

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Barbora Blahnová

**Porozumění vybrané slovní zásobě u žáků 1. stupně základních
škol (Na materiálu pořadu Zprávičky)**

Comprehension of Selected Vocabulary in Pupils of First Five Grades of
Primary Schools (Based on the Material of Zprávičky)

Praha 2020

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D., za vstřícné a trpělivé vedení práce, za její odborný dohled, cenné podněty a za čas, který práci věnovala. Mé poděkování patří také Petru Kopeckému za poskytnutí rozhovoru, který mi umožnil nahlédnout do zákulisí pořadu Zprávičky, a ředitelům a vyučujícím z obou škol, v nichž náš výzkum probíhal, za vstřícnost a spolupráci při organizaci rozhovorů s dětmi.

Prohlášení

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

V Praze, dne 15. dubna 2020

Barbora Blahnová

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje porozumění vybrané slovní zásobě u dětí mladšího školního věku. V úvodu předkládá základní charakteristiku dětí tohoto vývojového období. Dále se zabývá tím, jaké místo má průřezové téma Mediální výchova v současných vzdělávacích programech pro základní školy i v rodině dětí. Protože bylo zkoumané lexikum vybráno z dětského zpravodajského pořadu České televize Zprávičky, věnuje se práce také zpravodajskému žánru a charakteristice pořadu, a to zejména charakteristice jeho jazykové stránky z hlediska přizpůsobení jazyka dětskému divákovi. Výzkumná část vychází z materiálu získaného prostřednictvím kvalitativní analýzy individuálních rozhovorů s dětmi a zjišťuje, jak žáci první a páté třídy 1. stupně základní školy rozumí lexiku vybranému ze dvou reportáží pořadu Zprávičky. Cílem výzkumu je ověřit, zda děti vybrané slovní zásobě plně rozumí, a zjistit, zda jsou testovaná slova součástí aktivní či pasivní slovní zásoby dětí. Výzkum dále sleduje rozdíly v porozumění mezi oběma věkovými skupinami dětí. U vybraných polysémních slov ověřuje také znalost jednotlivých významů. Navíc se zabývá tím, do jaké míry neznalost konkrétního slova může narušit celkové porozumění obsahu sdělení.

Klíčová slova

děti mladšího školního věku, porozumění slovní zásobě, významy slov, aktivní a pasivní slovní zásoba, zpravodajství, Zprávičky

Abstract

The diploma thesis deals with comprehension of selected vocabulary in children of younger school age. In the introduction it presents basic characteristics of children in this developmental stage. It also analyses what place the cross-sectional topic of Media Education has in current educational programs of elementary schools and in the children's families. As the researched lexicon was selected from the children's news program of Czech Television *Zprávičky*, the thesis also focuses on the news genre and the characteristics of the program *Zprávičky*, especially on the language of the program and the way it is adapted to the audience of children. The research part is based on a qualitative analysis of individual interviews with children and focuses on finding out how pupils of first and fifth grade of elementary school understand the lexicon selected from two broadcasts of the program *Zprávičky*. The aim of the research is to verify whether children fully understand the selected vocabulary and to find out whether the tested words are part of the active or passive vocabulary of children. The research also monitors differences in understanding between both age groups of children. It also tests children's knowledge of individual meanings in selected polysemic words. In addition, it examines the extent to which the lack of knowledge of a particular word may impair the overall understanding of the content of the message.

Keywords

children of younger school age, vocabulary comprehension, words meanings, active and passive vocabulary, news, *Zprávičky*

Obsah

1	Úvod	9
2	Vývojové předpoklady dětí mladšího školního věku	11
2.1	Žák první třídy.....	12
2.2	Žák páté třídy	14
2.3	Shrnutí.....	16
3	Mediální výchova žáků 1. stupně ZŠ	17
3.1	Mediální gramotnost a mediální výchova	17
3.2	Mediální výchova ve vzdělávacích programech	18
3.2.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	18
3.2.2	Školní vzdělávací program vybraných ZŠ.....	20
3.3	Mediální výchova v rodině.....	22
4	Zpravodajství	25
4.1	Zpravodajství jako specifický typ diskurzu	26
4.2	Televizní zpravodajství	27
4.3	Požadavky na zpravodajství.....	27
4.4	Jazyk ve zpravodajství	29
4.5	Zpravodajství a děti.....	30
4.6	Zpravodajství pro děti v zahraničí.....	31
5	Zprávičky na ČT :D	33
5.1	Na pomezí pořadů pro děti a zpravodajství.....	35
5.2	Charakteristika jazyka Zpráviček.....	36
6	Slovní zásoba, její osvojování a rozvoj u dětí mladšího školního věku	39
6.1	Osvojování aktivní a pasivní slovní zásoby	40
6.2	Nauka o slovní zásobě v mateřských školách a na 1. stupni ZŠ	42
6.2.1	Nauka o slovní zásobě v RVP pro předškolní vzdělávání	42
6.2.2	Nauka o slovní zásobě v RVP pro základní vzdělávání	43
7	Metodologie výzkumu	45
7.1	Průběh získávání dat	45
7.2	Charakteristika výzkumného vzorku.....	47
8	Analýza získaných dat	49
8.1	Porozumění slovu <i>křehký</i>	50
8.2	Porozumění slovu <i>exotický</i>	52

8.3	Porozumění slovu <i>kukla</i>	55
8.4	Porozumění slovu <i>uhynout</i>	57
8.5	Porozumění slovu <i>vyrazit</i>	60
8.6	Porozumění slovu <i>nadchnout</i>	62
8.7	Porozumění slovu <i>tábor</i>	65
8.8	Porozumění slovu <i>uspořádat</i>	67
8.9	Porozumění u dětí s poruchou nebo zdravotním omezením, které by mohly ovlivnit porozumění mluvenému slovu.....	68
8.10	Porozumění u bilingvních dětí	72
9	Závěry výzkumu	74
10	Závěr.....	78
	Materiál použitý při výzkumu	80
	Literatura a zdroje.....	80
	Další zdroje.....	85
	Seznam příloh.....	86
	Přílohy.....	87

Seznam zkratek

ASCS	Nový akademický slovník cizích slov
ČT	Česká televize
ČNK	Český národní korpus
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SSČ	Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost
SSJČ	Slovník spisovného jazyka českého
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

1 Úvod

V této práci se budeme zabývat tím, jak žáci první a páté třídy 1. stupně ZŠ rozumí lexiku, které jsme vybrali z reportáží dětského zpravodajského pořadu *Zprávičky*, jenž je vysílán na stanici České televize ČT :D. Z pořadu, který je jak tematicky a vizuálně, tak jazykově přizpůsoben dětským divákům ve věku průměrně 6–10 let, jsme vybrali osm slov (substantiva, adjektiva a verba), u nichž předpokládáme, že mohou stát na periferii slovní zásoby dětí mladšího školního věku a že neoznačují každodenní skutečnost dítěte. Naším cílem je zjistit, zda děti ovládají významy těchto slov, popř. do jaké míry neznalost nebo nepřesná znalost slov může narušit celkové porozumění obsahu vybraných reportáží. Kromě hloubkového porozumění slovům a jejich významům dětmi je naším cílem také zjistit, zda děti dané výrazy aktivně užívají, nebo zda jsou spíše součástí jejich pasivní slovní zásoby.

V teoretickém úvodu nejprve budeme charakterizovat vývojové předpoklady dětí mladšího školního věku, zaměříme se zejména na děti na počátku tohoto období (žáci 1. třídy; viz 2.1) a na závěrečnou fázi období před nástupem pubescence (žáci 5. třídy; viz 2.2). Vzhledem k tomu, že jsme testované lexikum vybírali z mediálního obsahu, budeme se zabývat také tím, jak je ve škole (viz 3.2) a v rodině (viz 3.3) možné rozvíjet mediální gramotnost. V rámci školy je mediální gramotnost rozvíjena zejména prostřednictvím průřezového tématu *Mediální výchova*. Podíváme se proto, jak je mediální výchova obsažena v současných vzdělávacích programech. Pořad *Zprávičky* patří mezi zpravodajské pořady, proto v teoretickém úvodu pojednáme též o zpravodajství a zpravodajských pořadech pro děti (viz 4). *Zprávičky* také budeme charakterizovat z hlediska obsahu, cílové skupiny i jazykového zpracování (viz 5). Na závěr teoretického úvodu představíme, jak je v období mladšího školního věku osvojována a rozvíjena slovní zásoba (viz 6.1) a jaké je její místo v předškolním a základním vzdělávání (viz 6.2).

V praktické části představíme výzkum, který proběhl na dvou základních školách s žáky první a páté třídy. Pro výzkum jsme zvolili metodu kvalitativního dotazování. Individuální rozhovory, v průběhu kterých děti zhlédly dvě reportáže ze *Zpráviček*, jsme realizovali dohromady s 43 dětmi během října, listopadu a prosince 2019. Při analýze dat postupujeme po jednotlivých slovech, jejichž porozumění testujeme (viz 8.1–8.8). Samotné analýze vždy předchází lingvistická charakteristika slova, kterou čerpáme především ze SSJČ, SSČ, ASCS a z údajů Českého národního korpusu. Analýzu žákovských odpovědí doprovází příklady konkrétních dětských výpovědí, které čerpáme z prepisů nahrávek

pořízených během rozhovorů. Samostatně pojednáváme o dětech, které mohou disponovat poruchou nebo zdravotním omezením, jež může ovlivnit porozumění mluvenému projevu (viz 8.9), a o dětech, které na základě údajů od rodičů považujeme za bilingvní (viz 8.10). Následně získané údaje shrnujeme do obecnějších závěrů.

2 Vývojové předpoklady dětí mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je zpravidla vymezováno vstupem do základní školy (6–7 let) a ukončeno prvními projevy pohlavního dospívání (11–12 let) (srov. např. Langmeier, Krejčířová, 2006; Čáp, 2007). Vágnerová dělí školní věk na tři etapy: raný školní věk (od 6–7 let do 8–9 let), střední školní věk (o 8–9 let do 11–12 let, tj. do přechodu dítěte na 2. stupeň ZŠ) a starší školní věk (období pubescence, tj. 2 stupeň ZŠ cca do 15 let) (Vágnerová 2005: 237). Výše uvedenému vymezení mladšího školního období tedy v jejím pojetí odpovídají první dvě etapy.

Přestože je toto období označováno za poměrně klidné a stálé (psychoanalýza ho označuje za období „latence“), dítě v něm dosahuje ve všech směrech výrazných pokroků (Langmeier, Krejčířová 2006: 117–118). Zásadním mezníkem je především samotné zahájení školní docházky. Langmeier a Krejčířová mladší školní věk označují za *věk strážlivého realismu*, kdy „[...] je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je“ (Langmeier, Krejčířová 2006: 118). Dítě chce poznávat svět realisticky.

Jak uvádí Langmeier s Krejčířovou (2006), v průběhu tohoto období se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Dochází ke zlepšení koordinace pohybů celého těla, dítě proto získává dostatečnou obratnost pro vykonávání pohybových her a sportů (Langmeier, Krejčířová 2006: 120). Podle Piageta přechází jedinec v oblasti kognitivního vývoje na počátku tohoto období od názorného (intuitivního) myšlení do stádia konkrétních (logických) operací. V tomto stádiu je schopno úsudků odpovídajících zákonům logiky, a to bez dřívější závislosti na viděné podobě. Na konci mladšího školního věku, kolem jedenácti let, je pak schopno vyvozovat soudy i zcela formálně (Piaget, Inhelder 2010: 55–77).

V období mladšího školního věku se také vyvíjí morálka. Ze začátku tohoto období se děti stávají autonomní v tom smyslu, „[...] že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz“ (Langmeier, Krejčířová 2006: 133). Až na konci období však přihlížejí i k motivům jednání, berou ohled na situaci, vnější podmínky i vnitřní pohnutky (Langmeier, Krejčířová 2006: 133).

V souvislosti se školní docházkou si dítě osvojuje nové sociální role, především roli školáka, žáka a spolužáka (Langmeier, Krejčířová 2006: 136). Narůstá také schopnost seberegulace a sebehodnocení. Po osmém roce věku je úroveň sebehodnocení poměrně stabilní, výkyvy se dostaví až s nástupem pubescence (Langmeier, Krejčířová 2006: 139).

2.1 Žák první třídy

První třída ZŠ je obecně považována za nejdůležitější rok školní docházky. Během prvního školního roku se dítě naučí především číst, psát a počítat. Tyto elementární znalosti mají zásadní význam pro fungování ve společnosti a odvíjí se od nich zvládnání následujícího učiva. Děti většinou do první třídy přicházejí motivované, natěšené a ve škole je to baví.

Od školně zralého dítěte se očekává nejen biologická zralost organismu (protažení postavy, zmenší se poměr velikosti hlavy k velikosti těla, započetí druhé dentice), ale také zralost rozumová, emoční (přiměřená kontrola citů a impulzů) a sociální (menší závislost na rodině, přijetí nových rolí, přijetí dítěte ve skupině) (Langmeier, Krejčířová 2006: 111–115). Dále by se dítě mělo být schopno během celé vyučovací hodiny přiměřeně soustředit a zachovávat pravidla školní kázně (Langmeier, Krejčířová 2006: 104). Již z předškolního období si s sebou dítě přináší zvnitřněné základní normy sociálního chování a základní hodnoty (Langmeier, Krejčířová 2006: 132).

Z poznatků autorů *Pražské skupiny školní etnografie* (2005) vyplývá, že by dítě při vstupu do školy mělo dokázat ovládat své tělesné funkce, samo se najíst, napít, obléci a zavázat si boty. Mělo by se vyznat ve své rodině a znát své bydliště a jeho okolí. Kresbou dokáže vyjádřit své emoce. Pokud není zanedbané, dokáže „číst“ rozmanité kulturní, médií podávané obrazy a zprávy o světě. Z mateřské školy by si mělo odnést zkušenost s kolektivním životem a s „taktikami přežití“ v něm (Pražská skupina školní etnografie 2005: 24–25).

Zásadní roli v životě prvňáka hraje učitel či učitelka. Po rodičích je to další osoba, která pro děti představuje autoritu i vzor. Jejím úkolem je kromě předání poznatků seznámit děti s prostředím školy a s pravidly chování, ale také je prostředníkem komunikace mezi žáky samými.

Období prvního roku školní docházky je označováno za období „kognitivního vyladování“, v němž si žáci „[...] potvrzují svoji kognitivní připravenost pro systematické a záměrné učení“ (Pražská skupina školní etnografie 2005: 32). Dochází k jakémusi „nastavení“ žáků na přijímání poznatků, dovedností, prožitků a na systematickou práci. Dětem jsou předkládány určité normy a požadavky na plnění úkolů (Pražská skupina školní etnografie 2005: 32).

Školní povinnosti jsou narozdíl od hry v mateřské škole pro děti jakousi „prací“. „Děti samy spontánně přecházejí od čistě hravého zaměstnání k občasné vytrvalejší

a cílevědomější činnosti, samy se o práci hlásí, a jsou tedy schopné dokončit úkol, který započaly, i když je poněkud únavný a nezajímavý“ (Langmeier, Krejčířová 2006: 114). Schopnost vykonávat práci je navíc považována za jednu z charakteristik zralosti dítěte pro školu (Langmeier, Krejčířová 2006: 141). Plněním domácích úkolů se učí zodpovědnosti a zvykají si na určitý režim. Hra je ovšem v životě prvňáka stále všudypřítomná a je pro něj jedním ze způsobů pohybování se v realitě a jejího uchopování. Hra žákům první třídy navíc zprostředkovává blízký fyzický kontakt s druhými. „Hry prvňáci hrají i pro radost z toho, že hru zvládnou, že se intelektuálně nebo fyzickou zdatností vyrovnali druhým“ (Pražská skupina školní etnografie 2005: 57). Vztah žáka ke hře je individualistický, proto ji prožívá velmi intenzivně a neúspěch ve hře mnohdy vnímá jako neúspěch osobní. V tomto období převažují u dětí hry spontánní (např. honičky), dále se hrají hry s jednoduchými pravidly nebo hry napodobovací (tzv. mimetické; např. hra na rodinu, na školu apod.) (Pražská skupina školní etnografie 2005: 55–56). S hravostí dětí v první třídě souvisí rovněž jejich záliba v soutěžení. Také je ještě běžné, že si do školy nosí hračky (Pražská skupina školní etnografie 2005: 60).

Mezi dětmi, které vstupují do první třídy, bývají podle Langmeiera a Krejčířové patrné výrazné interindividuální rozdíly v mluvené řeči, a to nejen ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, v preferenci určitých druhů slov, ve skladbě apod. Počet osvojených slov, délka a složitost vět a souvětí se v průběhu školní docházky výrazně zkvalitňují. Postupem času se také zdokonaluje užití gramatických pravidel. U některých dětí zpočátku přetrvává patlavost, která většinou během prvního školního roku zmizí bez potřeby cílené logopedické péče. V souvislosti s rozvojem řeči dochází také k rozvoji paměti (Langmeier, Krejčířová 2006: 122–123).

Během prvního roku školní docházky se děti naučí „přeslabikovat¹ nahlas neznámý text o všech písmenech abecedy, zapsaný tiskacím nebo psacím písmem“ (Pražská skupina školní etnografie 2005: 44). Jejich čtení přitom ještě chybí plynulost, přízvuk vyslovují na všech slabikách a často slova „hádají“. Díky čtenářské dovednosti dochází k zásadnímu konceptuálnímu posunu – k oddělení označujícího od označovaného (Pražská skupina školní etnografie 2005: 30). V průběhu školních let dochází dále ke změně způsobu, jakým děti uvažují o slovech: zvyšuje se „[...] tendence charakterizovat slovo pomocí nadřazené

¹ V případě výuky čtení pomocí analyticko-syntetické metody. V případě jiných metod výuky čtení děti neslabikují, ale jejich čtení taktéž není ještě zautomatizované a vyžaduje jistou míru námahy.

kategorie nebo je definovat ve vztahu k jiným objektům, resp. pojmům stejné úrovně, tj. analogií“ (Vágnerová 2005: 260).

V psaní by děti na základě poznatků *Pražské skupiny školní etnografie* (2005) měly zvládnout zapsat diktovaný text tak, že budou přibližně odpovídat grafémy a fonémy, nebudou však rozlišovat i/y, velká písmena ani nezaznamenají interpunkci. V jejich zápise také může být nedodržená hranice slov (např. předložku a podstatné jméno zapíše jako jedno slovo). O pravopise tedy v první třídě nelze přímo hovořit, ačkoliv například na spodobu znělosti nebo na hranici slov jsou žáci upozorňováni. V první třídě je žákům okrajově nastíněna též problematika spisovnosti – například správná výslovnost, volba lexika i stylu (o čem je vhodné mluvit na veřejnosti) (Pražská skupina školní etnologie 2005: 44–46).

Autoři publikace *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy* dále konstatují, že v oblasti verbálního myšlení děti znají významy slov, která vyjadřují názvy běžných předmětů nebo se nacházejí v jejich bezprostředním okolí. Dále znají významy slov, které jsou spojeny se základními emocemi a určují správně podobnost mezi dvěma slovy. Během první třídy se děti učí významům slov, která označují méně obvyklé činnosti, některé lidské vlastnosti a předměty, s nimiž se nesetkávají tak často (Pražská skupina školní etnografie 2005: 245). Žáci se také lépe orientují v čase a prostoru, zatímco významy abstraktních pojmů (jako např. *konečno, svoboda, spravedlnost*) odhalí až později.

2.2 Žák páté třídy

Jedná se o období před nástupem pubescence, v tělesném vývoji jsou mezi žáky páté třídy patrné výrazné rozdíly. Žáci si v tomto věku podle autorů *Pražské skupiny školní etnografie* více dají záležet na svém zevnějšku. Své postavení v životě dětí ztrácejí jak rodiče, tak učitel. Naopak výraznou roli sehrávají vrstevnické skupiny. Dětem také záleží na tom, jakou mají sociální prestiž v rámci třídy. Dívky a chlapci se většinou dělí na dva tábory, projevují se však už i intimní zájmy o opačné pohlaví (Pražská skupina školní etnografie 2005). Zatímco v nižších ročnících jsou vrstevnické skupiny málo diferencované a přátelství nahodilá, od desátého roku věku se vytvářejí trvalejší přátelské vztahy a třídní skupina se začíná vnitřně diferencovat (Langmeier, Krejčířová 2006: 140). V tomto období také vrcholí socializace v oblasti přejímání ženských a mužských rolí (Langmeier, Krejčířová 2006: 136–137).

V oblasti verbálního myšlení na základě poznatků *Pražské skupiny školní etnografie* žáci páté třídy většinou využívají široký slovník, znají vícevýznamová slova a adekvátně používají slova synonymní. Většina dětí zná významy slov, která vyjadřují jevy, s nimiž se osobně nebo zprostředkovaně mohly setkat, i slova vyžadující znalosti či komplexnější představu o čase (Pražská skupina školní etnografie 2005: 250).

„Učí se významy slov abstraktnějších, nezvyklých, zastaralých nebo vyjadřujících specifické charakteristiky či vlastnosti předmětů a jevů“ (Pražská skupina školní etnografie 2005: 208). Zřídka však dokáží objasnit významy slov, která vyjadřují specifické charakteristiky osob, předmětů a činností (např. *imunní*), označují složitější zařízení (např. *teleskop*) nebo slov málo frekventovaných, která jsou užívána v odborné terminologii (např. *majolika*) (Pražská skupina školní etnografie 2005: 250).

Čtení a psaní by žáci již měli mít osvojené a nyní dochází ke zdokonalování těchto dovedností. Od žáka páté třídy se při čtení vyžaduje správná intonace a výraz. „Děti v páté třídě mají většinou vyhraněné zájmy a četba knih nebo časopisů je jedním z momentů jejich způsobu trávení volného času“ (Pražská skupina školní etnografie 2005: 221). Psaní je zdokonalováno především v hodinách slohu – pozornost výuky je přesunuta z oblasti jednoduchých formálních prostředků k obsahu textu. O dětech v tomto období lze konstatovat, že našly své místo v psané kultuře a v jeho kontextu se dále budou rozvíjet (Pražská skupina školní etnografie 2005: 223).

Výuka se nezaměřuje pouze na jednoduché věty, nýbrž na celé žánry (např. dopis). Hlavní pravopisnou látkou páté třídy jsou vzory přídavných jmen a souhláskové skupiny a jejich změny (např. *bě – bje, střecha – stříška*, předpony *s-, se-, z-, ze-, vz-* a předložky *s, se, z, ze*) (Pražská skupina školní etnografie 2005: 214–220). „Působí se jistě dál na pravopis, působí se dál na výslovnost, hlavně se ale působí na ucelený projev ve formě psaného nebo mluveného textu“ (Pražská skupina školní etnografie 2005: 214).

Longitudinální výzkum *Pražské skupiny školní etnografie* dále potvrdil, že také v životě pátáků je přítomna hra. V souvislosti s oslabením rodičovské kontroly (děti dosáhly věku, který vzbuzuje důvěru rodičů), ale také s absencí institucí (žáci páté třídy většinou už nedochází do družiny), děti získávají relativní svobodu. Hrám proto kromě přestávek ve škole věnují čas také po skončení školy. Z herního repertoáru zmizely hry napodobovací (mimetické), nadále přítomny jsou však hry spontánní. Dále se žáci páté třídy uchylují ke hrám se složitějšími pravidly, k tradičním kolektivním hrám s málo rozpracovanou dramatickou zápletkou (např. *Na babu, Mrazík*), ke hrám komerčním, které jsou svým charakterem akceptovatelné i v kultuře dospělých (např. *Prší, Šachy*, počítačové hry), nebo

ke sportovním hrám. V souvislosti s prvními pokusy o navázání intimních vztahů se objevují také erotické hry (např. *flaška, vadi – nevadi*), jejichž cílem je dosáhnout fyzického kontaktu s opačným pohlavím (Pražská skupina školní etnografie 2005: 227–229).

2.3 Shrnutí

Shrňme-li poznatky z vývoje dětí mladšího školního věku a zohledníme-li přitom jazykové hledisko, které je pro náš výzkum podstatné, je pro toto vývojové období charakteristické zkvalitňování jazykových dovedností, jež je na jedné straně úzce spjato s rozvojem řeči a paměti, na druhé straně s osvojováním dovedností číst a psát.

Již během prvního roku základního vzdělávání se rozšiřuje slovní zásoba dítěte, je schopno užívat delší a složitější věty a souvětí, osvojuje si potřebná gramatická pravidla (Langmeier, Krejčířová 2006: 122–123). Dítě zvládá posuzovat slova z hlediska kategorií a ve vztahu k jiným pojmům, využívá také analogií (Vágnerová 2005: 260). Dále se učí posuzovat vhodnost zvoleného lexika ve vztahu ke konkrétní komunikační situaci (Pražská skupina školní etnologie 2005: 44–46).

Z poznatků *Pražské skupiny školní etnografie* vyplývá, že žák první třídy by měl mít osvojené významy slov označující předměty, které se nacházejí v jeho bezprostředním okolí, a slova spojená se základními emocemi. Během prvního roku školní docházky si pak osvojuje významy slov pojmenovávajících méně obvyklé činnosti, některé lidské vlastnosti a předměty, které nejsou součástí jeho bezprostředního okolí (Pražská skupina školní etnografie 2005: 245).

Závěrečné období mladšího školního věku se vyznačuje pokračujícím rozšiřováním slovníku. Žáci by nyní měli znát i významy slov označující jevy, s nimiž se mohli setkat pouze zprostředkovaně nebo slova vyžadující komplexnější představu o čase (Pražská skupina školní etnografie 2005: 250). Před vstupem na 2. stupeň ZŠ je cílem naučit žáky významy slov abstraktnější povahy a slova vyjadřující specifické charakteristiky jevů a předmětů, slova zastaralá nebo neobvyklá (Pražská skupina školní etnografie 2005: 208). Dovednosti čtení a psaní by již měly být plně osvojeny a dále zdokonalovány. Žák by si nyní měl osvojovat dovednosti potřebné pro ucelený a kultivovaný projev, a to jak psaný, tak mluvený (Pražská skupina školní etnografie 2005: 214).

3 Mediální výchova žáků 1. stupně ZŠ

Ačkoliv se ve výzkumné části budeme ptát především na to, jak děti na 1. stupni ZŠ rozumí vybrané slovní zásobě a nakolik si význam neznámého slova dokáží vyvodit z kontextu (výzkum bude tedy zaměřen na jazykovou stránku věci), vybranou slovní zásobu jsme čerpali z mediálního sdělení, které má svá specifika, a gramotnost dětí v této oblasti proto může mít vliv na celkové výsledky zkoumání. Domníváme se, že to, do jaké míry jsou děti mediálním sdělením navyklé, by mohlo mít vliv na celkové porozumění obsahu. Budeme se proto zabývat i tím, do jaké míry je do výuky na 1. stupni ZŠ začleněna mediální výchova. Ta se však uskutečňuje nejen v rámci školní výuky, ale do velké míry také v rodině. Oběma typům mediální výchovy se v této kapitole budeme věnovat.

3.1 Mediální gramotnost a mediální výchova

Za jeden z fenoménů dnešní doby je pokládána tzv. *medializace* společnosti. „Medializací se rozumí skutečnost, že stále více společensky významných konstitutivních aktivit (ekonomické, politické i kulturní povahy) se odehrává prostřednictvím těchto² médií, a tedy s jejich aktivní účastí“ (Jirák, Wolák 2007: 6). Média v mnoha ohledech nahrazují nebo upozadřují školu a rodinu, stávají se rozhodujícím prostředkem socializace.

Pro fungování ve společnosti je potřeba nové svébytné kompetence, *mediální gramotnosti* (Jirák, Wolák 2007: 6). Protože se tato kompetence dostává jednotlivým členům společnosti nerovnoměrně, zformovala se potřeba systematického vzdělávání v oblasti mediální komunikace, která získala podobu mediální gramotnosti jako součásti všeobecného vzdělání (Jirák, Wolák 2007: 7). V rámci kurikulárních dokumentů (např. v rámcových nebo školních vzdělávacích programech) je tato vzdělávací oblast označena jako *mediální výchova* a je realizována formou povinného předmětu, volitelného předmětu nebo průřezového tématu.

Karel Šebesta definuje mediální výchovu jako „výchovu, jejímž cílem je vybavit žáka tak, aby byl schopen jednak přežít v mediálním světě s minimem ztrát, jednak také vytěžit z možností, které mu média dávají, maximum užítku pro svůj osobní rozvoj“ (Šebesta 1999: 124). Šebesta navrhuje, aby se mediální výchova rozvíjela v rámci předmětu *český*

² Tj. tištěných médií, rozhlasového a televizního vysílání a síťových médií (Jirák, Wolák 2007: 6).

jazyk, a to zejména v souvislosti s komunikační výchovou, s níž má mnoho společného. Cílem komunikační výchovy je například rozvíjení komunikačních kompetencí žáků, tedy i v oblasti komunikace mediální, nebo rozvíjení receptivních dovedností včetně schopnosti kritické recepce, která je též podstatná pro odhalování manipulace, persvaze a dalších technik, jež se objevují v mediálních sděleních (Šebesta 1999: 126).

