK: „*Ne ne. Ta jen pěkně voní.*“

RACOCHEJL: „*Tak to je lepší. A děkuju pěkně, Barvíneku. Malý obrázek s voňavou kytkou, to je ta správná věc. Uf, to byl teda náročný den. Ale nakonec jsem tu mojí chaloupku vylepšil obrázkem a úžasnou vůní.*“

A tak to má být. Protože doma to má vonět tou nejkrásnější vůní, vůní domova.

Příloha č. 27: Lexikální analýza večerníčkové epizody Maxipes Fík ve škole

Maxipes Fík – Ve škole

Celkový počet slov: 283

Stopáž: 6:51

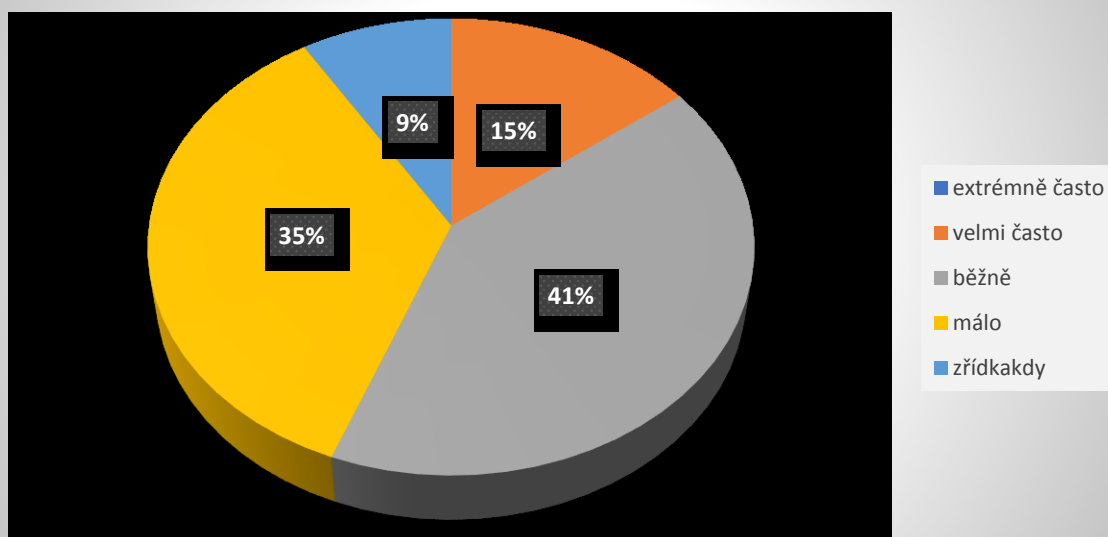
Podstatná jména:

Celkové zastoupení v textu: 69 (= 24,38 %)

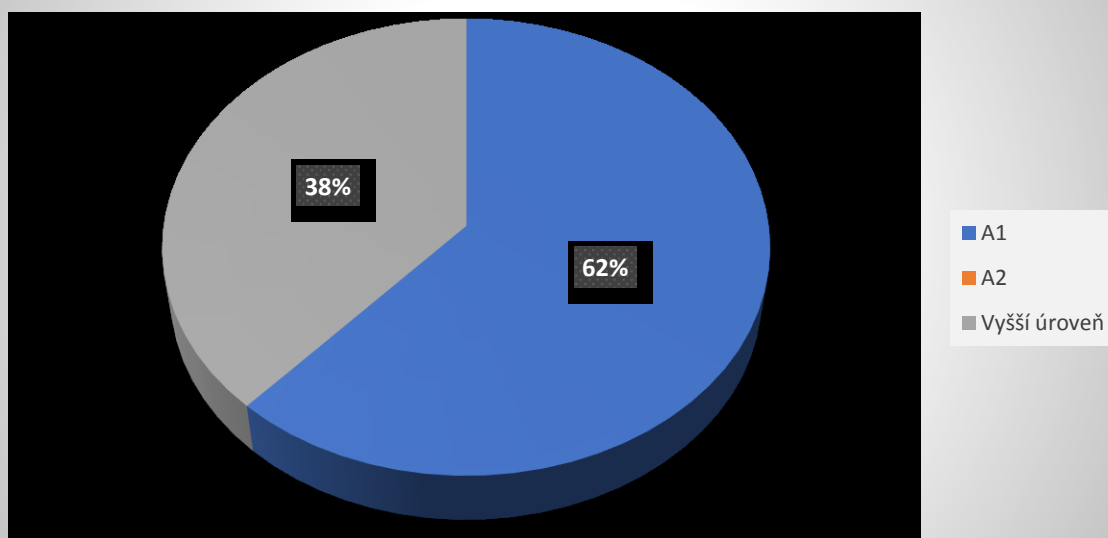
Vybráno: 34 (jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
AUTO	A1 (Z)	118,38 (4*)	456,2
BOK	vyšší úroveň	6,51 (2*)	21,1
BRATR	A1 (Z)	23,65 (3*)	41,3
ČELO	vyšší úroveň	9,74 (2*)	13,5
DEN	A1 (Z)	402,29 (4*)	853,4
DŮM (DOMEČEK)	A1 (Z)	153,23 (4*)	153,7
HODINA	A1 (Z)	8,84 (2*)	612,9
CHOD	vyšší úroveň	13,67 (3*)	4,1
INKOUST	vyšší úroveň	0,71 (1*)	0,6
KOČKA	A1 (Z)	6,46 (2*)	78,9
LES	A1 (Z)	16,58 (3*)	18,6
LEVÁK	vyšší úroveň	0,82 (*)	3,1
LOVEC	vyšší úroveň	2,49 (2*)	3,5
PAN	A1 (Z)	19,7 (3*)	86,9
PATNÍK	vyšší úroveň	0,25 (1*)	1,1
PES	A1 (Z)	32,79 (3*)	203,9
PÍSMENO	A1	2,72 (2*)	8,5
POČTY	vyšší úroveň	11,29 (3*)	27,4
POCHOD	vyšší úroveň	11,74 (3*)	5,3
PŘEVOZ	vyšší úroveň	4,45 (2*)	0,5
RADOST	A1 (D)	101,06 (4*)	60,4
RYBNÍK	A1 (D)	11,67 (3*)	22
ŠKOLA	A1 (Z)	103,65 (4*)	444,7
ŠKOLNÍK	vyšší úroveň	1,03 (2*)	2,2
TABULE	A1	9,14 (2*)	9,9
TATÍNEK	A1 (Z)	16,62 (3*)	65,4
TĚLOCVIK	vyšší úroveň	1,72 (2*)	9
TŘÍDA	A1 (Z)	38,96 (3*)	114,3
UČITEL	A1 (Z)	22,17 (3*)	42,9
VODA	A1 (Z)	82,64 (3*)	354,3
VYUČOVÁNÍ	A1 (D)	8,95 (2*)	2,7
VYSVĚDČENÍ	A1 (D)	10,63 (3*)	10,2
ZAJÍC	vyšší úroveň	3,39 (2*)	0,5
ŽÁK	A1	10,17 (3*)	9,4

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Přídavná jména:

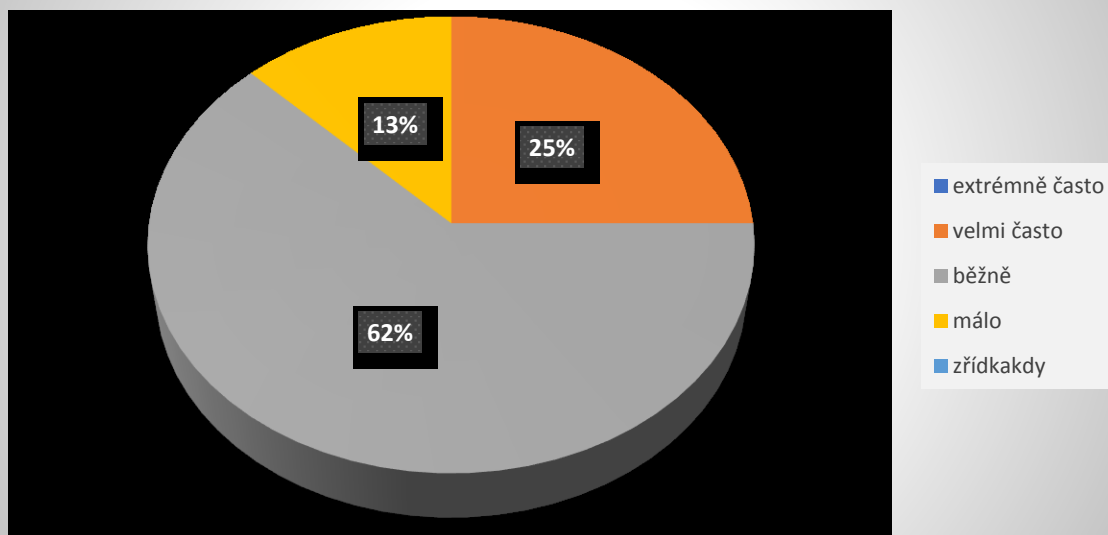
Celkové zastoupení v textu: 8 (= 2,83 %)

Vybráno: 8 (opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

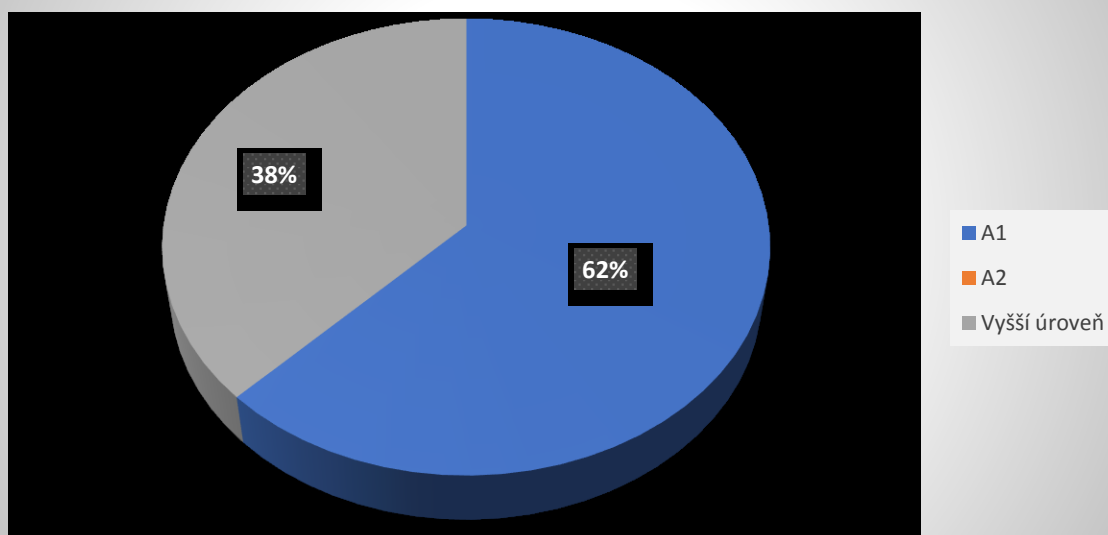
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
DOBRÝ	A1 (Z)	105,38 (4*)	2 003,7
KRÁSNÝ	A1 (Z)	22,87 (3*)	211,1
LEVÝ	vyšší úroveň	4,9 (2*)	33,6

NOVÝ	A1 (Z)	285,56 (4*)	423,9
PLNÝ	A1 (Z)	43,05 (3*)	114,6
PŘEDNÍ	vyšší úroveň	33,59 (3*)	19,2
VYSOKÝ	A1 (Z)	37,46 (3*)	156,9
ZADNÍ	vyšší úroveň	32,82 (3*)	23,4

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR

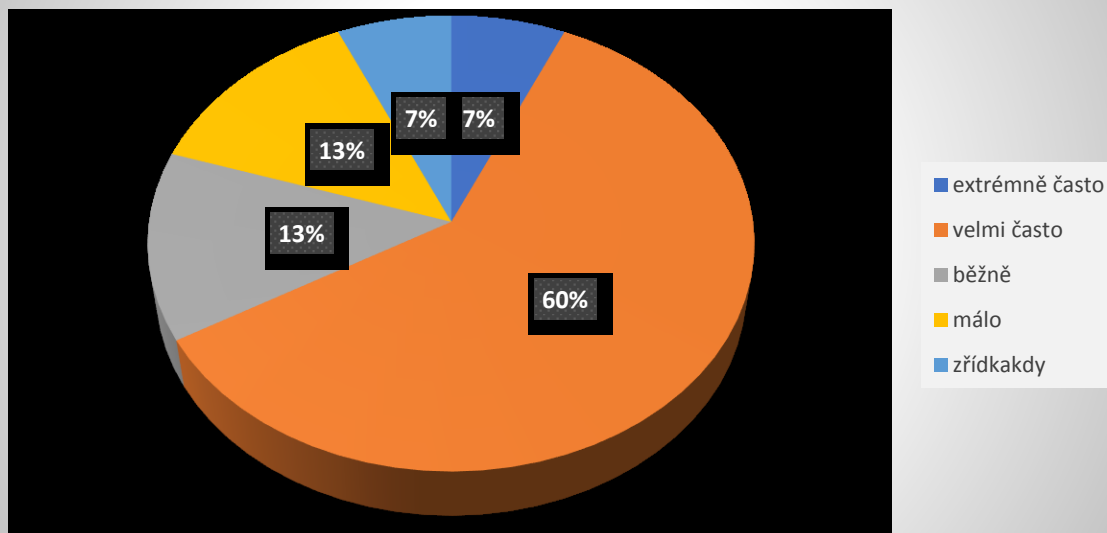


Zájmena:

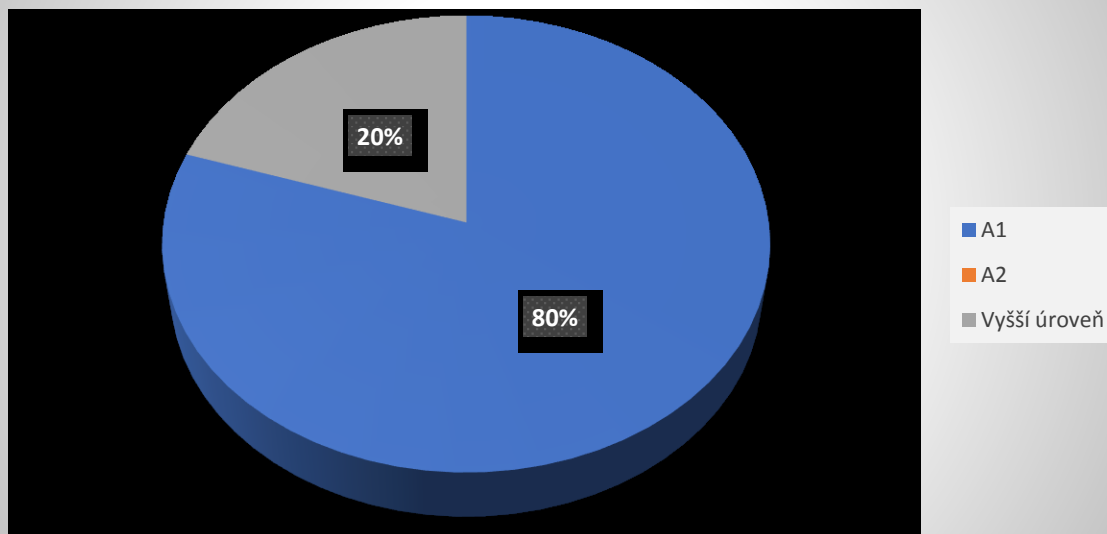
Celkové zastoupení v textu: 29 (= 10,25 %)

Vybráno: 15 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
ČÍ	A1 (Z)	4,15 (2*)	16,2
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
KAŽDÝ	A1 (Z)	392,36 (4*)	666,3
KDO	A1 (Z)	401,31 (4*)	741,2
MŮJ	A1 (Z)	105,68 (4*)	480,9
NĚCO	A1 (Z)	430,59 (4*)	2 188,1
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
ONA (lemma ON)	A1 (Z)	65,01 (3*)	19 600,6
SÁM	A1 (Z)	253,57 (4*)	468,1
SAMÝ	vyšší úroveň	5,87 (2*)	221
TO	A1 (Z)	243,93 (4*)	nedostatek dat
TOHLETO (lemma TENHLETEN)	vyšší úroveň	0,5 (1*)	755,5
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4
VŠECHNY (lemma VŠECHEN)	vyšší úroveň	421,54 (4*)	1 885,2

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích

Úroveň dle SERR



Slovesa:

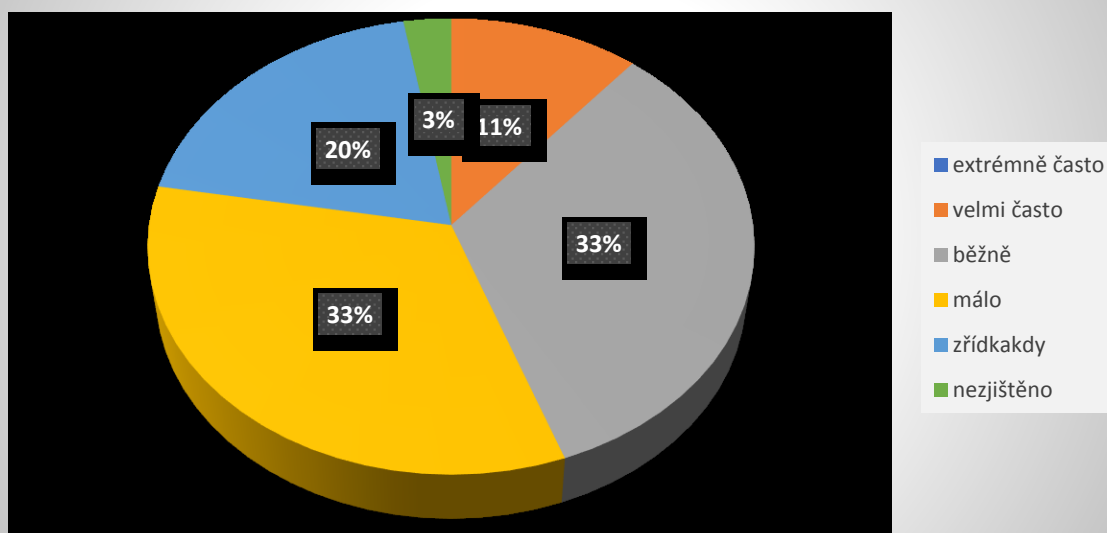
Celkové zastoupení v textu: 65 slovesných tvarů (79 slov = 27,92 %)

Vybráno: 36 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

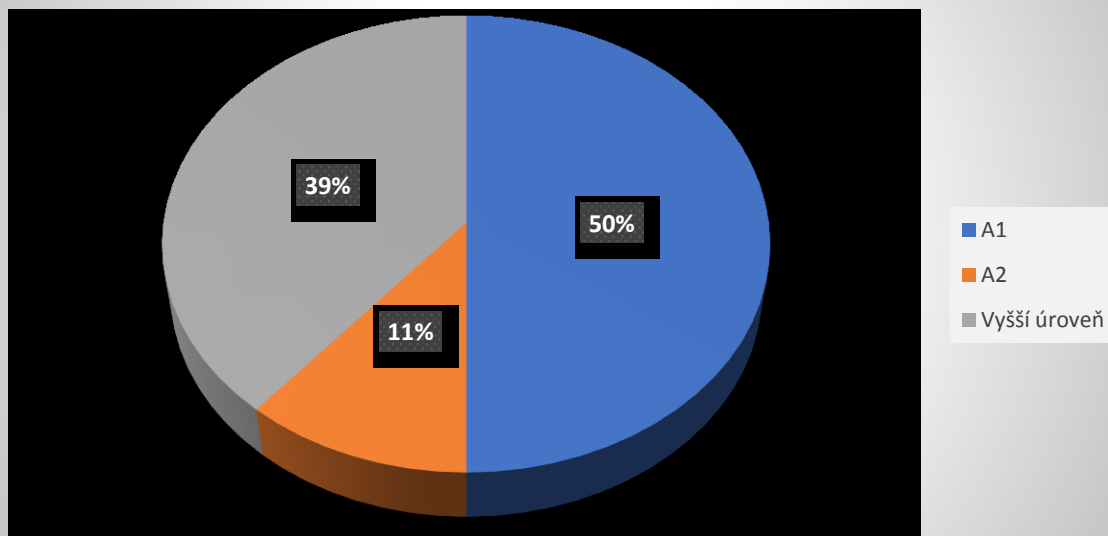
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
ČÍST	A1 (Z)	19,43 (3*)	255,6
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
DĚLAT	A1 (Z)	142,32 (4*)	2 475
DOKÁZAT	vyšší úroveň	15,81 (3*)	106,1
DOSVĚDČIT	vyšší úroveň	0,43 (1*)	0,5
JÍT	A1 (Z)	99,99 (3*)	3 647
LHÁT	vyšší úroveň	2,63 (2*)	12,1
LÍZAT	vyšší úroveň	0,17 (1*)	3,9
MÍT	A1 (Z)	462,12 (4*)	13 689,1
MLUVIT	A1 (Z)	53,37 (3*)	400,5
MUSET	A1 (Z)	110,52 (4*)	2 768,4
NAPSAT	A1 (D)	16,88 (3*)	431,2
OBSTÁT	vyšší úroveň	2,71 (2*)	0
PODEPSAT SE	A1 (Z)	0,14 (1*)	0,5
POVÍDAT	A2	6,32 (2*)	354,2
POVÍDAT SI	A2	0,61 (1*)	4,6
PROPADNOUT	vyšší úroveň	1,53 (2*)	9,3
PSÁT	A1 (Z)	25,79 (3*)	451,5
PTÁT SE	A1 (Z)	1,66 (2*)	18,7
ROZDÁVAT	vyšší úroveň	4,37 (2*)	11,2
ŘÍKAT	A1 (Z)	22,06 (3*)	5 059,8
SEZNÁMIT SE	vyšší úroveň	3,61 (2*)	1,4

SMOČIT SE	vyšší úroveň	0,01 (1*)	0
SPRAVOVAT	vyšší úroveň	3,8 (2*)	15,1
UČIT SE	A1 (Z)	3,11 (2*)	15,1
UMĚT	A1 (Z)	14,97 (3*)	325,1
VĚDĚT	A1 (Z)	49,6 (3*)	7 073,7
VYJÍT	A2	17,08 (3*)	190
VYPÍT	A2	3,31 (2*)	67,6
VYPIJÁKOVAT	vyšší úroveň	nedostatek dat	nedostatek dat
VYSVĚTLIT	vyšší úroveň	2,82 (2*)	7,1
VZÍT	A1 (Z)	42,52 (3*)	1 078
ZAČÍT	A1 (Z)	83,52 (3*)	608,6
ZAJÁSAT	vyšší úroveň	0,1 (1*)	0,2
ZBÝT	vyšší úroveň	0,49 (1*)	65,7
ZEPTAT SE	A1 (Z)	1,55 (2*)	16,5

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 93 slov

FREKVENCE:

Nezjištěno = 1 (1 %)

1* = 11 (12 %)

2* = 27 (29 %)

3* = 33 (35 %)

4* = 20 (22 %)

5* = 1 (1 %)

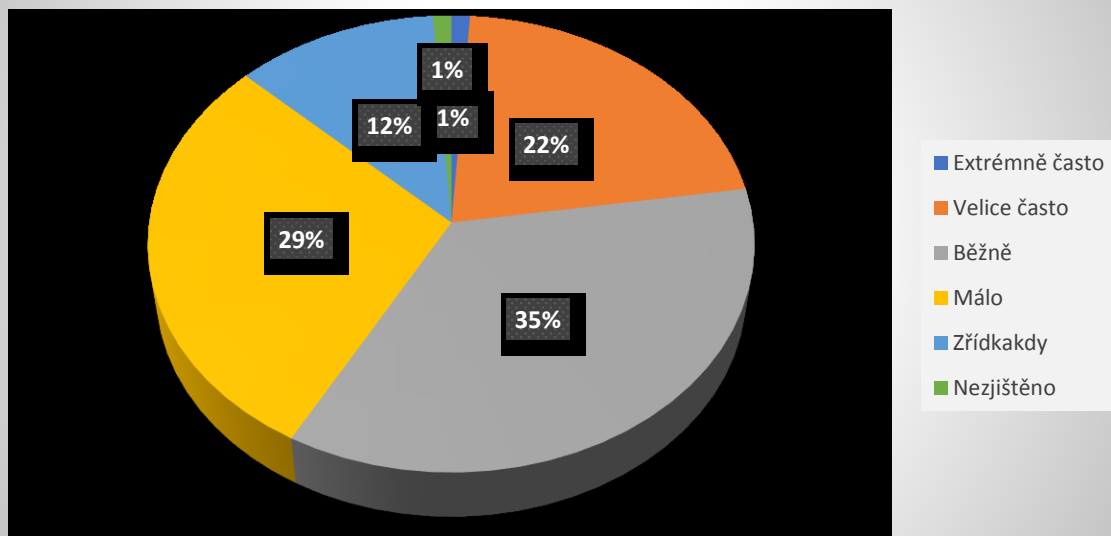
ÚROVEŇ DLE SERR:

A1 = 56 (60 %)

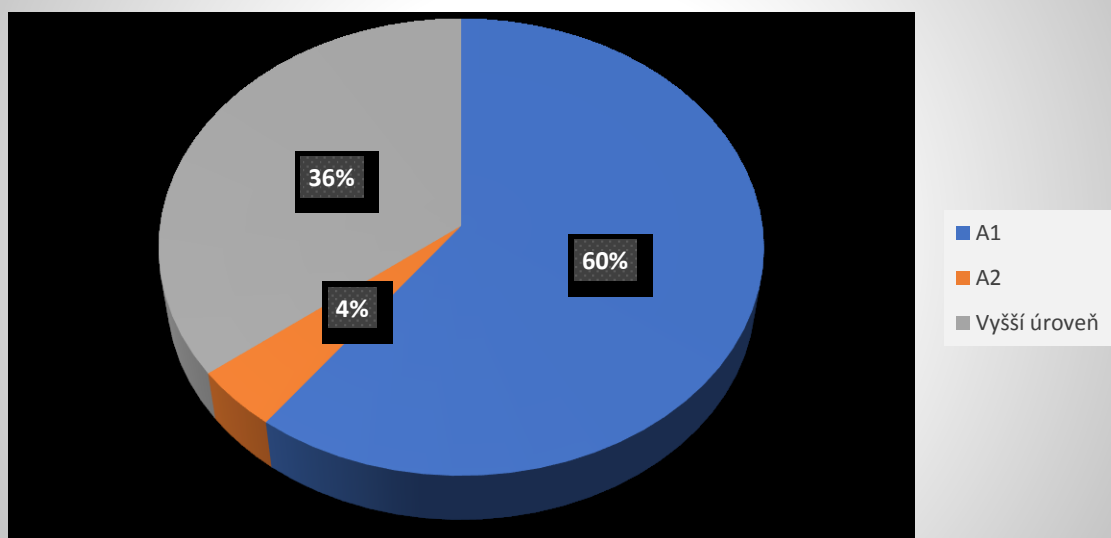
A2 = 4 (4 %)

Vyšší úrovně = 33 (36 %)

Frekvence užití slov - souhrnný graf



Úroveň dle SERR - souhrnný graf



Příloha č. 28: Lexikální analýza večerníčkové epizody S Broučkem je zle

Broučci – S Broučkem je zle

Celkový počet slov: 277

Stopáž: 7:20

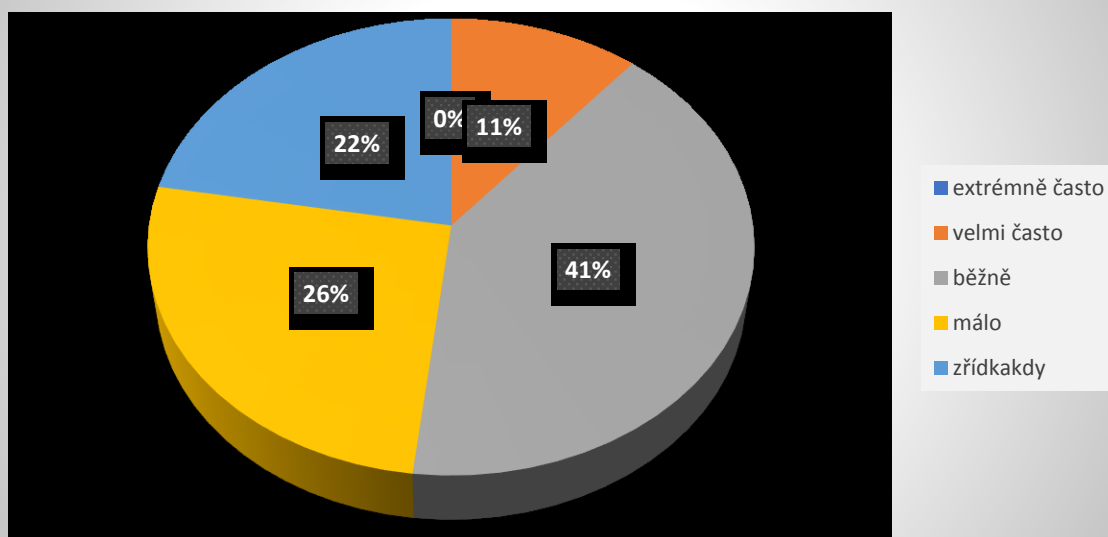
Podstatná jména:

Celkové zastoupení v textu: 74 (= 26,71 %)

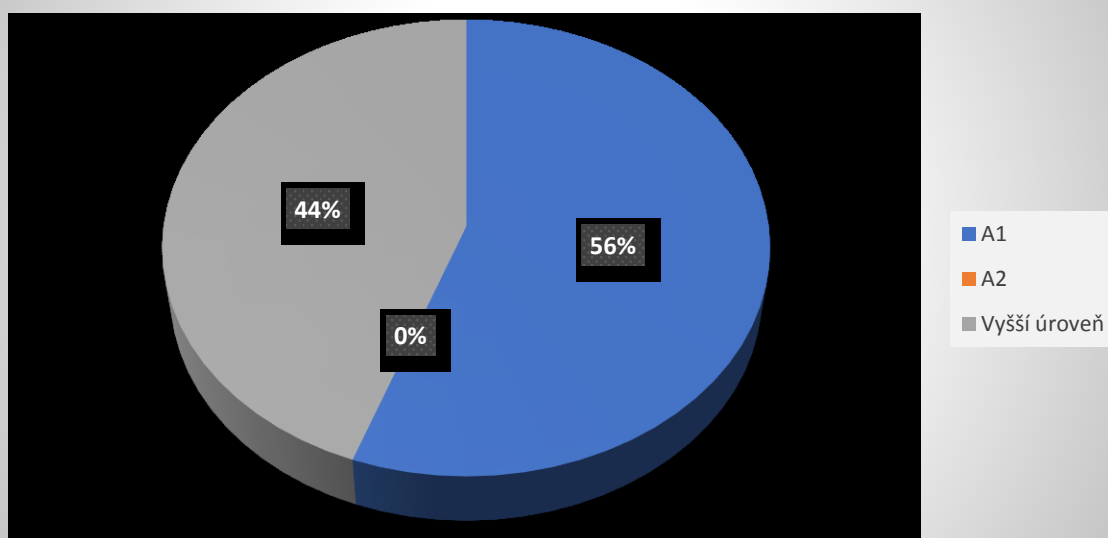
Vybráno: 27 (jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BOLEST	vyšší úroveň	19,88 (3*)	19,2
BŮH	A1 (D)	17,69 (3*)	38,7
CESTA	A1 (Z)	89,64 (3*)	211,3
ČELÁDKA	vyšší úroveň	0,06 (1*)	0
DEN	A1 (Z)	403,1 (4*)	491,4
DOBROTA	vyšší úroveň	0,61 (1*)	7,7
DŘÍVKO	vyšší úroveň	0,11 (1*)	2
DŽBÁN	vyšší úroveň	1,42 (2*)	1,6
KŘÍDÉLKO	vyšší úroveň	0,05 (1*)	0,5
KUŘÁTKO	A1 (Z)	0,31 (1*)	3
LÉTO	A1 (Z)	44,19 (3*)	96,2
MAMINKA	A1 (Z)	38,37 (3*)	151,9
NOVINA	vyšší úroveň	0,21 (1*)	7,6
OCHRANA	vyšší úroveň	17,38 (3*)	3,5
PÁN	A1 (Z)	19,7 (3*)	86,9
PODVEČER	vyšší úroveň	12,85 (3*)	1,7
POSTEL	A1 (Z)	7,84 (2*)	91,5
PTÁK	A1 (D)	3,89 (2*)	20,1
RADOST	A1 (D)	101,06 (4*)	60,4
ROSA	vyšší úroveň	2,54 (2*)	nedostatek dat
SLEPICE	A1 (D)	4,6 (2*)	23
SVĚT	vyšší úroveň	114,01 (4*)	729,9
ŠÁTEK	vyšší úroveň	2,95 (2*)	6,4
ŠTĚSTÍ	A1 (D)	94,74 (3*)	32,5
TATÍNEK	A1 (Z)	16,64 (3*)	65,4
TRÁVA	A1 (D)	7,85 (2*)	41,8
ZIMA	A1 (Z)	28,22 (3*)	90,7

