

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Bc. Eva Štefanová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

Metodické pomůcky pro práci se slovesy pohybu v počáteční výuce ruštiny

Autor: Bc. Eva Štefanová

Vedoucí práce: PaedDr. Zuzana Liptáková Ph.D.

Praha 2011

NÁZEV:

Metodické pomůcky pro práci se slovesy pohybu v počáteční výuce ruštiny

ABSTRAKT:

Tato diplomová práce pracuje s problematikou ruských sloves pohybu. Cílem diplomové práce je vytvoření uceleného souboru cvičení a dalších podpůrných materiálů (pracovní listy), které slouží jako rozšiřující materiál pro výuku vybraných sloves pohybu pro začátečníky od třinácti let. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, přičemž teoretická část vymezuje slovesa pohybu z pohledu lingvistického a obecně charakterizuje didaktické postupy při výuce gramatiky cizího jazyka. Praktická část je tvořena souborem cvičení a dalších podpůrných materiálů sloužících k prezentaci a procvičování vybraných sloves pohybu.

KLÍČOVÁ SLOVA:

slovesa pohybu s prefixem, slovesa pohybu bez prefixu, slovesný vid, didaktické přístupy a principy, praktická cvičení, metodická pomůcka, pracovní list

TITLE:

Teaching aids for work with verbs of movement at elementary level in Russian language teaching

SUMMARY:

This diploma thesis deals with the topic of Russian verbs of movement. The aim of the thesis is to compile a comprehensive set of practical exercises and additional teaching materials (work sheets), which can be used as a supporting material in Russian language teaching. The set of practical exercises and additional teaching material is suitable for students at the age of thirteen years and above. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part defines verbs of movement from a linguistic aspect and generally characterizes the didactic approaches to teaching foreign language grammar. Practical part includes a comprehensive set of practical exercises and additional teaching materials focused on a presentation and practice of selected verbs of movement.

KEY TERMS:

verbs of movement with prefix, verbs of movement without prefix, verb aspect, didactic approaches and principles, practical exercises, teaching aid, work sheet

НАЗВАНИЕ:

Учебно-методические пособия для обучения глаголам движения на начальном этапе.

АБСТРАКТ:

Настоящая дипломная работа занимается проблематикой глаголов движения. Целью настоящей дипломной работы является создание совокупности упражнений и дополнительных рабочих материалов (рабочие листы), которые предназначены для обучения избранных глаголов движения для начинающих учеников от 13 лет. Дипломная работа делится на часть теоретическую и практическую, причём теоретическая часть определяет глаголы движения из лингвистической точки зрения и вообще характеризует дидактические подходы к обучению грамматике иностранных языков. Практическая часть представляет собой совокупность упражнений и дополнительных рабочих материалов, служащих для презентации и закрепления избранных глаголов движения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

глаголы движения с приставкой, глаголы движения без приставки, глагольный вид, дидактические подходы и принципы, практические упражнения, методические пособия, рабочий лист

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Metodické pomůcky pro práci se slovesy pohybu v počáteční výuce ruštiny vypracovala pod vedením PaedDr. Zuzany Liptákové Ph.D. samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených seznamu.

Praha, 20. června 2011

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PaedDr. Zuzaně Liptákové Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování cenných rad a připomínek.

OBSAH

ÚVOD	11
1 METODICKÉ ZPRACOVÁNÍ TÉMATU.....	13
1.1 Analýza učebnic	14
1.1.1 Analýza učebnicového souboru Raduga po novomu.....	14
1.1.2 Analýza učebnicového souboru Pojehali	16
1.2 Vyhodnocení dotazníků	18
1.2.1 Vyhodnocení kategorie věku	19
1.2.2 Vyhodnocení kategorie délky studia ruského jazyka.....	19
1.2.3 Vyhodnocení kategorie národnosti	20
1.2.4 Věnoval se Váš učitel ruského jazyka slovesům pohybu po dobu Vašeho studia?	20
1.2.5 Správnost doplňovacího cvičení	20
2 LINGVISTICKÝ ASPEKT.....	22
2.1 Slovesa pohybu bez prefixu	24
2.1.1 Slovesa pohybu – vyjádření determinovaného pohybu	25
2.1.2 Slovesa pohybu – vyjádření nedeterminovaného pohybu.....	26
2.2 Slovesa pohybu s prefixem	27
2.2.1 Prefix по-	27
2.2.2 Prefix у-.....	28
2.2.3 Prefix вы-	28
2.2.4 Prefix от-, под-	29
2.2.5 Prefix до-	29
2.2.6 Prefix про-	29
2.2.7 Prefix за-	30
2.2.8 Prefix на-;.....	30
2.2.9 Prefix с-.....	30

3	DIDAKTICKÝ ASPEKT	31
3.1	System kurikulárních dokumentů	31
3.2	Didaktické a metodické principy vyučování cizím jazykům	33
3.2.1	Didaktické principy	33
3.2.2	Metodické principy	36
3.3	Výběr gramatického minima.....	38
3.4	Proces osvojování si gramatického systému cizího jazyka v rámci jednotlivých fází výuky.....	40
3.4.1	Fáze expoziční.....	40
3.4.1.1	Induktivní přístup	40
3.4.1.2	Deduktivní přístup.....	41
3.4.1.3	Induktivně-deduktivní přístup.....	42
3.4.2	Fáze fixační	43
3.4.2.1	Typologie cvičení podle Choděry	44
3.4.2.2	Typologie cvičení podle Purma	44
3.4.2.3	Správnost.....	45
3.4.2.4	Plynulost.....	46
3.4.3	Fáze kontrolní	47
3.4.3.1	Práce s chybou	47
4	PRAKTICKÁ ČÁST	51
4.1	Pracovní list ke snímku 6	52
4.2	Pracovní list ke snímku 28	53
4.3	Pracovní list ke snímku 33	54
4.4	Pracovní list ke snímku 46-48.....	55
4.5	Pracovní list ke snímku 54	57
4.6	Pracovní list ke snímku 60-61.....	58
4.7	Pracovní list ke snímku 62	59

4.8	Pracovní list ke snímku 66	60
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
INTERNETOVÉ ZDROJE	67
RESUMÉ	71	
PŘÍLOHA I		
PŘÍLOHA II		
PŘÍLOHA III		

ÚVOD

V současné době nabývá ruský jazyk na popularitě. Mnoho českých žáků si ruský jazyk volí jako další cizí jazyk. Jelikož jsou český a ruský jazyk dva příbuzné jazyky, proces osvojování si ruštiny proto probíhá na základě pozitivního transferu v mnoha případech snadno. Ovšem existují i oblasti ruského jazyka, které českým žákům proces učení komplikují. Jedním ze složitějších jevů jsou právě slovesa pohybu. Žáci často chybují v časování těchto sloves, problém jim činí správné používání předpon a pochopení vidu sloves pohybu. Z pochopitelných důvodů (např. časových) se na českých základních a středních školách nevěnuje slovesům pohybu dostatečná pozornost, jelikož jsem si všimla, že i studenti pokročilé úrovně znalosti ruského jazyka často při použití sloves pohybu chybují. Cílem této diplomové práce je tedy vyhotovení uceleného komplexu cvičení a dalších podpůrných materiálů zaměřených na prezentaci a procvičování vybraných sloves pohybu.

Rozhodla jsem se zpracovat materiál, který nastíní pedagogům problematiku sloves pohybu z lingvistického hlediska a podpoří jejich práci didaktickými zásadami, které upravují proces osvojování si gramatického systému cizího jazyka a navíc jim nabídne repertoár cvičení a dalších podpůrných materiálů, které mohou být využity na hodinách ruského jazyka pro prezentaci a procvičování vybraných sloves pohybu.

Diplomová práce bude segmentována do dvou hlavních částí, části teoretické a praktické. Teoretická část analyzuje slovesa pohybu z lingvistického hlediska a též objasňuje principy a zásady efektivní práce učitele s gramatikou cizího jazyka, dále poukazuje na současné trendy při výuce gramatiky cizího jazyka. Výstupem praktické části této diplomové práce bude soubor cvičení, uložených na CD ve formátu prezentace programu Microsoft PowerPoint, jež slouží pedagogům jako rozšiřující materiál pro výuku sloves pohybu pro žáky od třinácti let. Soubor těchto cvičení může být využit nejen k prezentaci daného jevu, nýbrž i k jeho procvičování.

Součástí práce bude též analýza na trhu nejrozšířenějších učebnicových souborů Raduga po novomu a Pojehali. Pro získání informací o znalostech sloves pohybu u studentů s pokročilou znalostí ruského jazyka bude zpracováno dotazníkové šetření.

Jako celek tato práce vytvoří jak teoretickou, tak praktickou pomůcku pro učitele ruského jazyka, kteří se rozhodnou věnovat se se svými žáky podrobněji tématu sloves pohybu.

1 METODICKÉ POSTUPY ZPRACOVÁNÍ TÉMATU

Po výběru tématu a stanovení cíle bylo nutné se seznámit s odbornou literaturou a načerpat odborné informace pro zpracování tématu. Zastřešující literaturou byl Národní program rozvoje vzdělávání, kde jsou formulovány strategie vlády v oblasti vzdělávání. Tento dokument odráží zájmy celé společnosti a stanovuje konkrétní podněty, jež ovlivňují práci škol. Další stěžejní dokumenty, se kterými bylo nutné se seznámit, jsou Rámcové vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání, tj. formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Vycházejí přitom z koncepce celoživotního učení. Sledují novou strategii vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě,“ (Bendl, Kucharská, 2008 : 177). Klíčový dokument pro výuku cizích jazyků je též Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který charakterizuje vědomosti a dovednosti studentů, které mají být na takové úrovni, aby studenti byli schopni užívat cizí jazyk ke komunikaci. V dokumentu se též popisuje kulturní kontext daného cizího jazyka. Společný evropský referenční rámec definuje jednotlivé úrovně ovládnutí jazyka, a tím sjednocuje tyto úrovně pro celou Evropu.

Poté jsem prostudovala odbornou lingvistickou literaturu, abych načerpala informace pro kvalitní zpracování kapitoly charakterizující slovesa pohybu z hlediska lingvistického. Posléze jsem se seznámila s literaturou didaktickou. Snažila jsem se pracovat jak se zdroji českými, tak se zdroji cizojazyčnými. V didaktické části jsem se pokusila o spojení tradičního a moderního pohledu na proces osvojování gramatického systému cizího jazyka.

Následně jsem provedla analýzu učebnicového souboru Pojehali a Raduga po novomu, jelikož bylo nutné zjistit, jakým způsobem tyto učebnice přistupují k výkladu procvičování zkoumaného jevu. Dalším krokem bylo sestavení a zadání dotazníků, které prověřily skutečnost, do jaké míry umí studenti s pokročilou znalostí ruského jazyka pracovat se slovesy pohybu.

1.1 Analýza učebnic

Nejprve byl proveden průzkum katalogu Vědecké knihovny Moskevské státní univerzity za účelem zjištění, zda existují nějaké ruské učebnice, či jiné školní pomůcky, které se věnují výhradně slovesům pohybu. Bylo zjištěno, že ruští odborníci se tomuto tématu hojně věnují, jelikož v posledních letech bylo vydáno hned několik titulů, týkajících se tohoto tématu. V příloze I této diplomové práce je možné nalézt odkaz na vybrané publikace.

Ovšem v České republice nebyla vydána žádná podobná komplexní učebnice pro začátečníky, která by se věnovala ruským slovesům pohybu, jež by prezentovala vybraná slovesa pohybu s ohledem na mateřský jazyk studentů. V českém prostředí jsou v současné době nejrozšířenější učebnicové soubory Raduga po novomu pro střední školy a Pojehali pro školy základní. Bylo tedy nutné provést analýzu těchto učebnic, abych prověřila, do jaké míry se tyto učebnice věnují tématu sloves pohybu a jakým způsobem ho integrují do výuky.

1.1.1 Analýza učebnicového souboru Raduga po novomu

Nejprve byla provedena analýza učebnicového souboru Raduga po novomu, který je určen primárně pro studenty středních škol. Poprvé se žáci seznamují se slovesem pohybu ve třetí lekci *Вы говорите по-русски?*, kde je součástí povinné slovní zásoby sloveso *прийти* a *приехать*. Žáci se naučí pouze tvar *я приду*, *он/ она приедет* jako hotovou frázi.

V sedmé lekci se žáci setkávají se slovesnou konstrukcí *ходить куда, идти куда* s předložkami (např. *ходить в кино, в театр*) v kontextu volnočasových aktivit. Žáci se seznamují s významem opakovaného a jednorázového pohybu. Sloveso *идти* je též prezentováno v konstrukci odlišné od češtiny, kdy autoři učebnice poukazují na jiný lexikální význam slova – *кто-то идет в кино к интересному фильму*. Žáci se učí tato slovesa časovat v přítomném čase.

V osmé lekci se žáci naučí sloveso *бегать* v konstrukci *бегать на лыжах*, dále pak sloveso *плавать* a sloveso *кататься* s předložkou *на* (*на велосипеде, на коньках, на*

лыжах, на машине, на лодке, на санках, на роликах). Od žáků se především očekává, že budou tato slovesa využívat dále v konstrukcích *я люблю что делать*. Časování sloves *плавать* a *бегать* nepředstavuje pro české žáky žádný problém, proto se autoři učebnice rozhodli ve dvou specializovaných cvičeních věnovat pouze časování a rekcii slovesa *кататься*.

Ve druhém díle učebnice Raduga po novomu se slovesům pohybu věnuje zejména třetí lekce. Tato lekce nazvaná *Как туда попасть?* učí žáky orientovat se ve městě, žáci trénují způsob, jakým mohou odpovídat na dotazy, jak se kam dostat, čím kdo pojedje, jel, jede apod. Autoři učebnice představují žákům předpony *по-, про-, до- при-*. V této lekci se zdůrazňuje významová podobnost těchto předpon s českými. Žáci se seznamují s předložkovými konstrukcemi odlišnými od češtiny (*ехать на поезде, ехать на мотоцикле, ехать на машине* apod.). V této části je též uveden imperativ sloves *идти, ехать*. Žáci se též nepřímo setkávají s minulým časem těchto sloves. Jak ukázal průzkum, i pokročilí žáci v minulých tvarech slovesa *идти* neustále chybují. Často se objevovala chyba **он шёл*. Proto by bylo vhodné při práci s tímto slovesem rozšířit výukový materiál.