Jako nejpodstatnější „praktický“ přínos mediální výchovy pro jedince uvádějí Jan Jiráček a Radim Wolák to, že je prostředkem zvyšování kvality jak soukromého (partnerského, skupinového, spotřebitelského), tak veřejného (občanského) života (Jiráček, Wolák 2007: 7). „Někteří odborníci vidí v rozvinuté mediální gramotnosti dokonce nezbytnou podmínku pro to, aby se jedinec dokázal plnohodnotně zapojit do veřejného života“ (Jiráček, Wolák 2007: 8). Mediální výchova by měla jedince naučit kriticky vnímat roli médií ve společnosti, přiblížit mu mediální procesy a strukturu v rámci mediálních institucí,³ upozornit na manipulativní techniky, kterých média využívají, nebo představit ekonomické faktory, které ovlivňují jejich chod.

3.2 Mediální výchova ve vzdělávacích programech

Vzhledem k tomu, že náš výzkum byl realizován na 1. stupni základních škol, zaměříme se na to, jak je mediální výchova zachycena v kurikulárních dokumentech vztahujících se k základnímu vzdělávání. Nejprve bude zmapováno, jak je zachycena v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, poté na konkrétních příkladech ukážeme, jakým způsobem může být její začlenění do výuky na 1. stupni formulováno ve školním vzdělávacím programu vybraných základních škol.

3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Aktuálně platný rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání⁴ (dále jen RVP ZV), který vešel v platnost 1. září 2017, uvádí mediální výchovu jako jedno ze šesti průřezových témat. Pro všechna průřezová témata je společné, že netvoří samostatný předmět, nýbrž prolínají více předměty a jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Škola je povinna

³ „Instituce, které média provozují nebo mají z jiných příčin vliv na vznik, výběr a šíření mediálních sdělení“ (Šebesta 1999: 129).

⁴ Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

všechna uvedená témata do výuky zařadit, nemusejí však být zastoupena v každém ročníku (RVP ZV 2017: 126).

Úkolem průřezového tématu *Mediální výchova* je nabídnout žákům „elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii“ (RVP ZV 2017: 138). Konkrétně by během mediální výchovy měli žáci získat schopnost analyzovat sdělení, vyhodnotit jejich komunikační záměr a posoudit jejich věrohodnost, orientovat se v mediálních obsazích a vybrat médium odpovídající potřebám jedince (RVP ZV 2017: 138). Mediální výchova má blízkou vazbu na vzdělávací oblasti: Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), Informační a komunikační technologie a Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova) (RVP ZV 2017: 138).

Mediální výchova dle RVP ZV přispívá k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností,⁵ tak v oblasti postojů a hodnot. V první uvedené oblasti uveďme například rozvoj schopností analytického přístupu k mediálním obsahům, rozvoj komunikačních schopností či osvojení si týmové práce. Děti se dále učí využít potenciál médií jako zdroje informací i zábavy, osvojují si základní principy vzniku mediálních obsahů nebo získávají představu o roli médií v klíčových společenských situacích. V oblasti postojů a hodnot mediální výchova rozvíjí citlivost vůči stereotypům, předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti i jednotlivci, vede k uvědomění si hodnoty vlastního života, odpovědnosti za jeho naplnění či možnosti svobodného vyjádření postojů (RVP ZV 2017: 139).

RVP ZV člení tematické okruhy průřezového tématu Mediální výchova na okruhy receptivních činností a produktivních činností. Do receptivních činností spadá kritické čtení mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, porozumění uspořádání

⁵ Pedagogický slovník definuje *vědomost* jako soustavu faktů a pojmů, teorií a komplexních poznatkových struktur, které si jednatel osvojil prostřednictvím školního vzdělávání, vlastního učení a z jiných zdrojů (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 270). *Schopnost* pak označuje individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Schopnosti jsou do jisté míry podmíněny vrozenými předpoklady (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 212). Schopnost se liší od *dovednosti*, která označuje způsobilost člověka k provádění určité činnosti (např. čtení, psaní). Dovednost je také do jisté míry ovlivněna podmíněna vrozenými předpoklady, ale převážně je osvojována učením a výcvikem (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 49).

mediovanému sdělení,⁶ odhalení postavení médií ve společnosti nebo identifikování postojů a názorů autora sdělení. Produktivní činnosti pak zahrnují tvorbu mediálního sdělení a práci v realizačním týmu (např. v redakci školního časopisu) (RVP ZV 2017: 139–140).

3.2.2 Školní vzdělávací program vybraných ZŠ

Školní vzdělávací programy⁷ (dále jen ŠVP) vycházejí z RVP, avšak tyto dokumenty představují koncepci a charakteristiku konkrétních škol a specifikují jejich představy o podobě vzdělání. ŠVP by měly být veřejně dostupné a sloužit jak rodičům (například jako vodítko při rozhodování o tom, do jaké školy své dítě přihlásí), tak začínajícím učitelům, kteří hledají pedagogické pracoviště, jež bude odpovídat jejich představám. ŠVP vypracovávají sami pedagogičtí zaměstnanci školy. Jejich součástí jsou zpravidla učební plány školy a učební osnovy vyučovaných předmětů. Jako příklady formulace mediální výchovy v konkrétních ŠVP uvádíme programy škol, v nichž byl proveden náš výzkum, protože informace o pojetí mediální výchovy na těchto školách mohou být přínosné při vyvozování závěrů výzkumu.

V prvním případě se jedná o školu v menším městě ve Středočeském kraji.⁸ Na této škole je průřezové téma *Mediální výchova* na 1. stupni začleněno do osnov 4. a 5. tříd. Nelze sice vyloučit, že se základy mediální výchovy vyučují i v nižších ročnících, v ŠVP to však zmíněno není. Ve 4. a 5. třídě je mediální výchova součástí předmětů *tělesná výchova*, *výtvarná výchova* a *naš svět*. V 5. třídě je mediální výchova navíc ještě začleněna do výuky *cizího (anglického) jazyka*. Překvapivé pro nás je zařazení mediální výchovy do výuky tělesné výchovy a také to, že v těchto ročnících naopak není mediální výchova zařazena do výuky *českého jazyka*. Ze sedmi tematických okruhů⁹ mediální výchovy, které jsou uvedeny

⁶ Např. principy sestavování zpravodajství, výstavba a uspořádání zpráv, výběr sdělení do konkrétního typu média (noviny, časopis pro dospívající apod.) (RVP ZV 2017: 140).

⁷ <http://www.nuv.cz/t/rvp>

⁸ Informace o vzdělávacím programu školy čerpáme ze ŠVP a učebních osnov školy, které jsou dostupné na webových stránkách školy. Z důvodu anonymizace školy tento zdroj neuvádíme.

⁹ Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení (1), interpretace vztahu mediálních sdělení a reality (2), stavba mediálních sdělení (3), vnímání autora mediálních sdělení (4), fungování a vliv médií na společnost (5), tvorba mediálního sdělení (6), práce v realizačním týmu (7).

v RVP, jsou v těchto ročnících zmíněny dva okruhy: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení a interpretace vztahu mediálních sdělení a reality.

V rámci *tělesné výchovy* je mediální výchova zahrnuta mezi očekávané výstupy „orientuje se v informačních zdrojích a pohybových aktivitách a sportovních akcích ve škole i v místě bydliště; samostatně získá potřebné informace“. Náplní výuky s těmito výstupy jsou vybrané míčové hry jako příprava na reprezentaci třídy a školy, minisestava sportovní gymnastiky a atletický čtyřboj. Práce s informacemi a se zdroji je zde usouvztažněna s přípravou na sportovní ligu a školní turnaj.

Výtvarná výchova začleňuje mediální výchovu například prostřednictvím uplatňování subjektivity – žák by měl pomocí vhodných obrazných vyjádření poznávat sám sebe a své okolí, měl by si uvědomit jedinečnost každého člověka a kulturní diferencovanost. Dále by se měl naučit porovnat různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupovat k nim jako ke zdroji inspirace. Variantnost interpretací ho dále vede k toleranci a empatii. Inspiraci může žák čerpat také z animovaných filmů či počítačových her. Měl by proto dokázat interpretovat vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti.

V předmětu *náš svět* je mimo jiné cílem žáky seznámit se státním zřízením České republiky, se státními symboly, zákony a demokratickými právy občanů. *Náš svět* také zahrnuje exkurz do novější historie českých zemí. V souvislosti s těmito tématy je zmíněna potřeba kritického čtení, vnímání rozdílů mezi sděleními a pochopení podstaty mediálního sdělení.

Očekávané výstupy *anglického jazyka* ve vztahu k mediální výchově zahrnují například práci s jednoduchými autentickými materiály (*Vyhledá informace k tématu v časopise nebo na webové stránce a tyto informace využije*) nebo vyhledávání informací v jednoduchých textech (*V textech vyhledává požadované informace*).

Druhá základní škola, v níž jsme realizovali náš výzkum, se nachází se v Praze.¹⁰ Na této škole je část mediální výchovy vyučována formou celoškolního projektu, dále je průřezové téma začleněno do výuky informačních a komunikačních technologií (hodnocení informací a jejich ověřování), přírodních věd, fyziky, chemie, přírodopisu, zeměpisu, českého jazyka a do vyučovacích předmětů z oblasti umění a kultury. V ŠVP školy však není uvedeno rozvrstvení mediální výchovy mezi jednotlivé ročníky. Na webových stránkách také nejsou zveřejněny učební osnovy jednotlivých předmětů v konkrétních

¹⁰ Opět vycházíme ze ŠVP, který je veřejně přístupný na webových stránkách školy.

ročnicích. Není proto patrné, zda a do jaké míry je zde mediální výchova vyučována v 1.–5. třídě.

3.3 Mediální výchova v rodině

Většina současných dětí vyrůstá s médii již od narození. Média jsou každodenní součástí jejich života. Již velmi malé dítě je schopno přijímat mediální sdělení a dokáže si například samo pustit video pomocí dotykového telefonu. Rozhodujícím článkem v procesu medializace v rodině je však rodič nebo jiný dospělý, který dítě vychovává. Podle Šed'ové může mít působení dospělého jak podobu uvědomovaného (rodinná mediální výchova), tak neuvědomovaného (např. domácí rutiny) jednání (Šed'ová 2007: 76). V rodinách se mnohdy vyskytuje několik mediálních zařízení současně (televizor, rádio, mobilní telefon, tablet apod.) a každé z nich v různé míře zasahuje do chodu domácnosti (Šed'ová 2007: 76–87). V tomto směru je nejlépe zmapované postavení televize v domácnosti, podobnou funkci však může mít sledování televizního vysílání na jiných zařízeních než v televizoru, což navíc umožňuje sledovat filmy a pořady s časovým odstupem.

Z pohledu Šed'ové mají zásadní vliv na to, jak jsou v domácnosti využívána média, domácí rutiny. Jedná se o ustálené aktivity spojené se zajištěním chodu domácnosti včetně domácích prací a péče o dítě, ale také o aktivity relaxační (např. pravidelné procházky, návštěvy apod.) (Šed'ová 2007: 77). Šed'ová poukazuje na to, že tyto aktivity mají zpravidla ustálené časoprostorové schéma a mnohdy je součástí toho schématu také sledování televize nebo užití jiného média. Času, kdy děti sledují televizi, rodiče využívají k odpočinku nebo k činnostem, při kterých není přítomnost dítěte žádoucí (vaření, žehlení apod.) (Šed'ová 2007: 76–77). Televizní režim také může signalizovat pořadí činností v režimu dítěte – příkladem může být populární Večerníček, jehož zhlédnutí je pro děti signálem, že se půjde spát (Šed'ová 2007: 77).

Klára Šed'ová dále upozorňuje na to, že média lze užívat jak monochronicky (soustředěná aktivita bez paralelních činností), tak polychronicky (užití média současně s jinými aktivitami). Sledování televize, poslechu rádia nebo jinému mediálnímu obsahu tak může být věnována jen částečná pozornost a mohou sloužit jako kulisa při hře, domácích pracích nebo při jídle (Šed'ová 86–87).

Pojem *rodinná mediální výchova* představuje uvědomované jednání rodičů, které je vedeno určitým pedagogickým záměrem (Šed'ová 2007: 33). Hoganová uvádí, že by rodinná

mediální výchova měla zahrnovat omezování času stráveného s médii, výběr kvalitních programů, uvědomělé rodičovské chování v roli modelu (děti napodobují chování rodičů), vytvoření vhodného mediálního prostředí (umístění médií a jejich množství) a společnou konzumaci médií a komunikaci o mediálních obsazích (Hogan 2001: 669).

Šed'ová na základě svého výzkumu televizního diváctví definuje šest technik rodinné mediální výchovy: omezování přístupu k televizi (1), divácká doporučení (2), monitoring (3), spoludívání (4), konverzace u televize (5) a předávání informací o televizi (6) (Šed'ová 2007: 89–100). Omezování přístupu k televizi je nejběžnější technikou rodinné mediální výchovy. Rodič je tím, kdo rozhoduje, na co se bude dítě dívat. Jeho cílem je především zamezit tomu, aby dítě spatřilo pro něj nevhodný obsah (vulgarity, násilí, erotiku apod.) (Šed'ová 2007: 89–91). „Pokud tedy rodiče selektují pořady, na které se dítě smí a nesmí dívat, regulují tak zároveň čas, který u televize stráví“ (Šed'ová 2007: 89).

Protichůdným jednáním k omezování přístupu jsou divácká doporučení, kdy rodič naopak pobízí dítě k tomu, aby se na určitý pořad dívalo. Šed'ová uvádí, že záměrem těchto pobídek většinou není představa rodičů, že sledování pořadu může znamenat pro dítě přínos, ale potřeba věnovat se jiným činnostem a dítě jen zabavit (Šed'ová 2007: 92). S předchozími dvěma technikami je provázán monitoring, jehož cílem je získat přehled o tom, co děti sledují a jak dlouho (Šed'ová 2007: 92).

Jako spoludívání je chápána situace, kdy dospělý sleduje televizi společně s dítětem. Od spoludívání je však nutno odlišit tzv. přihlížení (covieving). Zatímco v prvním případě se primárně dívá dítě, v druhém případě dítě s rodiči sleduje to, co si ke sledování vybrali oni. (Šed'ová 2007: 93).

Za nejdůležitější a neúčinnější techniku, prostřednictvím které rodiče utváří vztah mezi dítětem a (nejen) televizním sledováním a která často doprovází spoludívání, Šed'ová považuje společnou konverzaci. Jejím cílem je „jednak zvýšit porozumění dítěte danému pořadu, jednak mu pomoci zpracovat potenciálně poškozující stimuly“ (Šed'ová 2007: 95).

Poslední z technik, kterou Šed'ová uvádí, explicitní informace o televizi (popř. médiu), se podle autorky v praxi využívá minimálně. Rodiče jen zřídka dítěti objasňují televizi jako médium. Ačkoliv si hrozby, které pro dítě sledování televize přináší, sami uvědomují, dítěti je explicitně nesdělují. K vysvětlování mechanismu televizního vysílání se uchylují jen tehdy, pokud se dítě samo zeptá (Šed'ová 2007: 93–100).

Pavel Říčan a Drahomíra Pithartová ve své publikaci *Krotíme obrazovku*, ve které se zabývají tím, jak děti vést k rozumnému užívání médií, a která je určena primárně rodičům a vychovatelům, shrnují tři základní úkoly mediální výchovy: zajistit, aby se dívaly na to, co

jím prospívá (1), naučit je, aby si samy správně vybíraly (2), a vést je ke kritickému, inteligentnímu diváctví (3) (Říčan, Pithartová 1995: 16). Autoři zde dále uvádějí praktické rady, jak na dětského diváka působit. Opět se zde vyskytuje doporučení dětem negativní stránky televize vysvětlit, její sledování časově ohraničit, sledovat televizi společně s dětmi nebo si o zhlédnutých pořadech společně povídat a jejich obsah konfrontovat s realitou (Říčan, Pithartová 1995: 35–60).

Mediální výchova v rodině by tedy především měla vést děti k vytvoření pozitivních mediálních návyků a zvyšovat jejich mediální gramotnost (Šeďová 2007: 34). „Přitom bývají její cíle formulovány jednak negativně – ve smyslu zamezení nežádoucím účinkům mediální konzumace, jednak pozitivně ve smyslu maximalizace užitku, který mohou média dítěti přinášet“ (Šeďová 2007: 34). Šeďová na základě svého výzkumu dochází k závěrům, že v praxi převažuje první ze zmíněných náhledů.

4 Zpravodajství

Autorky Čechová, Krčmová a Minářová (2008) uvádějí, že z hlediska funkční stylistiky řadíme zpravodajství společně s publicistikou mezi styl publicistický, pro který je charakteristické, že v něm dominují funkce informativní a persvazivní (též působící, ovlivňovací). Publicistický styl zahrnuje komunikaci, kterou zprostředkovávají hromadné sdělovací prostředky (masmédia). Vyniká širokým tematickým záběrem a mnohotvárností: obsáhne stručné novinové zprávy s prostou funkcí informativní, zahrnuje slohové útvary, kde se objektivní výkladové pasáže komentující střídají s objektivizovanými úvahami, expresivně podbarvené glosy a fejetony i strohé, nocionálně stylizované zprávy. Pro publicistický styl je dále příznačné jeho těsné sepětí s dobou, a to nejen z hlediska obsahového, ale i výrazového (Čechová, Krčmová, Minářová 2008: 244–250).

Publicistický styl je dále vnitřně diferencován na styly zpravodajský, publicistický v užším smyslu, analytický nebo na publicistický styl beletristický (Čechová, Krčmová, Minářová 2008: 262). Základní funkcí zpravodajského stylu je funkce informativní. „Zpravodajská sdělení jsou provázena snahou o co největší rychlost v podání informací a původci textu usilují o objektivitu“ (Čechová, Krčmová, Minářová 2008: 263). Čechová, Krčmová a Minářová dále charakterizují zpravodajský styl jako texty usilující o podání nezaujatých a úplných informací. S touto snahou souvisí výběr výrazových prostředků: ve zpravodajských textech převládá neutrální vrstva spisovného jazyka, prostředky automatizace vyjádření, výrazná je též modelovost a stereotypnost výrazových prostředků (Čechová, Krčmová, Minářová 2008: 263).

Z pohledu Barbory Osvaldové (2011) označuje pojem *zpravodajství* jak vědomou novinářskou činnost, tak konkrétní výsledek této činnosti, která se manifestuje v obsahu novin, časopisů, rozhlasu, televize i nových médií. Zpravodajství je postaveno na faktech a událostech a mělo by zprostředkovávat rozmanité a společensky podstatné informace. Má sloužit k orientaci diváka a poskytnout mu dostatek podnětů k utváření vlastních názorů a stanovisek. Zpravidla využívá ustálené formy a postupy, jak informaci sděluje (Osvaldová 2011: 19–20).

4.1 Zpravodajství jako specifický typ diskurzu

Marek Lapčík v publikaci *Televizní zpravodajství jako paradox* (2012) uvažuje o tom, zda je efektivnější pojímat zpravodajství jako žánr,¹¹ nebo jako diskurz.¹² Vzhledem k tomu, že zpravodajství charakterizuje jako strukturně, tematicky, formálně i obsahově nestálé a tranzitivní, přiklání se k pojetí zpravodajství jako specifického diskurzu: „Vzhledem k povaze zpravodajství se [...] zdá, že zpravodajství z heuristického hlediska ‚přesahuje‘ hranice ‚standardního žánru‘ a stává se spíše jakýmsi prostředím, přebírajícím schémata a postupy jiných žánrů” (Lapčík 2012: 170).

Z pohledu diskurzivního pojetí¹³ představuje dle Lapčíka zpravodajství složité strukturovaný systém interpretací sociální reality. V první řadě procházejí události vstupním filtrem pro zařazení do zpravodajství, dále dochází k interpretaci událostí mediální organizací, následně jsou události převedeny do formy kódu příslušného danému typu komunikace. Hrubý materiál je poté upraven do podoby, která bude součástí mediální reprezentace. Podstatnou roli hraje také způsob reprezentace události a neméně důležitá je recepce zprávy a její interpretace příjemcem (Lapčík 2012: 172–174).

„Zpravodajství je pak charakteristické určitými postupy a prvky vytvářejícími jeho identitu a odlišujícími jej od jiných typů pořadů bez ohledu na ‚každodenní proměnlivost‘ určité části jeho obsahu” (Lapčík 2012: 174). Zpravodajství tedy představuje specifický typ kulturního diskurzu.¹⁴ Předmětem výzkumů zabývajících se zpravodajstvím by proto měly být také vztahy mezi jednotlivými segmenty a sociokulturní kontext, v jehož rámci nabývá zpravodajství specifický význam. „Aby zpravodajství zůstalo legitimním zdrojem

¹¹ Termín *žánr* souhrnně označuje skupinu textů, které se vyznačují společnými znaky, především kompozičními, tematickými nebo formovými (Slovník literární teorie 1984: 414, srov. Nový akademický slovník cizích slov, 2005).

¹² Jiří Nekvapil definuje *diskurz* jako „[s]oubor zykových (obecně: znakových) reprezentací nějakého aspektu světa, spojený s určitým věděním, charakteristický pro určitou společenskou skupinu či instituci, který kontrolovaným produkováním těchto (a ne jiných) reprezentací zároveň přispívá k produkování sebe sama (Nekvapil, Hoffmanová, Hajičová 2017 [online], dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DISKURZ>).

¹³ Tj. pojetí zpravodajství jako specifického diskurzu (viz výše).

¹⁴ Diskurz je ve funkcionalistickém pojetí v úzkém vztahu se sociálním a kulturním kontextem, s účastníky komunikace a jejich vztahy, činnostmi a životem ve společnosti (Nekvapil, Hoffmanová, Hajičová 2017 [online], dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DISKURZ>).

„informací o realitě“, musí být prezentováno jako jednoznačně interpretovatelný typ textu a prostřednictvím diskursivizace (nejen) na straně diváků tak i vnímáno” (Lapčík 2012: 179).

4.2 Televizní zpravodajství

Pro televizní zpravodajství je charakteristické, že k divákům promlouvá prostřednictvím kombinace pohyblivých obrazů, zvuků a mluveného slova. „Vzájemná vazba mezi těmito prvky je rozhodující jak pro způsob prezentace, tak pro správné pochopení sdělované informace“ (Lokšík 2011: 73). Martin Lokšík například uvádí, že obrazová složka je kromě obrazového záznamu tvořena také psaným textem, infografikou, animacemi nebo internetovými videi. Zvuková složka je převážně zastoupena mluveným slovem, dále pak reálnými zvuky a ruchy prostředí, výjimečné také tichem nebo hudbou (Lokšík 2011: 73–74). Mluvené slovo může mít podobu čteného textu, monologu nebo dialogu v rozhovoru či „stand-upu“ (tj. synchronní výpověď redaktora na kameru) (Lokšík 2011: 78). Obrazová a zvuková složka by se v televizním zpravodajství měly vzájemně organicky doplňovat. „Z hlediska vnímání obrazu a zvuku platí zásada, že to, co vidím, měl bych také slyšet, ale to, co slyším, nemusím vidět“ (Lokšík 2011: 77).

Lokšík shrnuje, že od televizního zpravodajského příspěvku se očekává, že bude stručný, věcný, hutný, jasný a přesný. Zpravodajský text se váže k obrazu, uvádí nejdůležitější fakta, jimiž obraz konkretizuje a lokalizuje. Zpravidla má jednoduchou a jasnou větnou stavbu. Měl by být na první poslech srozumitelný a zapamatovatelný. Velkou roli ve zpravodajském příspěvku hraje také kadence, tempo a rytmus řeči (Lokšík 2011: 80).

4.3 Požadavky na zpravodajství

Stejně jako ostatní mediální produkce je zpravodajský obsah ovlivněn řadou faktorů. V první řadě je nutné zmínit větší či menší vliv mediální organizace¹⁵ na výsledné sdělení. Dále je podstatná hierarchie v rámci redakce – poté, co redakce provede výběr události a určí její

¹⁵ Irena Reifová definuje *mediální organizaci* jako „konkrétní jednotk[u] instituce“. Jako příklady pak uvádí konkrétní redakci, televizní či rozhlasovou stanici (Reifová a kol. 2004: 174).

rozsah a důležitost ve vztahu k ostatním sdělením, se zprávy ujme konkrétní novinář.¹⁶ Samotná osobnost novináře dále vědomě či nevědomě ovlivňuje výsledné sdělení. Rozhodující roli zde hrají individuální vlastnosti novináře, jako jsou zkušenosti, věk, dosažené vzdělání, osobní postoje a hodnoty apod. Sdělení dále zpravidla prochází úpravami editorů¹⁷ a korektorů.¹⁸ Opomenout nelze ale také celkový kontext, v němž je zpráva veřejnosti prezentována, a představu novináře o cílovém příjemci sdělení.

Zpravodajství podléhá také určitým požadavkům na chování, které od média vyžaduje společnost. Trampota (2006) spatřuje výskyt těchto požadavků na několika úrovních mediálního systému: mohou se vztahovat k mediálnímu systému jako celku, mohou se vázat ke statusu média (např. princip veřejnoprávnosti), k určitému typu média (např. tištěná média, elektronická média) nebo k určitému typu mediálního obsahu (např. ke zpravodajství, k reklamě) (Trampota 2006: 140).

Trampota dále uvádí, že požadavky na zpravodajství mohou mít podobu provozních kodexů mediálních společností, legislativních úprav a regulačních mechanismů spojených s fungováním regulačních orgánů, etických kodexů profesních sdružení nebo mediálního vzdělávání. Obecně platí, že v liberálně demokratických společnostech jsou nejčastěji artikulované požadavky objektivity, vyváženosti a nestrannosti. Tyto tři normy se týkají především konečné podoby zpravodajských obsahů (Trampota 2006: 143–144).

Rovněž v souvislosti s dětmi a mladistvými je na média kladena řada požadavků. Podle zákona o provozování rozhlasového a televizního vysílání (zákon č. 231/2001 Sb., § 32; viz např. Pouperová) je provozovatel vysílání především povinen nezařazovat do vysílání takové pořady, které by mohly vážně narušit fyzický, psychický nebo mravní vývoj dětí a mladistvých. Pořadům, které by mohly jejich fyzický, psychický nebo mravní vývoj ohrozit, je ve vysílání vyhrazeno časové rozmezí od 22 hodin do 6 hodin, přičemž by těmto pořadům mělo předcházet slovní upozornění na jeho nevhodnost pro děti a mladistvé (Pouperová 2010: 206–214).

¹⁶ Tj. pracovník zaměstnaný v médiích, řádný člen redakce (Halada, Osvaldová 2017: 160).

¹⁷ V širším slova smyslu je *editor* koncepční pracovník, který upravuje do konečné podoby příspěvky a vtiskuje vysílání (popř. periodiku) jednotnou a konečnou podobu podle záměrů a požadavků programového zaměření svého média (Halada, Osvaldová 2017: 79).

¹⁸ Tj. pracovník, který v textu provádí opravu chyb (zejména textovou, ale i ilustrací, popisků apod.) (Halada, Osvaldová 2017: 133).

4.4 Jazyk ve zpravodajství

Značně vyhraněné požadavky jsou kladeny také na jazykově-slohovou stránku zpravodajství. Karel Šebesta (2011) tyto požadavky dělí do dvou kategorií. První kategorii označuje jako věcnou sdělnost a rychlou zpracovatelnost textu. „Jde o to, že by zpravodajský text měl být schopen v relativně omezeném čase zprostředkovat maximum relevantních informací velké mase příjemců“ (Šebesta 2011: 117). Text by měl být přístupný a po formální stránce obvyklý, jasný, přehledný a stručný.

Přístupnost a formální obvyklost specifikuje Šebesta jako užívání obecně srozumitelných jazykových prostředků – kromě užívání spisovné češtiny je také důležitá obezřetnost při užívání odborných termínů, zkratk, cizích výrazů apod. Výrazy by měly být obecně známé, nebo alespoň vyvoditelné na základě kontextu. Za jasný text je považován ten, který je lehce interpretovatelný, vyskytují se v něm přesná pojmenování, ale také jsou v něm přesně určeny osoby, instituce, místa, čas apod. (Šebesta 2011: 117–126). „Za přehledný pokládáme text, při jehož vnímání postřehujeme lehce, plynule a bez obtíží vztahy mezi jednotlivými složkami sdělení, včetně vztahů hierarchických, plynule a bez velkých skoků přecházíme od jedné složky k složce následující a jehož smysl naprosto zřetelně a plynule vyrůstá z obsahu jednotlivých částí, jak za sebou následují“ (Šebesta 2011: 127–128). Stručnosti je pak dosahováno redukcí¹⁹ zprávy, nebo kondenzací.²⁰

Druhou velkou kategorií je objektivita, která zahrnuje především potlačení subjektivního faktoru za zajištění citové a výrazové neutrálnosti. „Vyloučení výrazové expresivity se může dostávat do rozporu s požadavkem zajímavosti, která se v souvislosti se zprávami rovněž uplatňuje. Primárně by ovšem zajímavost zprávy měla spočívat v jejím obsahu, v povaze sdělované skutečnosti [...]“ (Šebesta 2011: 133).