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Přídavná jména:

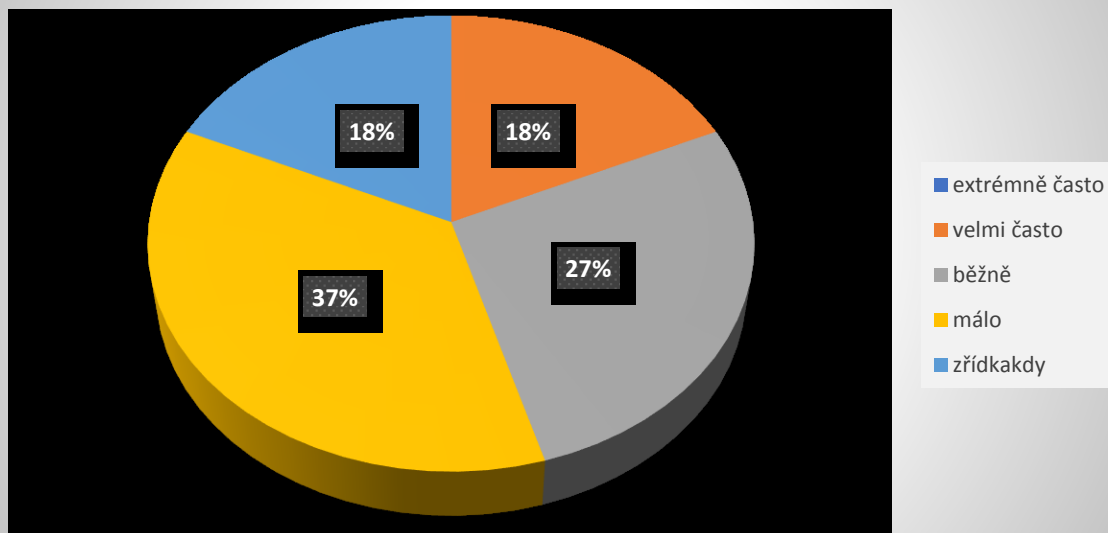
Celkové zastoupení v textu: 13 (= 4,69 %)

Vybráno: 11 (opakující se tvary téhož adjektiva nebyly do analýzy počítány)

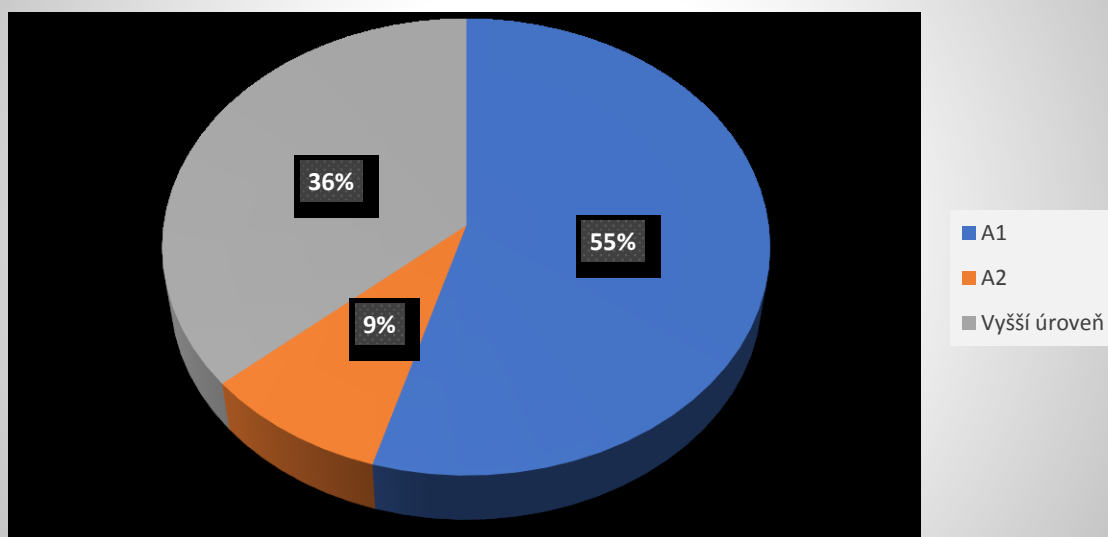
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BOLAVÝ	vyšší úroveň	0,52 (1*)	3
CELÝ	A1 (Z)	243,56 (4*)	1 225,8
DOBŘÝ	A1 (Z)	105,38 (4*)	2 003,7
LASKAVÝ	vyšší úroveň	1,71 (2*)	1,1
LEVÝ	vyšší úroveň	4,9 (2*)	33,6

POLÁMANÝ	vyšší úroveň	0,11 (1*)	1,1
SLABÝ	A2	6,67 (2*)	35,5
SMUTNÝ	A1 (Z)	8,81 (2*)	23
ŠŤASTNÝ	A1 (Z)	18,09 (3*)	42,3
VYSOKÝ	A1 (Z)	37,46 (3*)	156,9
ŽIVÝ	A1 (D)	10,58 (3*)	36

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR

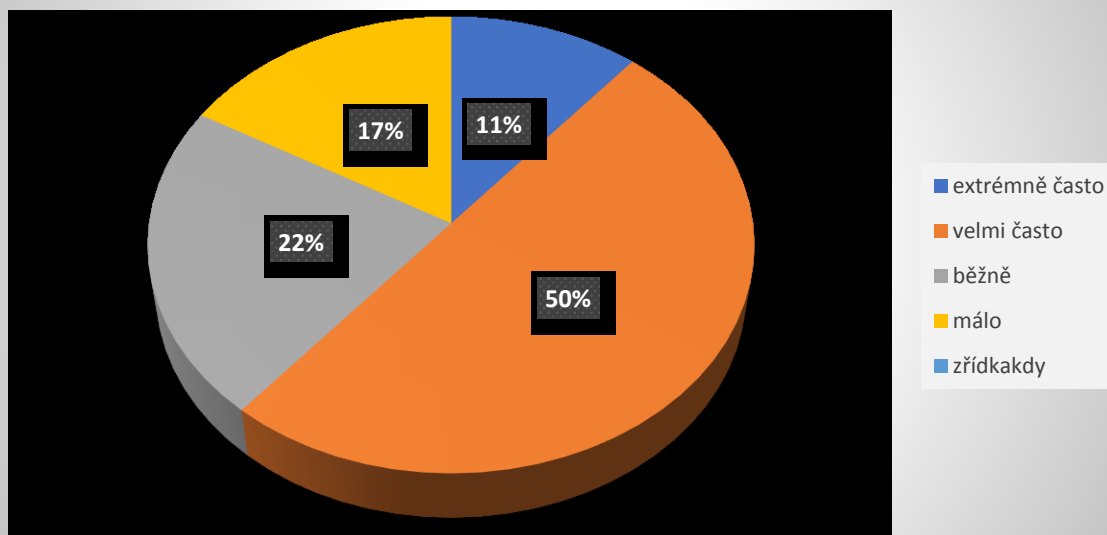


Zájmena:

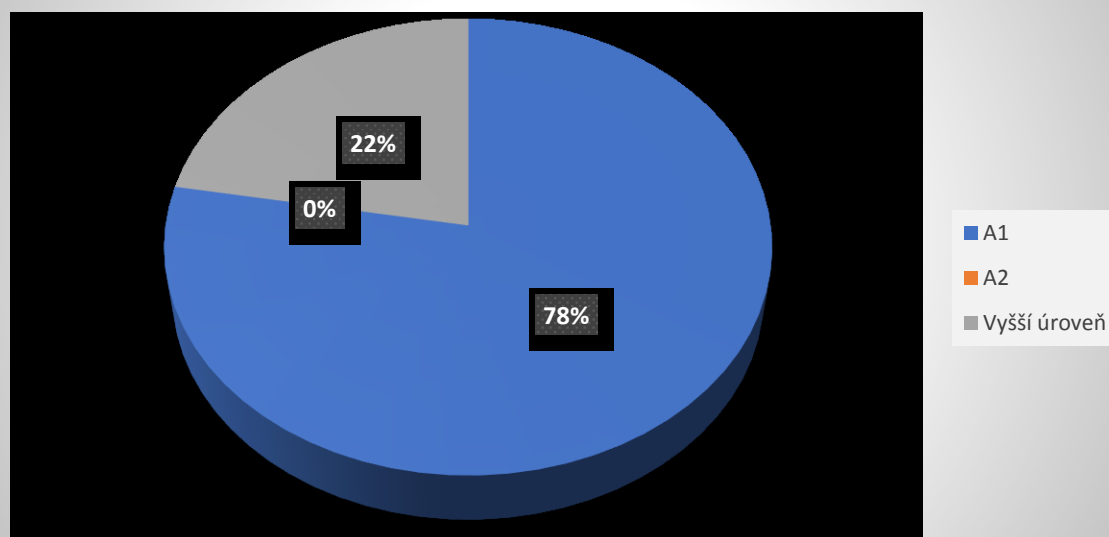
Celkové zastoupení v textu: 33 (= 11,91 %)

Vybráno: 18 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
COPAK	vyšší úroveň	1,77 (2*)	52,7
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
KAŽDÝ	A1 (Z)	392,36 (4*)	666,3
NĚCO	A1 (Z)	430,59 (4*)	2 188,1
NIC	A1 (Z)	453,62 (4*)	1 355,3
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
ONA (lemma ON)	A1 (Z)	65,01 (3*)	19 600,6
SAMÝ	vyšší úroveň	5,87 (2*)	221
SE	A1 (D)	16 281,5 (5*)	22 339,3
TA (lemma TEN)	A1 (Z)	323,36 (4*)	76 209,7
TAKOVÁ (lemma TAKOVÝ)	vyšší úroveň	84,81 (4*)	4 442,7
TI (lemma TEN)	vyšší úroveň	185,45 (4*)	76 209,7
TO	A1 (Z)	243,93 (4*)	nedostatek dat
TVŮJ	A1 (Z)	6,73 (2*)	196,2
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4
VŠICHNI (lemma VŠECHEN)	A1 (D)	282,48 (4*)	1 885,2
VY	A1 (Z)	95,2 (3*)	1 070,9

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích

Úroveň dle SERR



Slovesa:

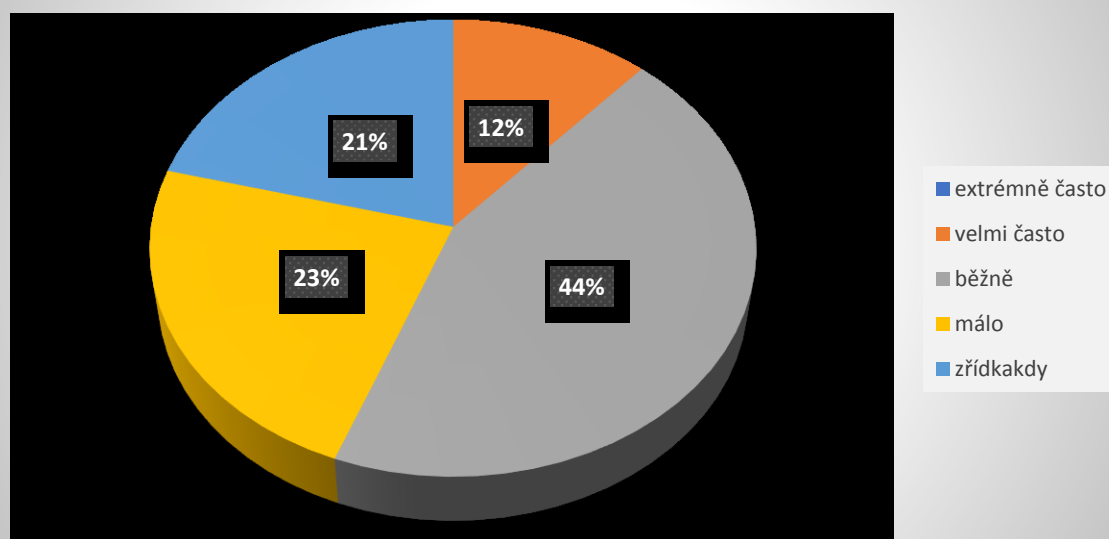
Celkové zastoupení v textu: 59 slovesných tvarů (72 slov = 25,99 %)

Vybráno: 43 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

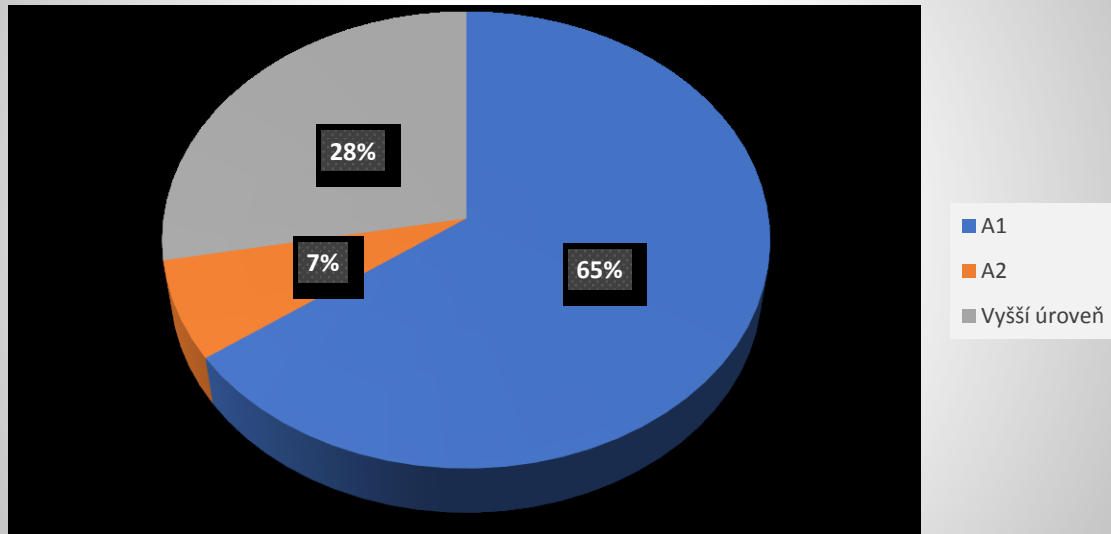
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
DÁT	A1 (Z)	101,23 (4*)	2 752,9
DĚKOVAT	A1 (Z)	1,93 (2*)	151,1
DĚLAT	A1 (Z)	142,32 (4*)	2 475
DÍVAT SE	A1 (Z)	3,28 (2*)	24,5
HLÁSIT SE	A1 (D)	0,78 (1*)	1,6
HLEDĚT	vyšší úroveň	2,03 (2*)	14,8
HOJIT SE	vyšší úroveň	0,01 (1*)	0,2
CHODIT	A1 (Z)	46,91 (3*)	1 058,4
CHTÍT	A1 (Z)	51,58 (3*)	2 942,1
JÍT	A1 (Z)	99,99 (3*)	3 647
LEŽET	A2	11,47 (3*)	108,6
LÉTAT	A2	6,8 (2*)	91
MÍT	A1 (Z)	462,12 (4*)	13 689,1
MOCI	A1 (Z)	91,23 (3*)	2 994,8
MUSET	A1 (Z)	110,52 (4*)	2 768,4
NECHAT	A1 (Z)	60,36 (3*)	616,5
PÍT	A1 (Z)	11,45 (3*)	188,3
PODAT	vyšší úroveň	22,62 (3*)	43,7
POHNOUIT	vyšší úroveň	2,78 (2*)	9,1
POMOCT	A1 (Z)	11,79 (3*)	117
POMODLIT SE	vyšší úroveň	0,07 (1*)	0,2
POSÍLAT	vyšší úroveň	11,26 (3*)	64,5

POTŘEBOVAT	A1 (Z)	18,94 (3*)	472,8
POZDRAVOVAT	A1 (D)	0,13 (1*)	15,7
PROBUDIT SE	A2	0,14 (1*)	1,6
PŘICHYSTAT SE	vyšší úroveň	0,02 (1*)	nedostatek dat
PŘINÉST	A1 (D)	22,9 (3*)	133,8
ROZHLÁSIT	vyšší úroveň	0,04 (1*)	0,3
ŘÍCT	A1 (Z)	97,44 (3*)	1 867,1
SÍLIT	vyšší úroveň	0,58 (1*)	0,3
SPÁT	A1 (Z)	16,84 (3*)	322,4
STARAT SE	vyšší úroveň	2,67 (2*)	5,5
SVÍTIT	A1 (Z)	2,93 (2*)	63,2
UNÉST	A1 (D)	3,28 (2*)	12,3
UTÍKAT	vyšší úroveň	3 (2*)	30,3
VĚDĚT	A1 (Z)	49,6 (3*)	7 073,7
VRÁTIT	A1 (Z)	68,23 (3*)	185,8
ZAPOMENOUT	A1 (D)	19,42 (3*)	149,2
ZAŠEPTAT	vyšší úroveň	0,06 (1*)	0
ZEPTAT SE	A1 (Z)	1,55 (2*)	16,5
ZPÍVAT	A1 (Z)	48,18 (3*)	129,4
ŽÍT	A1 (Z)	13,85 (3*)	75,8

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 99 slov

FREKVENCE:

1* = 17 (17 %)

2* = 24 (24 %)

3* = 37 (38 %)

4* = 19 (19 %)

5* = 2 (2 %)

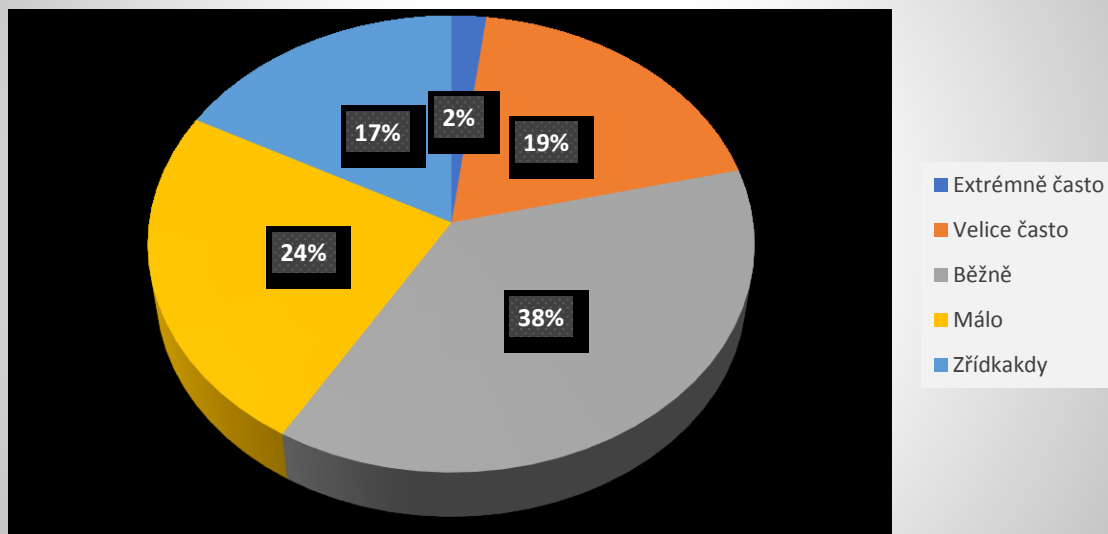
ÚROVEŇ DLE SERR:

A1 = 63 (64 %)

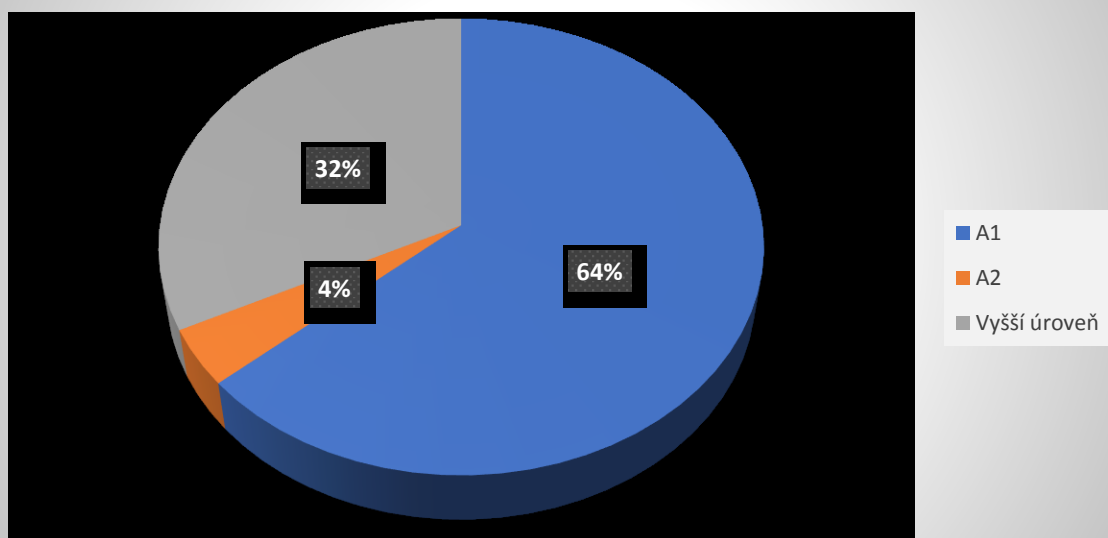
A2 = 4 (4 %)

Vyšší úrovně = 32 (32 %)

Frekvence užití slov - souhrnný graf



Úroveň dle SERR - souhrnný graf



Příloha č. 29: Lexikální analýza večerníčkové epizody Tři prasátka: Pohoda u vody

Tři prasátka: Pohoda u vody

Celkový počet slov: 330

Stopáž: 8:00

Podstatná jména:

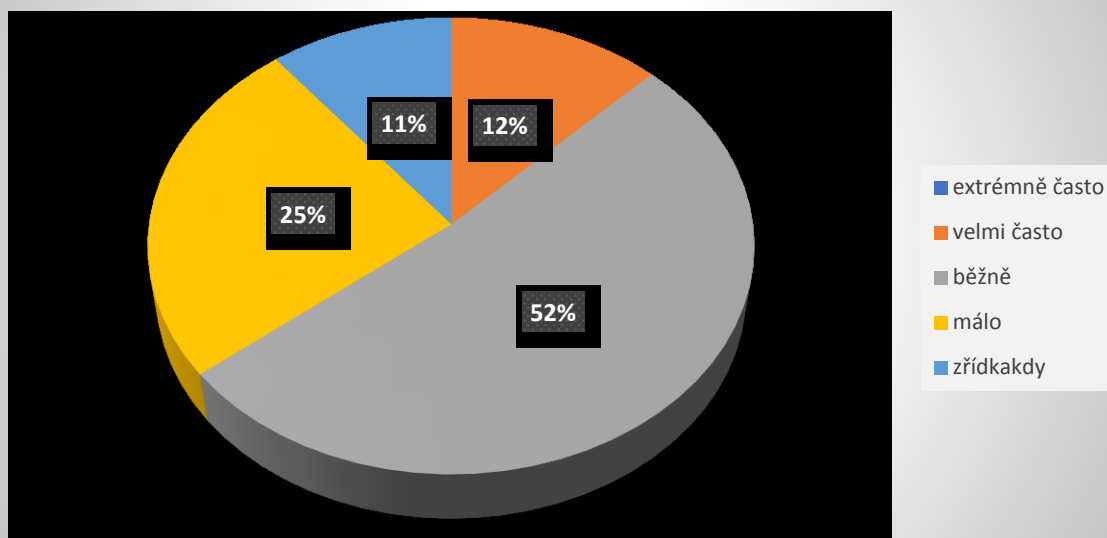
Celkové zastoupení v textu: 73 (= 21,12 %)

Vybráno: 56 (vlastní jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

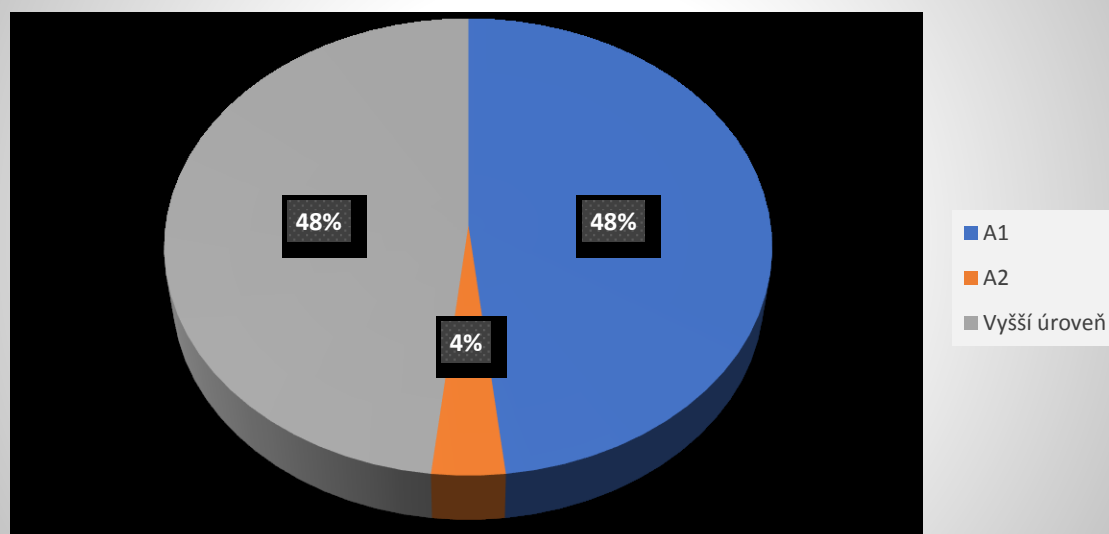
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
AKROBACIE	vyšší úroveň	1,33 (2*)	1,4
ANDĚL	vyšší úroveň	4,81 (2*)	3,3
BĚH	A1 (D)	26,94 (3*)	5,5
BLÁTO	vyšší úroveň	1,86 (2*)	7,6
ČUBIČKA	vyšší úroveň	0,02 (1*)	0,2
DEKA	vyšší úroveň	2,33 (2*)	26,9
DEN	A1 (Z)	403,1 (4*)	491,4
DĚŠŤ	A1 (D)	18,56 (3*)	16,8
DIVÁK	vyšší úroveň	12,84 (3*)	11,8
DÍTĚ	A1 (Z)	121,85 (4*)	449,7
FILM	A1 (Z)	125,25 (4*)	178,3
CHUŤ	A1 (Z)	52,53 (3*)	89
JÍDLO	A1 (Z)	39,77 (3*)	146,5
KAMARÁD	A1 (Z)	18,53 (3*)	125,6
KLOUZÁNÍ	vyšší úroveň	0,32 (1*)	0,3
KŇOUR	vyšší úroveň	0,11 (1*)	0,6
KONEC	A1 (Z)	81,98 (3*)	201,4
KOUPÁNÍ	A1 (D)	15,93 (3*)	6,6
KOŽICH	vyšší úroveň	1,15 (2*)	5,5
KRÁSA	vyšší úroveň	9,15 (2*)	11,5
KURZ	vyšší úroveň	21,2 (3*)	nedostatek dat
KVALITA	A2	31,36 (3*)	18,1
MOŘE	A1 (Z)	36,38 (3*)	64,6
MÝTINA	vyšší úroveň	0,08 (1*)	0
NÁPAD	A1 (D)	35,16 (3*)	45
NOS	A1 (Z)	10,96 (3*)	28,5
OHEŇ	vyšší úroveň	23,28 (3*)	18,6
OKOLÍ	A1 (D)	170,29 (4*)	18,6
OTÁZKA	A1 (Z)	73,85 (3*)	100,9
PALAČINKA	A1 (Z)	0,14 (1*)	8,8
PARÁDA	vyšší úroveň	5,12 (2*)	31,9
PLOCHA	vyšší úroveň	18,75 (3*)	19
POBYT	vyšší úroveň	35,6 (3*)	9,8
PODVODNÍK	vyšší úroveň	3,94 (2*)	3,6
POMOC	A2	117,62 (4*)	16,2
PRASE	A1 (D)	4,49 (2*)	75,5
PROGRAM	A1 (Z)	195,51 (4*)	75,6

PRSA	A1 (D)	9,62 (2*)	3,6
REPORTÁŽ	vyšší úroveň	8,52 (2*)	4,2
RYBNÍK	A1 (D)	11,67 (3*)	22
SEZÓNA	vyšší úroveň	39,8 (3*)	2,8
SÍLA	vyšší úroveň	24,81 (3*)	48,9
SLUNCE	A1 (Z)	41,62 (3*)	20,1
SLUŽBA	vyšší úroveň	37,77 (3*)	32,7
STYL	vyšší úroveň	41,26 (3*)	42,4
TELEVIZE	A1 (Z)	87,61 (3*)	160,8
TURNÉ	vyšší úroveň	28,54 (3*)	1,7
VELRYBA	vyšší úroveň	0,79 (1*)	1,3
VLK	vyšší úroveň	6,79 (2*)	0
VODA	A1 (Z)	82,64 (3*)	354,3
ZAČÁTEK	A1 (Z)	72,38 (3*)	155
ZADEK	vyšší úroveň	4,39 (2*)	36,3
ZÁVOD	A1 (D)	103,02 (4*)	19,2
ZPRÁVY	A1 (Z)	69,35 (3*)	67,6
ŽRALOK	vyšší úroveň	1,66 (2*)	1,4
ZVÍŘE	A1 (Z)	19,59 (3*)	38,8

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



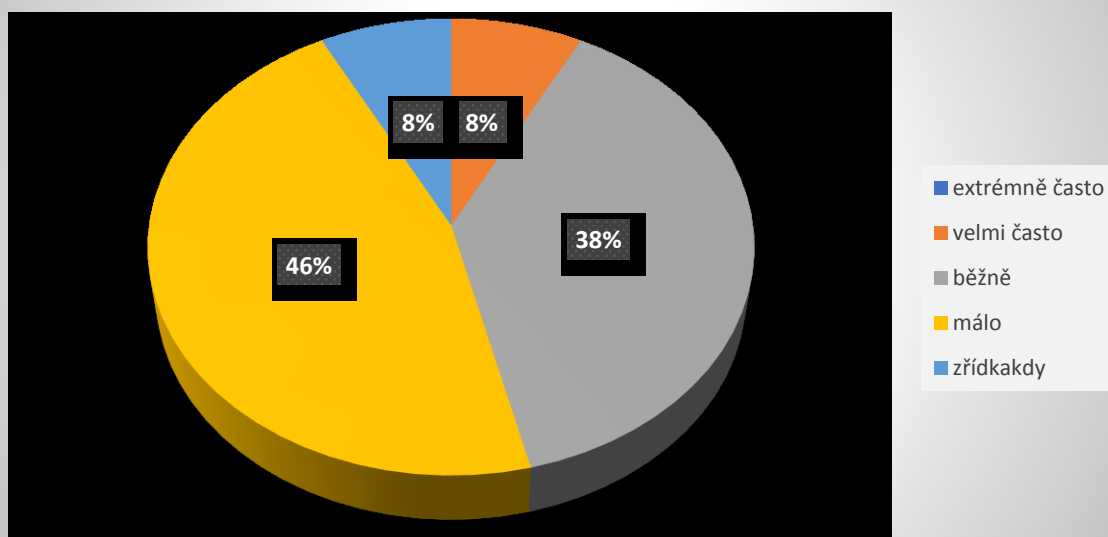
Přídavná jména:

Celkové zastoupení v textu: 15 (= 4,55 %)

