

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Prefixy a prefixoidy latinského a řeckého původu jako předpoklad
porozumění cizím slovům u žáků čtyřletých gymnázií**

Prefixes and prefixoids of Latin and Greek origin as a prerequisite for
understanding foreign words in four-year grammar school students

Mgr. Eliška Králová

Školitel: PhDr. Ladislav Janovec, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Didaktika českého jazyka

2024

Odevzdáním této disertační práce na téma **Prefixy a prefixoidy latinského a řeckého původu jako předpoklad porozumění cizím slovům u žáků čtyřletých gymnázií** potvrzuji, že jsem ji vypracovala zcela samostatně pod vedením vedoucího práce a za použití literatury a pramenů uvedených v této práci. Současně potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 19. února 2024

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému školiteli dr. Janovcovi za vlídné a trpělivé vedení během práce na tomto projektu a za mnoho cenných odborných rad. Další dík patří mé rodině, mému manželovi a dětem za podporu během celého mého doktorského studia.

Abstrakt

Klasické jazyky – latina a řečtina – ovlivňovaly slovní zásobu českého jazyka po celou dobu jeho samostatného vývoje. Na vzniku nových slov se oba jazyky podílí velkou měrou i v současnosti. Nejedná se pouze o terminologie rozličných vědních oborů, ale jde i o pojmenování jevů a skutečností naší každodenní reality. V souvislosti s globalizací a všeobecnou snahou o jazykovou internacionalizaci se klasické jazyky díky své flexibilitě a schopnosti pojit se s domácimi i cizími slovtvornými komponenty zapojují do neologického procesu velmi intenzivně. Cílem této disertační práce je ukázat, jak vysokou míru porozumění slovtvorným komponentům z latiny a řečtiny vykazují žáci v 1. a 4. ročníku všeobecného gymnázia a do jaké míry jim případná neznalost brání ve správném pochopení podobně utvářených výrazů. Nástrojem ke zjišťování úrovně znalostí mezi žáky je didaktický test, který byl zadán na pěti čtyřletých gymnáziích v České republice, a to vždy pro srovnání ve všech paralelkách 1. a 4. ročníku. Výsledky výzkumu mohou napomoci k lepšímu didaktickému zpracování učiva v hodinách českého jazyka a k mezipředmětovému propojení s ostatními obory, jako jsou například fyzika, biologie, dějepis či cizí jazyky.

Klíčová slova

Prefixy, prefixoidy, latinské slovtvorné komponenty, řecké slovtvorné komponenty, cizí slova v češtině

Abstract

Classical languages - Latin and Greek - have been influencing the vocabulary of the Czech language throughout its independent development. Both languages contribute to the process of creating new words to a large extent even today. This does not apply only to terminologies of various scientific fields but also to the naming of phenomena and facts of our everyday life. In connection with globalization and the general effort for language internationalization, classical languages, thanks to their flexibility and ability to link with domestic and foreign word-forming components, are very intensively involved in neology. The aim of this dissertation is to demonstrate how high the level of understanding of word-forming components from Latin and Greek is shown by students in the 1st and 4th year of the four-year general grammar school, and to what extent possible unfamiliarity prevents them from a correct understanding of similarly formed expressions. The tool for determining the scope of knowledge among students was a didactic test administered at five four-year grammar schools in the Czech Republic, and every time, for comparison, in all parallels of the 1st and 4th year. The results of the research may help to improve the didactic processing of the curriculum in Czech language classes, and to enhance cross-subject integration with other disciplines such as physics, biology, history or foreign languages.

Keywords

Prefixes, prefixoids, Latin word-forming components, Greek word-forming components, foreign words in Czech

Obsah

1. ÚVOD	8
2. VLIV KLASICKÝCH JAZYKŮ NA MODERNÍ SLOVNÍ ZÁSOBU	10
3. TEORETICKO-LINGVISTICKÁ VÝCHODISKA	12
3.1 PREFIX A PREFIXOID – VYMEZENÍ TERMÍNU V ČESKÉ A ZAHRANIČNÍ LINGVISTICE	12
4. DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA	17
4.1 DIDAKTICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLEMATIKY PREFIXOIDŮ V ZAHRANIČNÍ LITERATUŘE	17
4.2 DIDAKTICKÉ ZPRACOVÁNÍ V ČESKÉM/SLOVENSKÉM PROSTŘEDÍ	20
5. METODOLOGIE VÝZKUMU	23
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	23
5.2 LIMITY VÝZKUMU	23
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR – VÝBĚR A ROZSAH	25
5.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ – DIDAKTICKÝ TEST	27
5.4.1 <i>Struktura didaktického testu</i>	27
5.4.2 <i>Konstrukce jednotlivých testových otázek</i>	28
5.5 VÝZKUM A JEHO REALIZACE	33
5.5.1 <i>Předvýzkum – pilotáž testu</i>	33
5.5.2 <i>Hlavní výzkum</i>	34
5.5.3 <i>Analytické zpracování výsledků výzkumu</i>	35
6. SÉMANTICKÉ ANALÝZY SLOVNÍKOVÝCH HESEL	37
6.1 SÉMANTICKÁ ANALÝZA PREFIXŮ A PREFIXOIDŮ Z UZAVŘENÝCH OTÁZEK 1–10	37
6.2 SÉMANTICKÁ ANALÝZA HESEL <i>HOMO-</i> , <i>HETERO-</i> , <i>XENO-</i> , <i>AUTO-</i>	41
6.2.1 <i>HOMO-</i>	41
6.2.2 <i>HETERO-</i>	42
6.2.3 <i>XENO-</i>	43
6.2.4 <i>AUTO-</i>	44
6.3 SÉMANTICKÁ ANALÝZA HESEL SE SLOVNÍM ZÁKLADEM <i>-POZICE</i>	46

7. ANALÝZA DAT Z DIDAKTICKÉHO TESTU	55
7.1 UZAVŘENÉ OTÁZKY S VÝBĚREM ODPOVĚDI (MULTIPLE-CHOICE) – OTÁZKY 1–10	55
7.2 ÚLOHA ČÍSLO 11.....	62
7.3 ÚLOHA ČÍSLO 12.....	72
7.4. POZNÁMKY K DÍLČÍM ŽÁKOVSKÝM ODPOVĚDÍM NA OTÁZKY 11 A 12	76
7.5 OTEVŘENÉ ÚLOHY 11 A 12 V ZÁVISLOSTI NA MULTIPLE-CHOICE OTÁZKÁCH 1–10	79
7.5.1 Úloha 11	79
7.5.2 Úloha 12	83
8. CELKOVÁ INTERPRETACE VÝSLEDKŮ, DISKUZE	89
9. DIDAKTICKÉ VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	91
9.1. POJETÍ SLOVOTVORBY A OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby ČEŠTINY V UČEBNICÍCH ČESKÉHO JAZYKA PRO STŘEDNÍ ŠKOLY.....	91
9.2 DIDAKTIKA A SLOVOTVORBA	96
10. ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ.....	98
11. UKÁZKY ŽÁKOVSKÝCH ODPOVĚDÍ Z DIDAKTICKÉHO TESTU.....	101
11.1 UKÁZKY ŽÁKOVSKÝCH ODPOVĚDÍ NA OTÁZKU 11 – PRVNÍ ROČNÍK.....	101
11.2 UKÁZKY ŽÁKOVSKÝCH ODPOVĚDÍ NA OTÁZKU 11 – ČTVRTÝ ROČNÍK.....	103
11.3 UKÁZKY ŽÁKOVSKÝCH ODPOVĚDÍ NA OTÁZKU 12 – PRVNÍ ROČNÍK.....	105
11.4 UKÁZKY ŽÁKOVSKÝCH ODPOVĚDÍ NA OTÁZKU 12 – ČTVRTÝ ROČNÍK.....	107
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	109
SEZNAM TABULEK	111
PŘÍLOHY	113
POUŽITÁ LITERATURA	117
DALŠÍ ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	123

1. Úvod

Klasické jazyky latina a řečtina jsou historicky nedílnou součástí evropské kultury, staly se jazyky vzdělanosti, zprostředkujícími předávání vědeckých poznatků mezi národy, a ovlivnily utváření terminologie. Latinského a řeckého původu jsou mnohé dodnes živé termíny různých vědeckých odvětví. Shoda, resp. velká podobnost termínů, usnadňuje odbornou komunikaci lidí a umožňuje snazší orientaci v textu psaném v jazyce, jež ovládáme spíše na nižších komunikačních úrovních.

V případě češtiny mluvíme o řecko-latinském vlivu během celého jejího vývoje (Žaža 2010), od dob, kdy se vedle latinského písemnictví utvářela národní jazyková suverenita a vznikala originální česká pojmenování jednotlivých skutečností, aby se později s rozvojem vědy a kultury latina a řečtina opět vrátily jako součást odborné terminologie jednotlivých oborů. V posledních desetiletích je velmi patrný příliv latinských a řeckých přejímek prostřednictvím třetího jazyka. To souvisí s globalizačním trendem, otevíráním se světu a tendencí k internacionalizaci jazyka. Internacionalizace české slovní zásoby je již dlouhou dobu předmětem odborné lingvistické diskuze, která se posouvá s tím, jak do českého jazyka přichází stále více cizojazyčných prvků, srov. např. práce Patrika Mittera (2003, 2004), Jitky Mravinacové (2005) či Diany Svobodové (2009).

Před rodilými mluvčími českého jazyka tak stojí nové výzvy. Pokud chtějí zůstat v odborné komunikaci na mezinárodní úrovni rovnocennými partnery, musí postupující internacionalizaci své mateřštiny respektovat a svou slovní zásobu si podle potřeby rozšiřovat. Jedním z úkolů vzdělávacího systému je, dle mého názoru, jim v této snaze co nejefektivněji pomoci, například mezipředmětovým propojením českého jazyka s jazyky cizími a v rámci toho poukázáním na některé společné prvky, které jsou v mnoha případech právě latinského a řeckého původu.

Ve své práci se věnuji tomu, zda může znalost latinských a řeckých morfémů usnadnit porozumění pro žáky novým lexémům, které tyto morfémy obsahují. Cílovou skupinou mého výzkumu jsou žáci prvního a čtvrtého ročníku čtyřletých gymnázií, u nichž je předpoklad, že se budou sami aktivně podílet na rozvoji své slovní zásoby a budou do svého jazykového portfolia ochotně přijímat internacionalizační vlivy.

K tematickému zaměření výzkumu mě přivedla osobní dlouholetá zkušenost se studenty prvního ročníku studijního programu všeobecné lékařství na lékařské fakultě v Praze.

Studenti přicházejí na vysokou školu po úspěšném zvládnutí maturitní zkoušky a v případě lékařských fakult se jedná díky náročnému přijímacímu řízení o poměrně elitní uchazeče, přesněji ty nejlepší z nejlepších. Studium medicíny je považováno za jedno z nejobtížnějších a vyžaduje od adeptů poměrně komplexní soubor intelektových a morálně volních vlastností. Z pohledu čistě jazykové kompetence uchazečů před nimi stojí nelehký úkol zvládnout nejen odbornou terminologii oboru, mající svůj základ v řecko-latinském názvosloví klinickém a anatomickém, ale musí získat i patřičné kompetence v anglickém jazyce pro kvalitní zvládnutí aktivní i pasivní komunikace na odborné úrovni. Obě tyto složky jsou navzájem propojené a student může stavět na základech, které získal již při studiu na střední škole, resp. na gymnáziu.

Znalost principu tvoření a významu slovtvorných komponentů obsažených v řecko-latinských přejímkách v terminologii předmětů vyučovaných na střední škole může být pro studenty během osvojování medicínského názvosloví výhodou. Pokud komponenty totiž opravdu znají hlouběji než jen jako části slov, která někde slyšeli a jejichž význam je pro ně poněkud zastřený, mohou z této znalosti velmi efektivně čerpat během studia.

Jedním z podpůrných předmětů všeobecného základu v první ročníku je i výuka latinské lékařské terminologie. Během seminářů velmi často vychází najevo, že předchozí znalosti studentů jsou v tomto směru nedostatečné a poněkud neutříděné.

Jednou z otázek, kterou si my jako vyučující obvykle klademe, je, zda je vůbec správné a nutné od studentů hlubší znalost v tomto směru vyžadovat, zda a do jaké míry jim dobrá příprava v oblasti analýzy cizojazyčných termínů ulehčí studium odborné terminologie teoretických předmětů na vysoké škole.

Cílem mé výzkumné práce je tedy zmapovat pomocí didaktického testu znalosti studentů čtyřletých gymnázií v prvním a ve čtvrtém ročníku v oblasti latinských morfémů, které se v češtině poměrně běžně používají, a zjistit, jak se během 4 let studia vyvíjejí, případně zlepšují. Jedná se o sondu na malém vzorku respondentů¹ s následnou analýzou jejich odpovědí včetně didaktického náhledu na některé problematické odpovědi a časté chyby.

¹ K limitům výzkumu, viz dále kapitola 5.2

2. Vliv klasických jazyků na moderní slovní zásobu

Klasické jazyky – latina a řečtina – měly zásadní vliv na formování evropské kultury, poznamenaly velmi výrazně utváření jazykových systémů všech evropských jazyků, ty slovanské nevyjímaje. Latina a řečtina jsou jazyky vyspělých civilizací, mají bohatou slovní zásobu, propracovanou gramatickou strukturu i větnou stavbu. Byly nositeli vzdělanosti a zprostředkovateli náboženských textů. V dnešní době jsou nejen prostředkem poznání při studiu evropské historie díky celé řadě latinsky a řecky psaných administrativních, právních a církevních dokumentů, ale především latina může být také výborným vodítkem při poznávání moderních jazyků, jejich gramatiky, syntaxe a slovní zásoby, protože „*struktura latiny, opírající se o průhledná paradigmata v tvarosloví i logické zákonitosti ve skladbě, napomáhá rychlejšímu dosažení myšlenkové obratnosti a pohotovosti, umožňuje dokonalejší porozumění textu i v jiném cizím jazyce, tříbí vyjadřovací schopnosti a při zpětném překladu odhaluje i výrazové možnosti mateřského jazyka.*“ (Žaža 2010, s. 7)

Obě vyspělé antické civilizace nám díky svému bohatému kulturnímu odkazu umožňují nahlédnout do filozofických, historických i vědeckých počátků našich evropských dějin a formovat tak naše kulturní povědomí.

Z moderního jazykového pohledu může být dobrá znalost latiny a řečtiny klíčem k hlubšímu vědeckému poznání, nástrojem k pochopení a snazší orientaci v cizojazyčných textech. Jak píše Umberto Eco (1977, s. 43), student by se neměl bát při svém vědeckém bádání používat cizojazyčné zdroje, vědecká práce pro něj může být příležitostí ponořit se hlouběji do jiného jazyka, jehož neznalost by podle Eca rozhodně neměla být překážkou při získávání vědeckých poznatků. Vzhledem k původu odborných terminologií jednotlivých vědních oborů může být základní porozumění slovtvorným prostředkům z klasických jazyků v tomto směru velmi užitečné.

Bylo by jistě velmi přínosné, kdyby klasická latina byla i dnes povinnou součástí školního kurikula. Její studium je bezesporu dobrým základem pro osvojení si dalších moderních jazyků. V současné době jsme spíše svědky, že se na mnoha fakultách v republice redukuje, či dokonce ruší katedry klasické filologie a tento vědní obor zažívá mírný útlum.

I přes tuto skutečnost je nezpochybnitelné, že ve slovní zásobě moderních jazyků má latina a řečtina své neotřesitelné místo. A rozhodně se nejedná pouze o odborné výrazy z rozličných vědních oborů, ale také o pojmenování popisující naši každodenní realitu.

Dagmar Muchnová ve své studii *Internacionalismy s řeckými kořeny v české slovní*

zásobě (2017) hovoří o „detektivním zkoumání“ ve snaze vypátrat cestu, jakou se přejímky z klasického jazyka do češtiny dostaly. Vysvětluje mimo jiné, jak řecké slovo přejala klasická latina, která pro daný jev neměla svůj vlastní výraz. V jiném případě si řecký výraz vypůjčila latina středověká a vytvořila z něj latinský novotvar. Z latiny pak byly výrazy přejímány do národních jazyků, případně si národní jazyky z latinských a řeckých slovních základů vytvářely uměle výrazy vlastní. Ty pak sdílely s ostatními evropskými jazyky jako tzv. *internacionalismy*². U terminologií je dokonce někdy možné určit i autora konkrétního termínu a dobu jeho vzniku (Muchnová 2017).

Čeština obvykle mezinárodní výrazy na bázi klasických jazyků přejímá zejména z angličtiny, francouzštiny či němčiny. Odlišná je ale situace u jednotlivých slovtvorných komponentů latinského a řeckého původu. Jejich přirozená flexibilita a schopnost pojit se nejen s cizími, ale i s domácími slovními základy vede k tomu, že v češtině vzniká nespočet tzv. hybridních kompozit. Tato část neologického procesu umožňuje běžným mluvčím, aby využili svou dobrou znalost klasických slovtvorných komponentů a aktivně se na vzniku nových pojmenování podíleli. Tímto způsobem v českém prostředí zdomácněly mnohé výrazy, jako např. *supersleva*, *expartner*, *biomanželka*, *ekozemědělství* aj.

² Termín *internacionalismus* je v české lingvistice zaužívaný, mnozí autoři považují internacionalizaci za jeden z nejdůležitějších zdrojů obohacování slovní zásoby češtiny po roce 1990 (srov. např. Svobodová, Janovec, či Bozděchová). Přejímání cizích výrazů je motivováno každodenní komunikační praxí a zrcadlí mezijazykové i kulturní vlivy. Často nejde jen o přejímání jazykové, nýbrž o přejímání celých kulturních vzorů (Bozděchová 2010, s. 257).

3. Teoreticko-lingvistická východiska

Tématem této disertační práce je problematika prefixů a prefixoidů z klasických jazyků v české slovní zásobě. Je proto nutné se na tyto slovotvorné komponenty zaměřit z pohledu lingvistické teorie a vymežit jejich chápání. Cílem této kapitoly je tedy přiblížit aktuální stav poznání na tomto poli, nastínit probíhající odbornou diskuzi a vymežit základní pojmy.

3.1 Prefix a prefixoid – vymezení termínu v české a zahraniční lingvistice

Lingvistická terminologie, stejně jako ostatní odborná názvosloví, pracuje s latinskými a řeckými termíny s cílem umožnit komunikaci odborné veřejnosti po celém světě. Je tomu tak i v případě latinského pojmenování pro předponu, příponu či kořen slova. Latinský výraz *praefixus* (*prefix*) se skládá z předpony *prae-* (před) a pasivního participia *fixus* (ze slovesa *figere* – připevnit, připojit), podobně pak latinské *suffixus* (*sub+fixus*), tedy počestěný *sufix*. Pro kategorii morfémů zahrnující oba zmíněné typy užívá lingvistická věda souhrnný termín *afix*. K dalšímu terminologickému posunu došlo ve snaze vymežit kategorii morfémů, které jsou na pomezí mezi prefixem/sufixem a kořenem – radixem. K tomuto účelu si lingvistická terminologie vypůjčila řeckou příponu *-oideus* (vypadající jako), kterou hojně využívá například terminologie lékařská (*sigmoideus* – podobný písmenu „S“; *xyphoideus* – podobný meči/mečovitý). Objevuje se v případech, kdy daný morfém sice jako prefix/sufix/radix vypadá, ale ve skutečnosti jím tak úplně není.

Termíny afixoid, radixoid, sufixoid nebo prefixoid se v české lingvistice objevují intenzivně již od osmdesátých let 20. století (viz článek Martincová, Savický 1987, podrobněji níže). V následujících desetiletích se jejich problematice věnuje řada lingvistů, kteří přispívají k diskusi o posunu vnímání jednotlivých částí kompozit a derivátů domácího i cizího původu. Koncové morfémy dříve označované jako sufixy se v některých případech přesunuly do kategorie sufixoidů (přechodný morfém na hranici mezi sufixem a radixem) a podobně se některé cizí předpony a počáteční morfémy posunuly od prefixu k prefixoidu, který stojí na pomezí předpony a kořenového morfému. Tento posun souvisí zejména s tím, jak některé předpony a přípony nabývaly v češtině nových významů, některé se postupem času osamostatnily a staly se autonomními slovy (*dia*, *super*). Do odborné diskuze na toto téma přispěli například Martincová a Savický (1987), kolektiv autorů z Ústavu pro jazyk český Akademie věd ve sbornících

Internacionalizmy v nové slovní zásobě (2003), Neologismy v dnešní češtině (2005) a v neposlední řadě např. Patrik Mitter (2003, 2004, 2016). V souvislosti s rychlým rozvojem slovní zásoby, přejímáním původně latinských (či řecko-latinských) neologismů sejevilo jako zásadní vymezit pravidla pro kategorizaci jednotlivých morfémů na ose prefix-prefixoid (potažmo radix-radixoid/sufix-sufixoid).

Martincová a Savický (1987) při hodnocení jednotlivých komponentů u hybridního skládání poukazují na rozdílné zařazování jednotlivých morfémů do kategorií prefix či „první část složených slov“ v soudobých slovnících (SSJČ, SSČ, SJČ či TSČ) a shrnují obecně respektovaná hodnotící kritéria pro zařazení morfémů mezi prefixoidy či radixoidy. Jimi stanovená kritéria se stávají východiskem pro celou řadu dalších autorů a zdá se, že ve všech ohledech splňují náročné požadavky pro třídění slovotvorných morfémů do jednotlivých kategorií:

1. slovnědruhov, resp. morfémová příslušnost výrazu v původním jazyce;
2. koexistence morfému se slovem existujícím v slovní zásobě;
3. existence domácího ekvivalentu;
4. slovotvorné funkce;
5. kritérium funkčně stylové, resp. útvarové.

(volně podle Martincové a Savického 1987)

V zahraniční literatuře se problematice existence či neexistence hranic mezi derivací a kompozicí, tedy mezi odvozováním pomocí předpon a přípon a skládáním kombinací radixů/radixoidů a afixoidů, zabývá například Geert Booij, profesor lingvistiky na univerzitě v Amsterdamu a čestný člen Linguistic Society of America, který je považován za tvůrce pojmu Construction Morphology (2010). Ve svém článku z roku 2005 na příkladu holandštiny, němčiny a angličtiny ukazuje, že hranice mezi derivací a kompozicí je zastřena, čímž se vymezuje vůči svým předchůdcům, kteří oba termíny striktně oddělovali (Anderson 1992).

„The boundary between compounding and affixal derivation can be crossed in the course of history of a language. Therefore, we cannot give two completely different formal accounts of these two types of word formation. Derivational affixes are pieces of morphological structure, just like the constituents of compounds. This position leads us to expect that compounding and derivational affixation do not differ in accessibility for rules of grammar. This expectation appeared to be borne out by the facts.” (Booij 2005)

Jeden a týž morféem může mít jiný význam, pokud je součástí složeného slova, a jiný coby samostatný lexém. Termín afixoid byl tedy ustanoven k označení morféemů, které se vyskytují jako součásti složených slov, ale zároveň i jako lexémy. Ve složených slovech je jejich význam specifický a více omezený (Booij 2005).

V mezinárodním kontextu je tedy zjevné, že česká lingvistika odráží situaci v ostatních evropských jazycích, kde se pojem afixoid, tedy morféem na hranici mezi prefixem/sufixem a kořeným morféemem, objevuje (Kenesei 2007, Booij 2005).

Problematikou posunu některých výrazů od prefixu a sufixu k afixoidu se v českém prostředí zabývá např. P. Mitter: „*Současná lingvistická literatura poukazuje na to, že se z hlediska funkčního a sémantického afixoidy významově odlišují od kořenů (jejich původní lexikální význam je modifikován, „dekonkretizuje se“)* a mají ve slově jinou funkci než tradiční prefixy, resp. sufixy. Nutno podotknout, že hranice mezi prefixoidy a radixoidy je u některých morféemů obtížně jednoznačně vymežitelná.“ (Mitter 2003, s. 31–36)

Mitter si všímá skutečnosti, že v soudobých slovnících jsou některé morféemy vnímány jednou jako prefixy a jindy jako radixy (např. *anti-*, *kontra-* nebo *ex-*). Odkazuje přitom na Slovník spisovné češtiny (1994), Nová slova v češtině (1998), Akademický slovník cizích slov (1995) či Tvoření slov v češtině 2 (1967). Za jeden z faktorů, který znesnadňuje kategorizaci morféemů na ose prefix/sufix – prefixoid/suffixoid – radix považuje fakt, že některé z nich přestaly být vnímány jako substantivní předpony, event. předložky. Původní význam ustoupil a často se vyvinul význam samostatného slovního druhu (např. *ex-*, *super-* jako prefixoidy a *ex* – substantivum, *super* – nesklonné adjektivum s derivátem *suprový*). Do procesu prefixoidizace dle Mittera vstupuje také skutečnost, že u některých komponentů dochází vlivem jejich velké produktivity k oslabování významu a ke vzniku určité homonymie, kdy stejný komponent získává více od sebe již velmi vzdálených významů (jako např. *dia-*, *bio-*).

K popsání statu quo odborné diskuze na tomto poli v češtině může dobře posloužit definice prefixoidu dle Nového encyklopedického slovníku češtiny (2017) zpracovaná Olgou Martincovou, podle níž se jedná o „*z hlediska morfologického nevyhraněný morféem zaujímající přechodné postavení mezi kořeným morféemem a prefixem.*“ Rozdíl mezi radixem a prefixoidem může být podle Martincové významový – posun lexikálního významu, dekonkretizace, vzniklé výrazy mohou nést označení *kvazikompozita* (z latinského *quasi* „jako, jakoby, zdánlivě“). Prefixoidy mohou mít jeden či více významů.

Martincová také uvádí, že mezi prefixoidy převažují prvky cizího původu nad domácími. Jako vodítko pro zařazení konkrétního výrazu mezi prefixoidy uvádí již výše zmíněná kritéria Martincové a Savického (1987).

Se zcela jiným přístupem k hodnocení prefixů a prefixoidních morfémů při tvoření slov je možné se setkat ve Velké akademické gramatice spisovné češtiny (2018), dále jen VAGSČ. Autor oddílu František Štícha, který se touto problematikou zabývá, tu v případě tvoření slov přidáním prefixu vzniklého z předložky (ať už domácí, nebo cizí) vždy hovoří o prefixální derivaci. Prefixy dělí do 3 kategorií: a) vzniklé z českých předložek, b) specifické české nepředložkové prefixy, c) cizí prefixy (většinou latinského či řeckého původu). Z hlediska významu takto vzniklých derivátů hovoří o významových modifikátech (pračlověk, nadvláda) či o pojmenování paralelního druhu (podporučík, nadporučík), případně o kvantitativní modifikaci původního slova (velehora).

„Tvoření substantiv prefixací je v dnešní češtině u většiny prefixů středně až málo produktivní způsob tvoření slov. Velmi produktivní je však tvoření prefixy pseudo-, super- a mini-.“ (VAGSČ 2018)

Zejména kategorie derivátů dle Štíchy vzniklých přidáním specifických českých nepředložkových prefixů a některých cizích prefixů jsou různými autory vnímány odlišně, v moderní slovo tvorbě se většina z nich přiklání při použití takových morfémů k tvoření slov kompozicí, nikoli derivací (Mitter 2003, Martincová 2003). A do kategorie velmi produktivních prefixoidů řadí i celou skupinu dalších morfémů.

Zajímavým příkladem rychlého a pružného rozvoje moderní slovní zásoby může být oblast ekologie a životního prostředí a neologismy, které označují šetrný a ohleduplný vztah k přírodě a životnímu prostředí. Na příkladu prefixoidů *eko-* a *bio-* je dobře patrné, jak se dva slovo tvorné komponenty, v původním jazyce svým významem velmi odlišné, v moderním pojetí sémanticky přibližují, posouvají svůj význam, pojí se s cizími i domácími slovními základy a postupem času se dokonce osamostatňují a objevují se jako autonomní slova (Králová 2022)³. Autorka článku poukazuje na postupné změny

³ Celospolečenská potřeba pojmenovat skutečnosti spojené s udržitelným rozvojem, ekologií a šetrností k životnímu prostředí se záhy rozšířila z původně odborných pojmenování do běžné slovní zásoby. Oba uvedené slovo tvorné komponenty jsou velmi produktivní, vytváří široké portfolio novotvarů a umožňují

v grafické podobě zápisu slov s prvními komponenty eko- a bio-, jak je zachycují akademické slovníky. Po vzoru angličtiny se i v češtině, potažmo ve slovenštině začínají psát zvlášť a fungují vlastně jako nesklonné přídavné jméno.

běžným uživatelům jazyka se na neologickém procesu podílet. To s sebou bohužel nese i postupné vyprazdňování významu, a dokonce i zánik některých takto vzniklých pojmenování (Králová, 2022).

