

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



VYBRANÉ PROBLÉMY VÝUKY TVAROSLOVÍ NA 1. STUPNI ZŠ

Mgr. Veronika Krejčí

Pedagogická fakulta

Univerzity Palackého v Olomouci

Olomouc 2024

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 4 |
| 1 Problémy vymezení jednotlivých slovních druhů a problémy při slovnědruhovém třídění | 5 |
| 1.1 Problém prezentace a používání algoritmu třídění slovních druhů | 5 |
| 1.2 Problém operování s poučkami při slovnědruhovém třídění..... | 7 |
| 1.3 Problém záměny tvarově podobných či shodných slov..... | 8 |
| 1.4 Problém záměny významově blízkých slov..... | 10 |
| 1.5 Problém při vymezení konkrétních slovních druhů a jejich záměny s jinými slovními druhy | 11 |
| 1.5.1 Problém sémantického vymezení abstraktních podstatných jmen..... | 11 |
| 1.5.2 Problém záměny podstatných jmen s jinými slovními druhy..... | 12 |
| 1.5.3 Problém záměny přídavných jmen s jinými slovními druhy | 13 |
| 1.5.4 Problém při identifikaci zájmen obecně..... | 14 |
| 1.5.5 Problém záměny zájmen s jinými slovními druhy | 14 |
| 1.5.6 Problém záměny číslovek s jinými slovními druhy | 16 |
| 1.5.7 Problém záměny příslovcí s jinými slovními druhy..... | 16 |
| 1.5.8 Problém při vymezení předložek | 17 |
| 1.5.9 Problém při vymezení částic..... | 18 |
| 1.6 Problém záměny terminologie slovních druhů | 18 |
| 1.6.1 Problém záměny termínů příslovce × přídavná jména..... | 18 |
| 1.6.2 Problém záměny termínů předložka × předpona..... | 19 |
| 2 Problémy při určování mluvnických kategorií | 20 |
| 2.1 Problém při určování rodu podstatných jmen..... | 20 |
| 2.2 Problém při určování čísla podstatných jmen | 21 |

| | | |
|------|---|----|
| 2.3 | Problém při osvojení a fixaci pádových otázek | 22 |
| 2.4 | Problém při určování pádů podstatných jmen | 22 |
| 2.5 | Problém při určování životnosti podstatných jmen | 26 |
| 2.6 | Záměna mluvnických kategorií jmen s mluvnickými kategoriemi sloves..... | 27 |
| 2.7 | Problém osvojení osobních zájmen a jejich využívání v algoritmu určování osoby. | 28 |
| 2.8 | Problém smíchávání terminologie způsobu sloves a druhů vět..... | 28 |
| 2.9 | Problém záměny způsobu tvarově podobných slov | 29 |
| 2.10 | Problémy při určování času | 29 |
| 2.11 | Problém při určování způsobu a času..... | 30 |
| 3 | Problémy při určování vzorů jmen, jejich druhů a skloňování..... | 32 |
| 3.1 | Problém při vytvoření představy o systému vzorů..... | 32 |
| 3.2 | Problém při určování vzoru podstatných jmen | 33 |
| 3.3 | Problém při tvoření spisovných tvarů podstatných jmen v 1. a 2. p. č. j..... | 36 |
| 3.4 | Problém při skloňování podstatných jmen | 37 |
| 3.5 | Problémy při určování vzorů a druhů přídavných jmen | 40 |
| 3.6 | Problémy při výcviku skloňování přídavných jmen | 40 |
| 3.7 | Problém rozlišování druhů zájmen..... | 40 |
| 3.8 | Rozlišení druhů číslovek | 42 |
| | Seznam zdrojů | 44 |
| | Seznam obrázků | 45 |

Úvod

Tvaroslovné učivo představuje rozsáhlou oblast českého jazyka, která zabírá podstatnou část výuky českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Tvaroslovný systém českého jazyka je poměrně komplikovaný, osvojování některých vědomostí a dovedností z této oblasti může být pro žáky náročné, což klade nároky na odbornou připravenost učitelů, jejich kompetentnost při diagnostice problémů i jejich řešení. Přitom mnohé problémy výuky jsou predikovatelné, je tedy možné se na ně předem připravit. Učitel, který dokáže problémy rychle odhalit a disponuje efektivními strategiemi jejich řešení, je schopen žákům efektivně pomáhat. Dokáže působit intervenčně i preventivně, tj. některým potenciálním problémům dokáže předejít, nebo je alespoň rychle a efektivně řešit.

Pro následující kapitoly byly vybrány problémy vycházející ze zkušeností z praxe, přičemž mnohé z nich jsou popsány také v odborné didaktické literatuře. Jsou to především ty problémy, které se v praxi objevují častěji, lze tedy předpokládat, že se s nimi učitelé u svých žáků mohou setkat. Navržené strategie řešení problémů vychází jak z odborné didaktické literatury, tak ze školské praxe, kde byly také odzkoušeny a ověřeny.

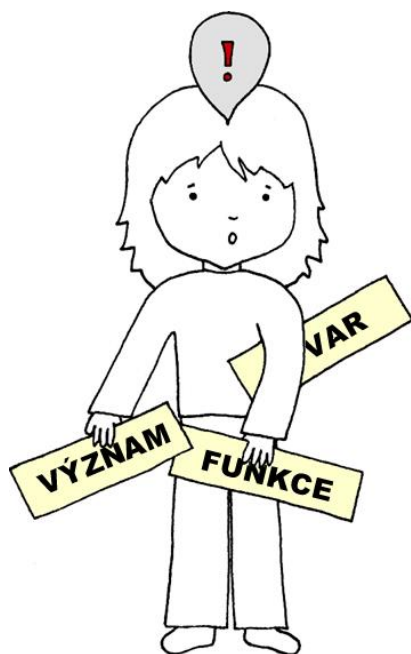
1 Problémy vymezení jednotlivých slovních druhů a problémy při slovnědruhovém třídění

1.1 Problém prezentace a používání algoritmu třídění slovních druhů

V minulosti byl při třídění slov do slovních druhů doporučován následující algoritmus (Svoboda, 1977; Konopková in Brabcová a kol., 1990):

1. **KROK: Rozlišení ohebnosti slova dle tvaroslovného hlediska.**
Mění, či nemění slovo svůj tvar?
2. **KROK: Přiřazení slova k odpovídajícímu slovnímu druhu dle hlediska významového a skladebního.**
Jaký má slovo význam? Jakou plní funkci?

Avšak s ohledem k současné situaci v praxi je otázkou, zda je tento postup stále tím nejefektivnějším, resp. jestli je vhodný pro žáky na 1. stupni ZŠ. Problematickým se zdá být především 1. krok algoritmu, tedy rozlišování ohebnosti, neboť může být pro žáky vzhledem k jejich jazykovému povědomí v tomto období zavádějící. Ve 2. a 3. ročníku ZŠ má řada žáků



problém odlišit slova příbuzná od slov v jiném tvaru. U slov, u nichž se některé tvary podobají slovům příbuzným, by tak žáci mohli dospět k nesprávné ohebnosti a na základě tohoto pak vybírat z neodpovídajících kategorií slovních druhů (např. *rychle* × *rychlé*, *doma* × *domov*). U některých slov by mohlo být pro žáky obtížné tvořit jiné tvary, neboť si mohou být málo podobné (např. *je-jsem*, *psát-píšu*), nebo si nejsou podobné vůbec (např. *já-mně-mi-mnou*, *on-jemu-němu*, *my-nás*, *být-jsem* atd.). Dalším problémem je pak **existence nesklonných slov v systému ohebných slovních druhů**. Ačkoli se jedná často o slova přejatá, s nimiž není nutné žáky seznamovat, tento problém se týká i některých českých slov,

se kterými žáci na 1. stupni ZŠ pracovat budou (jsou to především některá zájmena, např. *jeho*, *jejich*, a všechny číslovky násobné zakončené na *-krát*).

Ačkoli je smyslem posouzení tvaroslovného hlediska především zredukování počátečního velkého množství slovních druhů na polovinu (po určení ohebnosti už žák vybírá pouze z ohebných slovních druhů, nebo ze slovních druhů neohebných), pro žáky na 1. stupni ZŠ (minimálně ve 2. a 3. ročníku ZŠ) je tento krok velmi problematický, proto méně vhodný. Sice to znamená, že budou muset při třídění operovat se všemi 10 slovními druhy najednou, což je obtížnější, ale nebude docházet k nesprávné selekci některé skupiny slovních druhů z důvodu špatně určené ohebnosti slova. Hirschová a Mikulenková (1998, str. 9) přímo doporučují pracovat s příklady, „kdy o zařazení ke slovnímu druhu rozhoduje význam slova, nikoli jeho formální vlastnosti“. Konopková (in Brabcová, 1990) tvaroslovné hledisko ve 2. ročníku ZŠ vůbec nedoporučuje nezařazovat. I již zmíněný Svoboda (1977) připouští, že je možné pořadí jednotlivých kroků zaměnit a ohebnost posuzovat až jako poslední krok.

Jiné tvary jmen žáci tvoří s oporou pádových otázek, se kterými se seznamují v kontextu pádu podstatných jmen obvykle ve 3. ročníku ZŠ. Po jejich osvojení pak mohou žáci do slovnědruhového třídění postupně zapojovat také hledisko tvaroslovné, avšak **primárně budou celý 1. stupeň ZŠ posuzovat spíše hledisko lexikální a syntaktické, která jsou zakotvena v poučkách.**

Nelze předpokládat, že by si žáci na 1. stupni ZŠ osvojili slovnědruhové třídění do té míry, že by v něm nechybovali. To není nejen očekávatelné, ale ani možné. Především to však není naším cílem. Žáci by o třídění slov do slovních druhů měli získat základní představu. Kategorizace slov je na 1. stupni ZŠ důležitá pro kultivaci spisovného ohýbání slov a související pravopis, dále také pro výcvik cizích jazyků a na 2. stupni ZŠ k výkladu větněčlenských vztahů. To jsou potřeby, které výukou slovních druhů naplňujeme, a jim bychom tedy měli přizpůsobovat obtížnost učiva i složitost příkladů, s nimiž budeme s žáky pracovat.

1.2 Problém operování s poučkami při slovnědruhovém třídění

To, zda bude žák schopen operovat s vyvozenými poučkami¹ (tj. zda jim bude rozumět, zda se vyzná v množství informací, které je v nich zakotveno, zda si je bude schopen pohotově vybavit v paměti a aplikovat je), či nikoli, **přímo souvisí se způsobem, jakým byly tyto poučky vyvozeny. Velmi nevhodným přístupem je stále převažující metoda výkladu** (ať už předávaného ústně učitelem či písemně, tedy přečtení poučky z učebnice). Didaktikové i psychologové (např. Bloom, Vygotskij, Piaget, Dewey) již řadu let poukazují na to, že logické vědomosti je nutné vštěpovat pomocí jiných mechanismů učení, než je učení verbální, které je založené na memorování. Při tomto způsobu osvojování nových poznatků nedochází k hledání vztahů a souvislostí, které je nutné nejen k pochopení informací, ale také k jejich systematizaci v rámci souboru již osvojených poznatků. Takto osvojené poučky sice žáci umí obvykle dobře reprodukovat, ale neumí s nimi příliš pracovat. Což je pro určování slovních druhů, kde jsou poučky třídícími klíči, poměrně zásadní.

Jako prevenci budoucích problémů je třeba tuto skutečnost reflektovat a při vyvození logických informací, na něž mají navazovat intelektové dovednosti, volit účinnější metody. **Seznamování s novými slovními druhy by mělo být realizováno pomocí pojmového učení**, při němž bude postupováno induktivně od konkrétních příkladů, které budou žáci sami pozorovat, analyzovat, porovnávat, abstrahovat a zobecňovat jejich společné vlastnosti, a ty pak formulovat pomocí poučky. Na základě kognitivních metod (ty odpovídají myšlenkovým operacím) tak dospějí k pojmu, jenž zformulují do poučky a doplní také slovním označením, tedy odborným termínem (název slovního druhu). Takto osvojené poznatky jsou funkční, neboť jsou žáky logicky zpracované, zasazené do systému, žáci s nimi jednodušeji operují a umí je aplikovat.