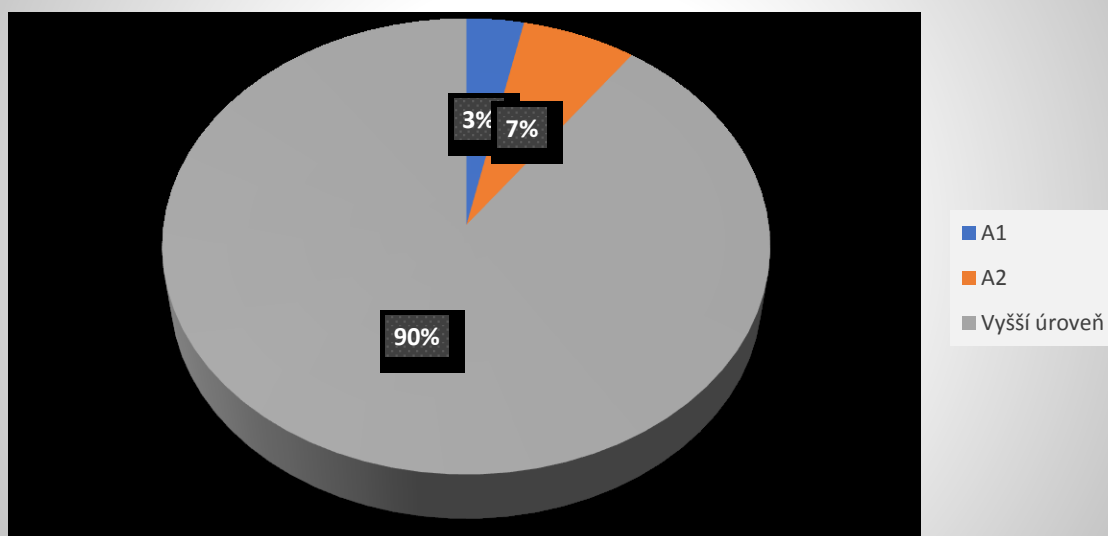
Vybráno: 13 (opakující se tvary téhož adjektiva nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
DOBŘÝ	A1 (Z)	105,38 (4*)	2 003,7
KLASICKÝ	vyšší úroveň	13,89 (3*)	53,1
LESNÍ	vyšší úroveň	20,29 (3*)	5,2
LETECKÝ	vyšší úroveň	5,54 (2*)	6
NÁHRADNÍ	vyšší úroveň	22,82 (3*)	12,4
PLAVECKÝ	vyšší úroveň	4,67 (2*)	0,6
SVĚTOVÝ	vyšší úroveň	32,24 (3*)	14,5
ŠIRÝ	vyšší úroveň	0,09 (1*)	1,3
UŽITEČNÝ	A2	2,88 (2*)	5,2
VÁŽENÝ	A2	2,81 (2*)	4,1
VODNÍ	vyšší úroveň	39,02 (3*)	12,6
ZVANÝ	vyšší úroveň	6,14 (2*)	1,4
ZVĚDAVÝ	vyšší úroveň	5 (2*)	89,4

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Zájmena:

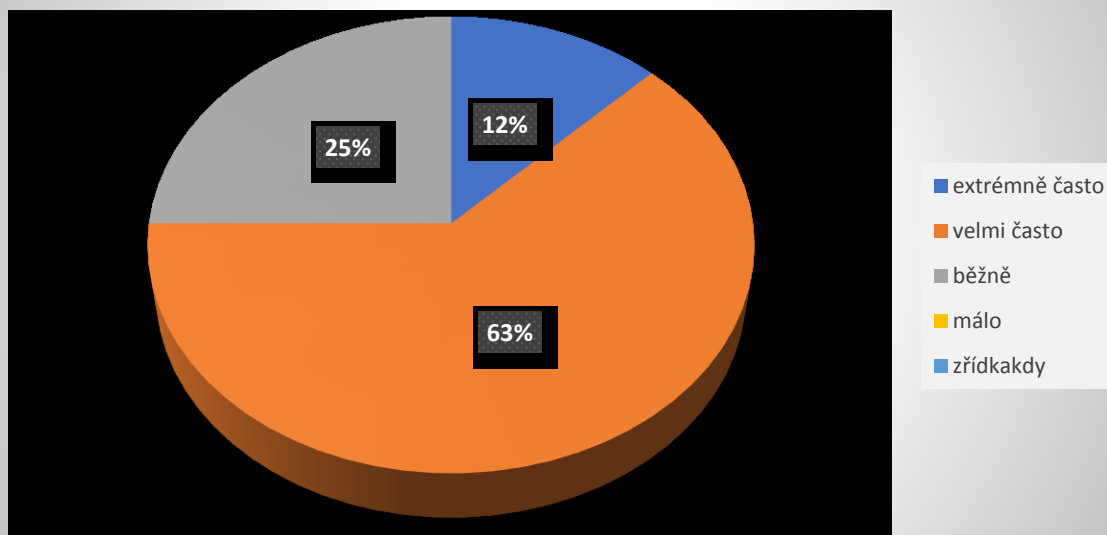
Celkové zastoupení v textu: 48 (= 14,55 %)

Vybráno: 16 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

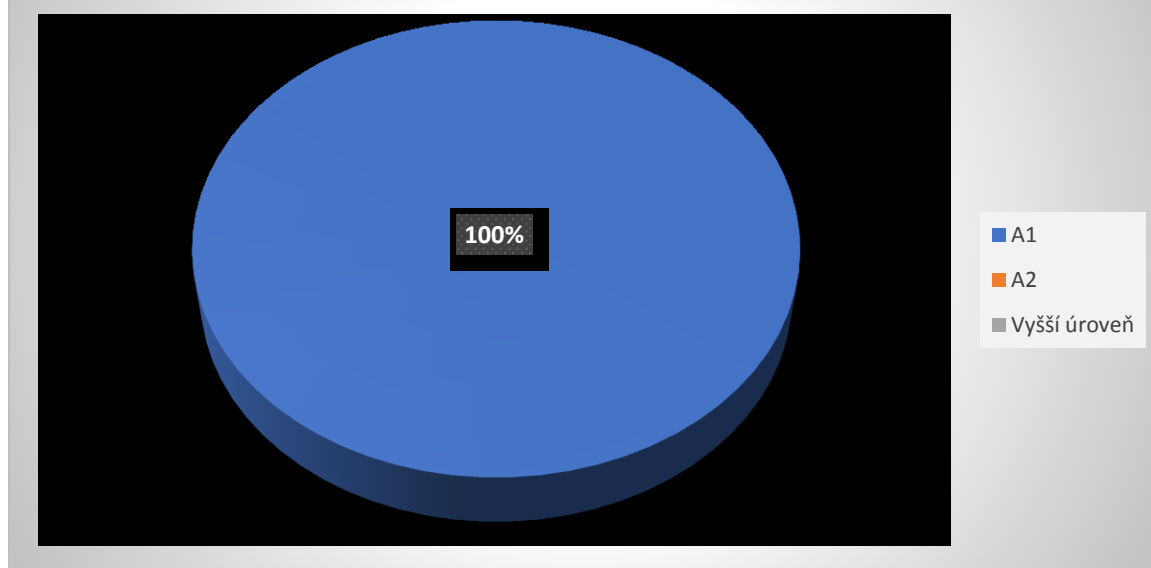
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
KDO	A1 (Z)	401,31 (4*)	741,2
KTERÝ	A1 (Z)	1976,34 (5*)	1381,4
MY	A1 (Z)	241,7 (4*)	3 218

NÁŠ	A1 (Z)	127,44 (4*)	439,8
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
ONI	A1 (Z)	69,76 (3*)	0
SÁM	A1 (Z)	253,57 (4*)	468,1
SVŮJ	A1 (Z)	303,16 (4*)	467
TEN	A1 (Z)	550,98 (4*)	76 209,7
TO	A1 (Z)	243,93 (4*)	nedostatek dat
TOHLE	A1 (D)	95,73 (3*)	1 244,6
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4
VŠICHNI (lemma VŠECHEN)	A1 (D)	282,48 (4*)	1 885,2
VY	A1 (Z)	95,2 (3*)	1 070,9

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Slovesa:

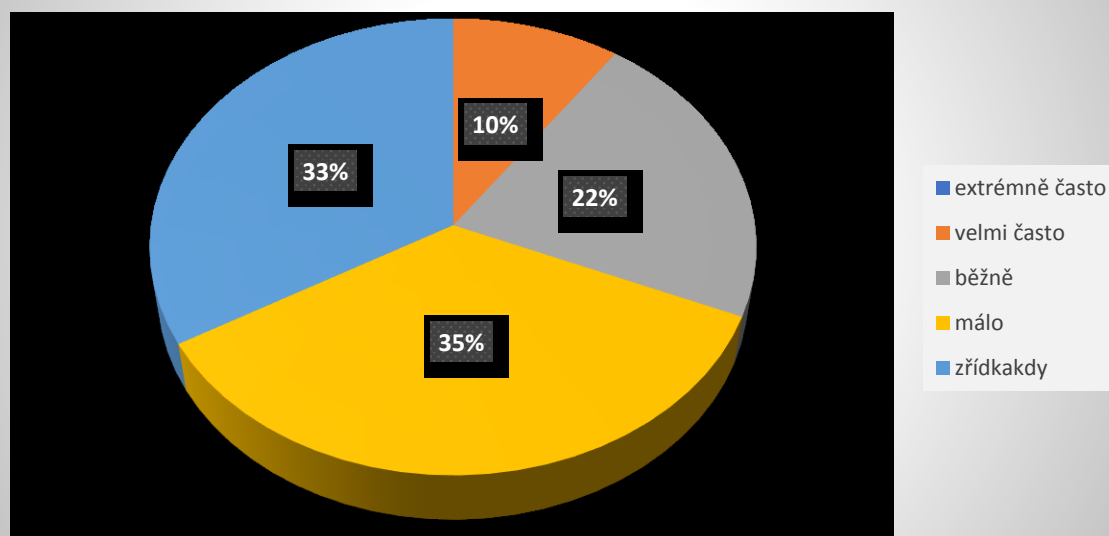
Celkové zastoupení v textu: 73 slovesných tvarů (94 slov = 28,48 %)

Vybráno: 51 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

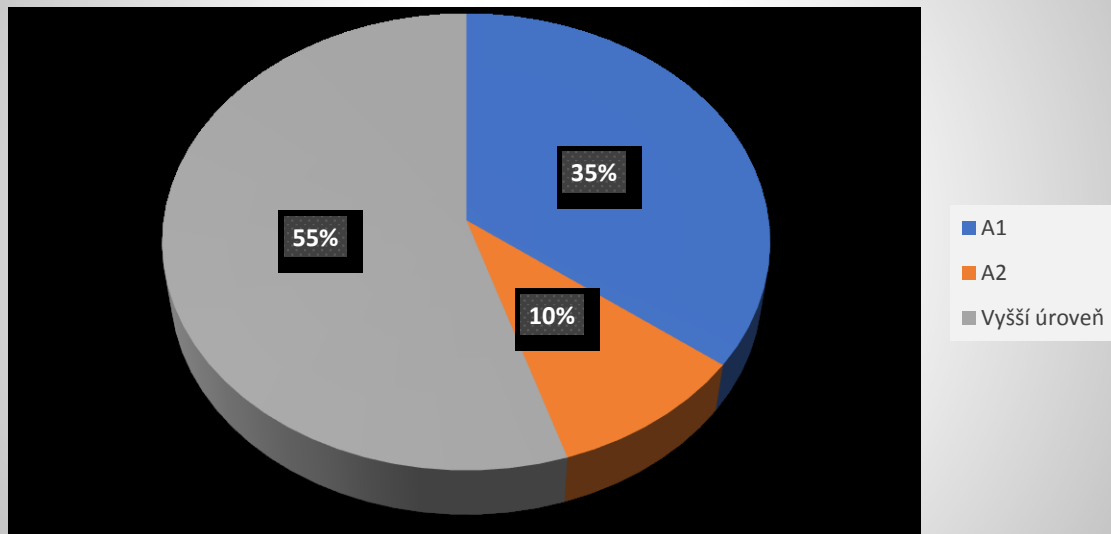
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
DĚKOVAT	A1 (Z)	1,93 (2*)	151,1
DOSTAT	A1 (Z)	116,76 (4*)	687,7
DRŽET	A2	26,59 (3*)	146,8
FOUKNOUT	vyšší úroveň	0,16 (1*)	3,9
CHTÍT	A1 (Z)	51,58 (3*)	2 942,1
CHYTIT	vyšší úroveň	8,02 (2*)	36,6
JÍT	A1 (Z)	99,99 (3*)	3 647
LECHAT	vyšší úroveň	0,05 (1*)	1,4
MILOVAT	A1 (Z)	4,66 (2*)	28,1
MÍT	A1 (Z)	462,12 (4*)	13 689,1
MRSKAT SE	vyšší úroveň	0 (1*)	0,3
MUSET	A1 (Z)	110,52 (4*)	2 768,4
NAKRÉMOVAT	vyšší úroveň	0,02 (1*)	0,2
NATÁČET	vyšší úroveň	6,08 (2*)	17,6
NECHAT	A1 (Z)	60,36 (3*)	616,5
NESNÁŠET	A1 (Z)	0,12 (1*)	36,5
PLAVAT	A1 (Z)	5,71 (2*)	30,5
POBAVIT	A2	6,66 (2*)	19,2
PODÁVAT	vyšší úroveň	11,34 (3*)	12,1
POLOŽIT	vyšší úroveň	7,11 (2*)	34
POLYKAT	vyšší úroveň	0,74 (1*)	2,8

POSEDĚT SI	vyšší úroveň	0,1 (1*)	0,2
POTOPIT	vyšší úroveň	0,79 (1*)	3,5
PROMÍTAT	vyšší úroveň	6,9 (2*)	9,9
PŘEDVĚST	vyšší úroveň	9,97 (2*)	7,1
PŘITLAČIT	vyšší úroveň	0,66 (1*)	2,5
PŘIZNAT SE	vyšší úroveň	0,16 (1*)	7,4
PŘÍSAHAT	vyšší úroveň	0,34 (1*)	1,6
SLIBOVAT	vyšší úroveň	1,33 (2*)	9,8
SMĚT	A1 (D)	2,22 (2*)	145,7
SNÍST	A2	3 (2*)	120,3
UDĚLAT	A1 (Z)	108,28 (4*)	1 320,2
UNĚST	A1 (D)	3,28 (2*)	12,3
USPOŘÁDAT	vyšší úroveň	12,13 (3*)	3,8
UVĚZNIT	vyšší úroveň	0,28 (1*)	0,3
VÍTAT	A1 (Z)	1,23 (1*)	5,3
VLÉZT	vyšší úroveň	0,93 (1*)	77,7
VYHLÁSIT	vyšší úroveň	5,69 (2*)	41
VYKOUPAT	vyšší úroveň	1,94 (2*)	14,2
VYPADAT	A1 (D)	33,36 (3*)	461
VYPÁTRAT	vyšší úroveň	3,48 (2*)	0,6
VYPRÁŠIT	vyšší úroveň	0,04 (1*)	0,2
VYTÁHNOUT	vyšší úroveň	8,91 (2*)	101,2
VYZKOUŠET	A2	32,85 (3*)	40,4
VZÍT SI	A1 (Z)	42,52 (3*)	1 078
ZAJÍT	vyšší úroveň	11,29 (3*)	67,4
ZDÁT SE	A2	0,01 (1*)	12
ZMÁČKNOUT	vyšší úroveň	0,87 (1*)	21,5
ZPŘÍJEMNIT	vyšší úroveň	2,64 (2*)	0,2
ŽÍT	A1 (Z)	48,18 (3*)	129,4

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 136 slov

FREKVENCE:

1* = 24 (18 %)

2* = 38 (28 %)

3* = 49 (36 %)

4* = 23 (17 %)

5* = 2 (1 %)

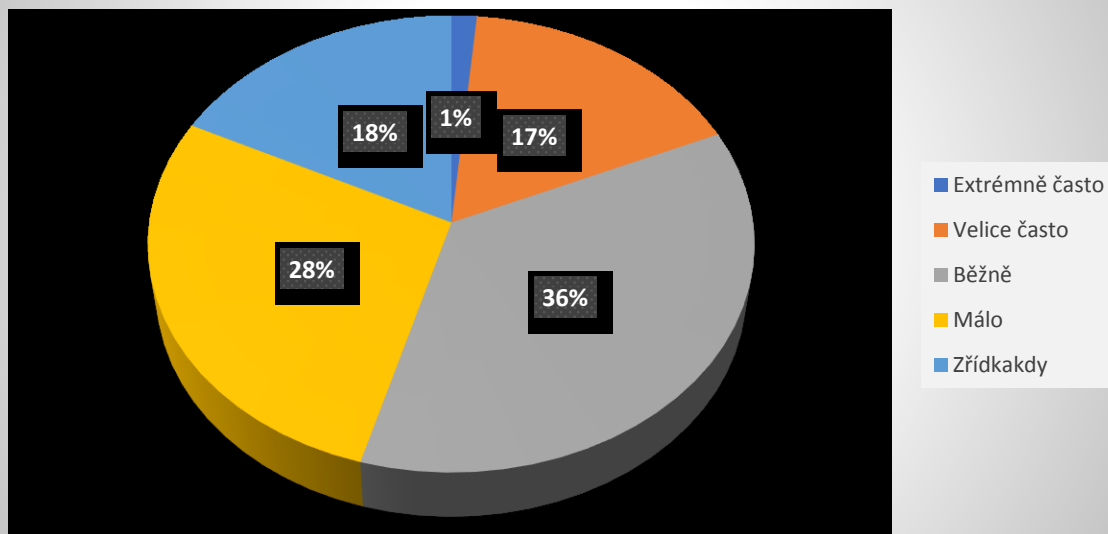
ÚROVEŇ DLE SERR:

A1 = 62 (45 %)

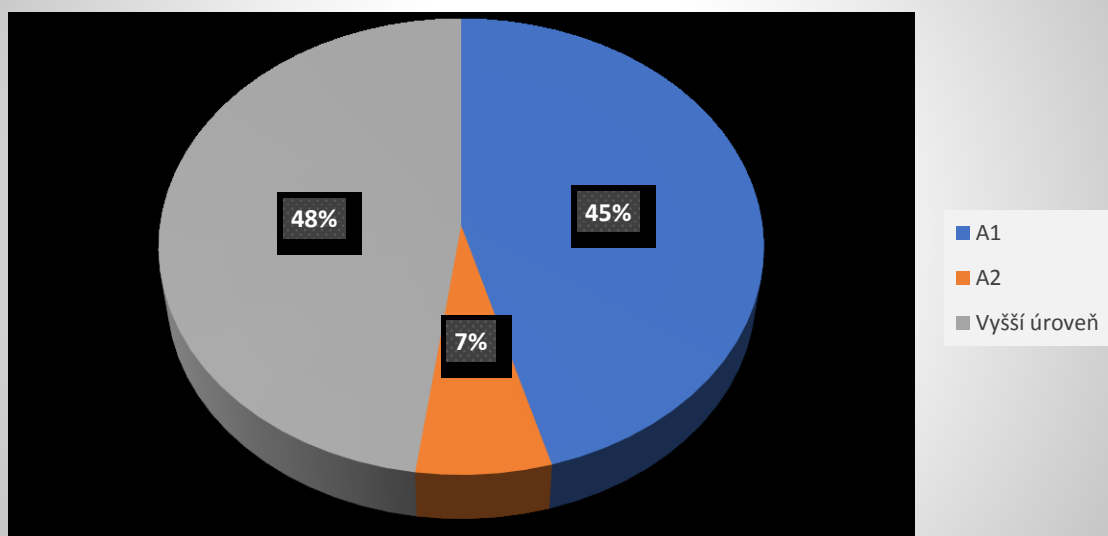
A2 = 9 (7 %)

Vyšší úrovně = 65 (48 %)

Frekvence užití slov - souhrnný graf



Úroveň dle SERR - souhrnný graf



Příloha č. 30: Lexikální analýza večerníčkové epizody Bob a Bobek v supermarketu

Bob a Bobek v supermarketu

Celkový počet slov: 290

Stopáž: 5:59

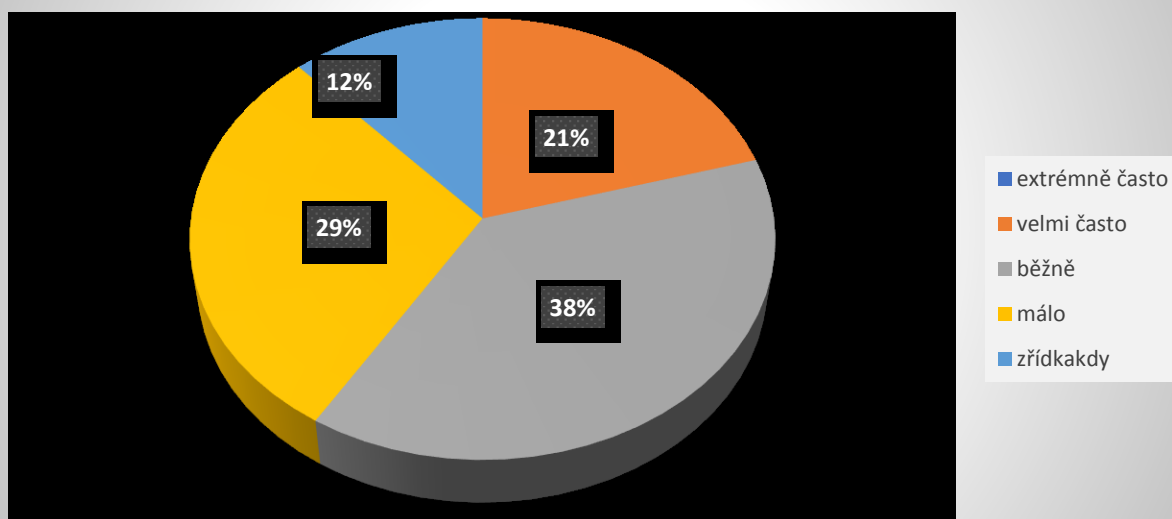
Podstatná jména:

Celkové zastoupení v textu: 84 (= 28,62 %)

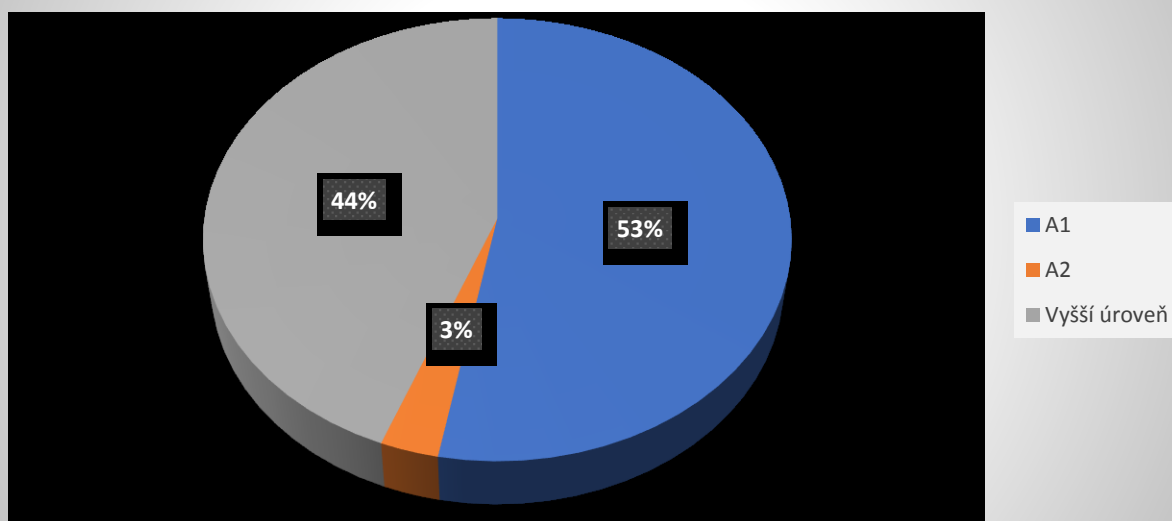
Vybráno: 34 (jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
ČÍSLO	A1 (Z)	102,84 (4*)	118,8
DEN	A1 (Z)	403,1 (4*)	491,4
HLAD	A1 (Z)	9,48 (2*)	45,7
CHLAPEC	A1 (Z)	21,13 (3*)	15,7
JÍDLO	A1 (Z)	39,77 (3*)	146,5
KLID	vyšší úroveň	39,95 (3*)	97
KLOBOUK	A1 (D)	7,93 (2*)	10,9
KORMIDELNÍK	vyšší úroveň	3,46 (2*)	0,5
KOUZELNÍK	vyšší úroveň	3,09 (2*)	2,7
KRÁLÍK	vyšší úroveň	2,56 (2*)	0,3
LIDÉ (lemma člověk)	A1 (Z)	598,62 (4*)	1 601,6
MASKA	vyšší úroveň	6,06 (2*)	7,4
MÁMA	A1 (Z)	13,47 (3*)	303,9
MRKEV	A1 (D)	5,33 (2*)	12,7
NÁVŠTĚVNÍK	vyšší úroveň	10,84 (3*)	2
NIŤ	vyšší úroveň	0,15 (1*)	6,6
PAVOUK	vyšší úroveň	1,63 (2*)	11,6
PODPALUBÍ	vyšší úroveň	0,69 (1*)	0,2
POMOC	A2	117,62 (4*)	16,2
POZOR	A1 (Z)	37,56 (3*)	42,6
POZORNOST	vyšší úroveň	59,34 (3*)	6,3
PRAČKA	A1 (Z)	1,54 (2*)	27,2
PRAVDA	A1 (Z)	77,33 (3*)	221,3
RÁNO	A1 (Z)	13,99 (3*)	63,4
ŘEDITEL	A1 (D)	258,57 (4*)	29,9
SLUNCE	A1 (Z)	41,62 (3*)	20,1
SRDCE	A1 (Z)	57,84 (3*)	28,6
SUPERMARKET	A1 (Z)	3,84 (2*)	5,5
ŠERIF	vyšší úroveň	0,77 (1*)	0
ŠKOLA	A1 (Z)	103,65 (4*)	444,7
UFON	vyšší úroveň	0,08 (1*)	0,8
VÝHRA	vyšší úroveň	24,49 (3*)	5,8
ZÁKAZNÍK	vyšší úroveň	18,28 (3*)	13,8
ŽIVOT	vyšší úroveň	245,76 (4*)	217,9

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Přídavná jména:

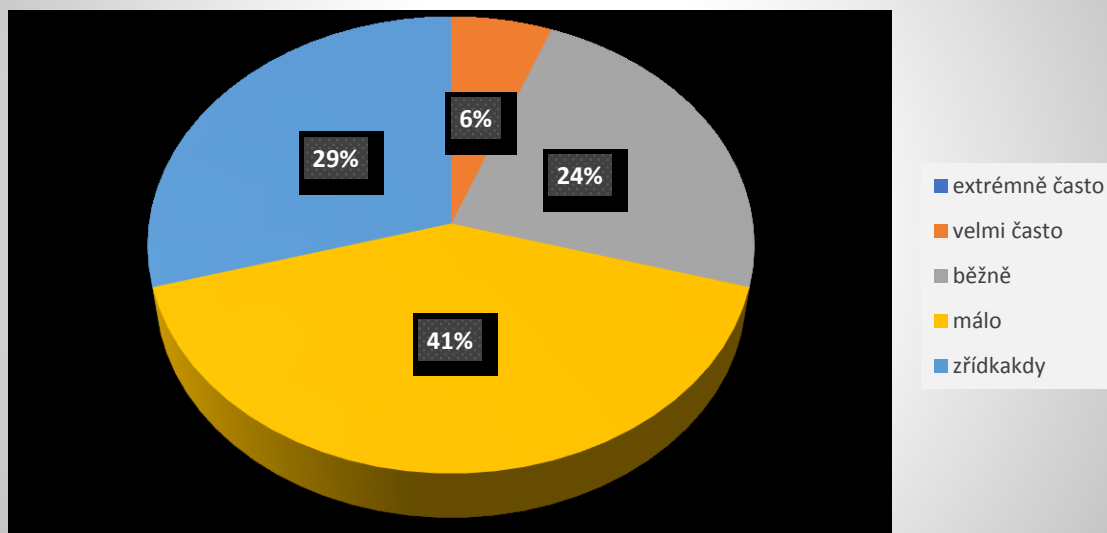
Celkové zastoupení v textu: 20 (= 6,90 %)

Vybráno: 17 (opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

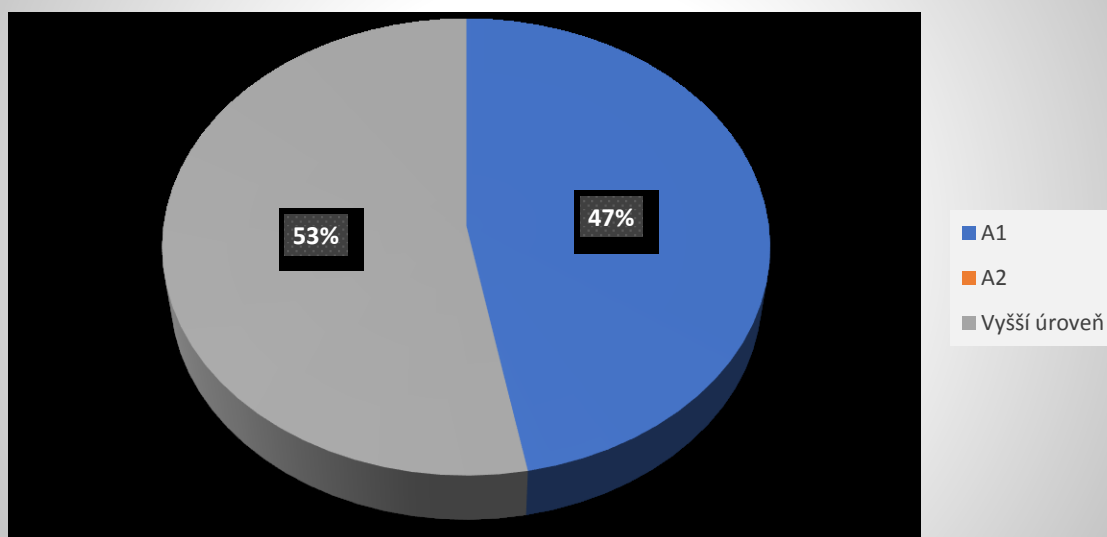
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BOHATÝ	vyšší úroveň	19,5 (3*)	24,4
CELÝ	A1 (Z)	243,56 (4*)	1 225,8
ELEKTRICKÝ	vyšší úroveň	7,61 (2*)	12
LEMOVANÝ	vyšší úroveň	0,23 (1*)	0,2

MACATÝ	vyšší úroveň	0,02 (1*)	1,6
MALÝ	A1 (Z)	65,86 (3*)	554,1
MILOVANÝ	vyšší úroveň	1,64 (2*)	0,5
NAFUKOVACÍ	vyšší úroveň	3,54 (2*)	5
NAMÁHAVÝ	vyšší úroveň	0,27 (1*)	1,7
POŘADOVÝ	vyšší úroveň	0,04 (1*)	0,6
PLYNOVÝ	A1 (Z)	2,47 (2*)	6,4
SLADKÝ	A1 (Z)	2,98 (2*)	52
SMUTNÝ	A1 (Z)	8,81 (2*)	23
STŘÍBRNÝ	A1 (Z)	7,17 (2*)	17,6
VYHŘÁTÝ	vyšší úroveň	0,11 (1*)	1,1
ZLATÝ	A1 (Z)	21,95 (3*)	42,6
ŽIVÝ	A1 (D)	10,58 (3*)	36

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



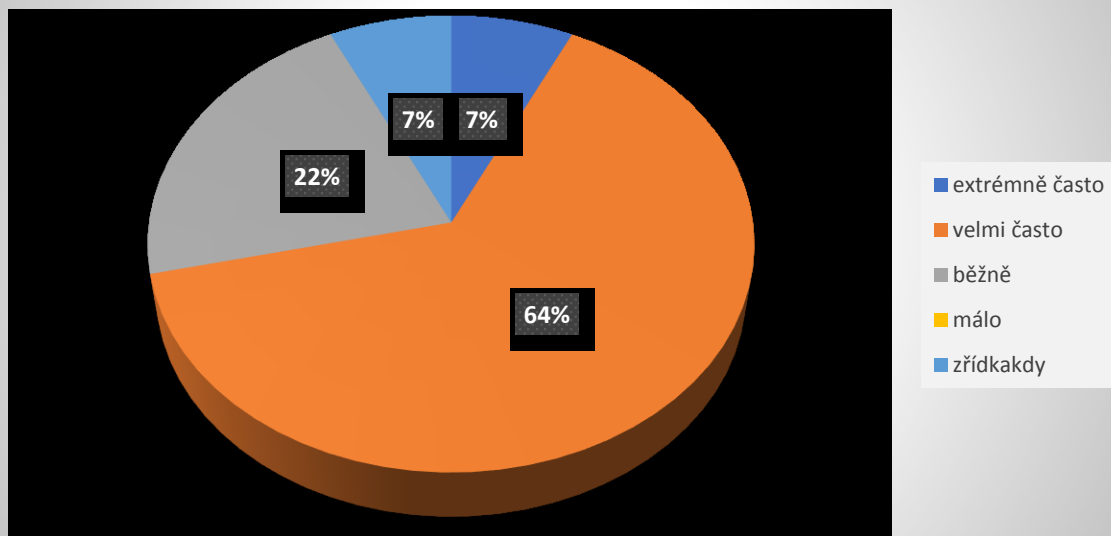
Zájmena:

Celkové zastoupení v textu: 42 (= 14,48 %)

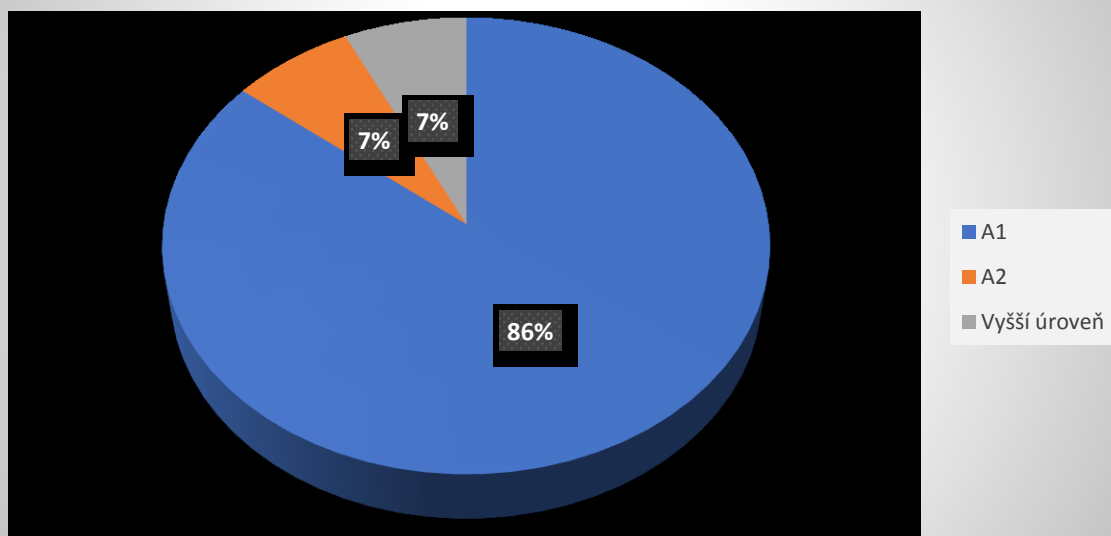
Vybráno: 14 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
KAŽDÝ	A1 (Z)	392,36 (4*)	666,3
MY	A1 (Z)	241,7 (4*)	3 218
NÁŠ	A1 (Z)	127,44 (4*)	439,8
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
TEN	A1 (Z)	550,98 (4*)	76 209,7
TAKOVÝ	A2	132,53 (4*)	4 442,7
TÁMHLETA (lemma: támhleten)	vyšší úroveň	0,04 (1*)	31,8
TENTO	A1 (Z)	365,81 (4*)	4 559,9
TOHLE	A1 (D)	95,73 (3*)	1 244,6
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4
VY	A1 (Z)	95,2 (3*)	1 070,9
ŽÁDNÝ	A1 (Z)	122,58 (4*)	433,1

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



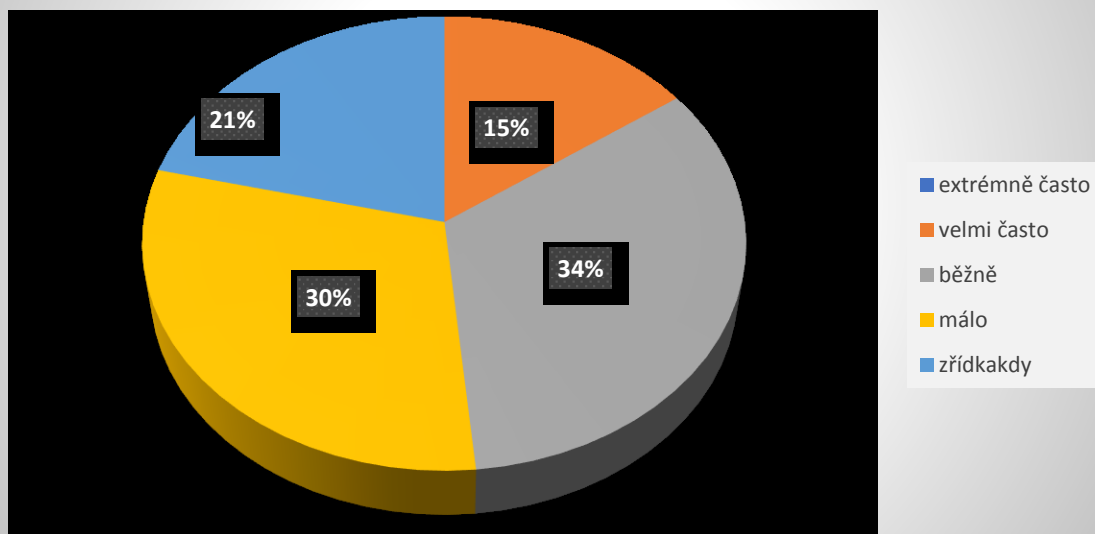
Slovesa:

Celkové zastoupení v textu: 55 slovesných tvarů (64 slov = 22,07 %)

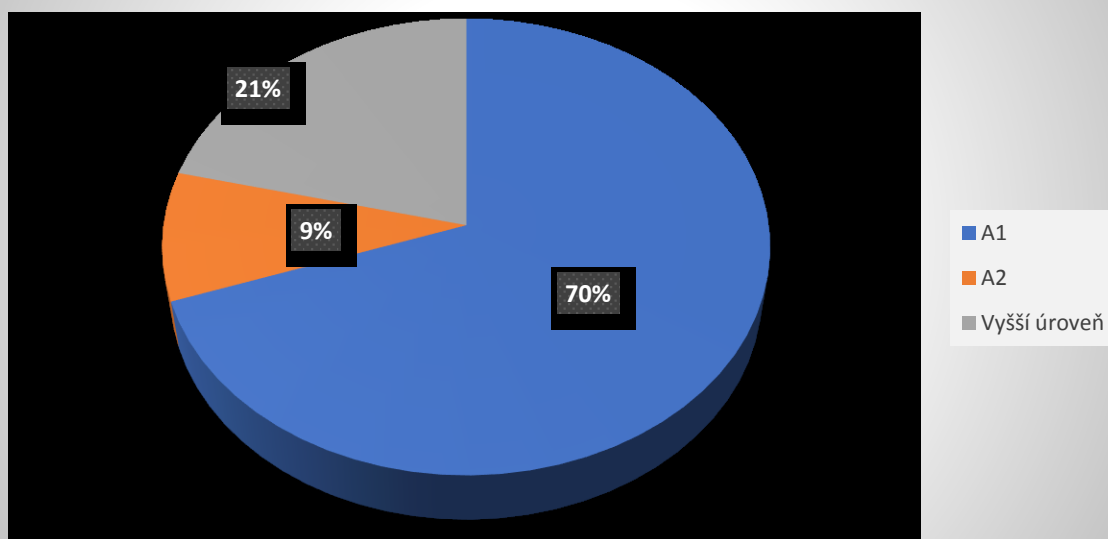
Vybráno: 33 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BÁT SE	A1 (Z)	18,88 (3*)	184,4
BYDLET	A1 (Z)	12,64 (3*)	318,9
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
BLAHOPŘÁT	A1 (Z)	0,52 (1*)	0,3
CVIČIT	A2	7,68 (2*)	41,7
DÁT	A1 (Z)	101,23 (4*)	2 752,9
DĚKOVAT	A1 (Z)	1,93 (2*)	151,1
HLEDAT	A2	48,83 (3*)	128,4
CHODIT	A1 (Z)	46,91 (3*)	1 058,4
CHTÍT	A1 (Z)	51,58 (3*)	2 942,1
JÍT	A1 (Z)	99,99 (3*)	3 647
KOUKAT	vyšší úroveň	6,45 (2*)	414,4
LETĚT	A1 (Z)	3,15 (2*)	112,4
LÍBIT	A1 (Z)	11,76 (3*)	380,9
MÍT	A1 (Z)	462,12 (4*)	13 689,1
MÍT RÁD	A1 (Z)	0,93 (1*)	139,4
MOCT	A1 (Z)	91,23 (3*)	2 994,8
MUSET	A1 (Z)	110,52 (4*)	2 768,4
NAVIGOVAT	vyšší úroveň	0,43 (1*)	2
PODAT	vyšší úroveň	22,62 (3*)	43,7
PROMINOUT	A1 (Z)	0,51 (1*)	43,4
PROSIT	A1 (D)	1,38 (2*)	406,3
PŘEDÁVAT	vyšší úroveň	4,41 (2*)	7,9
SMLSNOUT SI	vyšší úroveň	0,01 (1*)	0
SVÍTIT	A1 (Z)	2,93 (2*)	63,2
ŠÍLET	vyšší úroveň	0,23 (1*)	5,3
VIDĚT	A1 (Z)	140,46 (4*)	1 662,6
VSTÁVAT	A1 (Z)	2,49 (2*)	62,3
VYHODIT	A2	5,15 (2*)	130,8
VYMĚNIT	A2 (Z)	16,26 (3*)	56,4
VYPRAT	A1 (Z)	1,18 (2*)	23,3
ZABLOUDIT	vyšší úroveň	0,41 (1*)	4,4
ZTRATIT	A1 (Z)	10,76 (3*)	67,3

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 98 slov

FREKVENCE:

1* = 17 (17 %)

2* = 27 (28 %)

3* = 31 (32 %)

4* = 22 (22 %)

5* = 1 (1 %)

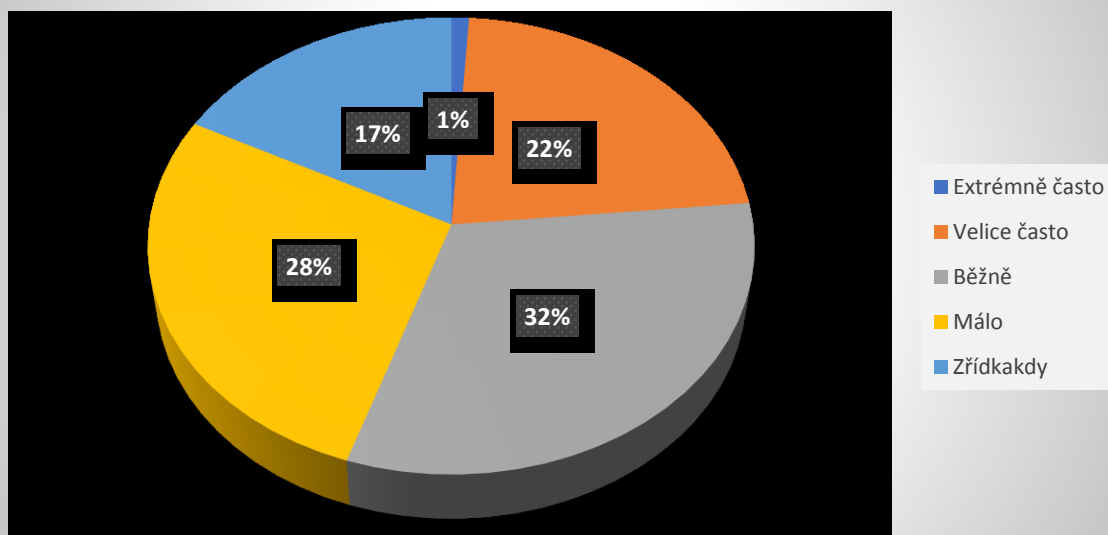
ÚROVEŇ DLE SERR:

A1 = 61 (62 %)

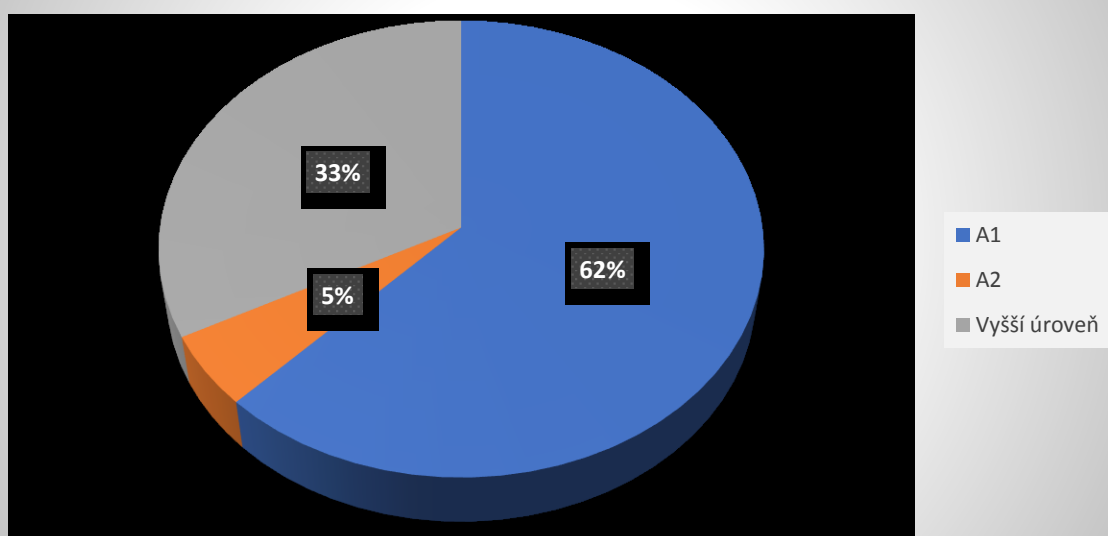
A2 = 5 (5 %)

Vyšší úrovně = 32 (33 %)

Frekvence užití slov - souhrnný graf



Úroveň dle SERR - souhrnný graf



Příloha č. 31: Lexikální analýza večerníčkové epizody Hurvínkova pomlázka

Hurvínkův rok: Hurvínkova pomlázka

Celkový počet slov: 464

Stopáž: 8:00

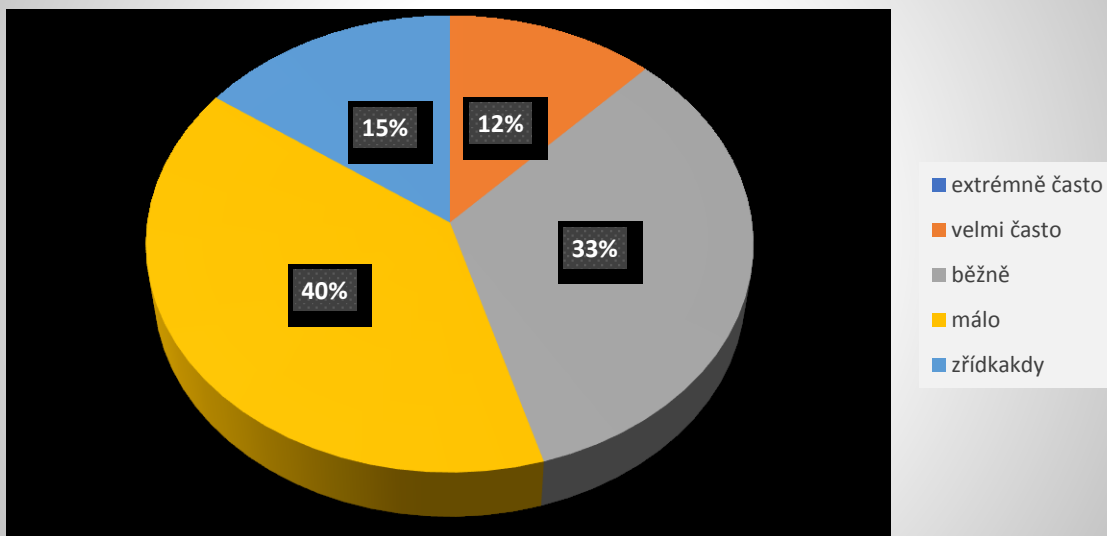
Podstatná jména:

Celkové zastoupení v textu: 82 (= 17,67 %)

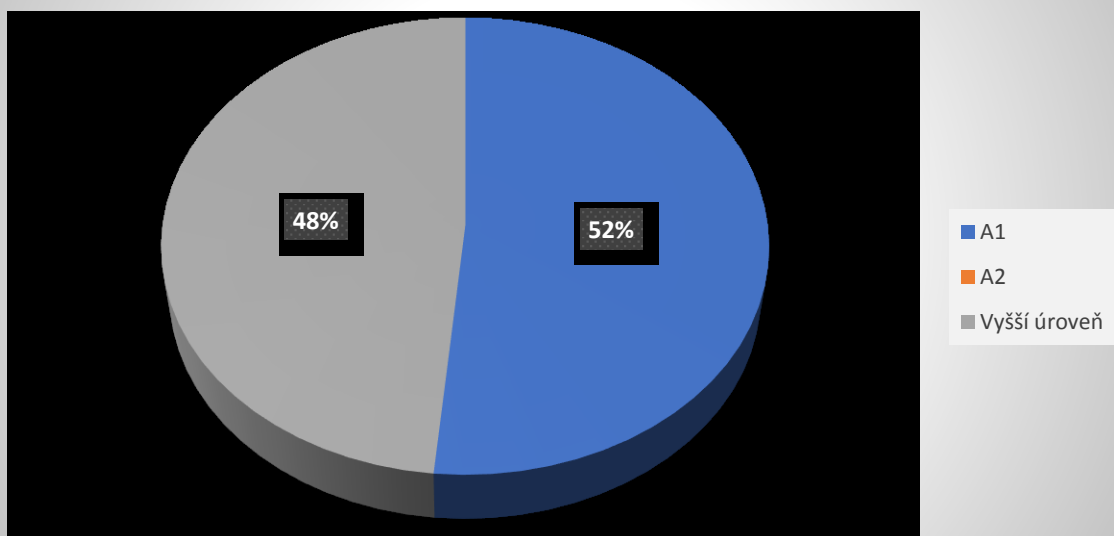
Vybráno: 33 (jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BABIČKA	A1 (Z)	17,6 (3*)	318,3
BÁSEŇ	A1 (D)	5,12 (2*)	7,2
BERÁNEK	vyšší úroveň	8,85 (2*)	0,5
BOULE	vyšší úroveň	0,77 (1*)	4,7
DEN	A1 (Z)	403,1 (4*)	491,4
DÍTĚ	A1 (Z)	121,85 (4*)	449,7
DVACKA	vyšší úroveň	0,06 (1*)	15,7
HLAVA	A1 (Z)	22,73 (3*)	217,6
HODY	vyšší úroveň	9,49 (2*)	0
HOCH	vyšší úroveň	4,44 (2*)	50,9
HŮL	vyšší úroveň	4,68 (2*)	4,2
KLUK	A1 (Z)	20,16 (3*)	340,6
KORUNA	A1 (Z)	11,12 (3*)	280,3
KOULE	vyšší úroveň	7,82 (2*)	21,5
KRASLICE	vyšší úroveň	4,1 (2*)	0,2
KRK	A1 (Z)	10,61 (3*)	53,9
MRŇOUS	vyšší úroveň	0,22 (1*)	1,9
NÁFUKA	vyšší úroveň	0,08 (1*)	0
NÁPAD	A1 (D)	43,43 (3*)	30
ODMĚNA	vyšší úroveň	9,92 (2*)	7,2
PANÍ	A1 (Z)	110,47 (4*)	257,6
PÁD	vyšší úroveň	20,91 (3*)	49,7
PÁN	A1 (Z)	19,7 (3*)	86,9
POMLÁZKA	vyšší úroveň	0,58 (1*)	2,5
PROUTÍ	vyšší úroveň	1,46 (2*)	0,5
ROK	A1 (Z)	461,63 (4*)	1 148,9
SLEPICE	A1 (D)	4,6 (2*)	23
SMŮLA	A1 (D)	5,75 (2*)	25,9
VEJCE	A1 (Z)	23,9 (3*)	18,1
VELIKONOCE	A1 (Z)	6,02 (2*)	17,1
VRAŽDA	vyšší úroveň	7,14 (2*)	5,7
ZAHRADA	A1 (Z)	19,78 (3*)	111,6
ZLODĚJ	vyšší úroveň	55,99 (3*)	12

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



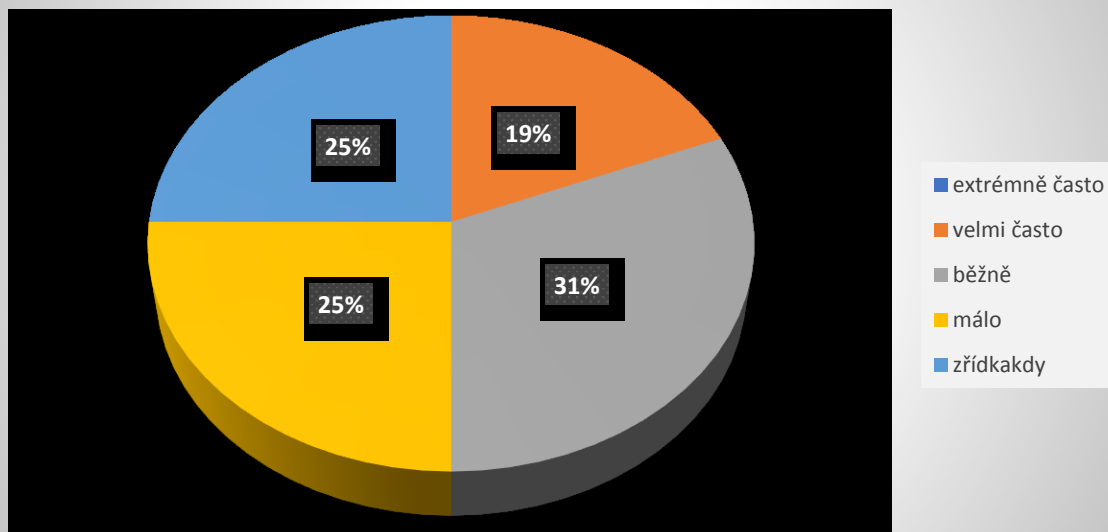
Přídavná jména:

Celkové zastoupení v textu: 19 (= 4,09 %)

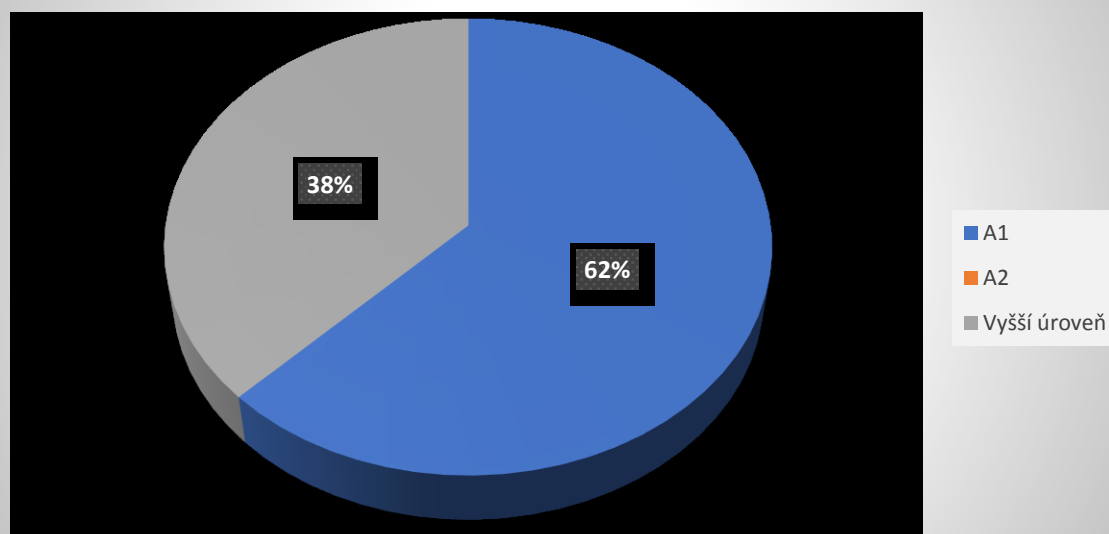
Vybráno: 16 (opakující se tvary téhož adjektiva nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
DOBŘÝ	A1 (Z)	105,38 (4*)	2 003,7
HEZKÝ	A1 (Z)	9,74 (2*)	312,7
JINÝ	A1 (Z)	107,67 (4*)	729,5
KRÁSNÝ	A1 (Z)	22,87 (3*)	211,1
MALOVANÝ	vyšší úroveň	1,36 (2*)	3,6
MLADÝ	A1 (Z)	52,88 (3*)	267,5
NEŠŤASNÝ	A1 (D)	5,42 (2*)	42,3
POKAŽENÝ	vyšší úroveň	0,27 (1*)	0,6
PŘEPLNĚNÝ	vyšší úroveň	0,67 (1*)	0,6
PŘÍŠTÍ	A1 (Z)	156,61 (4*)	118,1
SLADKÝ	A1 (Z)	2,98 (2*)	52
SYROVÝ	vyšší úroveň	0,71 (1*)	0
ŠIŠATÝ	vyšší úroveň	0,06 (1*)	0,8
ŠŤASNÝ	A1 (Z)	18,09 (3*)	42,3
VELIKONOČNÍ	vyšší úroveň	15,48 (3*)	3,9
VESELÝ	A1 (Z)	17,73 (3*)	0,2

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



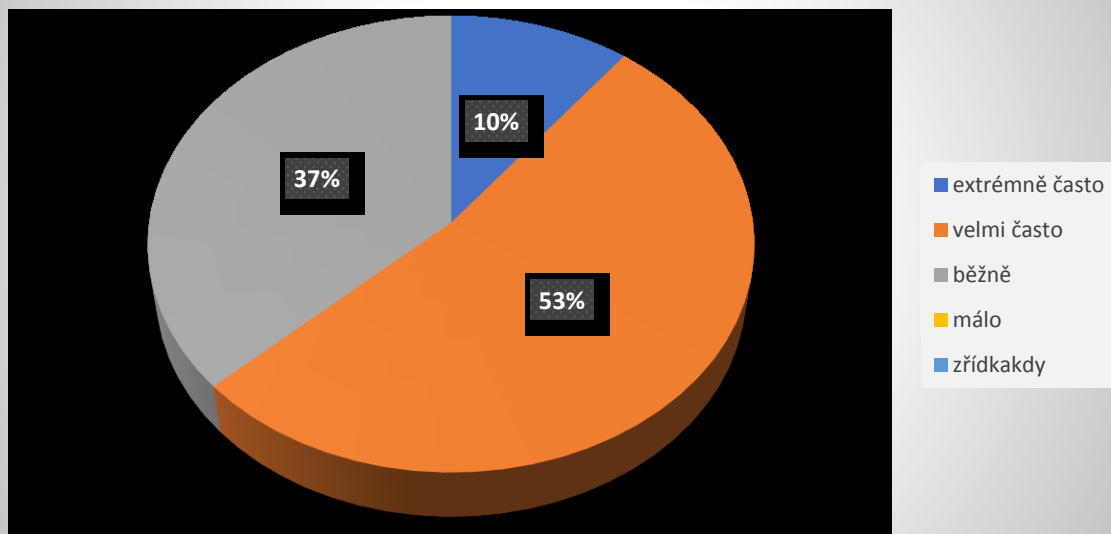
Zájmena:

Celkové zastoupení v textu: 90 (= 19,40 %)

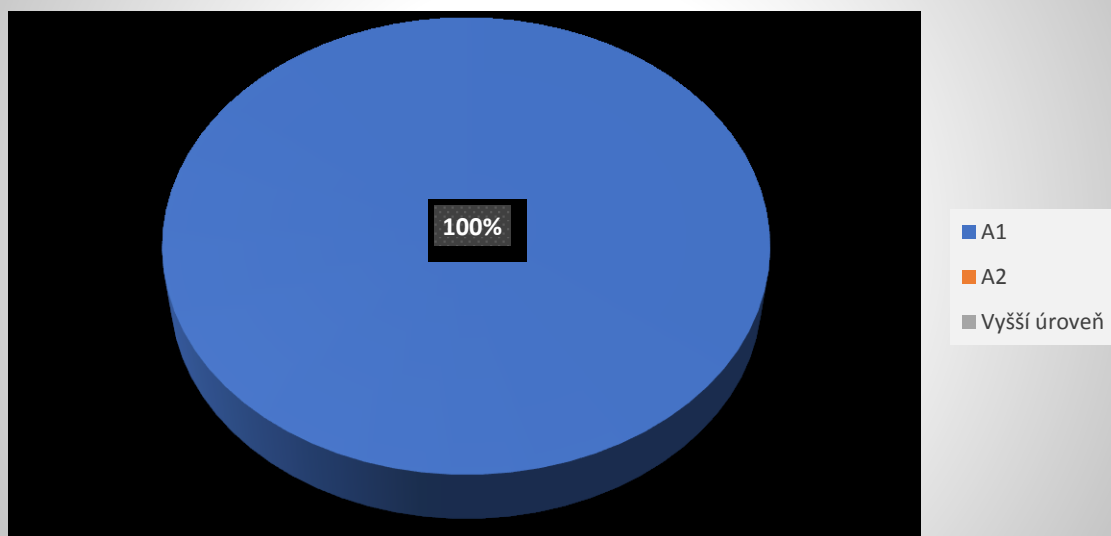
Vybráno: 19 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
KDO	A1 (Z)	401,31 (4*)	741,2
MOJE	A1 (Z)	92,84 (3*)	480,9
NIC	A1 (Z)	453,62 (4*)	1 355,3
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
ONA (lemma ON)	A1 (Z)	65,01 (3*)	19 600,6
ONI	A1 (Z)	69,76 (3*)	0
ONO (lemma ON)	A1 (Z)	22,67 (3*)	19 600,6
SÁM	A1 (Z)	253,57 (4*)	468,1
SE	A1 (D)	16 281,5 (5*)	22 339,3
TA (lemma TEN)	A1 (Z)	323,36 (4*)	76 209,7
TAHLE (lemma TENHLE)	A1 (D)	28,16 (3*)	1 244,6
TEN	A1 (Z)	550,98 (4*)	76 209,7
TO	A1 (Z)	243,93 (4*)	nedostatek dat
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4
VŠECHNO (lemma VŠECHEN)	A1 (Z)	272,14 (4*)	1 885,2
VŠICHNI (lemma VŠECHEN)	A1 (Z)	282,48 (4*)	1 882,2
VY	A1 (Z)	95,2 (3*)	1 070,9

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Slovesa:

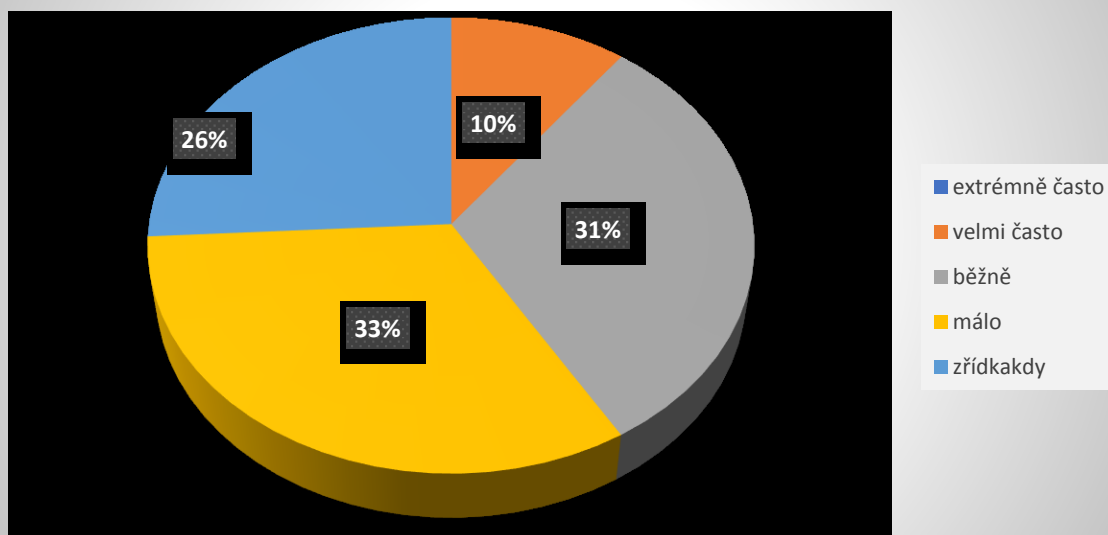
Celkové zastoupení v textu: 107 slovesných tvarů (130 slov = 28,02 %)