4. Didaktická východiska

Z didaktického hlediska je téma prefixů/prefixoidů (potažmo i radixů/radixoidů a sufixů/suffixoidů) a jejich pozice při výuce jazyků velmi aktuální. Je nutné vzít v potaz nejen pasivní porozumění již existujícím výrazům, ale také určitý aktivní přístup při vytváření výrazů nových. Zařazení morfémů z klasických jazyků může zcela zásadním způsobem ovlivnit porozumění. Žáci mohou na základě analogie odvodit význam pro ně neznámých kompozit a pokusit se spontánně vytvářet podobná slova v reakci na momentální komunikační potřeby a kontext. I pro pochopení terminologií je znalost významu jednotlivých částí slov výhodou. Umožňuje hlubší porozumění a redukuje nutnost učit se nazpaměť nic neříkající slova a sousloví. Na základě již známého si žák může odvodit význam nových termínů. Probíraná látka se stává srozumitelnější a lépe uchopitelnou⁴.

4.1 Didaktické zpracování problematiky prefixoidů v zahraniční literatuře

Celosvětově lze za hlavní oblast, kde mohou žáci dobrou znalost těchto morfologických jednotek uplatnit, označit zejména nácvik nové slovní zásoby. Rozsáhlého didaktického zpracování slovtvorných komponentů pocházejících z řečtiny a latiny se dostalo angličtině, ať už ve výuce rodilých mluvčích nebo při studiu angličtiny jako L2 (Yurtbasi 2015). Praxe ukazuje, že znalost jednotlivých morfologických jednotek může žákům pomoci při osvojování si nových, dosud neznámých výrazů. V případě angličtiny je cesta k výuce slovní zásoby skrze analýzu latinských a řeckých slovtvorných komponentů velmi efektivní zejména díky tomu, že se oba klasické jazyky na jejím utváření podílejí z více než 60 %⁵. A navíc je v angličtině každý jednotlivý slovtvorný komponent součástí až 20 dalších anglických slov (Rasinski, Padak, Newton, Newton 2011).

Mnoho autorů a autorských kolektivů se také podílelo na přípravě materiálů pro nácvik čtenářských dovedností (např. Wall 2016), kde využívají toho, že se žáci nesoustředí na čtení jednotlivých hlásek či slabik, ale učí se pracovat s celými morfologickými celky

⁴ Struktura jednotlivých terminologií se řídí velmi jasnými a logickými pravidly. Díky své flexibilitě a schopnosti tvořit poměrně složitá kompozita umí latina a řečtina přesně a úspěšně popsat konkrétní jev. A jak uvádí ve své práci Ivana Bozděchová: „Jedním z důvodů nárůstu terminologie a zároveň pojmenovacím problémem je skutečnost, že počet objektů, jež je nutno pojmenovat, prakticky přesahuje možnosti jakéhokoli (přirozeného, národního) jazyka.“ (Bozděchová 2009, s. 16)

⁵ Podle internetového zdroje <https://www.dictionary.com/e/word-origins/> je anglická slovní zásoba tvořena slovy latinského a řeckého původu ze 60 %, v případě výrazů z oblasti vědy a technologií se jedná o více než 90 % [cit. 15. 2. 2023].

(prefixy, radixy, sufixy), které se častěji opakují, a je tedy možné si nacvičit jejich správné přečtení a potažmo pochopit i celý význam čteného slova (Ebbbers 2014, Callella 2007). To lze uplatnit i u žáků se specifickými poruchami učení.

Výukové materiály, které na toto téma vznikají, se zaměřují často právě na morfémy pocházející z klasických jazyků, latiny a řečtiny. Přejímky z nich se v angličtině hojně vyskytují a zdomácněly v ní natolik, že je někdy těžké je ve slovní zásobě odhalit, a jejich význam rodilí mluvčí primárně nevnímají. Často se v příručkách pracuje s přehledy latinských a řeckých morfémů a jejich významy včetně příkladů užití v angličtině. Příkladem může být následující soupis (Bren 1960):

P R E F I X E S			
<i>Prefix</i>	<i>Frequency</i>	<i>Total frequency for groups</i>	<i>Meaning</i>
1. in	(203)		in, into, and not
en	(83)		
im	(42)		
em	(21)	349	
2. re	(209)	209	again
3. a	(149)		to, toward
ad	(53)		
ap	(47)		
at	(29)	278	
4. de	(146)		from, away from, apart
dis	(82)	228	
5. ex	(145)		out of, out from
e	(63)	208	
6. con	(145)	145	together
7. com	(95)		together with
col	(29)	124	
8. o	(65)		against, away from
op	(22)		
of	(15)		
ob	(12)	114	
9. pro	(58)		before, for
pre	(35)	93	
10. al	(40)		pertaining to, like
ar	(39)	79	
11. an	(68)	68	belonging to
12. ac	(56)	56	pertaining to
13. be	(45)	45	around, all over, act of being, action
14. for	(44)	44	away, off
15. di	(43)	43	doubly, to separate
		Total	2,083

Již od úrovně základní školy (elementary school) se mezi odbornou veřejností obvykle neřeší problém, zda prefixy, prefixoidy a jejich významy vyučovat, či nikoliv, ale diskuze probíhá nad zvolenými didaktickými metodami a výběrem vhodného souboru prefixů a prefixoidů s ohledem na věk cílové skupiny žáků. Autoři vycházejí z frekvenčních slovníků daného jazyka a ze seznamů nejběžněji používaných latinských a řeckých prefixů a prefixoidů (viz např. Bren 1960 – přehled výše). Zároveň se snaží upozornit na některé problematické situace, které mohou při interpretaci prefixů nastat:

1. Většina prefixů není významově konzistentních, mohou mít více různých významů (*un-, re-, in-, dis-*).
2. Někdy bývá obtížné prefix v angličtině rozeznat, po jeho odstranění nezůstane plnovýznamové slovo (*intrigue*).
3. Pokud se žáci řídí striktně pouze významem prefixů, může v některých případech dojít k nepochopení (*unassuming, indelicate*).

(volně podle White, Sowel, Yanagihara, 1989)

V širším pohledu pak někteří autoři poukazují na mezipředmětový přesah výuky slovní zásoby metodou osvojování jednotlivých morfémů.

Např. Bowers a Kirby (2017) tvrdí, že čím častěji jsou žáci s daným slovem/termínem konfrontováni, tím vyšší je pravděpodobnost, že si ho zapamatují; zejména v odborných předmětech se musí učit velké množství nových slov. Pokud by jim tedy učitel současně vysvětlil i původ a význam jeho jednotlivých částí, vedlo by to k lepšímu zapamatování. Na výuku prefixů jako základu pro pochopení významu slov v nové slovní zásobě se zaměřili například řešitelé grantu amerického U. S. Department of Education (Institute of Education Sciences/Small Business Innovation Research IES/SBIR grant), průběžné výsledky publikovali v roce 2012⁶. Výstupem projektu byl soubor postupů, metod a výukových materiálů k prefixům a dalším technikám rozšiřování slovní zásoby. Součástí byl jak materiál pro studenty, tak i podklady pro učitele.

Pokud jde o didaktiku angličtiny jako L2, studie ukazují, že žáci, jejichž rodný jazyk je odvozený z latiny, lépe chápou anglická slova obsahující latinské morfémy (Short, Echevarria 2004). Navíc se prefixy a prefixoidy latinského a řeckého původu vyslovují vždy stejně, a tudíž nedělá žákům nácvik výslovnosti u nových anglických slov se stejným prvním komponentem velké problémy.

„For example, if we learn to spell the prefix {poly--}, as in poly}gon, we can depend on poly to be spelled the same in the words polygraph, polyester, and polygram.“ (Yurtbasi 2015).

⁶ Výzkum byl publikován ve druhém vydání *Vocabulary Instruction: Research to Practice*, které vyšlo v roce 2012. Tematicky navázali autoři na vydání první z roku 2004, kde se jeden ze spoluautorů výzkumu, M. F. Graves již výuce prefixů věnuje ve svém příspěvku *Teaching Prefixes: As Good as It Gets*.

4.2 Didaktické zpracování v českém/slovenském prostředí

Tomu tématu je věnován článek pro polský časopis zaměřený na didaktiku (Králová, 2022), z jehož závěrů vyplývá, že zatímco například didaktika anglického jazyka je v tomto ohledu velmi dobře zpracovaná, v českém prostředí není takový přístup příliš obvyklý. Kompozice, jež není hlavním slovotvorným postupem češtiny, je ve škole probírána spíše formálně. Většinou je žák upozorněn na existenci dvou slovotvorných základů (nejednou mylně označených za kořeny) a dále převážně pracuje s českým materiálem, založeným obvykle na rozlišování slov s více kořeny a s jedním kořenem.

Nedostatkem tohoto přístupu je – kromě spíše nulového komunikačního přesahu – především to, že žáci kompozita určují formálně – hledají vícekořenné lexémy bez ohledu na to, že kompozita se dále mohou začlenit do dalších slovotvorných vztahů a mohou se od nich derivovat jiné jednotky. Za kompozita tak označí i slova jako *vodohospodářský*, *makroekonomka* či *druhořadě*, a slovotvorný systém je tak žáku zpochybňován⁷.

Z hlediska našeho tématu je problémem i to, že námi zkoumané a komunikačně potřebné prefixoidy nejsou v rámci kompozice probírány (příkladem budiž latinský prefix *dis-* a prefix řeckého původu *dys-*, který vypadá i zní podobně, významem se ovšem oba prefixy zásadně liší) a tzv. hybridní kompozici se pozornost neuděluje vůbec⁸. Přitom i jejich morfologická podstata a přístup k jejímu vnímání je důležitá i mezioborově – např. soustava fyzikálních veličin s různými typy prefixoidů pracuje rovněž, kompozice se tu tedy podílí na utváření terminologické zásoby, s níž se žáci setkávají již na prvním stupni (*centimetr*, *mililitr* apod.).

Z hlediska neologie je hybridní kompozice jedním z nejproduktivnějších způsobů obohacování slovní zásoby. Jako další příklady uvedme velmi produktivní komponenty *super-*, *hyper-*, *mega-* či *homo-*, *hetero-*, *xeno-*. Se slovy, která tyto komponenty obsahují, se setkávají žáci již od mladšího školního věku, avšak jejich hlubší smysl založený na původním významu daného prefixoidu jim zůstává skrytý i na vyšších stupních vzdělávání. Neznalost elementárních stavebních kamenů nových slov, ale i slov cizího původu, která jsou součástí základní slovní zásoby jazyka, vede k tomu, že pochopení

⁷ O problematice vyučování slovotvorby se v posledních letech objevilo několik článků v časopise Český jazyk a literatura (více viz Bozděchová 2020/2021 a 2021/22, Pešková 2021/2022) a rovněž text připravuje Janovec (rkp. 2024)

⁸ Dříve bývalo upozorňováno především na její nevhodnost kvůli kombinaci cizího a českého prvku, ačkoliv její systematicčnost obhajoval již v šedesátých letech např. V. Mejstřík (viz např. Mejstřík 1965). Jistá zkosnatělost výukového systému a odolnost proti změnám v obsahu výuky ovšem může znamenat, že jsou některé třídy dosud přesvědčovány o nesytematicčnosti a nevhodnosti hybridizace.

významu je spíše pasivní. Mluvčí je připraven daný výraz používat jen ve známém kontextu a není schopen jazykové improvizace, která by mohla vést ke spontánní tvorbě nových pojmenování na základě předchozí zkušenosti. Již zmiňované prefixoidní lexémy *homo-*, *hetero-* a *xeno-* jsou například v moderních společenských vědách hojně užívané, avšak jejich všeobecná znalost zůstává s otazníkem. U *homo-* dochází často k záměně řeckého morfému *homo-* „stejný“ a latinského substantiva *homo, hominis* „člověk“ (což může vést k nepochopení např. u výrazu *homofobie*). U slov obsahujících první komponent *hetero-* mluvčí v první řadě myslí na sexuální náklonnost k opačnému pohlaví než na původní význam „různý“ (*heterogenní, heterodoxie*). A konečně jen uživatel jazyka s hlubší znalostí je schopen na základě významu prefixoidu *xeno-* „cizí“ vytvořit poměrně expertní název pro mimozemskou bytost nepodobnou člověku *xenomorf*, doslovně „cizotvarý“.

V Databázi excerpčního materiálu Neomat, verze 3.0 najdeme také výraz *proxy* (*proxy server, proxy data, proxy bojovníci*). Pokud by v tomto případě byla snaha o pochopení významu podložena hlubší znalostí výchozího jazyka (*proximus*, lat. „blízký“), nebylo by pro uživatele nutné se opírat o slovníkové definice. Ani ty bohužel u takto okrajových termínů často neposkytnou zázemí etymologické analýzy (Králová 2022).

Didaktické zpracování výuky slovní zásoby je nedílnou součástí moderního pojetí komunikační výuky mateřského jazyka s důrazem na jeho kognitivní aspekty. Tomuto tématu se mimo jiné věnuje i Jasňa Pacovská (2012). V kapitole věnované RVP pro gymnázia, který schválilo MŠMT v roce 2007, se zabývá tím, do jaké míry je v dokumentu zohledněno kognitivnělingvistické hledisko jazykové výuky. Dle jejího názoru je v kurikulárním dokumentu málo akcentovaná výchovná a kulturotvorná funkce jazyka, která je kognitivní lingvistice vlastní. Kognitivní funkci jazyka dle Pacovské nezohledňuje ani deklarovaná učební náplň. Explicitně v tomto kontextu zmiňuje akcentaci kognitivního přístupu např. u učiva o slovní zásobě, tvoření slov a vztahů mezi nimi a o frazeologii (Pacovská 2012, s. 151). Na středních školách je dle jejího názoru nedostatečné zastoupení jazykové a komunikační složky v předmětu český jazyk a literatura, které dokládá svou vlastní výukovou praxí. Argumentuje nutností propojení jazykové a literární složky a důrazem na komunikační zkušenost s používáním různých jazykových prostředků i v uměleckých textech (Pacovská 2012, s. 142).

O slovtvorné motivaci ve slovenštině (a analogicky s tím i v češtině) jako významném systematizačním a integračním principu hovoří ve své práci i Ludmila Liptáková (2012,

s. 76) s tím, že „...vo vzťahu k slovám cudzieho pôvodu plní slovtvorná motivácia adaptačnú a internacionalizačnú funkciu“, čím posiluje internacionalizační tendence v jazyce a tvoří recepční oporu při porozumění textu, která vychází z toho, že konkrétní slovtvorné morfémy nesou vždy stejné sémantické příznaky, což pomáhá k dekodování významu daného slova (Liptáková tamtéž).

5. Metodologie výzkumu

5.1 Výzkumný problém a výzkumná otázka

Ze širokého spektra řeckých a latinských slovotvorných komponentů, které mají své místo ve slovní zásobě češtiny, se pro účely tohoto výzkumu omezují jen na jednu jejich konkrétní skupinu – na prefixoidy⁹. Výzkumným problémem jsou tedy první části složených slov, které pocházejí z klasické latiny a řečtiny. Cílem výzkumu je zmapovat znalost těchto slovotvorných komponentů u žáků čtyřletých gymnázií v 1. a ve 4. ročníku. Výzkumnou otázkou tedy je, zda dobrá znalost těchto morfémů u žáků čtyřletých gymnázií vede k lepšímu pochopení podobně utvářených termínů, které tyto komponenty obsahují. Jedním z dílčích záměrů také bylo potvrdit či vyvrátit předpoklad, že se znalosti této problematiky zlepšují ve srovnání mezi 1. a 4. ročníkem.

5.2 Limity výzkumu

Limity předkládaného výzkumu můžeme rozdělit na tři oblasti: limity na straně výzkumníka (potažmo limity výběrového souboru), limity na straně respondentů výzkumu a limity výzkumného obsahu (výběru témat pro sestavení výzkumného nástroje – didaktického testu).

Na straně výzkumníka (autorky výzkumu) se jedná zejména o časová, finanční a technická omezení, ke kterým v neposlední řadě patří realizace výzkumného projektu v době pandemie nemoci Covid-19, která v celé České republice výrazně omezila možnost osobního kontaktu s žáky. Z daných důvodů nebylo možné realizovat výzkum na větším počtu škol, což bezpochyby v mnohém ovlivnilo i celkové výsledky didaktického testu. V následující kapitole o výběru a rozsahu výzkumného souboru také vysvětluji, z jakého důvodu jsem volila tzv. „dostupný výběr“ oslovených gymnázií. Je nesporné, že i tato skutečnost se podílela na určitém zkreslení výsledků.

Na straně respondentů je pak nejzávažnějším omezením požadavek na srovnání výsledků mezi 1. a 4. ročníkem. Vzhledem k časovému harmonogramu mého doktorského studia nebylo možné provádět longitudinální výzkum a sledovat stejné žáky v 1. i ve 4. ročníku. Jedná se tedy o srovnání znalostí u dvou různých skupin žáků.

⁹ Problematiku prefixů a prefixoidů v českém lingvistickém systému přibližuje teoretická kapitola této práce, v metodologické části se dále pracuje s pojmem prefixoid, který v sobě zahrnuje všechny typy prvních komponentů složených slov.

V neposlední řadě je třeba uvést i limity, které byly určeny rozsahem samotného didaktického testu. Z důvodu optimální časové náročnosti, která by nezatížila učitele ani žáky a zároveň zajistila, že žáci udrží pozornost po celou dobu vyplňování testu, bylo nutné testovanou problematiku zredukovat pouze na určitý zvládnutelný počet zkoumaných prefixoidů. Výsledky tedy vypovídají o úrovni znalostí morfologických jednotek, které se v testu objevily, ale není možné je zobecnit na celou kategorii latinských a řeckých prefixoidů bez výjimky.

5.3 Výzkumný soubor – výběr a rozsah

Při stanovení základního a výběrového souboru jsem vycházela z metodiky M. Chrásky (2016, s. 16–23), jenž považuje za samozřejmé, že ani ve větších výzkumných projektech není možné prozkoumat všechny jedince, kteří jsou předmětem našeho zájmu. Stanovení základního souboru v případě mého výzkumu vycházelo ze snahy zmapovat úroveň znalostí žáků na konci studia střední školy a zároveň jsem předpokládala, že v tomto směru nejuniverzálnějšími a nejkompexnějšími znalostmi by mohli disponovat žáci gymnázií. Ve snaze zúžit skupinu, na niž se zaměřím, a vyhnout se komparaci mezi žáky osmiletých a čtyřletých gymnázií jsem se omezila pouze na respondenty ze čtyřletých gymnázií se všeobecným zaměřením. Dále mě zajímalo, zda se během čtyřletého studia znalosti vyvíjejí. To mě vedlo k záměru porovnat žáky 1. a 4. ročníku.

Pokud jde o výběrový soubor, který bude tuto skupinu reprezentovat, musela jsem vzít v potaz limity výzkumu v podobě míry ochoty jednotlivých škol podílet se na šetření a technických a finančních možností na straně výzkumníka.

V mém případě se tedy jedná o tzv. *dostupný výběr* (Gavora 2000, s. 64) neboli *convenience sample*. V takovém případě se do výzkumu zařazují respondenti, kteří mají vůli a motivaci se zapojit. Tento způsob výběru je obvykle preferován s ohledem na časovou a ekonomickou výhodnost, ovšem při vědomí toho, že závěry, které ze šetření vyplynou, budou tímto způsobem výběru zkreslené a budou vypovídat jen o těchto konkrétních školách a jejich žácích (Saumure, Given 2008, s. 124–125). Zcela záměrně jsem tedy oslovila gymnázia, kde jsem znala konkrétní kontaktní osobu (zpravidla učitele českého jazyka nebo latiny) a kde jsem očekávala vyšší pravděpodobnost pozitivní zpětné vazby. Jsem si plně vědoma, že tento způsob výběru s sebou nese riziko toho, že výsledky nebudou aplikovatelné na celou populaci žáků 1. a 4. ročníku všech čtyřletých gymnázií v České republice a že budou ovlivněné způsobem výuky na konkrétních školách a jejich ŠVP (Etikan, Musa, Alkassim 2016, s. 1–4).

Celkově se do šetření zapojilo 5 gymnázií z celé České republiky, v jejich rámci pak vždy všechny paralelní třídy obou sledovaných ročníků. V součtu tedy obsahuje výzkumný soubor 253 žáků 1. ročníku a 232 žáků 4. ročníku. Pro potřeby popisovaného výzkumu jsem veškerá data o jednotlivých školách i jejich žácích anonymizovala. Gymnázia jsem rozlišila písmeny A, B, C, D, E a na žádném ze zadávaných didaktických testů pro žáky nebyla uvedena jejich jména. Ve všech případech jsem využila kontaktní osobu (učitele), jež mi byla nápomocna při oslovení ředitele/ředitelky školy s žádostí o svolení

s provedením šetření. Ta také ve spolupráci s ředitelem/ředitelkou školy zajišťovala informovaný souhlas žáků s účastí na výzkumném šetření. Informované souhlasy ze všech participujících středních škol jsou dostupné v archivu autorky této práce.

5.4 Výzkumný nástroj – didaktický test

Pro ověření znalostí žáků týkajících se zkoumané problematiky jsem jako výzkumný nástroj zvolila didaktický test. S přihlédnutím k různým typům didaktických testů (angl. achievement testů), jak je ve své publikaci uvádí M. Chráska (2016, s. 178–182), se v případě tohoto šetření jedná o nestandardizovaný ověřující test. U nestandardizovaných testů jde o didaktický test sestavený obvykle pro potřeby jednotlivých učitelů, který neprošel procesem standardizace a ověření funkčnosti u větší skupiny žáků. Na druhé straně je ale i u takového formátu testu nutné dbát pravidel a zásad, které jsou standardizovaným testům vlastní a všeobecně doporučované. V případě testů připravovaných dokonaleji a s větším důrazem na jejich zpracování hovoří M. Chráska o testech „kvazistandardizovaných“ (Chráska 2016, s. 180).

Měřeno všeobecně platnými kritérii ve vztahu k cíli a požadovanému výstupu tohoto didaktického testu, můžeme říci, že se jedná o test ověřující (test absolutního výkonu neboli criterion-referenced test) s cílem ověřit vědomosti žáků v předem definované oblasti. Kritériem úspěšnosti je u těchto typů testů předem stanovený stupeň zvládnutí učiva a zjištění, zda žák danou látku ovládá, či nikoliv (Chráska 2016, s. 181).

5.4.1 Struktura didaktického testu

Základním požadavkem při sestavování didaktického testu bylo co nejširší pokrytí testované problematiky, ale zároveň nízká náročnost pro žáka, pokud jde o rozsah vpisovaných částí (hlavní část tvoří multiple-choice otázky). Současně ale bylo nutné splňovat požadavek na částečnou vlastní produkci k ověření aktivní znalosti dané problematiky.

Zvolila jsem tedy dva druhy testových otázek: úlohy s výběrem odpovědi (multiple-choice question) a otevřené úlohy se stručnou odpovědí (Chráska 2016, s. 183–184).

U úloh s výběrem odpovědí se v tomto případě jedná o typ s právě jednou správnou odpovědí. Při jejich sestavování je nutné se zaměřit na správnou volbu distraktorů, aby byly i nesprávné položky pro žáky, kteří neznají správnou odpověď, vnímány jako přijatelné – plausibilní a aby otázky splňovaly požadavek na stručnost a přehlednost (Jeřábek, Bílek 2010, s. 45). Je také vhodné zvolit vyšší počet distraktorů než tři, aby se snížila pravděpodobnost, že žák správnou odpověď jen náhodou odhadne (Chráska 2016, s. 186).

V druhé části didaktického testu dostali žáci dvě otevřené doplňovací úlohy (Bílek, Jeřábek 2010, s. 44), kde měli za úkol na základě svých jazykových zkušeností najít slova s podobným slovním základem, ve druhém případě pak doplnit vhodný slovní základ k uvedenému prefixu/prefixoidu. U obou otevřených úloh s krátkou tvořenou odpovědí bylo úkolem žáků vytvořené slovo také přeložit. Tímto způsobem je možné ověřit nejen to, že se s ním někdy setkali, ale také zda správně rozumí jeho významu. Předpokládám, že žáci, kteří správně zodpověděli *multiple-choice* otázky 1–10, budou dostatečně kompetentní u odpovědí na otázky 11 a 12, kde musí kromě pasivní znalosti prokázat i znalost aktivní a uvedou do odpovědi slova ze své běžné slovní zásoby. Na pomezí obou těchto kompetencí jsou ti žáci, kteří v otázkách 11 a 12 uvádějí slova, jež požadovaný slovtvorný komponent obsahují, ale nejsou schopni vysvětlit jejich význam.

5.4.2 Konstrukce jednotlivých testových otázek

Celý didaktický test je součástí této práce v části příloh (Příloha 1).

5.4.2.1 Otázky s výběrem jedné správné odpovědi (*multiple-choice*)

U otázek s výběrem ze 4 možných odpovědí jsem se snažila ze široké škály latinských a řeckých prefixů/prefixoidů vybrat takové morfologické jednotky, které se v české slovní zásobě objevují nejčastěji. Vycházela jsem jednak z dostupných informací v anglickém jazyce, kde autoři didaktik angličtiny často uvádí prefixy latinského původu s přehledy o frekvenci jejich výskytu (Breen 1960, Rasinski, Padak, Newton, Newton 2011), a zároveň jsem se snažila potvrdit domněnku, že stejné prefixy a prefixoidy se budou podobně často objevovat i v českém lexiku vzhledem k tomu, že se obvykle jedná o výrazy, které bychom mohli označit za tzv. *internacionalismy*. To se potvrdilo například ve výčtu latinských a řeckých prefixů, které se podle autorů nezanedbatelnou měrou podílejí na vzniku internacionalismů latinského a řeckého původu v češtině, jak ho uvádí Nový encyklopedický slovník češtiny a autorka hesel o latinismech a grécismech v českém lexiku Helena Karlíková (2017)¹⁰.

¹⁰ Helena Karlíková (2017): LATINISMY V ČESKÉM LEXIKU. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny.
URL: https://www.czechency.org/slovník/LATINISMY_V_ČESKÉM_LEXIKU [cit. 17. 12. 2023]
Helena Karlíková (2017): GRÉCISMY V ČESKÉM LEXIKU. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.

Mezi prefixy a prefixoidy, které budou předmětem testování v prvních deseti uzavřených otázkách, jsem tedy zařadila následující morfematické jednotky (řazeno abecedně): *ab-*, *de-*, *dys-*, *ex-*, *hypo-*, *i-/in-/im-*, *mono-*, *post-*, *pre-*, *re-*. K nim jsem zvolila distraktory tak, aby se v nabízených odpovědích vždy objevily prefixy a prefixoidy blízkého významu, případně aby bylo možné všechny 4 nabízené možnosti s uvedeným slovním základem smysluplně zkombinovat, nebo si byly nabízené možnosti hláskově podobné a vyžadovaly od čtenáře při řešení úkolů soustředěný přístup a pozorné čtení.

Níže uvádím koncept jednotlivých otázek s analýzou použitých distraktorů. Při jejich přípravě jsem pracovala s online Slovníkem afixů využívaných v češtině (2013–2016), který, dle mého názoru, zpracovává problematiku prefixů a prefixoidů v češtině v celé její komplexnosti.

Otázka č. 1

Byla cílena na význam latinského prefixu *i-/in-/im-*, který je ekvivalentem českého *ne-*. Jedním z distraktorů byl záporný prefix *a-*, ten byl významově nejbližší (v latině znamená prefix *a-/an-* „bez, prostý něčeho, absence něčeho“). Dále pak *con-* a *sub-*. Žáci měli za úkol identifikovat prefix *i-* (objevuje se i v hláskové variantě *in-/im-* v závislosti na tom, zda druhá část slova začíná na samohlásku či souhlásku, případně jakou kvalitu souhlásky má), kterým se připojením k výrazům *reálný*, *mobilní* a *relevantní* docílí opačného významu těchto slov.