Ve čtvrté lekci jsou uvedeny různé významy, které sloveso *идти* nese (*Ира идёт в кино, в кино идёт фильм, тебе идёт кофточка, трамвай идёт*).

V první lekci třetího dílu učebnice Raduga po novomu se žáci naučí nový význam slovesa *идти* v konstrukci *Как идут ваши/ твои дела?* Ve třetí lekci se slovník žáků obohacuje o sloveso *проходить* ve významech *jit, procházet, přecházet a konat se*. V této lekci se toto sloveso fixuje především ve tvarech préterita a futura. V páté lekci tohoto dílu učebnice je sloveso *идти* začleněno do tématu počasí a je prezentováno v konstrukcích, jež vyjadřují děj minulý, přítomný a budoucí - *дождь идёт, дождь (по)шёл, дождь пройдёт, снег идёт, снег шёл*. Tato lekce též pracuje se slovesem *ездить*, žáci se ho učí časovat. Součástí povinné slovní zásoby je též konstrukce se slovesem *ходить* – *ходить в походы*. Žáci by již měli časování slovesa *ходить* ovládat dokonale, tato konstrukce poukazuje pouze na slovesnou rekcii odlišnou od češtiny.

První lekce čtvrtého dílu učebnice Raduga po novomu zařazuje do seznamu povinné slovní zásoby sloveso *везти*, žáci se ho učí časovat v přítomném čase. Třetí lekce se

věnuje cestování, proto se v povinné slovní zásobě objevuje pro žáky nové sloveso pohybu, a to dvojice *летить – летать* v různých modifikacích: *вылетать, прилетать, прилететь*. Žáci se opět učí toto sloveso časovat v přítomném čase. Toto sloveso je použito ve většině případů pouze jako tvar třetí osoby jednotného čísla (*самолёт вылетает, прилетает*). Slovní zásoba žáků je dále obohacena o nový tvar slovesa *идти*, a to *подойти*, jehož časování není věnována větší pozornost, jelikož si ho žáci snadno odvodí. V pracovním sešitě se má své místo nácvik forem slovesa *отходить* ve tvaru třetí osoby jednotného čísla přítomného času.

V páté lekci se žáci seznamují s konstrukcemi *ездить на природу, ехать за город* a *идти в чат*. Autoři zařazují do povinné slovní zásoby slovní spojení *ездить на природу* z důvodu odlišné slovesné reky v češtině. Překlad tohoto slovního spojení *ехать за город* a *идти в чат* může žákům činit obtíže, tudíž byla tato slovní spojení zařazena do povinné slovní zásoby jako lexikální jednotky.

1.1.2 Analýza učebnicového souboru Pojechali

Učebnicový soubor Pojechali je učen žákům základních škol a příslušných ročníků gymnázia. Žáci se ve třinácté lekci prvního dílu setkávají se slovesem *приехать*. Sloveso je představeno pouze ve tvaru třetí osoby singuláru přítomného i předešlého (*он/ она приедет, он/ она приехал(а)*). V patnácté lekci se žáci seznamují s časováním slovesa *ехать* v předešlého ve všech osobách. Dále se učí používat tato slovesa s prefixy *в-, с-, об-, раз-, под-, при-, по-, вы-*.

Ve čtvrté lekci druhého dílu žáci časují sloveso *идти* a *ходить* v přítomném. Dále se seznamují s infinitivem sloves *плавать* a *кататься*. V této lekci se tato slovesa používají nejčastěji v konstrukcích *я люблю что делать*.

Spojením učebnice Pojechali 1 a Pojechali 2 vznikla učebnice Pojechali Rychlý start, kde se slovesa pohybu se objevují již ve dvanácté lekci. Žáci se učí prakticky používat slovní spojení *люблю плавать, ходить на* a podobně. Celá patnáctá lekce se zaměřuje na oblast komunikace „Tady je můj domov“. V této části se žáci seznamují se slovesy *идти, ходити*. Sloveso *идти* je obohaceno o předpony *по-, при-* a své místo zde nachází i trénink odlišných předložek od češtiny, jež se s těmito slovesy pojí (např. *Я иду в школу*).

V páté lekci si žáci osvojují v přítomnosti i minulosti sloveso *пойти*. Sloveso *пойти* v této lekci vystupuje jako komponent lexikální fráze *урок прошёл*. V osmé lekci nazvané *Куда ты пойдёшь?* se opakuje časování slovesa *пойти* a dále se práce zaměřuje na konstrukce s tímto slovesem, které jsou odlišené od češtiny. V této lekci se také pracuje s minulým časem slovesa *идти*. Je zde vysvětlován rozdíl v použití slovesa *идти* – *ходить* v závislosti na významu opakovaného či jednorázového děje.

V první lekci třetího dílu učebnice Pojehali se žáci seznamují s časováním slovesa pohybu *ехать*, jelikož tématem této lekce je cestování po Evropě. Důležitá pro slovesa pohybu je lekce třetí, ve které je probíráno sloveso *идти* v různých slovních spojeních vyjadřovaných v češtině jinou konstrukcí (*трамвай идёт, дождь идёт, часы идут, человек идёт, век идёт, фильм идёт, ей идёт белый цвет, урок идёт*). Tématem čtvrté lekce je nakupování, proto se v povinné slovní zásobě objevují fráze jako *сбежать за хлебом* či *ходить по магазинам*.

Ve čtvrtém díle učebnice Pojehali, v první lekci učí žáky orientovat se po Praze. Po ukončení této lekce by měl žák umět v rámci svých možností provést cizince po známých místech Prahy. Proto se v této lekci procvičují slovesa pohybu *идти* a *ехать* v rozkazovacím způsobu. Povinná slovní zásoba obsahuje slovesa *проезжать, проходить*. V páté lekci se pracuje především se slovesem *лететь* ve spojení *лететь в космос*, dále pak s předponou *по-*.

V pátém díle učebnice Pojehali stojí v závislosti na slovesech pohybu za zmínku pátá lekce, která se v rámci tématu doprava slovesům pohybu *идти, ходить, ехать, ездить* s různými prefixy jako (*вы-, под-, при-, от-, у-, по-, про-, до-*) věnuje velmi pečlivě. Dále je procvičováno sloveso *лететь* s různými prefixy. Žáci se seznamují i s novým slovesem pohybu, a to se slovesem *плыть*. Je procvičována i slovesná rektce s těmito slovesy pohybu v konstrukci *идти, ехать, плыть, лететь на чём*.

Poté co byla provedena analýza, je nutné říci, že učebnice Pojehali a Raduga po novomu jsou velmi kvalitní učebnice, které mají jednu nedocenitelnou vlastnost. Neustále opakují probranou látku, a to se týče i sloves pohybu. Učivo je systematicky rozšiřováno a procvičováno. Zejména učebnicový soubor Pojehali se věnuje velmi pečlivě slovesům

pohybu *идти* a *ехать* s ohledem na předpony, které jsou ve spojení s nimi často využívány. Důraz je kladen na procvičování rozkazovacího způsobu. Oba učebnicové soubory slovesa pohybu do svého učiva zařazují. Avšak ani jeden učební soubor se příliš nezaměřuje na odlišnost použití sloves pohybu determinovaných a nedeterminovaných ve smyslu pohybu tam a zpět. Též by měl učitel zvážit zařazení více kontrastivních cvičení na porovnání přítomného a minulého času sloves *идти* a *ехать*, kde se žáci neustále dopouštějí chyb typu **я шел*, **я ехаю* a podobně. Jak ukázalo dotazníkové šetření, slovesa pohybu činí studentům značné problémy. Domnívám se tedy, že by měl učitel při probírání a procvičování sloves pohybu využít doplňkový materiál, např. takový, jaký mu nabízí tato diplomová práce.

1.2 Vyhodnocení dat dotazníků

Dotazník byl zadán studentům fakulty Mezinárodních vztahů a fakulty Financí a účetnictví Vysoké školy ekonomické v Praze na hodině Ruština pro ekonomy – pokročilá úroveň 4. Tomuto předmětu předcházely tři semestry ruského jazyka pro ekonomy. Náplní těchto předmětů bylo především rozvíjení řečových dovedností a jazykových kompetencí v odborné ekonomické sféře. Vyučující předpokládají, že slovesa pohybu studenti zvládli z předchozího studia. Absolventi těchto fakult mohou po ukončení studia hledat uplatnění v mezinárodních firmách, v mezinárodním obchodě, ve vládních institucích, v cestovním ruchu a podobně, kde se ruský jazyk může stát hlavním komunikačním prostředkem. Proto by měla být znalost ruského jazyka u těchto studentů na pokročilé úrovni, přičemž slovesa pohybu by měli studenti používat bez obtíží. Dotazník vyplňovalo 23 studentů.

Dotazník se skládal ze tří částí. V první části studenti upřesnili svůj věk, dobu studia ruského jazyka a svou národnost. V druhé části se měli zamyslet nad tím, zda se nějaký učitel po dobu jejich studia zabýval slovesy pohybu. V poslední části studenti doplňovali do vytvořeného cvičení správná slovesa pohybu. Studenti měli doplňovat správný tvar slovesa pohybu, uvedeného v infinitivním tvaru v závorce za každou větou. Studenti měli používat slovesa pohybu bez předpony, předponu měli ke slovesům připojit v případě, že k tomu byli vyzváni (viz doplňte sloveso *идти/ходить* + předpona).

Ačkoli je výstupem této diplomové práce komplexní soubor didaktických pomůcek pro začátečníky, dotazník byl zadán vysokoškolským studentům. Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, zda si vysokoškolští studenti v průběhu studia ruského jazyka osvojili problematiku sloves pohybu, zda je u nich práce se slovesy pohybu zautomatizována. Téma sloves pohybu je obvykle zařazováno do učebních plánů pro začátečníky, tudíž by měli vysokoškolští studenti s pokročilou znalostí ruského jazyka pracovat se slovesy pohybu bez obtíží. Domnívám se, že je nutné zařazovat gramatickou oblast sloves pohybu již do učiva začátečníků, či mírně pokročilých. Začátečníci by měli mít jistou zautomatizovanou znalost sloves pohybu (zejména sloves *уѐму* a *exam*) vzhledem k časté frekvenci užití těchto sloves v ruštině. A studenti vysoké školy, studující kurz ruštiny-vyšší-úroveň, by měli slovesa pohybu ovládat bez obtíží.

1.2.1 Vyhodnocení kategorie věku:

Věk 19 let: 1 student
Věk 20 let: 7 studentů
Věk 21 let: 10 studentů
Věk 22 let 1 student
Věk 23 let: 1 student
Neuvedeno: 3 studenti

1.2.2 Vyhodnocení kategorie délky studia ruského jazyka:

1 rok studia: 1 student
1,5 roku studia: 1 student
2 roky studia: 1 student
4 roky studia: 1 student
5 let studia: 1 student
6 let studia: 11 studentů
7 let studia: 2 studenti
8 let studia: 1 student
Neuvedeno: 3 studenti

Jeden student se RJ nikdy neučil, jedná se o bilingvního žáka.

1.2.3 Vyhodnocení kategorie národnosti:

Česká:	15 studentů
Slovenská:	2 studenti
Ukrajinská:	1 student
Kazašská:	1 student
Německá:	1 student
Neuvedeno:	3 studenti

1.2.4 Věnoval se váš učitel ruského jazyka slovesům pohybu po dobu vašeho studia?

Ano:	6 studentů
Asi ano:	2 studenti
Ano, ale málo:	4 studenti
Ne:	4 studenti
Neuvedeno:	7 studentů

1.2.5 Správnost doplňovacího cvičení (14 doplňovaných jevů):

0 chyb	0 studentů	
1 chyba	3 studenti	(národnost kazašská, ukrajinská)
3 chyby	1 student	(Češi, doba studia: 1,5 roku)
4 chyby	2 studenti	(Češi, doba studia: 5 a 6 let)
5 chyb	1 student	(detaily o sobě neuvedl)
6 chyb	1 student	(Čech, doba studia: 7 let)
7 chyb	2 studenti	(Češi, doba studia: 6 a 7 let)
8 chyb	6 studentů	(5 Čechů. 1 Němec, doba studia: u všech Čechů 6 let, u Němce 8 let)
9 chyb	1 student	(Čech, doba studia: 6 let)
10 chyb	3 studenti	(2 Češi, doba studia: 4 a 6 let, třetí student o sobě detaily neuvedl)
11 chyb	2 studenti	(Čech, doba studia: 6 let, Slovák, doba studia: 6 let)
12 chyb	1 student	(Slovák, doba studia: 2 roky).

Výsledky mého výzkumu ukázaly, že studenti, u nichž se předpokládá velmi dobrá znalost ruštiny, stále chybují ve slovesech pohybu i v základních znalostech jako je vytvoření minulého času od slovesa *идти* v mužském rodě. Častou chybou byl totiž tvar **ишл*. Studenti také často nedokázali zaznamenat rozdíl mezi pohybem opakovaným a jednorázovým. Velmi často se též objevovala chyba v typech vět jako *Вчера я *ишл на выставку*, kde studenti nerozeznávaly pohyb jednosměrný a pohyb tam a zpět. V odpovědích se též objevovali tvary jako *я *ежу*, kdy bylo jasné, že žáci správně pochopili nutnost užití slovesa *ездить*, ovšem nedokázali již správně vytvořit tvar v určité osobě. Jednotlivé dotazníky je možné nalézt v Příloze II této diplomové práce, kde lze posoudit závažnost chyb, kterých se žáci dopouštěli.

Výsledky tohoto dotazníku potvrdily mé předpoklady a přinesly mi dostatečné množství užitečných dat, se kterými jsem dále pracovala při vytváření praktické části. Při vymýšlení jednotlivých cvičení jsem brala ohled na časté chyby, které se v dotaznících objevovaly, a snažila jsem se sestavovat taková cvičení, která budou pracovat s danými problematickými jevy.