¹⁹ Tj. „zkrácení nebo jiné artikulační oslabení samohlásek v nepřízvučných slabikách“ (Nový akademický slovník cizích slov 2005: 686).

²⁰ Tj. transformace věty ve větný člen, tzv. zhuštění (Jelínek 2017 [online], dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KONDENZACE>).

4.5 Zpravodajství a děti

V roce 2016 byl zveřejněn výzkum²¹ pracovníků Institutu komunikačních studií na Fakultě sociální věd UK zabývající se mediální gramotností osob mladších 15 let, který vznikl pro Radu pro rozhlasové a televizní vysílání a navazoval na studie z roku 2011. V jeho rámci výzkumníci zjišťovali mimo jiné názory dětských diváků na zpravodajství. Z výzkumu vyplývá, že hlavní televizní zpravodajství sledovala většina participantů všech věkových kategorií, přičemž děti předškolního a mladšího školního věku uvedly, že ho sledují společně s rodiči. Většina dětí odpovídala, že se ve zpravodajství objevují převážně negativní zprávy (nehody, terorismus, únosy dětí apod.). Děti školního věku pak zmiňovaly reportáže s tématy terorismu, islamismu a uprchlické krize, které v některých vyvolávaly pocity nejistoty a strachu.

Podle Tomáše Trampoty je vztah dětí ke zpravodajskému obsahu pro dospělé specifický tím, že ho sledují většinou jen proto, že se na něj dívají jejich rodiče. Zprávy jim tak nabízejí participaci na světě dospělých a nápodobu dospělého jednání. Děti zpravidla televizní zprávy hodnotí jako příliš vážné a nudné. Často se také vyskytují názory, že zpravodajství vyvolává u dětí strach, který přetrvává i po jeho zhlédnutí (Trampota 2006: 132).

V rámci zlínského filmového festivalu se 3. června 2014 konala konference na téma *Zpravodajství pro děti z pohledu veřejnoprávních televízi*,²² na niž kromě zahraničních hostů, kteří představovali svá dětská zpravodajství, promluvil také profesor Jan Jiráček. Upozornil na to, že pokládáme-li si otázku, zda se má dělat zpravodajství pro děti a jakou má mít podobu, je potřeba se nejprve zabývat tím, jak je ve společnosti vnímáno dítě a dětství. Uvádí, že dětství je kategorií, která se liší v závislosti na prostoru i čase. Dále popisuje dva základní póly, mezi kterými se pojetí dítěte a dětství pohybuje: na jedné straně je dítě vnímáno jako malý dospělý, kterého je potřeba připravovat na dospělý život, na druhé straně je dítě vnímáno jako vtělení nevinnosti a dětství jako hájené období. „Je-li dětství příprava na dospělost, tak tam pochopitelně zprávy patří, samozřejmě. Je-li dětství hájemství, v kterém je člověk chráněn před světem dospělých, tak už to zase tak jisté není.

²¹ https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf

²² <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10000000142-zlinsky-filmovy-festival-2014-zpravodajstvi-pro-deti>

Pravda je asi někde mezi tím“ (Zlínský filmový festival 2014: 10:45).²³ Jan Jiráček se domnívá, že obě zmíněná pojetí dětství v našem prostředí existují paralelně, přičemž varianta dětství jako období hájeného mírně převládá. Zpravodajství pro děti se proto nachází v obtížné pozici.

Na výše zmíněné konferenci²⁴ zaznělo především z řad zahraničních hostů (např. Lewis James, Barbara Stegeman) také několik obecných zásad, které by mělo zpravodajství pro děti dodržovat. V první řadě se zprávy pro děti nesnaží podobat zpravodajství pro dospělé – události jsou nahlíženy z perspektivy dítěte. Dítě by se během jejich sledování mělo cítit v bezpečí, proto se zpravodajství pro děti vyhýbá drastickým záběrům, pro vysvětlení složitějších společenských jevů a událostí využívá animace. V případě problémových témat je zdůrazněn apel na to, jak se děti samy mohou zapojit, zúčastnit, nebo jak mohou pomoci. V rámci zpravodajství pro děti by měla fungovat také prevence nežádoucích jevů a podpora pro děti, které se dostaly do obtížné životní situace. O tématech je s dětmi vedena diskuze a je jim poskytnut kontakt na tísňovou linku apod. Výhodou tohoto typu zpravodajství je to, že se dětem dostává informací o událostech ve společnosti způsobem přiměřeným jejich věku a v jazyce, kterému rozumí.

4.6 Zpravodajství pro děti v zahraničí

Převážná většina dětských veřejnoprávních zpravodajských kanálů v Evropě je sdružena do tzv. Eurovision Youth News Exchange²⁵ – skupiny, která je součástí Evropské vysílací unie (EBU), mezi jejíž členy patří také zástupci z Asie, Ameriky, Austrálie a Afriky. Eurovision Youth Exchange (YNE) slouží především k tomu, aby spolu jednotlivé dětské zpravodajské pořady měly příležitost sdílet své zkušenosti. Jejich cílem je podat světové události v takové formě, aby jim děti porozuměly, a to jak negativním, tak pozitivním zprávám, aniž by si

²³ <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10000000142-zlinsky-filmovy-festival-2014-zpravodajstvi-pro-deti>; doslovný přepis nahrávky.

²⁴ Zlínský filmový festival 2014 (zpravodajství pro děti), ČT 2014, 3. 6. 2014, 163 minut. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10000000142-zlinsky-filmovy-festival-2014-zpravodajstvi-pro-deti>

²⁵ <https://www.ebu.ch/projects/tv/eurovision-youth-news-exchange>

z nich odnesly nějaká traumata. Členem této skupiny jsou i Zprávičky²⁶ na ČT :D (EBU 2019).

Nejdelší tradici dětského zpravodajství má v Evropě kanál Newsround²⁷ na BBC – vysílá již více než 45 let. V lednu 1989 pak bylo spuštěno vysílání německého pořadu logo!²⁸ na ZDF. Dětské zpravodajství je dále populární v severských zemích: od roku 2006 vysílá například dánský Ultra Nyt,²⁹ od roku 2010 norský Supernytt.³⁰ Na zlínském filmovém festivalu 2014 se dále představil slovinský dětský kanál Infodrom.³¹

²⁶ <https://decko.ceskatelevize.cz/zpravicky>

²⁷ <https://www.bbc.co.uk/newsround>

²⁸ <https://www.zdf.de/kinder/logo>

²⁹ <https://www.dr.dk/ultra/ultranyt>

³⁰ <https://tv.nrksuper.no/serie/supernytt>

³¹ <https://otroski.rtvsl.si/infodrom/>

5 Zprávičky na ČT :D

Televizní pořad *Zprávičky* je vysílán na stanici České televize ČT Děčko (též ČT :D), jejímiž cílovými diváky jsou děti. Stanice ČT Děčko vysílá denně od 6 do 22 hodin a je určena dětem od 4 do 12 let (Česká televize 2019a). Generální ředitel České televize Petr Dvořák uvádí, že vysílání ČT Děčka bylo spuštěno na konci srpna roku 2013 (Zlínský filmový festival 2014: 1:35).³²

„Filozofií Děčka je připravovat pro děti bezpečný, žánrově pestrý, zábavně-naučný a dramaturgicky přehledný program“ (Česká televize 2019d).³³ Na webových stránkách Děčka je v sekci *pro rodiče* uvedeno několik programových zásad této dětské stanice: bezpečí a jistota, kvalita a pestrost, zábavné vzdělávání a přehledná dramaturgie (Česká televize 2019d). Zásada bezpečí a jistoty například zahrnuje též podporu spisovné a obecné češtiny, rozšiřování slovní zásoby dětí, vyhýbání se vulgarismům či pěstování mravních a estetických hodnot. Zásady Děčka jsou zároveň v souladu s Kodexem České televize.³⁴ Na dodržování programových zásad Děčka dohlíží tzv. Děčkolegium, v němž zasedají psychologové, mediální odborníci a odborníci na vzdělávání. Děčkolegium se schází zpravidla dvakrát do roka. Tvůrcům Děčka poskytuje především odborné rady, zpětnou vazbu a názory na program a obsah stanice. Dále je jeho cílem seznamovat s mediální problematikou rodiče (Česká televize 2019b). V Děčkolegiu nezasedá žádný odborník z oblasti jazykovědy, Česká televize si však dvakrát za rok nechává od Ústavu pro jazyk český AV ČR vypracovat jazykovou analýzu vybraných pořadů,³⁵ mezi nimiž bývají zastoupeny i pořady na ČT Děčku.

Děčko se také opírá o tzv. sedm programových pilířů (Česká televize 2019e). Patří mezi ně hraná tvorba, animovaná tvorba, zábavné vzdělávání, magazíny, zábavní a soutěžní pořady, sport a cvičení a zpravodajství a publicistika. „Já jsem moc rád, že ten projekt tak, jak byl nastaven, tedy projekt plnoformátové televize, která chce být bezpečnou, motivující,

³² <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10000000142-zlinsky-filmovy-festival-2014-zpravodajstvi-pro-deti>

³³ <https://www.ceskatelevize.cz/decko-pro-rodice/filozofie-a-zasady/filozofie-decka/>

³⁴ <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/preambule-a-vyklad-pojmu/>

³⁵ <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/press/analyza-a-hodnoceni-jazykove-urovne-vybranych-poradu/>

aktivizující a zároveň i vzdělávací pro děti, se daří plnit. A mezi to patří i dětské zpravodajství, které patří ke standardní výbavě všech velkých evropských veřejnoprávních televizí,“ uvádí výkonný ředitel ČT :D Petr Koliha (Zlínský filmový festival 2014: 5:40).³⁶ Zástupcem dětského zpravodajství na Děčku jsou právě *Zprávičky*, které využíváme v našem výzkumu, proto se na ně zaměříme blíže.

Historii a koncepci pořadu *Zprávičky* představuje na konferenci během Zlínského filmového festivalu 2014 jejich dramaturg Petr Kopecký (Zlínský filmový festival 2014: 2:01:00).³⁷ Jakýmsi předchůdcem nynějších *Zpráviček* byl pořad *Zprávičky ze světa*, který se vysílal od roku 1997 v týdenním formátu a skládal se ze zpráv převzatých od zahraničních televizí. V roce 2010 tento pořad nahradily týdenní patnáctiminutové *Zprávičky*, které se pohybovaly v rovině zábavného vzdělávání. Současný formát *Zprávičky* získaly v roce 2013, kdy se začaly vysílat denně před *Večerníčkem* a trvají pět minut. Každý díl *Zpráviček* zpravidla zahrnuje krátké reportáže z domova, ze zahraničí, sportovní reportáž a předpověď počasí, které jsou vždy uvedeny jedním z moderátorů (střídají se dva moderátoři – muž a žena ve věku okolo 25 let) (Zlínský filmový festival 2014: 2:01:00).³⁸

S Petrem Kopeckým jsem se také setkala osobně a udělala s ním rozhovor,³⁹ jenž nám posloužil jako zdroj dalších informací o *Zprávičkách*, které jsou pro náš výzkum podstatné. Dramaturg *Zpráviček* například charakterizuje věkové rozhraní diváků tohoto pořadu: *Zprávičky* byly původně zamýšlené pro děti ve věku 8–12 let, praxe však ukázala, že tři čtvrtiny sledujících dětí tvoří děti předškolního věku a pouze z jedné čtvrtiny jsou diváky děti mladšího školního věku. Průměrný věk dětí, které se na *Zprávičky* dívají, je tedy 6–10 let (Petr Kopecký, 17. 4. 2019).

Ve *Zprávičkách* se divák setkává s reportážemi, které se liší způsobem zpracování i původem vzniku. Některé reportáže natáčí přímo štáb *Zpráviček*, jejich zpracování je proto již v průběhu vzniku přizpůsobováno dětskému divákovi, jiné reportáže jsou převzaté buď

³⁶ <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10000000142-zlinsky-filmovy-festival-2014-zpravodajstvi-pro-deti>; doslovný přepis nahrávky, během něhož byla pouze odstraněna výplňková slova (např. *vlastně*) a mírně byl upraven slovosled tak, aby odpovídal normě.

³⁷ <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10000000142-zlinsky-filmovy-festival-2014-zpravodajstvi-pro-deti>

³⁸ <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10000000142-zlinsky-filmovy-festival-2014-zpravodajstvi-pro-deti>

³⁹ Rozhovor autorky s Petrem Kopeckým, dramaturgem *Zpráviček*, 17. 4. 2019.

z diváckých příspěvků, nebo ze zpravodajství ČT 24 (Petr Kopecký, 17. 4. 2019). Převzaté reportáže editoři zpracovávají různými způsoby. „[M]ají dvě možnosti: buď vezmou ten materiál tak, jak se vysílal, jenom ho třeba zkrátí, [...] anebo mají možnost vzít scénář té původní reportáže a přepsat ho do jazyka pro děti jednoduššího a namluvit ho přívětivějším stylem“ (Petr Kopecký, 17. 4. 2019).⁴⁰ Vybírají přitom témata, která jsou blízká dětem – děti v reportážích například přímo vystupují, nebo se jedná o událost dětem určenou (např. výstava). Dalším zdrojem jsou reportáže, které děti přímo vytvořily. *Zprávičky* totiž spolupracují se školními televizními štáby, které většinou fungují při základních a středních školách a natáčejí reportáže o zajímavých událostech ve škole nebo v jejím okolí (Petr Kopecký, 17. 4. 2019).

Petr Kopecký dodává, že se *Zprávičky* snaží také rozlišovat žánry, a to zejména za účelem větší různorodosti obsahu. Příkladem analýzy jsou tzv. nástěnky, které pojednávají například o historických událostech. Využívají přitom barevnou grafiku, fotografie, emotikony, ukázky dobových záběrů apod. Jiným typem vypravování jsou kreslené reportáže, které dětem představují různá výročí, svátky nebo významné osobnosti (Petr Kopecký, 17. 4. 2019).

5.1 Na pomezí pořadů pro děti a zpravodajství

Pořad *Zprávičky* je oproti jiným dětským pořadům na Děčku specifický tím, že se jedná o zpravodajský pořad, musí proto dodržovat zásady stanovené jak pro dětské pořady, tak pro zpravodajství. V *Kodexu České televize* zachycuje zásady týkající se dětského diváka především článek č. 2,⁴¹ požadavky na zpravodajství zejména článek č. 5.⁴² Petr Kopecký z hlediska pořadů pro děti zdůrazňuje především požadavky bezpečnosti a zábavnosti, z hlediska zpravodajství zase objektivitu a vyváženost informací. Při tvorbě pořadu je navíc nutné nahlížet na něj jak pohledem dětí (aby pro ně byl obsah atraktivní), tak pohledem rodičů (např. volba vhodných témat) (Petr Kopecký, 17. 4. 2019).

Požadavky na dětské zpravodajství jsou shrnuty do tzv. desatera *Zpráviček* (Česká televize 2019c), z nichž zmíníme pravidla, která se mohou odrážet mimo jiné v jazykové

⁴⁰ Doslovný přepis audionahrávky, text byl pouze edičně upraven dle zásad českého pravopisu.

⁴¹ <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/cl-2-zvlastni-pozornost-detskemu-divakovi/>

⁴² <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/cl-5-pece-o-informace-ve-zpravodajstvi-a-aktualni-publicistice/>

rovině pořadu. Pro *Zprávičky* by podle jejich desatera měla být charakteristická například jednoduchost a hravost. Zároveň by měly být k dětem kamarádské, což se uskutečňuje především prostřednictvím moderátorů (včetně jejich jazyka). Po tematické stránce by *Zprávičky* měly dětem přibližovat i složitější témata, měly by se však vyhýbat tématům nevhodným (krev, násilí).

5.2 Charakteristika jazyka *Zpráviček*

Pořad *Zprávičky* je v mnoha ohledech přizpůsoben dětskému divákovi. Nejvýraznější je přitom výběr témat reportáží, osobnosti moderátorů (jejich věk, vystupování) a vizuální ztvárnění. V souladu s *Děčkem* se tvůrci *Zpráviček* snaží o veselé barevné provedení studia, znělky i jednotlivých reportáží (především těch, které mají podobu nástěnek či jsou animované).

Přizpůsobení dětskému divákovi probíhá také prostřednictvím jazyka. Volba vhodného jazyka je pro porozumění sdělení zásadní – jazyk je hlavním nositelem informace. V případě *Zpráviček* se jedná převážně o jazyk mluvený.⁴³ Z hlediska objektivních slohotvorných faktorů, které uvádí *Příruční mluvnice češtiny* (1996), je adresát sdělení přítomen nepřímo a jedná se o specifický typ diváka – dětského. V pořadu dále převažuje monologický způsob komunikace, která je charakteristická svou připraveností. *Zprávičky* se vzhledem k jejich pozici na pomezí zpravodajských a dětských pořadů pohybují také na hranici oficiálního a neoficiálního prostředí a jsou závislé na komunikační situaci (Jelínek 1996: 705–717). Z funkčního hlediska ve *Zprávičkách* převažují funkce sdělná a vzdělávací, přítomna je též funkce estetická (Čechová, Krčmová, Minářová 2008: 78–79).

Výše uvedené přizpůsobení řeči dospělých, ať už moderátorů nebo redaktorů, adresované dítěti lze označit termínem *řeč orientovaná na dítě*⁴⁴ (viz např. Saicová Římalová

⁴³ Psaný jazyk ve *Zprávičkách* nacházíme pouze omezeně v podobě názvů reportáží a rubrik, titulků u rozhovorů, webových odkazů nebo číselných údajů (např. teplotní údaje během předpovědi o počasí). Reportáže pojednávající o historických událostech nebo významných osobnostech dále obsahují psanou podobu jmen a letopočtů.

⁴⁴ Tento termín se typicky užívá pro označení promluv dospělých, které jsou adresované dětem novorozeneckého, kojeneckého, popř. batolecího věku. My jsme zde toto pojetí rozšířili o věkovou

2016; Sekerová–Sekera 2016). Řeč „[...] dospělých osob komunikujících s dětmi je intuitivně adaptována a zjednodušována za tím účelem, aby usnadňovala dítěti porozumění a osvojování jazyka⁴⁵“ (Průcha 2011: 96). Její podoba se přizpůsobuje úrovni jazykových a komunikačních kompetencí a věku dítěte (Saicová Římalová 2016: 33).

Přizpůsobení jazyka úrovni dítěte se odehrává ve všech jazykových rovinách. Petr Kopecký uvádí, že z hlediska přizpůsobování jazyka *Zpráviček* se jejich redakce více soustředí na reálnou věkovou skupinu dětských diváků, tj. na děti ve věkovém rozmezí 6–10 let (Petr Kopecký, 17. 4. 2019). Na fonetické rovině je pak například kladen větší důraz na artikulaci a správnou výslovnost. Oproti zpravodajství pro dospělé komunikují také moderátoři a reportéři *Zpráviček* pomalejším tempem. Z důvodu snah o udržení pozornosti dětí během celého pořadu a o odstranění jednotvárnosti obsahu se ve *Zprávičkách* střídají nejen žánry reportáží, ale také hlasy, jimiž jsou reportáže namlouvány (střídá se hlas ženský a mužský, hlas moderátorů a reportérů apod.).

Na lexikální rovině se podle Petra Kopeckého tvůrci pořadu snaží vyhýbat zejména cizím slovům. V případě cizích jmen se uchylují k jejich přechylování a skloňování. Opatrní jsou také při užívání zkratk (např. NBA, NATO). Pokud je užití zkratky nevyhnutelné, připojují její vysvětlení, aby nedocházelo k narušení plynulosti sdělení (Petr Kopecký, 17. 4. 2019). V pořadu je standardem používat hovorovou podobu spisovné češtiny. Oproti zpravodajství pro dospělé se v jazyce *Zpráviček* vyskytují také například deminutiva (*maminka, medvídci, opičátko*). Navození přátelské atmosféry a kontaktu s diváky je dosahováno především užitím 2. osoby plurálu (např. *Pojďte se podívat, co se děje nového. Někteří vaši vrstevníci se obětí šikany stali*) a úvodními pozdravy moderátorů (*Ahoj holky a kluci*). Kopecký dodává, že cílem moderátorů *Zpráviček* je působit vesele, přívětivě a hravě (Petr Kopecký, 17. 4. 2019).

V rovině syntaxe ve *Zprávičkách* převažují věty jednoduché. Pokud se v pořadu objeví souvětí, skládá se většinou pouze ze dvou vět. S výše zmíněnou snahou o přátelský projev

skupinu diváků *Zpráviček* (srov. Sekera a Sekerová (2016), kteří pro potřeby svého výzkumu rozšířili pojetí termínu na děti od 3 až do 15 let).

⁴⁵ Osvojování jazyka je termín označující „postupné získávání jazykových a komunikačních schopností (kompetence) v daném jazyce, tj. schopnosti rozumět danému jazyku a mluvit jím, popř. v něm číst a psát. Termínem osvojování jazyka je většinou označováno osvojování mateřského jazyka dítětem [...]“ (Saicová Římalová 2017 [online], dostupné z:

<https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ%20JAZYKA%20DÍTĚTEM>).

souvisí také projevy neverbální komunikace, která se uskutečňuje především prostřednictvím moderátorů. Například se často usmívají, při pozdravu mávají nebo jinak gestikulují rukama. Petr Kopecký dále upozorňuje na používání různých rekvizit ve studiu (např. mobilní telefon) nebo připomíná vysílání *Zpráviček*, v němž moderátorka tančila (Petr Kopecký, 17. 4. 2019).

V případě nejistot v oblasti jazyka se mohou tvůrci *Zpráviček* obracet na jazykového korektora České televize, který je k dispozici neomezeně. Petr Kopecký uvádí, že nejčastěji se ověřuje správná výslovnost cizích slov (Petr Kopecký, 17. 4. 2019). Stejně jako všichni moderátoři a redaktoři ze zpravodajství, navštěvují také moderátoři a redaktoři *Zpráviček* jazyková školení. Dalším podstatným opatřením proti jazykovým nedostatkům je zpětná vazba poskytovaná dramaturgem pořadu: „Já dělám pravidelně hodnocení každého vysílaného dílu a jakmile se tam objeví jakákoliv jazyková chyba, tak na to vždy upozorňuji“ (Petr Kopecký, 17. 4. 2019).⁴⁶

Společně s dalšími pořady ČT získávají *Zprávičky* zpětnou vazbu také od Ústavu pro jazyk český AV ČR. Nejnovější jazyková analýza pořadu za 2. pololetí 2019 se zaměřuje na jazyk moderátorů *Zpráviček* Evy Radilové a Jakuba Voříška. Jejich jazyková úroveň je hodnocena velmi kladně: „Oba mluví zásadně spisovnou češtinou, ve vhodném tempu, s přiměřenou intonací, pečlivě vyslovují. Pouze výjimečně jsme u nich či u mluvčích z reportáží zachytili projevy méně pečlivé výslovnosti“ (Havlík, Jílková, Kopecký, Özörencik 2020).

⁴⁶ Doslovný přepis audionahrávky, text je pouze edičně upraven dle zásad českého pravopisu.

6 Slovní zásoba, její osvojování a rozvoj u dětí mladšího školního věku

Slovník (lexikon)⁴⁷ lze pojímat dvojím způsobem: jako teoretickou disciplínu zabývající se částí jazykového systému, nebo jako úhrn v praxi užívaných jednotek zvaných slovní zásoba (Durdilová, Klenková 2014: 67). My se v této práci budeme zabývat pojetím druhým. „Rozsah a kvalita slovní zásoby ovlivňují celkovou úroveň mluvního projevu jednotlivce, potažmo naplňují jeho komunikační schopnosti“ (Durdilová, Klenková 2014: 67). *Nový encyklopedický slovník*⁴⁸ uvádí, že počet všech jednotek⁴⁹ slovní zásoby českého jazyka není exaktně zjistitelný, orientační představu podávají slovníky⁵⁰ (Hladká 2017). „U jednoslovných jednotek se odhaduje na statisíce, přesnější určení je však komplikováno rozsahem, proměnlivostí a vrstevnatostí slovní zásoby, v jazycích s rozvinutou slovotvorbou též rozostřením hranic mezi ustálenými a potenciálními jednotkami; množství víceslovných

⁴⁷ Lexikální složku jazyka zkoumá lexikologie neboli nauka o slovní zásobě. Tato disciplína studuje významové, formální a další vztahy strukturující lexikon, stratifikaci slovní zásoby, její synchronní dynamiku i historický vývoj (Hladká 2017 [online], dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/LEXIKOLOGIE>).

⁴⁸ Dostupný z: <https://www.czechency.org/slovník/LEXIKON>.

⁴⁹ V souvislosti se slovní zásobou je namístě vymezit vztah termínů *pojmem* a *slovo*. V obou případech se setkáváme s problematickým vymezením, různí autoři termíny definují odlišně a termíny bývají zaměňovány. *Pojmem* rozumíme obecnou mentální představu, jejíž obsah je určen souhrnem podstatných vlastností osob, předmětů, jevů apod. (Filipec a kol. 2005: 286). Za základní a tradiční jazykovou jednotku je dle *Nového encyklopedického slovníku češtiny* (2017) považováno *slovo*. V řeči se *slovo* manifestuje jako zvukově ucelená řada fonémů, v grafické podobě je utvářeno řadou grafémů ohraničenou mezerami. Slovo lze charakterizovat značnou přemístitelností, nepřerušitelností, společenskou ustáleností a je nositelem významu (Hladká 2017 [online], dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/SLOVO>).

Význam je pak ve *Slovníku spisovné češtiny* definován jako „myšlenkový obsah vyjádřený jazykovým nebo jiným znakem“ (Filipec a kol. 2005: 527). V *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* nacházíme heslo *lexikální význam*, který je definován jako „mentální intersubjektový korelát formy lexému ve vědomí uživatele“ (Novotná 2017 [online], dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/LEXIKÁLNÍ%20VÝZNAM>).

⁵⁰ Například *Příruční slovní jazyka českého* (Česká akademie věd a umění 1935–1957) nebo *Slovník spisovného jazyka českého* (Havránek a kol. 1989).

jednotek je až na oblast frazeologie málo zmapováno, např. počet vícečlenných termínů se odhaduje až na milióny“ (Hladká 2017). Oblast slovní zásoby je navíc nejproměnlivější složkou jazyka, přičemž změny v této oblasti souvisejí zejména se socioekonomickým a společenským vývojem (Durdilová, Klenková, 2014: 69).

Rozvoj slovní zásoby jedince probíhá po celý život. Lze ji diferencovat na aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásoba zahrnuje jednotky, které jedinec aktivně užívá v mluvených a psaných projevech, zatímco pasivní slovní zásoba označuje jednotky, kterým jedinec rozumí, ale aktivně je neuvžívá (Hladká 2017). Odhaduje se, že aktivní slovní zásoba dospělého jedince (v závislosti na věku a dalších faktorech) je tvořena přibližně pěti až deseti tisíci jednotek, pasivní slovní zásoba pak bývá jejím šestinásobkem (Hladká 2017).

6.1 Osvojování aktivní a pasivní slovní zásoby

Vývoj a osvojování si slovní zásoby probíhá současně s celkovým vývojem jazyka, přičemž porozumění slovům se vyvíjí rychleji než vlastní exprese (Durdilová, Klenková 2014: 76–77). Bytešníková (2012) uvádí, že u dětí je možné evidovat vývoj pasivní slovní zásoby již kolem desátého měsíce života. Počátek aktivní slovní zásoby pak koresponduje s obdobím užívání prvních slov, které nastupuje přibližně kolem prvního roku dítěte (Bytešníková 2012: 76).

Autorka dále na příkladech dokládá, že výchozí slovní zásoba je pro všechny děti přibližně stejná: mezi jedním až druhým rokem dítě používá slova (nejčastěji substantiva a citoslovce) označující osoby, zvířata, hračky, jídlo, vozidla, části těla nebo zařízení domácnosti. Pro období kolem jednoho a půl roku je navíc charakteristický rychlý nárůst slovní zásoby (tzv. slovní spurt⁵¹), který zřejmě souvisí s tzv. „obdobím prvních otázek“ (Bytešníková 2012: 76–77). Z hlediska slovnědruhového dle Durdilové a Klenkové (2014) po osvojení substantiv následují adjektiva, z nichž jsou zpravidla nejprve fixována adjektiva konkrétní a až poté si dítě osvojuje také adjektiva abstraktní. Kolem druhého roku věku jsou standardně součástí slovní zásoby dítěte také slovesa a slovesné tvary. Kolem třetího až

⁵¹ Existence slovního spurtu je však také některými autory zpochybňována. Ti svými výzkumy dokládají, že učení se novým slovům je u drtivé většiny dětí plynulým procesem (Ambridge, Lieven 2011: 68).