Stavební prvek přejatých slov. Vychází z latinského prefixu *in-* a zachovává jeho dvojitý význam: (1) *,v-/do-/na-'* (*informace, inscenovat*); (2) *,ne-'* (*invalida, iracionální, imobilizovat*). V mnoha případech jde o stavební prvek se zastřenou motivací, takže povědomí o významu – pomíneme-li znalost etymologie: *infekce* (1) × *imunita* (2) – je závislé na jazykovém vzdělání a intuici. V důsledku různé známosti slovotvorných základů (*iredenta*) a v důsledku změn v procesu přejímání, popř. zlidovění (*inženýr, inspektor*) je v řadě případů význam mnohdy (3) *málo zřetelný až nezřetelný*. Na druhé straně se tento stavební prvek vzhledem k indoevropské příbuznosti jazyků objevuje i v takových výrazech anglického původu, které (4) *nevycházejí z latinského prefixu*, ale z příbuzného germánského *in* s významem *,v, do'* (*in-line, incomingový, input, insert, být in*).

Obrázek 1. Slovník afixů užívaných v češtině – část slovníkového hesla k prefixu *in-/i-*. Dostupné též online z www.slovníkafixu.cz¹¹.

Otázka č. 2

Předmětem této úlohy byl význam řeckých prefixoidů *hypo-* a *hyper-* (s významem „vysoké či nízké míry určité vlastnosti“, v medicíně pak např. „hladiny určité látky v krvi či krevního tlaku“). Žáci měli za úkol označit výraz „pro nízkou hladinu cukru v krvi“ (*hypoglykémii*), přičemž prefixoid opačného významu *hyper-* byl jedním z distraktorů.

URL: https://www.czechency.org/slovník/GRÉCISMY_V_ČESKÉM_LEXIKU [cit. 17. 12. 2023]

¹¹ <http://www.slovníkafixu.cz/heslar/in-/im-/i-> [cit. 1. 4. 2023]

Dalším distraktorem je pak latinský prefix *sub-* s významem „pod“ a záporný prefix *a-* (ve smyslu českého *ne-*). Aby bylo jisté, že žáci porozumí druhé části složeného slova, byla v zadání také informace o tom, že řecké adjektivum *glykos* znamená „sladký“.

Otázka č. 3

Latinská předpona *de-* s významem „z povrchu pryč“ ve spojení s druhou částí *-capitace* vytváří termín pro „setnutí hlavy při popravě“, který měli žáci za úkol správně identifikovat. V zadání úkolu byla opět informace o významu slova *caput* (gen. *capitis*), které v latině znamená „hlava“. K předponě *de-* jsem zvolila další tři distraktory: *a-*, *ex-* a *dys-*.

Otázka č. 4

Předmětem úlohy 4 bylo rozpoznat latinský prefix *ex-* ve výrazu *exkomunikace* coby vyčlenění jedince z komunity. Latinský prefix *ex-* nese význam „z něčeho ven“, často odpovídá české předponě *vy-/vý-/v(z)-*. Jako distraktory jsem pak zvolila *de-* (ve smyslu „z povrchu pryč“), *re-* (s významem „opětovného děje, zpětného vývoje, vzájemnosti“) a *sub-*.

Otázka č. 5

V tomto případě měli žáci správně určit významový ekvivalent české předpony *po-*, tedy latinské *post-*. Distraktory byly v této otázce další dvě latinské předpony na písmeno „p“, *pre-* a *peri-*. K nim na doplnění ještě *supra-* s významem „nad“.

Otázka č. 6

Odstoupení hlavy státu, člena vlády či krále, které můžeme vyjádřit cizím slovem *abdikace*, bylo předmětem otázky číslo 6. Úkolem žáků bylo tedy odhalit správný prefix mezi dalšími, jež se běžně s druhou částí slova *-dikace* pojí, ale znamenají něco jiného (*in-*, *de-*, *pre-*). Význam výsledných slov je determinován právě sémantikou konkrétního prefixu (*indikace*, *dedikace*, *predikace*). Dle autora Slovníku afixů užívaných v češtině je to právě špatné porozumění druhé části slov spolu s častou homografií (*a-/an-/ab-/ad-/ana-*), které brání uživatelům ve správné interpretaci významu cizího slova (viz např. heslo u prefixu *a-*).

Otázka č. 7

Znalost prefixu *re-* s významem „znovuobnovení“, „navrácení do původního stavu“ (*rekonstrukce, rehabilitace, rekvalifikace*) ověřuje otázka 7. K němu jsem jako distraktory zvolila prefixy *dys-*, *dis-* a *post-*. Vzhledem ke všeobecně rozšířenému používání slov konstrukce, habilitace a kvalifikace, která se často vyskytují právě s prefixem *re-*, jsem předpokládala, že tato úloha nebude žákům činit větší problémy a že zvolené distraktory je v jejich výběru správné odpovědi nijak zvlášť nespolečnou.

Otázka č. 8

Vybrat prefix s opačným významem k již zmiňovanému *post-* bylo úkolem úlohy číslo 8. Distraktory byly v tomto případě možnosti *peri-* (z důvodu hláskové podobnosti), *de-* a *sub-*. Žáci měli tedy správně identifikovat výraz *prenatální*.

Otázka č. 9

Studenti měli určit, který prefixoid neznáčí nadměrné množství nebo kvantitu (na výběr byly 4 možnosti: *giga-*, *super-*, *mono-* a *mega-*). *Giga*, *super* i *mega* jsou v češtině velmi časté a mají schopnost se pojit i s českými slovními základy. Zejména v hovorovém jazyce a slangu se těší mezi mladou generací mluvčích velké oblibě (Opavská 2003, 35–41).

Otázka č. 10

Latinská předpona *dis-* a řecká *dys-* jsou velmi často nesprávně interpretovány, chybí vysvětlení rozdílů mezi nimi. Pro popsání omezené funkce, čehosi nesprávně fungujícího, jsem mezi distraktory úmyslně latinskou předponu *dis-* zařadila, abych si ověřila, o jak častý nedostatek se jedná. Mezi distraktory tak bylo latinské *dis-* a dále pak řecké *meta-* a *ana-* (ty jsem zvolila pro jejich poměrně malou všeobecnou známost a nízkou četnost u kompozit v českém jazyce oproti jiným prefixoidům).

5.4.2.2 Otázky s otevřenou odpovědí

Otázka č. 11

Vzhledem ke kontextu aktuálního společenského dění, často probíranému postavení člověka mezi ostatními lidmi a hojně diskutované otázce lidské identity a sexuality jsem se rozhodla zařadit do didaktického testu řecké prefixoidy *homo-*, *hetero-*, *xeno-* a *auto-*. Slova s těmito prvými komponenty aktuálně ve společenském diskursu poměrně často rezonují a objevují se v různém kontextu, včetně citlivých společenských témat, jakými jsou například homo/heterosexuality, xenofobie či autonomie. Ve školní praxi jsou pak obsažena v terminologiích odborných předmětů, jako je fyzika či biologie. Testová úloha byla tedy navržena tak, aby žáci museli k těmto prvním komponentům navrhnout jejich druhou část a vzniklé slovo přeložit. To vše s cílem zjistit nejčastější kontext, v němž žáci uvedený prefixoid znají, a také jak přesně mu rozumějí. Pro přehlednost jsem úkol uspořádala do tabulky o dvou sloupcích (v prvním sloupci žáci doplnili druhý komponent a ve druhém uvedli překlad¹²).

Otázka č. 12

V tomto úkolu byl použit opačný postup než v otázce 11. Žáci dostali v zadání druhý slovtvorný komponent, k němu měli doplnit patřičný prefix/prefixoid¹³ a vzniklé slovo přeložit. Z důvodu poměrně velké variability a pestré škály možných prefixoidů, které se v této souvislosti mohly objevit, jsem vybrala původem latinské slovo *pozice*. Kromě toho, že nabízí celou řadu kombinací s prefixoidy, které jsou již běžně zaužívané, objevuje se tento komponent i v neologismech. Často se jedná o slova, která nejsou ještě soudobými slovníky zachycená a vyskytují se jen v terminologii určitého oboru či se váží k některé specifické lidské činnosti¹⁴. Úkol byl opět strukturován do tabulky o dvou sloupcích s pěti řádky pro možné odpovědi a dodatečným prostorem pro případné další.

¹² Pro potřeby této práce používám výraz *překlad* ve smyslu interpretace významu daného cizího slova v češtině. Úkolem žáků je vždy vysvětlit kompozitum cizího původu, aby bylo zřejmé, že obsahu slova rozumějí.

¹³ V zadání úloh používám výraz *prefix* s českým překladem „předpona“, jsem si vědoma zjednodušující formulace, ale v tomto případě upřednostňuji snahu o správné porozumění ze strany žáků. Lingvistický termín *prefixoid* se ve výuce na středních školách nepoužívá.

¹⁴ Více o této problematice v části 6. Analýzy slovníkových hesel.

5.5 Výzkum a jeho realizace

5.5.1 Předvýzkum – pilotáž testu

Pilotní zadání didaktického testu proběhlo na jaře roku 2022 na jednom z gymnázií, které se později zapojilo i do hlavní části výzkumu. Jednalo se o kvintu osmiletého gymnázia, tedy v podstatě o první ročník čtyřletého gymnázia. Cílem pilotáže testu bylo zjistit, zda je testové zadání pro žáky dostatečně srozumitelné a zda vyhovuje i formát testu. Výsledky pilotního didaktického testu byly téměř shodné s výsledky v hlavní části výzkumu, proto nepovažuji za důležité jim v této části věnovat větší prostor.

Nejvíce změn bylo nutné provést na grafické podobě testu. Bylo nutné zmenšit celkový formát, aby se celý didaktický test vešel na jeden list A4 oboustranně, a bylo potřeba zpřehlednit zadání jednotlivých otázek (čtyři možné odpovědi u multiple-choice otázek jsem řadila vedle sebe, nikoli pod sebe; u jednotlivých otázek jsem vyznačila klíčová slova tučně pro lepší pochopení; u otevřených otázek 11 a 12 jsem zvětšila volný prostor pro žakovské odpovědi a přidala řádky navíc pro případné další varianty nad rámec pěti řádků v zadání). U otázek s výběrem jedné odpovědi jsem změnila pořadí distraktorů tak, aby správná odpověď nebyla pod stejným písmenem několikrát za sebou.

Už při pilotním zadání vyvolal test po vyplnění u žáků zájem o správné řešení a učitel strávil část vyučovací hodiny vysvětlováním jednotlivých odpovědí. To mě utvrdilo v názoru, že téma je pro žáky zajímavé a při správném didaktickém uchopení problematiky jim může pomoci v pochopení např. termínů z odborných předmětů, jako je fyzika či biologie, kde na hlubší jazykový vhled a fixování obvykle nebývá časový prostor.

5.5.2 Hlavní výzkum

Výzkum byl realizován v průběhu roku 2022 na pěti státních všeobecných čtyřletých gymnáziích v České republice. Jak již bylo zmíněno v souvislosti s výběrovým souborem, gymnázia byla oslovena cíleně tak, aby byla co nejvyšší pravděpodobnost kladné zpětné vazby. Na všech vybraných gymnáziích měla autorka výzkumu kontaktní osobu z řad učitelů českého či latinského jazyka, která zajišťovala komunikaci s vedením školy a s učiteli českého jazyka všech tříd, jež se do výzkumu na dané škole zapojily. Snahou bylo na každém z pěti gymnázií oslovit všechny paralelní třídy 1. i 4. ročníku. Učitelé, kteří didaktický test ve třídách zadávali, dostali podrobné instrukce spolu s průvodním dopisem autorky výzkumu, byli detailně informováni o účelu výzkumu a jeho zaměření a obdrželi přesné pokyny, jak mají ve svých třídách didaktické testy zadat (viz Příloha č. 2 a 3). Výzkumu se zúčastnilo 253 žáků v 1. ročníku a 232 žáků ve 4. ročníku. Vzhledem k tomu, že šlo o gymnázia s různým počtem paralelních tříd, nebyl počet žáků na jednotlivých školách stejný. Přesné počty žáků, kteří se na jednotlivých gymnáziích do výzkumu zapojili, uvádí tabulka níže. Kvůli anonymitě jsem školy opět označila písmeny A–E.

<i>ŠKOLA</i>	<i>1. ROČ.</i>	<i>4. ROČ.</i>	<i>1. A 4. ROČ. DOHROMADY</i>
Gymnázium A	60	53	113
Gymnázium B	24	24	48
Gymnázium C	26	29	55
Gymnázium D	58	53	111
Gymnázium E	85	73	158
Všechny testované školy dohromady	253	232	485

Tabulka 1. Počty žáků zařazených do výzkumného šetření dle ročníků a škol.

Didaktický test vyplňovali žáci v hodinách českého jazyka, případně v hodinách jazyka latinského. Velmi cenná pro mě byla zpětná vazba, již mi zprostředkovali jednotliví učitelé, kteří test zadávali. Ve většině participujících tříd si žáci po odevzdání testu vyžádali, aby s nimi učitel test ještě jednou prošel a u jednotlivých otázek jim dal zpětnou vazbu. Nešlo jen o správnou odpověď, ale také o celkový kontext dané problematiky. Na jednom z gymnázií dokonce došlo k tomu, že ředitel školy po obdržení informací od autorky výzkumu a prostudování samotného didaktického testu apeloval na učitele českého jazyka v obou ročnících, aby se výzkumu se svými žáky rozhodně zúčastnili. Tato skutečnost ukazuje na aktuálnost zkoumaného tématu, jeho atraktivnost a praktičnost využití těchto znalostí.

5.5.3 Analytické zpracování výsledků výzkumu

Vzhledem k počtu získaných žákovských odpovědí bylo při analýze výsledků nutné kombinovat ruční a počítačové zpracování získaných dat. Veškeré žákovské odpovědi ze všech 12 testových otázek byly nejprve ručně zaznamenány do elektronické tabulky v aplikaci MS Excel tak, aby mohla být data později počítačově zpracována. U uzavřených otázek 1–10 došlo k porovnání zadaných žákovských odpovědí se správným řešením.

U otevřených otázek 11 a 12 se objevila celá řada různých variant žákovských odpovědí, které bylo nutné ručně vyhodnotit a zanést do tabulky metodou kódování. Kódování probíhalo ručně z důvodu precizního podchycení všech detailů, které žáci ve svých odpovědích uváděli. Správnost odpovědí byla konfrontována se správným tvary daného cizího slova a jeho správným překladem do českého jazyka. Podrobná analýza správnosti jednotlivých výrazů z žákovských odpovědí a jejich konfrontace s akademickými slovníky češtiny je k dispozici v kapitole 6.

Při počtu 253 odpovědních archů v prvním a 232 archů ve čtvrtém ročníku bylo ruční zpracování docela dobře zvládnutelné.

Žákovské interpretace významu složených slov řecko-latinského původu jsou důležitou součástí tohoto výzkumu a bylo nutné zachytit všechny drobné odchylky a specifika jednotlivých odpovědí. A zároveň bylo žádoucí, aby se s každou jednotlivou odpovědí seznámila autorka výzkumu osobně a neměla je pouze zprostředkované. Každá unikátní odpověď byla pečlivě zaznamenána a objevuje se v přehledech výsledků výzkumu v kapitole 7. Pro odpovědi, které se opakovaly častěji, jsem použila metodu ručního kódování a na základě jejich správnosti je rozdělila do několika kategorií:

- *celé správně* (uvedené slovo i jeho překlad jsou bez chyby)
- *blízko správnému překladu* (uvedené slovo je správně, překlad se mírně odchyľuje od významu uvedeného ve slovníku)
- *správné cizí slovo / špatný překlad* (slovo je uvedeno správně, překlad je chybný)
- *správné cizí slovo / chybí překlad* (slovo je uvedeno správně, překlad chybí)
- *nesprávné cizí slovo s překladem* (uvedené slovo je chybné, neexistuje, tudíž i překlad je chybný)
- *nesprávné slovo bez překladu* (uvedené slovo je chybné a překlad chybí)
- *celé chybí* (odpověď je nevyplněná)

(varianta *chybné slovo se správným překladem* se dle očekávání v odpovědích neobjevila)

Pro potřeby elektronického zpracování dat bylo každé z kategorií přiděleno velké písmeno z abecedy a tato data byla zanesena do tabulky v programu MS Excel. Samotné elektronické zpracování probíhalo ve statistickém výpočetním prostředí R. Pro účely vyhodnocení byl u uzavřených otázek použit zobecněný lineární model (Generalized Linear Mixed-Effects Model, knihovna lme4). U otevřených otázek a také u závislosti mezi správností odpovědí na otevřené a uzavřené otázky byl použit jednoduchý lineární model. Obrázky s grafy byly vytvořeny pomocí knihovny ggplot2.

6. Sémantické analýzy slovníkových hesel

Aby bylo možné výsledky didaktického testu vyhodnotit, bylo nutné porovnat žákovské odpovědi s jazykovou normou, kterou v tomto případě reprezentují slovníky českého jazyka jak tištěné, tak i elektronické. Vzhledem k tomu, jakým tempem se slovní zásoba vyvíjí a jak rychle vytváří jazyk aktuální pojmenování pro nově vznikající skutečnosti, docházelo i k situacím, kdy se daný výraz v žádném dostupném slovníku nepodařilo dohledat a bylo nutné použít internetový vyhledávač. S jeho pomocí se ukázalo, že v některých případech již čeština dané slovo používá, byť velmi okrajově a úzce spojené s terminologií konkrétního oboru či prostředím určité komunity. Pokud takové slovo žáci ve svých odpovědích použili a správně vyložili jeho význam, bylo nutné zohlednit i tyto zdroje.

6.1 Sémantická analýza prefixů a prefixoidů z uzavřených otázek 1–10

U prvních deseti otázek s výběrem jedné správné odpovědi považuji za důležité uvést základní významy a významové rozdíly testovaných prefixů/prefixoidů. A to i těch, které se v testu objevily pouze jako distraktory a nebyly obsaženy ve správných odpovědích. Poměrně aktuálním zdrojem informací o významech latinských i řeckých prefixů a prefixoidů je *Slovník afixů užívaných v češtině* (Josef Šimandl ed.), který zpracovává materiál z let 2013–2016 s dodatkem z roku 2017 a je dostupný také online¹⁵.

Prefixy a prefixoidy jsou řazené podle abecedy a v přehledu jsou uvedeny jak ty, které pocházejí z latiny, tak i ty původu řeckého.

A-

V klasických jazycích je tento prefix označován jako *alfa privativum* „zbavovací a“, je to stavební prvek přejatých slov, který na něj navazuje, dědí jeho význam „bez, prostý něčeho“.

ANA-

Původní význam morfologické jednotky je „vzhůru, vz-“, vystupuje v párech, jako např. *anafora* × *katafora*; dalším významem je „znova“ (*anabaptista*); další významy

¹⁵ <http://www.slovníkafixu.cz> a tištěná verze Šimandl, Josef (ed.) (2016): *Slovník afixů užívaných v češtině*. Praha: Karolinum, 652 s.

vycházející z řeckých významů „na“, „po“, „podle“, „k“, „v“ jsou často neprůhledné (*anathema*).

DE-

Tento prefix pochází z latinského prefixu *dē-* a ten souvisí s předložkou *dē* s významem: 1. „od něčeho“ (*deportace, delegace, demise*); 2. navazuje na dnes patrně nejhojněji využívaný význam „zbavit něčeho/někoho“ (*deformovaný, degradovat, dezinfekce, denacifikace*); 3. „úbytek, nedostatek, úpadek“ (*deficit, debilní, degrese*); 4. intenzifikace děje vyjádřeného slovesem (*deprimovat, deklamovat, demonstrace*); 5. „vytvoření, rozhodnutí, objevení“ (*definovat, deskripce, detektor, destinace*).

DIS-

Dis- dědí význam latinského prefixu *dis-/dī* „roz“ (*distribuce, disponovat*), od tohoto významu se odvíjí platnost „odlišnosti“ (*disident*) až „záporu“ (*diskreditovat*).

DYS-

Pochází z řeckého prefixu *dys-* s významem „těžko, špatně, ne-“. Slova s ním tvořená vyjadřují špatné fungování až nefunkčnost (*dysfunkce, dyslexie, dyspepsie*). Mnoho takových výrazů se rozšířilo prostřednictvím jazyků, které rozdíl mezi „i“ a „y“ nezachovávají, a někdy jsou si *dis-* a *dys-* významově podobné (*diskreditace*), proto je v některých přejatých slovech *dis-* s významem odpovídajícím prvku *dys-* (*disharmonie, diskomfort*) a u jiných psaní kolísá (*dysbalance/disbalance*).

EX-

Ex- (nebo jeho hlásková podoba *e-*) je stavební prvek, který původně vyjadřoval významy 1. „z něčeho ven“ (*extrakce*); 2. „nahoru/vznik“ (*erekce*); 3. „intenzifikace děje“ (*exacerbace*). Tyto významy jsou mnohdy málo zřetelné až nezřetelné (*examinátor, existence*). Nejčastěji odpovídá českým prefixům *vy-/vý-*, *(v)z-*. Nověji ve své podobě *ex-* se přejímají a tvoří „pojmenování osob podle minulého stavu“ (*exprezident, exmanžel*). V mluvě lze zaznamenat i *ex* jako samostatné slovo.

GIGA-

Pochází z řec. *Gigās* (jméno obra), nese význam 1. u měrných jednotek (10^9 , 2^{30}); 2. „obrovský, mohutný“ (*gigabyte, gigahertz, gigamarket, gigaboard*).

HYPER-

Užívá se s významem 1. „vykazující zvýšenou míru něčeho“ (*hypertenze, hyperglykemie, hypersekrece, hyperkritický, hyperinflace, hypermoderní*); 2. „mající velké rozměry“ (*hypermarket, supernova*); 3. „něčemu nadřazený“ (*hyperonymum, hypermédium, hypersyntax, hypertext*).

HYPO-

Tento morfém implikuje následující významy: 1. „sníženou míru či nedostatek něčeho“ (*hypotenze, hypotyreóza*); 2. „umístění dole, vespod, v prostoru pod něčím“ (*hypofýza, hypostáza, hypotalamus*); 3. „podřízenost, závislost na něčem, nižší postavení“ (*hyponymum, hypotaxe*).

I-, IN-, IM-

Jsou původem z latinského prefixu *in-* a zachovávají jeho dvojí význam: 1. „v-/do-/na-“ (*informace, inscenovat*); 2. „ne-“ (*invalida, iracionální, imobilizovat*).

KO-, KON-, KOM-

Základním významem je v tomto případě „s, spolu s něčím/někým“, který nabývá několika blíže specifikovaných odstínů významu: 1. „rovnocenný“ (*kombinace, kolega, komisař*); 2. „doprovodný“ nebo „složka“ (*kontext, koreferát*); 3. „celek vytvořený ze složek, které k sobě přilnuly, vznik“ (*kombinace, kolekce, koncepce, koherence*); 4. „(sebe)zničení, zhroucení, zánik“.

MEGA-

Pochází z řeckého *megas* „velký“ a nese významy 1. u měrných jednotek (10^6 , 2^{20}); 2. „obrovský, rozsáhlý“ (*megafon, megakonzert, megabyte, megashow, megapole*).

META-

Tento řecký komponent/prefix *meta(-)* vyjadřuje významy „za“, „před“, „nad“, „pod“, „s“, „přes“, „mimo“ a často není snadné o přesném významu rozhodnout (*metoda metafora, metabolismus, metafyzika, metamfetamin, metamorfóza, metastáza*).

MONO-

Pochází z řeckého *monos* „jeden“ a nese význam 1. „jedno-“ nebo 2. v chemii „jednoduchý“ (*monopol, monografie, monočlánek*).

PERI-

Pochází z řeckého prefixu/předložky *peri* s významy „okolo, o, ob“ (*periferie, perioda*).

POST-

Jeho významy se odvíjejí od latinské předložky *post* „po“ v časovém slova smyslu.

PRE-

Pochází z latinské předložky/prefixu *prae(-)* „před“ (*prepozice, prehistorie, prekurzor*).

RE-

Je užíván s významem 1. „zpětného vývoje“ (*restrikce, regrese, revokovat, respektive*); 2. „opětnosti, exteriorizace nebo odporu“ (*reakce, rekonstrukce, restaurace, reforma, rezoluce, relevantní, reklama, redakce, revoluce*); 3. „vzájemnosti“ (*relativní, respekt*).

SUB-

Dědí významy latinského prefixu *sub-*: 1. „pod“ (*substrát, subalterní, subkultura, submisivní*); 2. „náhrada, zastupování, pomoc“ (*surogát, suplovat, subsidiární*), ale i částečně protikladný význam; 3. „ubírání“ (*aditivní × subtraktivní, subarktický, subklinický*).

SUPER-

Nese významy: 1. „umístěný nad něčím“ (*superpozice, supernatant*); 2. „mající vyšší postavení, vliv“ (*superarbitrium, superintendant, superliga*); 3. „vykazující vyšší míru něčeho“ (*superfosfát, supersaturace, superkritický*); 4. „mající velké rozměry“ (*supermarket*); 5. „předčící ostatní, vynikající“ (*superman, superstar*).

Zpracováno volně podle *Slovníku afixů užívaných v češtině* (Šimandl 2016).

6.2 Sémantická analýza hesel *homo-*, *hetero-*, *xeno-*, *auto-*

Předmětem úlohy číslo 11 v didaktickém testu jsou čtyři prefixoidy pocházející z řečtiny (ve všech čtyřech případech se jedná o původem samostatná plnovýznamová slova pocházející z řečtiny). Byla vybrána záměrně vzhledem k jejich hojnému výskytu v moderní slovní zásobě a jejich tematické aktuálnosti ve vztahu k často diskutovaným jevům v dnešní společnosti¹⁶. Vzhledem k tomu, jak rychle se slovní zásoba češtiny v oblasti cizích slov a neologismů vyvíjí, není možné sledovat aktuální stav jen v akademických slovnících už proto, že nejnovější vydání Nového akademického slovníku cizích slov (dále jen ASCS) autorů z Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR pochází z roku 2005. Poměrně aktuálním zdrojem informací je opět *Slovník afixů užívaných v češtině* (Josef Šimandl ed.), který zpracovává materiál z let 2013–2016 s dodatkem z roku 2017 a je dostupný také online¹⁷.

6.2.1 HOMO-

Podle Slovníku afixů pochází prefixoid *homo-* z řeckého *homos* „stejný“ a nese význam totožnosti, shodnosti se složkou vyjádřenou druhou částí kompozita. Dále pak vyjadřuje „sexuální orientaci na stejné pohlaví“. Příklady lemmat dle slovníku afixů mohou být slova jako *homosexuál*, *homosexuální*, *homogenní*, *homofon*, *homocystein*, *homofobie*, *homonymie*, *homomorfismus*, *homoprotitit*¹⁸.

ASCS vedle uvedeného významu „stejný“, „shodný“ (opak *hetero-*) uvádí ještě druhý význam prefixoidu *homo-* ve smyslu „člověk“.

Příklady hesel s prvním komponentem *homo-* dle ASCS mohou být následující: *homocentrický* „mající společný střed“ i *homocentrický* „soustředěný na člověka jako střed všeho dění“, *homocyklický*, *homofonický*, *homogamní*, *homogenizovaný*, *homogenní*, *homochromie*, *homologace*, *homomorfie*, *homonymie*, *homotypie*.

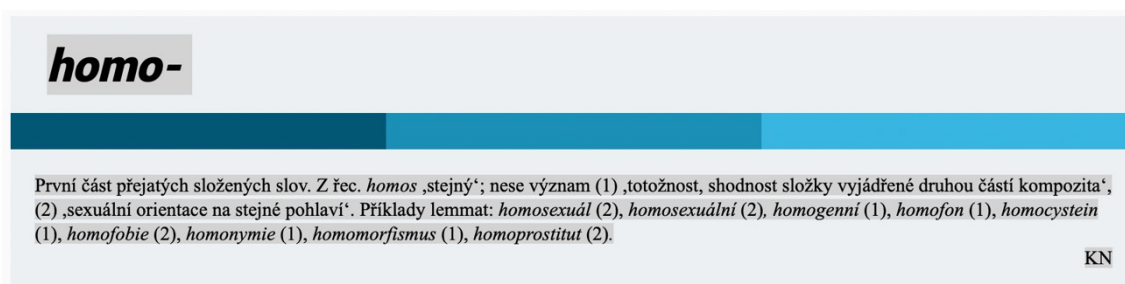
V ASCS v jeho posledním vydání z roku 2005 úplně chybí *homofob* (případně *homofobie/homofobní*). Naopak Nová slova v češtině 2 z roku 2004 již tento výraz uvádějí.