Výsledky tohoto dotazníku mi přinesly dostatečné množství užitečných dat, se kterými jsem dále pracovala při vytváření praktické části. Při vytváření jednotlivých cvičení jsem brala ohled na časté chyby, které se v dotaznících objevovaly, a snažila jsem se vymýšlet taková cvičení, která budou pracovat s danými problematickými jevy.

Jednotlivé dotazníky je možné nalézt v příloze II této diplomové práce.

2 SLOVESA POHYBU – LINGVISTICKÝ ASPEKT

Mrhačová (1993 : 5) charakterizuje korelativní slovesa pohybu jako „málo početnou a zcela uzavřenou slovesnou skupinu. Od ostatních sloves se liší tím, že ve své prosté, neprefigované formě vystupují ve zvláštních dvojicích. Rozdíl mezi oběma členy dvojice nemá charakter rozdílu vidového: obě slovesa jsou modifikací nedokonavého vidu a rozdíl mezi nimi je v determinovanosti/ nedeterminovanosti slovesného děje vzhledem k prostorovému a časovému určení (např. nést/nosit, vést/ vodit, vézt/ vozit atd.).“

Dalšími vlastnostmi sloves pohybu je pestrost morfémové struktury, neexistuje totiž jednotný univerzální morfém, jenž by charakterizoval každou strukturu z obou řad. Nedeterminovaná slovesa jsou odvozená a tudíž geneticky mladší na rozdíl od sloves determinovaných, která jsou primární, a tudíž archaičtější. Co se týče frekvence užití těchto sloves, frekvenční slovníky dokazují, jak tvrdí Mrhačová, že slovesa determinovaná jsou mnohem frekventovanější nežli slovesa nedeterminovaná.

Výše uvedené vlastnosti jsou společné jak pro ruštinu, tak češtinu. Ovšem v oblasti kategorie futura má ruština od determinovaných sloves dvě paralelní futurální varianty od všech sloves skupiny (např. *я буду нести – я понесу*). Tyto dvojice jsou u hlediska významu synonymní, ovšem vidově jsou rozdílné. Syntetické formy jsou v ruštině dokonavé, čili každá řada nese vlastní gramatickou informaci. Proto se Mrhačová domnívá, že vedle sebe mohou paralelně existovat analytické i syntetické tvary od všech sloves skupiny. V češtině je však situace jiná. Syntetické tvary typu *půjdu, ponesu* jsou v současné době chápány jako nedokonavé. Prefix *po-* má jednoznačně v českém slově funkci časovou, nikoli vidotvornou. V češtině tedy dvojice typu *budu nést – ponesu* tvoří synonyma nejenom z pohledu významového, ale i po stránce vidové. Z toho vyplývá, že řady nesou stejnou gramatickou informaci, a tudíž jsou analytické tvary v češtině méně frekventované a netvoří se běžně od všech sloves této skupiny (např. v češtině existuje analytický tvar *budu běžet*, ovšem například tvar *budu jít se* v češtině nevyskytuje).

Jak vyplývá z výše uvedeného, důležitou vlastností sloves pohybu je podle Mrhačové (1993 : 9) „vedle jejich společného sémantického rysu vlastnost z oblasti gramatické sémantiky: schopnost vyjadřovat pohyb (přesněji řečeno přemístování) korelačně – determinovaně/nedeterminovaně.“

Připojením předpony ke slovesům nedeterminovaným se vid nemění (*ходить* – *приходить*, *уходить*, *выходить*). Na rozdíl od toho připojením předpony ke slovesům určeným vznikají slovesa dokonavá. Vid definuje ve své publikaci Bohuslav Havránek (1961 : 160). „Charakteristickým rysem mluvnické stránky ruského jazyka je schopnost vyjadřovat rozdíly v průběhu slovesného děje, takže slovesy *я напишу*, *я написал...* označujeme jednak jistou činnost („psaní“...), zároveň však také vyjadřujeme, že tento děj je pojat celkově, že je již vykonán nebo bude vykonán, že je dokonavý. Týž děj však můžeme pojímat necelkově, jako prostě probíhající, nedokonavý, *я пишу*, *я писал*.“

Každé sloveso nese význam vidu, vyjadřuje ho obvykle formálně, to znamená, že tvoří tzv. vidové dvojice (Havránek, 1961 : 160 „souvztažné dvojice sloves věcně významově shodných vidu dokonavého a nedokonavého“).

Co se týče času, jako přítomný děj můžeme chápat pouze děj probíhající v okamžiku promluvy, to je děj nedokonavý. Dokonavá slovesa v přítomném čase už nesou význam budoucnosti (*сделаю*, *приду*). Slovesa dokonavá se obvykle pojí s předponou na rozdíl od sloves nedokonavých, která jsou použita s předponou pouze tehdy, jsou-li druhotně odvozena od dokonavého slovesa s předponou (jako například nedokonavé sloveso *приносить* bylo utvořeno od dokonavého *принести*).

České sloveso na rozdíl od ruského dokáže pomocí vidu vyjádřit, zda se jedná o děj opakovaný, násobný (jídám, spávám), nebo o děj neopakovaný, nenásobený (jím, spím). Proto se v českých mluvnicích často vyjadřuje vid v užším smyslu – aspekt dokonavosti a nedokonavosti. Avšak rozlišuje se též vid v širším smyslu, kdy se bere v úvahu nejenom dokonavost a nedokonavost děje, ale též jeho násobenost a nenásobenost. V ruské gramatice tyto formální prostředky nenalezneme, zde pracujeme pouze s aspektem dokonavosti a nedokonavosti.

2.1 Slovesa pohybu bez prefixu

Slovesům pohybu se v ruské lingvistice věnovali např. filologové Aksakov, Pavskij, Někrasov a Potebňa. Jako samostatnou skupinu vydělil slovesa pohybu až Šachmatov, jehož skupina byla kategorizována širokou škálou podvidů. Zakladatelem tradice vydělování sloves pohybu jako zvláštní skupiny sloves se všemi jejími specifiky je Karcevskij, s jehož seznamem pohybových sloves pracujeme dodnes:

1.	<i>бежать</i> (běžet)	<i>бегать</i> (běhat)
2.	<i>везти</i> (vézt)	<i>возить</i> (vožit)
3.	<i>вести</i> (vést)	<i>водить</i> (vodit)
4.	<i>гнать</i> (hnát)	<i>гонять</i> (honit)
5.	<i>ехать</i> (jet)	<i>ездить</i> (jezdit)
6.	<i>идти</i> (jít)	<i>ходить</i> (chodit)
7.	<i>катить</i> (koulet, vézt)	<i>катать</i> (koulet sem tam, vozit)
8.	<i>лезть</i> (lézt např. na strom)	<i>лазить</i> (lézt nahoru a dolů)
9.	<i>лететь</i> (letět)	<i>летать</i> (létat)
10.	<i>нести</i> (nést)	<i>носить</i> (nosit)
11.	<i>плыть</i> (plout, plavat jedním směrem)	<i>плавать</i> (plavat různými směry)
12.	<i>ползти</i> (lézt, např. po zemi)	<i>ползать</i> (lézt sem tam)
13.	<i>тащить</i> (táhnout)	<i>тащить</i> (tahat)

Do tohoto seznamu S. Karcevskij zařadil též slovesa *бредти/бродить*, ovšem dnes je vstah mezi těmito slovesy pohybu jiný než mezi ostatními členy dvojic. Významově jsou to v současné době dvě slovesa odlišující se základním významem – *бредти* – *vléct se, těžce jít*, *бродить* – *toulat se, bloudit*.

Obě tyto skupiny se vyznačují videm nedokonavým, ovšem liší se způsobem uskutečňování daného děje. Slovesa skupiny *идти* vyjadřují pohyb směrově i časově blíže určený, obvykle pohyb jedním směrem. Slovesný děj je jednoduchý. Tento pohyb uskutečňuje subjekt se záměrem dorazit se na určité místo, např. *Я иду домой*. Slovesa ze skupiny *ходить* vyjadřují děj směrově i časově neurčený, a tedy často také slovesný děj opakovaný. Tento pohyb zpravidla nevyjadřuje ani směr pohybu na určité místo,

ani snahu docílit určité překážky, která by pohyb ukončila, např. *Она ходит по магазинам.*

Slovesa skupiny *идти* i slovesa skupiny *ходить* se po spojení s předponou stávají dokonavá (například *отнести книгу, относить все книги*). Navránek ve své publikaci tuto informaci dále rozvádí (1961 : 169): „ К dokonavým předponovým slovesům od základů určených (*принести, разогнать, перейти, ...*) se slovesa nedokonavá tvoří trojím způsobem:

1. příponami (*-и-ть, -а-ть/-я-ть*) většinou spolu s obměnou základu ... (*везти – перевезти – перевозить ...*).
2. příponami a) *-ива-ть/-ыва-ть* (*втащить – втаскивать*)
b) *-а-ть* (*выбежать – выбежать*)
c) *-ва-ть* (*доплыть – доплывать*)
3. změnou základu (*приехать – приезжать*)“

Tři dvojice z výše uvedeného seznamu sloves pohybu mohou tvořit též formy zvrátané, a to *гнаться* (hnát se) - *гоняться* (honit se); *катиться* (koulet se, jet rychle) - *кататься* (jezdit např. na bruslích, vozit se); *нестись* (uhánět) - *носиться* (jezdit, pobíhat, poletovat sem a tam). Je nutné připomenout, že české *vezu se* se do ruštiny překládá jako *еду* a sloveso *вожím se* je překládáno jako *езжу* (*в деревню*), nebo jako *катаюсь* (*на радость*).

2.1.1 Slovesa pohybu – vyjádření determinovaného pohybu

Slovesa pohybu bez prefixu označující pohyb jedním směrem, v ruském jazyce nemohou označovat nelokalizovaný, opakující se děj. Tato slovesa je tedy možné použít pouze v případě, jedná-li se o pohyb probíhající v jednom směru v určitém časovém okamžiku. Toto pravidlo je poplatné též pro čas minulý i budoucí. Daný časový okamžik je možné vyjádřit například ve vztahu k jinému probíhajícímu děj, či k jinému časovému orientačnímu bodu. Pro příkladnost je vhodné citovat Žažu (2003 : 33): „*Когда мы шли в город, мы встретили туриста; Ты откуда? Откуда бежишь?*“.

Rozdílné je však užití těchto sloves v českém jazyce, kde se takový děj může označovat slovesy, jež vyjadřují pohyb jedním směrem, ovšem i slovesy, které vyjadřují pohyb více směrů, či pohyb opakovaný. Příkladem poslouží tyto věty: *Každou sobotu chodíme do lesa na jahody* a *Každou sobotu jdeme do lesa na jahody*. V ruském jazyce lze tyto věty vyjádřit pouze jedním ekvivalentem a to: *По субботам мы ходим в лес за земляникой*. Stejný rozdíl v užití sloves pohybu se vyskytuje i v minulém čase.

Existují však výjimky z pravidla. Sloveso označující pohyb jedním směrem je možné použít v případě opakujícího se, nelokalizovaného pohybu zejména v případech, kdy je záměrem mluvčího vyzdvihnout jednosměrnost probíhajících pohybů. Žaža (2003 : 33) uvádí vhodnou ilustraci tohoto problému: „*До пяти часов вечера он (этот иностранец) обычно валялся дома, потом брал портфель, шёл к ближайшей остановке и ехал в центр города. Аž do pěti hodin odpoledne se válel doma, pak šel s aktovkou k nejbližší stanici tramvaje a jel dolů do města (Чанек)*“. Avšak takovéto využití sloves označujících jednosměrný pohyb je velmi řídké.

2.1.2 Slovesa pohybu – vyjádření nedeterminovaného pohybu

Užití těchto sloves má v ruském a českém jazyce značné shody. Jako prvou shodu lze uvést vyjádření lokalizovaného děje probíhajícího v různých směrech. Příkladem poslouží věta: *Она стала ходить по комнате. Зачала ходить по покою*. Stejným způsobem se vyjadřuje také nelokalizovaný děj. *Он обычно ездит на машине. Обычно ездит autem*.

Avšak použití ruského slovesa pohybu tohoto typu v minulém čase pro vyjádření jednoho děje se s použitím v českém jazyce zcela neshoduje. *Где была сестра в понедельник? Она ходила к врачу. Kde byla sestra v pondělí? Byla u lékaře*. Sloveso *ходить* v tomto případě vyjadřuje pohyb, který se uskutečnil dvěma směry, tzn. tam a zpět, kdy lze předpokládat, že děj je již ukončen.

V systému českého jazyka je využívána konstrukce slovesa být s infinitivem – *Byli jsme se koupat*. Takováto konstrukce je do ruštiny překládána právě pomocí slovesa pohybu označujícího pohyb více směrů (v tomto případě tam a zpět) v minulém čase

ve spojení s infinitivem. „*Мы ходилм купаться. Мы ездили купаться.*“ (Žaža, 2003 : 34).

2.2 Slovesa pohybu s prefixem

Funkcí předpony u sloves pohybu je konkretizace směru, jímž děj probíhá. Jak už bylo zmíněno výše, díky prefixu se mění v některých případech vid slovesa. Přidáním předpony k slovesu označujícímu pohyb determinovaný dosáhneme vidu dokonavého. Pokud přidáme předponu ke slovesu označující nedeterminovaný pohyb, vid nedokonavý se nemění. Tímto procesem vznikají vidové dvojice (*уйти – уходить*).

Užití sloves pohybu nedokonavého vidu se v mnohém shoduje s užitím v českém jazyce. Ale opět se tu objevuje jedna funkční odlišnost, a to v případech, kdy se toto sloveso vyskytne v minulém čase pro vyjádření ukončeného děje ve smyslu děje s trajektorií tam a zpět. *К бабушке вчера заходила соседка.* V češtině se v takovéto větě vždy objeví sloveso dokonavého vidu – *K babičce včera zašla sousedka.* V češtině je též možno při překladu využít slovesa být. Ruskou větu *В понедельник он не выходил на улицу* přeložíme *Minulý týden nebyl vůbec venku.*

Existuje však i takový kontext, ve kterém se vyjádření pohybu nezdůrazňuje, toto vyjádření se včleňuje do sledu dalších dějů a není považováno za nejpodstatnější. Příkladem může sloužit věta: *Внучка отнесла приложки бабушке, потом зашла в магазин, купила яблоки и вот пришла домой.*

2.2.1 Prefix *no-*

Slovesa pohybu s předponou *no-* nevytvářejí vidové dvojice a patří ke slovesům, jejichž slovesný děj vyjadřuje započetí děje, taktéž výsledek děje. Tato slovesa tvoří problémovou skupinu sloves, ve kterých žáci často chybují, jelikož jejich užití v minulém čase se značně liší. Ruskou vyjádřenou repliku *Где мама? Она пошла на концерт. Она поехала в Прагу;* budeme do češtiny překládat jako *Kde je maminka? Šla na koncert. Jela do Prahy.* čili pomocí sloves pohybu bez prefixu.