Třídění slovních druhů podle tří hledisek je pro žáky 2. i 3. ročníku ZŠ poměrně obtížné. Hausner a Ondrášková (1991, str. 71) považují postup zohledňující všechna tři hlediska za „zdlouhavý a často zbytečný“. Hausner (1985, 1991) proto považuje pro slovnědruhovou klasifikaci za **klíčovou dobrou znalost pouček o slovních druzích**, neboť ty podle něj právě

¹ **Poučky** představují souhrn podstatných znaků daného jevu, jsou to tedy verbalizované **pojmy**. Oproti **definicím** jsou však na ně kladeny nižší nároky vzhledem k odbornosti, přesnosti či úplnosti. Redukce složitosti je důsledkem uplatnění zásady přiměřenosti, která požaduje přizpůsobit předkládaný výukový obsah cílové skupině. Poučky tak lze vnímat jako didakticky transformované definice.

zdůrazňují dominantní rysy slovních druhů a předurčují, které kritérium je pro posouzení slovního druhu prioritizováno, tzn. zda je rozhodující posouzení významu, formy či funkce slova ve větě. **Poučky tak postup třídění usměrňují, dobrá znalost pouček je proto nezbytným základem pro rozlišování druhů slov.** Vést žáky k uvědomělému používání pouček je v souladu se zásadou uvědomělosti.

Podílí-li se na formulaci pouček sami žáci, obvykle také **vnímají různou hierarchii informací v poučkách** uvedených, uvědomují si jejich různou důležitost. I to napomáhá při třídění slov. Důležitost některých informací ale můžeme podtrhnout i dodatečně (posouzení důležitosti informací v poučce nemusí proběhnout přímo v hodině, kdy je konkrétní slovní druh vyvozen). Žáci si například mohou poučky přečíst v přehledu slovních druhů a zvýraznit informace, které budou pro třídění nejdůležitější. Nejen že si tak celý systém slovních druhů zpřehlední, ale navíc si označí informace, které jsou při určování slov klíčové. Žáci pak budou operovat s poučkou ve dvou variantách, přičemž první varianta bude kompletním vymezením slovního druhu (samozřejmě dle školního pojetí), druhá varianta bude redukována na nezbytně nutné informace potřebné ke klasifikaci slov dle slovnědruhového třídění, např.:

| | |
|------------------------------------|---|
| PODSTATNÁ JMÉNA = NÁZVY | PŘÍSLOVCE = MÍSTO, ČAS, ZPŮSOB... ČINNOSTI |
| PŘÍDAVNÁ JMÉNA = VLASTNOSTI | PŘEDLOŽKY STOJÍ PŘED JMÉNY. |
| ZÁJMENA ZASTUPUJÍ, UKAZUJÍ. | SPOJKY SPOJUJÍ. |
| ČÍSLOVKY = POČET, POŘADÍ | ČÁSTICE UVOZUJÍ VĚTY PŘACÍ. |
| SLOVESA = ČINNOSTI | CITOSLOVCE = ZVUKY, POCITY |

Obr. 1 Zjednodušené vymezení slovních druhů

1.3 Problém záměny tvarově podobných či shodných slov

Na vyvození každého jednotlivého slovního druhu velmi záleží, neboť se tím žákům víc a víc zpřesňuje představa o fungování kategorizace slovních druhů. Žákům by však neměly být předkládány k pochopení jen vlastnosti, které jednotlivé slovní druhy vymezují, **k precizaci třídění v pokročilejším výcviku je třeba žákům prezentovat i ty vlastnosti, kterými jsou si některé slovní druhy podobné a potenciálně by tak mohly být příčinou jejich záměny.**

K chybám u určování těchto slov dochází obvykle kvůli nedodržování algoritmu třídění, v němž chybí posuzování věcného významu slov či jejich syntaktického využití. Tomu někdy napomáhají i sami učitelé, pokud akceptují zdůvodnění příslušnosti slova ke slovnímu druhu pouze tím, jak se na slovo zeptáme či jak na ně ukážeme, aniž by žáci uvedli, že jde o název, činnost, vlastnosti atd. Ačkoli i tyto pomůcky jsou důležité (a budou zúročeny později v rámci skladby), pro určení slovního druhu je uvedený postup nedostatečný. Hlediska lexikální (významové) a skladební (syntaktické) jsou při určování slovních druhů zásadní. Právě tato hlediska by měli žáci na 1. stupni ZŠ používat k argumentaci svých řešení, neboť tím prokazují uvědomělost svého postupu (např. „Slovo ‚maminka‘ patří k podstatným jménům, protože je to název.“).

Po počátečních fázích nácvičku, kde jsou některá slova patřící k jednodušším slovním druhům posuzována izolovaně, budou žáci určovat slovní druhy především u slov integrovaných do vět a delších textů. Zde se budou frekventovaněji setkávat také se slovy v nezákladních tvarech, které mohou (při zohledňování pouze formy slova, bez posouzení věcného významu a funkce slova) zaměňovat s **tvarově podobnými slovy**, jež však reprezentují jiný slovní druh (např. *krásný* × *krásně*, *domov* × *doma*, *zítrék* × *zítra* atd.). Bez posouzení významu a funkce pak bude pro žáky nemožné kompetentně rozhodovat o **slovech tvarově shodných (homonyma)** (např. *se* jako předložka × zájmeno, *je* jako zájmeno × sloveso, *lež* jako podstatné jméno × sloveso). Při využití slov v rámci různých komunikačních situací se u některých z nich mění lexikální, morfologické a syntaktické vlastnosti, tedy kritéria, která slouží k třídění slov do slovních druhů. Změnou vymežovacích vlastností slova migrují mezi různými skupinami slovních druhů, což označujeme termínem **slovnědruhovú transpozice** (např. *mezi* jako podstatné jméno × předložka, slova *málo*, *mnoho*, *hodně* jako číslovky × příslovce atd.). I v tomto případě lze třídící hlediska posoudit pouze z věty či delšího textu. Tyto slovnědruhovú transpozice jsou přitom v jazyce běžné, proto se žáci s podobnými situacemi dříve či později setkají. Pokud by zde při určování slovního druhu postupovali pouze mechanicky vycházející z tvarů slov, šlo by o pouhé tipování. **Existence tvarové homonymie či slovnědruhovú transpozice si žáci nemusí být vědomi, je nutné je to upozornit.**

Nejefektivnějším způsobem, jak žáky na podobné situace připravit, je **vytvořit cvičení, v němž budou problematické dvojice či trojice slov patřící k různým slovním druhům zastoupeny**. Díky

tomu mohou žáci sami pozorovat rozdíly ve funkčním využití těchto slov i rozdíly v jejich lexikálních významech.

1.4 Problém záměny významově blízkých slov

V počátečním nácviku rozlišování slovních druhů lze předpokládat, že budou žáci častěji **chybovat v určování slovních druhů, které jsou od sebe vzájemně odvozeny, a tudíž spolu úzce souvisí jejich významy**. Žáci častěji zaměňují např. podstatná jména označující názvy činností a dějů se slovesy, které činnosti a děje vyjadřují (*čtení* × *čtu*, *cvičení* × *cvičím*), podstatná jména označující názvy vlastností a přídavná jména vyjadřující vlastnosti (*pýcha* × *pyšný*), příslovce vyjadřující způsob s přídavnými jmény jakostními (*krásně* × *krásný*), přídavná jména přivlastňovací a podstatná jména označující názvy osob (*Dej to dědečkovi.* × *Dědečkovi vnuci.*). Tyto záměny budou častější u slov, jejichž významy jsou pro žáky více abstraktní.

V podobných situacích žákům pomáhají ke správnému přiřazení také podpůrné algoritmy vztahující se k tvarům slov (ukazování na podstatná jména, otázky na slovesa, přídavná jména a příslovce). Žáci by měli být na významově blízká slova upozorněni ve **cvičení, kde budou tyto výrazy figurovat ve dvojicích**. Rozdíly mezi nimi si žáci nejlépe uvědomí jejich analýzou a vzájemným srovnáním. Po tomto nácviku a při dodržování správného algoritmu přiřazování slov ke slovním druhům se bude problém záměn postupně vytrácet.

Budou-li žáci vedeni k **důslednému uplatňování algoritmu třídění slov**, přičemž by měli posuzovat nejen formální stránku, ale především **stránku sémantickou a také funkční využití slova v kontextu**, problémy při určování slov budou postupně ustupovat. Tyto záměny jsou zpočátku důsledkem určitého **automatismu při třídění a mechanického uplatňování algoritmu**, aniž by žáci posuzovali slovo v širším jazykovém kontextu. Nesprávné postupy bychom měli odbourávat, **pracovat s porozuměním textu**, vést žáky k řádnému zdůvodňování postupů atd. tak, aby se jejich jistota a správnost určování kontinuálně zvyšovala.

Mechanické určování slovních druhů může být také důsledkem omezeného poznání slovnědruhového systému, neboť **žáci si nemusí být podobnosti slov v různých skupinách**

slovních druhů vědomi. Je proto vhodné **připravit jim cvičení sestávající právě z tvarově podobných či shodných slov, kde by si měli významové a funkční rozdíly mezi těmito slovy více uvědomit** (mohou je tak snáze analyzovat a porovnávat).

1.5 Problém při vymezení konkrétních slovních druhů a jejich záměny s jinými slovními druhy

K nejproblematictějším slovům při třídění patří především zájmena, předložky a částice, neboť jejich vymezení je vzhledem k mentální úrovni žáků problematické. Obecně snazší je vymezovat slovní druhy ohebné, neboť tato slova mají lexikální význam (označují nějakou skutečnost).

1.5.1 Problém sémantického vymezení abstraktních podstatných jmen

Názvy vlastností, dějů, stavů, pocitů, vztahů atd., tedy **podstatná jména abstraktní, jsou pro žáky významově mnohem obtížněji představitelná**, proto je pro ně operování s těmito slovy komplikovanější než v případě podstatných jmen konkrétních, na jejichž příkladech podstatná jména jako slovní druh vyvozujeme.

Žákům může činit potíže také **přesně určit, zda je podstatné jméno názvem činnosti, děje, stavu** atd., protože i tato slova pro ně bývají významově nejasná, odpovídající pojmy mívají obvykle vymezeny velmi vágně. Je však otázka, zda na 1. stupni ZŠ tuto podrobnější kategorizaci po žácích vyžadovat. Mají-li slovo přiřadit k podstatnému jménu, **stačí, když rozpoznají, že se jedná o název**, přesnější určení není minimálně do začátku 4. ročníku ZŠ podstatné.

1.5.2 Problém záměny podstatných jmen s jinými slovními druhy

Významová abstraktnost názvů vlastností, dějů, stavů, pocitů, vztahů atd., tedy **podstatných jmen abstraktních**, žákům celkově znesnadňuje operování s těmito slovy, a to včetně slovnědruhového třídění. Významová souvislost a formální blízkost těchto slov se slovy s nimi příbuznými (ač patřícími k jinému slovnímu druhu), může žáky vést k častějšímu chybování při určování slovních druhů. To však neznamená, že bychom se těmito slovy měli při nácvičce vyhýbat. Naopak. Od 3. ročníku ZŠ by se s nimi žáci měli setkávat běžně. Budou-li mít s jejich určováním problém nebo budou-li se jim plést s jinými slovními druhy, měli bychom těmito slovy alespoň krátkodobě věnovat větší pozornost, aby si žáci své nejasnosti rozptýlili. To, že se jedná také o názvy, si mohou žáci více uvědomit při činnostech, kdy tato **podstatná jména budou skutečně používat k pojmenování**, např.:

Lidé mají různé vlastnosti, jaké mají tyto vlastnosti názvy?

| | | | | |
|--|--------|-------|----------|----------|
| VLASTNOSTI Přídavná jména | krásný | pyšný | velký | plachý |
| | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| NÁZVY VLASTNOSTÍ Podstatná jména | krása | pýcha | velikost | plachost |

Jaké názvy mají tyto činnosti?

| | | | | |
|--|-------|---------|-------------|-------|
| ČINNOSTI Slovesa | čte | plave | běhá | spí |
| | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| NÁZVY ČINNOSTÍ Podstatná jména | čtení | plavání | běh, běhání | spaní |

Obr. 2 Ukázka cvičení zaměřeného na slovnědruhové třídění příbuzných slov

Problém **rozlišování slov od sebe vzájemně odvozených**, kde může žáky mást nejen **formální podobnost či shodnost slov, ale také související význam**, se týká i jiných dvojic slovních druhů. S podstatnými jmény žáci běžně zaměňují přídavná jména přivlastňovací (např. *dědeček* × *dědečkův*), příslovce (např. *domov* × *doma*), již výše zmíněná podstatná jména abstraktní si žáci pletou s přídavnými jmény či slovesy atd. Dalším problémem při slovnědruhovém třídění jsou **homonymní tvary**, k nimž můžeme dospívat např. při **ohýbání slov** (např. *lež* – podstatné jméno × sloveso). Problémy činí také **slovnědruhová transpozice** slov, kdy změnou

kontextového použití získávají slova jiné lexikální, morfologické a syntaktické vlastnosti, a tím také jinou slovnědruhovou platnost (např. *mezi* – podstatné jméno × předložka, *kolem* – podstatné jméno × předložka × příslovce, *ráno* – podstatné jméno × příslovce, *dědečkovi* – podstatné jméno × přídavné jméno přivlastňovací). Zde je třeba zdůraznit, že **při určování slovních druhů je nutné pracovat s větami či delšími texty**, neboť vlastnosti slov potřebné k jejich třídění lze vyčíst z kontextu.