¹⁶ Více o této problematice v kapitole 5.4.2.2.

¹⁷ <http://www.slovníkafixu.cz> a tištěná verze Šimandl, Josef (ed.) (2016): *Slovník afixů užívaných v češtině*. Praha: Karolinum, 652 s.

¹⁸ Dostupné z <http://www.slovníkafixu.cz/heslar/homo-> [cit. 31.1. 2023]

V žákovských odpovědích se v souvislosti s prvním komponentem *homo-* objevovala následující slova¹⁹: *homosexuál/homosexuální* „sexuální náklonnost k osobám téhož pohlaví“; *homogenní* „stejnorodý“; *homofob* „člověk se strachem z homosexuálů“; *homonymum* „slovo stejně psaná/znějící jako slovo jiné, ale s odlišným, nesouvisejícím významem“; *homotypický* zool. „druhově stejný“; *homolýza* „způsob štěpení chemické vazby“; *homopolymer* „látka se stejnou strukturou makromolekul“; *homofonie* „jednohlas“ nebo také „zvuková shoda graficky odlišných slov v jazykovědě“; *homologie* „souhlasnost, shodnost“; *homogamie* „současné dozrávání tyčinek i blizen u oboupohlavních květů“.



Obrázek 2. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz

6.2.2 HETERO-

Podle ASCS je prefixoid *hetero-* první částí složených slov s významem „jiný, různý, odlišný, rozličný“ (op. *homo*, *izo*).

Slovník afixů uvádí jeho původ z řeckého *heteros* „jiný, odlišný“ k vyjádření

1. různosti složky tvořící druhou částí kompozita,
2. sexuální orientace na opačné pohlaví.

Příklady lemmat dle Slovníku afixů mohou být *heterosexuální*, *heterosexuál*, *heterogenita*, *heterozygot*, *heterocyklický*, *heterostruktura*, *heterosexuálka*, *heteroreceptor* nebo *heterotrofie*²⁰.

¹⁹ Uvedené s vysvětlením významu podle ASCS.

²⁰ Dostupný online z <http://www.slovníkafixu.cz/heslar/hetero-> [cit. 31.1. 2023]

ASCS přináší některé další příklady vybraných hesel s komponentem *hetero-*, jako je *heterocyklický*, *heterofázie*, *heterogamie*, *heterogeneze*, *heterogenní*, *heterokineze*, *heteromorfie*, *heteronymum*, *heterotermie*, *heterotrofie* etc.

Následující kompozita patří mezi nejčastější, která se v žákovských odpovědích v úloze 11 didaktického testu vyskytovala (definice dle ASCS).

Heterogenní (ř. *heteros* „jiný, druhý“, ř. *gignesthai* „vznikat“) „heterogenní, různorodý, různého původu; různotvárný, nejednotný“.

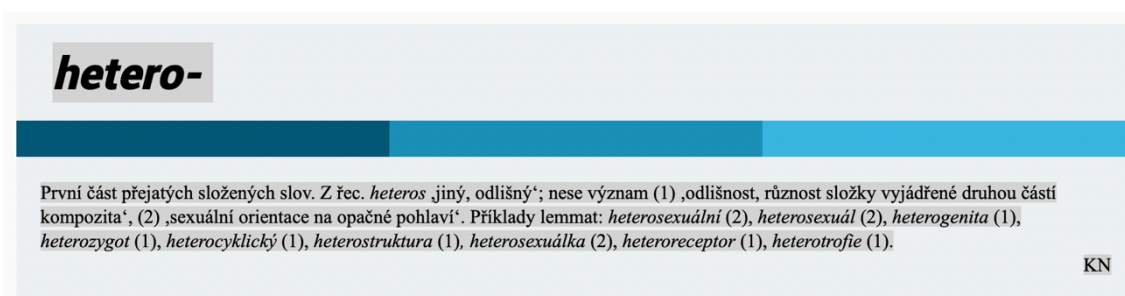
Heterosexuality (ř. *heteros* „jiný, druhý“, lat. *sexus* „pohlaví“) „heterosexuality, normální pohlavní vztah jednoho pohlaví k druhému, různopohlavnost“.

Heterochromie (ř. *heteros* „jiný, druhý“, ř. *chroma* „barva“) heterochromie „nestejně zabarvení duhovky“.

Heterocyklický „související s organickými cyklickými sloučeninami, obsahujícími v uzavřeném řetězci kromě uhlíkových atomů i jiné atomy, např. dusík, kyslík“.

Heterotrofie (ř. *heteros* „jiný, druhý“, ř. *trofe* „výživa“) „heterotrofie, výživa ústrojnými (organickými) látkami, které pocházejí z jiných organismů“ (Lexicon Medicum).

Dále pak výrazy jako *heterotypický*, *heteronymum* „slova označující rodové dvojice od různých slovních základů – kohout/slepice“; *heterolýza* „rozpad buněk působením jiné tkáně nebo jiné buňky“, *heterozygota* „jedinec, který má pro týž znak po obou rodičích jinou alelu daného genu“, *heterotropie* „šilhání“, *heterodon* „druh plaza, had“; *heterofonie* „vícehlas“.



Obrázek 3. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz

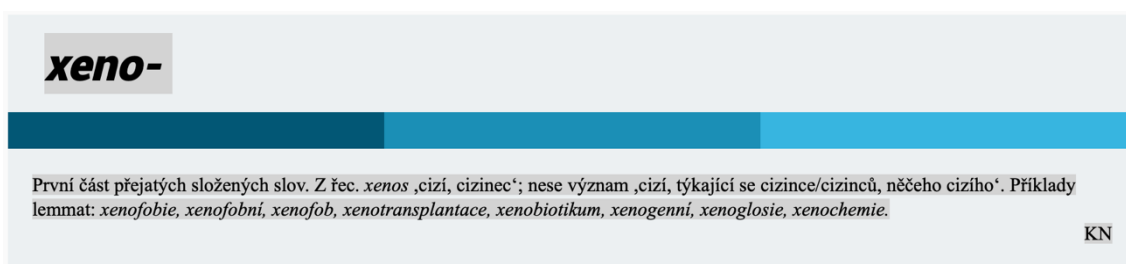
6.2.3 XENO-

ASCS i Slovník afixů uvádějí komponent *xeno-* jako první část složených slov s významem „cizí, týkající se cizince, hosta“. Pochází z řeckého *xenos* „cizí, cizinec“. Příklady lemmat mohou být *xenofobie*, *xenofobní*, *xenofob*, *xenotransplantace*,

xenobiotikum, xenogenní, xenoglosie, xenobióza, xenogamie, xenokracie, xenolit, xenogenní, xenoglosie či *xenochemie*²¹.

Ke kompozitům, která se v žákovských odpovědích objevila, uvádím i český ekvivalent a popis významu (volně podle ASCS, pokud není uvedeno jinak):

xenofob „odpůrce, nepřítel všeho cizího“ (adj. *xenofobský*); *xenofobie* „odpor, nepřátelství, nedůvěra ke všemu cizímu, strach z cizinců a nenávisť k nim“ (adj. *xenofobní*)²²; *xenomorf* „filmový termín pro druh vetřelce“ (slovo odvozené od řeckého *xenos* „cizí“ a *morfe* „tvar“)²³; *xenotyp* „jedna nebo více variant stejné látky od dvou nebo více různých druhů rostlin či živočichů“²⁴; *xenobiochemie* „vědní obor zabývající se přeměnami látek organismu cizích za účasti působení biologických systémů“, *xenofilie* „přehnaná záliba ve všem, co je cizí“.



Obrázek 4. Slovník afixů, dostupný online z www.slovnikafixu.cz

6.2.4 AUTO-

Dle Slovníku afixů je komponent *auto-* první částí přejatých složených slov, která pochází z řeckého *autos* s významem „sám, sebe, vlastní“. Významově se přejatá slova s prvním komponentem *auto-* dělí do dvou kategorií. První zahrnuje slova s významem samostatný, samostatně/sám, *sebou vytvořený*. Jedná se například o výrazy *autonomie, autonomní, autobiografický, autoportrét, autogen, autopilot, autokracie* či *autocenzura*. Druhou skupinu tvoří slova významově odkazující k mechanicky zkrácenému výrazu *auto* (automobil, z řeckého *auto-* a latinského *mōbilis* „pohyblivý“). Jako příklady lemmat

²¹ Dostupné online z <http://www.slovnikafixu.cz/heslar/xeno-> [cit. 31.1. 2023]

²² Online slovník cizích slov SCS.ABC.CZ dostupný z <https://slovník-cizich-slov.abz.cz> uvádí v době citace slovo *xenofobie* jako šestý nejvyhledávanější výraz [cit. 31.1. 2023]

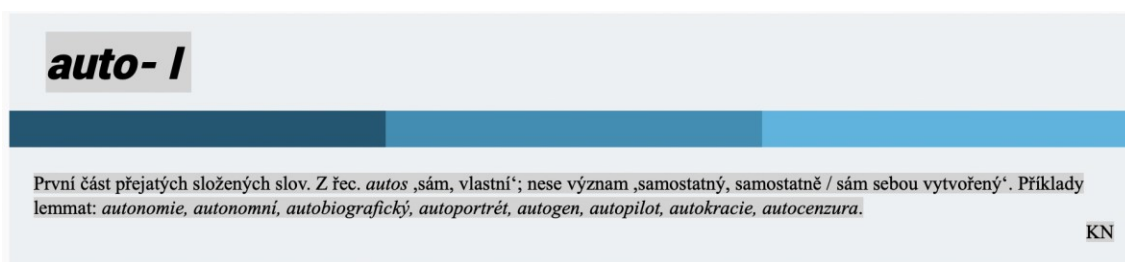
²³ Volně vyloženo podle <https://cs.wikipedia.org/wiki/Vetřelec> [cit. 31.1. 2023]

²⁴ S tímto termínem pracuje zejména angličtina, citováno z <https://www.wordsense.eu/xenotype/> [cit. 31.1. 2023]

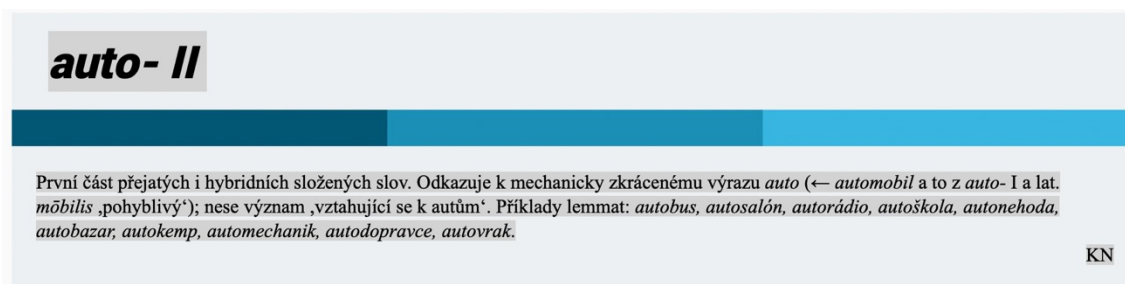
můžeme uvést *autobus*, *autosalón*, *autorádio*, *autoškola*, *autonehoda*, *autobazar*, *autokemp*, *automechanik*, *autodopravce* nebo *autovrak*²⁵.

ASCS pak doplňuje ještě třetí kategorii složených slov s významem automatický „samofungující“.

Všechny tři významové typy kompozit s první částí *auto-* se objevovaly i v žákovských odpovědích. Pozornost z hlediska překladu si zaslouží zejména termíny z biologie, a to konkrétně výraz *autotrofní* „schopný získávat energii a tvořit organické látky z anorganických látek, založený na této schopnosti“, opak *heterotrofní*²⁶. Dále pak *autoimunitní* „související s imunologickou reakcí organismu na některé složky vlastního těla jako na cizí“; *autogamie* „samoopylení, samosprašnost u rostlin“ či *autotomie* „schopnost některých živočichů v sebeobraně oddělit některou část svého těla“.



Obrázek 5. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz



Obrázek 6. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz

²⁵ Dostupné online z <http://www.slovníkafixu.cz/heslar/auto-%20II> [cit. 31.1. 2023]

²⁶ Pro odborný překlad a etymologickou analýzu je možné využít lékařský slovník Lexicon Medicum (2015): Autotrophia, ae, f. (ř. *autos* „sám“, ř. *trofē* „výživa“) samovýživa, výživa organismu nezávislá na jiných organismech.

6.3 Sémantická analýza hesel se slovním základem *-pozice*

Úloha 12 představuje doplňovací otevřenou otázku se stručnou odpovědí (doplnění prefixu/prefixoidu + překlad)²⁷. Úkolem žáků bylo doplnit ke slovnímu základu *-pozice* vhodný prefixoid a vzniklé kompozitum přeložit. Na základě přehledu všech výrazů, které se v odpovědích objevily, bylo nutné provést jejich slovníkovou analýzu a na jejím základě vyhodnotit správnost žakovských odpovědí.

V abecedním pořadí uvádím seznam prefixů a prefixoidů, které studenti se slovním základem *-pozice* spojovali, řazeno podle abecedy²⁸: a-, ante-, de-, dis-, dys-, ex-, **in-**²⁹, indis-, **indys-**, juxta-, kom-, **peri-**, post-, pre-, predis-, **predys-**, pro-, o-, re-, sub-, trans-

Při analýze prefixů a prefixoidů vycházím ze Slovníku spisovného jazyka českého (dále jen SSJČ), Akademického slovníku současné češtiny (dále jen ASSČ), Slovníku spisovné češtiny (SSČ) a Akademického slovníku cizích slov (dále jen ASCS)³⁰. V rámci zakotvení jednotlivých výrazů dle četnosti a z pohledu funkčně stylového uvádím také stručnou charakteristiku dle Českého národního korpusu (dále jen ČNK)³¹.

U některých žáků se též objevily termíny z odborných předmětů (biologie, fyzika atd.), jejichž existenci bylo nutno ověřit. K tomu byly využity především dostupné internetové zdroje, odkaz na ně uvádím v poznámkách pod čarou.

APOZICE

Dle SSJČ, ASCS, SSČ i ASSČ je základním a v povědomí mluvčích nejrozšířenějším významem lingvistický termín pro *přístavek* (shodný přívlástek volně připojený, vyjadřující dodatečně samostatnou myšlenku). V biologické terminologii se pak pod označením *apozice* skrývá způsob zvětšování útvaru (živé i neživé přírody) příkládáním nových vrstev k vrstvám původním (ASCS), pro srovnání lze uvést příklad ze Základního

²⁷ Dle typologie otázek v didaktických testech (Jeřábe, Bílek 2010, s. 42).

²⁸ Prefixy zaznamenané tučným písmem nevytváří se slovním základem *-pozice* žádný existující tvar, slovník spisovné češtiny ani slovník cizích slov je neudává, jedná se s největší pravděpodobností o žakovu neznalost významu předpon či jejich kodifikované grafické podoby.

²⁹ Spojení s prefixem *in-* je možné pouze v jeho alternované podobě *im-* (viz heslo *impozice*).

³⁰ V přepisu slovníkových hesel se soustředím pouze na stránku významovou, gramatickou charakteristiku pro účely této analýzy zcela vypouštím. Stejně tak po stránce pravopisné preferuji zápis *pozice* před tvarem *posice*. Všechna kompozita s druhou částí *pozice* jsou ženského rodu.

³¹ Databáze SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2020. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.

slovníku rostlinné anatomie³², který popisuje, že se jedná o „růst buněčné stěny, při kterém se nový materiál postupně ukládá po vrstvách, obvykle na vnitřní povrch stěny“. Dle ČNK se jedná o ojedinělý termín, se kterým pracuje pouze odborná literatura.

ANTEPOZICE

Podle SSJČ jde o lingvistický termín pro umístění nějakého slova, tvaru nebo částice (např. předložky) před slovo, ke kterému patří (opak postpozice). ASCS doplňuje ještě obecné odborné vyjádření pro umístění vpředu, před něčím. V medicíně jde o chirurgické umístění orgánů dopředu (např. kličky střevní nad přední stěnu břišní)³³.

ČNK uvádí výskyt tohoto slova jako okrajový, výhradně spojený s odborným textem.

antepositiō, ōnis, f. (l. *ante* před, l. *pōnere* položit) antepozice, chirurgické uložení orgánů dopředu. **Antepositio uteri** posunutí dělohy dopředu

Obrázek 7. Slovníkové heslo z *Lexiconu medicum* (2005).

DEPOZICE

Pro tento výraz uvádí SSJČ i ASCS shodně význam „složení, úchova, uložení“ (například peněz u soudu). Dále pak dle elektronického Slovníku cizích slov *www.slovník-cizich-slov.cz*³⁴ „uložení a svěření do úschovy“, „zbavení úřadu“, „písemné svědectví“, „místopřísežné prohlášení“.

ČNK³⁵ uvádí termín *depozice* jako slovo vyskytující se převážně v psaném jazyce, časté jsou kolokace z oblasti chemie, biologie a fyziky, popřípadě výpočetní techniky („depozice mědi na železe, depozice sloučenin síry, depozice počítačového procesu, suchá depozice na povrchu rostlin“).

DISPOZICE

Podle SSJČ a ASCS má výraz *dispozice* tři základní významy:

1. „možnost volného použití, volné použití“ (mít k dispozici velkou knihovnu);

³² Katedra experimentální biologie rostlin, Přírodovědecká fakulta UK, zdroj online z <http://kfrserver.natur.cuni.cz/studium/prednasky/anatomie/slovník/slovník.htm> [cit. 15. 2. 2022]

³³ Etymologii tohoto výrazu lze najít v *Lexiconu medicum* (2005).

³⁴ <http://www.slovník-cizich-slov.cz/?q=depozice&typ=0> [cit. 28.3. 2023]

³⁵ <https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce/search/cs/depozice?pos=N&lemma=depozice> [cit. 28.3. 2023]

2. „sklon, náchylnost, předpoklady k něčemu či pro něco“ (dispozice k hudbě, dispozice pro studium či k duševním poruchám);
3. „rozdělení, rozvrh, plán“ (dispozice parku, ulic);
4. „pokyny, směrnice“ (jaké máš dispozice pro dnešek).

V právní či diplomatické terminologii se pak může podle ASCS jednat o „část právní normy určující příslušné chování subjektu a vymezující práva a povinnosti účastníků vzniklých právních vztahů, či o obsahem nejdůležitější formule listiny vyjadřující vlastní právní pořízení v listině obsažené“.

ČNK uvádí nejčastější výskyt slova *dispozice* v odborném textu, následuje publicistika a s odstupem také beletrie a okrajově mluvený jazyk. Nejčastějším kontextem je „volné použití, dostupnost něčeho, případně sklony, vlohy, předpoklady“ (genetická dispozice).

EXPOZICE

Všechny porovnávané slovníky (SSJČ, ASCS i SSČ) vysvětlují význam slova *expoziice* shodně ve třech základních liniích:

1. „skupina předmětů vyložených k prohlídce (na výstavě, v muzeu apod.), pojmenování pro určitý úsek výstavy, muzea“;
2. ve fotografii „vystavení, vystavování citlivé vrstvy fotografického materiálu působení světla“ (exponování = osvit);
3. v literatuře „úvodní část díla s vylíčením poměrů, z nichž děj vyrůstá, či v hudbě první uvedení hudební myšlenky, úvodní část skladby“.

V meteorologické terminologii se tímto termínem také označuje „orientace svahů a podobně vzhledem ke světovým stranám, na níž závisí příjem slunečního záření, vystavení větru“ apod. (ASCS).

Dle ČNK se výraz *expoziice* vyskytuje zejména v odborném psaném textu a v publicistice, minoritně v beletrii a mluveném jazyce, přičemž nejčastějším významem je „výstava objektů, exponátů“.

IMPOZICE

Výraz *impozice* se v žákovských odpovědích několikrát vyskytl v nesprávném tvaru *inpozice*, což patrně vyplývá ze snahy spojit slovní základ *-pozice* s předponou *in-*

v běžně užívaném tvaru. Bez hlubší znalosti principu, na němž fungují v latině hláskové změny u tohoto slovtvorného komponentu (před obouřetnou souhláskou dochází k hláskové změně *in-* ⇒ *im-*). Pokud žáci takový termín uvedli, chyběl jim překlad, proto je složité posoudit, zda takto vzniklému slovu rozumí.

Termín *impozice* se nevyskytuje v žádném slovníku spisovné češtiny ani ve slovnících cizích slov, nicméně v odborné komunikaci jej najít lze. Obvykle se jedná o kontext podnikové ekonomiky, kdy se tímto slovem vyjadřuje „projekce majitele firmy do následníka z řad rodinných příslušníků, který je předurčený převzít rodinný podnik, aniž by o to třeba sám jevil zájem“³⁶.

INDISPOZICE

Význam slova se obvykle váže ke zdravotní způsobilosti někoho či schopnosti vykonávat obvyklou činnost. Např. SSJČ to popisuje jako „stav, v němž se někdo necítí úplně zdrav, přechodně způsobilý nebo naladěný k něčemu, lehčí churavost, rozladěnost“.

Majoritním výskytem slova *indispozice* v ČNK je publicistika, dále pak odborný text a beletrie, nejčastěji je užívané ve smyslu „zdravotní indispozice“.

JUXTAPOZICE

Pojem *juxtapozice* se vyskytuje výhradně v terminologii. V povědomí uživatelů je patrně nejrozšířenější jeho využití v lingvistice. Dle SSJČ i ASCS jde o „položení vedle sebe“ (například. dvou textů pro srovnání) nebo „spojení dvou a více slov v syntagmatu nebo ve složeném slově uskutečněné jen jejich prostým položením vedle sebe“ (např. pantáta). Českým synonymem je slovo *spřežka*.

Podobně může fungovat výraz *juxtapozice* i např. v architektuře „položení, postavení dvou různých objektů vedle sebe“ či ve fotografii, kde se realizuje jako „konfrontace dvou kontrastních objektů pouhým umístěním vedle sebe“³⁷.

Dle ČNK je nejčastějším výskytem odborná literatura, méně pak publicistika a beletrie, v mluveném jazyce se výraz téměř nevyskytuje.

³⁶ Slovo *impozice* použil ve své diplomové práci Strategie rozvoje rodinného podniku např. Jan Bednář (2020). Dostupné z registru závěrečných prací VUT v Brně online z https://www.vut.cz/www_base/zav_prace_soubor_verejne.php?file_id=207406 [cit. 28.3. 2023]

³⁷ Zdroj: webové stránky fotografického centra Foto Škoda <https://www.fotoskoda.cz/1905-vyzrajte-na-kompozici-aneb-jak-vytvorit-funkcni-obsah/> [cit. 28.3. 2023]

KOMPOZICE

SSJČ, ASCS i SSČ shodně uvádějí pět základních významů slova *kompozice*:

(z lat.)

1. „skládání, komponování“ (v hudbě či v jazyce – tvoření slov);
2. „uspořádání, složení uměleckých prvků v díle“;
3. „umělecké dílo, zvláště hudební, skladba“;
4. „výsledek spojení, sloučení, smíšení látek, směs, sloučenina, slitina“;
5. „školní klasifikovaná písemná práce“ (zastaralý výraz, SSČ jej vnímá jako hovorový).

ASCS pak ještě připomíná kontext slova z oblasti sklářství „kompoziční sklo, štras“.

ČNK jako nejčastější výskyt slova *kompozice* uvádí odborný styl, následuje publicistika a beletrie a okrajově i mluvený jazyk. Nejčastější kolokací je umění „krajinná, skleněná, figurální kompozice“.

METAPOZICE

Výraz *metapozice* neuvádí žádný slovník spisovné češtiny ani slovníky cizích slov. Lze jej dohledat pouze v některých internetových zdrojích a v psychologických publikacích, kde je s tímto lexémem nakládáno různě. Většinou vychází jeho interpretace z významu řecké předpony *meta-* „pře-, přes, za, po, mezi, vně“ ve smyslu „přenesení, přechod, změna, pozice za něčím“ (ASCS). Výraz se objevuje zejména jako termín z psychologie a sociologie³⁸. Např. „*metapozice* říká něco o objektech, subjektivizuje se ve chvíli, kdy se ztotožní s některým z objektů (tak postupně získává identitu, individualizuje se, objektů, se kterými se ztotožňuje, přibývá)“³⁹ nebo „Uvažovali jsme též nad dialogem z pozice mě – čili první osoby, z pozice klienta čili z pohledu druhé osoby a potom ještě z *metapozice*, která hledí na nás oba“⁴⁰.

³⁸ Například v publikaci o zvládnání stresu: Praško, J., Prašková, H. (2007). Asertivitou proti stresu. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada.

³⁹ <http://membra-disjecta.blogspot.com/2013/10/metapozice-reference-jazyk-subjekt.html> [cit. 22. 1. 2023]

⁴⁰ <https://www.supervize-koucovani.cz/?p=594> [cit. 22. 1. 2023]

OPOZICE

Základní významové linie jsou v SSJČ, ASCS i v SSČ shodné:

1. „odpor, nesouhlas s vládou, s vedoucí osobou, s vedoucím názorem, postojem, logický vztah navzájem se vylučujících pojmů nebo soudů, protiklad“;
2. „část parlamentu, politické strany nebo jiné veřejné instituce, která stojí v odporu k druhé části, vedoucí nebo mající převahu“;
3. „protilehlé postavení“ (nebeského tělesa či v anatomii opozice palce proti ostatním prstům).

Vzhledem k významu slova *opozice* se dle očekávání nejčastěji vyskytuje v publicistickém stylu, následovaném odbornými texty, s minoritním výskytem v beletrii a mluveném jazyce.

Nejčastější kolokací je podle ČNK právě *politická opozice* (parlamentní, pravicová, konstruktivní).

POSTPOZICE

V tomto případě se co do významu jedná zejména v kontextu lingvistickém o kladení nějakého slova, tvaru nebo partikule za příslušné slovo (SSJČ). Nebo také postavení jazykového prostředku za jiným, s nímž tvoří celek (např. adjektiva za jménem u zoologických termínů), je opakem antepozice (ASCS). V širším slova smyslu je z etymologického hlediska možné slovo *postpozice* přeložit jako pozice za něčím, např. v anatomii (viz *Lexicon medicum* 2005, s. 612).

Dle ČNK je výraz *postpozice* výhradně prostředkem odborného stylu.

PREDISPOZICE

Podle SSJČ i ASCS znamená slovo *predispozice* „náchylnost, způsobilost, sklon k něčemu“ (v medicíně jde například o „dědičný nebo získaný sklon k jistým odchylkám nebo chorobám“). Z etymologického hlediska je tento výraz latinského původu (*prae* „před“; *dispositio* „uspořádání“), jak je možné zjistit z *Lexiconu medicum* (2005, s. 614).

Výraz *predispozice* je dle ČNK zastoupený ve všech jazykových stylech, přičemž nejčastěji ve stylu odborném medicínském v souvislosti s genetickými předpoklady.

PREPOZICE

Jediným významem tohoto slova je lingvistický termín pro „předložku“ coby neohebný slovní druh (SSJČ, ASCS).

Dle povahy a významu slova je jeho dominantou zejména odborný styl, v menší míře pak beletrie (ČNK).

PROPOZICE

Prvním významem tohoto slova je dle SSJČ i ASCS „rozvrh, plán, program, pokyny“ (řídít se propozicemi, rozpis závodů, soutěžní řád apod.). ASCS a SSČ zmiňují i pojem z lingvistiky, kde propozice znamená „jazykově zpracovaný odraz úseků skutečnosti, o které mluvčí vypovídá, obsah či význam věty“.

Výraz *propozice* se nejčastěji vyskytuje v odborné literatuře, následně pak v mluveném jazyce a v publicistice v souvislosti se závody, soutěžemi (ČNK).

REPOZICE

Kromě lékařského významu „vpravení orgánů vychýlených chorobou nebo úrazem do normální polohy“; „reponování“ (kýly, kostních úlomků), jak jej uvádí SSJČ, existuje ještě právní termín *repozice* pro „znovuvedení do držby věci“ (ASCS). V *Lexiconu medicum* (2005, s. 653) lze najít původ slova v latinském *reponere* „položit zpět“.

Dle ČNK jde o odborný termín užívaný zejména v lékařství (osteotomie, osteosyntéza atd.), s méně častým výskytem v beletrii a publicistice.