2.2.2 Prefix y-

Slovesa pohybu s prefixem y- nesou význam nepřítomnosti subjektu či objektu děje, který se vzdálil z daného místa, na tomto místě v současné době není. Například *Дядя в субботу уехал и увёз с собой Сашу. Strýc v sobotu odjel a odvezl s sebou Sašu.*

V určitých případech je možné formy *ушёл* a *пошёл* používat jako synonyma. V případě otázky *Кде ваша мама?* je možné odpovědět oběma způsoby – *Она ушла на работу* i *Она пошла на работу.* (Šla do práce). Ale pokud není cíl pohybu určen, je nutné použít pouze varinatu *ушёл*, jak je vidět z následujícího příkladu *Где ваша мама? Она ушла. (Odešla. Je pryč.)*. Pokud je ovšem cíl pohybu konkretizován infinitivem, je nutné takovýto případ překládat pomocí varianty *пошёл*: *Павел пошёл купить цветы для своей жены.*

Avšak všechna slovesa pohybu s prefixem y- neodpovídají ve všech případech českým protějškům. Česká slovesa jako *unést, uvést* nevyjadřují to, že se daný subjekt či objekt vzdálil od daného místa, nýbrž schopnost subjektu vykonávat určitý děj, jako například ve větě *Лодка unese пёт особ.* Tento význam se do ruštiny překládá slovesem *поднимать*.

2.2.3 Prefix вы-

Slovesa pohybu s tímto prefixem vyjadřují nejenom oddálení se od nějakého bodu, čili pohyb ven, ale i doplňující sémantický význam, kdy subjekt děje opustí hranice nějakého prostoru např.: *Тепло стало в комнате, поэтому она вышла на воздух.* Proto se české slovní spojení *jít ven* překládá do ruštiny slovesem *выйти*. Příkladová věta *Дети шлы вен.* bude do ruštiny přeložena právě pomocí slovesa *выйти* - *Дети вышли на улицу.* V ruštině je nutné naučit se správně pracovat s tímto slovesem. Pokud na otázku *Где секретарша?* zazní odpověď *Она вышла* znamená to, že paní sekretářka odešla před chvílkou a zanedlouho se vrátí. Ovšem, pokud se na výše uvedenou otázku mluvčí rozhodne odpovědět *Она ушла*, odpověď nese význam, že paní sekretářka odešla a už se zřejmě na svém pracovišti do konce dne neobjeví. Sloveso *выйти* se používá také ve větách typu: *„выйти на трибуну (vystoupit na tribunu), выйдите к доске (jděte k tabuli,)“* Žaža (2003 : 36).

2.2.4 Prefix *от-*, *под-*

Prefixy *от-* vyjadřuje oddálení se od nějakého konkrétního předmětu, například *отойти от двери – odejít, поодеть, vzdálit se od dveří*. Předpona *под-* nese význam opačný, tj. význam přiblížení se k nějakému konkrétnímu předmětu na nevelkou vzdálenost, například *подойти к двери – přistoupit, приблизит se ke dveřím*. Je namístě též uvést ještě velmi zajímavé slovní spojení odlišné od češtiny, a to *подъехать с машиной*, kterou je možné překládat do češtiny jako *předjet s autem*, či *přistavit auto*. Je nutné též správně překládat větu – *Влак одjíždí ze stanice. - Поезд отходит от станции*.

2.2.5 Prefix *до-*

Slovesa pohybu s prefixem *до-* (*дойти – доходить; доехать – доезжать*) nesou sémantický význam dosažení určitého bodu, nebo určité hranice, pohyb až k určitému místu. Příkladem poslouží věty: *От театра до остановки автобуса можно дойти за 7 минут. Od divadla na autobusovou zastávku je možné dojít za 7 minut. На автобусе доедете только до Праги, там вам надо сделать пересадку. Autobusem dojedete pouze od Prahy, tam musíte přesehnout*. Ovšem pokud subjekt přijel na nějaké místo a chystá se tam zůstat, používáme vždy sloveso pohybu s předponou *при-*. Toto užití ilustruje věta: *В январе я приехала/прибыла в Петербург, потому что я нашла себе здесь работу*.

2.2.6 Prefix *про-*

Slovesa pohybu s předponou *про-*, jako například *пройти – проходить*, označují pohyb od začátku až do konce, kdy je tento sémantický význam často obohacen významem, míjení určitého bodu. *Извините, вы не знаете проходил ли туда мальчик в очках и в зелёной куртке? Prosím vás, nevíte, zda tu prošel chlapec s brýlemi a v zelené bundě?* Sloveso *пройти* tvoří též důležitou součást ruských reálií v oblasti návštěvy, a to jako výzva ke vstupu do domu, bytu, pokoje. České *Pojďte dál! Jděte dál!* se v ruštině objevuje jako rozkazovací způsob množného čísla slovesa *пройти*, tedy *Проходите!* Sloveso *проехать* je možné zaznamenat jako ekvivalent k českému slovesu přejet – „*проехать свою остановку – přejet svou zastávku*,“ Žaža (2003 : 36).

2.2.7 Prefix за-

Slovesa pohybu s předponou за- (např. *зайти – заходить*) mohou nést několik významů, např.: „Я зашёл в библиотеку за книгой. (Zašel jsem do knihovny pro knihu.), После лекции я заеду за тобой. (Po hodině za tebou zajedu).“ (Čára, 1986 : 101) Tato předpona může též nést význam druhý, a to význam značného oddálení se subjektu děje – *Куда это зашла наша бабушка? Какpak to ta naše babička zašla?* Často užívané je též slovesa *заплыть – заплывать далеко* (*plavat daleko, zaplavat daleko*).

Je nutné mít na paměti, že sloveso s předponou за- , které bylo vytvořeno od bezpředložkového nedeterminovaného slovesa pohybu, označuje vždy pohyb právě začínající. Například sloveso *заходить* – začít chodit, *забегать* – začít běhat.

2.2.8 Prefix на-

Prefix на- nelze připojit ke všem slovesům pohybu. Existují pouze varianty *налететь – налетать* (*přiletět/přihnat se – přilétat*), *наехать – наезжать* (*najet – najíždět*). Sloveso *найти – находить* (*najít – nacházet*) nese ještě doplňující význam *наткнуться*. Tento význam ilustruje věta *Лодка нашла на берег. (Lod'ka najela na břeh.)*.

Slovesa pohybu s předponou на- vytvořené od sloves nedeterminovaných mají význam nahromadění: *находить, наездить, налетать 100 километров* (*nachodit, najezdit, nalétat 100 kilometrů*).

2.2.9 Prefix с-

Slovesa pohybu s předponou с- se vždy tvoří od sloves pohybu nedeterminovaných. Příkladem mohou sloužit slovesa *сходить, съездить, свозить* (*жену на юг*), *сносить* (*ребёнка в детский сад*). Tato slovesa jsou svou sémantikou blízká nedeterminovaným slovesům pohybu v minulém čase označující pohyb, který se uskutečnil ve dvou směrech (tam a zpět). Tato podobnost je zřetelná v příkladových větách: *В прошлом году я ездил в Москву. В прошлом году я съездил в Москву. (V minulém roce jsem byl v Moskvě. Minulý rok jsem zajel do Moskvy.)*. Ovšem sloveso *съездить* v sobě nese význam pouze krátkodobého pobytu na určitém místě.

3 DIDAKTICKÝ ASPEKT

Pojem vzdělání a vzdělaný člověk je v současné době předmětem diskuzí. Za vzdělaného člověka se již nepovažuje ten, který si pamětně osvojil velké množství encyklopedických poznatků. Skalková (2007 : 27) předpokládá, že „spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj odraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání.“

Je nutné si proto neustále klást otázku, jaké vzdělání, vědomosti, dovednosti a návyky potřebují mladí lidé pro práci, pro svou aktivní účast ve společnosti i pro svůj kvalitní osobní život? Odpověď na tuto otázku je třeba hledat v kurikulárních dokumentech.

3.1 Systém kurikulárních dokumentů

Pojem kurikulum je možné chápat dvěma způsoby, jak je vymezuje Eva Marádová ve svém příspěvku v publikaci Kapitoly ze školní pedagogiky a psychologie (2008 : 176) : „Užší pojetí se vztahuje k obsahu výuky ve školách, výběru učiva a jeho uspořádání na daném stupni školy. V širším významu je kurikulum chápáno jako program určité vzdělávací instituce, který stanovuje koho učit, čemu učit a jak. Kurikulum v komplexním pojetí umožňuje porozumět procesu edukace v návaznosti na celkový život školy a v souvislostech se společenskými požadavky na celoživotní vzdělávání.“

V souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR byly zavedeny nové kurikulární dokumenty pro vzdělání žáků od 3 do 19 let. Státní úroveň je tvořena a již výše zmíněným Národním programem vzdělávání a Rámcovými vzdělávacími programy. Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy, které si vytváří každá škola sama na základě příslušného Rámcového vzdělávacího programu. Součástí školního vzdělávacího programu jsou didakticky zpracované cíle, kompetence a obsah vzdělávání. Tento program respektuje vazby mezi jednotlivými cíli, obsahem učiva a očekávanými výstupy, čímž umožňuje realizaci činnostního vyučování, které značně formuje učební styl žáků a rozvoj jejich osobnosti. Školní vzdělávací program také

zohledňuje tvořivou práci učitelů, kteří do procesu vyučování mohou vnášet své představy o efektivní výuce. Umožňuje ve vyučování realizovat nové formy a metody výuky, různé projekty v rámci mezipředmětové integrace. Školní vzdělávací program též zpracovává principy hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků.

Při realizaci výchovně vzdělávacího procesu učitel nepracuje pouze se Školním vzdělávacím programem. Další významnou rovinou didaktické transformace jsou učební plány a učební osnovy. Učební plán je školní dokument, který uspořádává učivo do jednotlivých celků (podle Skalkové - uspořádání předmětové, projektové, modulové), vymezuje jejich sled a jejich časovou dotaci. Termínem učební osnovy je označován školní dokument, který formuluje obecný cíl a pojetí vyučování daného předmětu, stanovuje obsah a rozsah učiva a jeho funkci. Uvádí též možné metody a organizační formy, které by bylo vhodné využít při probírání určitého učiva.

Vyučování se též opírá o tematický plán, který vytváří sám učitel. Tento dokument charakterizuje těžiště základního učiva, časově uspořádává jednotlivé tematické celky a jednotlivé vyučovací hodiny. Často slouží nejenom pro potřeby učitele, ale také samotných žáků.

Nejnižší rovinou dokumentů, se kterými učitel pracuje, jsou samotné přípravy na hodinu, při jejichž vytváření učitel volí vhodné učební aktivity tak, aby žáci získali dovednosti a znalosti stanovené výukovými cíli. Výukový cíl vymezuje Eva Marádová (2008 : 186) ve svém příspěvku ve skriptech Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie jako „představu o kvalitativních i kvantitativních změnách v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji), kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky. Jde o předpokládaný, očekávaný výsledek edukace.“

3.2 Didaktické a metodické principy vyučování cizím jazykům

Učitelé cizích jazyků by se měli držet několika principů, aby jejich vyučování bylo efektivní. Autoři publikace Didaktika cizích jazyků rozlišují dva druhy principů, a to principy didaktické a principy metodické.

3.2.1 Didaktické principy

- Principy jednoty vzdělávání a výchovy

Ve vyučovacím procesu by měl učitel propojit cíl komunikativní, vzdělávací a výchovný. Tyto tři aspekty spolu tvoří jednotu, jež je označována jako výchovné vyučování. Je proto nutné volit takový výukový materiál, který bude korespondovat s tímto principem.

- Princip vědeckosti

Je nutné, aby výukový materiál, učitelovy znalosti a celý proces vyučování odpovídal současnému stavu vědeckého poznání. Nesmí dojít k tomu, že by se učitel odtrhl od reality cizího jazyka a nezaobíral se jeho současnými tendencemi. Je nutné, aby se učitel cizímu jazyku věnoval dál sám, měl zájem na tom se dále vzdělávat. Nejedná se však pouze o vzdělávání v oblasti lingvistické. Učitel by se měl seznamovat i s reáliemi dané země, sledovat nové didaktické metody, pomůcky a postupy.

- Princip přiměřenosti

Tato zásada by měla být dodržována ve všech složkách vyučovacího procesu. Všechny výukové cíle by měly být učitelem pečlivě promyšlené, aby byly pro žáky reálné a splnitelné. Při tom musí být vždy zachováno pravidlo postupného zvyšování obtížnosti. Cvičení by měla být koncipována tak, aby je zvládl i průměrný žák téměř bez chyb. Ovšem je nutno podotknout, že cvičení by neměla být příliš lehká, protože by neaktivovala intelektuální činnost žáků. V některých případech by měl učitel přistoupit k diferenciaci svých úkolů, tzn. nadaným žákům dávat úkoly složitější, méně nadaným žákům úkoly méně obtížné.

- Princip systematickosti

Učitel by měl žákovi předkládat jednotlivé poznatky v určitém systému tak, aby si žák v průběhu studia utvořil základní představu o celkovém systému daného jazyka. Učitel by měl žákovi předkládat jednotlivé jazykové jevy jako systém souvislostí. Pokud je učivo systematicky a logicky uspořádáno, usnadňuje přehlednost nejenom žákům, ale i samotnému učiteli. Díky tomu se žák učí logicky myslet a také soustavně pracovat.