1.5.3 Problém záměny přídavných jmen s jinými slovními druhy

Zejména zpočátku lze předpokládat, že budou žáci zaměňovat slovní druhy u slov, které vznikly vzájemným odvozováním, neboť taková slova se velmi často formálně podobají, nebo jejich tvary mohou být identické. Přídavná jména budou žáci **zaměňovat především s podstatnými jmény** (např. *dědečkovi vnuci* × *dej to dědečkovi*) a **příslovci** (např. *hezký* × *hezky*). Při nácviu těchto podobných slovních dvojic by měli žáci důsledně **uplatňovat algoritmus slovnědruhového třídění, který je zakotven v poučkách o jednotlivých slovních druzích, a citlivě posuzovat lexikální význam slov vycházející z kontextu vět. Důležité je tedy také funkční využití slov**. K omylům při určování tvarových dvojic slov či slov tvarově velmi podobných dochází zejména kvůli určitému **formalismu při posuzování slov, z automatismu při třídění slov nebo z chybně aplikovaného algoritmu**.

Rozdíly v zařazení ke slovním druhům u slov od sebe odvozených si mohou žáci uvědomit právě díky odvozování (žáci budou slova sami odvozovat), např.:

Tvořte z podstatných jmen přídavná jména.

(krása) _____ *žena*

(pýcha) _____ *princezna*

(výška) _____ *strom*

Z přídavných jmen tvořte příslovce

| | |
|---------------|---------------|
| <i>JAKÝ?</i> | <i>JAK?</i> |
| <i>slušný</i> | <i>slušně</i> |
| <i>krásný</i> | |
| <i>silný</i> | |

Obr. 3 Ukázka cvičení zaměřeného na slovnědruhé třídění příbuzných slov

Běžně také dochází k **záměnám přídavných jmen přivlastňovacích se zájmeny přivlastňovacími** (např. *Honzův × jeho, koččín × její*), která je zastupují a odpovídají na stejnou otázku **Čí? Zatímco přídavná jména přivlastňovací směřují ke konkrétní osobě, zvířeti..., u zájmen přivlastňovacích není konkrétní vlastník znám.**

Učitel by měl reflektovat také to, že si žáci podobností či shod tvarů různých slovních druhů nemusí být vědomi, proto by měl žáky na tuto skutečnost upozornit. Pro nácvik rozlišování podobných či stejných dvojic je pak vhodné **připravit žákům cvičení, v němž budou tyto dvojice frekventovaně zařazeny.** Uvidí-li žáci podobné problémy „vedle sebe“, mohou je jednoduše analyzovat, porovnat a uvědomit si rozdíly (tzn. najdou si diferenční znaky). Určování slovních druhů by mělo být vždy doplněno o **argumentaci pomocí pouček**, které slovní druhy vymezují (zásada uvědomělosti).

1.5.4 Problém při identifikaci zájmen obecně

Problém při rozpoznávání zájmen v textu v nižších ročnících je poměrně pochopitelný vzhledem k tomu, že se **jedná o slovní druh s málo konkrétním významem.** Tento význam se žákům nedá příliš ilustrovat pomocí obrázků, se kterými obvykle pracují při zavádění jiných slovních druhů. Spíše než samotnými plnovýznamovými slovy jsou zájmena odkazy na plnovýznamová slova (tzn. podstatná a přídavná jména). Význam zájmen je tak pro žáky často mlhavý, hůře uchopitelný. S ohledem na to je důležité **vážít, se kterými druhy zájmen budeme pracovat**, a jejich rozsah rozšiřovat velmi pozvolna.

1.5.5 Problém záměny zájmen s jinými slovními druhy

Časté a logicky očekávané jsou **záměny zájmen přivlastňovacích s přídavnými jmény přivlastňovacími**, neboť zájmena přivlastňovací přídavná jména přivlastňovací zastupují. Ptáme se na ně také stejnou otázkou **Čí?** Aby si žáci uvědomili rozdíly mezi oběma slovními druhy, je žádoucí jim předložit **cvičení, v němž budou tato slova analyzovat a porovnávat, a na**

základě toho následně třídit. Zatímco přídavná jména přivlastňovací směřují významově ke konkrétní osobě, zvířeti, u zájmen je konkrétní „vlastník“ nejasný.

S problémem záměny slovních druhů se budeme častěji setkávat i u zájmen, jejichž **tvary jsou s jinými slovními druhy homonymní**, např. záměna zájmena *je* (tvar zájmena *oni*) s tvarem slovesa *být*, záměna zájmena *se* s předložkou *atd.* Pokud v určování těchto slovních druhů chybuje žák při práci se souvislým textem, obvykle to značí **čtení bez porozuměním** (žák určuje slovní druh automaticky podle formy slova, ne podle správného algoritmu). Řešením je zde právě **posilování čtení s porozuměním a důsledná aplikace algoritmu určování slovních druhů** (žák by měl svá řešení vždy zdůvodňovat osvojenými poučkami o slovních druzích tak, jak to požaduje **zásada uvědomělosti**).

Po vyvození příslovcí může docházet k záměnám i u těchto slovních druhů. Problematická je zejména **podobnost zájmenných příslovcí** (např. *kde, kam, odkud, kdy, odkdy, jak* atd.) se zájmeny tázacími či vztažnými. Ačkoli zájmenná příslovce někteří autoři řadí mezi zájmena (např. Štícha a kol., 2013), ve školní praxi jsou obvykle uváděna mezi příslovci. Abychom oba slovní druhy dostatečně oddělili, minimálně zpočátku (ideálně ale po celý 1. stupeň ZŠ) **zájmenná příslovce do slovnědruhového třídění nezařazujeme.**

Problémem jsou také **nepodobné tvary slov** v různých pádech (např. *já – mně, mi, mnou... ty – tobě, tebe... my – nás* apod.). Pro žáky je komplikované převádět tato slova do základních tvarů, které by pro ně byly při třídění slov jednodušší. **Lepší představu o tomto slovním druhu žáci získají až v 5. ročníku ZŠ**, kdy jsou zájmena precizněji specifikována v rámci klasifikace zájmenných druhů. Do té chvíle by měli žáci pracovat především s jednoduchými variantami zájmen osobních a ukazovacích, které dobře znají nejen z běžné komunikace, ale také z jazykové výchovy (osobní zájmena využívají k identifikaci osob sloves, pomocí zájmen ukazovacích identifikují podstatná jména). V 5. ročníku ZŠ je výuka zaměřena také na nácvik skloňování některých zájmen (zejména bezrodých zájmen osobních), zde se žáci seznamují i s některými problematickými tvary zájmen. **Tento problém obvykle ustupuje po probrání druhů zájmen v 5. ročníku ZŠ**, neboť v tomto období se žáci učí upravovat zájmena do základního tvaru. **Dříve tedy nemá příliš smysl jim při určování slovních druhů zájmena v jiných tvarech předkládat.**

1.5.6 Problém záměny číslovek s jinými slovními druhy

Vzhledem k poměrně jasnému slovnímu významu číslovek, který je pro žáky srozumitelný, dokáží číslovky vcelku snadno rozlišovat. Problémem však mohou být některé **číslovky neurčité**, resp. ta slova, která mohou být dle kontextu také **příslovcem** vyjadřujícím míru (např. *málo*, *mnoho*). **Rozdíl žáci nejlépe pochopí, pokud jim učitel připraví příklady různého použití těchto slov ve větách** (např. *Honza má mnoho řečí.* × *Honza umí mnoho řečí.*). Vzájemným srovnáním by žáci měli dospět k poznatku, že neurčité číslovky pojmenovávají sice nepřesný, ale stále zjistitelný počet (např. spojení *málo jablek* může ve skutečnosti označovat např. *tři jablka*). Číslovky se pojí pouze s počítatelnými skutečnostmi (např. počet *jablek* můžeme spočítat). Naproti tomu tvarově homonymní příslovce nevyjadřují početnost, ale míru okolnosti.

K záměnám při slovnědruhovém třídění může docházet také kvůli morfologické podobnosti číslovek s jinými slovními druhy. Kromě výše zmíněných **příslovců** se tento problém týká také **podstatných jmen** (s nimiž se žákům mohou plést především číslovky základní, např. *jedna*, *miliarda*, *jednička* atd., obecně se tento problém bude týkat číslovek se substantivním skloňováním) či **přídavných jmen** (což je problém především u číslovek s adjektivním skloňováním, tedy číslovek řadových, číslovek druhových typu *dvojí*, *paterý* a číslovek násobných typu *-násobný*). K slovnědruhovým záměnám dochází výrazně častěji u číslovek neurčitých, jež mívají pro žáky méně zřetelný sémantický význam, jsou významově více abstraktní (žáci si nemusí uvědomit, že dané slovo vyjadřuje kvantitu).

1.5.7 Problém záměny příslovcí s jinými slovními druhy

Na záměny s **přídavnými jmény**, **podstatnými jmény** a **číslovkami** jsme upozorňovali už výše. Zde doplníme ještě možnost záměny příslovcí s **předložkami**. Předložky podobně jako příslovce vyjadřují různé okolnosti, vztahy (místo, čas, způsob, příčinu aj.), proto jsou tato slova žáky při určování slovních druhů s příslovcí někdy zaměňována. Ale význam předložek se projevuje teprve ve spojení se jmény nebo číslovkami, jejich význam je tedy zřejmý až z tohoto spojení, zatímco příslovce nesou slovní význam samostatně. Toto je také způsob, jak je při určování

odlišit. Ačkoli v obou případech často můžeme použít otázky, kterými se ptáme na příslovce (např. *KDE? KAM?*), jednoslovně na ně dokáže odpovědět většinou příslovce (*KDE? – doma, KAM? – domů* apod.), zatímco předložka musí být ve vazbě se jménem (*KDE? – v domě, KAM? – do domu* apod.).

1.5.8 Problém při vymezení předložek

Problémem předložek je opět jejich vymezení. Školní poučky obvykle odrážejí poznatek, že předložky stojí před jménem (a pomáhají určit jejich pád). Takto formulovaná **poučka předložky dostatečně nevymezuje od ostatních slovních druhů**, protože před jménem může stát v podstatě slovo jakéhokoli slovního druhu. Pro rozlišování předložek je tedy důležitý způsob vyvození, který buď žákům dokáže fungování předložek ozřejmit, nebo nedokáže. Klíčové je při tom **vytvoření modelového souboru předložek**, tedy konkrétních slov, u nichž žáci dokáží slovní druh přesně identifikovat. S tímto souborem pak budou analogicky porovnávat i další slova. Předložky se tedy žáci učí především výčtem. Čím více předložek budou znát a umět rozlišit v textu, tím snadnější pro ně bude rozlišování další příkladů tohoto slovního druhu, protože podle známých příkladů předložek budou posuzovat předložky neznáme. Při budování referenčního seznamu předložek žáky odkazujeme k **nácviku počátečního čtení, kde od 1. ročníku ZŠ speciálně nacvičujeme čtení jmen v předložkových vazbách**. Díky tomuto propojení se čtenářským výcvikem si žáci lépe uvědomí, která slova k předložkám patří i jejich další specifika, konkrétně to, že je sice píšeme izolovaně, neboť se jedná o samostatná slova, při čtení je však spojujeme se jménem (předložku a jméno čteme obvykle dohromady).

Ještě komplikovanější je pak situace u **předložek nevlastních**, u nichž je problém svázán s jejich vznikem, neboť tato slova byla původně jiným slovním druhem. **Při jejich rozlišení se proto musíme soustředit na celý kontext, tedy na to, jak je konkrétní slovo použito, jaký má význam či funkci** (např. *Jel s kolem. × Jel kolem. × Jel kolem domu.*).