čtvrtého roku dítě do svého slovníku přijímá zbylé slovní druhy (Durdilová, Klenková 2014: 83).⁵²

Prudký nárůst slovní zásoby následuje i v dalších letech a ve věku šesti let zahrnuje slovní zásoba dítěte okolo 2500 až 3000 slov (Bytešnicková 2012: 77). „Úroveň osvojení si slovní zásoby je předpokladem pro úspěšnou komunikaci a schopnost socializace dítěte“ (Bytešnicková 2012: 77). Cardová a Švandová (1988) rozlišují v osvojování pojmů tři základní fáze: nejprve se dítě seznamuje s novými pojmy za účasti přímého pozorování, manipulace a kontaktu s okolím, v další fázi dochází ke zpřesňování pojmů a jejich zapojování do širších souvislostí, ve třetí fázi již dítě slova, která jsou s danými pojmy spojena, uplatňuje v aktivním řečovém projevu (Cardová–Švandová 1988: 8).

Odpovídající úroveň slovní zásoby je zásadní pro zahájení školní docházky. Dle Bytešnickové (2012) se při vstupu do školy zdokonaluje zejména struktura slovní zásoby, dítě si uvědomuje vztahy mezi slovy. Mělo by být schopno vhodně užívat synonyma, homonyma a antonyma, mělo by se naučit vyjádřit vztahy nadřazenosti a podřazenosti slov, odlišovat širší a užší významy a vztah mezi výrazy obecné a konkrétní povahy (Bytešnicková 2012: 77–78). Paul Bloom (2015) uvádí, že slovní zásoba desetiletých dětí se podle odhadů pohybuje okolo 40 000 slov. Svého vrcholu pak dosahuje v rozmezí mezi 10 a 17 lety (Bloom 2015: 53).

Je nutné mít na paměti, že mezi jednotlivci se v osvojování jazyka projevují individuální rozdíly. Obecně je uváděno několik faktorů, které mají na osvojování jazyka (včetně slovní zásoby) vliv. Jan Průcha (2011) například upozorňuje na kulturní odlišnosti nebo na kvalitu jazykového inputu, jenž je podmíněn socioekonomickými faktory rodinného prostředí (zejména majetkovým a profesním postavením rodičů). Z hlediska rodinného prostředí hraje dále podstatnou roli struktura rodiny: zda dítě vyrůstá v úplné rodině, zda vyrůstá se sourozenci či dalšími členy rodiny (Průcha 2011: 145–159). Z hlediska jedince je pro optimální vývoj jazyka zásadní stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových a motorických schopností, úroveň sluchové a zrakové percepce či vrozená míra nadání pro řeč a jazyk (Bytešnicková 2012: 21). Na rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby má též vliv rozvoj čtenářských dovedností (Hauser 1996: 18).

⁵² Také o oblasti osvojování si slovních druhů se vedou různé diskuze. Ambridge a Lievenová například upozorňují na problémové tvrzení, že v raném vývoji dítěte jsou substantiva osvojována snadněji než slovesa. Autoři však upozorňují na skutečnost, že substantiva převládají i v jazyce dospělých v téměř stejném poměru jako u dětí (Ambridge, Lieven 2011: 69–70).

Zatímco někteří autoři se domnívají, že dítě musí nové slovo slyšet minimálně dvěstěkrát, aby ho začalo aktivně užívat, jiní zastávají názor, že více než počet opakování je pro osvojení slova podstatný například emoční kontext, v němž je slovo přijato, nebo jeho zvuková nápadnost (Durdilová, Klenková 2014: 79). Durdilová s Klenkovou déle upozorňují na to, že „[...] sledování pasivní části slovníku je velice důležité, neboť aktivní produkce nemusí zcela odrážet jazykové znalosti, kterými dítě skutečně disponuje“ (Durdilová, Klenková 2014: 83).

6.2 Nauka o slovní zásobě v mateřských školách a na 1. stupni ZŠ

Již v druhé polovině dvacátých let si Václav Příhoda uvědomoval význam vědeckého poznání slovní zásoby dětí pro školskou praxi: „Přesná znalost slovní zásoby u dětí je předpokladem vědeckého řízení školské práce. O tuto znalost se musí opírat tvorba slabikářů, učebnic, čítanek a musí ji respektovat i učitel v komunikaci s žáky“ (Příhoda 1927: 150). Jana Svobodová s kolektivem (2017) se domnívají, že problematice slovního významu a vztahů lexikálních jednotek by měla být ve výuce věnována dostatečná pozornost. Hlavním cílem výuky, která žáky seznamuje s problematikou z oblasti lexikologie, by mělo být prohloubit znalosti žáků o slovních jednotkách a obohatit jejich vyjadřovacích schopnosti o nové lexikum, a to jak o slova domácího původu, tak o slova přejatá (Svobodová a kol. 2017: 96–97).

6.2.1 Nauka o slovní zásobě v RVP pro předškolní vzdělávání

Ačkoliv soustavná výuka českého jazyka probíhá až po vstupu do základní školy, konkrétní vzdělávací cíle a vzdělávací oblasti stanovuje již Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).⁵³ Vzdělávací cíle a klíčové kompetence jsou v tomto programu formulovány zejména tak, že by jimi dítě mělo disponovat na konci předškolního vzdělávání před vstupem do prvního ročníku ZŠ.

Rozvoj slovní zásoby je v RVP PV definován především v rámci komunikativních kompetencí: Dítě „průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím“ (RVP PV 2018: 12). Rozvoj řečových a jazykových dovedností, a to

⁵³ Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>.

jak receptivních (včetně porozumění), tak produktivních, rozvoj komunikativní dovedností a poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní, jsou cílem vzdělávací oblasti, která nese název *Dítě a jeho psychika* (RVP PV 2018: 17). Mezi očekávané jazykové výstupy v této oblasti patří například: pojmenovat to, čím je dítě obklopeno, porozumět slyšenému, učit se nová slova a aktivně je používat, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, antonyma a homonyma atd. (RVP PV 2018: 18). Komunikativní dovednosti (zejména zdvořilostní návyky a dovednosti vést dialog) jsou dále obsaženy ve vzdělávací oblasti *Dítě a společnost* (RVP PV 2018: 25–27).

6.2.2 Nauka o slovní zásobě v RVP pro základní vzdělávání

Vzhledem k tomu, že se náš výzkum zaměřuje na žáky 1. stupně ZŠ, ponecháme v tomto oddíle stranou pasáže v RVP ZV, které se věnují výuce na 2. stupni ZŠ. Blíže se pak zaměříme především na ty, které se v rámci výuky žáků 1. stupně ZŠ věnují porozumění, slovní zásobě a dovednostem, které jsou s tím spojeny.

Obecné informace o jazykových schopnostech a dovednostech (vyjadřování, naslouchání, porozumění různým typům textů apod.), které by měl žák během základního vzdělávání získat, jsou definovány v rámci komunikativních kompetencí (RVP ZV 2017: 11). Blíže se pak těmto tématům věnuje vzdělávací obor *Český jazyk a literatura*, který je zahrnut pod vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Porozumění (čtení s porozuměním, porozumění psaným a mluveným pokynům) je zde součástí očekávaných výstupů pro první i druhé období 1. stupně složky *Komunikační a slohová výchova* (RVP ZV 2017: 18). V oblasti *Jazyková výchova* je již pro první období mezi očekávané výstupy zařazena práce s významy slov (antonyma, slova souřadná, nadřazená, podřazená, příbuzná) – žák by měl být schopen významy slov porovnávat a na základě významu slova třídit do kategorií (RVP ZV 2017: 19). V rámci druhého období by se pak měl naučit porovnávat také významy slov stejného nebo podobného významu a slov vícevýznamových (RVP ZV 2017: 20).

Porozumění a osvojování nové slovní zásoby jsou dále součástí vzdělávacího oboru *Cizí jazyk* (RVP ZV 2017: 25–26). Rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech je pak také náplní oboru *Člověk a jeho svět* (RVP ZV 2017: 43). Porozumění související se čtenářskou gramotností má být podle RVP ZV rozvíjeno též v rámci vzdělávacího oboru *Etická výchova* (RVP ZV 2017: 115). Ačkoliv to však není přímo uvedeno v RVP ZV, domníváme se, že osvojování nové slovní zásoby a porozumění významům slov je součástí

všech vzdělávacích oblastí. A jelikož se jedná o celoživotní proces (viz výše), je na místě též zdůraznit, že tyto dovednosti nejsou rozvíjeny zdaleka jen ve školním prostředí, nýbrž také mimo školu – v rodině, mezi vrstevníky, v běžných komunikačních situacích apod.

7 Metodologie výzkumu

Naší hlavní výzkumnou otázkou je, zda děti rozumí lexiku vybranému z pořadu, který je těmto dětem adresovaný, a nakolik případná neznalost nebo nepřesná znalost naruší celkové porozumění danému sdělení. Dále zjišťujeme, zda jsou vybraná slova součástí aktivní, nebo pasivní (viz kap. 5) slovní zásoby dítěte. Zohledňujeme také polysémii slov a ověřujeme znalosti jednotlivých významů.

Náš výzkum se pohybuje v kvalitativní rovině. Pracuje proto s omezeným počtem jedinců a zjištěné údaje nejsou zobecnitelné na širší populaci. Jak dokládá například Hendl (2005), kvalitativní přístup nám umožňuje hlubší popis případů. Snažíme se přitom zohlednit konkrétní kontext a vnější podmínky. Kvalitativní přístup je také vhodné použít v případech, kdy daný problém dosud není příliš prozkoumán, což platí mimo jiné též pro výzkum slovní zásoby u dětí mladšího školního věku (Hendl 2005: 52–53).

7.1 Průběh získávání dat

Pro sběr dat jsme zvolili metodu kvalitativního dotazování formou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, který jsme rozšířili o úkoly opírající se o práci s obrázky (viz příloha č. 1). Zvolená výzkumná metoda má své pozitivní stránky, ale i úskalí. Umožňuje osobní kontakt s dítětem, doptávat se na nejasnosti, reagovat na odpovědi žáků, sledovat neverbální projevy apod. Zároveň jsme však závislí pouze na odpovědích dětí,⁵⁴ není nám umožněno poznat blíže vnější vlivy, které na jazyk dítěte působí. Musíme spoléhat také na to, že nám děti odpovídají pravdivě a že si otázky od spolužáků předem nezjistily. Z rozhovorů byly pořízeny audionahrávky, z nichž byly relevantní části přepsány a následně analyzovány.

V průběhu rozhovorů děti vždy zhlédly dvě vybrané reportáže z pořadu *Zprávičky*. Následně jsme se dětí ptali na to, zda danou reportáž již znaly, nebo ji viděly poprvé, a požádali je, aby krátce shrnuly, o čem reportáž byla. První reportáž, kterou jsme pro výzkum zvolili, se ve *Zprávičkách* na ČT :D vysílala 18. dubna 2019 a patří do skupiny reportáží, které vytvořil přímo štáb *Zpráviček* (viz výše). Pojednává o výstavě exotických motýlů s názvem *Motýlí cestovatelé*, kterou pořádala Botanická zahrada Praha a probíhala

⁵⁴ To platí také pro odpovědi rodičů v úvodních dotaznících, které o svých dětech vyplňovali.

ve skleníku Fata Morgana.⁵⁵ Tuto reportáž již z dřívější doby znali čtyři žáci 1. třídy a jeden žák 5. třídy. Ostatní děti ji viděly poprvé. Druhá vybraná reportáž je kreslená. Seznamuje děti s významnou osobností – Antonínem Benjaminským, zakladatelem českého skautingu. Odvysílána byla 5. září 2019.⁵⁶ Tuto reportáž již dříve zhlédli čtyři žáci 1. třídy a dva žáci 5. třídy, pro ostatní byla neznámá.

Záměrně byly pro výzkum zvoleny reportáže, které už během svého vzniku předpokládaly dětské diváky. Z první jsme vybrali výrazy *exotický*, *křehký*, *kukla* a *uhynout*, z druhé *vyrážit* (popř. *vyrážet*), *nadchnout*, *tábor* a *uspořádat*. Dohromady tedy testujeme porozumění osmi slovům, z nichž jsou dvě slova substantiva, dvě adjektiva a čtyři slovesa. Zvolili jsme slova plnovýznamová, u nichž lze snadněji zkoumat aktivní a pasivní znalost.

Dalším kritériem při výběru slov bylo jejich zhodnocení z hlediska dětské slovní zásoby – předpokládáme, že tato slova se mohou vyskytovat na periférii slovní zásoby dětí mladšího školního věku a že obvykle neoznačují každodenní skutečnost dítěte. Zároveň jsme vybírali pouze slova, která v příspěvku zazněla od moderátorů či redaktorů *Zpráviček*, nikoliv od osob, které jsou účastníky akce (děti, organizátoři), protože jejich projev nebyl předem připravený. Při zvažování rozsahu konkrétní testované slovní zásoby byla podstatná také předpokládaná celková délka rozhovoru – naším cílem bylo, aby nepřesáhla 30 minut. Hrozilo by totiž, že rozhovor bude pro děti příliš dlouhý a děti se na úkoly přestanou soustředit.

Rozhovory byly strukturovány tak, že nejprve byly děti dotazovány na znalost a porozumění slovům vybraným z první reportáže, poté tuto reportáž zhlédly. Následovaly otázky a aktivity vztahující se k reportáži obecně i k výrazům, které v ní zazněly. Stejný postup se opakoval i v případě druhé reportáže – nejdříve byla testována znalost slov mimo kontext reportáže, poté děti zhlédly reportáž a následovaly aktivity vztahující se k reportáži.

Rozhovory jsme realizovali v období od poloviny října do začátku prosince 2019. Probíhaly s každým dítětem individuálně v oddělené místnosti ve škole, a to během školního vyučování (děti byly uvolněny z výuky). Usilovali jsme přitom vždy o navození přátelské atmosféry a s dětmi navázali kontakt ještě před započítím rozhovoru. Zároveň jsme děti stručně seznámili s cílem výzkumu a vysvětlili jim, že neznalost daných výrazů rozhodně neznamená jejich neúspěch nebo chybu. Jako motivace sloužilo příslibení malé odměny, kterou na konci rozhovoru děti získaly.

⁵⁵ <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10265744641-zpravicky/219411000160418>

⁵⁶ <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10265744641-zpravicky/219411000160905/>

Samotné realizaci rozhovorů předcházela pilotáž na třech dětech z našeho blízkého okolí. Pilotního výzkumu se účastnili dva žáci prvního ročníku ZŠ (dívka a chlapec) a jeden žák pátého ročníku. Cílem pilotáže bylo především v praxi ověřit, zda jsme pro konkrétní aktivity zvolili vhodné obrázky, zda není potřeba pozměnit pořadí otázek v dotazníku, zda nejsou zvolené úkoly pro žáky první třídy příliš náročné, a změřit, kolik času bude na realizaci jednoho rozhovoru potřeba. Na základě pilotního výzkumu jsme se rozhodli nahradit dva obrázky vztahující se ke slovu „*kukla*“ obrázky názornějšími. Dále jsme mírně upravili pořadí otázek.

Při přepisu relevantních částí rozhovorů s dětmi jsme se řídili obvyklými pravidly českého pravopisu. Z dětských výpovědí jsme odstranili některé jevy charakteristické pro mluvený a nepřipravený projev, jako například hezitační zvuky nebo pauzy. Zachovali jsme naopak nespisovné koncovky (např. *nějakej, exotický ovoce, v tý televizi, žijou*), délky hlásek (např. *nevím, zatím*) a nespisovné tvary podmiňovacího způsobu u slovesa *být* (*bysme*).

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Náš výzkum byl realizován na dvou základních školách. Z důvodu zachování anonymity dětí jsme se rozhodli neuvádět o školách bližší informace. Vybrali jsme jednu školu v Praze a jednu mimopražskou, a to základní školu v menším městě ve Středočeském kraji. Využili jsme přitom kontaktů, které jsme se školami navázali již dříve, a ochoty obou škol účastnit se výzkumu.

V první řadě jsme se obrátili na ředitele škol, a to prostřednictvím dopisu, který obsahoval základní informace o výzkumu a jeho průběhu (viz příloha č. 2). Poté jsme oslovili konkrétní učitele – z každé školy jsme vybrali jednoho učitele vyučujícího v prvním ročníku a jednoho učitele pátého ročníku. Tyto učitele jsme požádali o to, aby rodičům dětí předali dokument, který obsahoval informace o výzkumu včetně kontaktu na výzkumníka, informovaný souhlas a krátký dotazník vyžadující několik základních údajů o dítěti (viz příloha č. 3).

Žáky prvního a pátého ročníku 1. stupně ZŠ jsme vybrali z několika důvodů – jedná se o ročníky, které ohraničují 1. stupeň ZŠ, děti tohoto věku také reprezentují počátek a závěr období mladšího školního věku. Zároveň se jedná o skupinu, která odpovídá průměrnému věku diváků *Zpráviček* – zatímco žáci páté třídy zastupují věkovou skupinu, pro niž byl pořad *Zprávičky* primárně zamýšlen, žáci první třídy jsou věkovou skupinou, která *Zprávičky*

reálně nejvíce sleduje. To potvrzují údaje z dotazníků od rodičů (viz příloha č. 4) i samy děti během rozhovorů: velká část žáků páté třídy *Zprávičky* zná, tyto děti ale uvádějí, že *Zprávičky* sledovaly, když byly mladší, nyní už pro ně přestávají být zajímavé.

Mezi základní údaje, které rodiče o dítěti vyplňovali, patří pohlaví, věk, a mateřský jazyk dítěte. Dále jsme zjišťovali, jaké další jazyky dítě ovládá, zda má mladší či starší sourozence, zda netrpí poruchou nebo zdravotním postižením, které by ovlivnilo porozumění mluvenému slovu a jak často čtou knihy. V neposlední řadě nás zajímalo, zda děti sledují pořad *Zprávičky*, jak často a zda je sledují sami, s rodiči nebo sourozenci.

Poté, co rodiče odevzdali vyplněné dotazníky a podepsané informované souhlasy, jsme mohli zahájit rozhovory s dětmi. Ze všech čtyř zkoumaných tříd jsme do výzkumu zařadili všechny děti, které měly podepsané informované souhlasy a jako jejich rodný jazyk byla uvedena čeština. Z mimopražské školy to bylo 6 dětí z celkových 14 dětí ve třídě 1. ročníku a 12 dětí z celkových 23 dětí ve třídě 5. ročníku, z pražské školy 14 dětí z celkových 26 dětí ve třídě 1. ročníku a 11 dětí z celkových 23 dětí ve třídě 5. ročníku. Dohromady jsme tedy nahráli 43 dětí, z toho 20 žáků 1. ročníku (z toho 9 chlapců a 11 dívek) a 23 žáků 5. ročníku (z toho 9 chlapců a 14 dívek).

Z celkového počtu 43 dotazovaných dětí rodiče v pěti případech uvedli, že dítě trpí poruchou nebo zdravotním postižením, které by mohly ovlivnit porozumění mluvenému projevu. V jednom případě byla uvedena dyslexie, v druhém případě jsme se o dítěti dozvěděli, že mu v minulosti byla diagnostikována vývojová dysfázie, a v ostatních případech rodiče dané omezení neupřesnili. O odpovědích těchto dětí pojednáme v samostatné kapitole. Odděleně dále budeme analyzovat odpovědi dvou žáček, které na základě dotazníků pro rodiče hodnotíme jako bilingvní. Jejich druhými jazyky jsou romština a řečtina. Do základního vzorku dětí jsme se naopak rozhodli zařadit dívku, jejímž druhým jazykem je slovenština. Během výzkumu jsme u této dívky nezaznamenali vliv slovenštiny na porozumění zkoumaným slovům. Odchyly v porozumění způsobené druhým jazykem u dívky nezaznamenal ani její třídní učitel.

8 Analýza získaných dat

V následující analýze budeme postupovat po jednotlivých slovech, jejichž porozumění zkoumáme. Nejprve stručně charakterizujeme, jak je slovo zachyceno v základních slovnících, a s využitím Českého národního korpusu (dále jen ČNK) popíšeme způsoby užívání slova v praxi. Poté zmíníme otázky z našeho rozhovoru, které se k danému slovu vztahovaly. Ke každé otázce uvedeme, jaké odpovědi se u dětí vyskytovaly nejčastěji, ale také příklady konkrétních jedinečných odpovědí, které pro náš výzkum hodnotíme jako zajímavé a přínosné.

Pro lingvistickou analýzu jednotlivých slov využíváme *Slovník spisovného jazyka českého* (Havránek a kol. 1989; dále jen SSJČ), *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (Filipec a kol. 2005; dále jen SSČ), *Nový akademický slovník cizích slov* (Kraus a kol. 2009; dále jen ASCS) a ČNK. Z webových stránek ČNK využíváme aplikaci *Slovo v kostce*,⁵⁷ která poskytuje základní přehled o daném slově, čerpá přitom z korpusu psaného jazyka SYN2015 (Křen a kol. 2015) a korpusu mluveného jazyka ORAL v1 (Kopřivová a kol. 2017). V obou zmíněných korpusech dále vyhledáváme prostřednictvím aplikace Kontext.⁵⁸

Pro potřebu citace odpovědí dětí jsme jednotlivé děti označili kódem skládajícím se z písmen a čísel, který zároveň obsahuje základní údaje o dítěti. První písmeno označuje, ze které ze dvou vybraných škol žák pochází (P = škola v Praze, S = škola ve Středočeském kraji), druhá část kódu udává, zda se jedná o dívku či chlapce (D = dívka, CH = chlapec). Následuje číselný údaj, který odpovídá třídě, kterou žák navštěvuje (1 = první ročník, 5 = pátý ročník). Poslední číslo už slouží jen k odlišení jednotlivých dětí mezi sebou, pro lepší přehlednost před toto číslo vkládáme ještě pomlčku (např. PCH5–16). Jako přílohu (č. 4) pak přikládáme tabulku, v níž jsou uvedeny u jednotlivých kódů dětí i ostatní údaje, které o dětech rodiče do dotazníků uváděli.

⁵⁷ <https://korpus.cz/slovo-v-kostce/>

⁵⁸ <https://kontext.korpus.cz/>

8.1 Porozumění slovu *křehký*

Lingvistická charakteristika slova

Ve SSJČ jsou u slova *křehký* uvedeny tři různé významy. Na prvním místě stojí význam „snadno lámavý, nepevný“. V tomto významu se slovo *křehký* vztahuje převážně k označení různých materiálů (např. *sklo*, *porcelán*, *ocel*, ale také *pečivo* nebo *maso*). V přeneseném významu uvádí SSJČ obrazné vyjádření „člověk je křehká nádoba“. Druhý význam slova *křehký* je pak ve slovníku definován jako „snadno porušitelný, málo odolný; velmi jemný“ a jako konkrétní příklady slovník uvádí slovní spojení „křehké dětské tělíčko“, „křehká dívčinka“, „křehké zdraví“ nebo „křehký spánek“. Třetí význam, který může slovo *křehký* vyjadřovat, se váže na osobu a zní „podléhající pokušení, mravně nepevný, nespolehlivý“ (Havránek a kol. 1989b: 460). V novějším⁵⁹ SSČ jsou uvedeny pouze první dva významy (Filipec a kol. 2005: 153).

Slovo *křehký* se na základě korpusových dat vyskytuje nejčastěji v beletristických textech. Jeho frekvence v milionu slov činí v korpusu psaného jazyka 23, 15 výskytů, v korpusu mluveného jazyka 4,09 výskytů. Mezi nejfrekventovanější substantiva, která se slovem *křehký* tvoří kolokace,⁶⁰ jsou: *rovnováha*, *těsto*, *ekosystém*, *krása*, *blondýnka*, *květinka* a *stvoření*. V nejčastějších slovních spojeních se tedy slovo *křehký* objevuje v kontextu kulinářském, přírodovědném, nebo jako charakteristika osoby (také *květinkou* je ve všech kontextech myšlena žena).

Analýza žákovských odpovědí

V případě slova *křehký* nás na úvod zajímalo, zda děti toto slovo už někdy slyšely, a pokud děti odpověděly kladně, následovala otázka, kde nebo od koho. Z našeho vzorku odpovídali, že toto slovo už někdy slyšeli, všichni žáci 5. třídy a 17 žáků 1. třídy. Pouze tři žáci 1. třídy uvedli, že slovo neznají. Převážná většina dětí odpovídala, že slovo zná z prostředí domova, od rodičů nebo prarodičů.

Dále nás zajímalo, do jakého kontextu toto slovo děti zařadí, proto jsme se ptali, o čem by mohla být reportáž, v níž by se slovo *křehký* objevilo. Děti uváděly nejčastěji situace

⁵⁹ SSČ je nejnovějším slovníkem spisovné češtiny, uvědomujeme si však, že ani tento slovník už nezachycuje aktuální stav jazyka. Lepší zdroje však zatím nemáme.

⁶⁰ Kolokace znamená smysluplnou kombinaci jazykových prvků lexikální povahy (Čermák, Cvrček 2017 [online], dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOLOKACE>).

spojené s keramikou a sklem. Mezi dalšími odpověďmi se objevila spojitost s jídlem (vajíčko), se stavitelstvím (křehká stavba, stavebnice), s přírodou (mravenec, klacek), s mrazem (křehký led) i s poštovními službami (nápis „křehké“ na balících). Méně zřetelný byl kontext, v němž děti uvedly drahé kovy (zlato, stříbro) a klenoty (v těchto případech mohlo dojít k záměně se slovem *cenný*, avšak u dalších otázek už tito respondenti zacházeli s významem slova *křehký* správně).

Dalším úkolem dětí bylo vymyslet libovolnou větu se slovem *křehký*. Opakovaly se věty odkazující na křehkost materiálu (váza, vajíčko, skořápka, sklenička, hrníček, porcelán, talíř, led). Dále děti uváděly křehký náklad nebo balík, ale také křehké sušenky. V jednom případě se také v odpovědích objevila věta vztahující se ke křehkosti jako k charakteristice osob: „Při tělocviku musíte být na holčičky opatrní, protože jsou křehké“ (SD5–08).

Po zasazení slova do kontextu následovala otázka na definici významu slova *křehký*, při jejímž definování se všichni dětské respondenti víceméně shodli na tom, že *křehký* znamená, „že se to snadno rozbije“ (PD5–11). Jedinou definicí, která se vymykala a projevila se v ní nepřesná znalost slova, je: „Že je to jako měkký a že je to hodně jemnoučkový“ (PD1–07). Respondentka jako příklad uvedla polštář a v následujícím úkolu, který obnášel vybrat ze čtyř obrázků (nůž, skleničky, balónky, plyšový králík) ten, který nejlépe vystihuje slovo *křehký*, jediná zvolila obrázek plyšového králíka. Ostatních 32 dětí správně vybíralo obrázek skleniček, tři děti (dva žáci 1. třídy a jeden 5. třídy) se pak rozhodly pro balónky s odůvodněním, že mohou snadno prasknout.

Dále měly děti příležitost uvést ještě další slova, která je ke slovu *křehký* napadají. Opět se v odpovědích hojně objevovalo nádobí, vajíčko, nebo například displej telefonu. Dvě žačky 5. třídy uvedly lidské kosti a na křehkost lidské kostry odkazuje také odpověď dalšího z žáků: „Pokud se nepletu, tak mimina mají křehkou lebku na začátku, když se narodí“ (PCH5–05). Odpověď jedné ze žaček 5. třídy, přestože si dívka nebyla zcela jistá, směřovala k významu slova *křehký* v souvislosti s charakteristikou osob: „Třeba se říká křehké jako třeba nějaký člověk“ (PD5–09).

Poté, co děti zhlédly reportáž ze *Zpráviček* o výstavě motýlů, jsme se jich ptali, v jaké souvislosti se slovo *křehký* v reportáži objevilo. S výjimkou tří dětí (jeden žák 1. a dva 5. třídy), které nevěděly, všechny zbylé děti správně odpovídaly, že v reportáži zazněla informace o tom, že křehká jsou křídla motýlů. Navázali jsme proto otázkou, co to znamená, že motýlí křídla jsou křehká. S výjimkou dvou dětí (1. třída), které na tuto otázku nedokázaly odpovědět, vystihly ostatní děti (včetně tří dětí, které v předchozí otázce nevěděly) z kontextu reportáže správný význam (např.: „Že kdyby sis na ně šáhnul, tak jim třeba něco

zlomíš a oni pak nemůžou létat.“ PCH1–08; „Že kdyby sedli na prst a nějak bysme je chytli, tak bysme jim ty křídla mohli rozdrtit, protože je mají tak tenoučké, že i na dotek se můžou nějak poškodit“ PD5–04).