Vybráno: 58 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

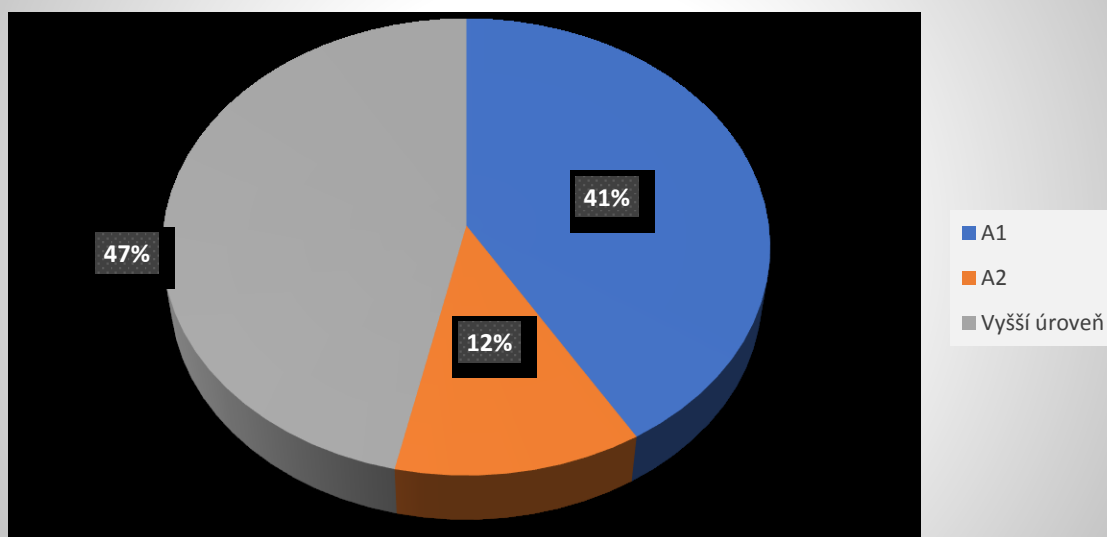
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BRÁT	A1 (Z)	30,05 (3*)	414,2
BULET	vyšší úroveň	0,02 (1*)	0,8
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
ČUBRNĚT	vyšší úroveň	0,01 (1*)	0,3
ČUMĚT	vyšší úroveň	0,1 (1*)	58
DÁT	A1 (Z)	101,23 (4*)	2 752,9
DĚKOVAT	A1 (Z)	1,93 (2*)	151,1
DĚLAT	A1 (Z)	142,32 (4*)	2 475
DOPADNOUT	vyšší úroveň	9 (2*)	78,3
DORAZIT	vyšší úroveň	6,23 (2*)	19,3
DOSTAT	A1 (Z)	116,76 (4*)	687,7
DRŽET	A2	26,59 (3*)	146,8
DŘÍT SE	vyšší úroveň	0,02 (1*)	0,2
CHÁPAT	A2	7,18 (2*)	296,5
CHTÍT	A1 (Z)	51,58 (3*)	2 942,1
CHUTNAT	A1 (Z)	1,65 (2*)	88,7
CHYTIT	vyšší úroveň	8,02 (2*)	36,6
JET	A1 (Z)	28,83 (3*)	1 824
JÍST	A1 (Z)	15,46 (3*)	195,2
JÍT	A1 (Z)	99,99 (3*)	3 647
KOUKAT	vyšší úroveň	6,45 (2*)	414,4
KOUPIT	A1 (Z)	50,03 (3*)	771,7
MAZAT	vyšší úroveň	1,14 (2*)	27,5
MÍT	A1 (Z)	462,12 (4*)	13 689,1
MÍT RÁD	A1 (Z)	0,93 (1*)	139,4
MOCT	A1 (Z)	91,23 (3*)	2 994,8
NAMALOVAT	vyšší úroveň	2,15 (2*)	12,4
NAMRSKAT	vyšší úroveň	0 (1*)	0,6
NAŘEZAT	vyšší úroveň	0,27 (1*)	5
NECHAT	vyšší úroveň	60,36 (3*)	616,5
NĚST	A1 (Z)	6,48 (2*)	53,1
PODÍVAT SE	A2	6,32 (2*)	97
POSTAČIT	vyšší úroveň	0,16 (2*)	0,2
POVĚST SE	vyšší úroveň	0,02 (1*)	4,2
PROSIT	A1 (D)	1,38 (2*)	406,3
PŘEDVĚST SE	vyšší úroveň	0,37 (1*)	0
SNÁŠET	vyšší úroveň	3,09 (2*)	36,5
STAČIT	vyšší úroveň	16,15 (3*)	236,1
TRHAT	vyšší úroveň	1,1 (2*)	18,1
UDĚLAT	A1 (Z)	108,28 (4*)	1 320,2
UKAZOVAT	A2	4,54 (2*)	103,9
UPĚCT	vyšší úroveň	1,22 (2*)	33

UPLÉST	vyšší úroveň	0,67 (1*)	2,4
UVAŘIT	A2	3,4 (2*)	57,4
UVIDĚT	A2	0,75 (1*)	220,2
VĚDĚT	A1 (Z)	49,6 (3*)	7 073,7
VYBRAT	A1 (Z)	44,66 (3*)	158,3
VYPADAT	A1 (D)	33,36 (3*)	461
VYROBIT	vyšší úroveň	16,9 (3*)	16,5
VYTAHOVAT SE	vyšší úroveň	0,02 (1*)	0,2
VYVÁDĚT	vyšší úroveň	0,56 (1*)	3,9
VZÍT SI	A1 (Z)	2,99 (2*)	149,5
ZACHRÁNIT	vyšší úroveň	23,37 (3*)	17,1
ZAPOMENOUT	A1 (D)	19,42 (3*)	149,2
ZASLOUŽIT SI	vyšší úroveň	0,04 (1*)	0,2
ZKUSIT	A2	19,95 (3*)	200
ZOUFAT	vyšší úroveň	1,13 (2*)	0,6
ZTRATIT	A1 (Z)	10,76 (3*)	67,3

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 126 slov

FREKVENCE:

1* = 24 (19 %)

2* = 36 (29 %)

3* = 41 (32 %)

4* = 23 (18 %)

5* = 2 (2 %)

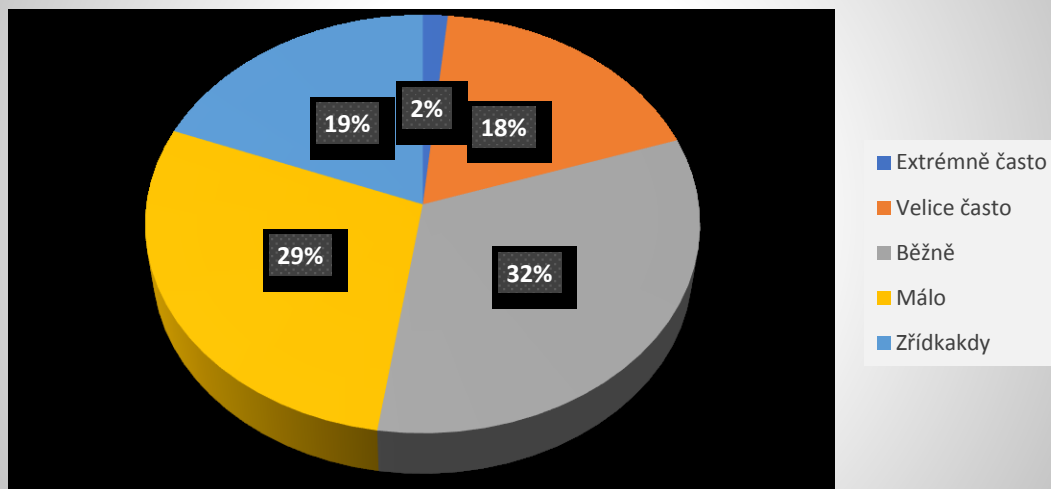
ÚROVEŇ DLE SERR:

A1 = 70 (56 %)

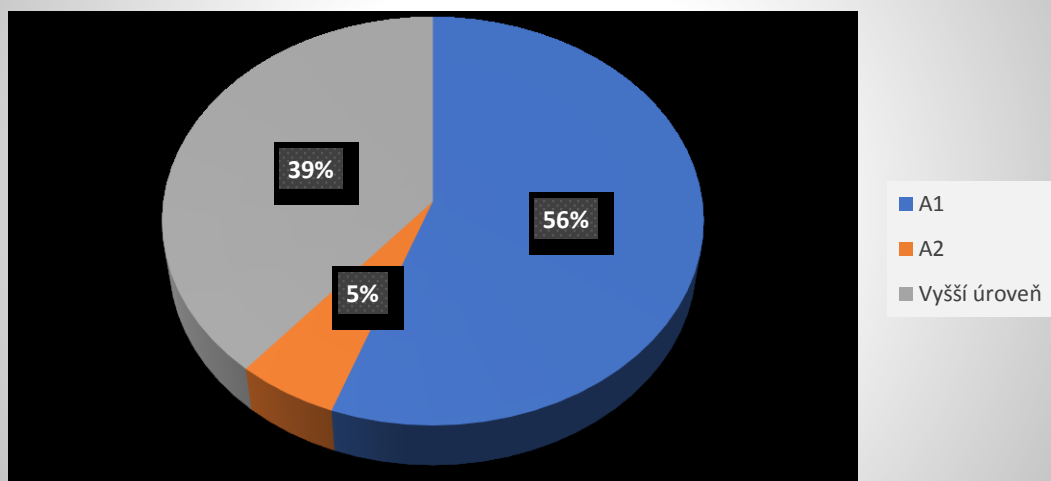
A2 = 7 (5 %)

Vyšší úrovně = 49 (39 %)

Frekvence užití slov - souhrnný graf



Úroveň dle SERR - souhrnný graf



Příloha č. 32: Lexikální analýza večerníčkové epizody Jak Mach a Šebestová zachránili v Benátkách Horáčka s Pažoutem

Mach a Šebestová – *Jak Mach a Šebestová zachránili v Benátkách Horáčka s Pažoutem*

Celkový počet slov: 945

Stopáž: 7:33

Podstatná jména:

Celkové zastoupení v textu: 237 (= 25,08 %)

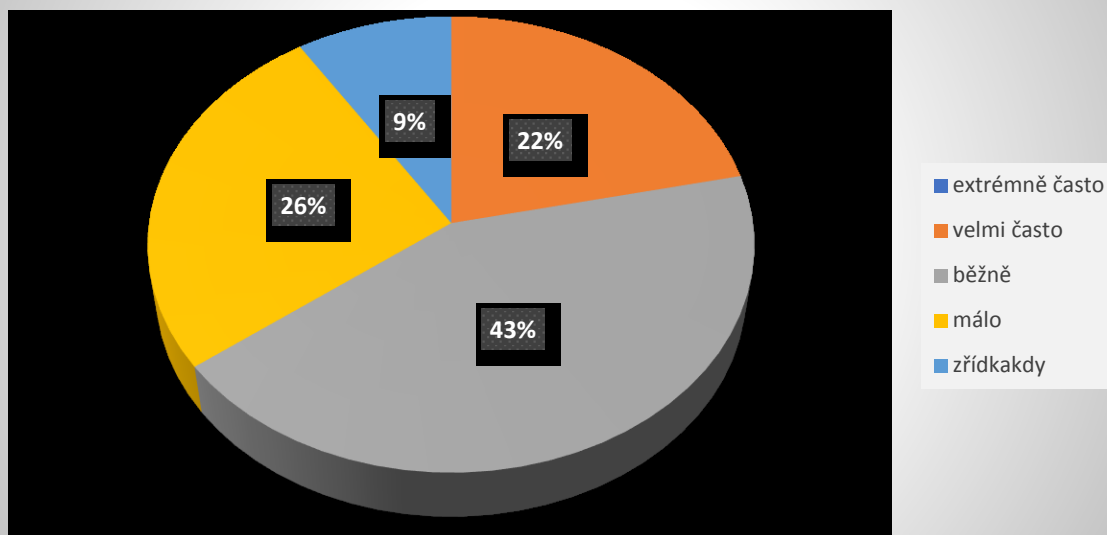
Vybráno: 88 (jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
ČAS	A1 (Z)	235,67 (4*)	288,1
CESTA	A1 (Z)	89,64 (3*)	211,3
ČÍŠNÍK	A1 (Z)	4,8 (2*)	5,7
ČLOVĚK	A1 (Z)	229,19 (4*)	1 601,6
DEN	A1 (Z)	403,1 (4*)	491,4
DÍTĚ	A1 (Z)	121,85 (4*)	449,7
DROBEČEK	vyšší úroveň	0,4 (1*)	3,3
FRONTA	vyšší úroveň	9,36 (2*)	31,4
FŮRA	vyšší úroveň	0,37 (1*)	9,1
HLAVA	A1 (Z)	22,73 (3*)	217,6
HODINA	A1 (Z)	8,84 (2*)	612,9
HOLOUBĚ	vyšší úroveň	0,03 (1*)	0,3
HOLUB	vyšší úroveň	7,81 (2*)	0
HOST	A1 (Z)	15,8 (3*)	11,5
HOTEL	A1 (Z)	31,1 (3*)	59,1
HOTELIÉR	vyšší úroveň	0,83 (1*)	0
HRANICE	A1 (Z)	68,29 (3*)	36,5
HRNEC	A1 (D)	3,11 (2*)	21,9
HŘIŠTĚ	A1 (D)	104,97 (4*)	28
JÍDLO	A1 (Z)	39,77 (3*)	146,5
JÍZDA	vyšší úroveň	28,44 (3*)	17,9
JÍZDENKA	A1 (Z)	3,19 (2*)	8,2
KAMANILA	vyšší úroveň	0,05 (1*)	0
KANÁL	vyšší úroveň	9,68 (2*)	14,6
KOLÁČ	A2	4,76 (2*)	22,5
KONEC	A1 (Z)	81,98 (3*)	201,4
KORUNA	A1 (Z)	11,12 (3*)	280,3
KOUSEK	A2	43,2 (3*)	140,8
KUCHAŘ	A1 (D)	6,15 (2*)	11,5
KUCHYŇ	A1 (Z)	5,63 (2*)	nedostatek dat
LIDÉ	A1 (Z)	598,62 (4*)	1 601,6
LÍSTEK	A1 (Z)	13,99 (3*)	57,7
LOĎ	A1 (Z)	22,2 (3*)	43,5

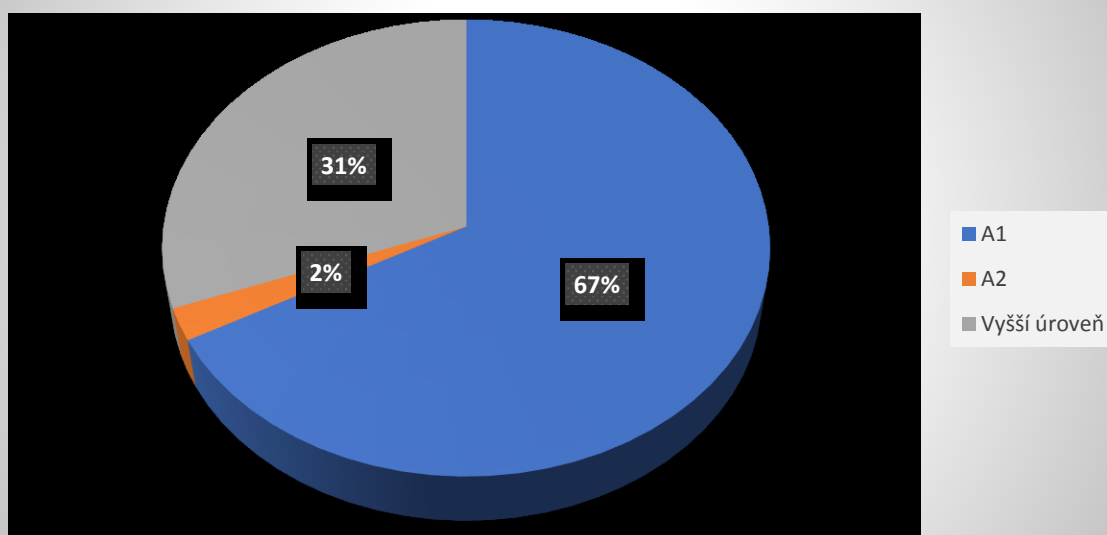
MAMINKA	A1 (Z)	38,37 (3*)	151,9
MASO	A1 (Z)	37,77 (3*)	125
MĚSTO	A1 (Z)	292,3 (4*)	161,6
MOŘE	A1 (Z)	36,38 (3*)	64,6
MUZEUM	A1 (Z)	97,36 (3*)	21,7
NÁHRADA	vyšší úroveň	5,81 (2*)	4,6
NÁMĚSTÍ	A1 (Z)	219,29 (4*)	48,4
NÁPAD	A1 (D)	35,16 (3*)	45
NEVĚSTA	vyšší úroveň	4,57 (2*)	7,6
NOCLEH	vyšší úroveň	1,89 (2*)	2,7
ODLET	A1 (Z)	1,42 (2*)	1,7
ODPOLEDNE	A1 (Z)	134,41 (4*)	39
OKAMŽIK	vyšší úroveň	23,75 (3*)	16,2
PALÁC	vyšší úroveň	12,49 (3*)	9,8
PANÍ	A1 (Z)	110,47 (4*)	257,6
PÁR	vyšší úroveň	202,33 (4*)	139,6
PEKÁČ	vyšší úroveň	1 (1*)	6,3
PENÍZE	A1 (Z)	319,32 (4*)	294,4
PERSONÁL	vyšší úroveň	14,32 (3*)	2,8
POŘÁDEK	A1 (Z)	13,24 (3*)	61
POZOR	A1 (Z)	37,56 (3*)	42,6
RÁNO	A1 (Z)	13,99 (3*)	63,4
RESTAURACE	A1 (Z)	55,98 (3*)	31,9
ROK	A1 (Z)	461,63 (4*)	1 148,9
ROZINKA	vyšší úroveň	0,08 (1*)	1,9
RUKA	A1 (Z)	12,23 (3*)	228,7
RUKSAK	vyšší úroveň	0,18 (1*)	4,4
RYBNÍK	A1 (D)	11,67 (3*)	22
RYCHLÍK	A1 (Z)	1,72 (2*)	0
SEDADLO	A1 (D)	2,87 (2*)	8,2
SITUACE	vyšší úroveň	209,76 (4*)	42
SLUCHÁTKO	vyšší úroveň	1,9 (2*)	9,9
SNÍH	A1 (Z)	38,61 (3*)	71,5
SRAZ	vyšší úroveň	16,24 (3*)	29,2
SVATBA	vyšší úroveň	10,28 (3*)	59,7
ŠKODA	A1 (Z)	106,44 (4*)	79,2
ŠPAGETY	A1 (Z)	1,82 (2*)	5,3
TALÍŘ	A1 (Z)	4,52 (2*)	29,9
TAŠKA	A1 (Z)	2,92 (2*)	64,3
TREST	vyšší úroveň	67,93 (3*)	14,6
TŘÍDA	A1 (Z)	38,96 (3*)	114,3
TURISTA	A1 (Z)	5,64 (2*)	12,7
TÝDEN	A1 (Z)	228,01 (4*)	465,6
UČITELKA	A1 (Z)	20,32 (3*)	46,5
ULICE	A1 (Z)	102,98 (4*)	69,6
VEČER	A1 (Z)	197,83 (4*)	231,5
VĚC	A1 (Z)	103,96 (4*)	604,7
VĚŽ	A1 (Z)	19,64 (3*)	16,2
VODA	A1 (Z)	82,64 (3*)	354,3
VSTUPENKA	A1 (Z)	4,1 (2*)	4,1

VÝLET	A1 (Z)	30,4 (3*)	56
ZÁŽITEK	vyšší úroveň	32,39 (3*)	36
ZLODĚJ	vyšší úroveň	55,99 (3*)	12
ŽÁK	A1	10,17 (3*)	9,4
ŽENICH	vyšší úroveň	1,94 (2*)	3,3

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



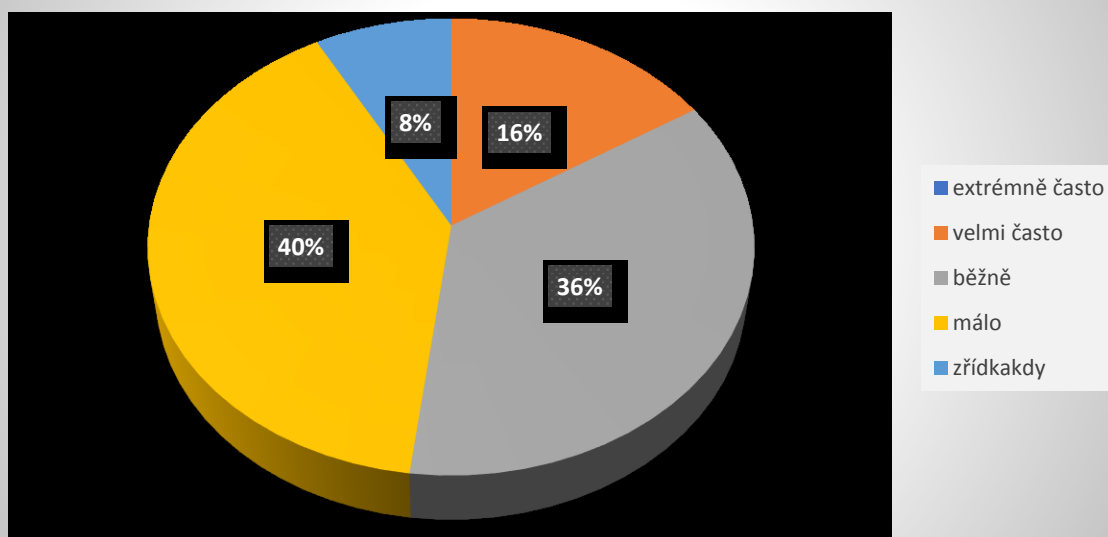
Přídavná jména:

Celkové zastoupení v textu: 42 (= 4,44 %)

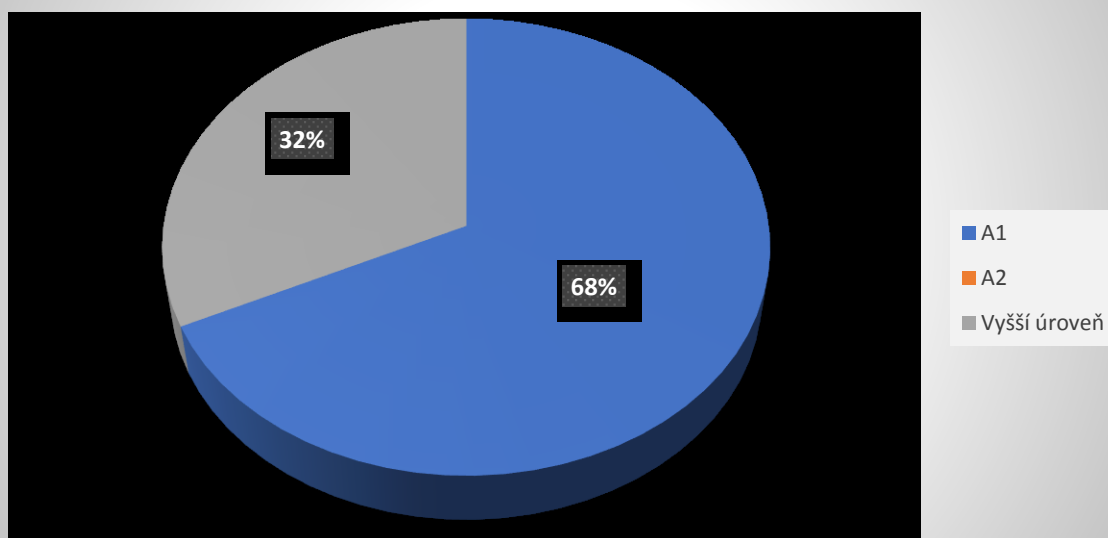
Vybráno: 25 (opakující se tvary téhož adjektiva nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CELÝ	A1 (Z)	243,56 (4*)	1 225,8
DOBŘÝ	A1 (Z)	105,38 (4*)	2 003,7
DOSPĚLÝ	A1 (D)	6,26 (2*)	7,4
DRZÝ	vyšší úroveň	1,3 (2*)	6,4
HODNÝ	A1 (Z)	6,13 (2*)	83,3
JINÝ	A1 (Z)	107,67 (4*)	729,5
JÍDELNÍ	A1 (D)	3,62 (2*)	3
KRÁSNÝ	A1 (Z)	22,87 (3*)	211,1
MANŽELSKÝ	vyšší úroveň	3,36 (2*)	4,4
MOTOROVÝ	vyšší úroveň	1,85 (2*)	2,5
PEČENÝ	vyšší úroveň	0,85 (1*)	7,2
PLNÝ	A1 (Z)	43,05 (3*)	114,6
PRÁZDNÝ	A1 (Z)	6,11 (2*)	32,7
RAKOUSKÝ	vyšší úroveň	9,56 (2*)	3
SPOKOJENÝ	A1 (D)	35,06 (3*)	55,5
SVATÝ	vyšší úroveň	11,16 (3*)	21,2
ŠKOLNÍ	A1 (D)	51,13 (3*)	13,1
ŠPATNÝ	A1 (Z)	27,26 (3*)	341,9
ŠŤASTNÝ	A1 (Z)	18,09 (3*)	42,3
VELKÝ	A1 (Z)	190,42 (4*)	736,6
VYSOKÝ	A1 (Z)	37,46 (3*)	156,9
ZACHRÁNĚNÝ	vyšší úroveň	0,53 (1*)	0
ŽIVÝ	A1 (D)	10,58 (3*)	36
ZPÁTEČNÍ	A1 (Z)	4,95 (2*)	4,1
ZOUFALÝ	vyšší úroveň	3,25 (2*)	9

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Zájmena:

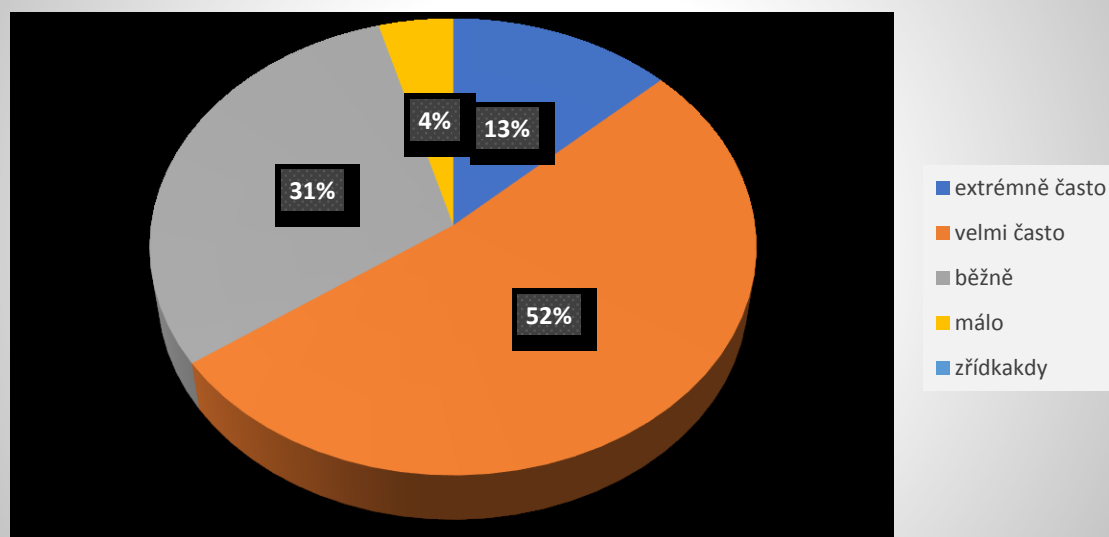
Celkové zastoupení v textu: 82 (= 8,68 %)

Vybráno: 23 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

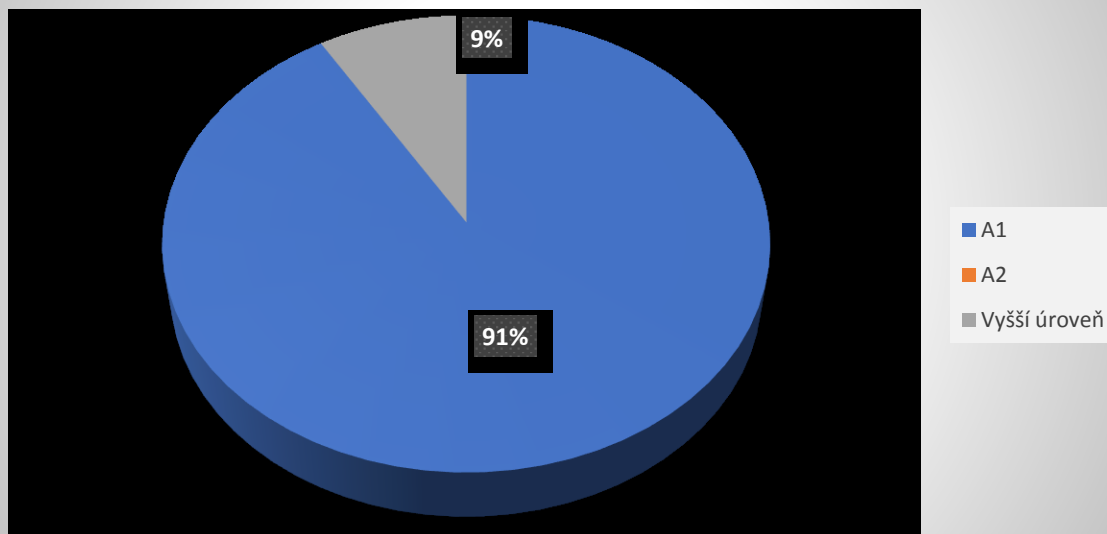
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
JAKÝ	A1 (Z)	88,37 (3*)	497,5
KTERÝ	A1 (Z)	1976,34 (5*)	1381,4

MY	A1 (Z)	241,7 (4*)	3 218
NĚCO	A1 (Z)	430,59 (4*)	2 188,1
NĚKDO	A1 (Z)	208,83 (4*)	820,7
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
ONA (lemma ON)	A1 (Z)	65,01 (3*)	19 600,6
ONI	A1 (Z)	69,76 (3*)	0
SAMÝ	vyšší úroveň	5,87 (2*)	221
SE	A1 (D)	16 281,5 (5*)	22 339,3
SVŮJ	A1 (Z)	303,16 (4*)	467
TA (lemma TEN)	A1 (Z)	323,36 (4*)	76 209,7
TAHLE (lemma TENHLE)	A1 (D)	28,16 (3*)	1 244,6
TEN	A1 (Z)	550,98 (4*)	76 209,7
TENHLE	A1 (D)	33,77 (3*)	1 244,6
TI (lemma TEN)	vyšší úroveň	185,45 (4*)	76 209,7
TO	A1 (Z)	243,93 (4*)	nedostatek dat
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4
VŠECHNO (lemma VŠECHEN)	A1 (Z)	272,14 (4*)	1 885,2
VŠICHNI (lemma VŠECHEN)	A1 (Z)	282,48 (4*)	1 882,2
VY	A1 (Z)	95,2 (3*)	1 070,9

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Slovesa:

Celkové zastoupení v textu: 144 slovesných tvarů (180 slov = 19,05 %)

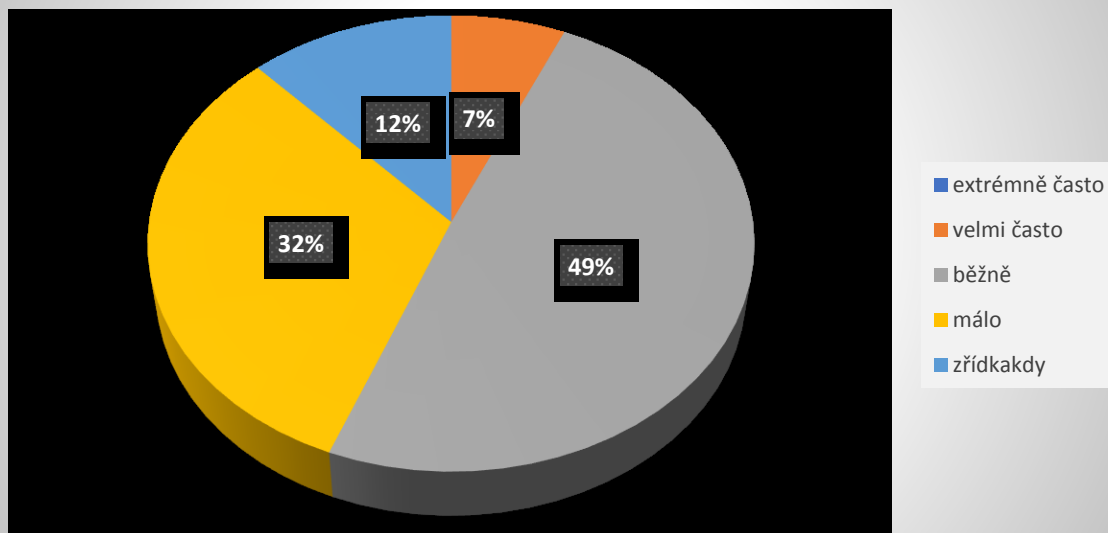
Vybráno: 75 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BLÍŽIT SE	vyšší úroveň	0,04 (1*)	0,8
BRÁNIT	vyšší úroveň	29,2 (3*)	17,3
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
ČEKAT	A1 (Z)	50,83 (3*)	229,7
DÁT	A1 (Z)	101,23 (4*)	2 752,9
DOMLUVIT	vyšší úroveň	12,64 (3*)	122
DOPADNOUT	vyšší úroveň	9 (2*)	78,3
DOSTAT	A1 (Z)	116,76 (4*)	687,7
HODIT	vyšší úroveň	11,18 (3*)	202
CHTÍT	A1 (Z)	51,58 (3*)	2 942,1
CHYBĚT	vyšší úroveň	55,15 (3*)	67,8
CHYSTAT	vyšší úroveň	2,69 (2*)	29,2
CHYTIT	vyšší úroveň	8,02 (2*)	36,6
JET	A1 (Z)	28,83 (3*)	1 824
JEZDIT	A1 (Z)	53,47 (3*)	546,4
JÍST	A1 (Z)	15,46 (3*)	195,2
JÍT	A1 (Z)	99,99 (3*)	3 647
KLOVAT	vyšší úroveň	0,03 (1*)	0
KOUKAT	vyšší úroveň	6,45 (2*)	414,4