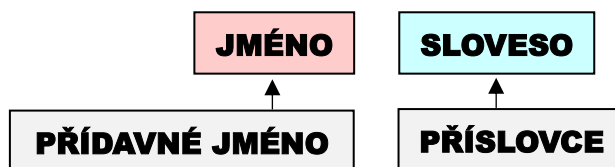
1.5.9 Problém při vymezení částic

Tento slovní druh je obzvlášť komplikovaný, a to nejen vzhledem k záměnám s jinými slovními druhy (zejména s příslovci, spojkami či citoslovci), ale především k **problematicky vymežitelné funkci** (částice jsou sémantické modifikátory výpovědi či jejich části). Z těchto důvodů **se žáci částice na 1. stupni ZŠ defacto neučí rozpoznávat. Jsou pouze seznámeni s výčtem několika málo příkladů** částic uvozujících věty přací, **které si osvojují pamětně**. Obvykle jsou to slova *ať* a *kdyby*. V učebnicích se setkáváme také se slovy *kéž* a *nechtě*, avšak u nich už je vzhledem k neaktuálnosti těchto slov v rámci běžného používání potřeba zavádění s velkým otazníkem. V zájmu pragmatičnosti jazyka bychom měli žákům předkládat příklady spíše odpovídající aktuální slovní zásobě a brát také zřetel na slovní zásobu žáků. **Výcvik částic by měl pokračovat na 2. stupni ZŠ**, kde by se žáci měli tomuto slovnímu druhu věnovat podrobněji, zejména z hlediska jeho funkčního využití. Nutno však dodat, že to se často neděje, proto si i starší žáci a studenti představují částice jako velmi omezený výčet slov zavedený na 1. stupni ZŠ, vztahují je právě a pouze k začátkům vět přacích, a to i přesto, že se jedná o slova v běžné komunikaci poměrně frekventovaná, navíc jde o slova, jejichž funkci jiné slovní druhy nahradit nemohou.

1.6 Problém záměny terminologie slovních druhů

1.6.1 Problém záměny termínů příslovce × přídavná jména

Výše jsme popsali, že pro žáky v raných fázích nácviku bývá problém rozlišit při slovnědruhovém třídění příslovce a přídavná jména, avšak **problém může být také ve vzájemné podobnosti těchto termínů**, které žáci proto taktéž zaměňují. Pro upevnění termínů můžeme využít mnemotechnickou pomůcku vyplývající z funkce těchto slovních druhů ve větě: **PŘÍSLOVCE jsou PŘI SLOVESECH**, slovesa upřesňují (rozvíjení dalších slovních druhů příslovci zatím neprezentujeme), **PŘÍDAVNÁ JMÉNA PŘIDÁVÁME ke JMÉNŮM**, která rozvíjejí. Vztahy mezi těmito slovními druhy můžeme taktéž sledovat i zaznamenávat, a tím žáky připravovat na skladebné učivo o větných členech a jejich vztazích ve větě.



Obr. 4 Vizualizace termínů „přídavné jméno“ a „příslovce“

1.6.2 Problém záměny termínů předložka × předpona

Žáci nemají problém tato dvě témata rozlišit, **problematické je ale operování s odpovídajícími termíny**, které může komplikovat i zadávání některých úkolů. Pokud žáci nemají představu, co přesně daný termín znamená, nemusí jim být jasné, jaký úkol mají plnit. S tím je při zadávání úkolů dobré počítat a **před samostatnou prací se raději ujistit, že žáci ví, co přesně se uvedeným termínem myslí**. Postupem času by si měli žáci oba termíny zafixovat.

2 Problémy při určování mluvnických kategorií

2.1 Problém při určování rodu podstatných jmen

Rod podstatných jmen určují žáci snadno a s poměrnou jistotou u slov, která sami dokáží používat v běžné komunikaci nebo která z běžné komunikace znají. U těchto slov totiž mají osvojeny také celé vazby, jež rod podstatného jména taktéž indikují (ať už vazby nominální či vazby se slovesy, která jsou podstatnými jmény formálně ovlivňována v koncovkách). Lze předpokládat, že při určování rodu budou žáci více **chybovat ve slovech, která jsou běžně používaná právě v nesprávných vazbách, nebo jsou pro ně neznámá**. Na tento problém můžeme narazit např. u názvů měst (např. *Olomouc, Přebyslav*), případně i jiných méně používaných slov (např. *otep*). Při třídění slov se pak žáci orientují podle zakončení slov, přičemž slova s nulovou koncovkou často automaticky řadí k rodu mužskému, neboť do této skupiny patří největším množství slov s nulovou koncovkou. Používání slov v komunikaci si žáci představu o rodu přirozeně upřesní, řešením zde tedy může být **aktivizace těchto slov ve slovní zásobě**.

Na problémy můžeme narazit u **slov, která se v prostředí žáka běžně používají nespisovně**, což se může odrazit i právě v kolísání rodu. Děje se tak především v důsledku místního nářečí, např. *kedlub* (spisovně *kedluben* i *kedlubna*), *hadra* (spisovně *hadr*), *okurek* (spisovně *okurka*). Podobné tvarové dvojice však mohou být také součástí spisovné slovní zásoby, někdy označují různý věcný význam (např. *brambor* jako plodina × *brambor* i *brambora* jako potravina nebo krmivo, *pásek* × *páska*, *fazole* × *fazol* atd.). Regionálně dochází k nespisovnému rodovému kolísání také u některých místních názvů, „např. slova *Břeclav, Florenc, Kroměříž, Litovel, Olomouc, Třebíč*, patří ve spisovné češtině jen k rodu ženskému, v místním úzu se však s nimi může zacházet jako se jmény rodu mužského“ (Internetová jazyková příručka²). **O nespisovném užívání slov v rámci regionu by měl mít učitel povědomí a při výcviku se jim s žáky více věnovat, neboť žáci je jako nesprávné tvary (vzhledem k frekvencii využívání) nemusí vnímat.**

² Internetová jazyková příručka [online] (2008–2024). Rod podstatných jmen. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Dostupné na <<https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=200>> [cit. 2023-08-26].

Správnost, resp. spisovnost tvarů slov a jejich rod je proto lépe u nejistých případů **ověřovat v příručkách**, např. ve **SLOVNÍKU SPISOVNÉ ČEŠTINY** či v **INTERNETOVÉ JAZYKOVÉ PŘÍRUČCE**.

2.2 Problém při určování čísla podstatných jmen

Pro žáky může být obtížnější rozpoznávání čísla u podstatných jmen, jejichž tvary jsou v jednotném a v množném čísle identické, tzn. že u nich dochází k **tvarové homonymii**. **Tato slova by měla být žákům při určování čísla předkládána pouze ve větách**, neboť skutečné množství bude zřejmé z významového kontextu. Ostatně pracovat se slovy ve větách by žáci měli téměř vždy, neboť číslo je syntakticky závislá kategorie. Pokud jsou do výcviku určování zařazena izolovaná slova, měla by to být pouze slova s jednoznačným rozlišením čísla, což je poměrně limitní. Práce s izolovanými slovy je vhodná spíše zpočátku, např. při vyvození učiva, při procvičování určování čísla bychom se ale takovému postupu už měli spíš vyhýbat. **Na existenci tvarové homonymie slov je vhodné žáky upozornit formou cvičení**, např.:

*K několika **stavením** na samotě vedla jen travnatá cesta. Holubi kroužili nad **stavením**.
Stroji se musí věnovat náležitá práce. **Stroji** se dá ušetřit velké množství lidské práce.
V **nocí** se tam nedalo pro velké dusno ani spát. **Nocí** tam jsou příliš dusné.
Písní se může vyjádřit radost i smutek. **Písní** znala Janička už celou řadu.
Řeky je třeba si náležitě vážit. **Řeky** je třeba chránit před znečištěním.*

Obr. 5 Ukázka cvičení na rozlišování čísla podstatných jmen (Styblík, 1996, zkráceno)

2.3 Problém při osvojení a fixaci pádových otázek

Nácvik pádových otázek je spojen s memorováním, žáci se je učí drilem. Problémem zde tedy může být už jen samotné **pamětné osvojení pádových otázek**. K jejich zapamatování můžeme přispívat **nejrůznějšími variacemi reprodukce** (atraktivní jsou různé manipulační činnosti spočívající ve spojování pádové otázky s čísly pádů, které mohou mít i podobu soutěží) a také **různými technikami fixace** (např. asociativní učení, při němž můžeme pádové otázky spojit s konkrétními barvami). Postupy opakování bychom měli střídat, stereotypní nácvik žáky brzy přestane bavit, a tím bude klesat motivace se do těchto činností



zapojovat. Avšak **ani nejvyšší pamětné osvojení neznamená, že si žáci budou pádové otázky pamatovat navždy**. V určitých intervalech (které se mohou postupně prodlužovat) **bychom se proto měli k opakování pádových otázek vracet**. Dobře osvojené pádové otázky i automatizované spoje mezi nimi a čísly pádů jsou nezbytným předpokladem pro určování pádů podstatných jmen.

2.4 Problém při určování pádů podstatných jmen

Pád je syntakticky závislá mluvnická kategorie, proto by při jeho určování měli žáci vycházet z textu, resp. posuzovat formu slova vycházející z vazby mezi větnými členy. To je samo o sobě mentálně náročné. Pro nemalé množství žáků může být obtížně pochopitelná informace, že „mají **vložit pádovou otázku do věty tak, aby si mohli odpovědět podstatným jménem**“. Jistá míra abstraktnosti tohoto úkolu způsobuje, že žáci nemají jasnou představu, co přesně mají udělat. S tímto problémem se budeme setkávat především v počátečním nácviku, při němž se žáci s algoritmem určování pádu teprve seznamují. Pro konkretizaci činnosti je vhodné **připravit MANIPULAČNÍ KARTY PRO JEDNOTLIVÉ PÁDOVÉ OTÁZKY**, které mohou žáci do vět **skutečně vkládat**. Tato pomůcka je ilustrací zásady názornosti.



Obr. 6 Ukázka pomůcky pro určování pádů

Pro žáky s nižším jazykovým citem, jehož deficit se obecně negativně promítá do ohýbání i dalších slovních druhů, pak může být obtížné na pádovou otázku adekvátně odpovědět, resp. také **vhodnou pádovou otázkou k danému slovu nalézt**. I pro ně je vhodné **využívat MANIPULAČNÍ KARTY S PÁDOVÝMI OTÁZKAMI**, neboť umožňují snazší experimentální ověřování správnosti otázek (když žák zjistí, že se zvolená otázka nehodí, snadno ji vymění za jinou). Celý proces určování je tak pro žáky mentálně méně náročný. Tento princip je nápomocný také u dyslektiků, kteří mají problém s orientací v textu a sníženou schopnost čtení s porozuměním.

Výcvik určování pádů je obecně velmi problematický a pro žáky náročný, neboť žáci musí aplikovat pamětné informace širšího rozsahu (pádové otázky) a také postup dotazování na jednotlivá slova pomocí pádové otázky je pro některé žáky obtížný, obzvláště v počátečním nácviku. **Převážná většina chyb, ke kterým bude docházet při určování pádů podstatných jmen, však bude pramenit hlavně z nesprávného využívání algoritmu.** Různé chyby se budou objevovat u začínajících žáků, kde budou důsledkem neukotvenosti postupu, jiné chyby u žáků v pokročilém nácviku, kteří se naopak mohou snažit zdouhavý algoritmus zkracovat či ho úplně ignorovat a správné řešení víceméně tipovat. První pomocí pro žáky je tedy **důsledné využívání vyvozeného algoritmu určování pádů podstatných jmen a explicitní zdůvodňování postupu** (a to jak při ústním určování pádů, tak při písemné samostatné práci). Opírání se o pádové otázky reflektuje zásadu lingvistického přístupu.

Níže přikládáme ukázkou cvičení, které je doplněno o dopisování pádových otázek. Kromě pádové otázky žáci do „bubliny“ doplňují také číslo pádu. **Zdůvodňování je velmi důležitým diagnostickým nástrojem pro učitele**, neboť ten by měl být schopen na základě nesprávně zvolené pádové otázky určit, v čem žák při aplikaci algoritmu chybuje, a přesněji mu pomoci. Tím je nácvik a eliminace chyb maximálně efektivní. Je-li součástí úkolu také psaní pádových

otázek, žáci v něm obvykle chybují méně, neboť zde není možné algoritmus ignorovat. Pracují uvědoměle (zásada uvědomělosti). Takto připravená cvičení jsou důležitá především v počátečním nácviku určování pádů, kdy se žáci správný postup teprve učí a budou potřebovat větší intervenci ze strany učitele. Svě místo však najdou i později v případě, že při určování pádů začne narůstat chybovost, a bude nutné analyzovat příčiny.

Koho? Co? 4. p. _____? _____? _____? _____? _____?