Dále dostaly děti znovu prostor, aby řekly, jaké další křehké věci je po zhlédnutí reportáže ještě napadly. Mezi odpověďmi se objevily například lidské tělo, kosti, květiny, okna, ale také papír. V souvislosti s motýlími křídly zmiňovaly děti křídla obecně a také další křehké živočichy a jejich části (např. tykadla, vážka, šnečí ulita). Poslední úloha ke slovu *křehký* spočívala v nahrazení tohoto slova ve větě „Motýli mají křehká křídla“ jiným slovem nebo slovy tak, aby význam zůstal, pokud možno, stejný. Tato úloha se však pro žáky 1. třídy ukázala náročná, proto jsme se ji nakonec rozhodli zadávat jen žákům 5. třídy. Děti větu nahrazovaly souvětím (např. „Motýli mají křídla, která se snadno polámají“ SD5–11), využily záporu (např. „Motýl nemá silná křídla“ PD5–06), ale vymýšlely i jednoslovné náhrady za výraz *křehký*: tenký, lehký a jemný.

8.2 Porozumění slovu *exotický*

Lingvistická charakteristika slova

Adjektivum *exotický* je řeckého původu, jeho význam zní „pocházející z dalekých, neznámých krajů; cizokrajný“ (např. *exotická květena*, *exotický původ*), v přeneseném významu pak také „v našich poměrech neobvyklý a tím pádem nápadný“ (např. *exotické jméno*, *exotické zvíře*) (Havránek a kol. 1989a: 474; též Filipec a kol. 2005). K tomuto slovu nacházíme heslo také v ASCS, kde jsou uvedeny dva významy: první je shodný s významem v SSJČ a SSČ, druhý význam se užívá v odborném prostředí jaderné fyziky (*exotické atomy*) (Kraus a kol. 2009: 225).

Z dat korpusu ČNK vyplývá, že se slovo *exotický* vyskytuje převážně v publicistických textech. V milionu slov je frekvence slova v korpusu psaného jazyka 16,07 výskytů, v korpusu mluveného jazyka 2,83 výskytů. Se slovem *exotický* tvoří nejčastěji kolokace substantiva: *dřevina*, *destinace*, *ptactvo*, *orchidej*, *ovoce*, *kráska* nebo *koření*. Jedná se tedy nejčastěji o kontext týkající se cestování nebo přírody.

Analýza žakovských odpovědí

V případě adjektiva *exotický* jsme postupovali velmi podobně jako u slova *křehký*. Jako první jsme se zeptali, zda děti slovo už slyšely, a pokud ano, tak odkud nebo od koho. Z žáků

1. třídy pouze dvě dívky a jeden chlapec odpověděli, že slovo už slyšeli. První dívka uvedla, že slovo slyšela při výuce angličtiny, už si však nevzpomněla, co toto slovo znamenalo. Druhá dívka uvedla, že rodiče říkají o jejím bratrovi, že je exotický.⁶¹ Dívka však nedokázala vysvětlit, co to znamená. Třetí žák uvedl, že slovo slyšel od paní učitelky, k níž chodí na vědecký kroužek. Slovo měl spojené se slovem *věda*, ale tuto spojitost blíže nespecifikoval. Mezi žáky 5. třídy pouze čtyři slovo do té doby neslyšeli. Ti, kteří slovo již slyšeli, ho znali nejčastěji z televize nebo internetu, dále z domova a jedno dítě uvedlo jako zdroj poznání slova knihu. Děti slovo znaly převážně ve spojitosti s ovocem, se zvířaty, rostlinami a přírodou.

Děti, pro které slovo *exotický* nebylo zcela neznámé (tj. většiny žáků 5. třídy), jsme se dále zeptali, o čem by mohla být reportáž, v níž by se slovo objevilo. Děti slovo zasazovaly do kontextů souvisejících s jídlem, zvířaty, ovocem, džunglí či pralesem. Následně děti definovaly, co podle nich slovo znamená. Převážná většina uváděla, že se jedná o zvířata či rostliny, které u nás (tj. na území České republiky) nežijí a nerostou (např.: „Že to třeba není z Česka a že je to z nějakých pralesů, kde třeba žijou zvířata a kde rostou nějaký jiný stromy a takhle“ PD5–6). Jeden žák 5. třídy slovo vnímal v užším významu pouze v souvislosti s pralesem: „Jestli se nepletu, tak je to nějak z džungle“ (PCH5–8). V jednom případě došlo pravděpodobně k záměně slova *exotický* s významem slova *ohrožený*: „Jako že to je hodně vzácný“ (SCH5–12).

V případě jednoho chlapce bylo zajímavé, jak dokázal význam slova *exotický* analogicky odvodit z jemu známého expresivního významu slova *exot*⁶²: „Máma mi vysvětovala slovo *exot* a to je, pokud si to dobře pamatuju, jakože je odlišnej od těch ostatních. Když je něco *exotickýho*, tak se to liší od toho ostatního“ (PCH5–5). Následně však jako příklad uvedl zvířata, která se v určitém rysu odlišují od ostatních zástupců svého druhu (např. lev, který se narodí jako albín). Tento význam se již skutečnému významu slova *exotický* poněkud vzdaluje. Na slovo *exot* při svém vysvětlení adjektiva *exotický* poukázal ještě jeden chlapec: „*Exotický* si myslím, že znamená, jakože je tam hodně tepla a má se tam jako dobře. Protože je hodně urážek na slovo *exotický*. Protože někomu říkáš, že je *exot*“ (PCH5–10).

⁶¹ Je možné, že dívka slovo zaměnila s příbuzným slovem *exot*.

⁶² „Člověk značně se lišící od svého okolí (zjevem, vystupováním, zaměřením ap.)“, ale též z biologického hlediska „rostlina nebo živočich pocházející z dalekých, zvl. tropických exotických krajin“ (Kraus a kol. 2009: 225).

Dále jsme děti požádali, aby vymyslely větu s tímto slovem. Opakovaly se věty týkající se exotického ovoce, exotických zvířat nebo exotických rostlin. Všechny děti včetně těch, které v úvodu uvedly, že slovo *exotický* ještě neslyšely, následně vybíraly z obrázků čtyř zvířat (ježek, chameleon, veverka, sojka) to, které je podle nich exotické. Z žáků 5. třídy pouze dvě dívky vybraly obrázek se sojkou, a to v souvislosti s tažnými ptáky, kteří na zimu odlétají do teplých (exotických) krajů. Ostatní žáci 5. třídy vybrali obrázek chameleona. Většina z nich jako odůvodnění svého výběru správně uváděla, že se jedná o zvíře, které u nás ve volné přírodě nežije. Objevily se ale i nepřesné argumenty: „Protože je takovej nejobvyklej“ (SD5–7), „Protože už jich moc není“ (SCH5–12; zřejmě záměna s *ohrožený*, viz výše), „Protože ten se podle mě liší těma barvama“ (PCH5–5).

Ačkoliv mezi žáky 1. třídy převažovaly děti, které slovo *exotický* neznaly, deset z nich správně vybralo obrázek chameleona, zdůvodnily to jeho schopností měnit barvy (např.: „Protože on se umí přeměnit na ty barvy a být neviditelný“ PCH1–2). Tři žáci 1. třídy nebyli schopni vybrat žádný z obrázků, dva zvolili sojku (jednou také v souvislosti s migrací ptáků do exotických krajů) a tři ježka (protože má bodliny). Po výběru obrázků měly děti opět příležitost uvést další slova, která mají se slovem *exotický* spojená. Řada dětí už další slova nevedla, od těch zbylých zazněla například tato: ještěrka, tygr, lev, kudlanka, mravenečník, pavouci, jedovatí hadi, ale také obecně květiny nebo prales.

Po zhlédnutí reportáže jsme se v první řadě opět ptali, v souvislosti s čím se v reportáži slovo *exotický* objevilo. Ačkoliv toto slovo v reportáži zaznělo pouze ve větě „V botanické zahradě v pražské Tróji probíhá výstava exotických motýlů“, děti kromě převažujících motýlů uvedly také exotické květiny, kukly, exotickou výstavu, botanickou zahradu nebo prales. Jeden žák 5. třídy uvedl exotickou džungli a odkazoval na větu, v níž však místo *exotický* zaznělo adjektivum *tropický* („Ve skleníku si připadáte jako v tropické džungli“). Pět žáků 1. třídy a jeden žák 5. třídy pak uvedli, že nevědí, v jaké souvislosti bylo slovo v reportáži zmíněno.

Následovala otázka, zda by nám děti mohly vysvětlit, co to znamená, že motýli ve skleníku Fata Morgana jsou exotičtí. Zaměřili jsme se na odpovědi dětí, které v úvodu uvedly, že slovo *exotický* neznají (tj. 15 žáků 1. třídy a 4 žáci 5. třídy). Dvě z těchto dětí nyní dokázaly z kontextu reportáže odvodit správný význam: „Že žili jinde“ (SD1–5), „Že nežijí v naší zemi“ (SD5–3). Jiné děti se však domnívaly, že slovo znamená, že jsou tyto motýli vzácní (v čemž mohly mít pravdu, nevystihuje to však význam slova *exotický*), že jsou barevní nebo že brzy zemřou.

Závěrem jsme opět, stejně jako v případě slova *křehký*, pouze žáky 5. třídy požádali, aby ve větě „V botanické zahradě se konala výstava exotických motýlů“ zkusili slovo *exotický* nahradit tak, aby význam zůstal zachován. Většina dětí význam slova vyjadřovala pomocí vedlejší věty (např. „V botanické zahradě je výstava motýlů, který u nás nežijou“ SD5–8), některé děti však zvolily jednoslovná vyjádření: *hezkých, zvláštních, vzácných, cizích a cizokrajných*.

8.3 Porozumění slovu *kukla*

Lingvistická charakteristika slova

Slovo *kukla* disponuje dvěma centrálními významy a několika významy okrajovými.⁶³ V první řadě se jedná o „pokrývku hlavy zahalující uši a krk“ – konkrétními příklady mohou být: *letecká kukla, včelařská kukla* nebo *šermířská kukla* (Filipec a kol. 2005: 155; též Havránek a kol. 1989b; Kraus a kol. 2009). Druhý nejužívanější význam slova pochází ze zoologické terminologie a označuje „vývojové stadium hmyzu mezi larvou a dospělým hmyzem“, synonymem kukly v tomto významu je výraz *pupa* (Havránek a kol. 1989b: 475; též Kraus a kol. 2009; Filipec a kol. 2005). Další význam pochází z oblasti rybářské: „kruhová vrhací síť s olovenou zátěží na obvodu“ (Kraus a kol. 2009: 457; též Havránek a kol. 1989b). V lidové architektuře může slovo *kukla* také znamenat: „stříška u vrcholu štítu někdejších venkovských stavení, která chránila bednění štítu před zatékáním“ (též *kabřinec*) (Kraus a kol. 2009: 457; též Havránek a kol. 1989b). SSJČ navíc uvádí význam „maska, škraboška“, který však označuje za řídce užívaný. Dále SSJČ zmiňuje také slovní spojení „shodit kuklu“, které znamená: „přestat se přetvařovat, ukázat svou pravou podstatu“ (Havránek a kol. 1989b: 475).

Zřejmě není překvapením, že v ČNK dominuje výskyt slova *kukla* v oborové literatuře. V korpusu psaného jazyka má slovo relativní frekvenci⁶⁴ 6,72 a v korpusu mluveného jazyka 3,14. Slovo *kukla* se dle korpusových dat často vyskytuje v blízkosti slov *přezimovat, zámotek, larva, svářečský, maskovaný* nebo *včelí*.

⁶³ Tyto dva hlavní významy se vyskytují v ASCS, SSČ i SSJČ, zatímco ostatní, okrajové významy v SSČ nenacházíme.

⁶⁴ Relativní frekvence vyjadřuje průměrný počet výskytů jednotky nebo slova v hypotetickém textu (korpusu) o délce 1 milion slov (Cvrček–Richterová 2017 [online], dostupné z: <https://wiki.korpus.cz/doku.php?id=pojmy:ipm&rev=1485765954>).

Analýza žákovských odpovědí

Dříve, než jsme dětem pustili první reportáž ze *Zpráviček*, jsme se jich v případě substantiva *kukla* ptali, co si představí, když toto slovo slyší. Mladší skupině dětí jsme nabídli, že pokud odpověď nedokáže vyjádřit slovně, mohou kuklu nakreslit. Této nabídce ale děti nevyužily. Z celkového počtu 36 dětí tři žáci 1. třídy nevěděli, co slovo znamená. Z odpovědi další žačky 1. třídy nebylo patrné, zda slovo skutečně zná. Odkazovala totiž na pohádku „o takovym králíčkoví, kterej tu kuklu našel. A měl kamarádku berušku“ (SD1–3). Jiná žačka 1. třídy význam slova *kukla* zřejmě zaměnila se slovem *ulita*: „To je šnekovo domeček“ (SD1–2).

Ostatní děti znaly alespoň jeden ze dvou centrálních významů slova *kukla*. Pět žáků 5. třídy vědělo, že slovo *kukla* může označovat vývojové stadium motýla i pokrývku hlavy (např. „Jako třeba taková na lyžování. A pak třeba jak mají housenky“ SD5–8). Devět žáků 5. třídy a deset žáků 1. třídy si vybavilo význam související s živočišnou říší – v převážné většině uváděli motýlí kuklu, jedna žačka 1. třídy však uvedla kuklu v souvislosti s včelami („To znamená, že když se narodí od včely malá včela, prostě kukla“ PD1–1). Čtyři žáci 5. třídy a tři žáci 1. třídy si pod slovem *kukla* představili pokrývku hlavy (např. „Třeba kukla na to lyžování. Nebo když jsou nějaký zloději, tak mají třeba kukly“ PCH5–8). Jeden chlapec pak kromě motýlí kukly zmínil i spací pytel: „Nevim to jistě, ale myslím, že by se dalo říct, že spacák je kukla protože se do toho vlastně dá... dá se v tom prostě být jako v obalu“ PCH5–5. Nelze však vyloučit, zda se od spolužáků nedozvěděl, že o spacáku bude během rozhovoru v souvislosti se slovem *kukla* řeč.

Poté, co děti zhlédly reportáž o výstavě motýlů, měly říct, jaký význam mělo slovo *kukla* v reportáži. Tři žáci 1. třídy nevěděli, jeden žák 5. třídy slovu neporozuměl zcela správně („Že vlastně ten motýl se schová, než vlastně vyrostě. Takovej vlastně jeho domeček“ PD5–9) a ostatní děti správně vystihly, že se jednalo o vývojové stadium motýla. Následovala otázka, zda se říká *kukla* ještě něčemu dalšímu. Zaměřili jsme se na odpovědi dětí, které v úvodní otázce zmínilly význam slova odpovídající významu v reportáži (tj. vývojové stadium hmyzu), protože ty děti, které již v úvodu znaly *kuklu* ve významu „pokrývka hlavy“ v této otázce s novými významy nepřicházely.

Deset dětí, které v úvodu uvádělo motýlí kuklu, si na žádný další význam po zhlédnutí reportáže nevzpomnělo, pět však nově uvádělo kuklu na hlavu. Jedno dítě pak nesprávně uvedlo, že se *kukla* může říkat larvě, další dítě s nejistotou uvedlo šnečí ulitu. Chlapec, který již v úvodu zmiňoval spací pytel, nyní uvedl ještě penál s následující-

cím vysvětlením: „Pak mě ještě napadl penál, možná když se jako zavře, tak je vlastně kuklou těch pastelek“ (PCH5–5). Vychází tak pravděpodobně z obecné vlastnosti kukly, která je jakýmsi obalem či ochranou (jak pro člověka, tak pro hmyz), a tuto vlastnost přenáší analogicky na předměty disponující toutéž vlastností.

Poslední úkol ke slovu *kukla* spočíval v tom, aby děti o šesti obrázcích (spací pytel, motýlí kukla, lyžařská kukla, čepice, včelařská kukla, housenka) rozhodly, zda se na nich nachází kukla, a pokud nikoliv, tak co na obrázku je. Převážná většina (32 dětí) uvedla, že na prvním obrázku není kukla, nýbrž spací pytel. Jedno dítě však dodalo, že mu kuklu vzhledem připomíná. Další dvě děti zase v souvislosti se spacím pytlem dodaly, že se do něj lze zakuklit. Čtyři děti pak o spacím pytli rozhodly, že se jedná o kuklu: „To je kukla, anebo taky spacák“ (SCH5–2); „Protože to je ten spacák, takže je to kuklou toho člověka“ (PCH5–5); „To je spacák, ale jako kukla by se tomu dalo říct, kdyby někdo nevěděl, že se tomu říká spacák. Protože vlastně ti to zakrývá celý tělo, jenom ten obličej zůstane“ (PCH5–10). S výjimkou čtyř dětí (třech žáků 1. třídy a jednoho žáka 5. třídy), které kuklu zaměnily s motýlem, motýlím vajíčkem a mouchou, všechny ostatní děti poznaly, že na druhém obrázku je motýlí kukla.

V pořadí třetí obrázek byla lyžařská kukla. Tu správně označilo 26 dětí. Čtyři děti nevěděly, co na obrázku je. Zbylé děti uváděly masku, čepici, čepici na sport, oblečení a „šátek, aby nefoukalo na tváře a na uši“ (SD5–3). Zřejmě nejnáročnější položkou byl pro děti obrázek se včelařem – 28 dětí nepoznalo, že součástí včelařského ochranného obleku je tzv. kukla. Dva žáci 1. třídy a šest žáků 5. třídy pak uvedlo, že se jedná o kuklu. Dvě z těchto dětí při rozhodování postupovaly opět analogicky ve vztahu k podobným rysům všech jim známých kukel: „Nevim, ale myslím si, že to je kukla. Protože to taky, dá se říct, obalí toho člověka“ (PCH5–5); „Tomu by se vlastně taky dalo říct kukla, protože vlastně chrání, aby tě ta včela nebodla“ (PCH5–10). Naopak jednoznačně se všechny děti shodly, že na pátém obrázku není kukla, nýbrž čepice. Třicet jedna dětí pak na posledním obrázku poznalo housenku, zbylých pět žáků 1. třídy ji považovalo za kuklu.

8.4 Porozumění slovu *uhynout*

Lingvistická charakteristika slova

Sloveso *uhynout* je ve SSJČ uvedeno jako dokonavá varianta prvních dvou významů nedokonavého slovesa *hynout*. Jsou to významy „přestávat existovat, brát za své; umírat,

zanikat, zacházet“ a „chřadnout, scházet, tratit se, odumírat“. První význam slovesa *hynout* se pojí jak s osobami („milióny lidí hynou ve válce“), zvířaty („hynutí dobytka“), tak rostlinami („rostlina hyne“, tj. „vadne, usychá“). Význam lze také vyjádřit přeneseně s příznakem expresivity („hynout strachem“). Příkladem užití druhého významu, který v novějším SSČ nenacházíme, je „hynout hladem, mrazem či žalostí“ (Havránek a kol. 1989b: 120–121). *Uhynouti* je v SSJČ zachyceno opět ve spojitosti s dobyt看em a rostlinami, ale s výjimkou expresivního užití „byl by (v cizině) uhynul steskem“ se zde nevyskytují příklady související se smrtí osob (Havránek a kol. 1989d: 302). V SSČ se pak setkáváme s jediným příkladem užití, a to „dobytek uhynul morem, na mor“ (Filipec a kol. 2005: 466). Mezi dokonavým slovesem *uhynout* a nedokonavým *hynout* lze tedy spatřovat významové nuance. Slovesu *uhynout* je významově velmi blízké sloveso *zahynout*. Zatímco užití prvního z nich je ve slovnících uvedeno v souvislosti s dobyt看em a květinami, u druhého převažují příklady vztahující se k osobám: např. SSJČ: „zahynouti na následky věznění“ (Havránek a kol. 1898f: 54), SSČ: „zahynul v boji, tragicky zahynout“ (Filipec a kol. 2005: 538).

Další informace o slovese *uhynout* nám přináší korpusová data. V porovnání s ostatními zkoumanými slovy je jeho relativní frekvence výrazně nižší, a to 2,33 výskytů v psaném korpusu a 0,16 výskytů v mluveném korpusu (v korpusu ORAL v1 to znamená jeden jediný výskyt, a to „tykve uhynuly“). Slovo se nejvíce vyskytuje v publicistických textech. V blízkosti slova *uhynout* se nejčastěji vyskytují substantiva: *zvíře, ryba, rok, včelstvo, hlad a příroda*. Na základě konkrétních výskytů v psaném korpusu můžeme konstatovat, že se sloveso *uhynout* vyskytuje převážně v textech pojednávajících o smrti zvířat, dále pak o zanikání rostlin. V jednom případě se zde slovo objevuje také v souvislosti s osobami, a to ve spojení „uhynout steskem“.

Analýza žákovských odpovědí

Děti nejprve rozhodovaly o pěti větách, které jsme jim četli, zda je v nich slovo *uhynout* použito správně. První věta zněla „Maminčina květina uhynula, protože ji maminka neزالévala“. Jedna žačka 1. třídy nevěděla, jak se rozhodnout. Čtrnáct žáků 1. třídy a třináct žáků 5. třídy se rozhodlo pro odpověď „ano“ (jeden z nich však dodává, že „lepší je *zvadla*“ SD5–7). Tři žáci 1. třídy a pět žáků 5. třídy pak uvedlo, že tato věta se slovesem *uhynout* není správně. Děti slovo *uhynout* nahrazovaly slovesy *zvadnout, zahynout* či *uschnout*. V případě další věty „Martine, ta želva uhyne, když s ní nepojedeš k veterináři!“ se pro odpověď „ano“ rozhodlo devět žáků 1. třídy a devět žáků 5. třídy. Jeden žák 5. třídy nevěděl,

zda je věta správně nebo špatně. Deset žáků 1. třídy a sedm žáků 5. třídy se rozhodlo, že věta správně není. Na otázku, jak by věta tedy byla správně, nahrazovali *uhynout* slovesem *umřít*.

Nevhodně bylo sloveso *uhynout* použito ve větě „Dej si pozor, aby ti neuhynul autobus!“. Všech osmnáct žáků 5. třídy a čtrnáct žáků 1. třídy poznalo, že tato věta nedává smysl (např. „Protože autobus není živý“ PCH5–8). Čtyři žáci 1. třídy se pak domnívali, že věta je správně. Jedna dívka zřejmě význam slova *uhynout* zaměnila za slovo *uhnout* („Protože když jede jedno auto a tady⁶⁵ je další, tak musí uhynout“ PD1–1). V případě jiné dívky bylo patrné, že význam slova *uhynout* alespoň částečně znala, ačkoliv se domnívala, že slovo lze v této větě smysluplně použít („To jde taky, když dojde benzín“ PD1–11). Následující věta zněla „Pět ovcí uhynulo hladem“. Také v případě této věty převážná většina dětí (třináct žáků 1. třídy a šestnáct žáků 5. třídy) odpovídala správně, že věta je v pořádku. Jeden žák 1. třídy nevěděl a čtyři žáci 1. třídy a dva žáci 5. třídy pak odpověděli, že věta je špatně. Je zajímavé, že jedna dívka z 5. třídy (PD5–3) zúžila význam slova *uhynout* pouze na rostliny, proto věty vztahující se k želvě a k ovcím označila za chybné.

Poslední užití slovesa *uhynout* se sice vztahovalo ke zvířatům, ale v rámci věty nedávalo smysl: „Medvědi svá mláďata uhynuli před divokou zvěří“. Až na jednoho všichni žáci 5. třídy označili větu za nesprávnou. Mezi žáky 1. třídy bylo osm dětí, které odpověděly, že věta není správně, devět dětí, které se domnívaly, že věta dává smysl, a jedno dítě, které nevěděl. I mezi dětmi, které větu správně označily za nesprávnou, se však ukázalo, že slovesu *uhynout* rozumí jen omezeně. Jeden žák 1. třídy navrhl ve větě „Medvědi svá mláďata uhynuli před divokou zvěří“ pouze nahradit *uhynout* slovesem *umřít*, jedna žačka 1. třídy se pak stejně jako dívka PD5–3 (viz výše) domnívala, že *uhynout* mohou pouze květiny.

Po zhlédnutí reportáže jsme se v návaznosti na informace o křehkých motýlích křídlech ptali, co se stane, když bychom motýlovi na křídla sáhli. Primárně jsme vyžadovali, aby dítě reprodukovalo, jak přesně to v reportáži zaznělo (tj. výraz *uhynout*). Pět dětí (čtyři žáci 1. třídy a jeden žák 5. třídy) si nevzpomnělo, nebo pouze vědělo, že by se křídla mohla polámat. Šest žáků 1. třídy a sedm žáků 5. třídy odpovědělo, že by motýl mohl uhynout, popř. zahynout (např.: „Tak bysme mu je zlomili a on by nemohl létat a pak by uhynul“ SCH5–2). Sedm žáků 1. třídy a devět žáků 5. třídy informaci sdělilo vlastními slovy, tj. že by mohl umřít, popř. zemřít (např. „Mohli by umřít“ PD1–7). V jedné odpovědi dítě kromě slova *umřít* ještě uvedlo slovo *vyhynout* („To by musel umřít a on by vyhynul“ SD1–6).

⁶⁵ Dívka předvádí pomocí rukou dvě protijedoucí auta.

Jedno dítě pak uvedlo výraz z reportáže i jeho synonymum: „No tak by už nemohl létat a v podstatě motýlí život je o tom, že oni létají, tak by potom už někde uhynul nebo umřel“ (PCH5–8).

V případě, že děti v předchozích odpovědích reprodukovaly sloveso *uhynout* (popř. *zahynout*) z reportáže, ptali jsme se, jak by tento význam vyjádřily vlastními slovy. Děti zmiňovaly slova *umřít* a *zemřít*. Pouze jeden chlapec z 1. třídy vnímal jako synonymum také sloveso *utopit*. Starších dětí jsme se navíc zeptali, zda cítí mezi slovy *uhynout* a *zemřít* rozdíl. Některé děti rozdíl spatřovaly. Kromě rozdílu užití slov pro zvířata a osoby se objevily také názory, že *uhynout* znamená smrt následkem nemoci apod., zatímco *umřít* smrt stářím (např.: „Když umře třeba zvíře, tak můžeme říct, že uhynul, ale o člověku se to neříká“ SD5–11; „Umřít se může stářím a uhynout je třeba, že jsme dlouho třeba nepili, že není voda, takže bysme mohli uhynout.“ SD5–8). Podle výpovědi jedné z dívek může být sloveso *uhynout* vnímáno také jako eufemismus k *zemřít*: „Já to znám hlavně z pohádek, protože když je to pro malý děti, tak bych tam asi taky radši napsala uhynout než třeba umřel, protože mi to přijde mírumilovnější. A i podle mě v těch Zprávičkách, tak to je spíš pro děti, tak to tam říkali takhle, aby to bylo takový jemnější“ (PD5–4).

Následně jsme se děti ještě zeptali, zda slovo *uhynout* už v minulosti slyšely a pokud ano, tak kde, popř. od koho. Všichni žáci 5. třídy a jedenáct žáků 1. třídy slovo znali. Pět žáků 1. třídy pak odpovědělo, že slovo do té doby neslyšelo. Nejčastěji děti slovo znaly z domova a z televize. Dvě děti uvedly, že slovo slyšely ve škole, dvě slovo znaly z pohádek.

8.5 Porozumění slovu *vyrazit*

Lingvistická charakteristika slova

Sloveso *vyrazit* disponuje širokou škálou významů – v SSJČ je jich uvedeno dvanáct (některé z nich jsou nářeční, jiné expresivní a některé označeny za zastaralé), v SSČ nacházíme celkem devět významů. Na prvním místě je uveden význam „nárazem, ranou uvolnit, odstranit, odejmout ap.“, přeneseně též např. „vyvrátit argumenty“. Další význam je definován „ražením, tlakem vytvořit“ (např. *číslo na známku*). V pořadí třetí význam se vztahuje k rostlinám a označuje proces, když rostlina rychle či náhle vyrostе. *Vyrazit* však může znamenat také prudké vytrysknutí (např. *pramene ze skály* nebo *potu na čele*), rychlé a rázné vyběhnutí (např. *koně*) či vyjetí (např. *auta*), vydání se na cestu, nebo dokonce útok

(„z boudy na nás vyrazil pes“). Slovo *vyrazit* lze použít také ve významu „důrazně vyslovit“ (např. *slabiku*) (Filipec a kol. 2005: 517).

Poslední význam, který SSČ uvádí, zní „vyhodit“, je expresivní povahy a patří do hovorového jazyka (např. *vyrazit někoho ze dveří, od zkoušky*). Dále je v SSČ uvedeno několik frazémů se slovem *vyrazit*, např.: „nevyrazil z něho ani slovo“, „to mi vyrazilo dech“, „vyrazilo to pojistky“ (Filipec a kol. 2005: 517). Ze všech výše uvedených významů jsme se však během výzkumu zaměřili pouze na význam, který je obsažen přímo v reportáži *Zpráviček*, tj. „vydat se na cestu, vyjít, vyjet“. Tento význam je v SSČ uveden jako šestý v pořadí.