- Princip uvědomělosti

Princip uvědomělosti se zakládá na kognitivním přístupu k osvojování cizího jazyka. Tento přístup vede k trvalejším výsledům učení a značně urychluje proces učení. Tento princip také často pomáhá překonávat mezijazykovou i vnitrojazykovou interferenci, jelikož se snaží o to, aby žák pochopil analogie a rozdíly mezi jednotlivými jazykovými jevy jak v plánu mezijazykovém, tak vnitrojazykovém. Je třeba, aby si též žák dokázal uvědomit funkci jednotlivých jazykových prostředků a uměl ji správně rozlišovat a používat.

- Princip aktivity žáků

Je nutné, aby se žáci aktivně zapojovali do celého procesu vyučování, tzn. nejenom v procvičování učiva, či jeho opakování, ale již v počáteční prezentaci látky. Nemělo by dojít nikdy k tomu, že by byl neaktivnějším článkem v hodině právě učitel.

- Princip samostatné činnosti žáků

Žáky vede učitel k samostatné práci nejenom v podobě domácích úkolů, ale také přímo ve vyučovací hodině. Je velmi důležité, aby žák důvěřoval svým schopnostem a nezvykal si spoléhat se vždy na pomoc někoho druhého.

- Princip názornosti

Při výuce se rozlišují dva druhy názornosti – jazyková názornost a názornost nejazyková, čili věcná a materiální. Učitel ve své výuce může využít auditivní názornost, kdy žák vnímá zvukovou stránku jazyka, nejenom při poslechu CD, či kazety, ale též při poslechu učitele. Proto je kladena na učitele povinnost ovládat zvukovou stránku jazyka dokonale. Při čtení se mluví o vizuální jazykové názornosti, kde se žák seznamuje s grafickou a pravopisnou stránkou jazyka. Velmi důležitou roli

při výuce hraje též artikulačně motorická názornost při nácviu výslovnosti. Grafomotorická názornost se uplatňuje při psaní. O jazykové názornosti je možné také hovořit ve chvíli, kdy učitel vysvětluje žákům daný jazykový jev pomocí srovnání, jak mezijazykového, tak vnitrojazykového. Vnitřní názornost je využívána tehdy, když se učitel rozhodne objasňovat jazykový jev za pomoci typových vět.

V procesu je nutné často využívat věcné názornosti. Učitel pro lepší pochopení využívá předměty, obrázky či různé nákresy. V současné době má velké zastoupení ve výuce používání výpočetní techniky, jako je počítač, zpětný projektor, interaktivní tabule apod. Učitel by měl tuto techniku při své výuce používat, jelikož žáci v dnešní době umí techniku velmi dobře ovládat a práce s ní je pro ně motivujícím podnětem.

- Princip diferencovaného přístupu k žákům

Učitel musí na jednotlivou třídu nahlížet jako na unikátní celek, ale zároveň brát ohled na individuální potřeby, vlastnosti a zájmy jednotlivců. Učitel ve výuce podporuje kolektiv, zadávat takové úkoly, aby se žáci lépe poznali, učili se spolupráci, dokázali si vzájemně naslouchat a zároveň nebát se projevit svůj názor. Na druhou stranu by měl věnovat dostatečnou pozornost jak žákům nadaným, tak i žákům méně nadaným. Zadávat takové úkoly, aby i méně nadaní žáci zažili úspěch a nadaní žáci byli neustále podněcováni ke složitějším výkonům. Proto je možné například diferencovat jednotlivé úkoly podle individuálních schopností žáků.

- Princip pozitivní motivace

Osvojování cizího jazyka je bezesporu náročný dlouhodobý proces, proto je nutné žáky efektivně motivovat. Osobnost učitele v tomto procesu hraje jednu ze zásadních rolí. Učitel by měl být schopen navodit uvolněnou atmosféru založenou na přátelských vztazích. V takovém prostředí žáci pracují s chutí a práce se jim daří. Důležité je též, aby měla práce žáků pozitivní výsledky. Pokud žák zažije úspěch při osvojování cizího jazyka, pozitivně ho tento prožitek stimuluje k další soustředěné práci a žák má o to větší zájem o studium. Učitelova kvalitní metodická práce také příznivě ovlivňuje pozitivní motivaci. Ve výuce cizího jazyka má učitel na výběr široký repertoár různých didaktických forem, metod a dalších aktivizujících prvků, jako je zpěv písní, scénky, jazykové hry a podobně.

3.2.2 Metodické principy

- Princip komunikativnosti

Výuka cizího jazyka by měla být zaměřena především komunikativně. Učitel se snaží naučit své žáky bez obtíží komunikovat v daném cizím jazyce, tudíž by měly všechny činnosti ve vyučování směřovat k tomuto cíli. Znalosti žáků by měly být automatizované natolik, aby byli žáci schopni rozumět mluvenému projevu v cizí řeči, mluvit, číst a také bez obtíží komunikovat písemně.

- Princip komplexnosti

Výuka má být komplexní v takovém smyslu, že se u žáků současně rozvíjí řečové dovednosti a osvojuje se jazykové minimum. Mezi těmito aspekty je velmi úzký vztah. Pokud by učitel nepodporoval osvojování jazykových prostředků, nebylo by možné vypěstovat řečové dovednosti. Právě v procesu vyvážení řečových dovedností se automatizuje znalost jazykových prostředků. Z toho vyplývá, že když učitel plánuje svou výuku, musí myslet na to, aby byly tyto dva aspekty osvojovány ve vzájemných souvislostech nikoli izolovaně. Princip komplexnosti je též projevuje v propojení komunikativního, vzdělávacího a výchovného cíle.

- Princip ústní báze

Výzkum psycholingvistiky poukázal na důležitost orálního projevu žáka, díky němuž se fixují znalosti z cizího jazyka velmi efektivně. Učitel tedy zajišťuje, aby výuka obsahovala maximum ústních cvičení. V počáteční výuce na základní škole se tento princip uplatňuje především v ústním úvodním kurzu.

Pro všechny věkové kategorie je vhodná tzv. ústní anticipace, to znamená, že osvojování nového jazykového jevu probíhá ve sledu poslech – výslovnost – četní – psaní.

- Princip situativnosti

Tento princip úzce souvisí s komunikativním principem. Učební situace by tedy měly napodobovat přirozenou komunikaci. Učitel využívá komunikativní situace zastřešené jedním tématem, jako je například bydlení, sport apod., a dále do hodin integruje tzv.

mikrosituace, které nemusí přímo souviset s hlavním tématem hodiny, jako například konverzace při seznamování se, pozdravu, prosbě, poděkování atd. V těchto mikrosituacích si žák automatizuje uzuální obraty.

- Princip zřetele k jazykovému transferu

Pokud má být vyučování efektivní, musí být vždy brán zřetel na faktor mezijazykového a vnitrojazykového transferu.

- Princip cyklického uspořádání učiva

Učivo by mělo být uspořádáno cyklicky. Výuka cizího jazyka začíná vždy osvojováním nejzákladnějšího jádra, na které se během jednoho školního roku, či v dalších ročnících nabaluje další učivo, cyklicky se rozšiřuje a prohlubuje. Již v počáteční výuce je třeba žákům představit elementární mikrojazyk, což jsou nejvíce používaná slova, tvary a konstrukce, díky nimž bude žák schopen s minimální znalostí jazyka rozvíjet jednoduchou konverzaci.

- Princip strukturních vzorců

Tento princip se uplatňuje především při výuce gramatiky, kdy se uplatňuje modelová metoda. Jednotlivé struktury cizího jazyka si žáci osvojují pomocí modelových vět, které slouží jako vzorec pro další tvoření vět, obsahujících danou strukturu. Strukturní vzorce pracují s principem analogie, kdy obměna je založena na substituci a transformaci. Pokud žáci umí dobře pracovat s modelovými větami, významně jim to usnadňuje osvojování si určitých gramatických struktur.

3.3 Výběr gramatického minima

První otázka, kterou si by si měl učitel položit, je, proč vlastně gramatiku cizího jazyka vyučovat? V průběhu historie se objevovaly názory rozdílné, v zásadě protikladné. Existovaly přístupy, které stavily výuku cizího jazyka pouze na osvojování si gramatického systému. Protikladem k těmto názorům, byly postupy, kdy se gramatické jevy při výuce vůbec nevykládaly a žáci získávali znalosti ohledně gramatického systému cizího jazyka nepřímo.

V současnosti je gramatika chápána jako nedílná součást výuky cizího jazyka a představuje prostředek k dosažení komunikativního cíle. Myslím si, že je podstatné, aby současný učitel chápal gramatiku, jako prostředek, v žádném případě jak cíl výuky. Thornbury uvádí trefný příklad s jízdou na kole. Všichni víme, že kolo se řídí pomocí řídítek, je nutné, abychom udrželi rovnováhu a šlapali. Ale stačí nám tato teoretická znalost k tomu, abychom mohli tvrdit, že umíme jezdit na kole? V žádném případě nestačí. Z tohoto příkladu vyplývá, že hlavním cílem současné výuky cizích jazyků je naučit žáky komunikovat, používat jazyk prakticky.

S komunikativním cílem výuky přímo souvisí výběr gramatického minima. Výběr gramatického minima je jedním z nejdůležitějších úkolů při výuce gramatiky. Z publikace Radka Purma vyplývá, že gramatické minimum je soubor gramatických jevů, které si musí žák osvojit, aby bylo možné dosáhnout stanoveného cíle vzdělávání.

Gramatické minimum se sestává ze dvou základních částí, a to gramatických jevů, jež jsou určeny pro produktivní osvojení v ústní a písemné formě a gramatických jevů, které bude žák znát pasivně, čili které žákovi slouží pouze pro receptivní osvojení.. Toto jsou gramatické jevy, bez kterých žák dokáže kvalitně vyplňovat jazykové produktivní úkoly, ovšem bez kterých se neobejde při poslechu či čtení. Při výběru gramatického minima se musí učitel též zamyslet nad tím, jaké množství lingvistické teorie bude muset zahrnout do gramatického minima, jelikož minimum se neskládá pouze z gramatických jevů, nýbrž obsahuje i gramatické poučky. Výběr gramatického minima velmi těsně souvisí s lexikálním minimem. Gramatické minimum by mělo obsahovat pouze takové jazykové jevy, které jsou obsaženy v lexikálním minimu.

Při výběru jazykového minima by se měl tedy učitel zabývat vždy otázkou:

- produktivnosti daného gramatického jevu;
- frekvence užití;
- mateřského jazyka (jestliže se určitý gramatický jev shoduje ve funkčním užití s jevem v mateřském jazyce, učitel ho nemusí pokládat za nový);
- věkové skupiny žáků;
- jejich jazykové úrovně;
- velikosti skupiny;
- praktických potřeb skupiny;
- dostupných materiálů a učebních zdrojů;
- podpory komunikace v reálných životních situacích.

Učitel si musí uvědomit, že výuka gramatiky a celkově osvojování cizího jazyka není lineární proces. Je nutné, aby se lexikálně gramatické jevy cyklicky opakovaly a znalosti se pomocí opakování dále rozšiřovaly. Díky cyklickému opakování se žák s určitým jevem setkává během studia cizího jazyka několikrát, a tudíž je pravděpodobnější, že se jeho znalost zautomatizuje.

3.4 Proces osvojování si gramatického systému cizího jazyka v rámci jednotlivých fází výuky

3.4.1 Fáze expoziční

V této části dochází k prezentaci učiva učitelem, u žáka pak dochází k příjmu informací. Prezentaci nového gramatického jevu je možné provádět několika způsoby, ale je třeba dodržovat několik obecných zásad. Gramatika by měla být prezentována pomocí základních gramatických termínů, které žáci znají z mateřského jazyka. Ve většině případů se prezentace provádí v mateřštině, aby žáci byli schopni výkladu dokonale porozumět. Pokud je už žák v jazyce pokročilejší je možno látku vyložit v cizím jazyce, ale pouze za předpokladu, že žák dostatečně dobře ovládá gramatické termíny cizího jazyka. Jednotlivá pravidla by měla být prezentována postupně, od nejjednoduššího k nejsložitějšímu.

Existují dva základní přístupy k prezentaci nového gramatického jevu – induktivní a deduktivní přístup.

3.4.1.1 Induktivní přístup

Induktivní přístup je podobný způsobu jakým se děti učí svůj první jazyk – učení se pomocí zkušenosti, učení pomocí příkladů. Induktivní přístup motivuje žáky, aby se sami snažili utvořit určité gramatické pravidlo na základě učitelova podnětu. Tento podnět může být příkladová situace, příkladové věty apod.

Výraznou předností tohoto pravidla je fakt, že žáci sami objeví pravidlo, proto je pravděpodobné, že toto pravidlo bude vyhovovat jejich mentálnímu chápání, a tudíž bude snáze zapamatovatelné. Tento přístup podporuje velkou participaci žáků ve vyučovacím procesu. Tento přístup na jednu stranu zohledňuje žakovu autonomii a na druhou stranu též podporuje kooperaci mezi jednotlivými žáky.

Avšak i induktivní přístup má několik nevýhod. K tomu, aby žáci vytvořili odpovídající pravidlo, je nutný značně složitý kognitivní proces, tudíž je induktivní přístup značně časově náročný. Dalším nebezpečím může být situace, kdy žáci vytvoří nesprávné

pravidlo, nebo pravidlo příliš úzké či naopak příliš široké. Pokud se tak stane, je značně demotivující žáky upozorňovat na to, že jejich pravidlo není zcela správné.

Existuje také specifická, složitá gramatika na pochopení i výklad, která jednoduše induktivním způsobem předkládat žákům nelze. Proto musí učitel pečlivě zvážit, jaký gramatický jev bude žákům předkládat induktivně a který bude vhodnější prezentovat pomocí dedukce.

3.4.1.2 Deduktivní přístup

Další možný způsob prezentace nového učiva je praktikován pomocí dedukce. Deduktivní přístup je spojován především s překladovou metodou. Žákům jsou nejprve vyložena gramatická pravidla, jež žáci dále aplikují v následných cvičeních. Pokud vznikne při těchto cvičeních nějaký problém, je možné, aby se učitel odkázal na stanovené gramatické pravidlo. Díky tomu není deduktivní přístup natolik časově náročný jako přístup induktivní. Tato metoda vyhovuje nejčastěji žákům, kteří upřednostňují učení se cizímu jazyku analytickým způsobem.