Jeli jsme na prázdniny k babičce. K večeři jsme měli pečené brambory s máslem. Šli jsme spát, až

_____? _____? _____? _____? _____? _____?

když svítil měsíc a hvězdy. Také jsme se dívali na pohádku v televizi. Teta sekala trávnik. Na louce

_____? _____? _____? _____? _____? _____?

jsme hrabali seno. S Maruškou jsme hráli karty. Po zahradě běhal pes. Babička nás vyhlížela z okna.

Obr. 7 Ukázka cvičení na určování pádů s doplňováním pádových otázek

„Vedeme žáky k tomu, aby používali zdvojených pádových otázek *KDO? CO?, KOHO? ČEHO?* atd., i když často tak vzniká otázka cizí přirozenému vyjadřování“ (Svoboda, 1977, str. 107). Žáci mají tendenci si postup určování pádu zkracovat a redukovat pouze na 1. část pádové otázky, čímž dochází k záměně některých pádů. Ačkoli použití zdvojených pádových otázek není vždy nutné, na 1. stupni ZŠ je i v takových případech zdvojování otázek vhodné, neboť tím fixujeme nejenom podobu pádových otázek, ale také tím **činíme algoritmus určování pádu univerzálně použitelný** pro určení jakéhokoliv tvaru podstatných jmen. Zastánci tohoto pojetí jsou např. Hauser a Ondrášková (1991), Čechová a Styblík (1998), Hájková (2021).

Někteří žáci vychází při určování pádu nesprávně z tvaru slova, namísto z vazby podstatného jména na jiná slova ve větě, která pád podstatného jména ovlivňují. **Chybují tak u určování slov, u nichž dochází v různých pádech k tvarové homonymii.** Tyto problémy se týkají nejčastěji **záměň 2. a 4. pádu**, jejichž pádové otázky shodně začínají tázacím zájmenem *KOHO* a liší se až ve tvaru zájmena *CO*, tedy tvaru *ČEHO* pro 2. pád a tvaru *CO* pro 4. pád (např. *Potkal jsem kamaráda.* – 4. pád × *Bez kamaráda neodejdu.* – 2. pád). Podobně dochází k **záměněm**

1. a 4. pádu, protože v jejich pádových otázkách se opakuje tvar zájmena *CO*, ale liší se tvarech zájmen *KDO* (1. pád) / *KOHO* (4. pád) (např. ***Strom* roste *dlouho***. – 1. pád × ***Vylezu na *strom****. – 4. pád). Tento problém je ale méně frekventovaný. Časté jsou záměny **3. a 6. pádu** zejm. u rodu mužského, kde jsou nejen homonymní tvary, ale problémem může být také použití otázek, které se žákům mohou pro svou podobnost plést (3. p. *KOMU? ČEMU?* × 6. p. *(o) KOM? (o) ČEM?*). K chybám při určení zde opět dochází nesprávnou aplikací algoritmu. Může se také jednat o důsledek didakticky nevhodného počátečního nácviku určování pádů ve slovních spojení namísto slov ve větách. Učitel by měl žáky upozornit na to, že některá slova mohou mít v různých pádech stejné tvary, takže **je důležité, aby opravdu důsledně „vkládali“ pádovou otázku do dané věty. Měl by jim také připravit cvičení, v němž budou dostatečně zastoupeny příklady podobných slov.**

V důsledku méně častého zařazování tvarů 5. pádu do procvičování může i zde docházet k vyšší chybovosti při určování. **5. pád někteří žáci zaměňují s 1. pádem**, neboť funkční využití těchto tvarů se jim může zdát podobné (1. pádem pojmenováváme, 5. pádem oslovujeme či voláme). Problém zde může být důsledkem předpokladu, že je nutné cvičit především ty pády, u nichž se uplatňují pádové otázky, neboť právě jejich použití v algoritmu činí žákům největší potíže. Učitelé tak těmto tvarům věnují větší pozornost a určování 5. pádu někdy opomíjejí. Vzhledem k tomu, že v tomto případě je příčinou nedostatečné procvičení, pak je řešením právě **v častějším procvičování určování pádů těchto tvarů slov.**

„Žáci často chybují také tím, že **zaměňují otázky na řízený a řídicí člen**, tj. neptají se na tvar, který mají určit. I někteří středoškoláci určují pád tvaru *ruku* ve spojení *ruku v ruce*: ‚*ruku* – v kom, v čem? 6. pád‘, a získávají tak odpověď na otázku po pádu tvaru (*v*) *ruce*; zvláště výrazné je to u případů, kdy řídicí substantivum je vzhledem k jinému členu řízeno – na pád tvaru *jara* ve větě *Toužebně očekáváme příchod jara* se někteří žáci ptají: ‚*jara* – koho, co, ne koho, čeho, *toužebně očekáváme* koho, co?‘ (místo aby se zeptali ‚příchod – koho, čeho?’)“ (Čechová a Styblík, 1998, str. 119–120).

Komplikací při určování pádů podstatných jmen mohou být pádové předložky, které obvykle doprovází pádové otázky. Problém spočívá v tom, že v textu mohou být před podstatnými jmény uvedeny jiné otázky, než se kterými jsou pádové otázky nacvičovány, což je pro žáky

matoucí. Někteří žáci mohou mít problém si uvědomit, že předložky nejsou povinnou součástí pádové otázky (obzvláště pokud jsou při nácviu pádových otázek vazby s předložkami automatizovány) a při určování v textu je tedy nemají používat. Problematické jsou ze stejného důvodu také situace, kdy před podstatnými jmény v textu žádné předložky uvedeny nejsou. Využívání předložek při určování pádů nedoporučují např. Hauser a Ondrášková (1991), Brabcová (1982, 1990) jejich využívání v této fázi výuky označuje přímo za škodlivé. Nevhodné je také předkládat žákům stereotypně příklady, kdy jsou v konkrétních pádech uvedeny vždy typické předložky (např. podstatná jména v 7. pádě, před nimiž bude vždy uvedena předložka *s*, která bývá obvykle uváděna u výčtu pádových otázek). Žáci by měli být vedeni k tomu, že pouze podle předložky, tedy bez použití pádové otázky, je určení pádu jen pouhým tipováním (např. *Dej kytici na stůl.* × *Kytice je na stole*). Žáci by se v této fázi neměli na předložky v pádových otázkách fixovat. Při kladení pádových otázek během určování pádu by předložky neměli používat.

2.5 Problém při určování životnosti podstatných jmen

Častou chybou na straně žáků je **spojování životnosti slov s tím, zda pojmenovávají živou přírodu**. Obvykle se k tomuto mylnému postupu uchylují, pokud zapomenou algoritmus určení životnosti. Tento postup je však nesprávný a měl by být důsledně potírán. Životnost je kategorizace slov na základě jejich tvarů, to, co tato slova pojmenovávají, je nepodstatné. Aby žáci pochopili, že je pojmenováváná skutečnost irelevantní, **měli by jim být záměrně předkládány příklady slov, které mylnou představu o „skutečné živosti“ a mluvnické životnosti rozbourávají** (životná slova jsou např. slova *kostlivec*, *nebožtík*, *sněhulák*, neživotná slova jsou např. názvy rostlin v rodě mužském – *dub*, *jetel* atd.).

Pro zafixování poznatku, že pro určení životnosti používáme kromě **1. pádu také 4. pád** i o kterou konkrétní pádovou otázku se v tomto případě jedná, můžeme použít mnemotechnickou pomůcku: „*Podívejte se na slovo*“, přičemž žáci mohou při ohýbání slov do 4. pádu **pomocí rukou předvádět dalekohled nebo brýle**.



Další chybou je pak **ověřování tvarové shody pouze v jednotném čísle**, což bude nedostatečné pro určení životnosti všech podstatných jmen patřících ke vzoru *SOUDE*, neboť u těchto slov je tvarový rozpor až v množném čísle. Podstatná jména patřící k vzoru *SOUDE* jsou méně frekventovaná než některá jiná podstatná jména rodu mužského a často jsou proto také méně zastoupena v učebnicích a pracovních sešitech. Žáci se budou v těchto materiálech mnohem častěji setkávat s podstatnými jmény, u nichž lze životnost rozlišit už v čísle jednotném. **Učitel by měl žákům v odpovídajícím poměru předkládat i slova, u nichž lze životnost rozlišit až v čísle množném**, jinak si budou fixovat nesprávné použití algoritmu určení životnosti, resp. budou používat jen polovinu tohoto algoritmu.

2.6 Záměna mluvnických kategorií jmen s mluvnickými kategoriemi sloves

Defacto souběžné vyvozování a společné procvičování jmenných a slovesných kategorií někdy může vést k jejich nesprávnému směšování. K záměnám dochází **zejména u kategorie osoby a pádu**. Příčinou problému může být formalistní zavedení mluvnických kategorií jako „něčeho, co se u slovních druhů určuje“, aniž by byly **mluvnické kategorie funkčně propojovány s mluvnickými významy, tedy s informací, že slovo svým tvarem vyjadřuje určitý gramatický význam, a právě ten, resp. tvar, který ho vyjadřuje, je pak podstatou třídění slov do gramatických kategorií**. Absentuje-li ve vyvození tento poznatek, žáci mívají tendenci mluvnické kategorie určovat pouze mechanicky, aniž by se na jejich významem zamýšleli, proto je příliš nezarazí, že např. u podstatných jmen osobu určovat nelze.

2.7 Problém osvojení osobních zájmen a jejich využívání v algoritmu určování osoby

Osobní zájmena si žáci osvojují pamětně, což znamená, že je **mohou zejména zpočátku zapomínat**. **Výčet zájmen bude nutné cyklicky opakovat**.

Je také důležité **vysvětlit, že u 3. osoby v obou číslech existují tři rodové varianty osobních zájmen**, aby se žáci nesnažili určovat také **4. a 5. osobu**.

Rodilým mluvčím obvykle nečiní problém přiřadit k danému slovesnému tvaru odpovídající osobní zájmeno, je však třeba si uvědomit, že u některých sloves je k tomu potřeba také kontext věty, neboť mají shodné tvary v jednotném a množném čísle.

2.8 Problém smíchávání terminologie způsobu sloves a druhů vět

Po zavedení terminologie slovesného způsobu narazíme na problém záměny s terminologií druhů vět, neboť **oba systémy mají velmi podobné názvosloví a v obou případech se jedná o různé vyjadřování modality**. Ačkoli je vyvození obou těchto témat poměrně vzdálené (druhy vět se řeší obvykle od 2. ročníku ZŠ, slovesný způsob ve 4./5. ročníku ZŠ), k promíchávání termínů může čas od času docházet. **Pro snazší odlišení je vhodné oba terminologické systémy vizualizovat** (např. pomocí nástěnného obrazu) (zásada názornosti) a vzájemně je porovnat. Vystavený didaktický obraz podpoří správnou fixaci termínů (zásada trvalosti).

| DRUHY VĚT | SLOVESNÝ ZPŮSOB |
|------------------|--------------------|
| Věta oznamovací | Způsob oznamovací |
| Věta rozkazovací | Způsob rozkazovací |
| Věta tázací | |
| Věta přací | |
| | Způsob podmiňovací |

Obr. 8 Vizualizace terminologie druhů vět a slovesných způsobů

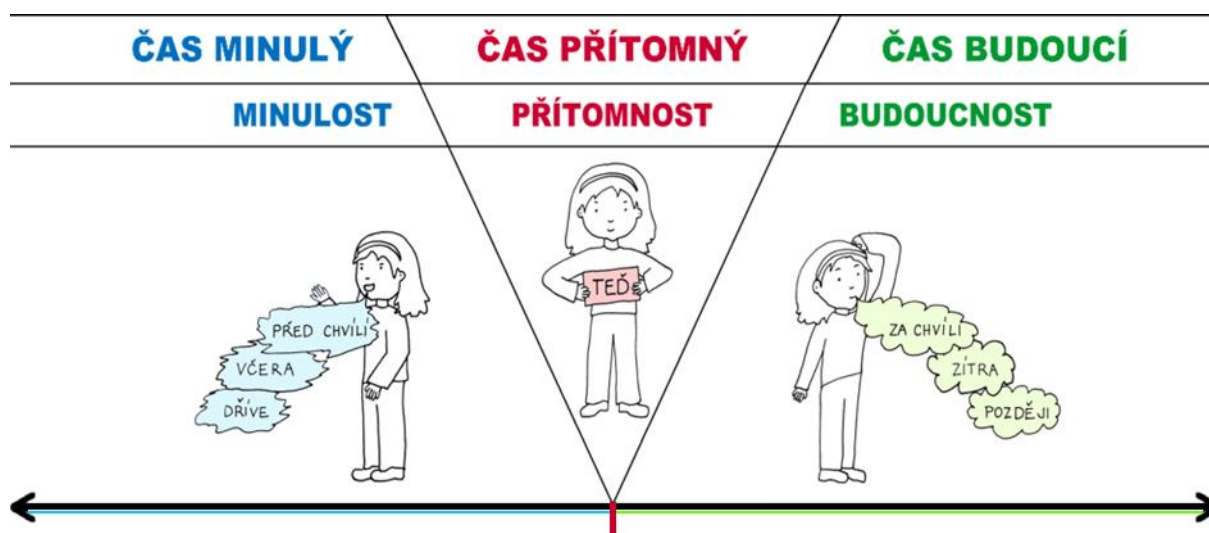
2.9 Problém záměny způsobu tvarově podobných slov

Pro žáky může **být obtížné rozlišování některých tvarově podobných slov ve způsobu rozkazovacím a oznamovacím**, což je problém zejména u sloves v množném čísle (např. *čtete* × *čtěme*, *čtete* × *čtěte*). Na podobnost tvarů je nutné žáky upozornit. **Záměnám při určování způsobu můžeme předcházet, pokud do výcviku zařadíme tvoření těchto tvarů sloves, při čemž žáci obvykle nechybují.** Ohýbáním slov do patřičných tvarů si vytrénují citlivost na to, jak tyto tvary potom identifikovat. Jedná se o úkoly typu „*Vytvoř tvary slovesa číst ve 2. os. č. mn. rozkazovacího způsobu a oznamovacího způsobu*“.