SUBPOZICE

Výraz *subpozice* není zastoupen v žádném slovníku spisovné češtiny ani ve slovnících cizích slov. Z dostupných internetových zdrojů, které tento lexém požívají, lze ve shodě s etymologií (prefix *sub-* ve významu „pod“ a slovní základ *pozice* „poloha/umístění“) usoudit, že se může jednat o termín označující „podřízenou pozici“ (v hierarchii zaměstnanců, dílčí pozice hráčů sportovních týmů, např. v americkém fotbale).

V databázi ČNK se tento výraz nevyskytuje.

SUPERPOZICE

Z hlediska etymologického znamená superpozice „uložení, umístění či polohu nad něčím“. S tímto termínem se setkáme například v archeologii „uložení vrstev nad sebou tak, že spodní vrstva je vždy starší než vrstva nad ní“ (SSJČ) nebo ve fyzice „skládání jednotlivých složek; výsledek tohoto skládání: superpozice funkcí, superpozice vektorů“ (SSJČ). Tímto termínem disponuje dle ASCS i medicínská terminologie při popisu „stavu, při němž z existujících chorobných příznaků vznikají další“ (neuvědomělé zveličování potíží doprovázející chorobný stav). Viz také *Lexicon medicum* (2005, s. 713) s etymologickou poznámkou (lat. *superponere* „postavit nad něco“).

ČNK uvádí nejčastější výskyt tohoto termínu zejména ve fyzice, tedy v odborném stylu. V mluvené hovorové formě jazyka vedle jednoslovného *superpozice* existuje i dvouslovné *super pozice*. Výraz *super* v tom případě ale nemá význam „nad“, pouze označuje pozici, která je *super*, tzn. „velmi výhodná, skvělá“.

ASCS

superpozice, -e ž <I>

1. **kniž. a odb. umístění, uložení, poloha nad něčím: geol., archeol. určení vzájemné polohy vrstev (objektů ap.) důležité pro datování, vycházející z toho, že spodní vrstva je vždy starší než vrstva nad ní**
2. **mat., fyz. skládání fyzikálních veličin; výsledek tohoto skládání: s. vektorů; princip s.**
3. **med. stav, při němž z existujících chorobných příznaků vznikají další; neuvědomělé zveličování potíží doprovázející chorobný stav;**
superpoziční příd.

SSJČ

superposice [-zi-], **superpozice**, -e ž. (2. mn. -ic, -icí) **geol., archeol. uložení vrstev nad sebou tak, že spodní vrstva je vždy starší než vrstva nad ní; zákon o s-i vrstev; - s. nálezů v sídlištních vrstvách: mat., fyz. skládání jednotlivých složek; výsledek tohoto skládání: s. funkcí; s. vektorů;**
superposiční, superpoziční příd.

Obrázek 8. Heslo superpozice z internetové jazykové příručky UJČ AV www.prirucka.ujc.cas.cz⁴¹

TRANSPOZICE

Z hlediska významového se jedná o výraz pro *přenášení, přenesení, převádění, převedení něčeho z jedné oblasti do druhé, zpravidla v umění či v jazyce (transpozice tématu z jednoho umění do druhého, přenášení slova z jeho vrstvy stylové, lokální apod. do jiné, a tím vyvolaná změna jeho stylistické hodnoty. Dále pak v hudbě převedení skladby, melodie do jiné tóniny (SSJČ).*

⁴¹ Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, dostupná online z <https://prirucka.ujc.cas.cz> [cit. 22. 1. 2023]

ASCS uvádí další dva významy z oborových terminologií (1. „přestavba chromozomu vlivem tří po sobě následujících fragmentací“; 2. „vrozená srdeční vada spočívající ve změně odstupu velkých srdečních tepen ze srdce“).

Hlavní oblastí, kde se výraz *transpozice* dle ČNK vyskytuje, je přenos legislativních pravidel Evropské unie na úroveň národní legislativy. Z čehož plyne, že se nejčastěji jedná o odborný styl a okrajově také publicistiku.

7. Analýza dat z didaktického testu

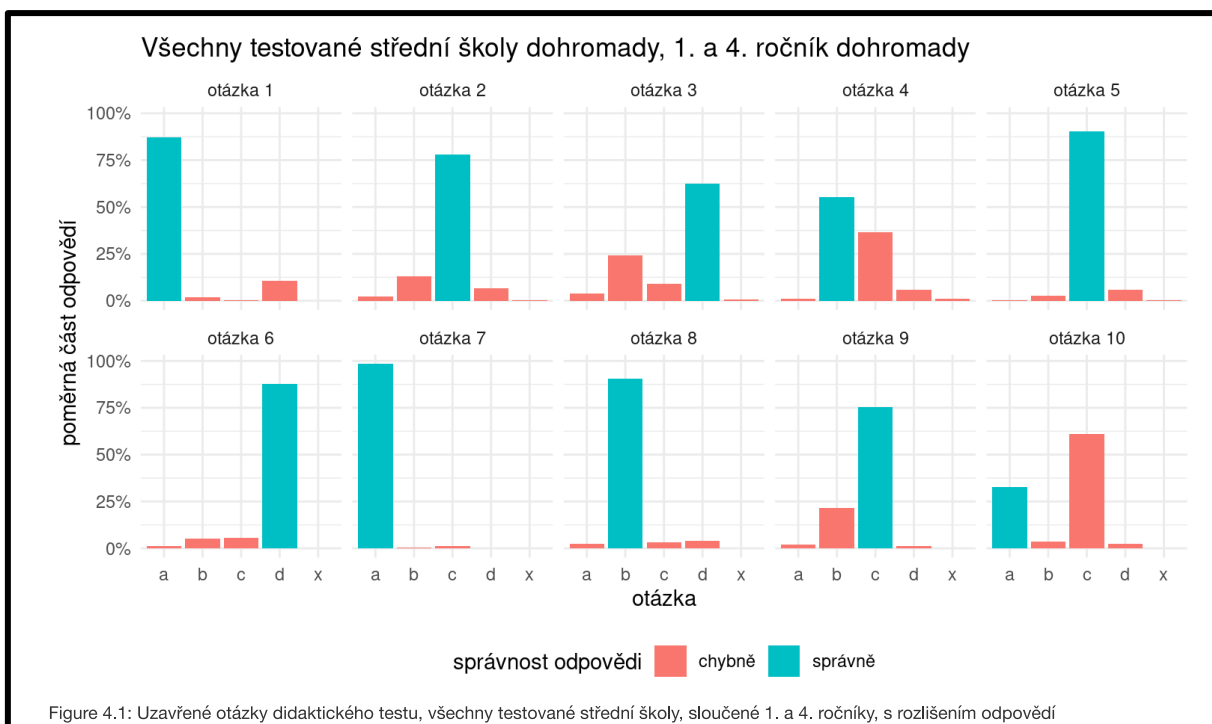
Analýzu výsledků didaktického testu jsem rozdělila do několika částí: analýza odpovědí na uzavřené otázky 1–10; analýzy odpovědí na otázky 11 a 12 a nakonec porovnání úspěšnosti v uzavřených otázkách 1–10 ve vztahu k úspěšnosti u otevřených otázek 11 a 12.

7.1 Uzavřené otázky s výběrem odpovědi (multiple-choice) – otázky 1–10

Tato část analýzy výsledků didaktického testu se zabývá uzavřenými otázkami 1–10 s výběrem právě jedné správné odpovědi. Při sestavování otázek jsem postupovala podle metodiky, která je popsána v části 5.4.2.1. Pro relevantnější výsledek jsem volila vždy nabídku 4 možných odpovědí (kromě správné odpovědi jsou mezi možnostmi ještě 3 distraktory, které jsou vybrány tak, aby byly pro žáky s neznalostí dané problematiky dostatečně plausibilní⁴²).

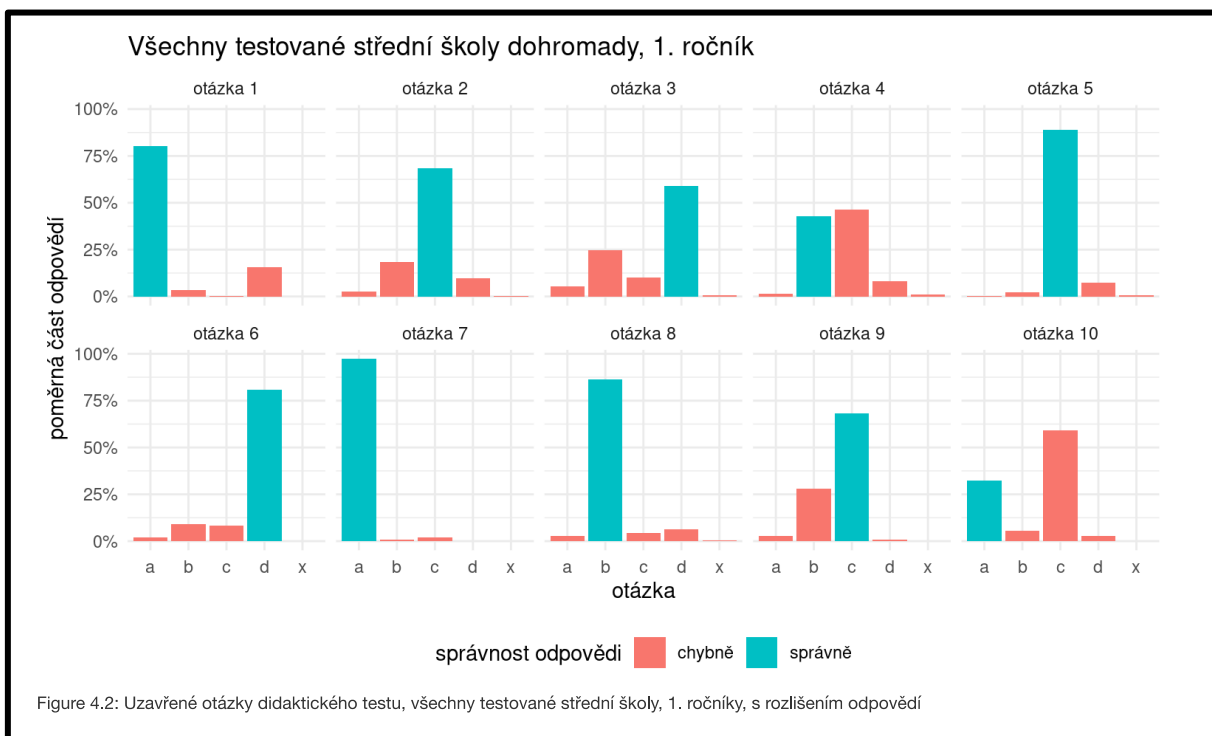
Graf *Obrázku 9* ukazuje celkovou procentuální úspěšnost žáků v 1. a ve 4. ročníku. Výsledky jsou rozdělené podle jednotlivých otázek a udávají úspěšnost studentů v procentech. V grafu jsou ve vertikálních barevných sloupcích rozlišené podle četnosti jednotlivé varianty odpovědí (a, b, c, d). Modrou barvou jsou znázorněné správné odpovědi, oranžová barva na grafu zaznamenává odpovědi špatné. Z grafu je patrné, že otázky 1, 5, 6, 7 a 8 vykazují největší procento správných odpovědí. Naopak otázka 10 byla pro žáky napříč oběma ročníky nejtěžší.

⁴² Viz. Jeřábek, Bílek 2010, s. 45.



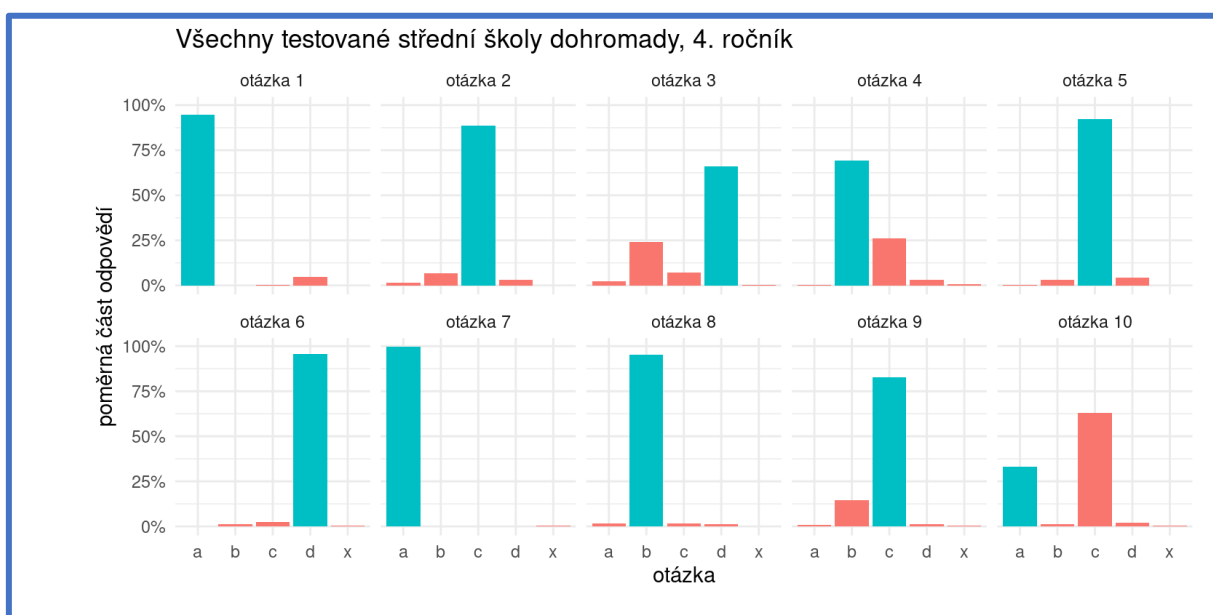
Obrázek 9. Správnost odpovědí u multiple-choice otázek u všech testovaných žáků obou ročníků dohromady.

Graf Obrázku 10 znázorňuje odděleně pouze výsledky žáků 1. ročníku všech testovaných škol. Graf opět zaznamenává četnost dílčích odpovědí u jednotlivých otázek a stejně jako u Obrázku 9 odlišuje modrou barvou odpovědi správné a oranžovou barvou ty chybné.



Obrázek 10. Správnost odpovědí u multiple-choice otázek u žáků 1. ročníku.

Výsledky úloh 1–10 všech testovaných žáků 4. ročníku jsou pak přehledně dostupné z grafu *Obrázku 11*, který má stejná kritéria pro jejich zpracování jako *Obrázek 9 a 10*.



Obrázek 11. Správnost odpovědí u multiple-choice otázek u žáků 4. ročníku.

Porovnáním grafů *Obrázku 10 a 11* je na první pohled velmi dobře patrné, jak se ve 4. ročníku zvýšilo procento správných odpovědí a klesl počet odpovědí špatných (výraznější modré sloupce oproti odpovědím zaznamenaným oranžovou barvou).

Na jednotlivé multiple-choice otázky a procentuální četnost správných i špatných odpovědí je ale nutné se zaměřit detailněji a opatřit je krátkým komentářem.

Otázka č. 1

Byla cílena na význam latinského prefixu *i-/in-/im-*, který je ekvivalentem českého *ne-*. Jedním z distraktorů byl záporný prefix *a-*, ten byl významově nejbližší. Dále pak *con-* a *sub-*. Z výsledků vyplývá, že se jedná o dobře známou předponu, kterou správně zvolilo 80,3 % žáků 1. ročníku a 95,4 % žáků 4. ročníku. Rozdíly mezi jednotlivými školami byly více patrné u 1. ročníku (min. 72,4 % a max. 91,7 %).

Otázka č. 2

Předmětem této úlohy byl význam řeckým prefixoidů *hypo-* a *hyper-* (významem vysoké, či nízké míry určité vlastnosti, v medicíně pak např. hladiny určité látky v krvi či krevního

tlaku). Dalším distraktorem je pak latinský prefix *sub-* s významem „pod“ a záporný prefix *a-*. U lékařského termínu pro nízkou hladinu cukru v krvi, hypoglykémii, si byli jistější žáci 4. ročníku. Odpověděli správně v 88,02 % případů. Oproti tomu 1. ročník byl úspěšný ze 69,84 %, což bylo možné předpokládat vzhledem k tomu, jak se znalosti o lidském těle a zdravotnické problematice během studia teprve prohlubují.

Otázka č. 3

Latinská předpona *de-* s významem „z povrchu pryč“ uvozuje i termín pro setnutí hlavy při popravě, který měli žáci za úkol správně identifikovat. Správnou odpověď vedle distraktorů *a-*, *ex-* a *dys-* označilo 59,06 % žáků v prvním ročníku a 66,34 % žáků v ročníku čtvrtém. Z nesprávných odpovědí volily oba ročníky shodně nejčastěji možnost s prefixem *ex-*.

Otázka č. 4

Latinský prefix *ex-* a výraz *exkomunikace* coby „vyčlenění jedince z komunity“ (distraktory *re-*, *de-* a *sub-*) činil žákům 1. ročníku značné potíže. Správnou odpověď označila pouze 42,02 % z nich. Ve 4. ročníku správně odpovědělo 70,1 % žáků.

Otázka č. 5

Žáci měli správně určit významový ekvivalent české předpony *po-*, tedy latinské *post-* a ve velké míře byli úspěšní. První ročník z 88,2 % a čtvrtý ročník z 91,8 %. Distraktory byly v této otázce další dvě latinské předpony začínající na písmeno „p“, *pre-* a *peri-*. K nim pro doplnění ještě *supra-* s významem „nad“.

Otázka č. 6

Odstoupení hlavy státu, člena vlády či krále, které můžeme vyjádřit cizím slovem *abdikace*, bylo předmětem otázky číslo 6. Úkolem žáků bylo tedy odhalit správný prefix mezi dalšími, které se běžně s druhou částí slova *-dikace* pojí, ale znamenají něco jiného (*in-*, *de-*, *pre-*). I v tomto případě byla úspěšnost odpovědí velmi vysoká (1. ročník 81,86 % a 4. ročník 96,18 %).

Otázka č. 7

Nejvyšší míru úspěšnosti v této části didaktického testu vykazovali žáci právě u otázky 7. Předponu *re-* s významem „znovuobnovení, navrácení do původního stavu“

(*rekonstrukce, rehabilitace, rekvalifikace*) správně identifikovalo 97,64 % žáků 1. ročníku a 99,16 % žáků 4. ročníku.

Otázka č. 8

Vybrat prefix s opačným významem k již zmiňovanému *post-* bylo úkolem úlohy číslo 8. Distraktory byly v tomto případě možnosti *peri-*, *de-* a *sub-*. Žáci 1. ročníku odpověděli správně v 83,74 % případů a ve 4. ročníku to bylo 94,48 % správných odpovědí.

Otázka č. 9

Určit, který prefixoid neznačí nadměrné množství nebo kvantitu (na výběr byly 4 možnosti: *giga*, *super*, *mono* a *mega*), bylo složitější pro žáky 1. ročníku (66,8 % správných odpovědí), 4. ročník si s úkolem poradil o poznání lépe (82,52 %). Můžeme se domnívat, že svou roli mohl hrát i způsob zadání otázky, kdy je úkolem vybírat nikoliv možnost, která splňuje dané parametry, ale naopak možnost, která neznačí/nenese daný význam. Taková instrukce klade vyšší nároky na porozumění a pečlivé přečtení otázky, což se mohlo negativně projevit i vzhledem k tomu, že žáci již měli prvních 8 úkolů za sebou a jejich pozornost mohla být snížena.

Otázka č. 10

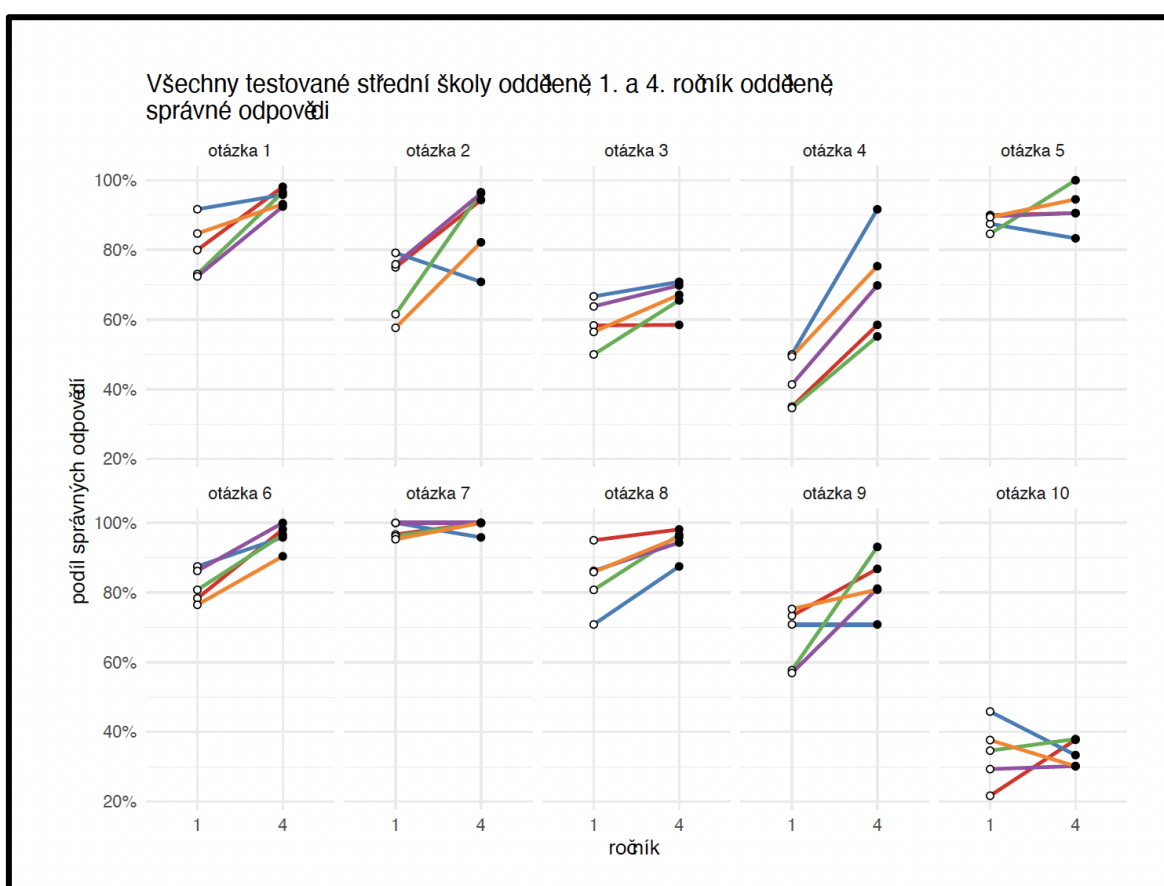
Dle očekávání autorky didaktického testu byla nejsložitější úlohou právě otázka číslo 10. Latinská předpona *dis-* a řecká *dys-* jsou velmi často nesprávně interpretovány, chybí hlubší pochopení rozdílu mezi nimi. Pro popsání omezené funkce, čehosi nesprávně fungujícího, jsem mezi distraktory úmyslně latinskou předponu *dis-* zařadila, abych si ověřila, že se jedná o častý nedostatek. Překvapilo mě, že se ve srovnání mezi 1. a 4. ročníkem povědomí o rozdílném významu obou předpon nezvýšilo. Žáci 1. ročníku odpověděli správně ve 33,8 % případů, žáci v posledním ročníku pak ve 33,84 % odpovědí. Mezi distraktory tak bylo latinské *dis-* první volbou pro téměř 60 % žáků obou ročníků. Zbylé distraktory *meta-* a *ana-* se v odpovědích objevovaly jen zřídka.

Celkový přehled procentuální úspěšnosti v obou ročnících podle jednotlivých škol uvádí *Tabulka 2*. Výsledky prvního ročníku jsou zaznamenány černou barvou, ve 4. ročníku jsou barevně odlišené otázky a školy, kde je výsledek ve 4. ročníku lepší než v 1. (zeleně), případně horší než v 1. (červeně), nebo zůstaly výsledky ve 4. ročníku stejné jako v 1. (černě).

ČÍSLO OTÁZKY	ŠKOLA	1. ROČNÍK	4. ROČNÍK
1	Gymnázium A	80,0 %	98,1 %
	Gymnázium B	91,7 %	95,8 %
	Gymnázium C	73,1 %	96,6 %
	Gymnázium D	72,4 %	92,5 %
	Gymnázium E	84,7 %	93,2 %
2	Gymnázium A	75,0 %	94,3 %
	Gymnázium B	79,2 %	70,8 %
	Gymnázium C	61,5 %	96,6 %
	Gymnázium D	75,9 %	96,2 %
	Gymnázium E	57,6 %	82,2 %
3	Gymnázium A	58,3 %	58,5 %
	Gymnázium B	66,7 %	70,8 %
	Gymnázium C	50,0 %	65,5 %
	Gymnázium D	63,8 %	69,8 %
	Gymnázium E	56,5 %	67,1 %
4	Gymnázium A	35,0 %	58,5 %
	Gymnázium B	50,0 %	91,7 %
	Gymnázium C	34,6 %	55,2 %
	Gymnázium D	41,4 %	69,8 %
	Gymnázium E	49,4 %	75,3 %
5	Gymnázium A	90,0 %	90,6 %
	Gymnázium B	87,5 %	83,3 %
	Gymnázium C	84,6 %	100,0 %
	Gymnázium D	89,7 %	90,6 %
	Gymnázium E	89,4 %	94,5 %
6	Gymnázium A	78,3 %	98,1 %
	Gymnázium B	87,5 %	95,8 %
	Gymnázium C	80,8 %	96,6 %
	Gymnázium D	86,2 %	100,0 %
	Gymnázium E	76,5 %	90,4 %
7	Gymnázium A	96,7 %	100,0 %
	Gymnázium B	100,0 %	95,8 %
	Gymnázium C	96,2 %	100,0 %
	Gymnázium D	100,0 %	100,0 %
	Gymnázium E	95,3 %	100,0 %
8	Gymnázium A	95,0 %	98,1 %
	Gymnázium B	70,8 %	87,5 %
	Gymnázium C	80,8 %	96,6 %
	Gymnázium D	86,2 %	94,3 %
	Gymnázium E	85,9 %	95,9 %
9	Gymnázium A	73,3 %	86,8 %
	Gymnázium B	70,8 %	70,8 %
	Gymnázium C	57,7 %	93,1 %
	Gymnázium D	56,9 %	81,1 %
	Gymnázium E	75,3 %	80,8 %
10	Gymnázium A	21,7 %	37,7 %
	Gymnázium B	45,8 %	33,3 %
	Gymnázium C	34,6 %	37,9 %
	Gymnázium D	29,3 %	30,2 %
	Gymnázium E	37,6 %	30,1 %

Tabulka 2. Procentuální úspěšnost v jednotlivých multiple-choice otázkách dle škol v obou ročnících.

Když procentuální úspěšnost u jednotlivých odpovědí rozdělíme podle ročníků a konkrétní školy a poté oba ročníky spojíme křivkou (pro každé gymnázium zvláštní barva), můžeme sledovat vzestup, případně pokles úspěšnosti odpovědí mezi 1. a 4. ročníkem (graf na *Obrázku 12*). Ačkoli celkový trend u všech testovaných žáků ukazuje na lepší úroveň znalostí u žáků 4. ročníku, což bylo zřejmé již z *Tabulky 2*, je z grafu patrné, že na některých z testovaných gymnázií křivka mezi 1. a 4. ročníkem klesá, což v praxi znamená nižší procento správných odpovědí u otázky ve 4. ročníku než v ročníku 1. Pokles je nejvýraznější u otázek 2, 5 a 10. Naopak strmý vzestup v úspěšnosti odpovědí je viditelný u otázky 4.



Obrázek 12. Srovnání úspěšnosti u jednotlivých multiple-choice otázek mezi 1. a 4. ročníkem podle jednotlivých škol. Barevně rozlišená jsou jednotlivá gymnázia.

7.2 Úloha číslo 11

Analýza výsledků této úlohy vychází z četnosti výskytu jednotlivých výrazů, jak je žáci v odpovědích zaznamenali. Jsou uvedeny v tabulkách níže, u jednotlivých komponentů vždy zvláštní tabulka pro každý ročník⁴³. První sloupec udává složené slovo, které studenti s prefixoidem *homo/hetero/xeno/auto* vytvořili, a jeho překlad či vysvětlení v češtině, sloupec druhý uvádí četnost výskytu dané odpovědi (počet žáků, kteří tuto odpověď uvedli).