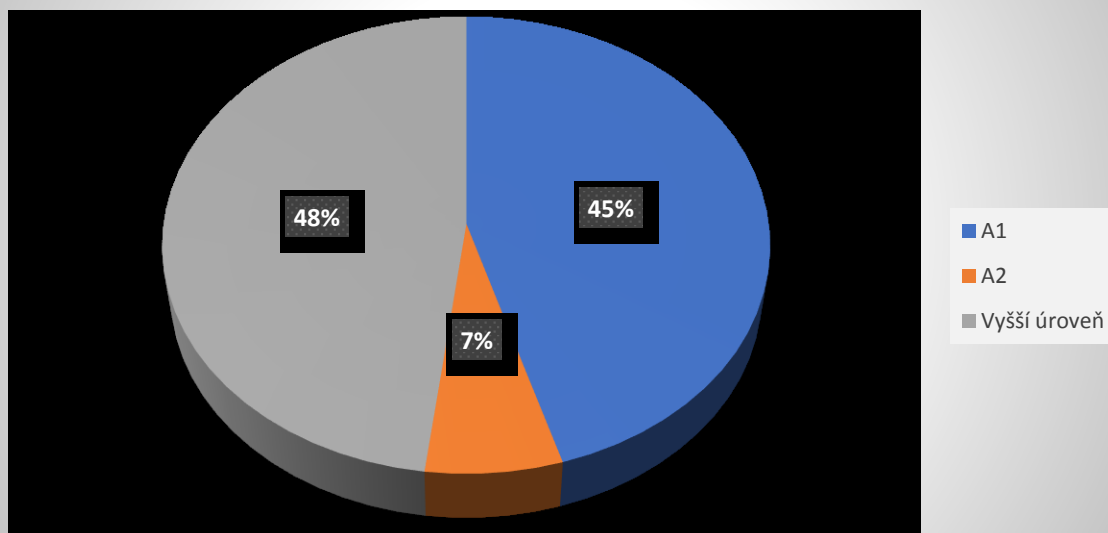
KOUPIT	A1 (Z)	50,03 (3*)	771,7
KRÁST	vyšší úroveň	4,04 (1*)	20,8
KŘIČET	vyšší úroveň	3,56 (2*)	16,4
LETĚT	A1 (Z)	3,15 (2*)	112,4
LEŽET	A2	11,47 (3*)	108,6
MAZLIT SE	vyšší úroveň	0,07 (1*)	0
MÍT	A1 (Z)	462,12 (4*)	13 689,1
MOCT	A1 (Z)	91,23 (3*)	2 994,8
MUSET	A1 (Z)	110,52 (4*)	2 768,4
NASTAT	vyšší úroveň	9,56 (2*)	8,8
NASTOUPIT	vyšší úroveň	21,25 (3*)	33,3
NAVRHNOUT	vyšší úroveň	7,37 (2*)	13,2
NAVŠTÍVIT	A1 (Z)	31,5 (3*)	9,4
NECHAT	vyšší úroveň	60,36 (3*)	616,5
OBJEDNAT	A1 (Z)	11,22 (3*)	60,8
ODSKOČIT SI	vyšší úroveň	0,12 (1*)	0,2
OTRÁVIT	vyšší úroveň	1,47 (2*)	2,2
OZVAT SE	vyšší úroveň	0,17 (1*)	2,7
PODĚKOVAT	vyšší úroveň	17,11 (3*)	5,2
PODÍVAT SE	A2	6,32 (2*)	97
POHLÍDAT	vyšší úroveň	2,27 (2*)	5
POMÁHAT	vyšší úroveň	25,07 (3*)	56,3
POPROSIT	vyšší úroveň	1,12 (2*)	15,6
POSTAVIT	vyšší úroveň	47,17 (3*)	107,1
POŽÁDAT	A2	18,09 (3*)	11,8
PŘEKÁŽET	vyšší úroveň	0,89 (1*)	6,3
PŘIJET	A1 (Z)	11,66 (3*)	524,7
PŘILETĚT	vyšší úroveň	1,12 (2*)	12,9
PUSTIT	A2	15,8 (3*)	152,5
ŘÍCT	A1 (Z)	97,44 (3*)	1 867,1
ŘÍKAT	A1 (Z)	22,06 (3*)	5 059,8
SKONČIT	A1 (Z)	30,92 (3*)	108,5
SLYŠET	A2	44,24 (3*)	280,7
SPÁT	A1 (Z)	16,84 (3*)	322,4
STÁT	A1 (Z)	125,93 (4*)	713
STÁT SE	A1 (Z)	7,58 (2*)	12,3
STĚŽOVAT	vyšší úroveň	10,05 (3*)	34,3
SVÉZT	vyšší úroveň	3,39 (2*)	9,4
TEŠIT SE	A1 (Z)	3,76 (2*)	6,4
UKLIDNIT	vyšší úroveň	5,17 (2*)	12,9
UKRÁST	A1 (Z)	5,43 (2*)	35,8
UPÉCT	vyšší úroveň	1,22 (2*)	33
VÉST	A1 (D)	38,43 (3*)	74,7
VĚDĚT	A1 (Z)	49,6 (3*)	7 073,7
VĚRIT	A1 (D)	21,85 (3*)	124,7
VLÍTNOUT	vyšší úroveň	0,29 (1*)	0
VOLAT	A1 (Z)	8,29 (2*)	290,7
VRÁTIT	A1 (Z)	68,23 (3*)	185,8
VYVĚST	vyšší úroveň	3,07 (2*)	6,8
VZÍT SI	A1 (Z)	2,99 (2*)	149,5

ZAČÍT	A1 (Z)	83,52 (3*)	608,6
ZACHRÁNIT	vyšší úroveň	23,37 (3*)	17,1
ZAMÍŘIT	vyšší úroveň	3,67 (2*)	0,3
ZAPLATIT	A1 (Z)	45,22 (3*)	153,4
ZAŘÍZNOUT	vyšší úroveň	0,13 (1*)	2,2
ZŮSTAT	A1 (Z)	44,27 (3*)	153

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 211 slov

FREKVENCE:

1* = 19 (9 %)

2* = 58 (28 %)

3* = 91 (43 %)

4* = 40 (19 %)

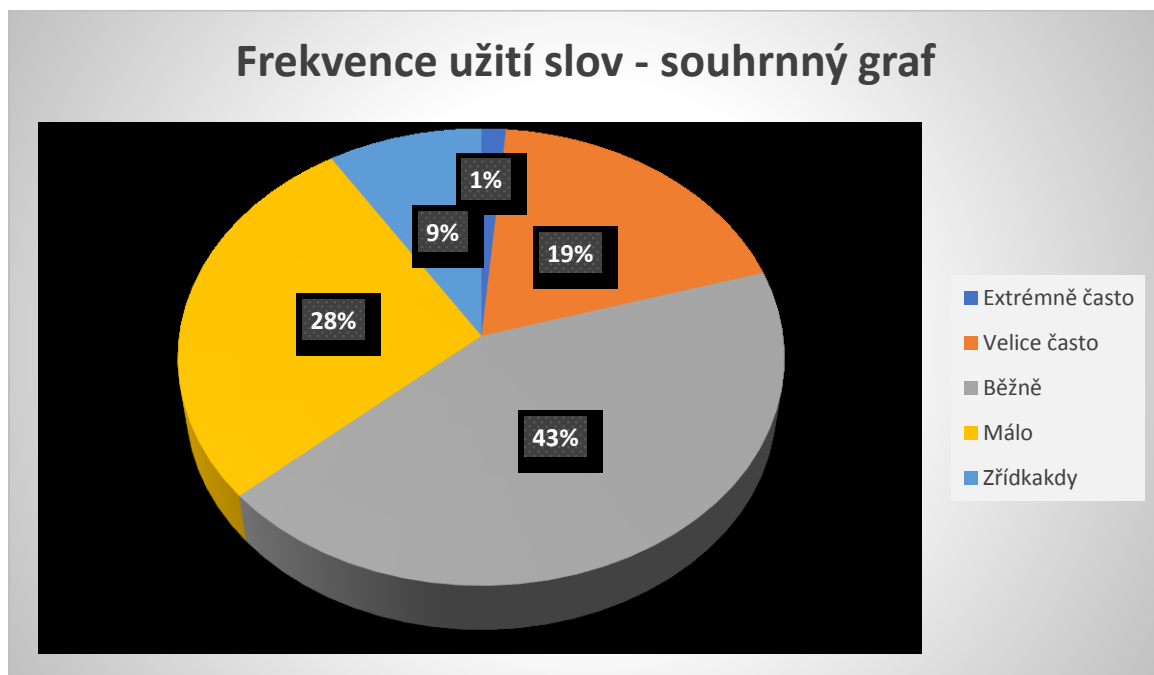
5* = 3 (1 %)

ÚROVEŇ DLE SERR:

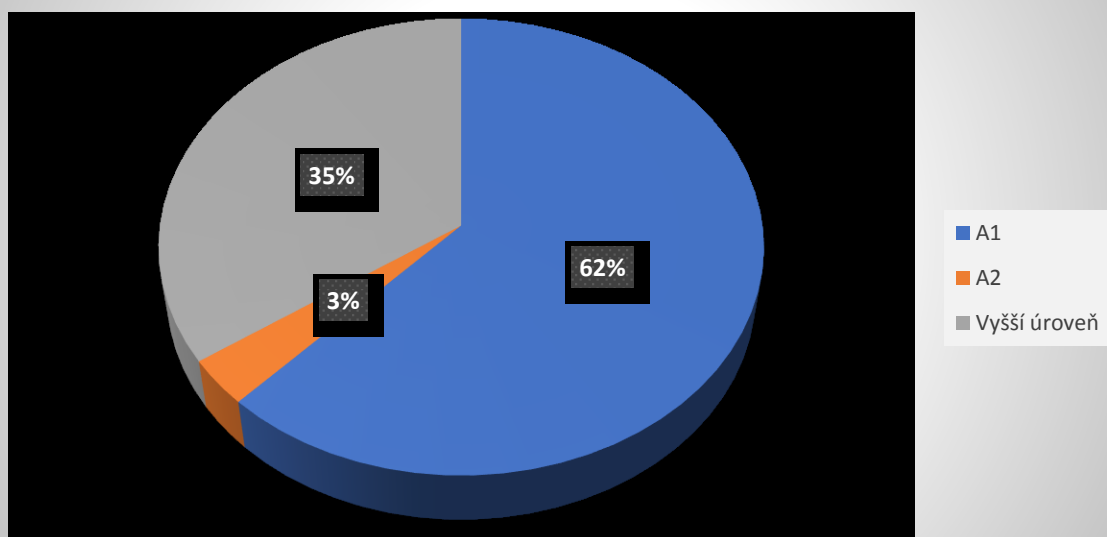
A1 = 131 (62 %)

A2 = 7 (3 %)

Vyšší úrovně = 73 (35 %)



Úroveň dle SERR - souhrnný graf



Příloha č. 33: Lexikální analýza večerníčkové epizody O Kanafáskovi: Jak hledali bráchu

O Kanafáskovi – Jak hledali bráchu

Celkový počet slov: 492

Stopáž: 8:17

Podstatná jména:

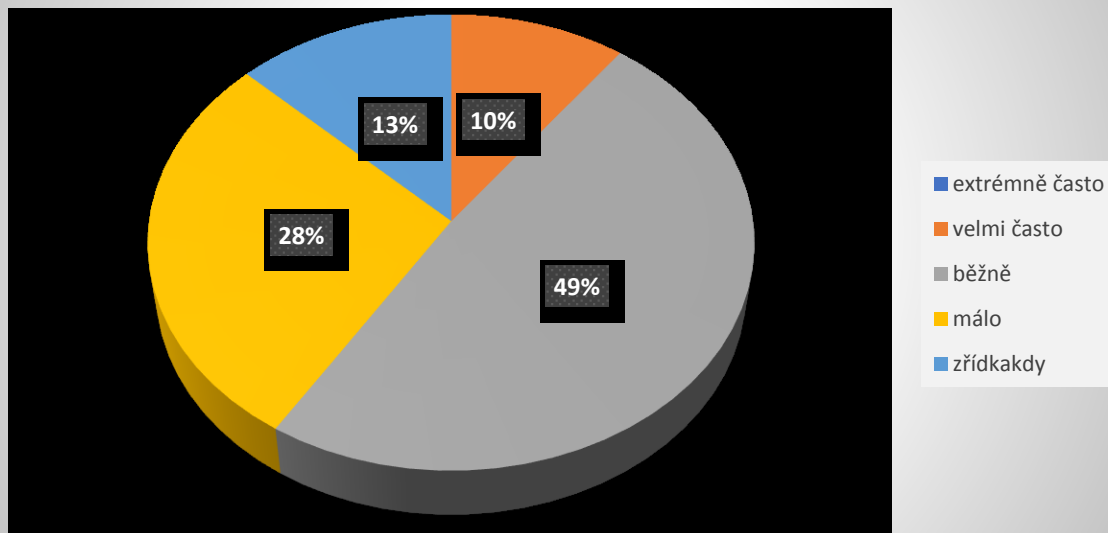
Celkové zastoupení v textu: 97 (= 19,72 %)

Vybráno: 39 (jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

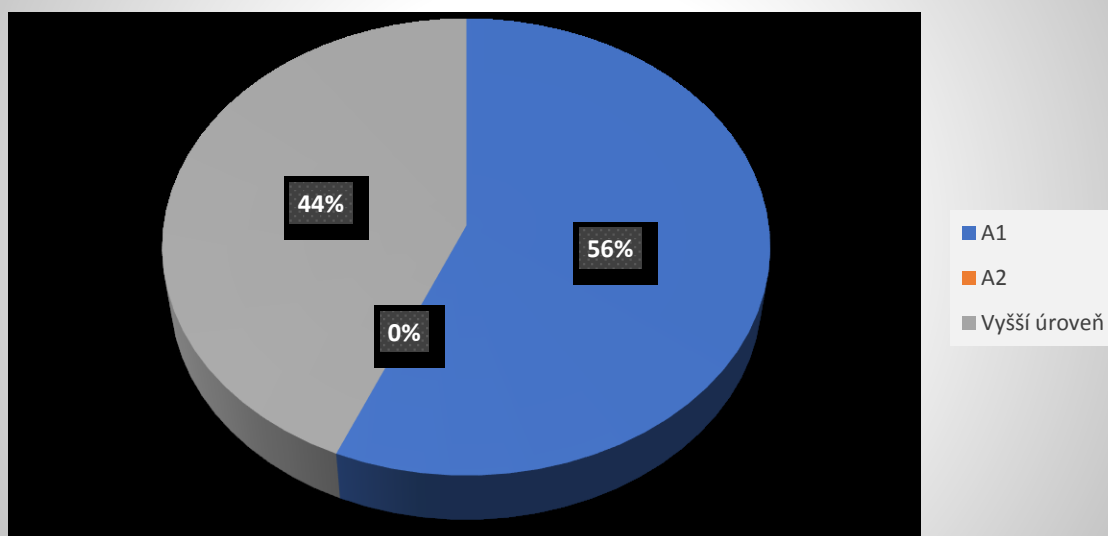
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BRATR	A1 (Z)	23,65 (3*)	41,3
CESTA	A1 (Z)	89,64 (3*)	211,3
ČÍSLO	A1 (Z)	102,84 (4*)	118,8
DÍTĚ	A1 (Z)	121,85 (4*)	449,7
DOBA	A1 (D)	66,74 (3*)	361,1
DVEŘE	A1 (Z)	64,76 (3*)	146,7
FUŠKA	vyšší úroveň	0,83 (1*)	2
HÁČEK	vyšší úroveň	4,48 (2*)	9
HLAVA	A1 (Z)	22,73 (3*)	217,6
HOLČIČKA	vyšší úroveň	8,86 (2*)	30
HRAD	A1 (Z)	40,6 (3*)	29,4
KAMARÁD	A1 (Z)	18,53 (3*)	125,6
KRAVÁL	vyšší úroveň	0,58 (1*)	4,9
KURZ	vyšší úroveň	21,2 (3*)	nedostatek dat
MAMINKA	A1 (Z)	38,37 (3*)	151,9
MIMINKO	A1 (D)	11,82 (3*)	15,3
NÁDOBÍ	A1 (Z)	9,66 (2*)	22,6
NÁSTUP	vyšší úroveň	15,97 (3*)	5,8
NOS	A1 (Z)	10,96 (3*)	28,5
OSTUDA	vyšší úroveň	6,08 (2*)	12,1
PASTA	A1 (Z)	1,46 (2*)	4,1
PEŘINA	A1 (D)	1,72 (2*)	0
POPLACH	vyšší úroveň	5,45 (2*)	0,6
PORODNICE	vyšší úroveň	11,35 (3*)	6,1
POSTEL	A1 (Z)	7,84 (2*)	91,5
PUSA	vyšší úroveň	0,89 (1*)	37,1
RADOST	A1 (D)	101,06 (4*)	60,4
RÁNO	A1 (Z)	13,99 (3*)	63,4
ROŠTÁK	vyšší úroveň	0,32 (1*)	0,5
ŘEČ	vyšší úroveň	29,12 (3*)	34,4
SEN	vyšší úroveň	31,56 (3*)	19,7
SESTRA	A1 (Z)	24,84 (3*)	72,2
SKŘÍTEK	vyšší úroveň	1,29 (2*)	3,9
SVĚT	vyšší úroveň	114,01 (4*)	80,3
TATÍNEK	A1 (Z)	16,62 (3*)	65,4
USPÁVAČ	vyšší úroveň	0,02 (1*)	0,3
VANA	A1 (Z)	2,15 (2*)	33,5

VIDINA	vyšší úroveň	2,75 (2*)	0,5
ZUBY	A1 (Z)	23,62 (3*)	75,8

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Přídavná jména:

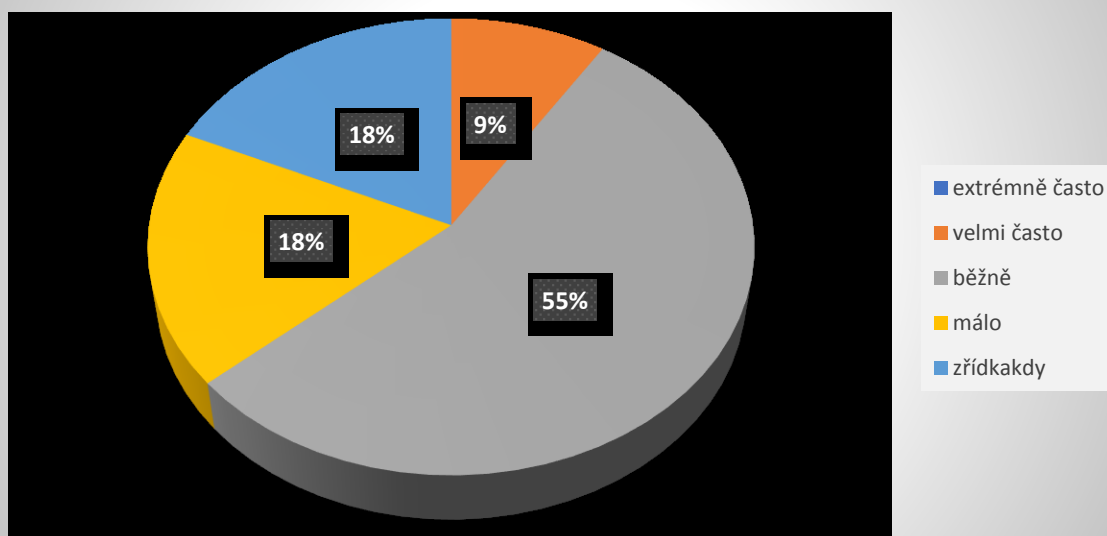
Celkové zastoupení v textu: 14 (= 2,85 %)

Vybráno: 12 (opakující se tvary téhož adjektiva nebyly do analýzy počítány)

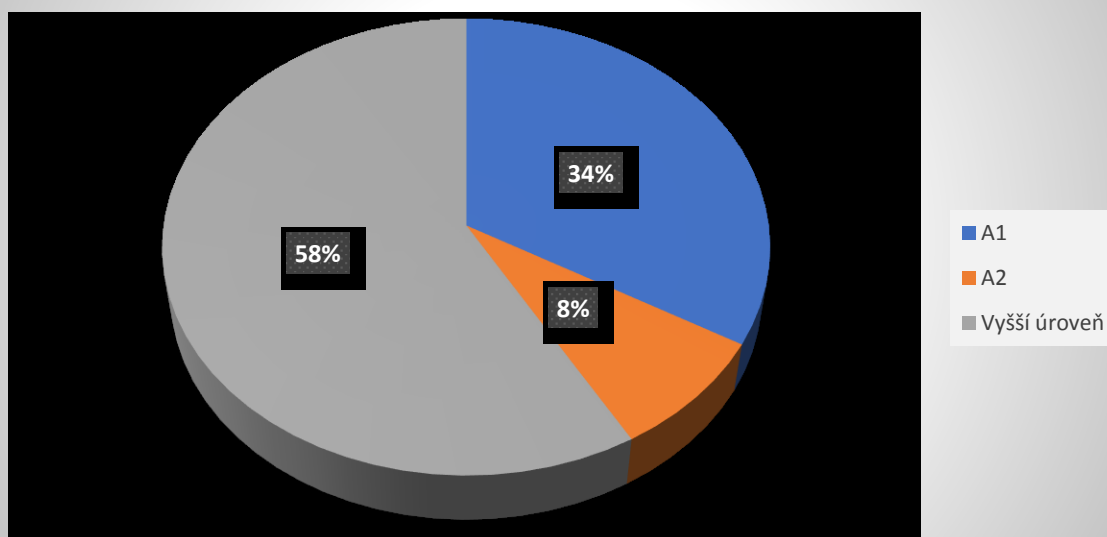
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
MALÝ	A1 (Z)	65,86 (3*)	554,1
PĚKNÝ	vyšší úroveň	13,78 (3*)	326,2

PODOBNÝ	A1 (Z)	40,41 (3*)	84,9
POŘÁDNÝ	vyšší úroveň	9,43 (2*)	28,3
SLABÝ	A2	6,67 (2*)	35,5
SKVĚLÝ	vyšší úroveň	27,04 (3*)	51,7
UPÁTRANÝ	vyšší úroveň	nedostatek dat	nedostatek dat
USPÁVACÍ	vyšší úroveň	0,38 (1*)	0,3
VELKÝ	A1 (Z)	190,42 (4*)	736,6
VESELÝ	A1 (Z)	17,73 (3*)	0,2
VRCHNÍ	vyšší úroveň	19,88 (3*)	9,9
ZLOBIVÝ	vyšší úroveň	0,22 (1*)	1,3

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



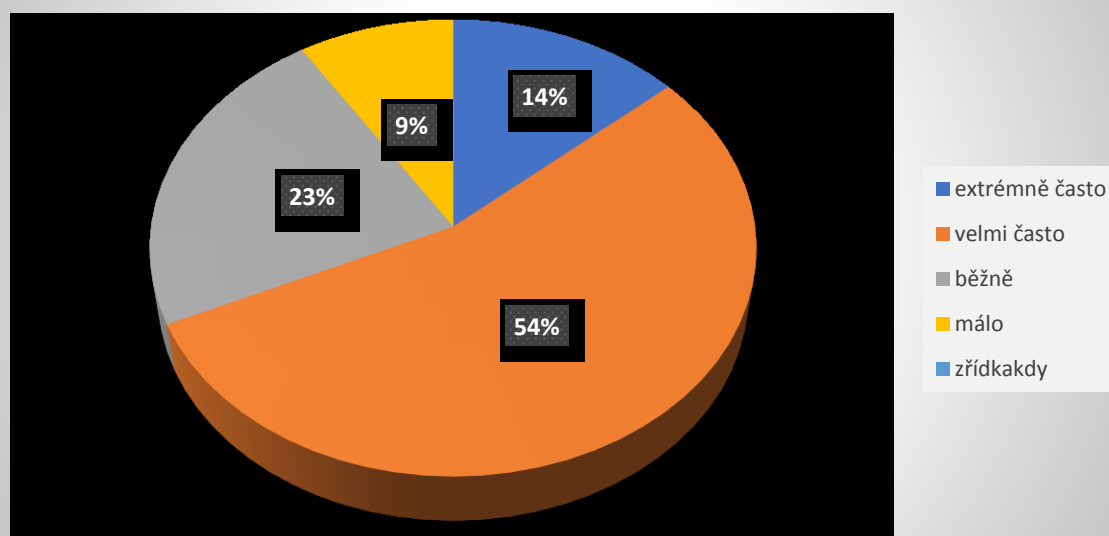
Zájmena:

Celkové zastoupení v textu: 66 (= 13,41 %)

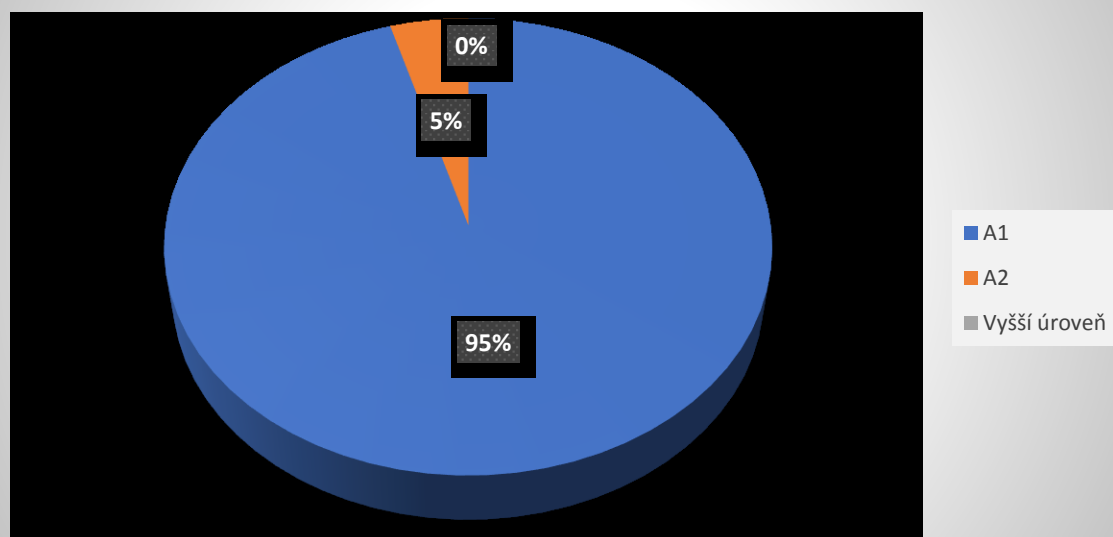
Vybráno: 22 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
JAKÝ	A1 (Z)	88,37 (3*)	497,5
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
KTERÝ	A1 (Z)	1976,34 (5*)	1381,4
MŮJ	A1 (Z)	105,68 (4*)	480,9
MY	A1 (Z)	241,7 (4*)	3 218
NÁŠ	A1 (Z)	127,44 (4*)	439,8
NĚCO	A1 (Z)	430,59 (4*)	2 188,1
NĚKDO	A1 (Z)	208,83 (4*)	820,7
NIC	A1 (Z)	453,62 (4*)	1 355,3
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
ONI	A1 (Z)	69,76 (3*)	0
SE	A1 (D)	16 281,5 (5*)	22 339,3
SVŮJ	A1 (Z)	303,16 (4*)	467
TA (lemma TEN)	A1 (Z)	323,36 (4*)	76 209,7
TEN	A1 (Z)	550,98 (4*)	76 209,7
TO	A1 (Z)	243,93 (4*)	nedostatek dat
TOHLE	A1 (D)	95,73 (3*)	1 244,6
TVŮJ	A1 (Z)	6,73 (2*)	196,2
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4
VŠECHEN	A2	4,16 (2*)	1 885 (2*)
VY	A1 (Z)	95,2 (3*)	1 070,9

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Slovesa:

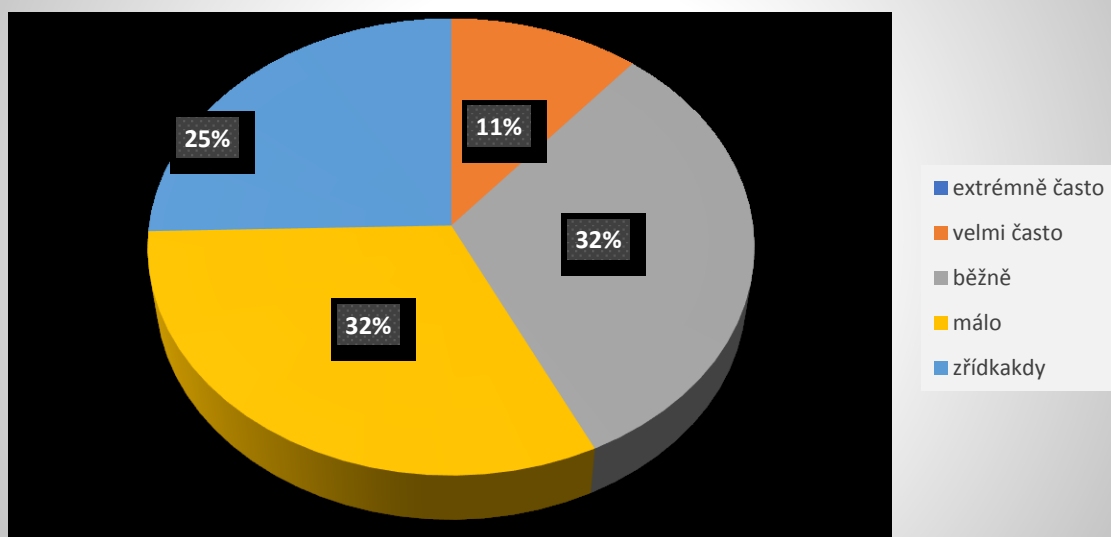
Celkové zastoupení v textu: 100 slovesných tvarů (131 slov = 26,63 %)