Vzhledem k nepatrnému rozdílu v tvarech některých slov v různých způsobech lze očekávat větší chybovost také v úkolech, kde si žáci budou slova sami číst (tento problém může být výrazný např. u dyslektiků). **Žáci by měli být na možnou tvarovou podobnost upozorněni** i proto, aby se soustředili na pečlivé čtení a nechybovali při určování způsobu kvůli **chybnému přečtení sloves**.

2.10 Problémy při určování času

Čas sloves bývá pro žáky komplikovanější než dříve vyvozené mluvnické kategorie sloves. **Chybovost při určování času je však mnohdy důsledkem nesprávného vymezení jednotlivých časových období pro konkrétní časy**, se kterým se žáci seznamují při vyvození učiva. Nevhodné je např. rozdělení časového kontinua pomocí příslovcí *včera*, *dnes* a *zítra*, neboť jsou značně zavádějící. Pokud mají žáci časová období vymezena přesněji, obvykle jim nedělá určování času problém. Přítomný čas můžeme identifikovat např. s termínem *právě teď*. Spojit minulý čas s termínem *včera* je sice v pořádku, ale to už může být vzdálenější minulost, resp. od časového období *právě teď* do *včerejška* vzniká časový prostor, který není nikam zařazen. Podobná situace by nastala při vymezení budoucího času tím, co se stane až *zítra*. **Minulost i budoucnost je pro lépe vymežit blíže k současnosti. Je-li tedy přítomný čas to, co SE ODEHRÁVÁ PRÁVĚ TEĎ, pak minulý čas vyjadřuje to, co SE STALO PŘED CHVILIČKOU, zatímco budoucí čas je to, co SE STANE ZA CHVILIČKU.** Jednotlivá časová vymezení je příhodné názorně prezentovat také pomocí časové osy.



Obr. 9 Ukázka časové osy pro vizualizaci časových období a časů sloves

Časová příslovce sama o sobě nemusí být při vymezení času dostatečná, neboť některá z nich mohou být v běžné komunikaci používána i ve spojení s více časy, např. slovo *ted'* (např. *Ted' cvičím. Ted' půjdu cvičit.*), proto je **důležité doplnit je v algoritmu také slovesy v daném čase**, jak je ukázáno výše. Pokud je čas sloves vymezen tímto způsobem, nemají žáci obvykle problém určovat čas ani u složitějších příkladů sloves, jako jsou např. slovesa v přítomném tvaru, která ale vyjadřují čas budoucí (např. *napišu, vyrosteme, půjdou*).

2.11 Problém při určování způsobu a času

Pořadí vyzozování mluvnických kategorií (obvykle osoba, číslo, čas a způsob) může být komplikací při souslednosti těchto mluvnických kategorií při jejich určování. Čas je v podstatě podkategorií způsobu, neboť se určuje jen u způsobu oznamovacího, proto je nejprve důležité posoudit, o který způsob se v daném případě jedná. **Některým žákům však změna ustálené řady mluvnických kategorií činí potíže.** **Fixovat pořadí můžeme např. pomocí tabulky s předvyplněnými mluvnickými kategoriemi**, které předurčují, v jakém pořadí je mají žáci určovat.

| | osoba | číslo | způsob | čas |
|-------------|-------|-------|--------|-----|
| budeme jíst | | | | |

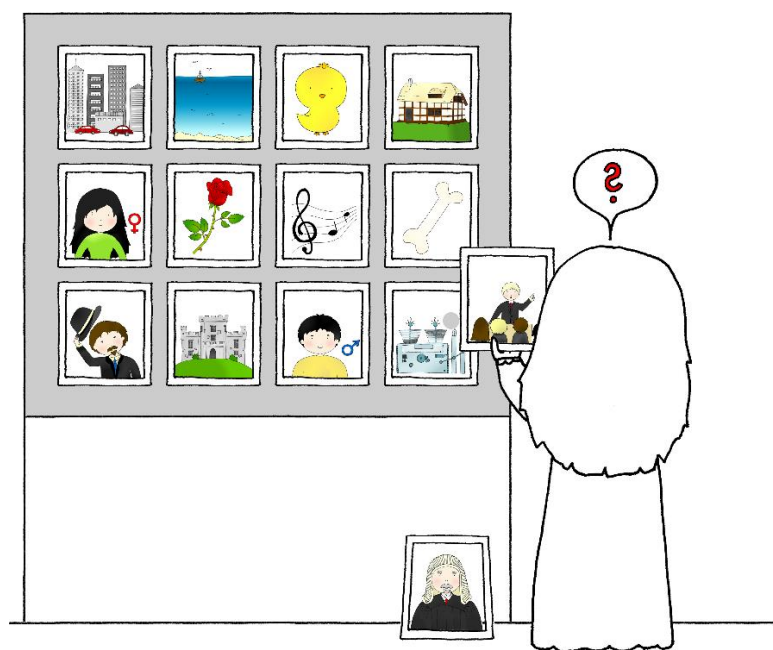
Obr. 10 Ukázka tabulky pro určování mluvnických kategorií sloves

Při určování času je pak důležité komentovat nejen to, jak se určuje, ale také to, u kterých způsobů se určuje. V tabulce mohou žáci pole pro čas u způsobu rozkazovacího a podmiňovacího proškrtávat, čímž dávají explicitně najevo, že si absenci této mluvnické kategorie u daných způsobů uvědomují (tím je naplňována zásada uvědomělosti).

3 Problémy při určování vzorů jmen, jejich druhů a skloňování

3.1 Problém při vytvoření představy o systému vzorů

Didakticky nesprávný je postup, při němž nejsou žáci v rámci úvodního seznámení se vzory konfrontováni s celou soustavou vzorů, ale jen s její částí. Vyčlenění některých vzorů ze



systemu může vést žáky k tomu, že si utvoří nesprávnou představu o počtu vzorů. Často se tak děje u vzorů *PŘESEDÁ* a *SOUDECE*, neboť jejich skloňování se obvykle posouvá až do 5. ročníku ZŠ, zatímco skloňování všech ostatních vzorů se vyvozuje ve 4. ročníku ZŠ. Pokud učitelé tyto vzory žákům nepředstaví, logicky je pak nezařazují ani do třídění,

čímž se žáci v mylné představě o množství vzorů už jen utvrzují. **Integrovat dodatečně vyvozené vzory do systému, který již mají žáci za uzavřený, může být obtížné. Prakticky se pak stává, že na tyto vzory při určování ani nemyslí,** slova k nim náležející často řadí nesprávně k jiným vzorům (podstatná jména s ohýbáním dle vzoru *PŘESEDÁ* obvykle mylně přiřazují ke vzoru *PÁN*, podstatná jména s ohýbáním dle vzoru *SOUDECE* připojují ke vzoru *MUŽ*). **Seznamujeme-li žáky s tříděním čehokoli, měli by nejprve získat představu o celém systému** (zásada systematičnosti), k čemuž obvykle přistupujeme v rámci úvodního seznámení s danou problematikou. Teprve pak můžeme z tohoto systému oddělovat jednotlivé části a těm se pak věnovat konkrétněji. To je však možné jen v případě, že jsou si žáci vědomi, kam tyto informace v rámci celého systému začlenit.

3.2 Problém při určování vzoru podstatných jmen

Příčin pro chybovost při určování vzorů může být několik. **Drtivá většina problémů určování vzorů však bude souviset s nesprávným či nedbalým používáním algoritmu určování vzorů.** Důležitá je podrobnější analýza stavu, neboť bez ní nelze řešit efektivní nápravu.

Obecně lze říci, že algoritmus určování vzorů je velmi obtížný, neboť sestává z řady dílčích algoritmů, které musí mít žáci před vyvozením vzorů dobře zvládnuty. Jde především o algoritmus rozlišení rodu, příp. životnosti, a určení pádu, resp. ohýbání slov dle pádových otázek, což je pro řadu žáků náročné. **Jakékoli nejasnosti v těchto dílčích algoritmech budou nácvik určování vzorů velmi komplikovat.** Před vyvozením algoritmu vzorů je tedy třeba se ujistit, že mají žáci všechny tyto dílčí algoritmy automatizovány (tzn. že při jejich aplikaci pracují bez většího přemýšlení nad jednotlivými kroky) a že jednotlivé mluvnické kategorie určují s minimální chybovostí. Dílčí algoritmy by měly být automatizovány.

Především zpočátku budou mít žáci **problém se sousledností kroků v algoritmu určování vzorů.** **Jednotlivé kroky algoritmu určení vzorů je třeba opakovat, ideálně je žákům vizualizovat** (např. formou didaktického obrazu), aby měli postup neustále na očích a mohli se o něj při určování vzorů opírat (zásada názornosti a zásada trvalosti). Tím si ho budou také lépe fixovat.

| |
|---|
| 1. Hledáme vzor ve stejném rodě. |
| Ukazujeme zájmeny TEN, TA, TO. |
| 2. Hledáme vzor se stejnou životností. |
| Porovnáváme koncovky 1. a 4. p. č. j., příp. č. mn. |
| 3. Hledáme vzor se stejnými koncovkami. |
| Porovnáváme koncovky 1. a 2. pádu čísla jednotného. |

Obr. 11 Ukázka demonstračních karet pro vizualizaci algoritmu určování vzorů podstatných jmen

Kromě toho by žáci měli **při určování vzorů svůj postup vždy komentovat, či jiným způsobem zdůvodňovat**, čímž se v jeho znalosti také utvrzují. Vede je to k uvědomělé aplikaci algoritmu (zásada uvědomělosti a zásada lingvistického přístupu). Z komentářů žáků učitel získává důležité diagnostické informace, může sledovat jejich myšlenkové pochody, analyzovat, v čem konkrétní žáci chybují, a proto jim může cíleněji pomoci. Nácvik postupu bude zpočátku

zdlouhavý. Nám však **nejde primárně o kvantitu, ale o kvalitu zvládnutí**, proto nemá smysl žáky zbytečně tlačit ke zrychlení práce ani je při tomto postupu vystavovat jinému časovému stresu, který by vedl jen k ukvapenosti či vynechávání dílčích kroků postupu, a tím samozřejmě také k větší chybovosti. Postup určování vzorů se bude automatizací jednotlivých kroků sám přirozeně zrychlovat.

Učitel by žáky neměl podporovat ve zkracování postupu ani k jinak nedbalému používání tohoto algoritmu. K tomu žáci inklinují spíše v pozdějším nácviku či při doplňování koncovek podstatných jmen dle vzorů někdy i proto, že jsou si sebou příliš jistí. **Žáci s oblibou vynechávají zejména určování životnosti u podstatných jmen rodu mužského. Na 1. stupni ZŠ se žáci v algoritmickém postupu stále utvrzují, je nutné, aby si ho fixovali, proto musí být striktně dodržován, nesmí být měněn,** protože to by fixaci pouze komplikovalo.