Na druhou stranu má deduktivní přístup mnoho negativ. Při deduktivním přístupu k prezentaci nového gramatického jevu je často užíváno velké množství lingvistických termínů. Žáci nižší věkové skupiny a jazykové vyspělosti nemusejí této odborné terminologii rozumět. Další nevýhodou deduktivního přístupu je realizace výuky především frontálním způsobem, kde se znalosti předávají od učitele směrem k žákům. Učitelův výklad je obvykle na úkor interakce a zapojení žáků do vyučovacího procesu, přijímání informací je často pasivní..

Pokud se učitel rozhodne, že bude žákům gramatiku předkládat pomocí pravidel, měl by uvážit, zda tato pravidla odpovídají několika podmínkám, které vyjmenovává Thornbury ve své publikaci:

- *pravdivost* – pravidlo by mělo odpovídat pravdivé skutečnosti. V některých případech je učitel nucen pravidlo upravit v zájmu pochopitelnosti a jednoduchosti, ale i v tomto případě musí pravidlo vykazovat podobnost s realitou, kterou popisuje;
- *hranice, limity* – každé pravidlo by mělo jasně stanovovat, jaké jsou hranice jeho použití;

- *srozumitelnost* – každé pravidlo by mělo být srozumitelné všem žákům, nedostatek srozumitelnosti často vyplývá z nejasné terminologie, která je používána při výkladu;
- *jednoduchost* – každé pravidlo by mělo být jednoduché, učitel by se měl vyvarovat používání kategorií a podkategorií, které toto pravidlo zatěžují a tím se stává příliš složité a těžce zapamatovatelné;
- *dřívější znalost* – gramatická prezentace by měla být založena na konceptech a terminologii, která je žákům dobře známá;
- *relevantnost* – pravidlo by mělo odpovídat praktickým potřebám žáků.

3.4.1.3 Induktivně-deduktivní přístup

Radko Purm uvádí též možné sloučení principů dedukce a indukce. Toto sloučení nazývá induktivně-deduktivní přístup k prezentaci nové gramatiky. Induktivně-deduktivního přístupu k výkladu gramatického jevu cizího jazyka učitel využívá často tak, že žákům předloží pozorovací cvičení, kde se žáci seznámí s daným gramatickým jevem, posléze nejsou žáci iniciováni, aby formulovali dané pravidlo, nýbrž učitel sám přechází k výkladu pravidel, přičemž intenzivně spolupracuje se žáky.

3.4.2 Fáze fixační

Cvičení představují most mezi fází expoziční, čili prezentací učiva a ověřením úspěšnosti vyučování, čili kontrolou. Cílem procvičování je fixace a automatizace určitých gramatických jevů. Prostředkem k dosažení tohoto cíle jsou cvičení. Ovšem jedno cvičení je obvykle nedostačující, tudíž se cvičení seskupují v bloky, jež zajišťují efektivní kontinuitu jednotlivých činností vedoucí k cíli celého bloku cvičení.

Je nutné si uvědomit, že k prvotní fixaci dochází již při fázi výkladové při počátečním procvičování nových jazykových jevů. Poté nastává soustředěné procvičování učiva, kdy žák vyplňuje řadu různorodých cvičení.

Choděra tvrdí, že cvičení plní ve výchovně vzdělávacím procesu dvě základní funkce, a to funkci ovlivňovací a kontrolní. Dále autor (2006 : 135) rozlišuje dvě fáze internalizace jazykového učiva v rámci cvičení:

- „1. fixaci s akcentem na automatizaci, jejichž výsledkem jsou návyky;
2. implementaci (aplikaci), jejímž výsledkem jsou sekundární dovednosti.“

Cvičení je také možné rozdělit z hlediska jejich zaměření na jazykové prostředky nebo řečové dovednosti na jazyková, řečová a komunikativní. Jazyková cvičení fixují jazykové prostředky a snaží se, aby došlo k jejich automatizaci. Řečová cvičení, jak tvrdí Hendrich (317 : 1988) „slouží k nácvičku, rozvíjení a upevňování řečových dovedností, tj. poslechu s porozuměním cizí řeči, ústního projevu, čtení s porozuměním a písemného projevu...Cílem těchto cvičení je dosáhnout automatizovaného vybavování všech osvojených struktur gramatických a lexikálně-frazeologických ve zvukové nebo v psané podobě k vyjádření daného komunikativního záměru (obsahu) nebo jeho pochopení při poslechu nebo čtení. Uvědomělá pozornost má být proto u těchto cvičení zaměřena na obsah sdělení, kdežto volba jazykových prostředků nebo jejich příjem mají probíhat automaticky.“

Cvičení řečová tvoří přechod mezi cvičeními jazykovými a komunikativními. Tato cvičení připravují žáka na reálnou komunikaci, žáci se v nich učí používat repliky, které se v daném cizojazyčném prostředí běžně užívají. Tato cvičení jsou však často

zaměřena na jeden procvičovaný jev. Konečným stupněm jsou cvičení komunikativní, které simulují reálnou komunikaci ve všech svých aspektech, které Radko Purm (2003 : 164) vyjmenovává ve své knize: „nepřipravenost, bezprostřední kontakt účastníků komunikace, neoficiálnost, situativnost“ a další. V komunikativních cvičeních se ověřuje nejenom zvládnutí určitého gramatického jevu, nýbrž komplexně žákova komunikace v cizím jazyce v určitém kontextu.

3.4.2.1 Typologie cvičení podle Choděry

Choděra ve své publikaci (2006 : 138) volí strukturaci cvičení na bázi základních doporučení a říká:

- „ 1. jazyková cvičení jsou vhodnou přípravou k řečovým;
2. cvičení školní a domácí musejí respektovat odlišné podmínky pro svou realizaci;
3. závěrečnými cvičeními mohou být pouze bezpřekladová, nikoli překladová;
4. po kontrainterferenčních cvičeních se mohou zařazovat cvičení remediální (korekční);
5. vhodným spojovacím článkem mezi školními a domácími cvičeními jsou cvičení laboratorní;
6. po receptivních cvičení mohou následovat imitační, po nich preprodukční a nakonec produkční;
7. nejprve se zařazují reakční cvičení, po nich teprve iniciační;
8. cvičení typu multiple choice s distraktory (tj. matoucími tvary) jsou neúčinnější, obsahují-li pouze jazykově korektní varianty;
9. poslechová cvičení mají předcházet čtecím a ústním;
10. ústní cvičení mají předjímat písemná;
11. písemná cvičení mají následovat až po čtecích;
12. pozorovací cvičení mohou být, ale nemusejí, provázena výkladem.“

3.4.2.2 Typologie cvičení podle Purma

Receptivní cvičení – tato cvičení jsou zaměřena na rozeznání a diferenciaci gramatických jevů v textech určených k poslechu či čtení. Tato cvičení mohou být spojena s analýzou textu, která pak vede žáky k samostatnému formulování pravidel.

U cvičení tohoto typu však učitel nemá jistotu, do jaké míry nácvik probíhá, jelikož v průběhu cvičení se projevuje absence žákovy verbální reakce.

Reprodukční cvičení – tato cvičení jsou založena na reprodukci toho, co si žáci poslechli, nebo přečetli. Do této skupiny patří cvičení imitační a cvičení s postupně mizející nápovědou.

Produktivní cvičení – úkolem žáka při produktivním cvičení je ústně, či písemně vyjádřit svou myšlenku za použití určitých jazykových prostředků. Do této skupiny řadíme tradiční cvičení jako cvičení doplňovací, dialogická, překladová apod.

Zvláštní skupinu tvoří syntagmaticko-modelová cvičení, která jsou vystavěna na bázi syntaktických struktur použitých v modelových větách. Do této skupiny patří například substituční cvičení, jež spočívají v dosazování a obměňování jednotlivých částí typových vět. Tato cvičení vedou ke změně v myšlenkovém obsahu věty.

Na rozdíl od toho transformační cvičení vedou žáka k tomu, aby dokázal vyjádřit tutéž myšlenku odlišnou syntaktickou strukturou. Hendrich (336 : 1988) říká, že „cílem je naučit žáky měnit (transformovat) syntaktickou stavbu výchozí věty analogicky podle daného vzoru. Jde tedy o změny na ose horizontální, a to podle vzoru platného pro celou sérii cvičných vět.“

Scott Thronbury na problematiku cvičení nahlíží z pohledu cvičení zaměřených na správnost, plynulost.

3.4.2.3 Správnost

K tomu, aby žák dosáhl správného, bezchybného vyjadřování, potřebuje přenést značnou část své pozornosti na správnou formulaci. Je nutno podotknout, že každý žák dokáže udržet pozornost pouze limitovanou dobu. Tudíž by měla být cvičení zaměřená na správnost vyjadřování spíše kratší. Když se žák snaží vyjádřit nový význam, se kterým se doposud nesetkal, je samozřejmé, že mu toto soustředění bude trvat dlouho, proto nemá smysl spěchat na jeho odpověď, či celou aktivitu násilně hnát kupředu. Pokud žák upne většinu své pozornosti na správnou formulaci, neměl by učitel striktně

lpět na správném významu promluvy. Dále je nutné, aby učitel své žáky dostatečně motivoval k tomu, aby považovali korektnost své komunikace za nezbytnou. Učitel by měl svým žákům ukázat, že pokud nedbají na správnost své promluvy, riskují tím to, že jim ostatní účastníci komunikace nebudou rozumět. Je nutné, aby učitel byl důsledný v poskytování zpětné vazby svým žákům a vždy po ukončení aktivity, která byla zaměřená na správnost používání daného gramatického jevu, ukázal žákům, kde se dopustili chyb, či naopak, kde excelovali.

3.4.2.4 Plynulost

Scott Thornbury tvrdí, že plynulost vyjadřování může být chápána jako dovednost. Jednoduše je to schopnost pracovat s jazykem rychle a bez obtíží. Ve cvičeních, která se zaměřují na plynulost, se žák učí automatizovat cizí jazyk. Tato cvičení jsou na rozdíl od předešlých zaměřena na předávaný význam. K tomu, aby se žák mohl naučit plynulosti v daném cizím jazyce, je zapotřebí mu nabídnout dostatečné množství komunikativních cvičení, která mají podobné charakteristiky jako běžná, přirozená komunikace, jako je například nepředvídatelnost, snaha o srozumitelné vyjadřování s cílem předat určitou informaci, situativnost apod.

Při fázi fixační je nutné, aby učitel včas diagnostikoval a zamezil interferenci, které se zejména čeští žáci studující ruský jazyk často dopouštějí. Jak uvádí Choděra, interference neboli negativní transfer má různé podoby. Může se objevovat ve formě proaktivního transferu, kdy dříve osvojené jevy negativně působí na jevy, které si žáci osvojují nově. Existuje i retroaktivní transfer, kdy nově osvojované jevy ovlivňují jevy, které byly osvojeny již dříve. Další podobou interference je interference mezijazyková, se kterou musí učitel pracovat hlavně v případě, když vyučuje blízce příbuzný jazyk češtině jako je právě vyučování ruštině. Mimo to se učitel také často setkává s vnitrojazykovou interferencí.

3.4.3 Fáze kontrolní

Kontrola ve výchovně vzdělávacím procesu probíhá třemi směry:

1. Směrem k učiteli, který zpětně hodnotí použité metody a postupy na základě průběhu a výsledků žakovského učení. Tato kontrola je kontinuální a obvykle ji učitel žákům nesděljuje.
2. Směrem od učitele k žákovi, kdy učitel hodnotí žákovy výsledky a proces jeho učení. Posuzování žáka může probíhat v rámci individuální, sociální či věcné normy a to verbálně i neverbálně.
3. Směrem k žákovi, kdy autoevaluace je jednou z klíčových složek výuky, která se řadí k jednomu z cílů vzdělávání.

3.4.3.1 Práce s chybou

Práce s chybou je v současnosti jedno z nejčastěji diskutovaných témat didaktiky. Ve chvíli, kdy se učitel setkává s chybou, měl by si položit tyto otázky:

- Je tuto chybu možné počítat za chybu v tomto cvičení?
- Jaká je to vlastně chyba?
- Co způsobilo tuto chybu?
- Ovlivní tato chyba význam, který se žák snaží předat?
- Co mohu dělat pro to, aby se žák této chyby příště vyvaroval?

3.4.3.1.1 Kategorizace chyb

Existují chyby **lexikální** (žák zvolí nevhodné slovo, které označuje jiný význam, než ten, který se snaží vyjádřit; často však dochází k tomu, že žák vybere pouze nesprávnou formu, jako například *большой* x *больший*); gramatické (pokud se žák dopustí gramatické chyby, tak dané gramatické pravidlo nevhodně aplikuje); chyby **výslovnosti** či chyby diskursu (chyby v kohezi a koherenci).

Existují také chyby **systematické** a chyby z **nepozornosti**. Chyby systematické neboli chyby v kompetenci jsou takové chyby, kterých se žák dopouští nevědomky a neustále. Jsou to chyby, které vznikají v důsledku chybného jazykového povědomí. Chyby z nepozornosti, kterým také Choděra říká, chyby v performanci vznikají ze stresu, z důvodu složitosti tématu, či z nedokonalé automatizace apod. Jedná se pouze o

náhodná selhání. Učitel může bezpečně rozeznat žákovu systematickou chybu od chyby z nepozornosti tím, že ho vyzve, aby se opravil. Pokud žák není schopen se opravit, jedná se jednoznačně o chybu systematickou.

3.4.3.1.2 Příčiny chyb

Hendrich (1988 : 367) v učebnici Didaktika cizích jazyků vyjmenovává nejčastější příčiny jazykových chyb:

- „Přílišné zobecnění strukturního pravidla, tzv. mylná analogie;
- vnitrojazyková a mezijazyková interference;
- objektivní obtížnost jazykové struktury a její nedostatečné zvládnutí;
- odchylka od jazykové správnosti způsobená tím, že se žák dosud s pravidlem nesešel;
- chyby způsobené nedostatky v koncepci učebnice nebo práci učitele“.