Pro názornost a možnost srovnání jsem rozdělila odpovědi podle ročníků. Skupina žáků prvního ročníku i skupina žáků ročníku čtvrtého mají přibližně stejný počet respondentů (253 a 232), srovnání je tedy za určitých podmínek možné. Oba ročníky se lišily jednak četností jednotlivých typů odpovědí, jednak výběrem zvolených slov. Obecně můžeme říci, že hlavním rozdílem mezi oběma skupinami byl počet žáků, kteří kolonku úlohy nechali zcela prázdnou (v první ročníku šlo o desítky žáků, ve čtvrtém už pak jen o jednotlivce). Důvodem může být buď skutečnost, že žáci slova s těmito komponenty vůbec neznají, nebo je znají pouze pasivně a jejich analýza a překlad pro ně byly příliš složité. Nelze ani vyloučit možnost, že někteří žáci nebyli dostatečně motivovaní se touto úlohou vůbec zabývat a nechali ji nevyplněnou.

Můžeme tedy konstatovat, že znalosti žáků ve čtvrtém ročníku jsou lepší než v ročníku prvním. V porovnání s prvním ročníkem u nich panovala větší jistota ve vyjadřování a porozumění daným slovům. Dalším projevem zvyšující se úrovně znalostí je pak větší počet termínů z odborných předmětů, kterými žáci čtvrtého ročníku disponují. Některé z nich se vyskytly v žákovských odpovědích již v ročníku prvním, ale obvykle nebyly dobře vysvětleny. To nemusí být jen tím, že žáci neměli tak dobře zažitě, ale mohli výrazy jen jinak chápat, nebo nebyli dostatečně jazykově vybavení, aby význam precizně vysvětlili.

Na druhou stranu je ale potřeba říci, že i u žáků 4. ročníku se vyskytl určitý počet didaktických testů, kde byla otázka 11 buď zcela nevyplněná, nebo žáci uvedli pouze cizí slovo a nechali ho bez překladu, nebo byl překlad nepřesný či úplně špatný.

Autentické ukázky žákovských odpovědí jsou k dispozici v Kapitole 11.1 a 11.2.

⁴³ Výrazy psané kurzívou představují neexistující, nesprávně zapsaná slova. Některá jsou uvedená s překladem, který ale vzhledem chybně uvedenému výrazu není relevantní.

Analýzu žakovských odpovědí na otázku 11 jsem rozdělila podle jednotlivých testovaných prvních komponentů (*homo-*, *hetero-*, *xeno-*, *auto-*) a u každého z nich je v přehledné tabulce uveden počet výskytů konkrétních odpovědí odděleně pro 1. a 4. ročník. Jednotlivé žakovské odpovědi uvedené v tabulkových přehledech jsem po potřeby dalšího vyhodnocování a porovnání úspěšnosti ve vztahu k počtu správných odpovědí na otázky 1–10 třídila do několika kategorií a tento údaj je též v tabulce uveden v podobě jednoho z písmen abecedy dle následujícího třídění

:

- A. *celé správně* (uvedené slovo i jeho překlad jsou bez chyby)
- B. *blízko správnému překladu* (uvedené slovo je správně, překlad se mírně odchyluje od významu uvedeného ve slovníku)
- C. *nesprávný překlad* (slovo je uvedeno správně, překlad je chybný)
- D. *nesprávné cizí slovo s překladem* (uvedené slovo je chybné, neexistuje, tudíž i překlad je chybný)
- E. *správné cizí slovo/chybí překlad* (slovo je uvedeno správně, překlad chybí)
- F. *nesprávné slovo bez překladu* (uvedené slovo je chybné a překlad chybí).

HOMO-

U výrazů s prvním komponentem *homo-* můžeme říci, že nejčastější, zároveň ale nesprávnou odpovědí u žáků prvního ročníku bylo chybně použité autonomní slovo *homo* (lat. *homo*, *hominis* ve smyslu „člověk“). Vyskytlo se v kombinaci s různými adjektivy pro jednotlivé vývojové etapy předchůdců člověka (*habilis*, *erectus*, *sapiens*) v celkem 85 případech⁴⁴. Taková odpověď ale bohužel nesplňuje zadání úkolu, aby prefixoid *homo-* byl prvním komponentem, ke kterému se přidává druhá část slova.

Nejčastější správnou odpovědí tedy bylo kompozitum *homosexuál/homosexuální* se správným překladem (sexuální orientace na stejné pohlaví). Dále žáci obou ročníků uváděli slovo *homogenní* se správným překladem. Třetím nejčastějším výskytem byl výraz *homofob* („člověk se strachem z homosexuálů“). 21 žáků naopak kolonku úkolu nevyplnilo vůbec.

⁴⁴ Termíny označující jevy spojené s člověkem jsou odvozovány od latinského slova *homo* (gen. *hominis*). Na tvorbě kompozit se dle pravidel řecké a latinské kompozice podílí právě genitivní kmen, který je v tomto případě *homin-*. Tato skutečnost často není mezi mluvčími všeobecně známá, a proto dochází při spontánní tvorbě složených tvarů k nesprávným postupům, jako je tomu i v případě nesprávně utvořených výrazů *homonismus* a *homonizace* (viz tabulka s k prefixoidu *homo-* u prvního ročníku).

U žáků čtvrtého ročníku byla bilance uváděných výrazů na prvních čtyřech místech velmi podobná s tím rozdílem, že dvouslovné pojmenování *homo erectus/habilis/sapiens* uvedlo jen 31 žáků. Pořadí vede výraz *homosexuál/ní* (se správným překladem), následují slova *homogenní* a *homofob* (obě správně přeložená). Zajímavostí může být lingvistický termín *homonymum*, který použilo jako příklad 8 žáků z prvního a 16 žáků ze čtvrtého ročníku, ale jen 3, potažmo 7 z nich znalo jeho správný význam. Můžeme z toho usuzovat, že povědomí o tom, co řecký prefixoid *homo-* opravdu znamená, nebylo natolik zvnitřnělé, aby byli žáci schopni na jeho základě význam termínu odvodit (spolu s případnou znalostí termínu *synonymum* pro slova s podobným významem).

Ve čtvrtém ročníku se nově objevují odborné termíny jako *homozygota*, *homotypický*, *homolytický* či *homopolymer*, která v odpovědích prvního ročníku nenajdeme. To svědčí o pokročilosti znalostí v odborných předmětech u maturitního ročníku. Důkazem lepší jazykové znalosti je také pokles počtu nevyplněných úloh u tohoto úkolu na pouhých pět. Je ale nutné konstatovat, že způsob vysvětlení odborných názvů často odhaluje, že si žáci nejsou dostatečně vědomi skutečného významu daného prefixoidu.

Homo- (1. ročník)

Homosexuál (orientace na stejné pohlaví)	59	A
Homo sapiens/habilis/erectus (s nebo bez překladu)	85	D/F
Homogenní (stejnorodý)	27	A
Homofob (člověk se strachem z homosexuálů)	21	A
Nevyplněno	21	---
Homosexuál (bez překladu)	10	E
Homofob/homofobní (bez překladu)	6	E
Homonymum (špatně nebo bez překladu)	5	C/E
Homogenní (bez překladu)	5	E
Homo – stejný, jedno	4	B
Homofob (člověk se strachem z lidí)	3	B
Homonymum (slova stejně znějící jiného významu)	3	A
<i>Homonismus/homonizace</i> , <i>homogeneze</i> (polidštění)	3	D
<i>Homobilní</i> (bez překladu)	1	F

Tabulka 3. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *homo-* v odpovědích žáků 1. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Homo- (4. ročník)

Homosexuál (orientace na stejné pohlaví)	84	A
Homogenní (stejnorodý)	40	A
<i>Homo sapiens/habilis/erectus</i> (s nebo bez překladu)	31	D
Homofob (člověk se strachem z homosexuálů)	22	A
Homonymum (špatně nebo bez překladu)	9	C/E
Homonymum (slova stejně znějící jiného významu)	7	A
Nevyplněno	5	---
Homosexuál/homosexualita/homosexuální (bez překladu)	4	E
Homo- (stejně)	3	B
Homofob/homofobní (bez překladu)	2	E
Homogenní (bez překladu)	2	E
Homofob (člověk se strachem z lidí)	2	B
<i>Homonimní</i> (složené z 1 látky)	2	D
Homozygota (2 stejné alely v genu, stejnozygotní)	2	A
Homonomní (stejnorodé, u členovců)	6	A
Homolytický (z jedné látky)	1	A
Homopolymer (ze stejných polymerů)	1	A
Homologie (společný znak více druhů od společných předků)	1	A
Homotermní (bez překladu)	1	A
Homofonie (stejnohlas)	1	A
Homo (opačný)	2	C
Homogamní (stejnopohlavní)	1	A

Tabulka 4. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *homo-* v odpovědích žáků 4. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

HETERO-

U prefixoidu *hetero-* bylo opět nejčastěji uváděným slovem v obou ročnících kompozitum *heterosexuál/heterosexuální* (celkem u 113, potažmo u 126 žáků). Překlad byl v tomto případě obvykle přesný. Bez překladu nechalo tento výraz 21 žáků v 1. a 6 žáků ve 4. ročníku, což může být způsobeno tím, že považovali slovo za tak všeobecně dobře známé a jasné, že překlad není potřeba, nebo na jeho interpretaci v češtině nebyli dobře jazykově vybavení, anebo ho jen přeložit zapomněli.

Druhým nejčastějším výrazem v žákovských odpovědích bylo slovo *heterogenní* se správným překladem (41 výskytů v 1. a 31 výskytů ve 4. ročníku). *Heterogenní* bez překladu nebo se špatným překladem se vyskytlo 11x, potažmo 3x. Obecně můžeme opět říct, že výběr výrazů se ve čtvrtém ročníku výrazně rozšířil a znovu přibyla celá řada termínů z odborných předmětů (např. *heterotrofní, heteromorfní, heteronymum, heterotermní, heterofonní, heterocyklus*). Často ale jde o výrazy okrajové, spojené s problematikou, které je ve výuce věnovaná jen krátkodobá pozornost, proto se v překladech objevují vysvětlení jako: *druh buňky, pojem z biologie, chemický proces v roztoku*. Je ale zřejmé, že se žáci v mnoha případech snažili najít výraz, který bude originální a bude se lišit od ostatních. Místo dobře známého slova (např. heterosexuál) tak raději volili některý z okrajových termínů. Pro účely tohoto výzkumu je to přínosné v tom, že máme možnost vytvořit si lepší představu o rozsahu slovní zásoby, a zároveň to vede k přesvědčení, že kdyby žáci význam prvního komponentu dobře znali, usnadnilo by jim to jeho správnou interpretaci. U překladu prefixoidu *hetero-* se objevovaly výklady jako „dvojího typu, stále se něco mění, opačný“. Při srovnání obou ročníků opět klesl počet žáků, kteří úlohu nevyplnili vůbec (v 1. ročníku to bylo 33 a ve 4. ročníku už jen 9). Z hlediska neologie stojí za zmínku výraz použitý jedním z žáků 4. ročníku, který pro termín *heterotrofie* použil český překlad *heterovýživa*. Přistoupil tedy k jazyku zcela nově a aktivně spojil cizí první komponent se slovním základem domácího původu.

Hetero- (1. ročník)

Heterosexuál (orientace na opačné pohlaví)	113	A
Heterogenní (různorodý, ze dvou látek, dvoupohlavní, odlišný)	41	A
Nevyplněno	33	---
Heterosexuál (bez překladu)	21	E
Heterogenní (bez překladu, nebo špatný překlad)	11	E/C
Heterotrofní (k výživě potřebuje další organismus)	8	A
Heterotrofní (bez překladu)	6	E
Heterochromie (různobarevnost)	5	A
Heterofob (bez překladu)	3	E
Heterotrofní (špatný překlad – druh buňky atd.)	3	C
Hetero (rozdílný, opačný)	3	B
Heterotypický (dvojího typu/stále se něco mění)	2	B

Heterometrus (veleštír)	1	A
Heteronymum (bez překladu)	1	E

Tabulka 5. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *hetero-* v odpovědích žáků 1. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Hetero- (4. ročník)

Heterosexuál (orientace na opačné pohlaví)	126	A
Heterogenní (různorodý)	31	A
Nevyplněno	9	---
Heterotrofní/heterovýživa (k výživě potřebuje další organismus)	8	A
Heterotrofní/heteromorfní/heteronymum/heterotermní/heterofonní/heterocyklus (bez překladu)	8	E
Heteronomní (různorodé/vícevýznamové/opačné/výraz z biologie)	7	B
Heterosexuál (bez překladu)	6	E
Heterochromie (různobarevnost)	5	A
Heterogenní (bez překladu)	3	E
Heterotrofní (odlišný)	3	C
Heterofonie (vícehlas)	3	A
Hetero (rozdílný, opačný)	3	B
Heterozygota (rozdílná zygota/oboupohlavní)	3	A
Heterozygota (pojem z biologie/ <i>1 zárodek/stejná zygota</i>)	3	B
Heteronormativní (heterosexualita jako norma)	2	A
Heterogamní (různopohlavní)	2	A
Heterolytický (složený z více látek/chemický proces v roztoku)	2	A
Heteronomní (nesoběstačný/předkládaný autoritou)	2	A
Heterodon (druh hada)	1	A
Heteronymum (bez překladu)	1	E
Heterofobie (proti hetero lidem)	1	A
Heterotropie (šilhání)	1	A
Hetero- (stejný)	1	D

Tabulka 6. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *hetero-* v odpovědích žáků 4. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

XENO-

Zatímco u prefixoidů *homo-* a *hetero-* šlo o poměrně známé komponenty zejména v souvislosti se sexuální orientací a s tím souvisejícím celospolečenským postojem, což je v současné době hojně diskutované téma zejména mezi mladými lidmi, u prefixoidu *xeno-* se zejména v prvním ročníku ukázalo, že jeho skutečný význam žáci často vůbec neznají nebo ho nedovedou řádně vysvětlit.

V prvním ročníku převládal počet žáků, kteří kolonku nechali zcela nevyplněnou (celkem 70). Ve čtvrtém ročníku se tento počet snížil na 12. Autorka testu předpokládala, že nejčastější správnou odpovědí bude výraz *xenofob* (případně *xenofobie/xenofobní*), což výsledky jasně potvrdily. U prvního ročníku převládal počet případů, kde byl tento výraz správně uveden, ale zůstal bez překladu (54). Ve čtvrtém ročníku už to bylo toto číslo nižší (38). Při interpretaci odpovědí jsem jako hodnotící kritérium použila skutečnost, zda žáci uvedli správný překlad komponentu *xeno-* (tedy „cizí, cizinec“). Ty jsem oddělila od odpovědí, které se v překladu tomuto významu pouze blížily (jiná rasa, etnikum, něco neznámého, nového, národnostní menšina, odlišné náboženství). V prvním ročníku uvedlo správný překlad obsahující výraz *cizí* 38 žáků, oproti 49 žákům, kteří význam vyjádřili nepřesně. Ve čtvrtém ročníku byl poměr takových odpovědí opačný (59/50). Žáci v mnoha případech také správně identifikovali jen význam druhého komponentu *fobie* a u překladu slova *xenofobie* uváděli významy jako „strach z pavouků, věřících, LGBT, židů, hmyzu, z výšky, z nedůvěry“. Nebo jen uvedli, že se jedná o „strach z něčeho“.

Xeno- (1. ročník)

Nevyplněno	70	---
Xenofob/xenofobní/xenofobie (bez překladu)	54	E
Xenofobie (strach z jiné rasy/etnika/neznámého/nového)	49	B
Xenofob/xenofobie (strach z CIZÍHO, cizích věcí/cizinců)	38	A
Xenofobie (strach z ...)	11	D
Xenofobie (strach z věřících, pavouků, lidí, LGBT, soc. života)	8	D
<i>Xenofyl</i> (xenofilie + různé jiné nesprávné příklady)	8	C/D
Xenon (chemický prvek)	5	D
Xenofobní (odpůřivý, cizí příchozí, nenávislný, divný)	4	B

Xenologie (věda o mimozemšťanech)	2	A
Xenofilní (<i>cizosmilný</i>)	1	A
Xenokrates (bez překladu)	1	D
Xenofobie (utlačovaná menšina na našem území)	1	B
Xeno (mnoho)	1	D

Tabulka 7. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *xeno-* v odpovědích žáků 1. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Xeno- (4. ročník)

Xenofob/xenofobie (strach z cizího, cizích věcí/cizinců/cizích lidí)	59	A
Xenofobie (strach z odlišných kultur, národů, rasy, menšiny, jiných lidí)	50	B
Xenofob/xenofobní/xenofobie (bez překladu)	38	E
Xenofobie (strach z neznámého/nového/jiného)	36	B
Xenofobie (strach z výšky, hmyzu, cizích slov, pavouků, LGBT, žen, Židů, z nedůvěry, neopodstatněný strach)	14	D
Nevyplněno	12	---
Xenofobie (strach z ...)	7	E
Xenon (světlo auta)	3	D
<i>Xenofon</i> (hudební nástroj)	2	D
Xenofilie/ <i>xenofylie</i> (bez překladu)	2	D/E
Nevyplněné správné slovo + překlad (proti/předsudky)	2	D
Xenofobní (nenávistný)	1	B
Xenomorf (druh vetřelce)	1	A
<i>Xenotip</i> (odlišný <i>xenotip</i> u dětí stejných rodičů)	1	D
Xenobiochemie (biochemie o přeměnách)	1	B

Tabulka 8. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *xeno-* v odpovědích žáků 4. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

AUTO-

Prefixoid *auto-* byl ze čtyř testovaných prefixoidů tím nejlépe známým a zažitým. Důkazem je i žakovská úspěšnost v odpovědích. Pouze 24 žáků v prvním a 11 žáků ve čtvrtém ročníku nechalo kolonku úlohy nevyplněnou. Evidentní byl také posun ve výběru kompozit s prvním komponentem *auto-* od prvního ke čtvrtému ročníku. Zatímco v prvním ročníku žáci nejčastěji volili výrazy jako *automobil*, *automechanik*, *autobus*, *autoškola*, které překládali jako „dopravní prostředek, vozidlo, auto, místo, kde se učíme

řídít (69 výskytů), opravář aut“, ve čtvrtém ročníku bylo nejčastějším slovem *autonomní* a *autonomie* se správným překladem (65 výskytů). Shodný počet respondentů uvedl u výrazu *automobil* překlad obsahující český ekvivalent komponentu *auto-*, tedy *samo-*, a to v obou ročnících vždy 7. Český výraz *sám/samo* se objevil v také v překladech kompozit jako *autorežim*, *autopilot*, *automat*, *autokorekce* u 25 žáků v prvním a 26 žáků ve čtvrtém ročníku (žáci čtvrtého ročníku měli výběr takových slov o něco širší, objevily se výrazy jako *autodidakt*, *autodestrukce*, *autogram* atd.). Ve čtvrtém ročníku také žáci lépe znali význam odborných názvů z přírodovědných předmětů, jako je *autotrofní* či *autoimunitní*, a dokázali ho vysvětlit přesněji a při interpretaci aplikovat znalost významu komponentu *auto-*. V některých případech je ale naopak jejich interpretace výrazů z oborových terminologií poměrně povrchní a spíše obecná (*autotrofní* – získávání uhlíku, v biologii u buněk; *autoprotolýza* – chemická reakce na rostlinách) či naopak úzce specifická bez vztahu k vlastnímu významu obou složek zvoleného slova (*autonomie* – oddělení končetin u sekáče). Nesvědčí tedy o hlubším jazykovém vhledu a na omezeném prostoru, který úloha poskytuje, je těžké posoudit, zda je žák schopen kvalitního vysvětlení termínu z pohledu daného oboru.

Auto- (1. ročník)

Automobil, autobus, autoškola, automechanik, autodrom (dopravní prostředek, vozidlo)	69	B
Autonomní, autonomie (samostatný, samosprávný, s vlastními pravidly)	35	A
Automatický (funguje sám), autorežim (samoovládání), automat (samofunkční), autopilot (samořízení)	25	A
Nevyplněno	24	---
Autonomní (bez překladu)	20	E
Autotrofní (samovyživující)	10	A
Autokorekce (automatická oprava/samooprava)	10	A
Autoportrét, autobiografie, autogram (o sobě, sebe sama)	10	A
Automatický, automat, automatizace, autopilot (bez překladu)	9	E
Autotrofní (dýchání rostlin nebo bez překladu)	8	B/E
Automobil (samohyb)	7	A
Automatizace (stroje, roboti), automatické (opakované, neustálá činnost, bez přemýšlení), automat (na kávu)	6	B
Autonomie (stav státu, řízení se pravidly, oblast, část země)	4	B
Auto (samo)	3	B

<i>Autoimunní</i> (tělo napadá sebe, vnitřní)	3	A/B
Autoimunitní (bez překladu)	3	E
<i>Automička, autokanybal, autofob</i> (bez překladu)	3	F
Autonomní (<i>onemocnění samo sebou, typ onemocnění, zastaralý</i>)	3	D
Autoimunitní (tělo proti sobě, <i>obranyschopný</i>)	2	A/B

Tabulka 9. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *auto-* v odpovědích žáků 1. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Auto- (4. ročník)

Autonomní (samostatný, samosprávný, funguje sám)	65	A
Automobil, autobus, autoškola, automechanik, autodrom (dopravní prostředek, vozidlo)	32	B
Autodestrukce, autobiografie, autoreprodukce, autopilot, autoportrét, autokracie, autoagregace, autokorekce, autodidakt, autogram, autotermní (správný překlad, obsahuje komponent samo-)	26	A
Automat, automatický (samofunkční, funguje sám)	16	A
Automat, automatický, automatizace, autopilot (stroj, v překladu chybí výraz samo-)	13	B
Nevyplněno	11	---
Autotrofní (samovyživující)	10	A
Autokorekce (oprava, neobsahuje výraz samo-)	10	B
Autoimunitní (tělo proti sobě, proti vlastní imunitě)	8	A
Automobil (samohyb)	7	A
Autotrofní (získávání uhlíku, v biologii u buněk), autonomie (oddělení končetin u sekáče), autoprotolýza (chemická reakce na rostlinách)	5	B
Autotrofní, autogamie, autonomie (bez překladu)	5	E
Autobiografie, autogeneze, autogram, autorita (správný překlad, ale chybí samo-)	4	B
Autonomní, autonomie (nesprávný překlad – vládne jen jeden, funkční společenství, jednoznačně)	3	C
Autoimunitní (bez překladu)	3	E
<i>Autosomní</i> (samostatné), <i>autoimunní</i> (samostatný), autonom (bez řídicí jednotky)	3	D
Auto (samo)	1	B

Tabulka 10. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *auto-* v odpovědích žáků 4. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

7.3 Úloha číslo 12

V úloze číslo 12 bylo úkolem žáků doplnit libovolný existující prefix/prefixoid, který se může pojit s latinským druhým komponentem *-pozice*, a vzniklý výraz přeložit. Předpokládaný počet slov, která by mohli žáci uvést, byl 5. Tomu také odpovídal počet řádků s tím, že pod tabulkou měli žáci prostor pro případné další výrazy.

Slova, která žáci s komponentem *-pozice* spojovali, jsou podrobněji analyzována v kapitole 6.2.

Při vyhodnocování výsledků jsem se zaměřila jednak na správnost uvedených výrazů a jejich správný překlad a jednak na počet slov, která jednotliví respondenti uvedli. Kritériem správnosti byl výskyt daného slova ve slovnících spisovné češtiny či ve slovnících cizích slov, případně jeho prokazatelné používání některým z internetových zdrojů v relevantním kontextu (viz analýza v kapitole 6.2).

Pro potřeby datové analýzy a optimální vyhodnocení všech žákovských odpovědí jsem opět použila systém třídění odpovědí na tuto otázku do následujících kategorií:

- A. *celé správně* (uvedené slovo i jeho překlad jsou bez chyby)
- B. *blízko správnému překladu* (uvedené slovo je správně, překlad se mírně odchyluje od významu uvedeného ve slovníku)
- C. *nesprávný překlad* (slovo je uvedeno správně, překlad je chybný)
- D. *nesprávné cizí slovo s překladem* (uvedené slovo je chybné, neexistuje, tudíž i překlad je chybný)
- E. *správné cizí slovo/chybí překlad* (slovo je uvedeno správně, překlad chybí)
- F. *nesprávné slovo bez překladu* (uvedené slovo je chybné a překlad chybí).

Následující přehled je rozdělený do tabulek podle ročníků a zaznamenává celkový počet výskytů daného slova u sledované skupiny žáků (253 v 1. ročníku a 232 ve 4. ročníku).

Písmena v záhlavích tabulek se shodují s výše uvedeným rozdělením žákovských odpovědí podle výše popsaných kritérií.

1. ročník:

	A	B	C	D	E	F	celkem
APOZICE	1	0	0	1	0	0	2
ANTEPOZICE	0	1	1	0	0	0	2

DEPOZICE	8	1	2	21	0	0	32
DISPOZICE	61	10	18	49	0	0	138
EXPOZICE	69	4	2	22	0	0	97
INDISPOZICE	15	0	2	2	0	0	19
KOMPOZICE	47	8	41	10	0	0	106
OPOZICE	56	12	11	21	0	0	100
POSTPOZICE	7	0	0	12	0	0	19
PREPOZICE	50	5	31	73	0	0	159
PREDISPOZICE	2	0	1	5	0	0	8
PROPOZICE	19	6	23	32	0	0	80
REPOZICE	3	1	1	5	0	0	10
SUPERPOZICE	0	1	3	1	0	0	5
DYSPOZICE	0	0	0	0	5	11	16
INDYSPOZICE	0	0	0	0	1	0	1
PERIPOZICE	0	0	0	0	1	1	2
SUBPOZICE	2	0	1	5	0	0	8
IN/IMPOZICE	0	1	3	9	0	0	13
PREDYSPOZICE	0	0	0	0	0	1	1
HYPERPOZICE	0	0	1	0	0	0	1
ANTIPOZICE	0	0	0	0	1	0	1

Tabulka 11. Počet výskytů jednotlivých slov s druhým komponentem *-pozice* s rozdělením podle kritérií správnosti (1. ročník).

Interpretací dat z tabulky odpovědí žáků 1. ročníku je na první pohled patrné, že se některá slova v odpovědích opakovala nepoměrně častěji (např. *prepozice*, *dispozice*, *kompozice*, *opozice*, *expozice*, *propozice*, *depozice*). Z čísel je ale také zřejmé, že žáci často dané slovo uvedli, ale vůbec ho nepřeložili nebo byl jejich překlad nesprávný. Chybějící nebo nesprávný překlad se v naprosté většině případů (104 ze 159) objevil například u odborného jazykového termínu *prepozice*. Více než polovina respondentů z prvního ročníku si na existenci tohoto slova vzpomněla, ale správný překlad dělal většině z nich značné potíže. Tato skutečnost se nezměnila ani ve srovnání 1. a 4. ročníku, kde 99 respondentů ze 144 taktéž překlad buď neuvedlo vůbec, nebo byl nesprávný. Žáci si také často pletli význam slova *propozice* s výrazem *proporce*, termín *opozice* měli velmi často úzce spojený s politikou (překlad potom byl „strana ve vládě, proti vládě, strana v politice“) a opět nezohledňují jeho širší význam. V neposlední řadě můžeme zmínit výskyt výrazu *dyspozice*, který v této hláskové podobě s *dys-* neexistuje, na druhou stranu ale žáci prokázali znalost prefixoidu *dys-*, když celé slovo přeložili jako „neschopnost něco udělat“.

Následující tabulka zaznamenává výběr slov a četnost jejich výskytu v odpovědích žáků 4. ročníku.

4. ročník:

	A	B	C	D	E	F	celkem
APOZICE	3	0	4	8	0	0	15
ANTEPOZICE	1	0	0	1	0	0	2
DEPOZICE	1	0	5	10	0	0	16
DISPOZICE	85	1	37	29	0	0	152
DEKOMPOZICE	1	0	0	0	0	0	1
EXPOZICE	89	0	2	17	0	0	108
INDISPOZICE	24	0	0	6	0	0	30
KOMPOZICE	70	2	2	12	0	0	86
OPOZICE	104	3	6	21	0	0	134
POSTPOZICE	2	1	3	5	0	0	11
PREPOZICE	41	4	46	53	0	0	144
PREDISPOZICE	44	0	0	4	0	0	48
PROPOZICE	35	1	23	21	0	0	80
REPOZICE	5	0	1	2	0	0	8
SUPERPOZICE	1	4	14	11	0	0	30
TRANSPPOZICE	1	0	0	1	0	0	2
DYSPOZICE	0	0	0	0	4	4	8
INDYSPOZICE	0	0	0	0	3	0	3
PERIPOZICE	0	0	0	0	0	0	0
SUBPOZICE	2	0	0	7	0	0	9
IN/IMPOZICE	0	0	1	6	0	0	7
PREDYSPOZICE	0	0	0	0	1	1	2
JUXTAPOZICE	0	0	2	0	0	0	2
PŘEDPOZICE	0	0	0	0	1	1	2
METAPOZICE	0	0	1	0	0	0	1

Tabulka 12. Počet výskytů jednotlivých slov s druhým komponentem *-pozice* s rozdělením podle kritérií správnosti (4. ročník).