Zkrácení postupu o nedůležité kroky lze připustit až v pokročilejším nácviku (od 2. stupně ZŠ, příp. později), kdy se žáci v algoritmu i systému třídění slov dle vzorů orientují natolik, že sami chápou, ve kterých situacích redukce postupu neovlivní celkový výsledek. Budou vědět, ke kterým vzorům mohou s jistotou dospět, aniž by ověřovali koncovky 2. p. č. j. (např. v rodě ženském je už podle koncovek 1. p. č. j. jasná příslušnost slova ke vzorům *ŽENA* nebo *RŮŽE*, protože ostatní vzory rodu ženského mají v tomto pádě jiná zakončení). U některých podstatných jmen se obejdeme ale také bez určení rodu (např. vzory *MĚSTO* a *STAVENÍ* mají mezi vzory zcela jedinečná zakončení). U některých vzorů rodu mužského není nutné zjišťovat životnost (životné vzory *PŘEDSEDA* a *SOUDECE* mají v kategorii vzorů rodu mužského unikátní samohláskové zakončení) atd.

V důsledku chybně používaného algoritmu dochází k **záměně některých konkrétních vzorových dvojic**, ať už proto, že se u nich v některých pádech objevují shodné koncovky (žáci nesprávně registrují koncovky buď 1., nebo 2. pádu slov), nebo proto, že žáci z algoritmu vypouští určení rodu či životnosti: *MOŘE-KUŘE*, *RŮŽE-PÍSEŇ*, *PÍSEŇ-KOST*, *PÁN-PŘEDSEDA*, *PÁN-HRAD* (resp. slova podtypu *LES*), *MUŽ-STROJ* (zde půjde jednoznačně o problém neurčené životnosti). **Tyto dvojice je vhodné sdružovat do společných cvičení, aby je žáci mohli analyzovat a porovnávat, a tím si více uvědomili rozdíly mezi nimi.**

V praxi se stává i to, že žáci algoritmus dobře znají, nedělá jim ani problém skloňování podstatných jmen, přesto nadměrně chybují v určování vzorů. Tato situace může častěji nastávat u žáků se specifickými poruchami učení (zejména u dyslexie a dysortografie), ale objevit se může i u dalších žáků. V důsledku **oslabeného sluchového vnímání, resp. sluchové analýzy a sluchové diference**, mají někteří žáci při ústním skloňování velký problém při identifikaci koncovek slova (pokud slovo skloňují ústně, nedokáží z něj sluchově vydělit koncovky). Nedostatky ve sluchovém vnímání mohou být kompenzovány zapojením zrakového vnímání (resp. zrakové analýzy a zrakové diference). **V praxi se u těchto žáků velmi osvědčilo skloňování písemné, tzn. napíšou si 1. a 2. pád podstatného jména, vyznačí si v něm koncovky a ty pak srovnávají s odpovídajícími tvary vzorů.**



Obr. 12 Karty vzorů podstatných jmen rodu ženského s vyznačenými koncovkami

Pro zrychlení práce mohou žáci pracovat s kartami, na nichž budou mít slova v 1. a 2. p. č. j. už předepsána. V tom případě by na kartách koncovky jen vyznačovali (např. zakroužkovali).



Obr. 13 Karty podstatných jmen určené k přiřazování ke vzorům s možností vyznačování koncovek

Díky tomuto postupu si žáci rychle uvědomí, na co se mají při analýze slov zaměřit (nejprve při zrakové analýze, pak kombinujeme zrakovou analýzu s analýzou sluchovou, při zvládnutí postupu zrakovou analýzu pozvolna vynecháváme). Jakmile získají jistotu a jejich chybovost se sníží, můžeme práci s touto kompenzační pomůckou potlačovat. Toto podpůrné opatření, byť zpočátku zdlouhavé, tedy může žáky dovést k tomu, že budou později schopni využívat stejných postupů jako ostatní žáci a tuto podporu už nebudou potřebovat.

3.3 Problém při tvoření spisovných tvarů podstatných jmen v 1. a 2. p. č. j.

V posledním kroku algoritmu hledáme vzor, který se v koncovkách shoduje s daným podstatným jménem. Analýzou vzorů a jejich vzájemným srovnáním žáci snadno zjistí, že není třeba porovnávat úplně všechny koncovky, ale že diferenčními znaky jsou už koncovky 1. a 2. p. č. j. (tyto koncovky k nalezení odpovídajícího vzoru postačují, další koncovky již není třeba porovnávat). Má-li žák **problém vytvořit spisovné tvary podstatného jména** v těchto pádech, pravděpodobně ke správnému vzoru nedospěje. Příčin může být několik, různé důvody budou vyžadovat různá opatření, proto se na ně podíváme podrobněji.

Komplikací může být snížená schopnost žáků správně ohýbat slova, tvořit s nimi vazby a zařazovat je do větného kontextu, což je problém poměrně častý u žáků s **méně rozvinutým jazykovým citem** (bývají to žáci s opožděným vývojem řeči, žáci se specifickými poruchami učení, žáci z méně podnětného jazykového prostředí, žáci méně čtoucí atd.). **Tito žáci potřebují především získat více jazykových zkušeností, plynoucích z aktivního používání jazyka, aby si správné tvary slov dotrénovali**, což bude vyžadovat čas a trpělivost.

Nesprávné tvary slov jsou také důsledkem **nespisovnosti**. Nespisovné tvary vznikají především vlivem **regionálního nářečí**, které se v určitých oblastech může používat frekventovaněji než spisovné podoby slov (např. *noža, jetela*), takže spisovné tvary některých slov žáci vůbec nemusí znát. Další příčinou je pak **obecná čeština**, která se díky médiím rychle rozšiřuje po celém území ČR. **Pokud jsme si vědomi toho, že se některá konkrétní podstatná jména v regionu skloňují v rozporu se spisovnou normou, pak je při výcviku dobré se na ně zaměřit a ukázat žákům spisovné varianty těchto slov, ideálně je také napsat na tabuli.**

Obecně složitější bude pro žáky hledání spisovných tvarů **podstatných jmen, která neznají z běžné komunikace**. Tato slova často integrujeme do slovní zásoby v rámci výuky (např. místní názvy, ale také některá méně frekventovaná slova, která jsou zařazována do cvičení na určování vzorů či skloňování podstatných jmen – např. *otep, hráz, popel*). Žáci budou tápat nejen v určení spisovných tvarů, ale také při určení některých mluvnických kategorií, hlavně rodu (slova jako *Olomouc, Přibyslav, otep, hráz* apod.). Ohýbání slov si žáci obvykle osvojují nápodobou toho, jak slyší slova používat v běžné komunikaci. Cesta, jak problém řešit, je proto

právě v **aktivizaci slovní zásoby těchto slov, začlenění těchto slov do komunikace**, kde si budou žáci správné tvary těchto slov přirozeně osvojovat.

Větší nejistotu projevují žáci při **hledání 2. p. č. j. u některých konkrétních slov**. Žáci běžně dospívají např. k nesprávným tvarům *srdcete*, *vejcete*. Příčinou problémů může být také **kolísání některých slov ve 2. p. č. j.** „Mnoho slov kolísá mezi *HRAD* a *STROJ*, jako např. *kotlu/-e*, *rublu/-e* aj. Zde je situace jednodušší v tom, že žák nechybí, ať zařadí slova ke kterémukoli z obou vzorů. Přesné rozhodnutí zvykneme žáky hledat v Pravidlech, ve slovníku nebo ve Stručné mluvnici“ (Hauser, 1985, str. 62). Ke kolísání dochází také u slov skloňovaných podle vzoru *HRAD*, neboť některá z těchto podstatných jmen mají zakončení *-u*, jiná *-a* (podtyp *LES*), některá *-u/-a* (např. *hříbek*).

Jednoznačně problematickými slovy pak budou **podstatná jména pomnožná**, která nemají tvary pro jednotné číslo. Tato slova žákům **na 1. stupni ZŠ při určování vzorů nezadáváme**. V rámci rozšiřujícího učiva však žáci mohou hledat či ověřovat koncovky těchto slov v **INTERNETOVÉ JAZYKOVÉ PŘÍRUČCE**.

3.4 Problém při skloňování podstatných jmen

Cílem nácviku skloňování je především seznámit žáky se skloňováním pravidelným (Malíková, 1999), tedy s tvary, které odpovídají vzorovým slovům, případně s několika běžnými odchylkami od vzorového skloňování. Do nácviku skloňování nebudeme zařazovat ani slova, u nichž dochází ke změnám v kmeni (krácení samohlásek, obměna hlásek). Avšak ani tato slova nelze z jazykových projevů žáků zcela eliminovat, mnohé z nich budou přirozeně používat. Správnost jejich tvarů si mohou ověřovat např. v **INTERNETOVÉ JAZYKOVÉ PŘÍRUČCE**.

Základní teoretickou znalostí je **kvalitní osvojení algoritmu určování vzorů a jejich skloňování** (včetně tvarových dublet), neboť k těmto modelům by se měli žáci upínat ve chvíli, kdy si nebudou jisti spisovností tvarů podstatných jmen, které sami tvoří, či jejichž správnost posuzují. **Nedostatky v přiřazování slov ke vzorům či ve skloňování vzorů budou výrazně komplikovat navazující výcvik skloňování podstatných jmen.**

K nejproblematictějším tvarům při skloňování podstatných jmen patří **7. pád čísla množného**, neboť spisovná podoba těchto tvarů se nejvíce rozchází s běžně používanými. Často je zde univerzálně používána nesprávná koncovka *-(a/e/i)ma* (např. nespisovné tvary *městama, ženama, pánama, písňema, kostma/kostima* atd.). Na tento úzus upozorňují např. Hauser a Ondrášková (1991), Hirschová a Mikulenková (1998) nebo Malíková (1999). **Chybovost dalších tvarů bývá nižší, avšak i ta bude souviset s tím, jak jsou žáci zvyklí slova používat.** Tento problém bude více patrný v oblastech **ovlivněných nářečím**, případně také **obecnou češtinou**, jejíž vliv můžeme pozorovat už ve všech regionech České republiky. **Na korekci nespisovných tvarů a obvyklých problematických tvarů se při výcviku skloňování zaměříme především**, není nutné s žáky procházet celá skloňovací paradigmatata. **Konkrétní nesprávné tvary slov je důležité procvičovat ve spisovných variantách, obzvláště ty tvary, které jsou ovlivněny nářečím, neboť u nich žáci často nespisovnost nevnímají** (se spisovnými variantami těchto slov se často v běžné komunikaci vůbec nesetkávají). **Slova, která jsou v dané oblasti používána dominantně v nespisovné podobě, je vhodné zapisovat ve spisovné podobě na tabuli**, aby si je žáci vštěpovali do paměti multisenzoriálně. Správnost problematických tvarů slov by žáci měli častěji ověřovat také v **PRAVIDLECH ČESKÉHO PRAVOPISU** či **INTERNETOVÉ JAZYKOVÉ PŘÍRUČCE**.

Žáci mívají problém při skloňování podstatných jmen příslušných ke vzorům **PÍSEŇ** a **KOST** (např. *směs, mrkev, veš, myš, obuv, konev, otep, pánev, náves* atd.). **Problémem je u těchto slov už jen nalezení odpovídajícího vzoru**, což komplikuje nejen souhláskové zakončení 1. p. č. j., ale také někdy **problém vytvoření správného tvaru podstatného jména ve 2. p. č. j.**, který je zde diferenciačním znakem. Při tvoření tohoto tvaru projevuje nemalé množství žáků nejistotu. Avšak ani po nalezení odpovídajícího vzoru nejsou problémy zažehnány, neboť **velké množství podstatných jmen mezi těmito vzory migruje**. S výjimkou podstatných jmen zakončených na *-ost* se problém kolísání mezi vzory týká skoro všech podstatných jmen patřících ke vzoru **KOST**. Např. slova *sůl, noc, chuť, lež* se v 3. p. č. mn. skloňují podle vzoru **PÍSEŇ** (tedy *k solím, nocím, chutím, lžím* jako **PÍSNÍM** × **KOSTEM**). **Podobným nepravidelnostem se při skloňování na 1. stupni ZŠ vyhýbáme, žákům zadáváme dle vzoru KOST skloňovat zejména podstatná jména se zakončením na -ost**, která se se vzorem v koncovkách shodují (ke

kolísání u nich nedochází). Při posuzování správnosti jiných tvarů budeme pracovat s příručkami, např. s **INTERNETOVOU JAZYKOVOU PŘÍRUČKOU**.

Tradičně problematickým tvarem je 5. p. č. j. vzoru **SOUDECE (Soudce!)**, neboť se zaměřuje s tvarem podstatných jmen příslušících ke vzoru **MUŽ**, resp. k podtypu **OTEC (Otče!)**. Učitel by měl žákům předložit cvičení, v němž budou tyto dvě skupiny slov promíchány, a při výcviku důsledně dbát na určování vzorů, neboť právě z jejich rozlišení vyplývá volba správného zakončení slov (**SOUDECE** → **-ce!** **MUŽ/OTEC** → **-če!**). Tyto tvary je vhodné také vizualizovat, např. na tabuli.