Vybráno: 64 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

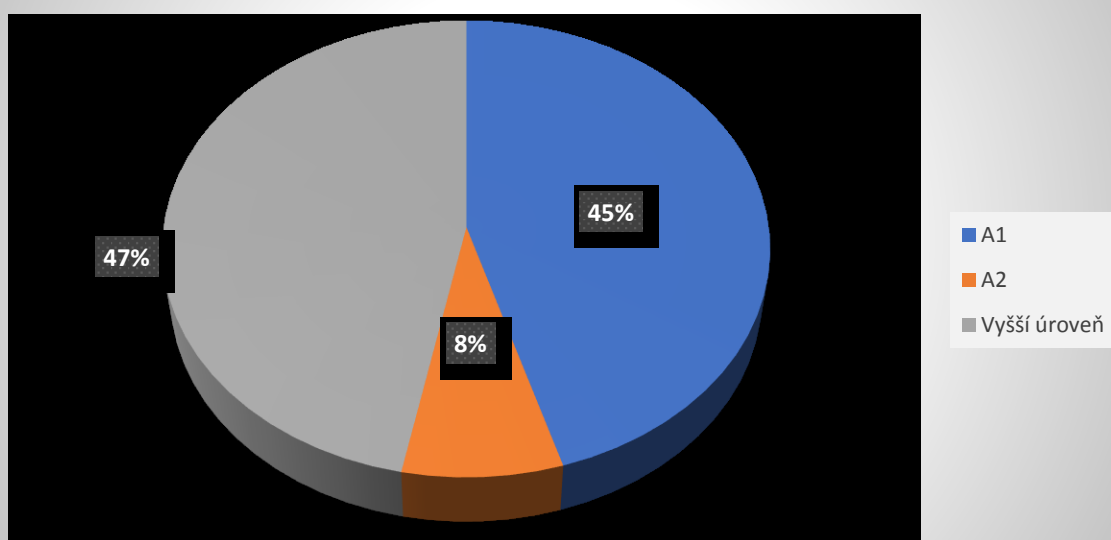
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BALIT	vyšší úroveň	1,6 (2*)	17,8
BÁT SE	A1 (Z)	18,88 (3*)	184,4
BOLET	A1 (Z)	3,84 (2*)	145,1
BUDIT	vyšší úroveň	1,39 (2*)	14,5
BYDLET	A1 (Z)	12,64 (3*)	318,9
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
DÁT	A1 (Z)	101,23 (4*)	2 752,9
DIVIT SE	vyšší úroveň	0,13 (1*)	3,8
DOČKAT SE	vyšší úroveň	0,16 (1*)	0,2
DOJÍT	vyšší úroveň	38,08 (3*)	249,8
DOSTAT	A1 (Z)	116,76 (4*)	687,7
DOTĚŠIT SE	vyšší úroveň	nedostatek dat	nedostatek dat
DOVÁDĚT	vyšší úroveň	0,34 (1*)	0,8
DRAPNOUT	vyšší úroveň	0,01 (1*)	4,2
DRŽET	A2	26,59 (3*)	146,8
FUNGOVAT	A1 (Z)	37,34 (3*)	151,7
CHECHTAT SE	vyšší úroveň	0,11 (1*)	4,2
CHTÍT	A1 (Z)	51,58 (3*)	2 942,1
JÍT	A1 (Z)	99,99 (3*)	3 647
LETĚT	A1 (Z)	3,15 (2*)	112,4
LÉZT	vyšší úroveň	1,87 (2*)	102,3
MÍT	A1 (Z)	462,12 (4*)	13 689,1
MOCT	A1 (Z)	91,23 (3*)	2 994,8

MUSET	A1 (Z)	110,52 (4*)	2 768,4
MYSLET	A1 (Z)	23,54 (3*)	2 106,7
MÝT	A1 (Z)	1,47 (2*)	31,3
OBALIT	vyšší úroveň	0,38 (1*)	3,6
OBJEVIT	vyšší úroveň	19,49 (3*)	54,1
OTEVŘÍT	A1 (Z)	26,93 (3*)	156,6
PLATIT	A1 (Z)	77,47 (3*)	275,7
PODÍVAT SE	A2	6,32 (2*)	97
POKUSIT SE	vyšší úroveň	4,31 (2*)	0,9
POMOCT	A1 (Z)	11,79 (3*)	117
POVÍDAT	A2	6,37 (2*)	354,2
POZNAT	A2	22,86 (3*)	155,5
PROPLAKAT	vyšší úroveň	0,01 (1*)	0
PROSIT	A1 (D)	1,38 (2*)	406,3
PROSPAT SE	vyšší úroveň	0,01 (1*)	0
ROZBALIT	vyšší úroveň	0,44 (1*)	8,7
ROZTRHNOUT	vyšší úroveň	0,27 (1*)	6,4
SKLAPNOUT	vyšší úroveň	0,09 (1*)	1,9
SNÍST	A2	3 (2*)	120,3
SPÁT	A1 (Z)	16,84 (3*)	322,4
SPUSTIT	vyšší úroveň	5,87 (2*)	13,8
STÁT	A1 (Z)	125,93 (4*)	713
STÁT SE	A1 (Z)	7,58 (2*)	12,3
TEŠIT SE	A1 (Z)	3,76 (2*)	6,4
TRVAT	A1 (Z)	28,03 (3*)	79,1
UDRŽOVAT	vyšší úroveň	11,13 (3*)	14,3
UKÁZAT	A1 (D)	33,68 (3*)	194,8
USNOUT	vyšší úroveň	2,81 (2*)	47
USPAT	vyšší úroveň	0,59 (1*)	3,9
UTÉCT	A1 (Z)	7,45 (2*)	55,2
UŽÍT SI	vyšší úroveň	2,3 (2*)	2
ÚPĚT	vyšší úroveň	0,04 (1*)	0,3
VADIT	vyšší úroveň	4,69 (2*)	248,8
VÁLET SE	vyšší úroveň	0,13 (1*)	3,1
VEJÍT	vyšší úroveň	3,44 (2*)	67,8
VĚDĚT	A1 (Z)	49,6 (3*)	7 073,7
VIDĚT	A1 (Z)	140,46 (4*)	1 662,6
VYSVĚTLIT	vyšší úroveň	2,82 (2*)	7,1
ZAČÍT	A1 (Z)	83,52 (3*)	608,6
ZBÝT	vyšší úroveň	0,49 (1*)	65,7
ŽDÍMAT	vyšší úroveň	0,25 (1*)	1,7

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 137 slov

FREKVENCE:

Neanalyzováno = 2 (1 %)

1* = 23 (17 %)

2* = 35 (26 %)

3* = 50 (37 %)

4* = 24 (17 %)

5* = 3 (2 %)

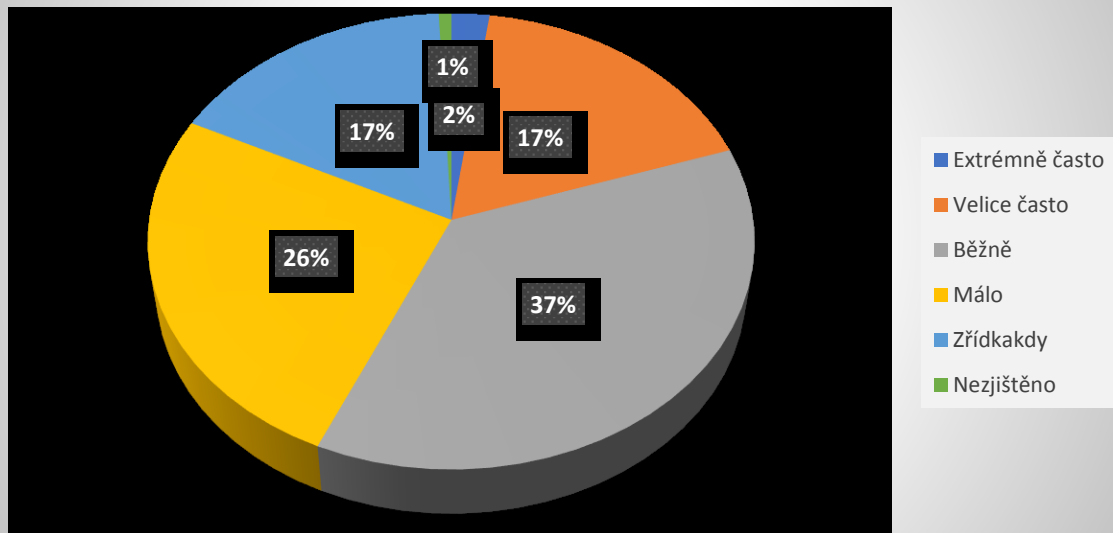
ÚROVEŇ DLE SERR:

A1 = 76 (56 %)

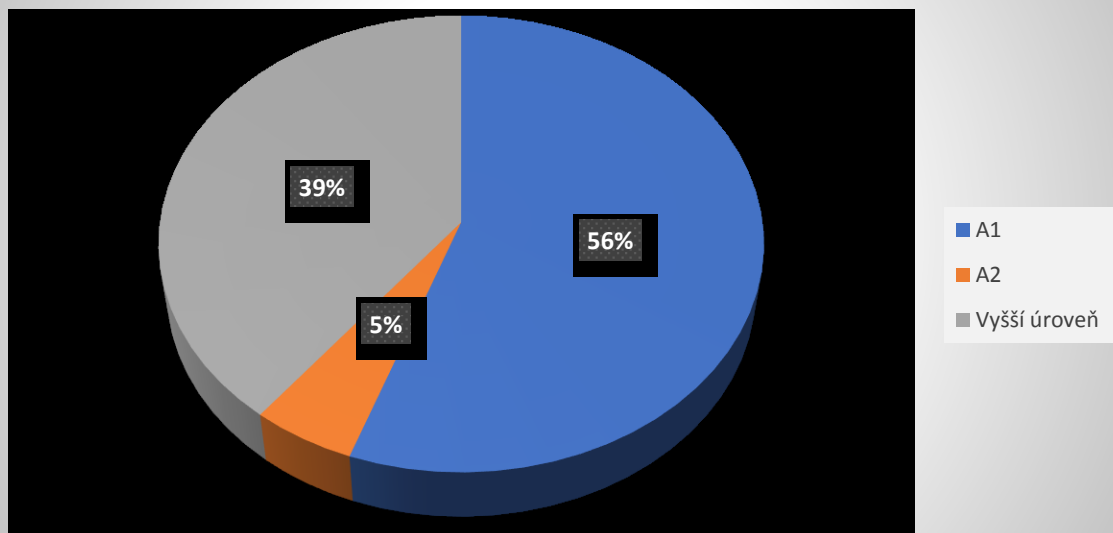
A2 = 7 (5 %)

Vyšší úrovně = 54 (39 %)

Frekvence užití slov - souhrnný graf



Úroveň dle SERR - souhrnný graf



Příloha č. 34:

Lexikální analýza večerníčkové epizody Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor: Jsou ve škole

Z deníku žáka III. B aneb Edudant a Francimor – Jsou ve škole

Celkový počet slov: 320

Stopáž: 6:55

Podstatná jména:

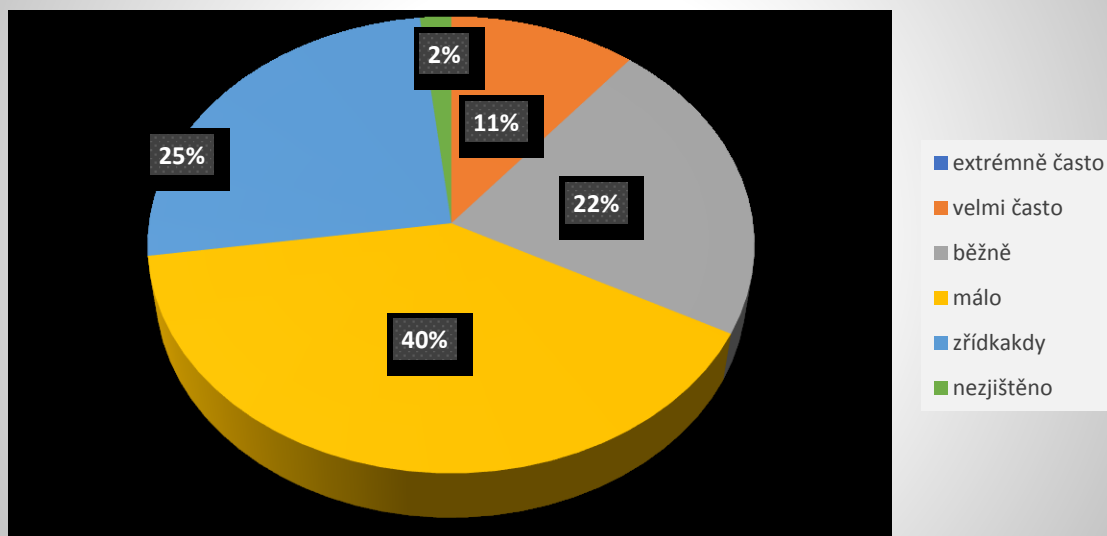
Celkové zastoupení v textu: 87 (= 27,18 %)

Vybráno: 55 (jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

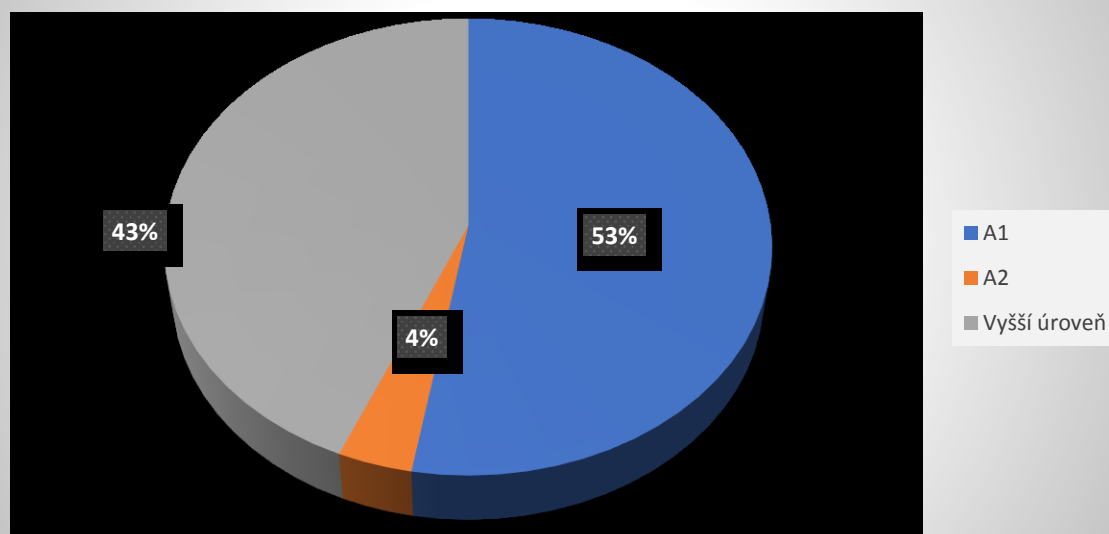
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
AKTOVKA	vyšší úroveň	0,48 (1*)	0,9
BÁBOVKA	vyšší úroveň	0,53 (1*)	7,7
BOMBA	vyšší úroveň	7,61 (2*)	24,2
BRAV	vyšší úroveň	0,02 (1*)	0
BRATR (BRÁŠKA)	A1 (Z)	23,65 (3*)	41,3
BÝLOŽRAVEC	vyšší úroveň	0,09 (1*)	0,3
DEN	A1 (Z)	402,29 (4*)	853,4
DIKTÁT	A1	1,24 (2*)	4,2
DISCIPLÍNA	vyšší úroveň	6,67 (2*)	5,5
DÍTĚ	A1 (Z)	121,85 (4*)	449,7
DVŮR	A1 (D)	15,56 (3*)	1,6
HAVĚŤ	vyšší úroveň	0,45 (1*)	0,3
HMYZ	A1 (D)	5,43 (2*)	3,6
HODINA	A1 (Z)	8,84 (2*)	612,9
HOUBA	vyšší úroveň	2,31 (2*)	60,8
HRABOŠ	vyšší úroveň	0,11 (1*)	0,3
CHLÍVEK	vyšší úroveň	0,37 (1*)	2,7
KOCOUR	vyšší úroveň	2,77 (2*)	28,6
KUCHYŇ	A1 (Z)	5,63 (2*)	nedostatek dat
KUR	vyšší úroveň	0,28 (1*)	2,2
KŮŽE	A1 (D)	22,86 (3*)	28,1
LAVICE	A2	5,74 (2*)	17
LES	A1 (Z)	16,58 (3*)	18,6
MĚSTO	A1 (Z)	292,3 (4*)	161,6
MÍSTO	A1 (Z)	418,48 (4*)	213,2
MOCHOMŮRKA	vyšší úroveň	0,02 (1*)	1,3
MRAV	vyšší úroveň	0,4 (1*)	0,8
MYŠ	A1 (D)	4,06 (2*)	27
NAHÁNĚNÁ	vyšší úroveň	nedostatek dat	nedostatek dat
NEDOSTATEČNÁ	vyšší úroveň	0,04 (1*)	0
NOC	A1 (Z)	59,23 (3*)	170,4
OPĚRENEC	vyšší úroveň	0,24 (1*)	0
PAN	A1 (Z)	19,7 (3*)	86,9
PLÍCE	A1 (D)	3,6 (2*)	11,8

POKOJ	A1 (Z)	17,75 (3*)	125,1
PTÁK	A1 (D)	3,89 (2*)	20,1
PŘESTÁVKA	A1 (Z)	4,79 (2*)	17,1
PŘÍRODOPIS	vyšší úroveň	0,36 (1*)	0,5
RÁNO	A1 (Z)	13,99 (3*)	63,4
ŘEDITEL	A1 (D)	258,57 (4*)	29,9
SKOT	vyšší úroveň	1,88 (2*)	1,4
SOVA	vyšší úroveň	2,08 (2*)	0,2
SPÁNEK	vyšší úroveň	6,76 (2*)	7,4
ŠKOLA	A1 (Z)	103,65 (4*)	444,7
TABULE	A1	9,14 (2*)	9,9
TICHO	A1 (Z)	8,01 (2*)	18,4
TŘÍDA	A1 (Z)	38,96 (3*)	114,3
UČITEL	A1 (Z)	22,17 (3*)	42,9
VĚTA	A1 (D)	7,43 (2*)	36,5
ZÁPAL	vyšší úroveň	2,94 (2*)	4,9
ZDRAVÍ	A1 (D)	90,46 (3*)	41,5
ZVĚŘ	vyšší úroveň	9,87 (2*)	4,4
ZVONEK	vyšší úroveň	2,39 (2*)	8,3
ŽÁK	A1	10,17 (3*)	9,4
ŽVÝKAČKA	A2	0,32 (1*)	6,8

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



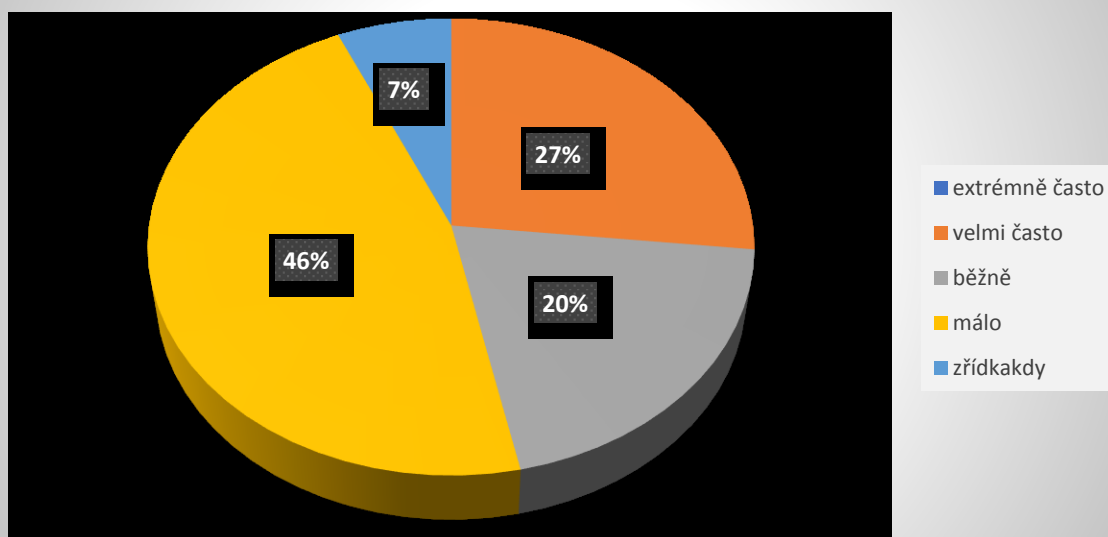
Přídavná jména:

Celkové zastoupení v textu: 23 (= 7,19 %)

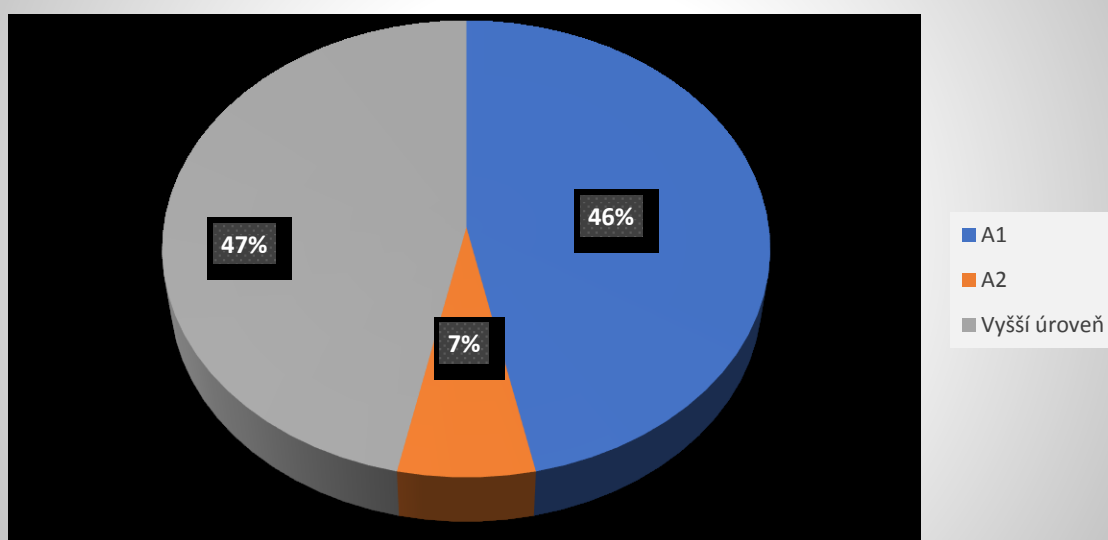
Vybráno: 15 (opakující se tvary téhož adjektiva nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
ABSOLUTNÍ	vyšší úroveň	19,06 (3*)	5,2
CELÝ	A1 (Z)	243,56 (4*)	1 225,8
DIVÝ	vyšší úroveň	0,15 (1*)	47,2
DOMÁCÍ	A1 (D)	371,87 (4*)	27
DRAČÍ	vyšší úroveň	2,46 (2*)	3,5
HLUBOKÝ	A1 (D)	4,89 (2*)	15,9
JEDOVATÝ	vyšší úroveň	1,56 (2*)	6,3
JINÝ	A1 (Z)	107,67 (4*)	729,5
MALÝ	A1 (Z)	65,86 (3*)	554,1
NOVÝ	A1 (Z)	285,56 (4*)	423,9
TEMNÝ	vyšší úroveň	2,25 (2*)	2,5
TVRDÝ	A1 (Z)	14,04 (3*)	40,2
UŽITEČNÝ	A2	2,88 (2*)	5,2
VENKOVSKÝ	vyšší úroveň	1,61 (2*)	1,6
VZÁCNÝ	vyšší úroveň	5,47 (2*)	6

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Zájmena:

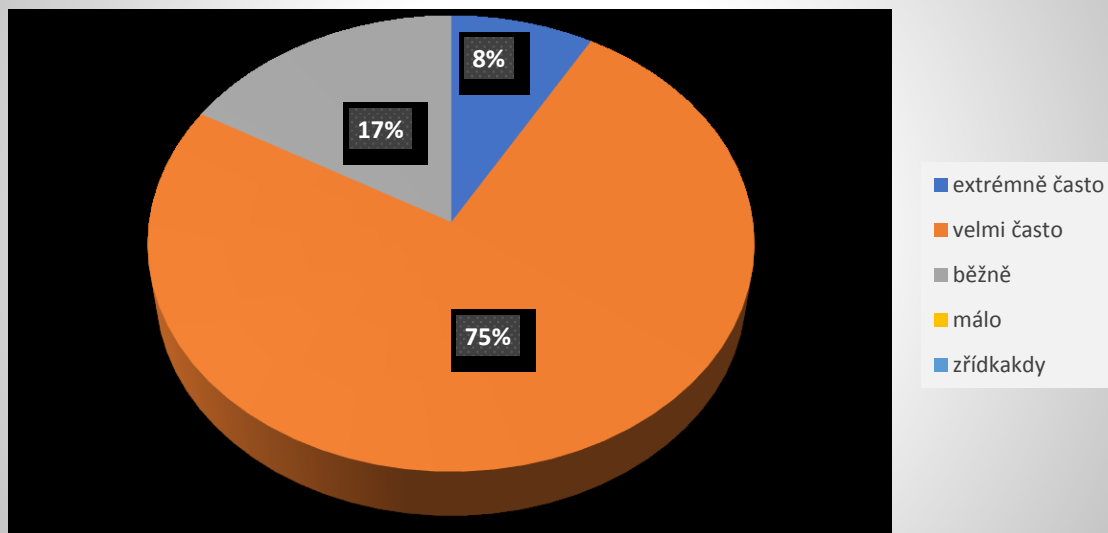
Celkové zastoupení v textu: 29 (= 9,06 %)

Vybráno: 12 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

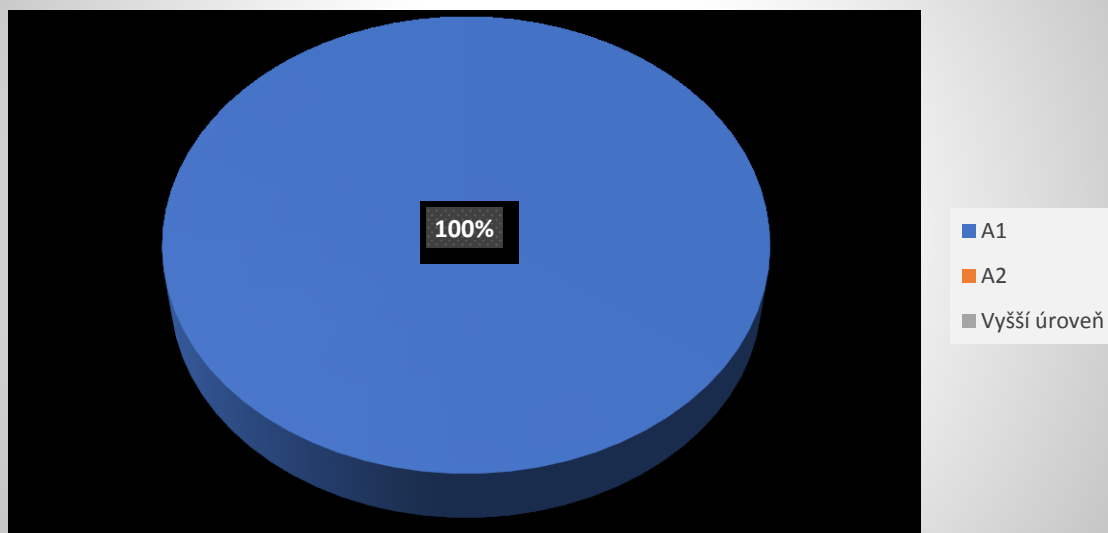
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
MY	A1 (Z)	241,7 (4*)	3 218
NÁŠ	A1 (Z)	127,44 (4*)	439,8
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
ONI	A1 (Z)	69,76 (3*)	0

SÁM	A1 (Z)	253,57 (4*)	468,1
TA (lemma TEN)	A1 (Z)	323,36 (4*)	76 209,7
TEN	A1 (Z)	550,98 (4*)	76 209,7
TENTO	A1 (Z)	365,81 (4*)	445,6
TO	A1 (Z)	243,93 (4*)	nedostatek dat
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Slovesa:

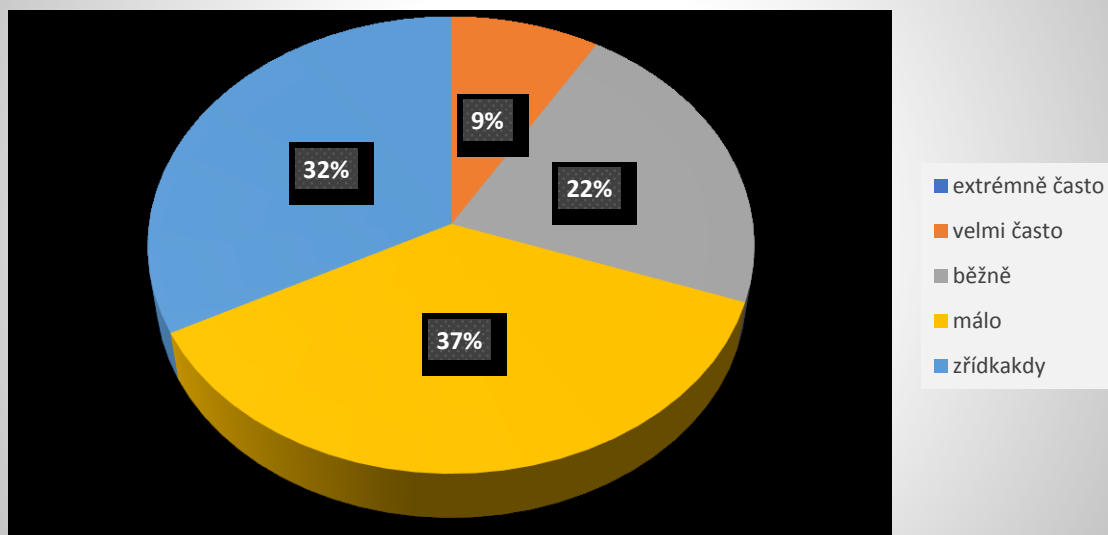
Celkové zastoupení v textu: 56 slovesných tvarů (76 slov = 23,75 %)

Vybráno: 46 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

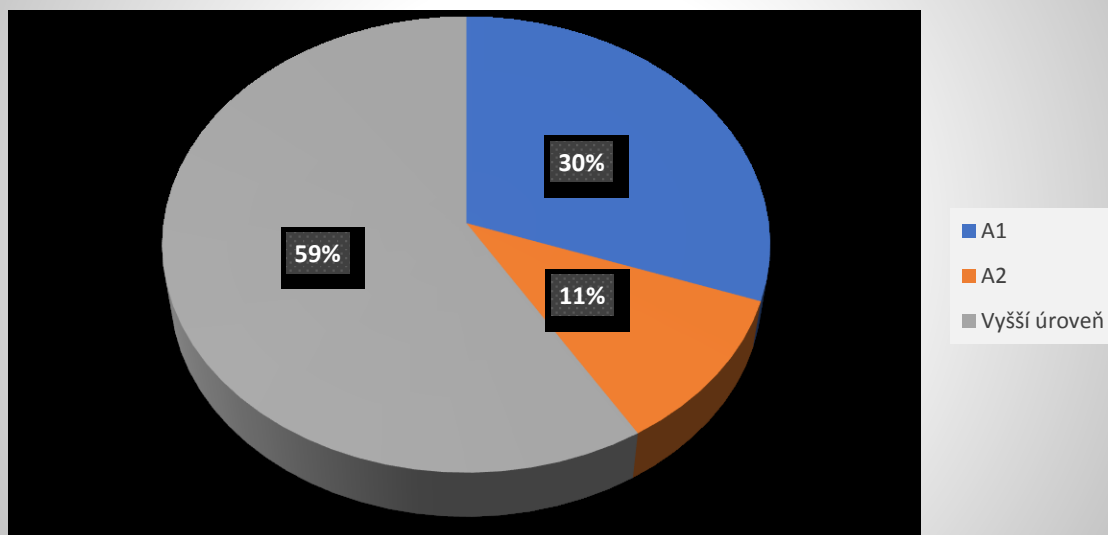
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
DÁT	A1 (Z)	101,23 (4*)	2 752,9
DOMNÍVAT SE	A2	0,53 (1*)	0,9
DORÁŽET	vyšší úroveň	0,3 (1*)	0,6
HRÁT	A1 (Z)	218,22 (4*)	724,3
CHOVAT SE	vyšší úroveň	1,61 (2*)	4,1
CHRÁNIT	vyšší úroveň	17,35 (3*)	6,9
CHYTAT	vyšší úroveň	7,66 (2*)	34,9
JMENOVAT SE	A1 (Z)	0,11 (1*)	25,8
LOVIT	vyšší úroveň	3,4 (2*)	10,5
MUSET	A1 (Z)	110,52 (4*)	2 768,4
MÝLIT SE	vyšší úroveň	0,08 (1*)	0,2
NACHÁZET SE	vyšší úroveň	0,08 (1*)	0,5
NAŘÍDIT	vyšší úroveň	2,64 (2*)	5,7
NAVŠTĚVOVAT	A2	6,59 (2*)	4,1
NAZÝVAT SE	vyšší úroveň	0,05 (1*)	0,3
NUDIT	A2	3,19 (2*)	15,4
POSPÍCHAT	A2	0,52 (1*)	8,8
PRCHAT	vyšší úroveň	0,56 (1*)	1,9
PROBOUZET SE	A2	0,05 (1*)	0,2
PROSIT	A1 (D)	1,38 (2*)	406,3
PŘIBALIT	vyšší úroveň	0,76 (1*)	0,3
PSÁT	A1 (Z)	25,79 (3*)	451,5
ROZHODNOUT	vyšší úroveň	41,17 (3*)	61,8
RŮST	vyšší úroveň	9,1 (2*)	44,8
ŘVÁT	vyšší úroveň	1,25 (2*)	74,8
SETKAT SE	vyšší úroveň	2,25 (2*)	0,6
SÍDLIT	vyšší úroveň	2,2 (2*)	3,3
SLIBOVAT	vyšší úroveň	1,33 (2*)	9,8
SLYŠET	A1 (Z)	44,24 (3*)	280,7
SMĚT	A1 (D)	2,22 (2*)	145,7
SPÁT	A1 (Z)	16,84 (3*)	322,4
ŠOKOVAT	vyšší úroveň	0,95 (1*)	2,4
UDRŽET	vyšší úroveň	43,22 (3*)	22,3
UHNAT	vyšší úroveň	0,1 (1*)	2,8
UMĚT	A1 (Z)	14,97 (3*)	325,1
UPÉCT	vyšší úroveň	1,22 (2*)	33
UŠÍT	vyšší úroveň	1,49 (2*)	7,2
VĚDĚT	A1 (Z)	49,6 (3*)	7 073,7
VRÁTIT SE	A1 (Z)	6,78 (2*)	14,8
VYSKYTOVAT SE	vyšší úroveň	0,02 (1*)	0,2
VZPAMATOVAT SE	vyšší úroveň	0,07 (1*)	0,9