Portfolio slov a frekvence jejich výskytu se v porovnání s 1. ročníkem u žáků 4. ročníku v podstatě nemění (nejčastěji uváděnými výrazy jsou dle frekvence výskytu *dispozice*, *prepozice*, *opozice*, *expoze*, *kompozice*, *propozice*, *predispozice* a *indispozice*). Chybného překladu se žáci nejčastěji dopouštějí u slov *prepozice*, *dispozice* a *propozice*. Na rozdíl od 1. ročníku se v portfoliu odpovědí ve 4. ročníku vyskytují některé nové výrazy (*juxtaopozice*, *dekompozice*, *transpozice*, *metapozice*), ale jedná se pouze o nižší jednotky případů. Srovnání s odpověďmi prvního ročníku ukazuje, že typologie nesprávných překladů a špatných interpretací cizích slov je velmi podobná. To vede k domněnce, že se během studia pouze rozšíří škála slov, se nimiž přijdou žáci do kontaktu, ale žádným způsobem se nezvýší jejich kompetence v oblasti identifikace významu jednotlivých slovo tvorných komponentů. Ani ve 4. ročníku s ní žáci až na výjimky nepracují.

Následující tabulka přináší srovnání odpovědí mezi 1. a 4. ročníkem, které jsou řazené abecedně s tím, že v dolní oddělené části jsou uvedena neexistující slova (kurzívou) a slova pevně neukotvená ve slovní zásobě češtiny (viz analýza v kapitole 6.2).

	A		B		C		D		E		F		celkem	
	1. roč.	4. roč.	1. roč.	4. roč.	1. roč.	4. roč.	1. roč.	4. roč.	1. roč.	4. roč.	1. roč.	4. roč.	1. roč.	4. roč.
ANTEPOZICE	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	2
APOZICE	1	3	0	0	0	4	1	8	0	0	0	0	2	15
DEKOMPOZICE	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
DEPOZICE	8	1	1	0	2	5	21	10	0	0	0	0	32	16
DISPOZICE	61	85	10	1	18	37	49	29	0	0	0	0	138	152
EXPOZICE	69	89	4	0	2	2	22	17	0	0	0	0	97	108
INDISPOZICE	15	24	0	0	2	0	2	6	0	0	0	0	19	30
KOMPOZICE	47	70	8	2	41	2	10	12	0	0	0	0	106	86
OPOZICE	56	104	12	3	11	6	21	21	0	0	0	0	100	134
POSTPOZICE	7	2	0	1	0	3	12	5	0	0	0	0	19	11
PREDISPOZICE	2	44	0	0	1	0	5	4	0	0	0	0	8	48
PREPOZICE	50	41	5	4	31	46	73	53	0	0	0	0	159	144
PROPOZICE	19	35	6	1	23	23	32	21	0	0	0	0	80	80
REPOZICE	3	5	1	0	1	1	5	2	0	0	0	0	10	8
SUPERPOZICE	0	1	1	4	3	14	1	11	0	0	0	0	5	30
TRANSPOZICE	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
ANTIPOZICE	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
<i>DYSPOZICE</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	11	4	16	8
HYPERPOZICE	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
IN/IMPOZICE	0	0	1	0	3	1	9	6	0	0	0	0	13	7
<i>INDYSPOZICE</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	3
JUXTAPOZICE	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
METAPOZICE	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
PERIPOZICE	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0
<i>PREDYSPOZICE</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2
<i>PŘEDPOZICE</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
SUBPOZICE	2	2	0	0	1	0	5	7	0	0	0	0	8	9

Tabulka 13. Počet výskytů jednotlivých slov s druhým komponentem *-pozice* s rozdělením podle kritérií správnosti (srovnání 1. a 4. ročníku).

7.4. Poznámky k dílčím žákovským odpovědím na otázky 11 a 12

Za pozornost stojí kromě celkového přehledu úspěšnosti žáků v otázkách 11 a 12 i hlubší analýza některých vybraných odpovědí. Konkrétní autentické příklady jsou součástí Přílohy č. 4 na konci práce.

Z žákovských odpovědí na otázku číslo 11 jsem vybrala některé příklady, v nichž žáci uvedli správné slovo, ale chybovali v jeho interpretaci v češtině, či si termín spletli s jiným, podobně znějícím (*autonomie/autokracie; xenofon/xylofon*). Mezi uváděnými příklady jsou i ty, už nichž je jejich vysvětlení spíše obecné, žáci si pamatují, v kterém předmětu termín slyšeli, ale vysvětlit ho zpětně nedokáží (*autotrofní* – „dýchání rostlin“; *heterotrofní* – „typ buňky“). Více příkladů níže, rozděleno dle ročníků⁴⁵.

1. ročník:

- *homogenní* – látka; *homogeneze* – polidštění; *homonizace* – polidštění
- *heterogenní* – více buněk, složitější organismus; *heterotrofní* – organely, které dokáží samy produkovat; *heterogenní* – látky nerozlišitelné pod mikroskopem; *heterotrofní* – typ buňky;
- *xenofob* – člověk se strachem z věřících/strach z LGBT; *xenofobie* – odpor k přistěhovalcům/utlačovaná menšina na našem území; *xenofobní* – odpůřivý;
- *automatika* – neustálá činnost; *autonomní* – zastaralý/ společnost s vlastními pravidly; *autotrofní* – něco dělá sám bez pomoci/dýchání rostlin; *autonomie* – řízení se pravidly; *autoimunní* – vnitřní;

4. ročník:

- *homofonie* – vícelhas; *homotypické dělení* – redukční dělení buněk; *homofobie* – strach z lidí; *homozygota* – 2 stejné alely v genu; *homogenní* – jednočlenný;
- *heterozygot* – pojem z biologie; *heterotrofie* – způsob výživy; *heterotrofní* – odlišné prostředí; *heterolýza* – chemický proces v roztoku;
- *xenofon* – hudební nástroj; *xenofob* – člověk nesnášející menšiny/strach z jiné než hetero orientace; *xenofobie* – odlišnost náboženství/nenávist vůči všem/strach z hmyzu;

⁴⁵ Jednotlivé překlady a interpretace v češtině uvádím pro větší přehlednost bez uvozovek, nicméně se ve všech případech jedná o autentické prepisy žákovských odpovědí.

- *autonomie* – vláda jedné osoby; *autogeneze* – něco automatického; *automatické* – bez rozmyslu; *autonomní* – vládne jen jeden; *autonomie* – ovládání strojem; *autotrofni* – v biologii buněk/způsob oddělení končetin sekáče; *autonomita* – samostatnost; *autoprotolýza* – chemická reakce na rostlinách.

U otázky 12 se taktéž objevilo velké množství chybně vytvořených složených slov s druhým komponentem *-pozice* a stejně tak i velké množství slov správných, u nichž se byl uveden chybný český ekvivalent/překlad či došlo k záměně za jiné slovo s podobným zápisem (*propozice/proporce*; *prepozice/predispozice*; *prepozice/propozice*; *apozice* – „přívlastek/přístavek“).

Z žákovských odpovědí je nicméně patrné, že dobře rozumí druhému komponentu *pozice* a mají snahu vyvozovat význam celého slova z významu přidaného prefixu/prefixoidu (např. *antepozice* – „pozice před něčím“; *superpozice* – „nejvyšší pozice“; *prepozice* – „předpozice“). V některých případech také žáci správně pracují s prefixem *dis-/dys-*, přičemž někteří jsou si vědomi významového rozdílu mezi nimi, ale chybí jim povědomí o konektibilitě s druhou složkou *pozice*. Prefixoid *dys-* s ní totiž složené slovo netvoří.

Níže opět výběrový přehled autentických žákovských odpovědí rozdělený podle ročníku.

1. ročník:

- *depozice* – zrušení postavení;
- *dispozice* – něco v danou chvíli nefunguje, odstranění, nepříjemné postavení, omezení, znevýhodnění;
- *opozice* – něco s vládou, vládní strana, politická strana, řízení státu po odstoupení z funkce, nepřítel, konkurence;
- *prepozice* – významná pozice, výhoda/změna místa, předloha, přípravné materiály;
- *propozice* – velikost něčeho, předpoklad, schopnost, propozice postavy;
- *superpozice* – ve více pozicích najednou;
- *dyspozice* – změna polohy, nevýhoda;
- *antipozice* – záporná pozice;
- *inpozice* - u fotek?;

4. ročník:

- *apozice* – přívlastek;
- *depozice* – odstranění, přemístění;
- *dispozice* – nevýhodná pozice, chybějící část, omezený předpoklad, mimo chybějící stav, nepředpoklad;
- *opozice* – proti něčemu současnému, strana v politice, složka vlády, státní sdružení;
- *prepozice* – předcházející/očekávaná vlastnost, materiál k nastudování, předpoklad, přednost, startovní bod, předurčená pravidla, předpozice;
- *propozice* – vyjádření rozměru, tělesné proporce, předpoklad;
- *superpozice* – místo, kde se nachází atom, v chemii (už nevím), fyzikální termín;
- *indyspozice* – znevýhodněná pozice.

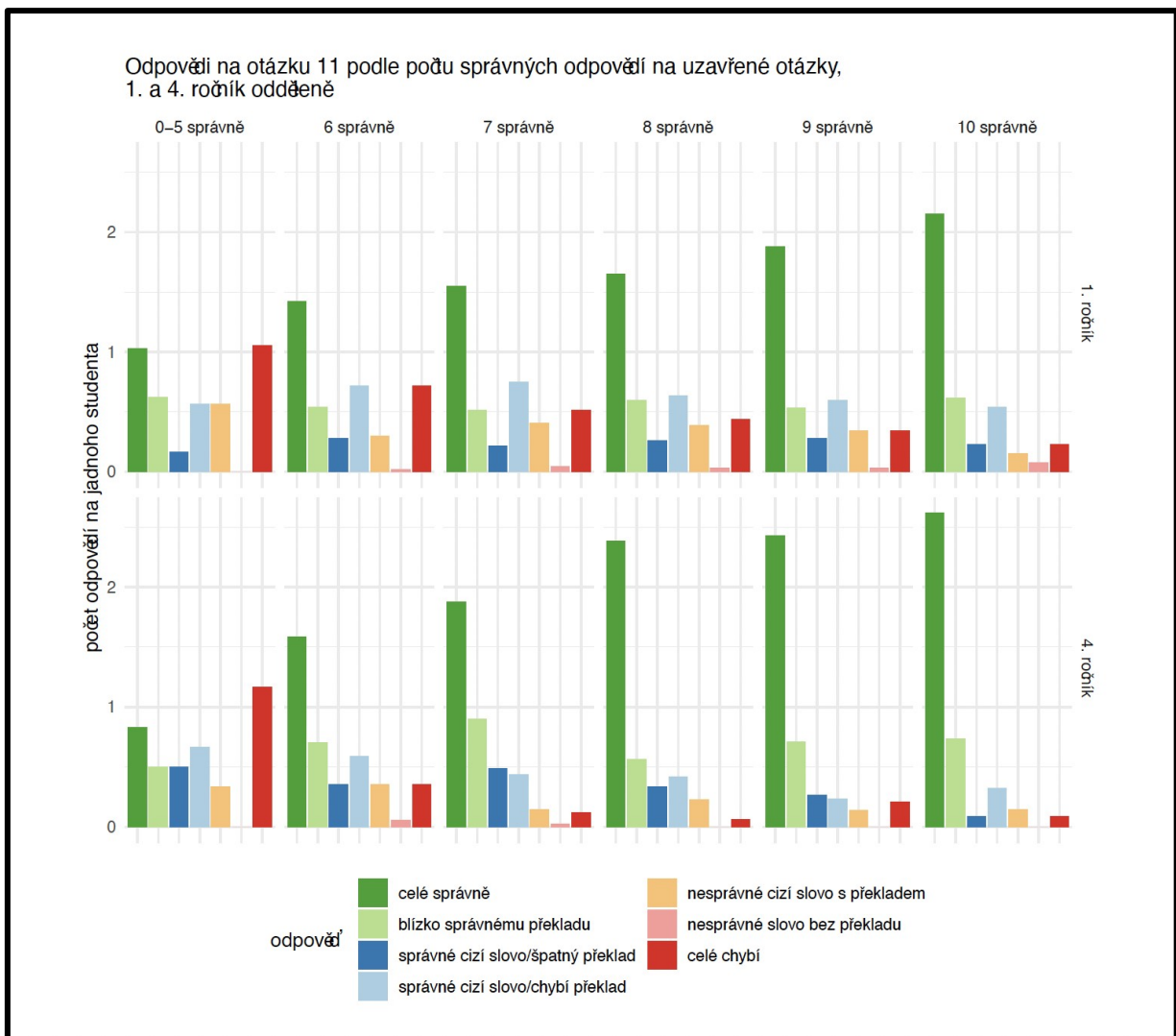
Uvedené příklady jsou cenným zdrojem informací o typologii nejčastějších chyb a desinterpretací, jichž se žáci dopouštějí, a mohou být dobrým vodítkem při didaktickém zpracovávání této části slovo tvorby a lexikologie pro potřeby výuky.

7.5 Otevřené úlohy 11 a 12 v závislosti na multiple-choice otázkách 1–10

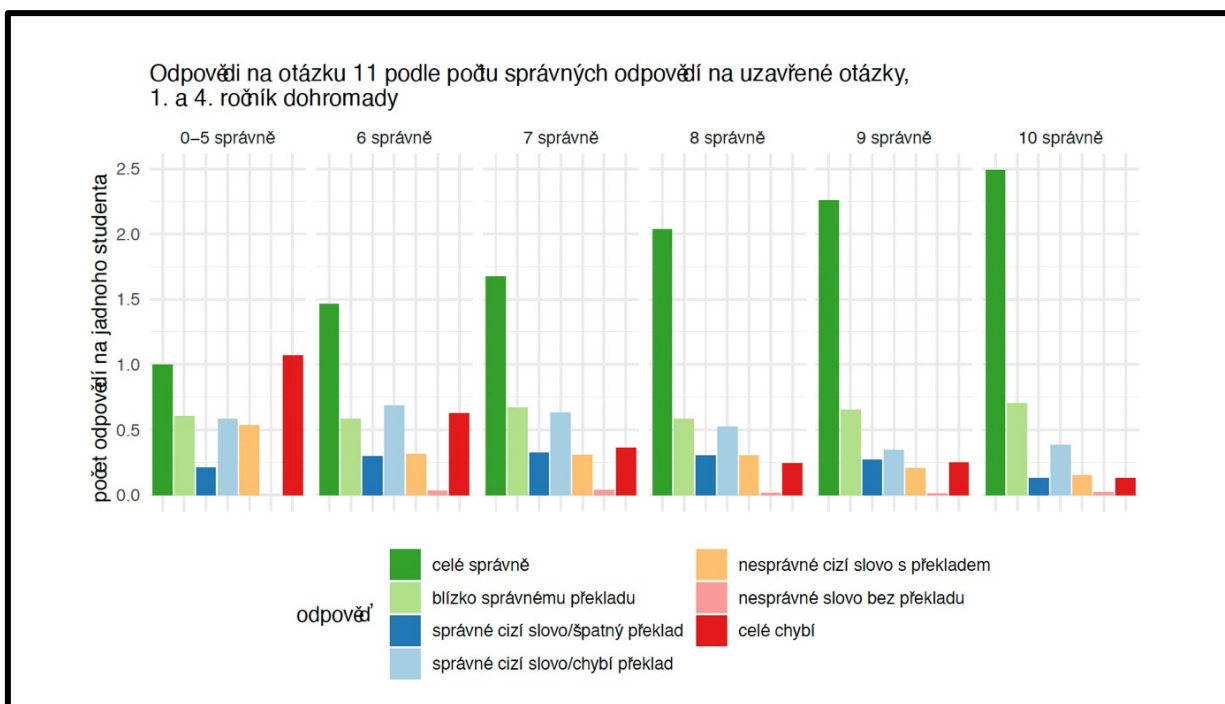
Pro popisovaný výzkum bylo klíčové srovnání úspěšnosti žáků v odpovědích na uzavřené otázky 1–10 vzhledem k otevřeným otázkám 11 a 12. Při přípravě didaktického testu jsem předpokládala, že žáci, kteří budou úspěšní v otázkách 1–10, si také mnohem lépe povedou v otevřených otázkách 11 a 12.

7.5.1 Úloha 11

Výsledky srovnání úspěšnosti žáků v odpovědích na otázky 1–10 ve vztahu k počtu správných odpovědí na otázku 11 jsou zpracované do grafů *Obrázku 13* (odděleně pro 1. a 4. ročník) a *Obrázku 14* (pro oba ročníky dohromady). Ve sloupcích jsou barevně odlišené odpovědi žáků podle hodnotících kritérií uvedených v kapitole 7.2 a 7.3. Jak je z grafů patrné, ve 4. ročníku výrazněji roste počet celých správných odpovědí (včetně počtu slov, která jsou blízko úplné správnosti) s tím, jak stoupá počet správně zodpovězených multiple-choice otázek. Současně s tím je také možné si všimnout klesajícího počtu odpovědí nesprávných, nesprávně přeložených či úplně chybějících. Při porovnání výsledku v 1. a ve 4. ročníku je z grafu také patrná jasná změna poměru správných a špatných odpovědí ve prospěch žáků 4. ročníku.

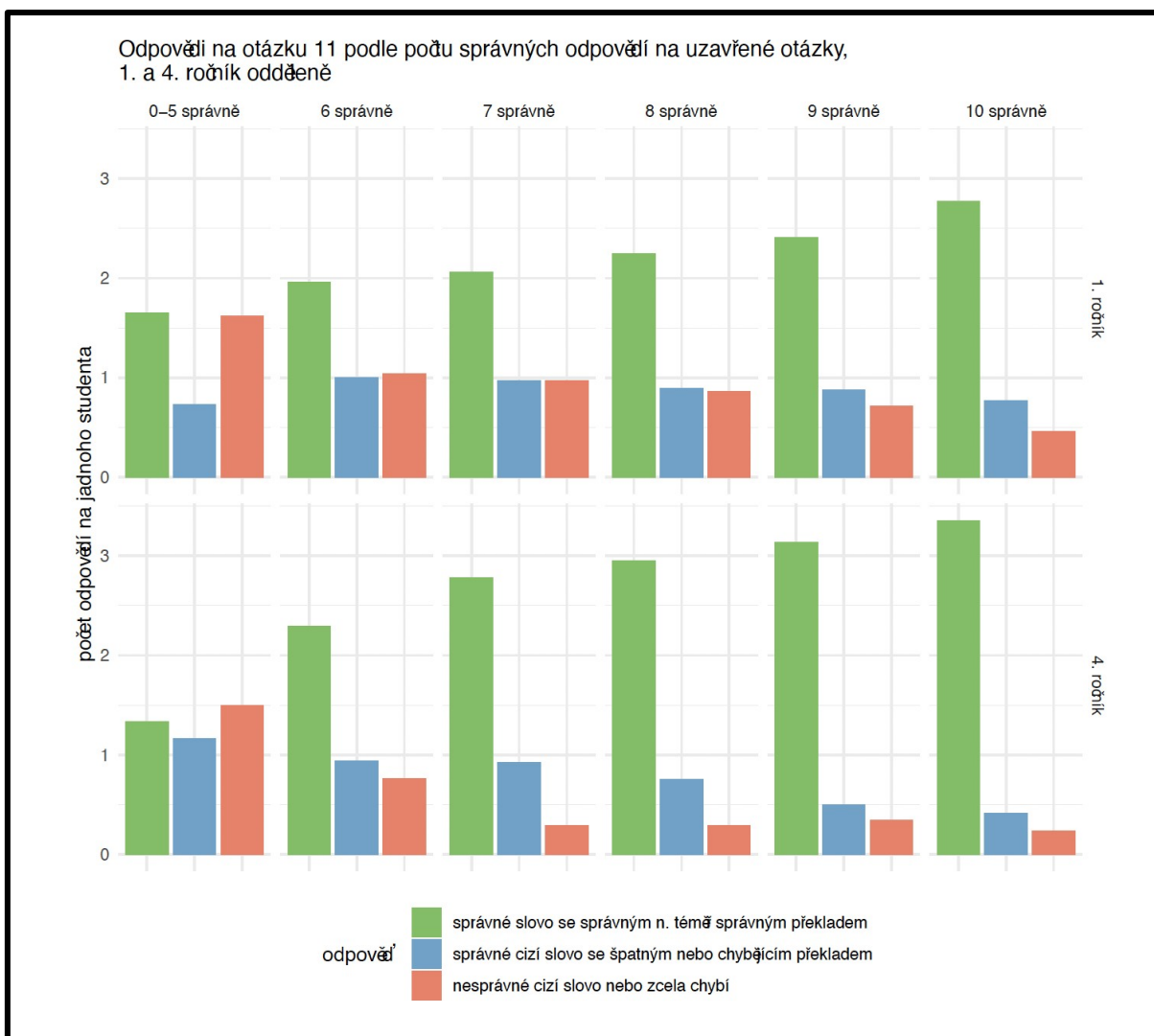


Obrázek 13. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 11 pro 1. a 4. ročník odděleně.

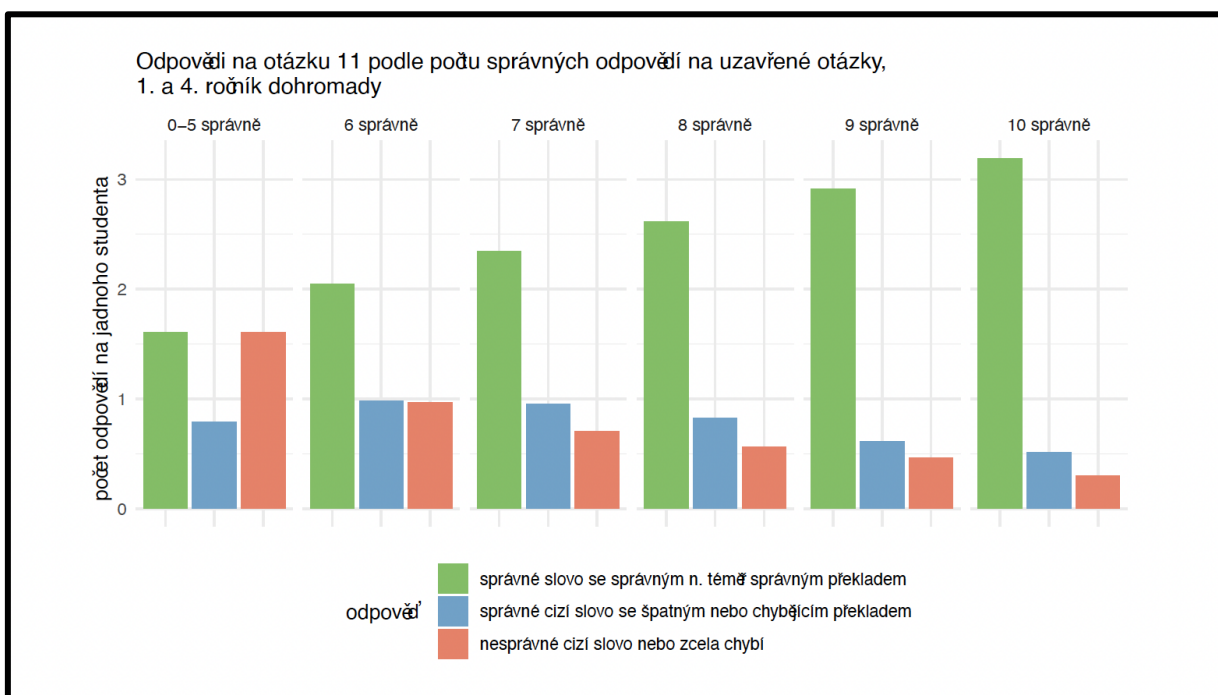


Obrázek 14. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 11 pro 1. a 4. ročník dohromady.

Grafy Obrázku 15 a 16 opět zpracovávají porovnání úspěšnosti žáků v uzavřených otázkách 1–10 ve vztahu ke správnosti odpovědí na otázku 11 s tím rozdílem, že kritéria hodnocení správnosti odpovědí u otázky 11 jsou sloučena do 3 přehledných kategorií (správné slovo se správným nebo správnosti blízkým výrazem, správné slovo se špatným nebo chybějícím překladem, nesprávné cizí slovo nebo zcela chybí). Díky zjednodušení hodnotících kritérií na 3 kategorie je trend stoupající správnosti uvedených odpovědí na otázku 11 ve vztahu k počtu správných odpovědí na otázky 1–10 ještě patrnější. Data jsou opět graficky zpracována pro každý ročník zvlášť (Obr. 15) a následně dohromady (Obr. 16).



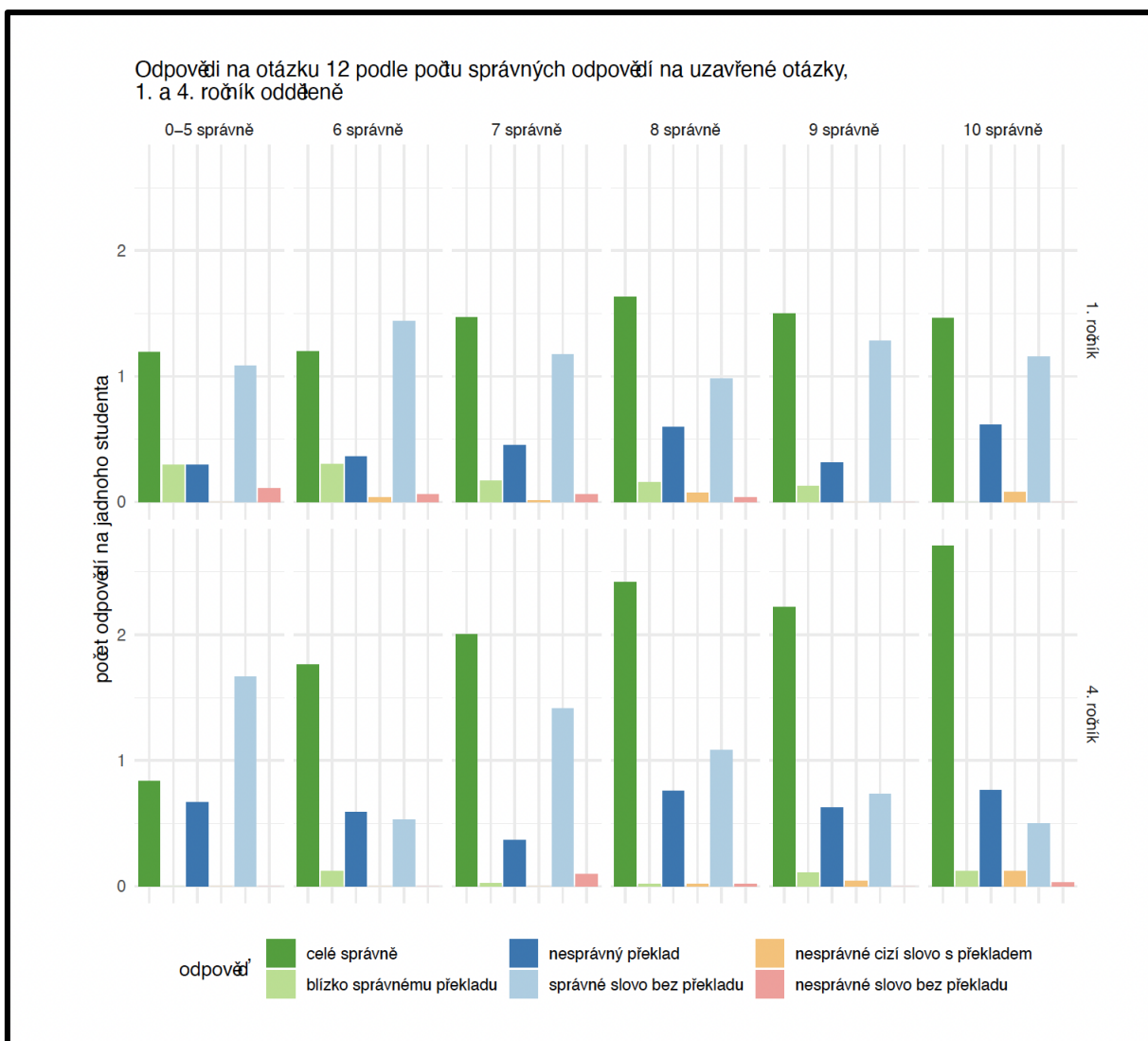
Obrázek 15. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 11 dle sloučených hodnotících kategorií pro 1. a 4. ročník odděleně.