Ohýbání podstatných jmen negativně ovlivňuje nižší jazykový cit žáků, omezenější slovní zásoba a menší jazykové zkušenosti. Ohýbání slov se žáci učí nápodobou komunikačních vzorů ve svém okolí, z médií i z četby, tvoření tvarů si procvičují v rámci komunikace, pozitivní vliv má proto také množství komunikačních příležitostí.

Při výcviku ohebnosti bychom se měli soustředit především na vybudování spisovného skloňování těch podstatných jmen, která mají žáci důvod používat, ať už proto, že se jedná o termíny, se kterými se seznamují v rámci výuky různých vyučovacích předmětů, nebo proto, že se jedná o slova běžně používaná, tedy ta slova, která jsou součástí jazykových projevů i samotných žáků. K volbě vhodných příkladů podstatných jmen bychom měli tedy přistupovat maximálně pragmaticky.

Cílem výuky skloňování je snaha o vštípení jazykové normy ohýbání jmen. Na základě výcviku by si měli žáci uvědomovat, zda tvoří spisovné tvary slov, které by měli využívat v různých komunikačních situacích, pro něž jsou tyto jazykové prostředky vhodné. Stejně tak by měli být schopni posoudit, kdy jsou vzhledem ke komunikační situaci, vzhledem k jejich komunikačnímu záměru či vzhledem k příjemci vhodné jazykové prostředky jiné. Nesnažíme se tedy o direktivní zavádění spisovnosti jako jediné správné možnosti, naším cílem je spíš připravit žáky na to, aby si uvědomovali spisovnou normu a ve svých komunikačních projevech dokázali mezi spisovnými a nespisovnými kódy jazyka funkčně přepínat.

3.5 Problémy při určování vzorů a druhů přídavných jmen

K omylům při určování druhů či vzorů přídavných jmen dochází také především kvůli nedodržení algoritmu. Problematická je **sémantická podobnost některých přídavných jmen měkkých a tvrdých s přídavnými jmény přivlastňovacími** (např. *psí – psův, sloní – slonův, umělecký – umělcův*), na kterou však žáky není třeba upozorňovat (Hirschová a Mikulenková, 1998). Tuto problematiku vysvětlujeme spíše v situaci, kdy k tomu přirozeně vyvstane důvod. **Rozlišování druhů přídavných jmen a jejich skloňování bude doplňováno na 2. stupni ZŠ a v rámci tohoto docvičování** se žáci mohou podobným příkladům více věnovat. Na 1. stupni ZŠ jde především o rámcové seznámení s druhovou klasifikací, vyvození vzorů přídavných jmen a jejich skloňování.

3.6 Problémy při výcviku skloňování přídavných jmen

Odchytky od normy skloňování lze očekávat především **u těch slov, které se v jazykovém prostředí žáků používají nespisovně**, a to zejména v důsledku regionálního nářečí či obecné češtiny. Právě na tvary, které se v dané lokalitě používají nespisovně, upíráme větší pozornost. Není nutné s žáky procvičovat celá skloňovací paradigmaty, ale **věnovat se výběrově spíše nesprávným tvarům**, přičemž je často nutné žáky se spisovnou variantou slov seznámit. **Fixaci správných tvarů slov je vhodné podpořit vizualizací** (např. napsat spisovné varianty slov na tabuli), což je v souladu se zásadou názornosti i zásadou trvalosti.

3.7 Problém rozlišování druhů zájmen

Klasifikace zájmen do druhů je obecně považována za jedno z nejobtížnějších učiv českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Je to jednak rozsahem učiva, ale také **významovou, tvarovou a funkční nesourodostí zájmen**. Avšak je třeba zmínit, že řada problémů tohoto učiva je mnohdy způsobena **didakticky nevhodným způsobem jeho vyvození** i dalším procvičováním, které osvojení tématu zbytečně problematizuje. V praxi je stále často používaným postupem dedukce, při níž jsou žákům prezentovány hotové poznatky (resp. celé klasifikace zájmenných

druhů s příklady), které si žáci osvojují **memorováním**. Žáci se tak musí učit nazpaměť množství informací, mezi nimiž nemají vytvořené žádné logické vazby, proto jim ani výsledný celek nedává hlubší logický smysl. Takové informace jsou problematické pro všechny fáze procesu paměti, žáci si je budou mít problém zapamatovat, udržet je v paměti (zde budou neustále čelit procesu zapomínání, proto je bude nutné intenzivně opakovat) i je z paměti vyvolávat (pokud nejsou logicky setříděné, jsou uloženy jako chaotický shluk). Navíc pokud si žáci osvojují algoritmy pouze mechanicky, aniž by jim rozuměli, mívají velký problém s jejich aplikací. Takto osvojené poznatky pro ně bude velmi obtížné používat, jsou málo funkční. **Klíčem k řešení je tedy zvolení vhodnějšího postupu vyvození učiva**. Efektivnějším způsobem vyvození druhů zájmen může být postup **indukce** ideálně zasazené do konstruktivisticky pojeté vyučovací hodiny, při níž může být vymezení jednotlivých druhů zájmen výsledkem logických úsudků žáků. Žáci jsou na základě předložených příkladů obvykle schopni posoudit funkční využití jednotlivých druhů zájmen a tuto informaci zformulovat. Díky tomu si **vybudují pojmy pro jednotlivé druhy zájmen** (pojmové učení). Při osvojování nových poznatků zapojují různé kognitivní procesy, zejména však myšlení, hledají logické souvislosti a vztahy, díky čemuž informace kriticky zpracovávají, logicky je třídí a systematizují. Takto zpracované informace obvykle dobře chápou, snadno si je osvojí a bez problémů s nimi operují.

Funkci jednotlivých zájmen můžeme žákům ilustrovat i pomocí piktogramů.



Obr. 14 Ukázka piktogramů druhů zájmen

Při třídění zájmen k druhům žáky obvykle mate **formální různorodost jednotlivých tvarů slov**.

Pro ilustraci uveďme např. tvary zájmena *on*:

on

m. živ.

| | jednotné číslo | množné číslo |
|--------|--------------------------|--------------|
| 1. pád | on | oni |
| 2. pád | ho, jeho, jej, něho, něj | jich, nich |
| 3. pád | jemu, mu, němu | jim, nim |
| 4. pád | ho, jeho, jej, něho, něj | je, ně |
| 5. pád | | |
| 6. pád | něm | nich |
| 7. pád | jím, ním | jimi, nimi |

on

m. neživ.

| | jednotné číslo | množné číslo |
|--------|--------------------------|--------------|
| 1. pád | on | ony |
| 2. pád | jeho, ho, jej, něho, něj | jich, nich |
| 3. pád | jemu, němu, mu | jim, nim |
| 4. pád | ho, jej, něj | je, ně |
| 5. pád | | |
| 6. pád | něm | nich |
| 7. pád | jím, ním | jimi, nimi |

Obr. 15 Přehled skloňování zájmena „on“ (Internetová jazyková příručka^{3, 4})

V důsledku této tvarové různorodosti se některé tvary zájmen podobají více úplně jiným zájmenům než svým základním tvarům (např. *jich-on* × *jejich*, *vás-vy* × *váš* apod.).

Žáci se při klasifikaci druhů učí příklady zájmen výčtem. V těchto řadách jsou však zájmena uvedena v základních tvarech (tzn. v 1. p.). **Je tedy nutné, aby se žáci naučili do základního tvaru zájmena upravit, aby je pak mohli s naučenými výčty porovnávat. Základní tvary zájmen budou žáci schopni tvořit snáze u zájmen použitých ve větách, neboť tam je zřejmější význam daných zájmen i jejich funkční využití.**

3.8 Rozlišení druhů číslovek

Klíčem k bezproblémovému třídění je porozumění podstatě třídění (tzn. pochopení sémantického a syntaktického využití jednotlivých číslovek) a **znalost otázek**, které napomáhají při třídění číslovek dle významu (otázky *KOLIK?* *KOLIKÁTÝ?* *KOLIKERÝ?/KOLIKERO?* *KOLIKAKRÁT?/KOLIKANÁSOBNÝ?*). Žáci vybavení těmito poznatky při druhovém třídění obvykle spíše nechybují.

³ Internetová jazyková příručka [online] (2008–2024). On (živočné). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 7. 7. 2024. Dostupné na: https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=on&ref=on_1. Cit. [2024-07-07].

⁴ Internetová jazyková příručka [online] (2008–2024). On (živočné). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 7. 7. 2024. Dostupné na: https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=on_1&ref=on. Cit. [2024-07-07].

V praxi se občas setkáváme s poněkud **nešťastným oddělením obou klasifikačních kritérií číslovek**. Pokud jsou žáci zvyklí u některých číslovek posuzovat pouze sémantické hledisko (tzn. klasifikovat číslovky pouze na základní, řadové, druhové, či násobné) a u jiných číslovek pouze hledisko přesnosti vyjadřované kvantity (tzn. klasifikovat číslovky pouze na určité a neurčité), nabývají mylného dojmu, že tato kritéria nelze posoudit současně. Třídění je pak pro ně nejasné a matoucí. Vhodným řešením tohoto problému je tedy **posuzování obou hledisek současně**, přičemž funkční je používání souřadnicového systému, který lze vytvořit **pomocí tabulky**.

| | | Určité číslovky | Neurčité číslovky |
|--------------------------|---|-----------------|-------------------|
| Základní číslovky | <i>KOLIK?</i> | | |
| Řadové číslovky | <i>KOLIKÁTÝ?</i> | | |
| Druhové číslovky | <i>KOLIKERÝ?</i> <i>KOLIKERO?</i> | | |
| Násobné číslovky | <i>KOLIKRÁT?</i> <i>KOLIKANÁSOBNÝ?</i> | | |

Obr. 16 Ukázka tabulky pro třídění číslovek z hlediska významu i určitosti

Seznam zdrojů

BLOOM, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Michigan: Edwards Bros, 1956. ISBN nevedeno.

BRABCOVÁ a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2.–4. ročník ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, 1982. ISBN nevedeno.

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

ČECHOVÁ, M. a V. STYBLÍK. *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

HÁJKOVÁ, E. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, 2021. ISBN 978-80-7603-268-2.

HAUSER, P. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. Praha: SPN, 1985. ISBN nevedeno.

HAUSER, P. ONDRÁŠKOVÁ, K. *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0239-5.

Internetová jazyková příručka [online] (2008–2024). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Dostupné na <<https://prirucka.ujc.cas.cz/>> [cit. 2023-08-26].

MALÍKOVÁ, H. *Didaktika českého jazyka a slohu pro kombinované studium učitelství 1. stupně ZŠ*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 1999. ISBN 80-7044-244-1.

STYBLÍK, V. a kol. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Praha, SPN, 1996. ISBN 80-85937-34-4.

SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN, 1977. ISBN nevedeno.

ŠTÍCHA, F. a kol. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Akademia, 2013. ISBN 978-80-200-2205-9.

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obr. 1 Zjednodušené vymezení slovních druhů | 8 |
| Obr. 2 Ukázka cvičení zaměřeného na slovnědruhové třídění příbuzných slov | 12 |
| Obr. 3 Ukázka cvičení zaměřeného na slovnědruhové třídění příbuzných slov | 13 |
| Obr. 4 Vizualizace termínů „přídatné jméno“ a „příslovce“ | 19 |
| Obr. 5 Ukázka cvičení na rozlišování čísla podstatných jmen (Styblík, 1996, zkráceno) | 21 |
| Obr. 6 Ukázka pomůcky pro určování pádů..... | 23 |
| Obr. 7 Ukázka cvičení na určování pádů s doplňováním pádových otázek | 24 |
| Obr. 8 Vizualizace terminologie druhů vět a slovesných způsobů | 28 |
| Obr. 9 Ukázka časové osy pro vizualizaci časových období a časů sloves | 30 |
| Obr. 10 Ukázka tabulky pro určování mluvnických kategorií sloves..... | 30 |
| Obr. 11 Ukázka demonstračních karet pro vizualizaci algoritmu určování vzorů podstatných jmen..... | 33 |
| Obr. 12 Karty vzorů podstatných jmen rodu ženského s vyznačenými koncovkami | 35 |
| Obr. 13 Karty podstatných jmen určené k přiřazování ke vzorům s možností vyznačování koncovek..... | 35 |
| Obr. 14 Ukázka piktoqramů druhů zájmen | 41 |
| Obr. 15 Přehled skloňování zájmena „on“ (Internetová jazyková příručka) | 42 |
| Obr. 16 Ukázka tabulky pro třídění číslovek z hlediska významu i určitosti | 43 |