3.4.3.1.3 Způsoby učitelových reakcí na chybu

Na žákovu chybu může učitel reagovat několika způsoby. Pro názornost si představme, že žák při vyplňování určitého komunikativního úkolu, ve kterém popisuje svůj denní režim, použije větu:

Каждый день я еду в школу на автобусе.

Učitel může na tuto chybu reagovat různými způsoby:

1. *Нет.* Takováto reakce jasně ukazuje žákovi, že se dopustil chyby, ale nedává mu možnost zjistit, kde se chyby dopustil. Pokud učitel užije takto negativní reakci, může se domnívat, že žák se dopustil chyby pouze z tlaku, který je na něho kladen, a tudíž jeho chyba nepředstavuje neznalost pravidla. Žák by se měl být chopen sám opravit. Učitel však nemusí vždy užívat striktní *нет*, ale může být použit též nesouhlasný výraz v tváři, či předem stanovená gesta.
2. *Каждый день я езжу в школу на автобусе.* Tímto způsobem učitel jednoduše opraví žákovu chybu, aby nenarušil plynulost žákova projevu, a zároveň touto korekcí žáka upozorňuje na to, že se má soustředit nejenom na význam, ale i na gramaticky správnou formulaci.
3. *Движение повторяется.* Učitel může pomocí gramatické poučky upozornit na chybu. Za předpokladu, že žáci ovládají dobře gramatickou terminologii, měl by

žák upravit svou chybu bez problémů. Samozřejmě je možné vyzvat ostatní žáky, aby chybujícímu pomohli chybu opravit.

4. *Нет. Кто-то другой знает?* Takto dává učitel jasně najevo, že se žák dopustil chyby, ovšem znemožňuje žákovi chybu si opravit. V některých případech učitel riskuje ponížení daného žáka před ostatními.
5. *Каждый день я ...?* Učitel opakuje žákovu výpověď, zastaví se před chybným výrazem, čímž poukáže na chybu. Tato oprava může být spojena s odpočítáváním na prstech. Učitel jednoduše odpočítává slova a ukáže na prstech, v jakém slově došlo k chybě.
6. *Каждый день ты едешь в школу на автобусе?* Další obvyklou strategií jak poukázat na chybu, je zopakování celého chybného úseku ještě jednou ovšem s tázavou intonací. Tento postup je zajisté méně výhružný, než strohé *нет*, avšak často se stáváme s tím, že žáci nepochopí tázavou intonaci jako výzvu k opravě chyby, ale domnívají se, že se učitel pouze dotazuje na pravdivost žákovu výpovědi. Žák může reagovat takto: *„Да, мы с братом каждый день едем на автобусе.“*
7. *Я еду в школу на автобусе. Это значит только один раз нет каждый день.* Pokud učitel reaguje tímto způsobem, jasně poukazuje na význam, jaký nese žákova výpověď. Žák pozná rozdíl mezi dvěma různými slovesy pohybu a v budoucnu bude méně pravděpodobné, že se této chyby opět dopustí.
8. *Каждый день я езжу в школу на автобусе, потому что это движение повторяется каждый день. Наоборот, сегодня я еду в школу с мамой на машине – неповторяющееся действие.* Učitel jednoduše využije chybu k tomu, aby žákům osvětlil dané pravidlo. Tato reakce samozřejmě může probíhat v českém jazyce. Tato metoda spočívá v tom, že učitel prezentuje žákům pravidlo jako reakci na chybu, spíše než aby žákům dlouze pravidlo připomínal před zahájením aktivity. Je samozřejmé, že učitel nemůže tímto způsobem opravovat chyby celou hodinu, jelikož tato metoda je velmi orientována na učitele, kdy žáci bývají pasivní.
9. *Вы каждый день ездите в школу на автобусе, правда?* Učitel jednoduše přeformuluje žákovu promluvu a přitom doufá, že žák pochopí skrytou korekturu jeho promluvy. Tento způsob opravy chyby se velmi výrazně podobá způsobu, jakým matka opravuje malé dítě. Teoretikové podporují tento způsob

opravy a tvrdí, že dodává žákům dočasné „lešení“ (scaffolding) pro další rozvoj jazykových kompetencí.

10. *Xopouo*. Na první pohled může vypadat tato učitelova reakce zvláště, ale tímto způsobem učitelé reagují na chybu velmi často v případech, kdy je cvičení zaměřeno především na plynulost, spíše než na správnost. Avšak učitel tímto přístupem riskuje, že žák nabude falešné jistoty.

11. Učitel nemusí na chybu reagovat nijak a zapíše si na papír chybný výraz pro pozdější komentář. Učitel dá žákovi zpětnou vazbu až po jeho výstupu, aby nepřerušoval plynulost jeho projevu

Pro shrnutí lze říci že, chyby tvoří velkou škálu různých dat a učitel by měl umět s těmito daty pracovat. Práce s chybou by se měla stát neoddelitelnou součástí každé hodiny. Učitel má na výběr mnoho způsobů, jak k určité chybě přistupovat.

Výběr vhodné zpětné vazby závisí podle Thornburyho na těchto faktorech:

- druh chyby – má tato chyba výrazný vliv na komunikaci? Je to chyba, kterou by si žák případně dokázal opravit sám?
- typ cvičení – je toto cvičení zaměřené spíše na správnost či plynulost?
- charakteristika žáka – neodradím, či neztrapním žáka, když opravím jeho chybu? Bude se žák cítit ochuzen, když mu neposkytnu možnost opravy jeho chyby?

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bylo vytvořit ucelený komplex cvičení, která slouží k prezentaci a procvičování sloves pohybu. Komplex je tvořen 66 pracovními snímky, vytvořených v programu Microsoft PowerPoint. Tyto snímky jsou určeny k promítání na plátno či interaktivní tabuli. Každý snímek je pohyblivý ve smyslu postupné nápovědy a kontroly správnosti. Vytisknuté snímky s doporučeními jak s nimi pracovat se nacházejí v Příloze III. Součástí tohoto komplexu jsou též pracovní listy, které jsou určeny pro tisk a distribuci mezi žáky dle pokynů v zadání u každého snímku. Tyto pracovní listy tvoří praktickou část diplomové práce. Je nutné upozornit, že soubor cvičení je primárně určen pro promítání na plátno či interaktivní tabuli, s pracovními listy nelze pracovat odděleně, bez podpory cvičení ve formě prezentace programu Microsoft PowerPoint.

Tento učební materiál je určen pro začátečníky ve věku od 13 let a slouží jako pomůcka pro učitele ruského jazyka, kteří se právě věnují problematice sloves pohybu. Soubor cvičení může sloužit jako doplňkový materiál analyzovaných učebnic *Pojechali a Raduga* po novomu. Záleží čistě na učiteli, zda se rozhodne pracovat s komplexem cvičení od začátku, či si bude pouze vybírat jednotlivá cvičení, která se hodí k právě probírané látce.

Ve cvičeních se objevují pouze vybraná slovesa pohybu. Důraz je kladen na sloveso *удму* a *examь*. V učebním souboru je možné nalézt cvičení podporující osvojování vybraných předpon, které se obvykle s těmito slovesy pojí. Sloveso *удму* je též představeno jako sloveso, které nese význam odlišný od češtiny. Ve cvičeních žáci také trénují schopnost odlišit determinovaná a nedeterminovaná slovesa pohybu a jejich použití v určitém kontextu.

PRACOVNÍ LIST KE SNÍMKU 6

на завод _____	на стадион _____	на почту _____
на концерт _____	на работу _____	на экскурсию _____
на вокзал _____	на урок _____	на площадь _____

PRACOVNÍ LIST KE SNÍMKU 28

Дорогая Яна,

Как дела? Какая погода в Праге? У нас в Москве _____ снег!

Спасибо за твою фотографию, оранжевая куртка тебе ОЧЕНЬ
_____.

Какие у тебя планы на выходные? В Москве _____ новый
американский фильм, мне надо _____ в субботу в кинотеатр. .

Главный актёр? Леонардо Ди Каприо! Посылаю его фотографию.

Твоя

Татьяна

PRACOVNÍ LIST KE SNÍMKU 33

Привет Павел, куда ты _____?

Я _____ в магазин. Если не секрет, куда вы _____?

Мы _____ в кино.

Ага! Поэтому Сони и Зузаны не было дома. Они тоже _____ в кино. Они _____ с вами?

Нет, Соня _____ в библиотеку, Зузана _____ на концерт.

Когда вы _____ домой?

Мы _____ в 11 часов.

Почему так поздно?

Ведь, когда мы _____ из кино, _____ дождь, просто собачья погода, у нас не было зонтика, нам надо было ждать почти один час, пока погода не улучшилась. Ну и когда мы _____ до вокзала, мы узнали, что наш поезд уже _____.

PRACOVNÍ LISTY KE SNÍMKŮM 46-48

Студент А

Сейчас утро в вашей семье. Родители едут на работу на машине. Твоя мама учительница, она едет в школу. Твой папа врач, он едет в больницу. Миша, твой брат, учится в вузе, он едет туда на трамвае. И твоя тётя Ольга едет в аэропорт, она едет на такси. Завтра она будет лежать на пляже (pláží) и загорать (opalovat se). Дядя болен, он едет на автобусе в аптеку.

Студент Б

Сейчас утро в вашей семье. Твои родители едут на работу. Твой папа инженер, он работает на заводе, он едет туда на машине. Твоя мама работает на почте, она едет туда на троллейбусе. Твой брат Паша школьник, сегодня он едет на экскурсию, они едут на автобусе. И твой дядя музыкант, сегодня он едет на концерт, он едет на поезде. И тётя едет на вокзал, сегодня она едет за твоей бабушкой в Прагу.

Студент А

Кто?	Куда?	Как?
Мама		
Папа		
Паша		
Дядя		
Тётя		

Студент Б

Кто?	Куда?	Как?
Мама		
Папа		
Миша		
Тётя		
Дядя		

Аэропорт Прага Рузине

Самый крупный аэропорт в Чешской Республике находится в Праге-Рузине. Пражский международный аэропорт Рузине находится от центра Праги 17 км. Дорога в центр: города на машине длится приблизительно от 20 до 30 минут, если Вы хотите ехать городским транспортом, дорога займёт приблизительно 55 минут. Вам надо ехать на автобусе номер 119, 100, 225, или 129 и потом на метро. Вы можете ехать на метро до самого центра города. Кроме того, вы можете также ехать на такси, но мы рекомендуем заказать такси онлайн.

- Привет Петя, куда ты _____?

- В театр.

- А я редко _____ в театр.

- Павел, Яна, куда вы _____?

- Мы _____ в спортзал, мы будем играть в баскетбол. Вы хотите _____ вместе с нами?

- Ой, мы тоже _____ в спортзал каждый вторник. Но теперь у нас нет времени _____ с вами.

- Павел, Зузана _____ домой?

- Нет, к Пётру, ты его занешь? Он болен, уже 2 недели не _____ в школу. Каждый день она _____ к нему, помогает с домашними заданиями.

PRACOVNÍ LIST KE SNÍMKU 62

Иногда мы <u>ездим</u> на занятия на автобусе.	Сегодня мы <u>едем</u> на занятия на машине.
Наш учитель русского языка часто <u>летает</u> в Москву.	На этой неделе он тоже <u>летит</u> туда.
Всегда мы <u>ходим</u> в кино вместе.	Сегодня я <u>иду</u> в кино один.
Обычно моя мама <u>водит</u> мою младшую сестру в детский сад.	Но сегодня её <u>веду</u> в детский сад я.
Всегда нас <u>возит</u> к бабушке в гости наш папа на машине.	Но сегодня нас к бабушке <u>везёт</u> дядя Павел.
Я всегда <u>ношу</u> на занятия русского языка тетрадь, учебник, словать и ручку	Но сегодня я <u>несу</u> только ручку, потому что у нас сегодня тест.
Зузана каждое утро <u>бегает</u> 3 киломера.	Но сегодня она проспала, поэтому она не <u>бежит</u> .
Этот корабль обычно <u>плавает</u> в Мурманск.	Но сегодня он <u>плывёт</u> в Калининград.

школа, мой друг

киноо, моя бабушка

библиотека, Зузана

театр, старший брат

магазин, мой папа

парк, собака

концерт, Павел и Пётр

экскурсия в Прагу, учительница и дети

стадион, двоюродный брат

спортзал, играть в футбол, друзья

выставка в городе Брно, родители

подруга, день рождения

почта, отправить письмо другу

друг, играть игры на компьютере

дедушка, играть в шахматы

вокзал, купить проездом билет

тётя, играть в теннис

Староместская площадь, показать
подруге куранты

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zpracování komplexu cvičení a dalších podpůrných materiálů, zaměřených na prezentaci a procvičování vybraných sloves pohybu.

Před zahájením psaní diplomové práce bylo nutné pečlivě projít nejenom jednotlivé díly výše zmíněných učebnicových souborů, ale také se seznámit s pracovními sešity a metodickými příručkami. Poté byl zanalyzován způsob, jakým dané učebnice pracují se slovesy pohybu. Bylo zjištěno, že se jedná o velmi kvalitní učebnice a jejich přístup ke slovesům je do jisté míry vyčerpávající. Ovšem dotazníkové šetření prokázalo, že studenti vysoké školy, u nichž se předpokládá pokročilá znalost ruského jazyka, stále v použití sloves pohybu chybují. Tato skutečnost vedla k závěru, že je nutné věnovat při počáteční výuce ruského jazyka slovesům pohybu větší pozornost.

Na základě načerpaných odborných znalostí z oblasti lingvistické a didaktické byla zpracována teoretická část, jež se snaží nahlížet na slovesa pohybu z pohledu lingvistického a následně dává didakticky formulovaná doporučení a další informace o tom, jakým způsobem je třeba postupovat při výuce gramatického systému cizího jazyka.

Výstupem diplomové práce je ucelený komplex cvičení a pracovních listů, zaměřujících se na výklad a fixování vybraných sloves pohybu. Cvičení byla vytvořena v programu Microsoft PowerPoint, aby byla přizpůsobena pro promítání na plátno či interaktivní tabuli. Nedílnou součástí těchto cvičení jsou pracovní listy určené k namnožení a distribuci mezi žáky.