S bohatostí slovesa *vyrazit* na významy souvisí jeho početné zastoupení v národním korpusu. V psaném korpusu je to 92,51 výskytů na milion pozic, v mluveném 42,13. Z hlediska typu textu pochází nejvíce výskytů z beletrie. V psaném korpusu tvoří *vyrazit* nejčastěji kolokace se slovy: *dech, ven, někam, vpřed, kupředu, pot, směr, kam, střela, výlet*. Záměrně tentokrát uvádíme všechny slovní druhy (nikoli jen substantiva), protože naznačují, že slovo je v korpusu poměrně často zastoupeno právě v námi zkoumaném významu.

Analýza žákovských odpovědí

Ještě před zhlédnutím reportáže o Antonínu Benjaminu Svojsíkovi jsme se děti ptali, zda vědí, co to znamená, když někdo někam vyrazí. Z odpovědí dětí bylo patrné, že toto slovo jim není neznámé a že se s ním běžně setkávají. Jen jedna dívka z 1. třídy slovo nedokázala vysvětlit, přesto ho však již dříve slyšela. Většina dětí odpovídala, že slovní spojení *vyrazit někam* znamená, že někdo někam jde (nebo jede). Velmi často děti uváděly, že *vyrazit* lze na výlet, dále se objevily příklady „na cestu“, „na procházku“ nebo „na dovolenou“. Jedna žačka 5. třídy zmínila také expresivní význam „vyhodit“: „Nebo se taky říká, že někoho vyrazí z práce“ (SD5–11).

Poté, co děti zhlédly zmíněnou reportáž, jsme se ptali, zda slovo *vyrazit* už někdy slyšely a kde, popř. od koho. Již z první otázky bylo zřejmé, že převážná většina dětí slovo znala. Záporně odpověděla pouze jedna dívka z 1. třídy, avšak na základě první otázky lze konstatovat, že určité povědomí a významu slova již měla („Že se jde vyvenčit“ SD1–4). Děti slovo znaly nejvíce z domova, dále uváděly školu či tábor, v jednom případě knížky a jednom televizi. Přestože však děti slovo *vyrazit* znaly velmi dobře, dvě odpovědi naznačovaly, že v některých případech se znalost slova pohybuje spíše v pasivní rovině: „Já

moc nepoužívám vyrazit. Spíš s tou školou.⁶⁶ Ale když jdu někam s kamarádkama, tak řeknu normálně ‚Mami, já jdu s kamarádkama ven‘ (PD5–4); ‚My většinou používáme jako ‚pojedeme‘ nebo ‚půjdeme‘. ‚Vyrazíme‘ moc ne‘ (PCH5–10).

Dále bylo úkolem dětí upravit větu ‚Svojsík rád vyrážel na pěší výlety‘, která zazněla v reportáži, tak, aby nahradily výraz *vyrážel* jiným slovem, avšak aby význam věty zůstal zachován. Tři žáci 1. třídy nedokázali vymyslet ke slovu *vyrazit* alternativu. Třináct žáků 1. třídy a devět žáků 5. třídy zvolilo jako náhradu sloveso *jít*.⁶⁷ Vliv na to měl pravděpodobně kontext reportáže, v níž Svojsík skutečně putoval pěšky. Dva žáci 1. třídy a dva žáci 5. třídy pak *vyrazit* nahrazovali slovesem *jet*. Čtyři žáci 5. třídy dokonce uvedli obě varianty – se slovesem *jít* i *jet*.

Následně dostaly děti za úkol uvést několik příkladů toho, kam lze vyrazit. Kromě konkrétních lokalit, které děti pravděpodobně samy osobně navštívily, uváděly nejčastěji, že lze vyrazit na houby, na koupaliště, na hřiště, do zoo, do lesa, k babičce, na dovolenou, na výlet, na procházku apod. Shrnující odpověď přinesla dívka z 5. třídy: ‚V podstatě kamkoliv můžeme vyrazit. Akorát v nějakém případě se to tam úplně nehodí, do té věty, a v nějakých případech se tam spíš hodí to ‚půjdu‘ nebo ‚jdu‘ (PD5–4). Děti, z jejichž odpovědí nebylo zřejmé, zda lze slovesem *vyrazit* vyjádřit chůzi i jízdu, jsme se na tuto informaci doptávali. Až na jednu výjimku, kdy dívka z 1. třídy nevěděla, děti odpovídaly, že ano.

8.6 Porozumění slovu *nadchnout*

Lingvistická analýza slova

Sloveso *nadchnout* lze užít v podobě se zvratným ‚se‘ i bez něj (zvratná varianta není v SSČ ani SSJČ uvedena jako samostatné heslo). Podle SSČ slovo disponuje jedním významem ‚uvést v nadšení, uchvátit, unést, zapálit se‘ (Filipec a kol. 2005: 195). SSJČ oproti SSČ obsahuje další tři významy, všechny jsou však v dnešní době už archaické nebo zastaralé: ‚načichnout, načpět, nasáknout‘, ‚naplnit (vůní nebo pachem)‘ a ‚lehce pokrýt, jemně naznačit, vyznačit, zbarvit‘ (Havránek a kol. 1989c: 182). V případě, že jsme během výzkumu zjistili, že je sloveso *nadchnout* pro dítě neznámé, přeformulovali jsme otázku

⁶⁶ Dívka dříve v rozhovoru uvádí slovní spojení ‚vyrazit do školy‘.

⁶⁷ Dva z těchto žáků zřejmě analogicky ke slovesu *vyrazit* připojili také ke slovesu *jít* předponu: ‚Vyšel na výlet‘ (SD5–6); ‚Že si rád vyšel‘ (PCH5–8).

a ptali se na adjektivum *nadšený*. U tohoto slova uvádí SSJČ jeden význam, zatímco SSČ dva významy. Pro oba slovníky je společný význam „silně zaujatý, zanícený, horující pro něco, někoho“ (např. nadšený divák) (Filipec a kol. 2005: 196; též Havránek a kol. 1989c). SSČ uvádí navíc význam „svědčící o tom“ (např. nadšený potlesk) (Filipec a kol. 2005: 196).

Dětská neznalost slovesa *nadchnout* a naopak znalost adjektivního tvaru *nadšený* korespondují s frekvencí obou slov v korpusech. Zatímco *nadchnout* má relativní frekvenci v psaném korpusu 16,89 a v mluveném 4,24, *nadšený* disponuje frekvencí 26,96 v psaném a 21,06 v mluveném korpusu. *Nadchnout* se nejčastěji vyskytuje v publicistických textech, *nadšený* v mluveném jazyce. Sloveso *nadchnout* pak tvoří kolokace nejvíce se substantivy *publikum*, *milovník*, *nápad*, *porota* a *fajnšmekr*, adjektivum *nadšený* se substantivy *potlesk*, *ovace*, *výkřik*, *publikum*, *ohlas*.

Analýza žákovských odpovědí

Než děti zhlédly druhou reportáž, vybíraly z obrázků čtyř emotikonů (radostného, rozčileného, směřícího se a smutného) ten, který z nich se podle nich tváří tak, že se pro něco nadchl. Šestnáct žáků 5. třídy zvolilo správný emotikon (např. „Protože když ho to nadchne, tak je šťastnej a má radost“ SCH5–2). Další dva pak přiznali, že význam slova *nadchnout* neznají. Přeformulovali jsme jim proto otázku tak, abychom sloveso *nadchnout* nahradili adjektivem *nadšený* – pak zvolili správný emotikon. Ze žáků 1. třídy pouze jeden uvedl, že slovo *nadchnout* zná. Zvolil sice správný obrázek, ale jako odůvodnění svého výběru uvedl: „Že prostě někoho něco napadne“ (PD1–14). Jiný žák sám jako reakci na sloveso *nadchnout* uvedl adjektivum: „To je možná že nadšený?“ (PCH1–2). Pro zbylé žáky 1. třídy bylo *nadchnout* neznámé, proto jsme jim položili navazující otázku na adjektivum *nadšený*. V tomto případě jich třináct zvolilo správný emotikon (např. „Naděnej znamená, že někdo si zapomněl na Vánoce něco přát a třeba někdo mu to koupil a on o tom vůbec nevěděl“ PCH1–10). Tři žáci pak k adjektivu *nadšený* vybrali dva emotikony – kromě toho správného ještě směřící se emotikon. Jedna dívka z 1. třídy neznala ani slovo *nadchnout*, ani *nadšený*. Požádali jsme ji tedy, aby význam zkusila odhadnout. Vybrala smutný a rozčilený emotikon.

Další otázka ke slovu *nadchnout* se vztahovala k informacím z reportáže. Ptali jsme se, jak by děti řekly jinak (svými slovy), že Svojsíka skauting nadchl. V odpovědích dětí se objevilo velké množství alternativ, jak děti vyjadřovaly sloveso *nadchnout*. Několikrát se opakovaly věty s adjektivem *šťastný* (např. „Že je šťastný“ SD1–2), se slovesy *zaujmout* (např. „Že ho ten skauting zaujal“ SCH5–8), *zajímat* (např. „Začal se zajímat o skauting“ SCH5–5) a *bavit* (např. „Že ho bavily tábory“ SCH1–1) či výraz *byl rád* (např. „Že byl rád

za to, že může vést nějaký oddíl skautů” PD5–4). Dále děti vymýšlely alternativy *byl veselej, měl radost, zalíbilo se mu to, potěšil ho, líbí se mu, překvapil ho, směje se, radoval se, rozveselilo ho to, obdivoval tábor, měl radost, byl z něj nadšený*. Tři děti na tuto otázku neodpověděly.

Stejně jako k předchozím slovům se i k *nadchnout* vztahovala otázka, zda děti toto slovo již v minulosti slyšely, popř. kde či od koho. Děti však svoji znalost či neznalost slova uváděli již v úloze spočívající ve výběru emotikonů, nyní se proto jednalo spíše o potvrzení jejich předchozí odpovědi, popř. rozvedení a upřesnění. S výjimkou dvou dětí žáci 5. třídy sloveso znali. Třináct žáků 1. třídy slovo předtím neslyšelo, ale adjektivum *nadšený* (kromě jedné dívky) ano. Zatímco v úvodní otázce uvedl pouze jeden žák 1. třídy, že slovo zná, nyní uvedlo, že slovo už někdy slyšelo, pět žáků 1. třídy. To ovšem neznamená, že mu také rozumí – což potvrzuje odpověď jednoho z nich: „Jo, slyšela. Ale nevím, co to znamená“ (PD1–11).

V odpovědích dětí, které uvedly, že *nadchnout* znají, se v některých případech projevilo, že ho však aktivně nepoužívají: „Úplně neřeknu třeba ‚Tohle mě nadchlo‘, ale řeknu, že z toho mám radost“ (PD5–4); „Slyšel jsem ho, ale nepoužívám ho“ (SCH5–12); „Moc to neslyším, ale vím, co to znamená“ (PCH5–10). Nejčastěji děti slovo znaly z domova, z knížek,⁶⁸ ze školy a z internetu.

Dále jsme se ptali, jak by se tvářil někdo, koho něco nadchne. Děti mohly tento výraz také předvést. Ukázalo se, že podle dětí jsou hlavními projevy nadšení úsměv, radost a šťastný výraz. Několik dětí poukázalo na jakýsi moment překvapení – nadšení například přichází, když jedinec už nějakou situaci neočekával: „Jakože třeba říká ‚Jé, tohleto jsem zapomněl napsat do lístečku, když jsem chtěl něco k Vánocům‘“ (PCH1–10); „Jakože ‚Jupí, konečně jsem něco našla, co někde bylo‘“ (PD5–3). U jednoho z žáků 5. třídy se pak projevilo, že vnímá významový rozdíl mezi slovy *nadchnout* a *nadšený*: „Podle toho, jestli ho to nadchlo příjemně nebo negativně. Když je nadšený, tak tam se nedá použít to negativum“ (PCH5–10).

Nakonec jsme se k výrazu *nadchnout* zeptali, zda děti i po zhlédnutí reportáže souhlasí s výběrem emotikonu, který v úvodu vybíraly. Většina dětí souhlasila. Dívka z 1. třídy, která v úvodu uvedla, že *nadchnout* ani *nadšený* nezná, a vybrala smutný a rozčilený emotikon, nyní vybrala emotikon radostný a smející se. Další dvě dívky stejně jako v úvodu pro výraz *nadchnout* ukázaly na smutný a rozčilený emotikon, zatímco při

⁶⁸ Jeden z žáků 1. třídy (PCH1–13) odkazoval na knihu *Žvanda a Melivo* (2013), která je určena pro děti předškolního a mladšího školního věku a obsahuje cvičení na rozvoj slovní zásoby.

dotazu na *nadšený* vybraly zbylé dva emotikony. Jiná dívka z 1. třídy pak v úvodu pro výraz *nadchnout* vybrala smutný emotikon, pro adjektivum *nadšený* zbylé dva emotikony, zatímco nyní už i pro *nadchnout* ukázala správně.

8.7 Porozumění slovu *tábor*

Lingvistická analýza slova

Je na místě zmínit, že substantivum *tábor* je homonymní – v mužském životném rodě označuje příslušníka radikálního husitského směru (též *táborita*), v rodě mužském neživotném se jedná o označení místa (Filipec a kol. 2005: 441). Proprium *Tábor* navíc označuje jednu z biblických hor, nebo město v jižních Čechách (Havránek a kol. 1989d: 98). My se však zaměříme na výraz označující místo. Opět se jedná o slovo více významů – ASCS a SSČ uvádí významy čtyři, SSJČ pět. Na prvním místě stojí ve všech třech případech význam „zařízení pro dočasné ubytování osob / vojska“ (SSČ volí obecnější definici s „osobami“ a zahrnuje sem i „koncentrační tábor“, který je v ASCS součástí druhého významu a v SSJČ je uvedený jako samostatný význam). Druhý význam je definován jako „zařízení pro dočasné hromadné ubytování v přírodě z důvodů zejména rekreačních“ (Havránek a kol. 1989d: 98) a zahrnuje stanový, rekreační nebo výcvikový tábor. Všechny tři slovníky uvádí také zastaralý význam „(veřejné) shromáždění lidu pod širým nebem“ a význam „seskupení lidí nebo organizací stejného smýšlení politického, náboženského, uměleckého ap.“ (Kraus a kol. 2009: 780; též Havránek a kol. 1989d; Filipec a kol. 2005). Pro náš výzkum byl zásadní význam slova *tábor* označující rekreační ubytování, během rozhovorů jsme však narazili také na odkazy na proprium *Tábor* a v jednom případě také na *koncentrační tábor* (viz níže).

Slovo *tábor* (včetně propria *Tábor*) je nejvíce zastoupeno v oborové literatuře, kterou následuje mluvený jazyk. V psaném korpusu slovo v milionu pozic disponuje 75,77 výskyty, v mluveném korpusu 48,26 výskyty. Nejčastějšími kolokacemi v psaném korpusu jsou: *koncentrační tábor*, *zajatecký tábor*, *uprchlický tábor*, *letní tábor* a *vyhlazovací tábor*. Je tedy patrné, že zde převažuje politický význam nad označením rekreačního ubytování.

Analýza žákovských odpovědí

První otázka vztahující se ke slovu *tábor*, která zazněla před zhlédnutím reportáže, byla: „Co si představíš, když se řekne slovo *tábor*?“. Všechny děti uváděly dětský tábor, řada z nich

ho znala z osobní zkušenosti, nebo alespoň od sourozenců. Sedm žáků 5. třídy a jeden žák 1. třídy kromě dětského tábora uvedli navíc město Tábor. V souvislosti s dětským táborem zaznívaly nejčastěji slova *děti*, *spaní ve stanech* či *chatkách*, *kempování*, *prázdniny*, *výlety*, *ohniště* či *ohněň* (např. „A k tomu je takový spíš příbuzný slovo *táborák*, protože na táboře se vždycky dělá ohněň“ PD5–4) a *les*.

Slovo *tábor* v reportáži zaznělo v souvislosti s prvními skautskými tábory u nás, které Antonín Benjamin Svojsík pořádal. Přestože již první otázka naznačila, že toto slovo je u dětí obou věkových skupin známé, explicitně jsme se děti zeptali, zda slovo už někdy slyšely a odkud, popř. od koho. Až na jednu výjimku děti odpověděly, že slovo znaly, a to převážně od rodinných příslušníků (např. od sourozenců, kteří na tábory jezdí, nebo od rodičů, kteří je na tábory přihlašují). Dále děti slovo *tábor* slyšely ve škole, od kamarádů nebo v televizi. Jediná žačka 1. třídy odpověděla, že slovo předtím neslyšela, avšak vzhledem k její odpovědi na první otázku bylo patrné, že i ona význam slova zná: „My se školou pojedeme na tábor. Na táboře se může i spát. Může se spát ve stanu, nebo pod širákem, anebo tam v tý boudě“ (SD1–4).

Následně děti dostaly za úkol představit si někoho, kdo slovo *tábor* nezná (např. mladšího sourozence, kamaráda), a vysvětlit mu, co slovo znamená. Děti uváděly, že se jedná o pobyt (většinou v přírodě), na který jezdí děti bez rodičů, spí tam ve stanech nebo chatkách, hrají hry, chodí na výlety a dělají *táborák* (např.: „Že je to nějaký počet lidí, kteří stanou prostě na nějakých místech“ SCH5–1; „Že tam jsou děti, spí se tam v chatkách nebo ve stanech a hrajou si tam“ SCH5–2). V návaznosti na tuto otázku děti měly rozvést, jaké prostředí, aktivity a věci k táboru patří. Děti zmiňovaly například zpívání u ohně, hru na kytaru, opékání buřtů, přírodu, různé druhy sportů, kolektivní hry, výlety, soutěže, vyrábění, týpí apod.

Následně si děti prohlédly čtyři obrázky (stany, opékání buřtů, děti přetahující se o lano, děti ve školních lavicích) a měly za úkol určit, který z obrázků se k táboru nehodí. Všechny děti poznaly, že k táboru nepatří děti ve školních lavicích (např.: „Protože tam jsou děti ve škole“ SD1–5; „Protože na táboře většinou nejsme ve škole, učení k tomu rozhodně nepatří“ PD5–9). Jedna dívka z 1. třídy pak kromě tohoto obrázku označila za nevyhovující ještě obrázek se stany („Protože tam jsou domečky“ SD1–6), nepoznala totiž, že na obrázku jsou stany (tento typ stanů s podsadami neznala).

8.8 Porozumění slovu *uspořádat*

Lingvistická analýza slova

SSČ uvádí ke slovesu *uspořádat* celkem čtyři významy, SSJČ tři významy. Zatímco SSČ rozlišuje významy „seskupit jednotlivé věci podle určitého řádu, hlediska, urovnat“ (např. *uspořádat knihy v knihovně*) a „vnitřní úpravou dát celku žádoucí vzhled, tvar“ (např. *uspořádat pokoj*) (Filipec a kol. 2005: 475), SSJČ je zahrnuje pod význam jeden. Další pro oba slovníky společný význam zní: „upravit vztahy (poměry, záležitosti) mezi něčím podle určitého řádu“ (např. *uspořádat společnost*) (Havránek a kol. 1989d: 374). V pořadí poslední význam, jenž se objevil v reportáži *Zpráviček*, odkazuje k zorganizování či uskutečnění (např. *uspořádat schůzi, výstavu, slavnost*) (Filipec a kol. 2005: 475; též Havránek a kol. 1989d).

Sloveso *uspořádat* na základě korpusových dat převažuje v textech publicistických, které těsně následují texty oborové. V korpusu psaného jazyka je relativní frekvence slova *uspořádat* 30,01 výskytů, v korpusu mluveného jazyka se jedná o hodnotu 3,77 výskytů. Sloveso nejčastěji tvoří kolokace se slovy *večírek, hostina, oslava, výstava a koncert*, což naznačuje, že ačkoliv je ve slovnících význam „zorganizovat, uskutečnit“ uveden až na třetím (SSJČ) a čtvrtém (SSČ) místě, v korpusových datech převažuje.

Analýza žákovských odpovědí

Na sloveso *uspořádat* jsme se děti ptali až poté, co zhlédli reportáž o A. B. Svojsíkovi. Pracujeme tedy s významem „zorganizovat, uskutečnit“, který se v reportáži vyskytuje. Mluví v reportáži divákům sděluje, že „V roce 1912 uspořádal [skautský] oddíl první skautský tábor u nás“. Zajímalo nás, jak by děti řekly tuto větu svými slovy tak, aby nahradily slovo *uspořádat* jiným slovem nebo slovy. Tři žáci 1. třídy a jeden žák 5. třídy nevěděli, jak význam věty vyjádřit jinak. Třináct dětí pak sloveso *uspořádat* nahradilo slovesem *udělat* (např. „Že skauti udělali tábor“ SCH5–2), šest slovesem *vymyslet* (např. „Že prostě ty lidi vymysleli tábor“ PD1–14) a ostatní další děti zvolily slovesa *připravit* (např. „Uspořádat je, že se jako dohodneš s nějakýma svýma kamarádama a takhle tam pozveš nějaký lidi. Že si to jako připravíš“ PCH1–10), *zařídít* (např. „Že skauti si jakože zařídili sami ten tábor“ PCH5–8), *nachystat* a *pozvat*. Jeden chlapec se naopak snažil

vysvětlit, proč sloveso *připravít* není vhodná alternativa k *uspořádat*: „Když ji uspořádáš,⁶⁹ tak něco uspořádáváš, a když ji připravíš, tak to vlastně připravuješ, než ta oslava začne“ (PCH1–8). Chlapec vysvětloval, že sloveso *uspořádat* vyjadřuje, že už daná událost probíhá, zatímco *připravovat* se vztahuje k přípravám, které dané události předcházejí.

V další otázce jsme se opět dětí ptali, zda uvedené slovo již dříve slyšely, a pokud ano, tak kde či od koho. Všichni žáci 5. třídy a deset žáků 1. třídy odpověděli, že slovo znají. Osm žáků 1. třídy uvedlo, že ne.⁷⁰ Nejčastěji děti slovo *uspořádat* slyšely od rodičů, dále ve škole a v televizi. V souvislosti s výskytem slova ve škole děti ve dvou případech odkazovaly na předmět (tzv. FIE), v němž jsou vyučovány pomocí metody Feuersteinova instrumentálního obohacování (viz např. Feuerstein a kol. 2014). V rámci tohoto předmětu dostávají úkoly, v nichž mají například uspořádat slova do sloupečků apod. V souvislosti s výskytem slova od rodičů zase dvě děti odkazovaly na význam „seskupit jednotlivé věci podle určitého řádu“ či „vnitřní úpravou dát celku žádoucí vzhled, tvar“ (Filipec a kol. 2005: 475): „Třeba že si uspořádali věci“ (SD5–11); „No od mamky to slyším v jiným významu – uspořádat si v pokoji věci“ (PD5–3).

Závěrečná otázka celého rozhovoru zněla: „Vymysli, co bys pro své kamarády mohl/a třeba uspořádat ty“. Devatenáct dětí vymyslelo, že uspořádají párty či oslavu. Dále uváděly, že by mohly uspořádat výlet, piknik, večírek, grilování, závody, lampionový průvod, slavnost, olympiádu nebo školní sraz. Ve dvou případech děti uváděly také příklady vztahující se k výše uváděnému významu: „Uspořádat věci“ (SD5–3); „Děti od nejmladšího k nejstaršímu“ (PCH5–10). Objevily se však také příklady, které ve spojení se slovesem *uspořádat* nejsou obvyklé: oheň, obrázek,⁷¹ trénink, dárek, svátek, návštěvu, zábavný park, hru a film.

8.9 Porozumění u dětí s poruchou nebo zdravotním omezením, které by mohly ovlivnit porozumění mluvenému slovu

V následující kapitole shrneme zajímavé momenty v rozhovorech s dětmi, o kterých rodiče do úvodních dotazníků vyplnili, že trpí poruchou nebo zdravotním omezením, které by

⁶⁹ Uvádí na příkladu svatby či oslavy.

⁷⁰ Některých z nich jsme se však zeptali, zda vědí, co to znamená „uspořádat oslavu“, a to děti věděly.

⁷¹ Na otázku, jak se uspořádá obrázek, chlapec z 1. třídy odpověděl: „Že se namaluje“ (SCH1–1).

ovlivnily porozumění mluvenému slovu. Těchto dětí je celkem pět. Přestože jsme od rodičů nevyžadovali specifikaci daného omezení, ve dvou případech se nám jí dostalo.

Jeden chlapec z 5. třídy základní školy ve Středočeském kraji měl na základě dotazníku od rodičů diagnostikovanou dyslexii.⁷² V porozumění slovu *křehký* se chlapec svými odpověďmi neodlišoval od celkového vzorku. Nepřesnost v porozumění se projevila u slova *exotický*. Chlapec správně uvedl, že reportáž, v níž by se slovo *exotický* objevilo, by mohla být o zvířatech – jako vysvětlení však řekl: „Že jsou v pralese“ (SCH5–9). Z obrázků zvířat správně zvolil chameleona s odůvodněním: „Protože má jinou barvu než ty ostatní a protože žije v pralese“ (SCH5–9). Dále dodal: „Že je potkáme třeba v jiné zemi“ (SCH5–9). Po zhlédnutí reportáže o motýlech pak správně vysvětlil, že motýli v reportáži jsou exotičtí, protože nepocházeli z České republiky. Avšak do věty „V botanické zahradě se konala výstava exotických motýlů“ dosadil namísto slova *exotický* opět nepřesně „z pralesa“.

Na první otázku ke slovu *kukla* uvedl chlapec kuklu jako masku na obličej. Na obrázcích pak poznal motýlí kuklu i kuklu na obličej, neznal pouze kuklu včelařskou. Dále chlapec správně určil vhodnost či nevhodnost užití slova *uhynout* v předložených větách. Toto slovo znal převážně ve spojitosti se smrtí zvířat („Když třeba uhynie pes“ SCH5–9). Problém mu nečinilo ani porozumění slovům *vyrazit*, *nadchnout* a *tábor*. *Tábor* znal jak ve významu „zařízení pro dočasné hromadné ubytování v přírodě z důvodů zejména rekreačních“ (Havránek a kol. 1989d: 98), tak jako název města. Neobvyklé příklady pak chlapec uvedl ke slovu *uspořádat* – kromě oslavy lze podle něj říci také „uspořádat jídlo“ (možná je záměna se slovem *spořádat*) nebo „uspořádat hru“.

Dalšímu chlapci, který pocházel z 1. třídy ZŠ v Praze, byla dle údajů od rodičů v minulosti diagnostikována vývojová dysfázie.⁷³ Slovo *křehký* chlapci nečinilo problémy. K adjektivu *exotický* uvedl, že ho předtím neslyšel. Z obrázků správně vybral chameleona, ale nedokázal svůj výběr vysvětlit. Ke slovu *kukla* uvedl příklad motýlí kukly, další významy neznal. Při práci s obrázkem však správně určil také kuklu na obličej. Sloveso *uhynout* správně reprodukoval z reportáže a nahradil ho slovesem *umřít*. Při rozhodování vhodnosti užití slova ve větě se nesprávně rozhodl pouze u věty „Medvědi svá mláďata uhynuli před

⁷² Jedná se o specifickou poruchu učení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami (Pipeková a kol. 2010: 160).

⁷³ Tato porucha má centrální charakter, jedná se o specificky narušený vývoj řeči. Vývojová dysfázie se projevuje neschopností nebo sníženou schopností dítěte verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré (Pipeková a kol. 2010: 124).

divokou zvěří“. Na svém příkladu chlapec doložil, že lze slovo *vyrazit* použít jak pro pohyb pěšky, tak dopravními prostředky: „Že třeba letí do nějaký cizí země nebo někam vyrazil na výlet“ (PCH1–5).

Podobně jako jeho vrstevníci neznal sloveso *nadchnout*, adjektivum *nadšený* charakterizoval jako projev štěstí. U slova *tábor* si představil rozdělávání ohně, ale mladšímu kamarádovi by ho vysvětlil následovně: „V zimě se tam lyžuje“ (PCH1–5). Při výběru obrázku, který se k táboru nehodí, však svůj (správný) výběr odůvodnil poměrně výstižně: „Protože tam není ohniště a žádný stany“ (PCH1–5). Dále chlapec uvedl, že slovo *uspořádat* už slyšel, ale nevěděl, co to znamená. Následně však uvedl správný příklad „uspořádat oslavu“.