ZAČÍT	A1 (Z)	83,52 (3*)	608,6
ZACHRÁNIT	vyšší úroveň	23,37 (3*)	17,1
ZAPOJIT SE	vyšší úroveň	2,47 (2*)	0,2
ZAZVONIT	vyšší úroveň	0,53 (1*)	12,3

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 128 slov

FREKVENCE:

Neanalyzováno = 1 (1 %)

1* = 30 (23 %)

2* = 46 (36 %)

3* = 27 (21 %)

4* = 23 (18 %)

5* = 1 (1 %)

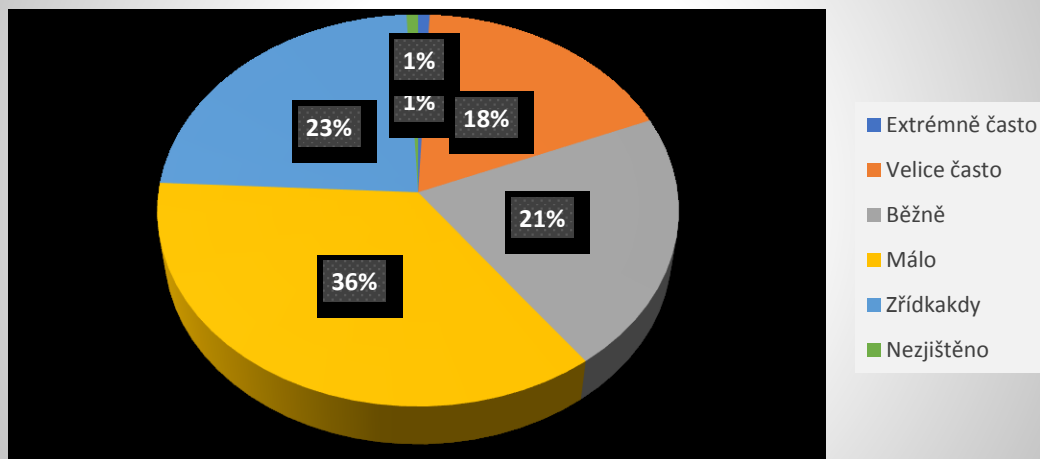
ÚROVEŇ DLE SERR:

A1 = 62 (49 %)

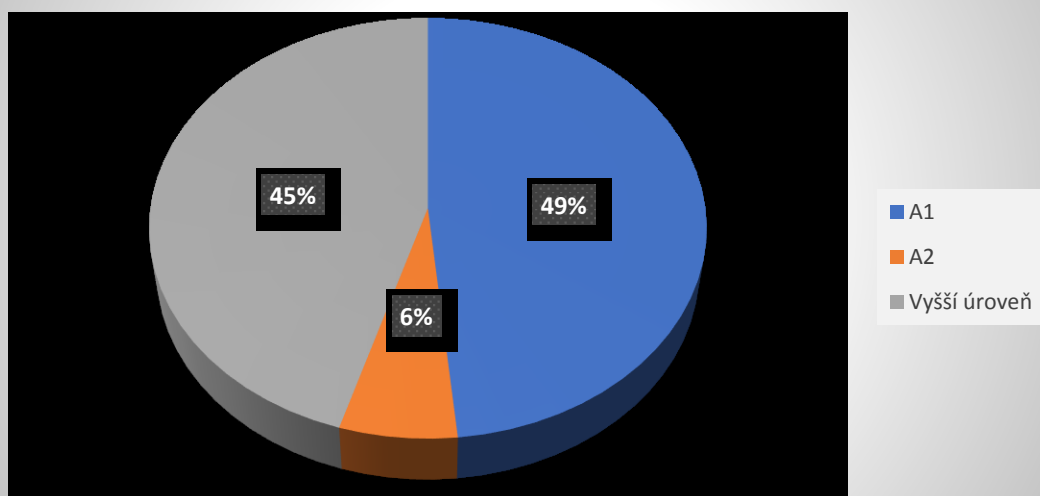
A2 = 8 (6 %)

Vyšší úroveň = 58 (45 %)

Frekvence užití slov - souhrnný graf



Úroveň dle SERR - souhrnný graf



Příloha č. 35:

Lexikální analýza večerníčkové epizody O skřítku Racochejlovi: Jak vylepšoval chaloupku

O skřítku Racochejlovi: Jak vylepšoval chaloupku

Celkový počet slov: 504

Stopáž: 8:10

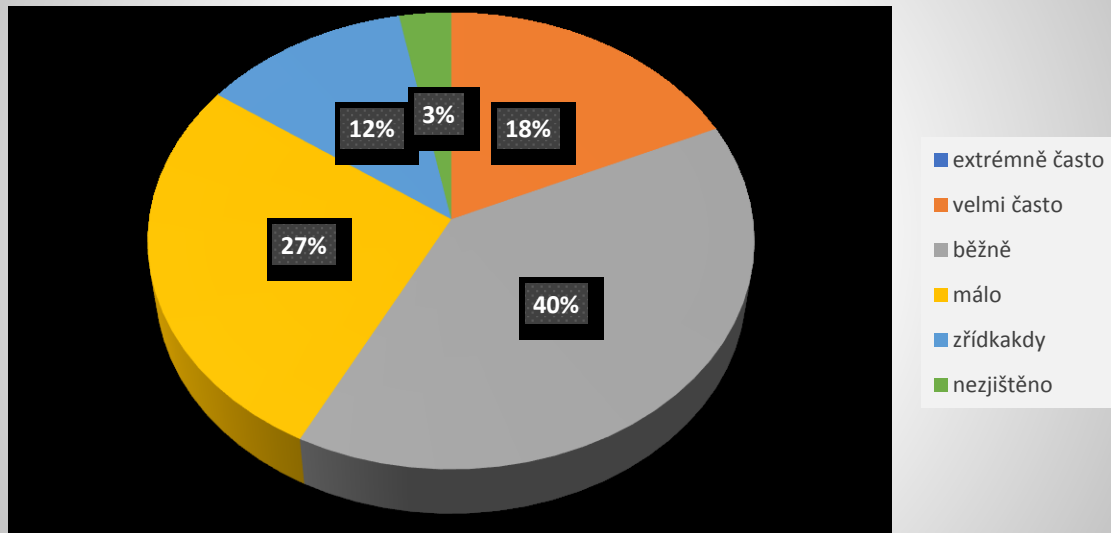
Podstatná jména:

Celkové zastoupení v textu: 88 (= 17,46 %)

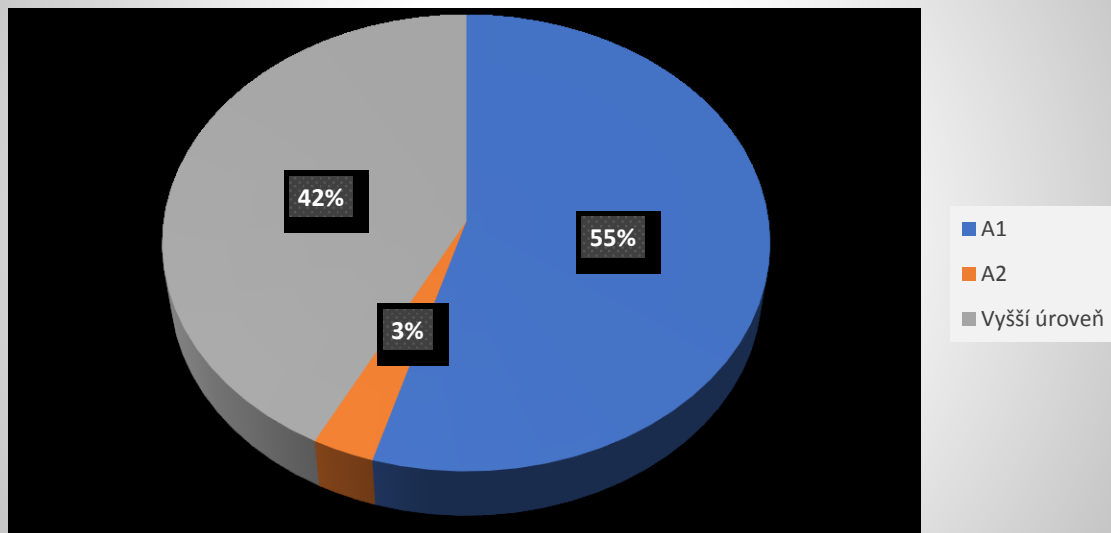
Vybráno: 33 (jména, ani opakující se tvary téhož slova nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BARVA	A1 (Z)	14,1 (3*)	90,9
DEN	A1 (Z)	403,1 (4*)	491,4
DOMOV	vyšší úroveň	31,91 (3*)	23,1
HÁČEK	vyšší úroveň	4,48 (2*)	9
CHALUPA (CHALOUPKA)	A1 (D)	5,85 (2*)	0,2
HODINY	A1 (Z)	143,64 (4*)	612,9
KAMARÁD	A1 (Z)	18,53 (3*)	125,6
KRAJ	vyšší úroveň	142,16 (4*)	42,1
KYTKA (KYTIČKA)	A1 (Z)	0,44 (1*)	50,1
LES	A1 (Z)	16,58 (3*)	18,6
LET	A1 (Z)	9,06 (2*)	9,9
LÍTÁNÍ	vyšší úroveň	0,23 (1*)	2,5
MALÍŘ	A1 (D)	15,25 (3*)	7,6
MISTR	vyšší úroveň	44,33 (3*)	17,5
MÍSTO	A1 (Z)	418,48 (4*)	213,2
MOTÝL	vyšší úroveň	2,07 (2*)	3,9
NÁPAD	A1 (D)	43,43 (3*)	30
OBRAZ	A1 (Z)	52,94 (3*)	61,6
POSTEL	A1 (Z)	7,84 (2*)	91,5
POZOR	A1 (Z)	52,94 (3*)	61,6
PRAVIDLO	vyšší úroveň	12,91 (3*)	18,4
PROBLÉM	A1 (Z)	215,77 (4*)	339,7
PROLÉTNUTÍ	vyšší úroveň	0,01 (1*)	0
RÁNO	A1 (Z)	13,99 (3*)	63,4
SKŘÍTEK	vyšší úroveň	1,29 (2*)	3,9
STĚNA	A2	6,62 (2*)	44,3
STONOŽKA	vyšší úroveň	0,55 (1*)	0,3
STRAŠIDLO	vyšší úroveň	1,28 (2*)	1,7
SVEZENÍ	vyšší úroveň	2,02 (2*)	0,2
VĚC	A1 (Z)	103,76 (4*)	604,7
VŮNĚ	vyšší úroveň	14,71 (3*)	8,8
ZAČÁTEK	A1 (Z)	72,38 (3*)	155
ZAVOLANÁ	vyšší úroveň	nedostatek dat	nedostatek dat

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR

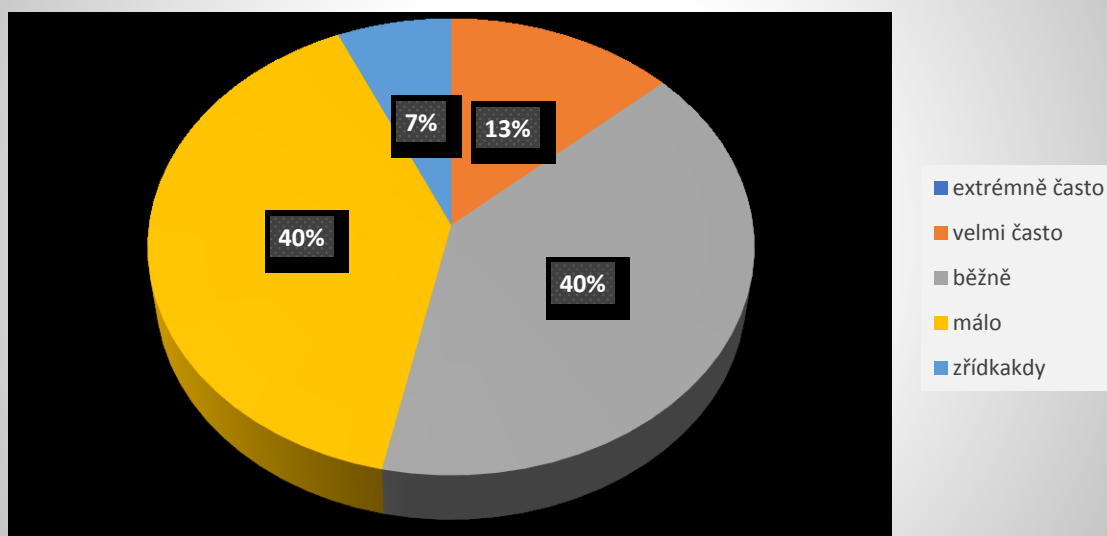


Přídavná jména:

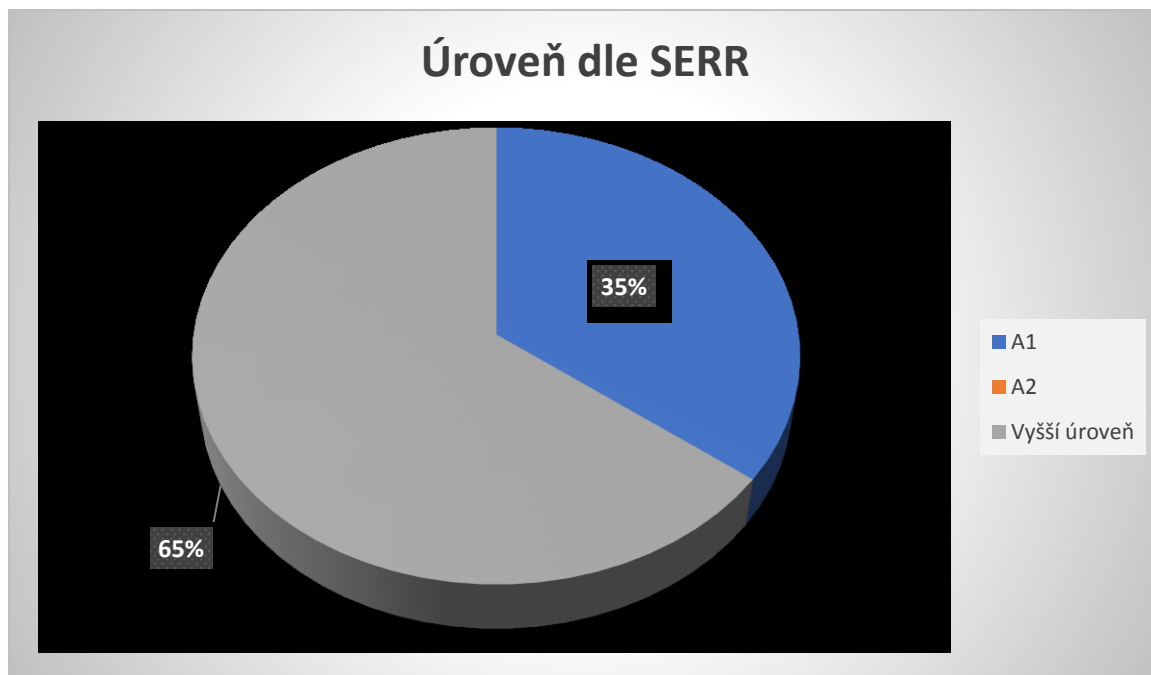
Celkové zastoupení v textu: 34 (= 6,75 %)

Vybráno: 17 (opakující se tvary téhož adjektiva nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BAREVNÝ	A1 (D)	6 (2*)	27
ČERNÝ	A1 (Z)	25,68 (3*)	0,8
DOBŘÍ	A1 (Z)	105,38 (4*)	2 003,7
DOKONALÝ	vyšší úroveň	8,44 (2*)	12,4
JASNÝ	vyšší úroveň	21,57 (3*)	346,8
KLOBOUKOVÝ	vyšší úroveň	0,1 (1*)	0
KOUZELNÝ	vyšší úroveň	2,81 (2*)	5,8
KRÁSŇ	A1 (Z)	22,87 (3*)	211,1
LETECKÝ	vyšší úroveň	5,54 (2*)	6
MALÝ	A1 (Z)	65,86 (3*)	554,1
NÁROČNÝ	vyšší úroveň	16,54 (3*)	36,9
NEBESKÝ	vyšší úroveň	0,58 (1*)	0
PĚKNÝ	vyšší úroveň	13,78 (3*)	326,2
ÚŽASNÝ	vyšší úroveň	7,7 (2*)	75,9
VELKÝ	A1 (Z)	190,42 (4*)	736,6
VOŇAVÝ	vyšší úroveň	0,92 (1*)	4,4
ZVĚDAVÝ	vyšší úroveň	5 (2*)	89,4

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích

Úroveň dle SERR



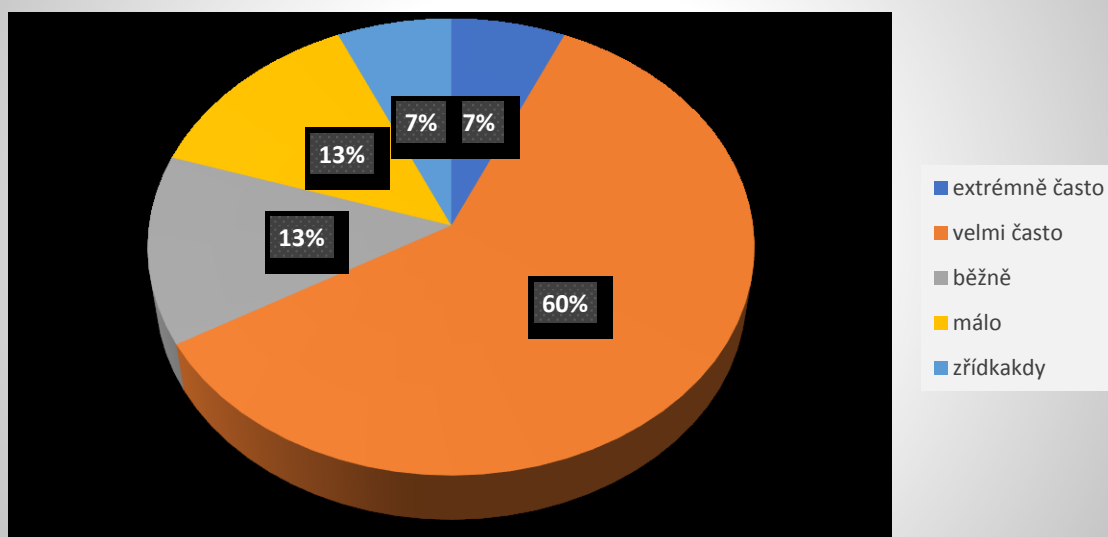
Zájmena:

Celkové zastoupení v textu: 27 (= 9,54 %)

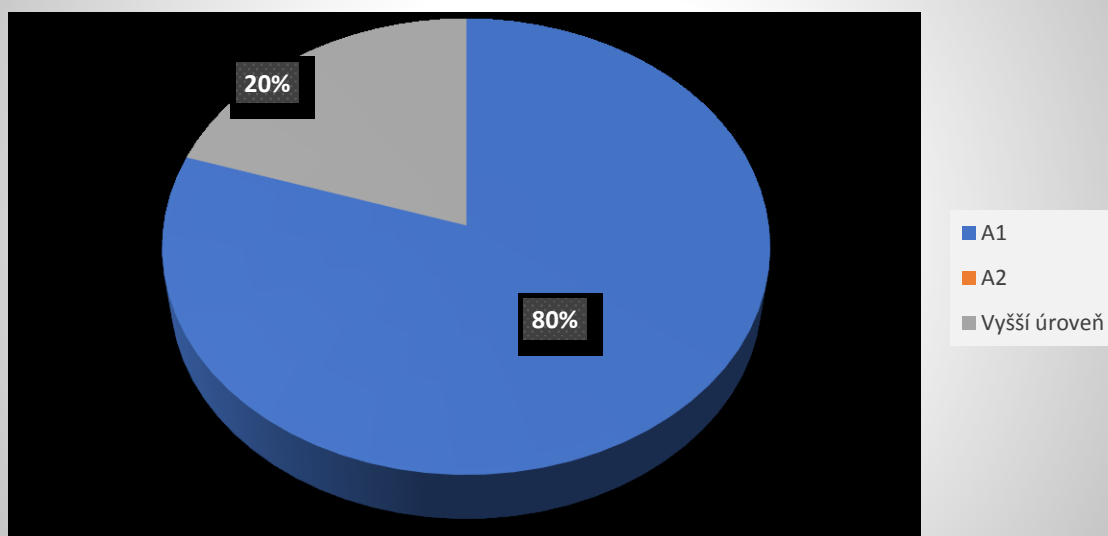
Vybráno: 15 (opakující se tvary téhož zájmena nebyly do analýzy počítány)

SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
CO	A1 (Z)	1 298,78 (5*)	6 081,2
COŽE	A1 (D)	2,76 (2*)	133,9
JÁ	A1 (Z)	456,52 (4*)	19 613
KAŽDÝ	A1 (Z)	392,36 (4*)	666,3
KDO	A1 (Z)	401,31 (4*)	741,2
MŮJ	A1 (Z)	105,68 (4*)	480,9
NĚCO	A1 (Z)	430,59 (4*)	2 188,1
ON	A1 (Z)	177,7 (4*)	19 600,6
ONA (lemma ON)	A1 (Z)	65,01 (3*)	19 600,6
SÁM	A1 (Z)	253,57 (4*)	468,1
SAMÝ	vyšší úroveň	5,87 (2*)	221
TO	A1 (Z)	243,93 (4*)	nedostatek dat
TOHLETO (lemma TENHLETEN)	vyšší úroveň	0,5 (1*)	755,5
TY	A1 (Z)	22,29 (3*)	2 643,4
VŠECHNY (lemma VŠECHEN)	vyšší úroveň	421,54 (4*)	1 885,2

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Slovesa:

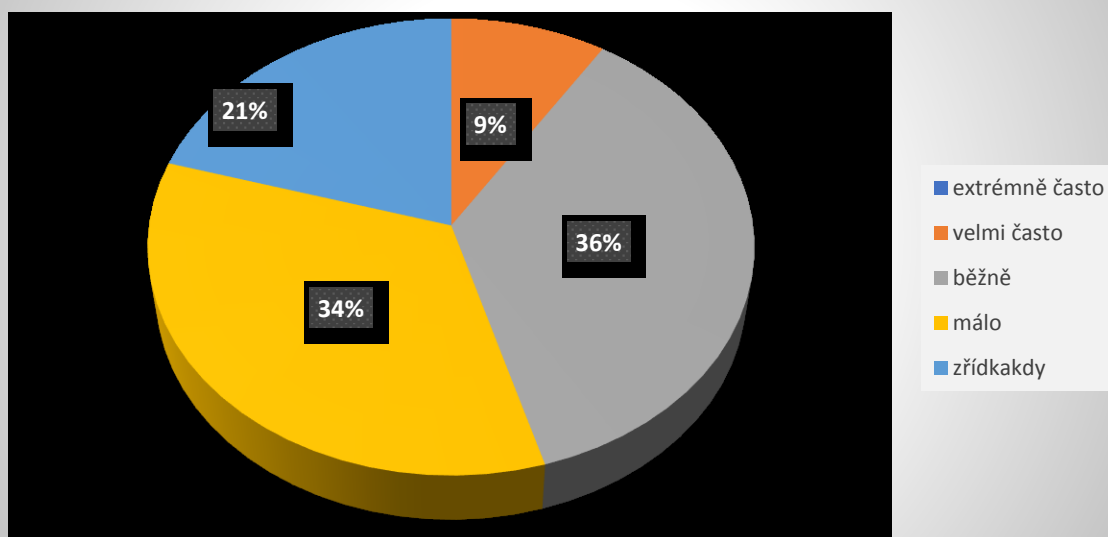
Celkové zastoupení v textu: 88 slovesných tvarů (121 slov = 24,01 %)

Vybráno: 44 (slovesa jsou uvedena v infinitivu a pozitivní formě, pokud se opakují, byly zaznamenány jen jednou)

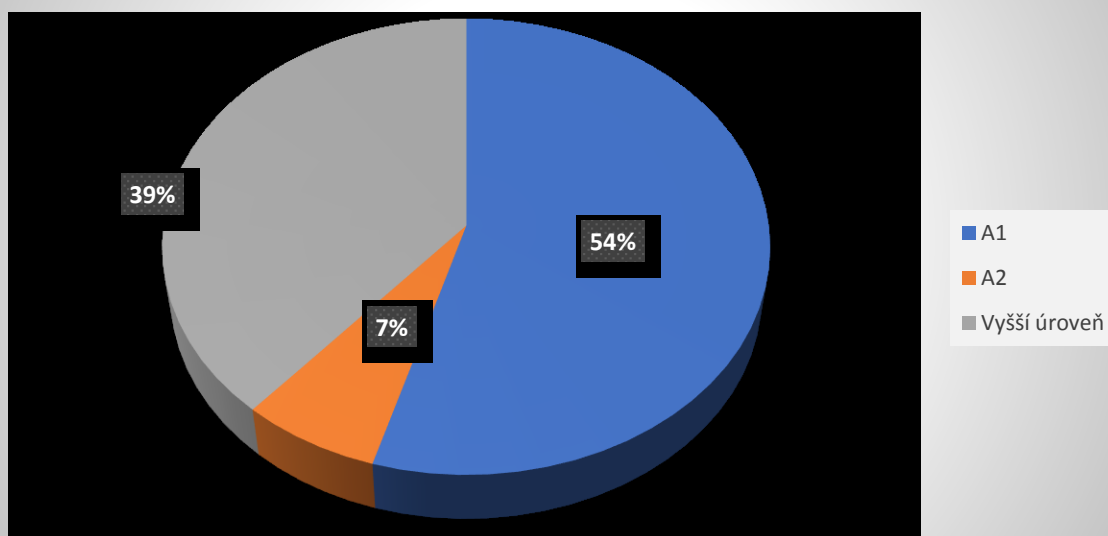
SLOVO	ÚROVEŇ DLE SERR	FREKVENCE V PÍSEMNÝCH TEXTECH	FREKVENCE V MLUVENÝCH PROJEVECH
BYDLET	A1 (Z)	12,64 (3*)	318,9
BÝT	A1 (Z)	982,73 (4*)	59 163,8
DÁT	A1 (Z)	101,23 (4*)	2 752,9

DĚKOVAT	A1 (Z)	1,93 (2*)	151,1
DÍT SE	A1 (Z)	0,03 (1*)	0,3
HODIT SE	A1 (D)	0,24 (1*)	6,3
CHTÍT	A1 (Z)	51,58 (3*)	2 942,1
CHYBĚT	vyšší úroveň	55,15 (3*)	67,8
JÍT	A1 (Z)	99,99 (3*)	3 647
KOUKAT	vyšší úroveň	6,45 (2*)	414,4
LÉTAT	A2	6,8 (2*)	91
LÍBIT	A1 (Z)	11,76 (3*)	380,9
MALOVAT	vyšší úroveň	4,99 (2*)	33,5
MÍT	A1 (Z)	462,12 (4*)	13 689,1
MOCI	A1 (Z)	91,23 (3*)	2 994,8
MUSET	A1 (Z)	110,52 (4*)	2 768,4
NAPADNOUT	vyšší úroveň	4,7 (2*)	110,2
NASTUDOVAL	vyšší úroveň	1,16 (2*)	4,4
ODVĚST	A1 (D)	4,58 (2*)	9
OŽÍVAT	vyšší úroveň	0,3 (1*)	0,6
PORADIT	vyšší úroveň	19,13 (3*)	40,1
POTŘEBOVAT	A1 (Z)	18,94 (3*)	472,8
POVYRŮST	vyšší úroveň	0,07 (1*)	0,3
PROBUDIT	A2	3,19 (2*)	35,1
PROLETĚT SE	vyšší úroveň	0,09 (1*)	0
PŘILETĚT	vyšší úroveň	1,12 (2*)	12,9
PŘIUČIT SE	vyšší úroveň	0,09 (1*)	0
RŮST	vyšší úroveň	9,1 (2*)	44,8
ŘÍKAT	A1 (Z)	22,06 (3*)	5 059,8
STÁT SE	A1 (Z)	7,58 (2*)	12,3
SLYŠET	A1 (Z)	44,24 (3*)	280,7
SOUHLASIT	A1 (Z)	9,51 (2*)	23,7
SPÁT	A1 (Z)	16,84 (3*)	322,4
STAČIT	vyšší úroveň	16,15 (3*)	236,1
SVÉZT	vyšší úroveň	3,39 (2*)	9,4
UMĚT	A1 (Z)	14,97 (3*)	325,1
UKÁZAT	A1 (D)	33,68 (3*)	194,8
UŽÍVAT SI	vyšší úroveň	1,39 (2*)	1,3
VEJÍT SE	A1 (D)	0,15 (1*)	4,1
VĚDĚT	A1 (Z)	49,6 (3*)	7 073,7
VONĚT	A1 (D)	0,99 (1*)	39,1
VYLEPŠIT	vyšší úroveň	10,41 (3*)	5,5
VZPOMENOUT SI	A2	0,32 (1*)	43,4
ZAŽÍT	vyšší úroveň	8,43 (2*)	42,8

Frekvence užití v projevech rodilých mluvčích



Úroveň dle SERR



Souhrnné grafy

Celkem analyzováno: 109 slov

FREKVENCE:

Neanalyzováno = 1 (1 %)

1* = 17 (16 %)

2* = 32 (29 %)

3* = 37 (34 %)

4* = 21 (19 %)

5* = 1 (1 %)

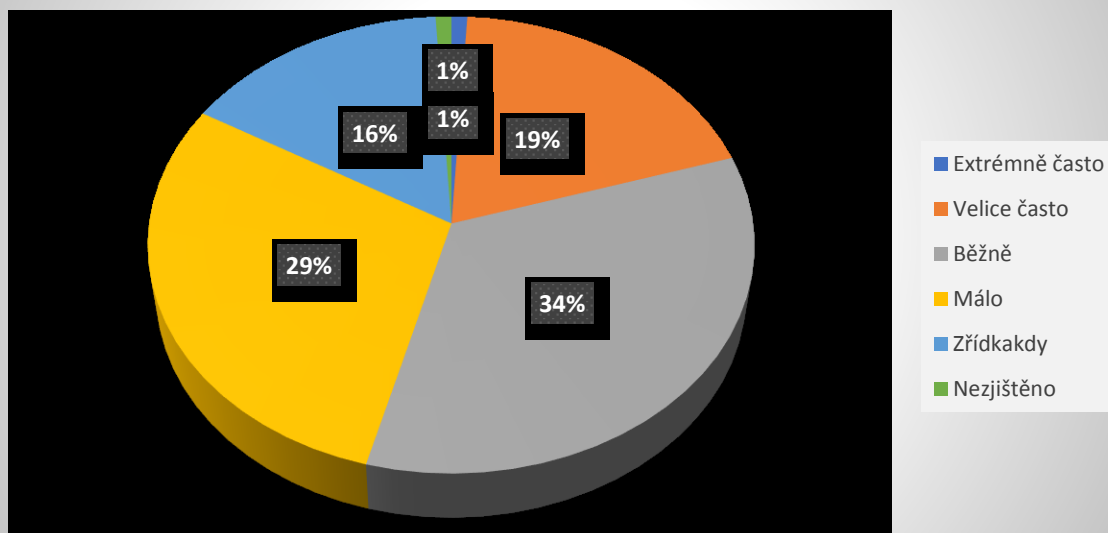
ÚROVEŇ DLE SERR:

A1 = 60 (55 %)

A2 = 4 (4 %)

Vyšší úrovně = 45 (41 %)

Frekvence užití slov - souhrnný graf



Úroveň dle SERR - souhrnný graf