Po zhodnocení mé práce, mohu říci, že cíle diplomové práce bylo dosaženo. Diplomová práce byla pro mne velkým přínosem. Načerpala jsem cenné vědomosti v oblasti lingvistické a didaktické, které jistě využiji v učitelské praxi. S vytvořenými cvičeními a dalšími podpůrnými materiály budu pracovat ve svých hodinách ruského jazyka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

ADAMEC, Přemysl, et al. *Morfologie ruštiny II*. Brno : Masarykova Univerzita v Brně, 2003. 165 s. ISBN 80-210-3145-X.

BENDL, Stanislav; KUCHARSKÁ, Anna. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha : Univerzita Karlova, 2008. 237 s.

CRAVEN, Miles. *Listening Extra*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 136 s. ISBN 0-521-75461-5.

ČÁRA, Vladimír; BALCAR, Milan; LADMANOVÁ, Jarmila. *Ruská mluvnice pro střední školy*. Praha : SPN, 1986. 197 s.

FRONEK, Josef . *Velký anglicko-český slovník* . Praha : Leda, 2006. 1734 s. ISBN 80-7335-071-8.

HAVRÁNEK, Bohuslav , et al. *Příruční mluvnice ruštiny pro Čechy 1 : Hláskosloví a tvarosloví*. 1961 . Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1961. 587 s.

HENDRICH, Josef, et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s.

CHODĚRA, Radomír . *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

JELÍNEK, Stanislav , et al. *Raduga 1 po-novomu*. Plzeň : Fraus, 2007. 128 s.

JELÍNEK, Stanislav , et al. *Raduga 2 po-novomu*. Plzeň : Fraus, 2008. 128 s.

JELÍNEK, Stanislav , et al. *Raduga 3 po-novomu*. Plzeň : Fraus, 2009. 128 s.

JELÍNEK, Stanislav , et al. *Raduga 4 po-novomu*. Plzeň : Fraus, 2010. 128 s.

JELÍNEK, Stanislav, et al. *Raduga 1 po-novomu : pracovní sešit*. Plzeň : Fraus, 2007. 72 s.

JELÍNEK, Stanislav, et al. *Raduga 2 po-novomu : pracovní sešit*. Plzeň : Fraus, 2008. 48 s.

JELÍNEK, Stanislav, et al. *Raduga 3 po-novomu : pracovní sešit*. Plzeň : Fraus, 2009. 40 s.

JELÍNEK, Stanislav, et al. *Raduga 4 po-novomu : pracovní sešit*. Plzeň : Fraus, 2010. 44 s.

JELÍNEK, Stanislav, et al. *Raduga 1 po-novomu : příručka učitele*. Plzeň : Fraus, 2007. 101 s.

JELÍNEK, Stanislav, et al. *Raduga 2 po-novomu : příručka učitele*. Plzeň : Fraus, 2008. 88 s.

JELÍNEK, Stanislav, et al. *Raduga 3 po-novomu : příručka učitele*. Plzeň : Fraus, 2009. 88 s.

JELÍNEK, Stanislav, et al. *Raduga 4 po-novomu : příručka učitele*. Plzeň : Fraus, 2010. 112 s.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání* [online]. Praha : Tauris, 2001 [cit. 2011-06-15]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz>.

MRHAČOVÁ, Eva. *Korelativní slovesa pohybu ve slovanských jazycích, zvláště v ruštině*. Ostrava : Sfinga, 1993. 82 s. ISBN 80-7042-399-4.

PURM, Radko; JELÍNEK, Stanislav ; VESELÝ, Josef. *Didaktika ruského jazyka : Vybrané kapitoly*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. 250 s. ISBN 80-7041-174-0.

Rada Evropy. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky : jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme / Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division ; [překlad Jaroslava Ivanová ... et al.]*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. 267 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-06-15]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 103 s. [cit. 2011-06-15]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPGSP-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-12-0.

SKALKOVÁ, Jarmila . *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, 2007. 322 s.

THORNBURY, Scott. *How to teach grammar*. Harlow : Longman, 2006. 189 s. ISBN 0-582-33932-4.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali : Rychlý start*. Úvaly : Albra, 2009. 150 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 1*. Úvaly : Albra, 2002. 91 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 2*. Úvaly : Albra, 2004. 123 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 3*. Úvaly : Albra, 2005. 155 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 4*. Úvaly : Albra, 2006. 135 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 5*. Úvaly : Albra, 2006. 141 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 1 : Pracovní sešit k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2002. 72 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 2 : Pracovní sešit k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Úvaly : Albra, 2004. 118 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 3 : Pracovní sešit k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2005. 155 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 4 : Pracovní sešit k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2006. 82 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 5 : Pracovní sešit k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2008. 69 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 1 : Metodická příručka k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2004. 38 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 2 : Metodická příručka k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2002. 79 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 3 : Metodická příručka k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2005. 44 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 4 : Metodická příručka k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2006. 55 s.

ŽOFKOVÁ, Hana, et al. *Pojechali 5 : Metodická příručka k učebnici ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Albra, 2008. 79 s.

INTERNETOVÉ ZDROJE

АРХИПОВА, Л.В. *Изучаем глаголы движения : Учебно-методическое пособие* [online]. Тамбов : Издательство ТГТУ, 2006 [cit. 2011-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/2006/arhipova.pdf>>.

Prague.fm [online]. c2009 [cit. 2011-02-08]. Аэропорт Прага Рузине. Dostupné z WWW: <www.prague.fm/ru/аэропорт-прага-рузине >.

Prague airport [online]. c2007 [cit. 2011-02-08]. Городской транспорт из аэропорта Прага. Dostupné z WWW: <http://www.pragueairport.co.uk/public-transport-ru.htm>.

POUŽITÉ OBRÁZKY V PRAKTICKÉ ČÁSTI

Snímek 8 - *Skysports* [online]. 2011 [cit. 2011-02-26]. Emirates stadium. Dostupné z WWW: <http://www.skysports.com/football/venue/0,19753,11670_1,00.html>.

Snímek 9 - *Почта России* [online]. [cit. 2011-02-26]. Фотогалерея "Наши клиенты". Dostupné z WWW: <<http://www.russianpost.ru/rp/fotogalary/ru/home/klients>>.

Snímek 10 - *Město Strážov* [online]. [cit. 2011-02-26]. ROZPIS TURISTICKÝCH VYCHÁZEK 2008. Dostupné z WWW: <<http://mesto.strazov.cz/index.php?akce=tema&tema=98>>.

Snímek 11 - *Путеводитель по Беларуси* [online]. 2010 [cit. 2011-06-16]. Железнодорожный вокзал в Киеве. Dostupné z WWW: <[://www.nemiga.info/kyev/train-01.htm](http://www.nemiga.info/kyev/train-01.htm)>.

Snímek 12 - *Абаканский опытно-механический завод* [online]. c2006-2008 [cit. 2011-02-27]. Компания. Dostupné z WWW: <<http://www.aomz-abakan.ru/>>.

Snímek 13 - *U2 Русский фан-сайт* [online]. c2011 [cit. 2011-02-27]. Концерт в Москве 25 августа 2010. Dostupné z WWW: <http://www.u2fansite.ru/kontsert-u2-v-moskve-25-avgusta>

.

Snímek 15 - Dustpuppy . *Wikipedie* [online]. 5. 2. 2005 [cit. 2011-02-28]. Václavské náměstí. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Wenzelsplatz-00.jpg>.

Snímek 16 - POSPÍŠIL, Ervín. *Wikipedie* [online]. 9. 8. 2006 [cit. 2011-02-28]. Kino. Dostupné z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Cinema_in_Budapest_Kino.JPG.

Snímek 17 - CRAWFORD, Joe. *Wikipedie* [online]. 28. 9. 2004 [cit. 2011-02-28]. Knihovna (instituce). Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:SanDiegoCityCollegeLearningRecourceCity-bookshelf.jpg>.

Snímek 18 - ZIVNER, Adam . *Wikipedie* [online]. 20. 4. 2008 [cit. 2011-02-28]. Národní divadlo. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:NationalTheatrePrague.jpg>.

Snímek 19 - DVA. *Wikipedie* [online]. 2007 [cit. 2011-02-28]. Столовая. Dostupné z WWW: http://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Ycyk-Ata_stolovay.jpg.

Snímek 20 - SLINGERLAND, Bart . *Wikipedie* [online]. 22. 8. 2007 [cit. 2011-02-28]. Главный универсальный магазин. Dostupné z WWW: http://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Moscow_-_GUM.jpg.

Snímek 21 - LACHMANN , Hans. *Wikipedie* [online]. 1948 [cit. 2011-02-28]. Žák. Dostupné z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Bundesarchiv_Bild_194-0097-39,_Holtwick,_Schuljunge.jpg.

Snímek 22 - SIENICKI, Tomasz . *Wikipedie* [online]. 2003 [cit. 2011-04-11]. Déšť. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:22_Regen_ubt.jpeg>.

Snímek 23 - RŮŽIČKA, Pavel . *Wikipedie* [online]. 2005 [cit. 2011-04-12]. Tramvaj. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:T14_1.JPG>.

Snímek 24 - Friedrich. *Wikipedie* [online]. 2006 [cit. 2011-04-12]. Sníh. Dostupné z WWW: <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:AchenseeWinter04.JPG>>.

Snímek 25 - ROBERTO, Frankie . *Wikipedie* [online]. 2006 [cit. 2011-04-12]. Movie theater. Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Football_match_in_cinema.jpg>.

Snímek 26 - The Heart Truth. *Wikipedie* [online]. 2008 [cit. 2011-04-12]. Платъе. Dostupné z WWW: <<http://ru.wikipedia.org/wiki/Платъе>>.

Snímek 28 - CHOU, Colin. *Wikipedie* [online]. 2008 [cit. 2011-04-13]. Leonardo DiCaprio. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Leonardo_DiCaprio>.

Snímek 35 - BALL, David. *Wikipedie* [online]. 1969 [cit. 2011-04-14]. Rodina. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Rodina>>.

Snímek 37 - SALTINE, Evil. *Wikipedie* [online]. 2003 [cit. 2011-04-16]. Budík. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Budík>>.

Snímek 39 - STRICKER, Rudolf. *Wikipedie* [online]. 2008 [cit. 2011-04-16]. Škoda Octavia. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Škoda_Octavia#Prvn.C3.AD_Generace>.

Snímek 41 - Irisbus Deutschland GmbH. *Wikipedie* [online]. 2006 [cit. 2011-04-16]. Karosa. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Karosa>>.

Snímek 42 - Harold. *Wikipedie* [online]. 2009 [cit. 2011-06-16]. Trolejbus. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Teplice, Škoda_14TrM.jpg](http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Teplice,_Škoda_14TrM.jpg)>.

Snímek 43 - AKTRON. *Wikipedie* [online]. 2006 [cit. 2011-04-16]. Metro v Praze. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Metro_v_Praze>.

Snímek 55 - *Dopravní podnik hlavního města Prahy* [online]. 2009 [cit. 2011-04-30]. Doprava na letiště – denní provoz. Dostupné z WWW: <<http://www.dpp.cz/denni-provoz/>>.

Snímek 57 - *Ministerstvo dopravy* [online]. 2006 [cit. 2011-04-30]. Ministerstvo dopravy. Dostupné z WWW: <http://www.mdcz.cz/cs/Ministerstvo_dopravy/>.

RESUMÉ

Diplomová práce je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole jsou rozebrány metodické postupy zpracování tématu. Poté následuje kapitola věnující se slovesům pohybu z lingvistického pohledu, analyzuje slovesa pohybu s prefixem a bez prefixu. Třetí kapitola uvádí didaktický pohled na slovesa pohybu, zabývá se kurikulárními dokumenty, didaktickými a metodickými principy vyučování cizím jazykům, definuje správný výběr gramatického minima a analyzuje proces osvojování si gramatického systému cizího jazyka v rámci jednotlivých fází vyučovací hodiny. Čtvrtá kapitola obsahuje pracovní listy, které tvoří podpůrný systém pro soubor cvičení uložených na CD ve formátu prezentace programu Microsoft PowerPoint (toto CD je součástí diplomové práce). Diplomová práce obsahuje tři přílohy. Prvá vyjmenovává příklady ruských publikací věnujících se slovesům pohybu, druhá obsahuje vyplněné dotazníky získané na základě dotazníkového šetření. Třetí přílohu tvoří jednotlivé vytištěné snímky prezentace s doporučeními pro učitele, jak postupovat při vyplňování cvičení.

РЕЗЮМЕ

Дипломная работа делится на четыре основные главы. В первой главе определяются методические подходы к разработке темы. Следующая глава занимается глаголами движения с точки зрения лингвистики и анализирует глаголы движения с приставкой и без приставки. Третья глава показывает дидактический аспект обучения иностранным языкам, характеризует главные для работы учителя документы, дидактические и методические принципы обучения иностранным языкам, определяет правильный отбор грамматического минимума и рассматривает процесс закрепления грамматической системы иностранного языка в рамках отдельных фаз урока. Четвёртая глава состоит из рабочих листов, которые представляют собой дополнительную систему для совокупности упражнений, которые записаны на CD в формате презентации программы Microsoft PowerPoint (настоящее CD является составной частью дипломной работы). Дипломная работа содержит три приложения. Первое приложение перечисляет примеры русских учебников, разрабатываемых проблематику глаголов движения. Второе приложение показывает заполненные анкеты. Третье

приложение состоит из отдельных снимков презентации с советами, как можно работать над отдельными упражнениями.

RESUME

This diploma thesis is dividend into four chapters. Methodical approaches to the diploma thesis topic are discussed in the first chapter. Second chapter deals with the verbs of movement from linguistic perspective. It analyses verbs of movement with prefix and verbs of movement without prefix. Third chapter is focused on didactic aspect of verbs of movement, defines curriculum documents, introduces didactic and methodical principles of foreign language teaching, elaborates the topic of grammatical minimum and analyses the process of foreign language grammar acquirement within particular stages of a lesson. Fourth chapter includes worksheets, which represent a supporting system for complex of exercises saved to CD as a Microsoft PowerPoint presentation (this CD is included). This diploma thesis encompasses three appendices. First appendix enumerates examples of Russian textbooks which deal with Russian verbs of movement. Second appendix includes questionnaires gained during inquiry. Third appendix is comprised of individual printed slides with work recommedation for teachers.