V případě dalšího žáka 1. třídy pražské školy již nebyly porucha nebo zdravotní omezení specifikovány. Matka dítěte jen připojila poznámku, že „už se zlepšil“. My jsme u tohoto chlapce postřehli zejména projevy nepozornosti. Chlapec se příliš nesoustředil na pouštěné reportáže,⁷⁴ často odváděl řeč od tématu a vyptával se, jak dlouhý ještě náš rozhovor bude. Slovo *křehký* mu nečinilo žádné problémy – na obrázcích vybral kromě skleniček i balónky: „Že kdyby spadly na špendlíky, tak prasknou“ (PCH1–4). O slově *exotický* uvedl, že ho slyšel, ale nebyl schopen vysvětlit, co slovo znamená. Z obrázků zvířat pak správně vybral chameleona: „Já si myslím kvůli tomu, že mění barvy“ (PCH1–4). O motýlech z reportáže se domníval, že jsou exotičtí, protože umí létat.

Ke slovu *kukla* v úvodu zmínil význam související s vývojem hmyzu. Spacák na obrázku od kukly správně rozeznal, ale dodal, že jako kukla vypadá. U obrázků čepice a kukly na obličej si nebyl jistý, zda je lze nazvat *kukla*, nebo ne. Sloveso *uhynout* chlapec zřejmě zaměnil za *vyhynout* a jako příklad uvedl dinosaury a draky. Při otázce na slovo *nadchnout* vybral smutný emotikon a u následujících otázek se projevilo, že toto slovo nezná. Po nahrazení slova za adjektivum *nadšený* již pracoval se správným významem slova. Dále se nám nepodařilo ověřit u chlapce bližší znalost slova *tábor*. Nejprve ke slovu uvedl: „Že půjdeme někam do domku, kde je napsaný ‚tábor‘“ (PCH1–4) a na otázku, jak by blíže popsal aktivity, které se na táboře dělají, kterou jsme mu položili po zhlédnutí reportáže, odpověděl: „Můžeš tam dělat, co chceš možná. Já tam dělám, co chci“ (PCH1–4). Na otázku, jak jinak by vyjádřil slovo *uspořádat*, odpověděl, že neví, ačkoliv slovo už dříve prý slyšel.

⁷⁴ Na otázku, o čem zhlédnutá reportáž byla, si sice zapamatoval jméno Benjamin, ale na otázku „Kdo to byl?“ odpověděl, že kovboj.

Jako příklad toho, co by mohl uspořádat, odpověděl: „Jídlo“ (PCH1–4). Když jsme ho požádali, aby popsal, jak by jídlo uspořádal, řekl: „Že ho sníš“ (PCH1–4).

Další dítě, u kterého bylo rodičem potvrzeno možné omezení porozumění, byl žák 5. třídy na ZŠ v Praze. Počáteční nejistota v porozumění se u chlapce projevila o slova *exotický*. Nejprve význam zúžil na ovoce rostoucí na ostrově, poté sám došel k přesnějšímu významu: „Myslím si, že to znamená ... Třeba exotické ovoce jako ovoce, co jako roste na ostrově. Možná bych spíš řekl, že to znamená něco jako mimo tvoji zem“ (PCH5–1). Kromě ovoce pak jako příklad uvedl i exotické stromy (např. palmu). Stejně jako jiné děti zmínil i tento chlapec souvislost slova *nadchnout* s momentem překvapení. U slovesa *uspořádat* pak nejprve zmínil jako příklad: „Jakože třeba uspořádám pastelky v penálu“ (PCH5–1). Když jsme ho upozornili na to, že v reportáži se zřejmě jedná o jiný význam, odpověděl: „No já bych spíš řekl, jako že ho založili“ (PCH5–1). Na ostatní otázky odpovídal výstižně a v souladu s jeho vrstevníky z našeho vzorku.

Kladnou reakci v rodičovských dotaznících na možná omezení porozumění jsme mezi dívkami obdrželi jen v jednom případě. Jedná se o dívku ze ZŠ v Praze. Ke slovu *křehký* tato dívka uvedla kromě základního významu i příklad přeneseného významu: „Láska. Jakože jsou dva lidi, který se maj rádi a třeba jim tam do vztahu vleze někdo z rodiny, a ten nechce, aby spolu byli, tak už je to podle mě takový křehký“ (PD5–2). U vět se slovesem *uhynout* označila větu „Maminčina květina uhynula, protože ji maminka neزالévala“ za chybnou. Místo *uhynout* by větu vyjádřila slovesem *zvadnout*. K substantivu *kukla* pak kromě motýlí kukly uvedla další dva významy: „Já jsem slyšela spacák od táty, ten to občas používá. Protože když se do toho zabalíme, vypadá to, jako bysme byli ty motýli. Anebo kukla jako na hlavu, takovej ten nákrčník“ (PD5–2). Ke slovesu *uhynout* uvedla příklad s mírně odlišným *vyhynout* („dinosauři vyhynuli“).

Také v odpovědi této dívky se u slovesa *nadchnout* projevila souvislost s momentem překvapení: „Že když to zjistí poprvý, tak je překvapenej, a potom podruhý už je za to hodně rád“ (PD5–2). V případě slovesa *uspořádat* pak kromě významu zachyceného v reportáži vystihla také významy „vnitřní úpravou dát celku žádoucí vzhled, tvar“ (Filipec a kol. 2005: 475; „Třeba něco jako uklidit“ PD5–2), „seskupit jednotlivé věci podle určitého řádu, hlediska, urovnat“ (Filipec a kol. 2005: 475; „Uspořádat úkoly, papíry nebo hračky“ PD5–2) a „upravit vztahy (poměry, záležitosti) mezi něčím podle určitého řádu“ (Havránek a kol. 1989d: 374; „Anebo uspořádat i kamarádství“ PD5–2).

8.10 Porozumění u bilingvních dětí

V následujících odstavcích se pokusíme zachytit specifika v odpovědích dvou dívek, které na základě dotazníků od rodičů považujeme za bilingvní. Obě dívky jsou žačkami 5. třídy, první z nich ze ZŠ ve Středočeském kraji a jejím druhým jazykem je romština, druhá dívka je ze ZŠ v Praze a jejím druhým jazykem je řečtina.

Dívka s druhým jazykem romštinou správně ke slovu *křehký* uvedla jako příklad sklo a řekla, že si musíme dát pozor, aby nám nespadlo. Význam slova však vysvětlila pomocí adjektiva *lehký* („Křehký, jakože lehký“ SD5–10) a jako příklady dalších křehkých věcí jmenovala hračky, mobilní telefon a knížky (při dotazu na upřesnění řekla, že v knihách jsou křehké listy). Slovo *exotický* pro ni bylo neznámé, z obrázků zvířat k němu vybrala obrázek ježka („Protože má ty bodliny, jako že ublíží?“ SD5–10). Zřejmě analogicky k ježkovi pak jako příklad dalšího exotického zvířete uvedla divoké prase („Protože když uvidí něco zlého, tak se na nás vrhne“ SD5–10). Po zhlédnutí reportáže adjektivum vysvětlila následovně: „Jakože jsou bojný? Jakože se nenechaj. Že když jim ublížíš, tak oni se vrhnou. Že si nenechá něco líbit“ (SD5–10). Pravděpodobně se tedy domnívá, že význam slova *exotický* zní „nebezpečný“ nebo „agresivní“. Na význam slova *kukla* si dívka nevzpomněla, řekla jen, že ho slyšela v rámci výuky ve škole. Po zhlédnutí reportáže během otázky na další významy slova *kukla* odpověděla: „A kukla je ještě něco, z čeho se můžeme podívat“ (SD5–10). Dívka možná předpokládala souvislost slova *kukla* s formálně podobným slovesem *koukat*. Na obrázcích viděla podobnost mezi kuklou a spacákem, kuklou dále nazvala bambuli na obrázku s čepicí, vzápětí se však opravila, že to kukla není.

U slova *uhynout* označila dívka za nesprávnou i větu „Maminčina květina uhynula, protože ji maminka nezalévala“ a za správnou „Medvědi svá mláďata uhynuli před divokou zvěří“. Slovo *uhynout* slyšela v rodině, když jim uhynul křeček. Zároveň však dodává, že upřednostňuje sloveso *zemřít*. Ptáme se jí proto, zda mezi těmito slovesy cítí nějaký rozdíl: „Zemřel, to se řekne jako spíš u člověka. A uhynul, to je jako o zvířeti“ (SD5–10). Slovo *tábor* dívka znala, vystihla jak význam týkající se rekreace dětí, tak název města. Neporozumění se naopak projevilo u slova *nadchnout*. Dívka ukázala na obrázky všech emotikonů. Při otázce, jak by řekla jinak, že Svojsíka skauting nadchl, odpověděla: „Jakože naznačil?“ (SD5–10). Následně popsala, jak by se tvářil někdo, koho něco nadchne: „Když je to dobrá věc, tak se směje. A když je to něco smutného, tak smutně.“ (SD5–10).

Druhou bilingvní mluvčí byla v našem vzorku dívka z 5. třídy ZŠ v Praze. V případě slova *křehký* dívka nejenže projevila aktivní znalost adjektiva, ale popsala také, jak postupovala, když slovo uslyšela poprvé: „Mamka mi to nevysvětlila, tak jsem to nechala být. A potom jsem se dívala na YouTube a viděla jsem nějaký videa a najednou jsem tam viděla balíček, a na tom bylo ‚křehké‘. Tak jsem si to vyhledala na Googlu a zjistila jsem, že to je jako... sklenička je prostě křehká“ (PD5–7). Dívka si navíc vybavila i přenesený význam slova: „Anebo se taky říká o člověku, že je křehká květina“ (PD5–7). Kromě křehkých materiálů, jako jsou sklo a keramika, pak poukázala také na křehké sušenky.

Významem slova *exotický* si dívka nebyla jistá, ale už ho v minulosti slyšela: „Já myslím, že jsem to někde zaslechla, ale nevím, jestli tomu úplně rozumím. Myslim, že od babičky. Že když babička mluví řecky a táta mi to překládá, tak myslím, že mi přeložil zrovna tohle“ (PD5–7). Obrázek chameleona pak vybrala, „protože ho nenajdeme jen tak v přírodě“ (PD5–7). Po zhlédnutí reportáže již význam slova vystihla přesně: „Že se konala výstava motýlů, který jsou z ciziny, který tady nežijou“ (PD5–7). Ke slovu *kukla* si dívka nejprve vybavila význam „lyžařská kukla“, ale během poznávání obrázků za kuklu správně označila (s nejistotou) i včelařskou kulku.

Z vět s výrazem *uhynout* označila dívka za správnou i větu „Medvědi svá mláďata uhynuli před divokou zvěří“, ale zároveň dodala, že jí moc nerozumí. Během dalšího dotazování na toto sloveso dívka uvedla, že ona sama dává přednost slovesu *umřít* a že mezi *uhynout* a *umřít* pocitů je malý rozdíl, její vysvětlení nám však nebylo zcela srozumitelné: „Myslím, že uhynout má trošičku jiný význam v tom, že je to, když někdo umře jako třeba že neumře tím, že ho, dejme tomu, přejede auto. Když někdo uhyne, tak je na tom místě a uhynul. Že už mu dochází ten život. Kdyby byl někdo v nemocnici, tak by tam neuhynul, ale umřel. Ale kdyby byl prostě doma, tak by uhynul.“ (PD5–7). Možná, že dívka chtěla vyjádřit, podobně jako některé děti ze vzorku, rozdíl mezi přirozenou smrtí a smrtí způsobenou nemocí, z jejího vysvětlení to však není zřejmé.

Kromě dětského tábora tato dívka zmínila u slova *tábor* také koncentrační tábor: „Anebo když se řekne tábor, tak si ještě představím ten tábor, kterej udělal Hitler. Protože můj pradědeček nebo prapradědeček tam totiž byl.“ (PD5–7). Na prvním místě si dívka ke slovesu *uspořádat* vybavila významy „seskupit jednotlivé věci podle určitého řádu, hlediska, urovnat“ a „vnitřní úpravou dát celku žádoucí vzhled, tvar“ (Filipec a kol. 2005: 475). Uvedla, že slovo původně slyšela v řečtině: „To mě říká teta z Řecka. Ona mi říká, sice v řečtině, ale když mně to někdo vysvětlil, tak že hodně uspořádávám věci. Třeba jako že si to všechno uspořádám buďto v tý hlavě, nebo že si uspořádám pokojík“ (PD5–7).

9 Závěry výzkumu

Jsme si vědomi toho, že výsledky našeho zkoumání nelze zobecnit na širší populaci dětí mladšího školního věku. Pokusíme se však o zobecnění v rámci námi získaného vzorku a o interpretaci výsledků uskutečněných rozhovorů. Dohromady jsme získali 43 rozhovorů od 25 dívek a 18 chlapců. Náš výzkumný vzorek tvořili žáci dvou prvních a dvou pátých tříd ZŠ. Tyto dvě věkové skupiny reprezentují jak počátek a závěr období mladšího školního věku, tak ohraničují 1. stupeň ZŠ. Zároveň svým věkem odpovídají průměrnému věku diváků pořadu *Zprávičky*.

Na to, jak děti rozumí vybrané slovní zásobě, má pochopitelně vliv velké množství vnějších faktorů, které nebylo v silách tohoto výzkumu zohlednit. Je například podstatné, z jak podnětného prostředí dítě přichází, jaká je jeho inteligence nebo jakou má osobní zkušenost se situacemi, v nichž se zkoumaná slova vyskytují. Dalšími podstatnými oblastmi, které mohou mít vliv na odpovědi dětí během výzkumu, je stupeň vývoje dětí nebo jejich zkušenost s médii – těmto tématům jsme se věnovali v teoretické části práce. Pro výzkum jsme zvolili skupinu dětí mladšího školního věku, avšak v rámci této široce vymezené skupiny je nutné mezi jednotlivými dětmi předpokládat výrazné rozdíly, které jsou způsobeny nejen věkem dítěte, ale také jeho individuálními vlastnostmi nebo stupněm kognitivního vývoje. Jelikož bylo porozumění slovní zásobě testováno na mediálním obsahu, má na výsledné odpovědi vliv také to, do jaké míry byly děti již seznámeny se sdělením tohoto typu, nebo zda se jim dostalo vzdělání v oblasti mediální gramotnosti.

Některé základní údaje o dětech, o nichž se domníváme, že by mohly mít vliv na porozumění slovní zásobě, jsme zjišťovali prostřednictvím dotazníků pro rodiče. Jednalo se například o informace o jazycích, které dítě ovládá, údaj o tom, zda má dítě starší či mladší sourozence, o tom, kolik přečte knih, zda sleduje pořad *Zprávičky* a zda ho sleduje sám či s rodinnými příslušníky (kteří mu mohou neznámá slova případně dovysvětlit). Náš vzorek je však příliš malý na to, abychom na základě těchto údajů mohli vyvozovat zobecnitelné závěry. O dětech, které ovládají na pokročilé úrovni jiný jazyk než češtinu, a o dětech, které trpí zdravotní omezením nebo poruchou mající vliv na porozumění mluvenému slovu, jsme se přesto rozhodli pojednat v samostatných kapitolách, protože předpokládáme, že by tyto faktory mohly ovlivnit celkové výsledky dítěte.

Jak jsme již zmínili v rámci popisu metodologie výzkumu (viz 7.1), zkoumaná slova jsme vybírali s předpokladem, že pravděpodobně nestojí v centru slovní zásoby dítěte

mladšího školního věku ani neoznačují každodenní skutečnosti dítěte. Zatím totiž nemáme k dispozici dostatečné výzkumy slovní zásoby u dětí tohoto věku, z nichž bychom mohli vycházet. Uvedený předpoklad se nám u většiny slov během rozhovorů potvrdil. Děti například významy slov nevystihly přesně, uváděly, že slova aktivně neuvádějí, nebo je nahrazovaly jim známějšími alternativami. Obecně se projevilo, že znalost slova dítětem a porozumění mu úzce souvisí s osobní zkušeností dítěte se skutečnostmi, které dané slovo označuje, a přímá účast dítěte na situacích, v nichž se dané slovo či některý z významů slova užívá.⁷⁵ Na základě získaných odpovědí proto pro děti zdrojem poznání slov a jejich významů více než televize, internet či knihy byli rodinní příslušníci.

V případě, že děti některé ze slov v rámci rozhovoru a prováděných aktivit neznaly, nebo si nebyly jisty jeho významem, uchýlovaly se k různým strategiím, pomocí nichž se snažily význam slova odvodit (viz kap. 8). Vycházely například z významů slov, která jsou se zkoumaným slovem příbuzná (např. exotický – exot, uhynout – vyhynout), využily známých slov, která jsou se zkoumaným slovem formálně podobná (např. uhnout – uhynout, kukla – koukat), nebo slov významově blízkých (kukla – ulita). Dále děti ve svých odpovědích často využívaly analogie. Například při určování, zda je na obrázku kukla, vycházely z vlastnosti kukly (že něco obaluje a chrání před vnějšími vlivy), kterou přenášely na spací pytel, lyžařskou kuklu nebo školní penál. Během uvádění příkladů dalších slov souvisejících se slovem *exotický* zase analogicky k obrázku chameleona uváděly mravenečníka, kudlanku nebo ještěrku.

Rozhovory jsme záměrně zahájili slovem *křehký*, o němž jsme předpokládali, že bude pro většinu dětí známé. Tento předpoklad se potvrdil, ačkoliv se našly i děti, které význam slova uváděly nepřesně, nebo slovo pravděpodobně zaměnily s jiným slovem. V porozumění tomuto slovu se neprojevily zásadní rozdíly mezi žáky 1. třídy a žáky 5. třídy. Dvě žačky 5. třídy však kromě centrálního významu „snadno lámavý, nepevný“ (Havránek a kol. 1989b: 460) uvedly také *křehký* ve vztahu k osobnosti (člověk, dívky). Dětem také nečinilo problém vysvětlit význam slova v kontextu zhlédnuté reportáže.

⁷⁵ Například kuklu na hlavu děti znaly, protože samy takovou kuklu nosí („Já mám třeba na lyžování kuklu, prostě jako ten šátek. No a já hodně lyžuju, takže já to hodně často používám“ PD5–4). Význam slova *tábor* dokázaly velmi dobře vystihnout děti, které se letních táborů účastní. V případě slova *exotický* zase některé děti uváděly, že znají exotické ovoce, protože ho rády jedí („To hodně slyším, protože já mám ráda exotický ovoce. Takže třeba když někam jdeme a je tam nějakéj exotickéj džus, tak já si ho vždycky vezmu, že je v něm exotický ovoce“ PD5–4).

Jedním z nejobtížnějších slov bylo pro děti adjektivum *exotický*. Převážná většina žáků 1. třídy nevěděla, co toto slovo znamená. Žáci 5. třídy slovo sice většinou již znali, ale někteří jeho význam vyjadřovali nepřesně. V případě slova *exotický* některým dětem z první a páté třídy k porozumění významu slova nepomohl ani kontext reportáže *Zpráviček*, zatímco jiné děti význam na základě reportáže vyvodily.

Na slovo *exotický* jsme navázali substantivem *kukla*. U tohoto slova jsme využili jeho polysémie a zjišťovali jsme, kolik „typů kukel“ děti znají. S výjimkou pěti dětí znaly všechny zkoumané děti alespoň jeden význam slova *kukla*. Kromě motýlí kukly,⁷⁶ kterou děti uváděly nejčastěji, dále zmiňovaly kuklu jako pokrývku hlavy (lyžařskou, lupičskou apod.). Některé děti, které v úvodu uvedly motýlí kuklu, si po zhlédnutí reportáže vzpomněly i na druhý zmíněný význam. Téměř všechny děti pak dokázaly na základě reportáže stručně vysvětlit, co slovní spojení *motýlí kukla* znamená.

Zajímavá zjištění přineslo sloveso *uhynout*, a to především z hlediska toho, jak se děti (ale i celá společnost) vyjadřují o smrti. Z úkolu, v němž měly děti rozhodovat o vhodnosti užití *uhynout* v přečtených větách, vyplývá, že pocíťují užití tohoto slovesa ve spojení s rostlinami jako vhodnější než se zvířaty. Z výpovědí dětí lze vyvodit, že sloveso *uhynout* je většinou součástí jejich pasivní slovní zásoby, ale aktivně ho neužívají. Jako alternativu k tomuto slovu uváděly slovesa *umřít* či *zemřít*. Některé děti však mezi slovesy *uhynout* a *zemřít* pocíťovaly významový rozdíl, který podle některých spočívá v příčině úmrtí (zda smrt nastala následkem nemoci, nebo staří), podle jiných dětí záleží na tom, zda se hovoří o zvířatech, nebo lidech. Jiné dítě zase pocíťovalo sloveso *uhynout* jako eufemismus k *zemřít*.

Sloveso *vyrazit* ve významu „vydat se na cestu“ (Filipec a kol. 2005: 517) dokázaly děti vysvětlit ještě před zhlédnutím reportáže. Jedno z dětí projevilo navíc i znalost slova v expresivním významu „vyhodit“ (Filipec a kol. 2005: 517). Přestože se toto slovo ukázalo jako bezproblémové, z několika výpovědí dětí vyplývá, že se pohybuje spíše v pasivní rovině jejich slovní zásoby.

Dalším z obtížnějších slov bylo *nadchnout*. V případě tohoto slova se projevilo rozdíl mezi žáky 1. třídy a 5. třídy. Zatímco žáci 5. třídy slovo většinou znali, pro žáky 1. třídy bylo neznámé. Slovu příbuzné adjektivum *nadšený*, které jsme u dětí, jež neznaly *nadchnout*, použili jako alternativu, už bylo blízké téměř všem dětem. Neznalost významu slova *nadchnout* však nijak zásadně neovlivnila porozumění obsahu reportáže. Také u tohoto slova

⁷⁶ Kukly tvoří i jiný hmyz, ale děti uváděly nejčastěji právě tu motýlí.

se i u dětí, které slovo znaly velmi dobře, projevilo, že slovo aktivně neuvívají a pro vyjádření pocitu nadšení se uchylují k jiným slovům (např. k *nadšený, překvapený, být šťastný, mít radost* apod.).

Prostřednictvím našich otázek na slovo *tábor* se ukázalo, že dětské letní tábory jsou u dětí obou věkových skupin velmi populární. Převážná většina dětí se totiž už nějakého tábora zúčastnila, ať už to byl tábor skautský, příměstský, nebo tábory s různými zaměřenými (např. výtvarný, cyklistický, koňský, hasičský). Slovo proto znaly převážně od svých rodičů, kteří je na tábory přihlašují, nebo od sourozenců. Děti také pěkně vystihovaly charakteristické rysy tábora.

Sloveso *uspořádat* jsme narozdíl od ostatních slov netestovali samostatně, nýbrž pouze v kontextu reportáže *Zpráviček*. Zaměřili jsme se totiž na to, zda děti znají konkrétně význam „zorganizovat, uskutečnit“ (Filipec a kol. 2005: 475). Z řad žáků 1. třídy se objevilo několik dětí, které význam slova ani na základě kontextu nedokázali vysvětlit. Převážná většina dětí však význam odvodila správně. V odpovědích na otázku, co by se kromě tábora mohlo uspořádat, se na základě uváděných příkladů projevilo, že porozumění některých dětí není zcela přesné. Někteří žáci 5. třídy naopak kromě zkoumaného významu uváděli i další významy slova *uspořádat*.

V našem výzkumném vzorku se objevilo pět dětí, u kterých rodiče uvedli, že trpí zdravotním omezením nebo poruchou, které by mohly mít vliv na porozumění mluvenému projevu. U dvou z nich rodiče uvedli konkrétní poruchy – dyslexii a vývojovou dysfázii. Přestože jsme o těchto pěti dětech pojednali samostatně, jedná se o velmi malý počet k tomu, abychom v jejich odpovědích mohli hledat projevy jejich potenciální indispozice. Ve převážném množství odpovědí se tyto děti svými odpověďmi výrazně neodlišovaly od celkového vzorku.

Samostatně jsme dále analyzovali odpovědi dvou dívek z páté třídy, které na základě dotazníků od rodičů považujeme za bilingvní. V případě první dívky byla druhým jazykem romština, v případě druhé řečtina. U těchto dívek se objevilo několik momentů, v nichž mohly být neporozumění nebo nepřesné neporozumění, ale naopak i znalost daného slova, ovlivněny druhým jazykem dítěte. Zejména dívka s druhým jazykem řečtinou ve svých odpovědích explicitně odkazovala jako na zdroj poznání slov na své řecké příbuzné. K bližšímu poznání vlivu druhých jazyků na porozumění českým slovům by však byla potřeba většího vzorku dětí a naše hlubší znalost zmíněných druhých jazyků.

10 Závěr

Dětské slovní zásobě byla dosud věnovaná pozornost zejména u dětí nejmladších a dětí předškolního věku (např. Bloom 2015; Byešnicková 2012; Durdilová, Klenková 2014). Porozumění vybranému lexiku pak bylo testováno například u žáků 2. stupně ZŠ (např. Choulíková 2013; Pelikánová 2018). Na úroveň slovní zásoby u dětí mladšího školního věku se zatím mnoho výzkumů nezaměřilo. Naším cílem proto bylo alespoň částečně přispět k poznání osvojování lexika u uvedené věkové skupiny a ukázat, že výzkum v této oblasti je neméně zajímavý a přínosný.

Náš výzkum ukázal, že v případě nejistoty při určování významů slov se děti uchýlovaly k několika strategiím, pomocí kterých se snažily významy odvodit. Z osmi testovaných slov se na základě rozhovorů jevila jako nejobtížnější slova *exotický* a *nadchnout*. Právě v případě těchto slov se také projevíly nejvýraznější rozdíly mezi žáky první a páté třídy. U polysémnních slov (např. *křehký*, *uspořádat*, *vyrazit*) některé děti disponovaly i významy, na které jsme se přímo nedotazovali. Výzkum dále ukázal, že neporozumění nebo nepřesné porozumění danému slovu většinou nebrání porozumění celkovému sdělení, v jehož kontextu se slovo vyskytlo. U některých testovaných slov se také ukázalo, že ačkoliv děti jejich význam velmi dobře znají, aktivně tato slova nepoužívají.

Poznatky o slovní zásobě dětí mohou být prospěšné jak pro autory pořadů pro děti, dětských knih či učebnic, tak pro samotné rodiče a vyučující. Uvědomujeme si však, že zachytit rozsah slovní zásoby dětí mladšího školního věku je úkolem velmi náročným. Nejenže je slovní zásoba dětí proměnlivá, ale vlivem vnějších faktorů může být také u každého jedince výrazně odlišná. Jak okrajově naznačil také náš výzkum, na dětskou slovní zásobu mají zásadní vliv starší sourozenci a dospělé vzory, s nimiž dítě přichází do kontaktu, jako jsou učitelé, rodiče či prarodiče, ale také mediální obsahy, od videí na internetu, televizních pořadů až po knihy, které děti čtou.

Ukázali jsme, že pořad *Zprávičky* se v tomto ohledu nenachází v jednoduché situaci. Protože se jedná o zpravodajský pořad, musí naplňovat základní zpravodajské hodnoty, ale jelikož se zároveň jedná o pořad pro děti, musí brát ohled na dětského diváka. Další omezením, se kterým se tvůrci musí potýkat, je délka pořadu. Pořad navíc disponuje širokou škálou obecnstva: v souvislosti s vysílacím časem ho sledují i velmi malé děti, pro než původně *Zprávičky* nebyly zamýšleny. Náš výzkum však ukázal, že ačkoliv se v pořadu

mohou objevit slova, která pro děti nejsou zcela srozumitelná, děti jejich význam z kontextu zpravidla dokáží samy odvodit a sdělení jako celku porozumět.

Domníváme se, že veškerá zodpovědnost za porozumění sledovanému obsahu však neleží na provozovateli pořadu. V rámci mediální výchovy v rodině je také úkolem rodičů či jiných osob vychovávajících dítě, aby s dětmi o sledovaném obsahu diskutovali (Šed'ová 2007: 95). Mohou tak předejít neporozumění sdělení a neznámé výrazy, na které mohou děti případně během sledování narazit, jim dovysvětlit.

Již jsme naznačili, že výzkum v oblasti slovní zásoby u dětí mladšího školního věku si zaslouží větší pozornost. Zkoumat lze například rozsah slovní zásoby této skupiny dětí a faktory, které na kvalitu jejich slovní zásoby působí. V oblasti porozumění slovní zásobě se nabízí výzkum porozumění učebnicovým textům a dalším studijním materiálům adresovaným dětem mladšího školního věku, ale také například porozumění jazyku vyučujícího. Další výzkum se nabízí také v oblasti vztahu dětí k mediálnímu obsahu, ať už se jedná o dětem určené televizní či rozhlasové pořady nebo o internetové mediální obsahy.

Materiál použitý při výzkumu

Animovaná historie – Antonín Benjamin Svojsík. In: *Zprávičky* [televizní pořad], ČT :D, 5. 9. 2019, 19:40. Dostupné též z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10265744641-zpravicky/219411000160905/>.

Výstava Motýlí cestovatelé. In: *Zprávičky* [televizní pořad], ČT :D, 18. 4. 2019, 19:40. Dostupné též z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10265744641-zpravicky/219411000160418>.

Literatura a zdroje

AMBRIDGE, Ben; LIEVEN, Elena V. M. (2011): *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 448 stran.

BLOOM, Paul (2015): *Jak se děti učí významu slov*. přel. Jan Chromý, Praha: Karolinum, 294 stran.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012): *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 236 stran.

CARDOVÁ, Jaroslava; ŠVANDOVÁ, Helena (1988): *Jazyková výchova v mateřské škole II*. Praha: Naše vojsko, 115 stran.

Co je ČT :D [online]. Česká televize, 2019a [cit. 27. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/decko-pro-rodice/uvod>.

CVRČEK, Václav; RICHTEROVÁ, Olga (eds.): *Pojmy:ipm*. In: Příručka ČNK [online], 2017, [cit. 8. 2. 2020]. Dostupné z: <http://wiki.korpus.cz/doku.php?id=pojmy:ipm&rev=1485765954>.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří (2007): *Mladší školní věk*, in: *Psychologie pro učitele*. 2. vydání, Praha: Portál, s. 228–231.

ČECHOVÁ, Marie; KRČMOVÁ, Marie; MINÁŘOVÁ, Eva (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 381 stran.

- ČERMÁK, František; CVRČEK, Václav (2017): Kolokace. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/slovník/KOLOKACE>.
- Děčkolegium* [online]. Česká televize, 2019b [cit. 27. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/decko-pro-rodice/deckolegium/>.
- Dětské zpravodajství* [online]. Česká televize, 2019c [cit. 27. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/decko-pro-rodice/program/detske-zpravodajstvi/>.
- DURDILOVÁ, Lucie; KLENKOVÁ, Jiřina (2014): *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Karolinum, 162 stran.
- Eurovision Youth News Exchange* [online], EBU – Operating Eurovision and Euroradio, 2019 [cit. 14. 10. 2019]. Dostupné z: <https://www.ebu.ch/projects/tv/eurovision-youth-news-exchange>.
- FEUERSTEIN, Reuven a kol. (2014): *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 473 stran.
- FILIPEC, Josef a kol. (2005): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 3. opravené vydání, Praha: Academia, 647 stran.
- Filozofie Děčka* [online]. Česká televize, 2019d [cit. 27. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/decko-pro-rodice/filozofie-a-zasady/filozofie-decka/>.
- HALADA, Jan; OSVALDOVÁ, Barbara (eds.) (2017): *Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru*. Praha: Karolinum, 301 stran.
- HAUSER, Přemysl (1996): *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 49 stran.
- HAVLÍK, Martin; JÍLKOVÁ, Lucie; KOPECKÝ, Jakub; ÖZÖRENCIK (2020): *Analýza a hodnocení jazykové úrovně vybraných pořadů České televize za 2. pololetí 2019* [online]. Česká televize, 2019 [cit. 16. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/press/analyza-a-hodnoceni-jazykove-urovne-vybranych-poradu/>.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. (1989a): *Slovník spisovného jazyka českého*. sv. 1, Praha: Academia, 555 stran.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. (1989b): *Slovník spisovného jazyka českého*. sv. 2, Praha: Academia, 594 stran.

- HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. (1989c): *Slovník spisovného jazyka českého*. sv. 3, Praha: Academia, 637 stran.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. (1989d): *Slovník spisovného jazyka českého*. sv. 6, Praha: Academia, 425 stran.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. (1989e): *Slovník spisovného jazyka českého*. sv. 7, Praha: Academia, 441 stran.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a kol. (1989f): *Slovník spisovného jazyka českého*. sv. 8, Praha: Academia, 569 stran.
- HENDL, Jan (2005): *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 407 stran.
- HLADKÁ, Zdeňka (2017): Lexikologie. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/slovník/LEXIKOLOGIE>.
- HLADKÁ, Zdeňka (2017): Lexikon. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/slovník/LEXIKON>.
- HLADKÁ, Zdeňka (2017): Slovo. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/slovník/SLOVO>.
- HOGAN, Marjorie J. (2001): Parents and other Adults, in: Singer, D. G.; Singer, J. L.: *Handbook of Children and the Media*. London: Sage, s. 663–680.
- CHOULÍKOVÁ, Klára (2013): *Cesty k porozumění*. Praha, diplomová práce, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim (2007): Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka, in: Jiráková, J., Wolák, R. (eds.): *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, s. 6–11.
- JELÍNEK, Milan (1996): Stylistika. In: kol. autorů: *Průruční mluvnice češtiny*. 2. opravené vydání, Praha: Lidové noviny, s. 699–780.
- JELÍNEK, Milan (2017): Kondenzace. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/slovník/KONDENZACE>.

- JIRÁK, Jan; ŠŤASTNÁ, Lucie; ZEZULKOVÁ, Markéta (2016): Studie mediální gramotnosti populace ČR: Mediální gramotnost osob mladších 15 let. 64 stran. Dostupné z: https://www.rtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf.
- Kol. autorů (1984): *Slovník literární teorie*. 2. rozšířené vydání, red. Š. Vlašín, Praha: Československý spisovatel, 465 stran.
- KOPŘIVOVÁ, M.; LUKEŠ, D.; KOMRSKOVÁ, Z. a kol. (2017): *Korpus neformální mluvené češtiny*, verze 1 z 2. 6. 2017. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha. Dostupný z: <http://www.korpus.cz>.
- KRAUS, Jiří a kol. (2009): *Nový akademický slovník cizích slov A–Ž*. Praha: Academia, 879 stran.
- KŘEN, M.; CVRČEK, V.; ČAPKA, T. a kol. (2015): *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha. Dostupný z: <http://www.korpus.cz>.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ Dana (2006): *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání, Praha: Grada Publishing, 368 stran.
- LAPČÍK, Marek (2012): *Televizní zpravodajství jako paradox: jak (ne)rozumět zpravodajství I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 333 stran.
- LOKŠÍK, Martin (2011): Televizní zpráva a televizní zpravodajství, in: Osvaldová, B. a kol.: *Zpravodajství v médiích*. 2. vydání. Praha: Karolinum, s. 73–89.
- MACHÁLEK, Tomáš (2014): *KonText – aplikace pro práci s jazykovými korpusy*. FF UK, Praha. Dostupný z: <http://kontext.korpus.cz>.
- MACHÁLEK, Tomáš (2019): *Slovo v kostce – agregátor slovních profilů*. FF UK, Praha. Dostupný z: <http://korpus.cz/slovo-v-kostce/>.
- MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: 2018, 50 stran. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>.
- MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: 2017, 165 stran. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.
- NEKVAPIL, Jiří, HOFFMANNOVÁ, Jana, HAJIČOVÁ, Eva (2017): Diskurz. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupný z: www.czechency.org/slovník/DISKURZ.

- NOVOTNÁ, Renata (2017): Lexikální význam. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/slovník/LEXIKÁLNÍ%20VÝZNAM>.
- OSVALDOVÁ, Barbora (2011): Úvod, in: Osvaldová, B. a kol.: *Zpravodajství v médiích*. 2. vydání. Praha: Karolinum, s. 9–31.
- PELIKÁNOVÁ, Petra (2018): *K lexikální úrovni žáků 2. stupně ZŠ*. České Budějovice, diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel (2010): *Psychologie dítěte*. přel. Eva Vyskočilová, 5. vydání, Praha: Portál, 144 stran.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. (2010): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované a rozšířené vydání, Brno: Paido, 401 stran.
- POUPEROVÁ, Olga (2010): Ochrana dětí a mladistvých v souvislosti s vysílanými obsahy. In: *Regulace médií*. Praha: Leges, s. 206–214.
- Pražská skupina školní etnografie (2005): *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 554 stran.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří (2003): *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 322 stran.
- PRŮCHA, Jan (2011): *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, 200 stran.
- PŘÍHODA, Václav (1927): Měření zásoby slovní u dětí. In: *Třetí sjezd pro výzkum dítěte v Praze 1926*. Praha: Nákladem sjezdového výboru, s. 150–159.
- REIFOVÁ, Irena a kol. (2004): *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 327 stran.
- ŘÍČAN, Pavel; PITHARTOVÁ, Drahomíra (1995): *Krotíme obrazovku. Jak vést děti k rozumnému užívání médií*. Praha: Portál, 62 stran.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie (2016): *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 90 stran.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie (2017): Osvojování jazyka dítětem. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupný z: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ%20JAZYKA%20DÍTĚTEM>.

- Sedm programových pilířů Děčka* [online]. Česká televize, 2019e [cit. 27. 11. 2019]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/decko-pro-rodice/program/sedm-piliru/>.
- SEKEROVÁ, Kamila; SEKERA, Ondřej (2016): *Řeč orientovaná na dítě – rodičovského perspektivy a limity*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 146 stran.
- SVOBODOVÁ, Jana a kol. (2017): *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostrava: Ostravská univerzita, 175 stran.
- ŠEBESTA, Karel (1999): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 157 stran.
- ŠEBESTA, Karel (2011): Jazyk zpráv, in: Osvaldová, B. a kol.: *Zpravodajství v médiích*. 2. vydání. Praha: Karolinum, s. 117–136.
- ŠEĎOVÁ, Klára (2007): *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido, 157 stran.
- TRAMPOTA, Tomáš (2006): *Zpravodajství*. Praha: Portál, 191 stran.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2005): Školní věk, in: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, s. 236–319.
- Zlínský filmový festival 2014 (zpravodajství pro děti)* [záznam konference], ČT, 3. 6. 2014, 163 minut. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10000000142-zlinsky-filmovy-festival-2014-zpravodajstvi-pro-deti>.

Další zdroje

Rozhovor autorky s Petrem Kopeckým, dramaturgem Zpráviček, 17. 4. 2019.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru s dětmi

Příloha č. 2: Dopis pro ředitele škol

Příloha č. 3: Dokument pro rodiče dětí

Příloha č. 4: Seznam zkoumaných dětí, základní údaje o dětech

Přílohy

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru s dětmi

18. 4. 2019: [Výstava živých motýlů v Pražské botanické zahradě](#)

Před zhlédnutím reportáže:

- ❖ Slyšel/a jsi někdy slovo „křehký“? Pokud ano, tak od koho / kde?
 - O čem by třeba mohla být reportáž v televizi, ve které by se toto slovo objevilo?
 - Zkus vysvětlit, co to slovo znamená? (definice / synonymum...pokud neví, tak alespoň odhadnout)
 - Dokázal/a bys vymyslet větu s tímto slovem?
 - Ke kterému z obrázků myslíš, že se nejlépe hodí slovo „křehký“? Proč?



<https://pixabay.com/cs/photos/nůž-kuchyňský-nůž-ostrý-nůž-ostrý-878111/>



<https://balonky-potisk.cz/>



<https://www.produkty-pikous.cz/portfolio/?album=2>



<http://www.didaktikashop.cz/Plysaci-plysove-hracky.aspx?Prod=408>

- Jaká slova (jaké věci?) tě napadají, když slyšíš slovo „křehký“?
- ❖ Slyšel/a jsi někdy slovo „exotický“? Pokud ano, tak od koho / kde?
 - O čem by třeba mohla být reportáž v televizi, ve které by se toto slovo objevilo?
 - Zkus vysvětlit, co to slovo znamená? (definice / synonymum...pokud neví, tak alespoň odhadnout)
 - Dokázal/a bys vymyslet větu s tímto slovem?
 - Které ze zvířátek na obrázcích je podle tebe exotické? Proč?



<https://vseozahrade.eu/jezek-na-zahrade/>



<https://www.geek.com/science/heres-why-chameleons-actually-change-color-its-not-for-camouflage-1781689/>



<http://www.chovzvirat.cz/zvire/1023-sojka-obecná/>



<http://www.photonature.cz/clanky/priroda/97-veverka-obecná-mizejici-kraska-nasich-parku.html>

- Jaká slova (jaké věci?) tě napadají, když slyšíš slovo „exotický“?
- ❖ Popiš, co si představíš, když slyšíš slovo „kukla“ (pokud chtějí, mohou to nakreslit).
- ❖ Rozhodni, ve kterých z těchto vět je správně použito slovo „uhynout“?
 - 1) *Maminčina květina uhynula, protože ji maminka nezalévala.*
 - 2) *Martine, ta želva uhyne, když s ní nepojedeš k veterináři!*
 - 3) *Dej si pozor, aby ti neuhynul autobus!*
 - 4) *Pět ovcí uhynulo hladem.*
 - 5) *Medvědi svá mlád'ata uhynuli před divokou zvěří.*

Po zhlédnutí reportáže:

- ❖ Už jsi tuto reportáž ve Zprávičkách viděl/a, nebo jsi ji předtím neznal/a?
- ❖ Mohl/a bys ve zkratce vlastními slovy shrnout, o čem reportáž, kterou jsme viděli, byla?
- ❖ Všiml/a sis, kdy (a v souvislosti s čím) se slovo „křehký“ v reportáži objevilo?
 - Mohl/a bys teď znovu vysvětlit, co to slovo znamená?
 - Jaká další slova tě k tomu napadají?

- Zkus slovo „křehký“ nahradit jinak (nemusí být jedním slovem), aby význam věty zůstal stejný.

- ❖ Všiml/a sis, kdy (a v souvislosti s čím) se slovo „exotický“ v reportáži objevilo?
 - Mohl/a bys teď znovu vysvětlit, co to slovo znamená?

 - Jaká další slova tě k tomu napadají?

 - Zkus slovo „exotický“ nahradit jinak (nemusí být jedním slovem), aby význam věty zůstal stejný.

- ❖ Co znamená v reportáži slovo „kukla“?
 - Říká se „kukla“ ještě něčemu jinému, než jak jsme viděli v reportáži?

 - Na kterém z obrázků není kukla? A co na obrázku tedy je?



<https://blog.hanibal.cz/hanibal-tested-spacak-sir-joseph-paine-600/>



<http://www.art.com/products/p48916265792/product.htm?RFID=990319>



<https://cz.pinterest.com/pin/321233385922094640/>

<https://www.litexshop.com/dopluky/cepice-a-saly/kukla-lyzarska-detska-99803>



<https://www.zenysro.cz/doporucujeme/moda-a-styl/cepice>



<https://www.digimanie.cz/galerie/showimage.php?i=3199>

- ❖ V reportáži říkají, že motýl má křehká křídla, proto mu na ně nesmíme sahat. Co by se stalo, kdybychom mu na ně sahali? Jak přesně to v reportáži říkali?
 - Zkus to říci jinak, svými slovy, že by motýl uhynul, kdybychom mu sahali na křídla.
 - Už jsi slovo „uhynout“ někdy slyšel/a? Popř. kde / od koho?

5. 9. 2019: [Antonín Benjamin Svojsík](#)

Před zhlédnutím reportáže:

- ❖ Věděl/a bys, co to znamená, když někdo někam vyrazí?
- ❖ Zkus prostřednictvím smajlíků vyjádřit, jak by se tvářil někdo, kdo se pro něco nadchne:



https://cz.123rf.com/photo_42080142_depresivn%C3%AD-a-smutn%C3%BD-smajl%C3%ADk-s-rukama-na-obli%C4%8Deji.html



<https://pixers.cz/plakaty/rozzlobeny-emoicon-karikatura-49581198>



<https://www.print-pix.eu/obrazy-fototapety-plakaty/emojis/>



<https://cz.depositphotos.com/vector-images/k%C5%99ik-emetikon.html>

- ❖ Popiš, co si představíš, když se řekne slovo „tábor“ (pokud chtějí, mohou to nakreslit).

Po zhlédnutí reportáže:

- ❖ Už jsi tuto reportáž ve Zprávičkách viděl/a, nebo jsi ji předtím neznal/a?
- ❖ Mohl/a bys ve zkratce vlastními slovy shrnout, o čem reportáž, kterou jsme viděli, byla?
- ❖ V reportáži se objevuje slovo „vyrazit“. Už jsi toto slovo předtím někdy slyšel/a? Popř. kde / od koho?
 - Zkus následující větu říci jinak, ale význam věty zachovej stejný:
A. B. Svojsík rád vyrážel na pěší výlety. (Popř. ještě: Vyrazil do Anglie.)
 - Kam bys ty nebo tvůj kamarád o víkendu mohl vyrazit (3 návrhy)?
- ❖ V reportáži se dozvídáme, že A. B. Svojsíka skauting nadchl. Mohl/a bys to říci jinak?

- Už jsi toto slovo předtím někdy slyšel/a? Popř. kde / od koho?
- Ukaž mi, jak se tváříš, když něco nadchne tebe?
- Souhlasíš s tím, jakého smajlíka jsi předtím pro slovo „nadchl“ vybral/a?
- ❖ Znal/a jsi výraz (skautský) „tábor“? Odkud, popř. od koho?
 - Mohl/a bys vysvětlit, co to slovo znamená?
 - Co tě napadne, když se řekne skautský / dětský tábor? Jaké prostředí, věci, aktivity?
 - Který z obrázků se k „táboru“ nehodí?



<https://vary.rozhlas.cz/detsky-tabor-u-obce-sovolusky-na-karlovarsku-proverili-hygienici-6815687>



https://www.denik.cz/z_domova/prilis-papirovani-malo-praxe-ve-skolach-je-cas-na-zmeny-20190404.html



<https://www.blesk.cz/clanek/cestovani/477463/novinky-ze-sveta-detskych-taboru-bez-ockovani-nepujde.html>



<https://umo3.plzen.eu/zivot-v-obvodu/aktualne-z-obvodu/posledni-opekani-burtu-se-dnes-uskutecni-v-radobycich.aspx>

- ❖ V reportáži se dozvídáme, skautský oddíl uspořádal tábor. Mohl/a bys to říci jinak?
 - Už jsi toto slovo předtím někdy slyšel/a? Popř. kde / od koho?
 - Vymysli, co bys pro své kamarády mohl/a třeba uspořádat ty.

Příloha č. 2: Dopis pro ředitele škol

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Vážený pane řediteli,

jmenuji se Barbora Blahnová a jsem studentkou magisterského oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Ráda bych Vás požádala o spolupráci na výzkumu, který vzniká v rámci mé diplomové práce.

Tento výzkum se zaměřuje na to, jak děti na prvním stupni základní školy rozumí slovní zásobě, která se vyskytuje v pořadu Zprávičky na kanálu České televize. Vybrala jsem dvě odlišné věkové skupiny dětí, které následně porovnam.

Výzkum bude probíhat tak, že povedu s dětmi individuálně (s každým zvlášť v oddělené místnosti) rozhovor, děti budou pracovat s obrázky, popř. dostanou za úkol něco nakreslit. Poté zhlédnou vybranou reportáž ze Zpráviček, k níž se budou následně vztahovat další otázky a úkoly. Výzkum nepotrvá déle než 30 minut a bude zaznamenán prostřednictvím zvukové nahrávky. Získána data zůstanou anonymní a budou sloužit pouze pro potřeby mé diplomové práce. Dříve než rozhovory zahájím, budu samozřejmě informovat rodiče žáků a získám od nich informované souhlasy s výzkumem.

Chtěla bych Vás touto cestou požádat, zda bych svůj výzkum mohla provést na Vaší škole, konkrétně v první a páté třídě. Pokud s realizací výzkumu souhlasíte, prosím o poskytnutí kontaktu na vyučující uvedených ročníků.

Moc děkuji za Vaši spolupráci!

Barbora Blahnová

Příloha č. 3: Dokument pro rodiče dětí

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Milí rodiče,

jmenuji se Barbora Blahnová a jsem studentkou magisterského oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Ráda bych Vás požádala o spolupráci na výzkumu, který vzniká v rámci mé diplomové práce.

Tento výzkum se zaměřuje na to, jak děti na prvním stupni základní školy rozumí slovní zásobě, která se vyskytuje v pořadu Zprávičky na kanálu České televize. Vybrala jsem dvě odlišné věkové skupiny dětí, které následně porovnam.

Výzkum bude probíhat tak, že povedu s dětmi individuálně (s každým zvlášť v oddělené místnosti) rozhovor, děti budou pracovat s obrázky, popř. dostanou za úkol něco nakreslit. Poté zhlédnou vybranou reportáž ze Zpráviček, k níž se budou následně vztahovat další otázky a úkoly. Výzkum bude probíhat v době výuky ve škole, nepotrvá déle než 30 minut a bude zaznamenán prostřednictvím zvukové nahrávky. Získaná data zůstanou anonymní a budou sloužit pouze pro potřeby mé diplomové práce.

Pokud souhlasíte s tím, aby se Vaše dítě výzkumu zúčastnilo, podepište prosím informovaný souhlas a vyplňte několik základních údajů o Vašem dítěti (ani tyto informace nebudou spojeny s konkrétními jmény dětí) a obojí odevzdejte třídnímu učiteli. Máte-li k výzkumu ještě nějaké dotazy, neváhejte mě kontaktovat.

Moc děkuji za Vaši spolupráci!

Barbora Blahnová

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Porozumění vybrané slovní zásobě u žáků 1. stupně ZŠ

Souhlasím s tím, aby se můj syn/moje dcera zúčastnil/a výzkumu studentky Barbory Blahnové. Sběr dat bude probíhat prostřednictvím zvukového záznamu rozhovoru, jehož délka bude trvat přibližně 30 minut. Nahrávka rozhovoru bude dále přepracovaná na písemný přepis. Takto získaný materiál bude použit pouze pro výzkumné účely diplomové práce studentky, nikde jinde data zveřejněna nebudou. Výzkum je plně anonymní a dotazovaný má právo od tohoto souhlasu kdykoliv v průběhu výzkumu odstoupit.

Podpis rodiče

Základní údaje o dítěti

Mé dítě je: chlapec / dívka

Je mu/jí: let

Jeho/její mateřský jazyk je:

Mé dítě ovládá ještě další jazyky (Vypište. Do závorky doplňte, na jaké úrovni jazyk ovládají.)

..... (.....)
..... (.....)
..... (.....)
..... (.....)

Sourozenci žijící ve společné domácnosti (nepočítají se např. starší sourozenci, kteří už žijí ve vlastních domácnostech):

- A) nemá sourozence
- B) má mladší i starší sourozence
- C) má pouze mladší (mladšího) sourozence
- D) má pouze starší (staršího) sourozence

Můj syn / moje dcera (zakroužkujte odpovídající možnost):

- A) zná Zprávičky na ČT:D, ale nedívá se na ně
- B) na Zprávičky se dívá občas
- C) na Zprávičky se dívá pravidelně
- D) tento pořad vůbec nezná
- F) jiná odpověď:

Můj syn/moje dcera se dívá na Zprávičky (zakroužkujte všechny odpovídající možnosti):

- A) sama / sám
- B) se sourozenci (sourozencem)
- C) alespoň s jedním z rodičů
- D) s rodiči i se sourozenci
- E) s někým jiným:

Můj syn / moje dcera (zakroužkujte odpovídající možnost):

- A) přečte přibližně jednu knihu za měsíc
- B) přečte přibližně jednu knihu za půl roku
- C) knihy nečte
- D) jiná odpověď:

Můj syn / moje dcera trpí poruchou nebo zdravotním omezením, které by ovlivnilo porozumění mluvenému slovu:

- A) ANO
- B) NE

Příloha č. 4: Seznam zkoumaných dětí, základní údaje o dětech

ZŠ – STŘEDOČESKÝ KRAJ

Kód žáka	Věk	Mateřský jazyk	Další jazyk	Sourozenci	Zprávičky	Přečte knih (přibližně)	Možná omezení porozumění
<i>SCH5-01</i>	10	čeština	angličtina (základy)	pouze starší	zná, ale nesleduje	1 / půl roku	NE
<i>SCH5-02</i>	10	čeština	angličtina (základy)	pouze mladší	sleduje občas, sám	1 / měsíc	NE
<i>SD5-03</i>	12	čeština	–	mladší i starší	sleduje pravidelně; s rodiči a sourozenci	nečte	NE
<i>SD5-04</i>	10	čeština	angličtina (základy)	nemá	zná, ale nesleduje	1 / měsíc	NE
<i>SD5-05</i>	10	čeština	angličtina (základy)	nemá	sleduje občas; sama nebo s jedním z rodičů	1 / měsíc	NE
<i>SD5-06</i>	11	čeština	angličtina (základy)	mladší i starší	sleduje občas; sama, se sourozenci nebo s rodiči	1 / měsíc	NE
<i>SD5-07</i>	10	čeština	angličtina (základy)	pouze starší	zná, ale nesleduje	1 / týden	NE
<i>SD5-08</i>	10	čeština	angličtina (základy)	pouze starší	sleduje občas; sama	1 / měsíc	NE
<i>SCH5-09</i>	11	čeština	angličtina (základy)	pouze starší	zná, ale nesleduje	1 / půl roku	dyslexie
<i>SD5-10</i>	11	čeština	angličtina (základy) romština (od dětství)	mladší i starší	sleduje občas; s rodiči a sourozenci	1 / půl roku	NE

<i>SD5-11</i>	10	čeština	angličtina (základy)	pouze mladší	sleduje občas; se sourozenci nebo s rodiči a sourozenci	1 / 2–3 měsíce	NE
<i>SCH5-12</i>	11	čeština	angličtina (základy)	pouze starší	nezná	1 / měsíc	NE
<i>SCH1-01</i>	6	čeština	–	mladší i starší	sleduje občas; se sourozenci	–	NE
<i>SD1-02</i>	6	čeština	–	pouze mladší	sleduje občas; s rodiči a sourozenci	–	NE
<i>SD1-03</i>	6	čeština	angličtina (základy)	pouze mladší	asi nezná	–	NE
<i>SD1-04</i>	7	čeština	–	mladší i starší	sleduje občas; sama nebo se sourozenci	–	NE
<i>SD1-05</i>	6	čeština	–	pouze starší	nezná	–	NE
<i>SD1-06</i>	6	čeština	–	pouze mladší	nezná	–	NE

ZŠ – PRAHA

Kód žáka	Věk	Mateřský jazyk	Další jazyk	Sourozenci	Zprávičky	Přečte knih (přibližně)	Možná omezení porozumění
<i>PCH5-01</i>	11	čeština	angličtina (pokročilý)	pouze starší	zná, ale nesleduje	1 / měsíc	ANO
<i>PD5-02</i>	10	čeština	angličtina (základy)	pouze starší	zná, ale nesleduje	1 / měsíc	ANO

<i>PD5-03</i>	11	čeština	angličtina (základy)	nemá	zná, ale nesleduje	1 / měsíc	NE
<i>PD5-04</i>	10	čeština	angličtina (základy)	pouze mladší	zná, ale nesleduje	1 / měsíc	NE
<i>PCH5-05</i>	10	čeština	angličtina (základy)	pouze mladší	zná, ale nesleduje	1 / týden	NE
<i>PD5-06</i>	10	čeština	–	pouze starší	zná, ale nesleduje	1 / měsíc	NE
<i>PD5-07</i>	10	čeština	řečtina (na úrovni češtiny)	pouze starší	zná, ale nesleduje	1 / měsíc	NE
<i>PCH5-08</i>	11	čeština	angličtina (základy)	pouze starší	sleduje občas; sám	1 / měsíc	NE
<i>PD5-09</i>	10	čeština	angličtina (základy) slovenština (základy)	pouze mladší	sleduje občas; se sourozenci	1 / měsíc	NE
<i>PCH5-10</i>	11	čeština	angličtina (základy)	pouze mladší	sleduje občas; se sourozenci	2 / měsíc	NE
<i>PD5-11</i>	11	čeština	angličtina (základy)	pouze starší	nezná	1 / měsíc	NE
<i>PD1-01</i>	7	čeština	–	pouze starší	nezná	–	NE
<i>PCH1-02</i>	7	čeština	–	mladší i starší	sleduje občas; se sourozenci	–	NE
<i>PD1-03</i>	7	čeština	–	pouze mladší	sleduje občas; se sourozencem	–	NE
<i>PCH1-04</i>	8	čeština	–	pouze starší	sleduje občas; s rodiči a sourozenci	–	ANO
<i>PCH1-05</i>	7	čeština	–	mladší i starší	nezná	–	v minulosti vývojová dysfázie

<i>PCHI-06</i>	6	čeština	–	pouze starší	sleduje občas; se sourozenci	–	NE
<i>PDI-07</i>	7	čeština	–	pouze starší	nezná	–	NE
<i>PCHI-08</i>	7	čeština	angličtina (základy)	pouze mladší	sleduje občas; se sourozenci	–	NE
<i>PCHI-09</i>	7	čeština	–	nemá	zná, ale nesleduje	–	NE
<i>PCHI-10</i>	6	čeština	–	pouze starší	nezná	–	NE
<i>PDI-11</i>	7	čeština	–	pouze starší	nezná	–	NE
<i>PDI-12</i>	7	slovenština	čeština (od narození)	pouze starší	nezná	–	NE
<i>PCHI-13</i>	6	čeština	–	pouze mladší	nezná	–	NE
<i>PDI-14</i>	7	čeština	–	pouze starší	sleduje občas; se sourozenci	–	NE