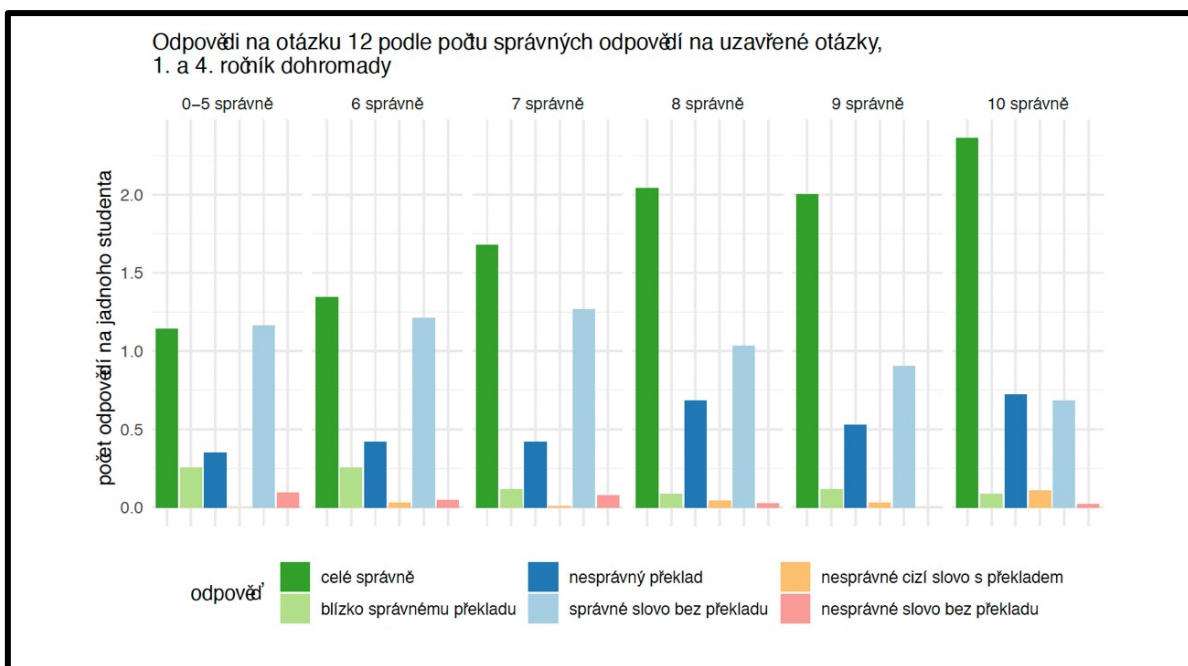
Obrázek 16. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 11 dle sloučených hodnotících kategorií pro 1. a 4. ročník dohromady.

7.5.2 Úloha 12

Podobné výsledky jako ve vztahu multiple-choice otázek 1–10 k úloze 11 ukázal přehledný graf i u úlohy 12, jak je patrné z *Obrázku 17* a *18*. S rostoucím počtem správných odpovědí u otázek 1–10 roste správnost i průměrný počet odpovědí na jednoho studenta. Při porovnání 1. a 4. ročníku lze vysledovat, že směrem ke 4. ročníku se zvyšuje počet slov se slovním základem *-pozice*, která jednotliví žáci uvedli, a stoupá také přesnost při jejich následné interpretaci v češtině. Zatímco v prvním ročníku bývá převedení do češtiny dost často nesprávné či úplně chybí, ve čtvrtém ročníku se procento takových odpovědí snižuje. Pokud měli žáci 4. ročníku 10 z 10 odpovědí na uzavřené otázky správně, ukazuje graf i velmi vysokou úspěšnou u otázky 12 (větší počet uváděných slov s přesnějším výkladem významu).

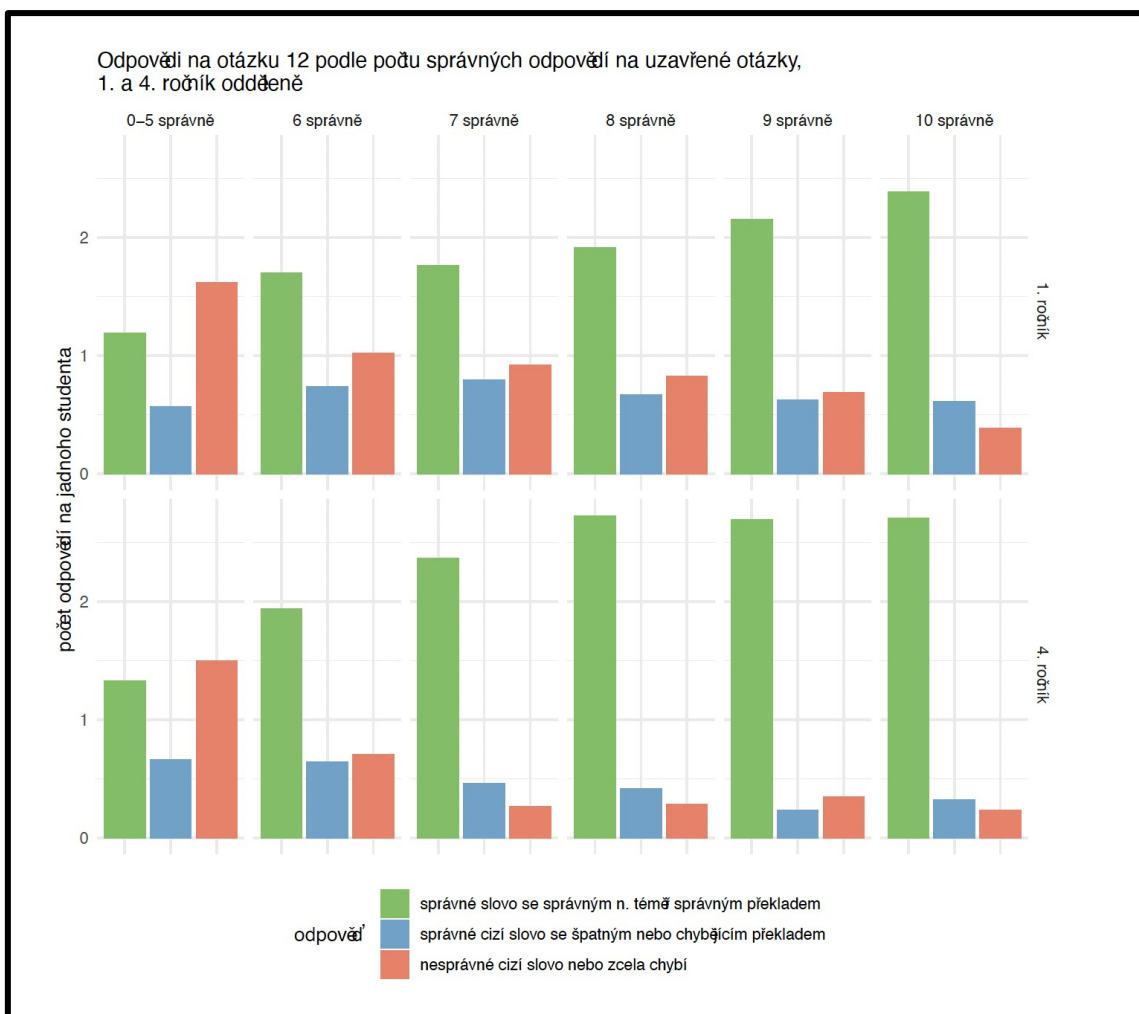


Obrázek 17. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 12 pro 1. a 4. ročník odděleně.

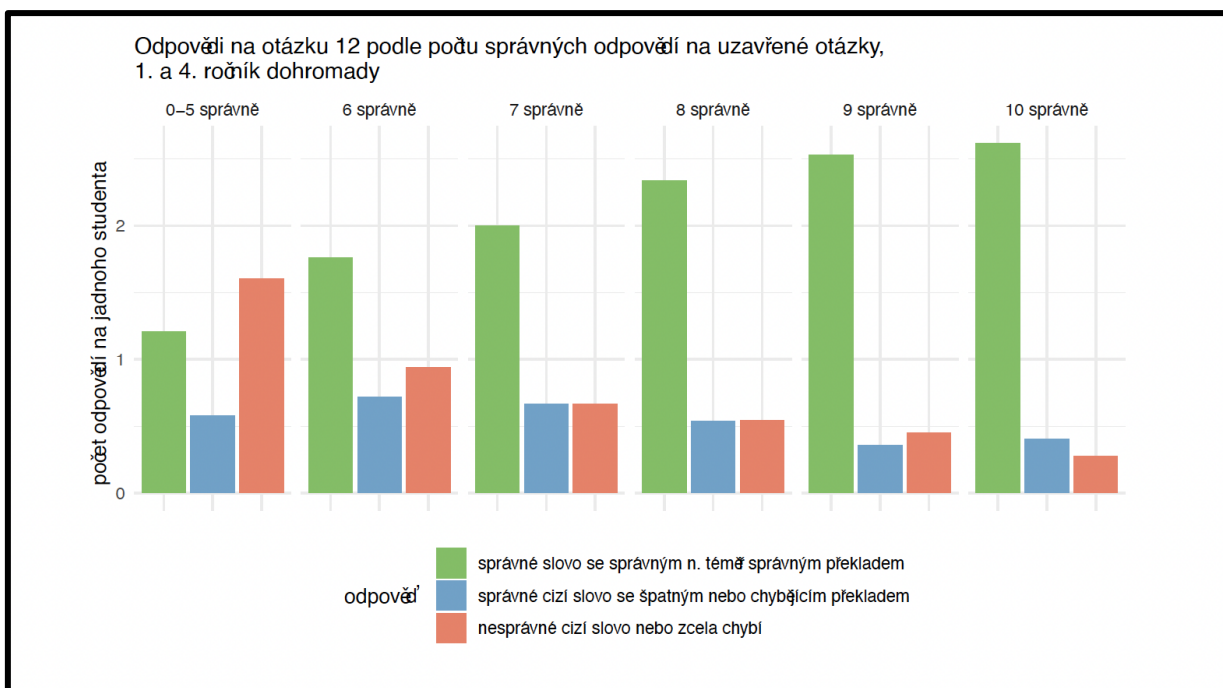


Obrázek 18. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 12 pro 1. a 4. ročník dohromady.

Také při hodnocení úlohy 12 ve vztahu k multiple-choice otázkám při sloučení hodnotících kritérií na 3 základní kategorie je jasně patrné, jak s rostoucí úspěšností v otázkách 1–10 stoupá v úloze 12 počet výrazů s druhou částí *-pozice*, které žáci ve svých odpovědích uvádějí, a současně s tím se zvyšuje i přesnost v interpretaci jejich významu a klesá počet případů, kdy žáci slovo cizího původu sice uvedli, ale už nebyli schopni vysvětlit v češtině jeho význam (Obrázek 19 a 20 pro oba ročníky odděleně a následně dohromady).

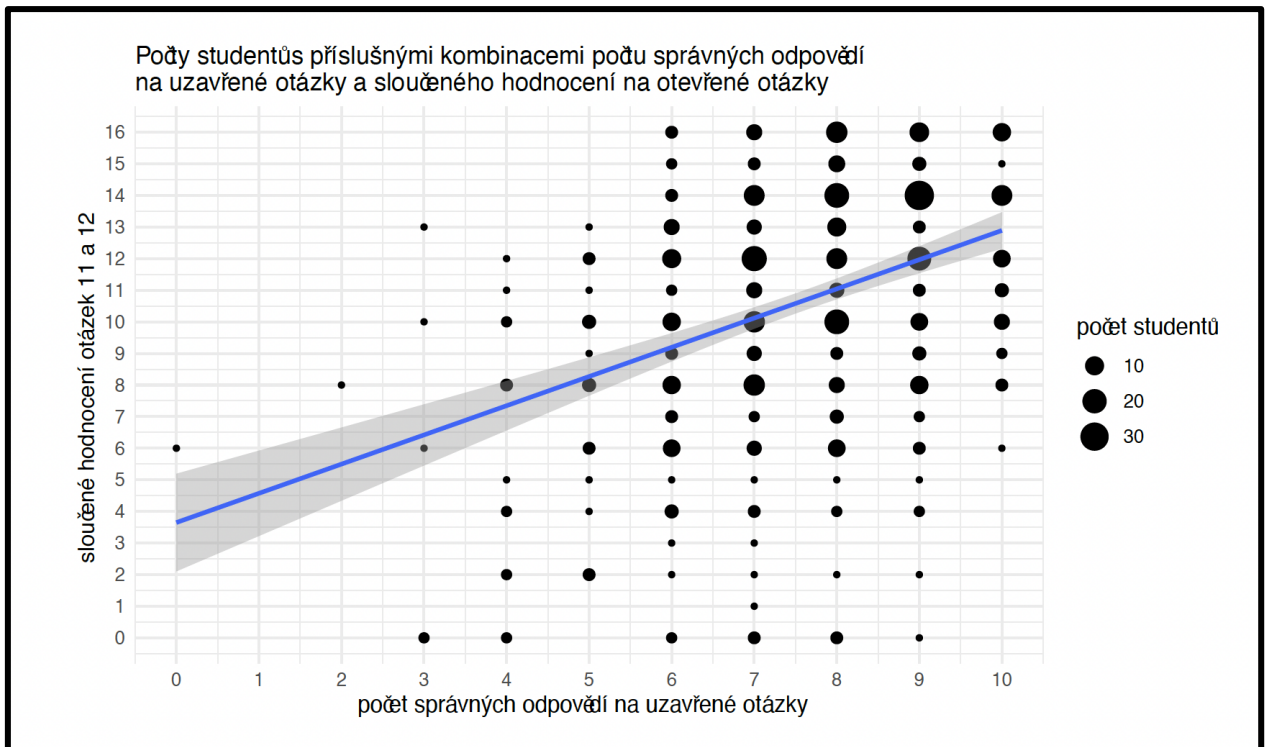


Obrázek 19. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 12 dle sloučených hodnotících kategorií pro 1. a 4. ročník odděleně.

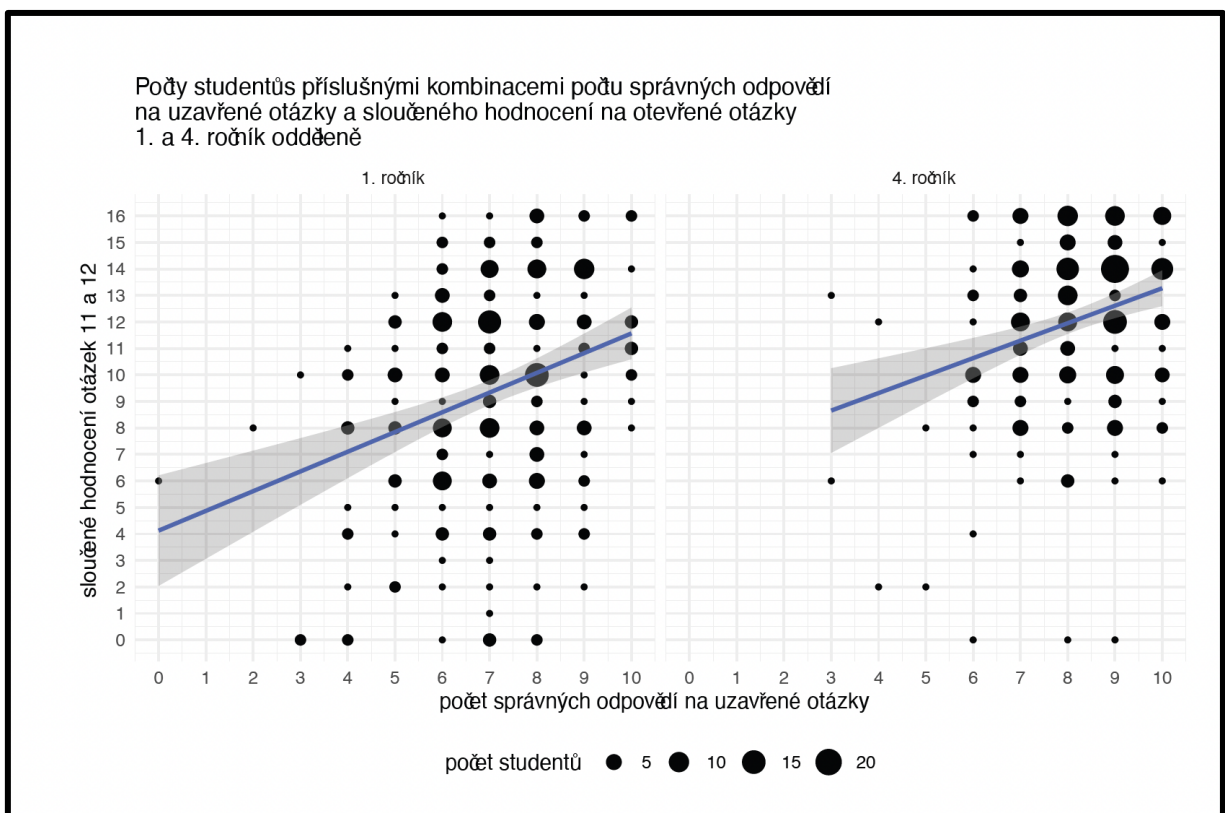


Obrázek 20. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 12 dle sloučených hodnotících kategorií pro 1. a 4. ročník dohromady.

Graf *Obrázků 21 a 22* ukazuje počty studentů s příslušnými kombinacemi počtu správných odpovědí na uzavřené otázky 1–10 ve vztahu ke správnosti odpovědí na otevřené otázky 11 a 12, a to souhrnně za 1. a 4. ročník dohromady. Na horizontální ose je zaznamenán počet správných odpovědí na multiple-choice otázky 1–10 a na ose vertikální pak výsledky úloh 11 a 12 dle sloučeného hodnocení. Na průsečících obou os je vždy znázorněno, jaký počet studentů odpovídá příslušné kombinaci.



Obrázek 21. Hodnocení otázek 11 a 12 v závislosti na počtu správných odpovědí na uzavřené otázky a sloučeného hodnocení pro oba ročníky dohromady.



Obrázek 22. Hodnocení otázek 11 a 12 v závislosti na počtu správných odpovědí na uzavřené otázky a sloučeného hodnocení pro 1. a 4. ročník odděleně.

8. Celková interpretace výsledků, diskuze

Výše uvedené výsledky didaktického testu nám umožňují částečně nahlédnout na stav znalostí latinských a řeckých prefixů a prefixoidů u žáků čtyřletých gymnázií a na způsob, jakým k této problematice přistupují, jak o slovní zásobě přemýšlejí. Jak jsem již uvedla v kapitole k limitům výzkumu, jde o závěry, které nejsou zobecnitelné pro všechny studenty čtyřletých gymnázií v celé České republice, ale můžeme je chápat jako cennou sondu. Z výše uvedených výsledků výzkumu můžeme učinit několik závěrů.

Nejprve bych se ráda zaměřila na porovnání úrovně znalostí u 1. a 4. ročníku v uzavřených otázkách 1–10. Výsledky ukázaly, že se liší jen mírně. Ve 4. ročníku prokázali žáci v uzavřených otázkách mírně vyšší úspěšnost. Jak ale vyplývá z Tabulky 2, u některých otázek v konkrétních školách dokonce prokázali žáci 4. ročníku znalosti mírně horší než jejich spolužáci z 1. ročníku (např. otázka č. 2 u Gymnázia B – 1. ročník 79,2 % a 4. ročník 70,8 %, dále pak stejné gymnázium u otázky 5 a 7). Za touto skutečností může stát mnoho různých faktorů a nedá se jednoznačně konstatovat, že žáci ve 4. ročníku konkrétní znalost zkrátka postrádají. Je nutné vzít v potaz například jejich motivovanost ke spolupráci při vyplňování testu či soustředěnost na správnou odpověď. Výsledky otevřených otázek 11 a 12 pokračují ve stejném trendu, tedy prokazují lepší znalosti žáků ve 4. ročníku, které se odrážejí ve vyšším počtu vyplněných odpovědí na dané otázky a také vyšší míru správnosti ekvivalence uvedených cizích slov do češtiny. U otázky 12 je pak u žáků 4. ročníku zřetelně vyšší počet slov, která žáci se základovým slovem *-pozice* tvoří/znají, a analýza ukázala také vyšší správnost při jejich následném překladu.

Při porovnání úspěšnosti v uzavřených otázkách 1–10 ve vztahu ke správně vyplněným odpovědím na otázky 11 a 12 můžeme konstatovat, že platí přímá úměra. Čím více správných odpovědí na otázky 1–10 bylo uvedeno, tím byly pečlivěji a přesněji vyplněné odpovědi na otevřené otázky 11 a 12 a větší pravděpodobnost správného ekvivalentu. Logicky s tím klesá počet úplně chybných odpovědí či správných slov se špatným překladem.

Zde je ale na místě zaměřit se detailněji na slova a slovtvorné komponenty, které se v žákovských odpovědích na otázky 11 a 12 objevují, a na způsob, jakým je žáci převádějí do češtiny. Vycházím ze zjištění, že u žáků 4. ročníku je výrazně početnější portfolio cizích slov, kterým žáci disponují. V odpovědích se objevuje celá řada termínů z odborných předmětů, které jsou úzce specializované (jedná se o termíny z biologie,

fyziky či chemie). To je logické vzhledem k prohlubujícím se znalostem a zájmu a zaměření jednotlivých žáků na konkrétní obor budoucího studia. Z jazykového hlediska je ale nutné dodat, že definice těchto termínů v překladové části postrádají hlubší vhléd do jejich jazykové struktury. Ukazuje se, že žáci buď znají definici termínu z výuky v daném předmětu a jsou schopni vysvětlit, co znamená, nebo si definici pamatují pouze mlhavě a pak je i jejich interpretace značně zkreslená a nepřesná. Můžeme si všimnout, že žáci spoléhají na své znalosti z konkrétního odborného předmětu, nikoliv na svou jazykovou kompetenci, která by jim pomohla význam odvodit na základě porozumění jednotlivým částem složeného slova. Tento přístup se dle získaných odpovědí na testové otázky 11 a 12 jeví jako charakteristický, a to pro oba ročníky. Žáci k cizím slovům, která sami uvádějí, nepřistupují z pohledu jazykového, nýbrž věcného. To je přirozené vzhledem k tomu, že ve výuce českého jazyka patrně nesetkali s detailnějším sémantickým rozbořem u složených slov s cizími komponenty. Jen ve výjimečných případech je u nich patrná snaha využít případnou znalost jednotlivých slovotvorných komponentů a vysvětlit význam alespoň jedné části složeného slova (v řešení otázky 11 se pak například objevují odpovědi jako: *auto-* = „samo“, *homo-* = „stejný“ či *xeno-* = „cizí“).

9. Didaktické využití výsledků výzkumu

9.1. Pojetí slovtvorby a obohacování slovní zásoby češtiny v učebnicích českého jazyka pro střední školy

Relevantní otázkou spojenou s tímto výzkumem je, do jaké míry mají žáci příležitost se s testovanou problematikou ve škole setkat, zda a v jakém rozsahu je zastoupena v současných učebnicích českého jazyka, které jsou nebo mohou být ve školách při výuce využívány, a zda je tedy této problematice věnována dostatečná pozornost a čas tak, aby se byli žáci schopni se zadanými otázkami vypořádat. Odrazem aktuálního stavu může být zpracování zkoumané problematiky v učebnicích a cvičebnicích českého jazyka pro gymnázia.

Na současném trhu s učebnicemi českého jazyka pro střední školy je jen několik titulů, z nichž mohou učitelé vybírat, ať už se jedná o souhrnné učebnice, pokrývající všechny 4 ročníky vyššího gymnázia, nebo o sadu učebnic o 4 svazcích, každý pro jeden ročník. Vedle nich trh nabízí ještě cvičebnice a pracovní sešity, případně další učební příručky, které někdy bývají využívány místo učebnic. Tyto učebnice analyzuji z hlediska zastoupení, množství, způsobu a metod edukace tematizované problematiky v širší souvislosti lexikologické a slovtvorné tematiky (terminologie, principy obohacování slovní zásoby, stylový příznak lexikálních jednotek apod.).

Analyzované učebnice jsou řazeny podle roku vydání. Ty nejstarší jsou ve školách sice stále využívány, ale nemusí už odpovídat požadavkům aktuálních maturitních zkoušek, ačkoli to autoři některých z uvedených učebnic v jejich úvodu deklarují. I přesto jsou opětovně vydávány a většina z nich je na trhu stále běžně dostupná.

Martínková, V. Český jazyk 1–4. Fraus, 1992–1995 (2. přepracované vydání z r. 2002 s dotisky až do roku 2021).

Nauka o slovní zásobě se objevuje v materiálu druhého dílu učebnice (tedy pro druhý ročník SŠ) a odkazuje žáky zpět k látce ze ZŠ, a to velmi stručným shrnutím informací o tvoření slov a slovní zásobě.

Hlavsa, Z. a kol. Český jazyk pro střední školy. I.–IV. ročník. SPN, 1997 (3. vydání z roku 2010)

Učebnice krátce zmiňuje v kapitole o tvoření slov vznik složenin s prvním komponentem cizího původu, který označuje v současné češtině jako velmi produktivní. To je demonstrováno na několika příkladech (*autoopravna, fotoobchod, elektroměr*) a v případě slov jako *ultrakrátký, mikrovlny* či *infračervený* se řadí první část těchto slov mezi předpony. Dále se o cizích komponentech ve slovtvorbě češtiny nezmiňuje a stejně tak se nevěnuje hlubšímu významu uvedených komponentů.

Čechová, M. a kol. Český jazyk pro 1.–4. ročník. SPN, 1. vydání 2000 (sada učebnic)

Autorský kolektiv v učebnici odkazuje na opakování ze ZŠ a přidává kratičké pojednání o stavbě slova a slovní zásobě. 1. vydání učebnice je z roku 2000 a následovalo několik dalších dotisků. V díle pro druhý ročník je zahrnuta nauka o tvoření slov bez zvláštního důrazu na cizí slova, potažmo slova původem z klasických jazyků. Opět chybí aktuální vývojové trendy v české slovní zásobě, učebnice popisuje stav kolem roku 2000.

Martinec, I., Tušková, J., Zimová, L. Mluvnice – učebnice českého jazyka pro střední školy. Fraus, 2009.

Jedná se o souhrnnou učebnici pro všechny 4 ročníky čtyřletých gymnázií. Dle autorů pokrývá učebnice veškerá témata k jazykové části maturitní zkoušky. Tvoření slov v češtině a obohacování slovní zásoby je věnováno přibližně 10 stran výkladu doplněných o cvičení.

Část o slovní zásobě je rozdělena dle klasického přístupu. Uvádí přehled slovníků a vymezuje slovní zásobu dle jednotlivých vrstev (územně, sociálně, časově), zmiňuje expresivnost slov a užití výrazů dle stylové příslušnosti a frekvence výskytu.

V části k obohacování slovní zásoby se učebnice též drží klasických postupů výkladu (tvoření slov – abreviace, derivace, kompozice; a přejímání slov z cizích jazyků). U přejatých slov detailněji nevysvětluje jejich podobu a význam v původním jazyce, omezuje se pouze na přehled typických přejímek z konkrétních jazyků. Pokud jde o vývojové tendence ve slovní zásobě, najdeme zde opět jen obvyklé konstatování, že se slovní zásoba obohacuje přejímáním slov z jiných útvarů národního jazyka, než je spisovná čeština, a také přejímkami z cizích jazyků, zejména z angličtiny. V této části najdeme i zmínku o tom, že dochází ke vzniku slov zcela nových, ale toto konstatování

je omezeno na 3 konkrétní příklady (*bavič, obchodovatelný, vozíčkář*) bez hlubšího vhledu do neologického procesu jako takového.

Učebnice pracuje s pojmem *internacionalismus* a v části k obohacování slovní zásoby se ve dvou cvičeních zabývá i slovotvornými komponenty z latiny a řečtiny. Žáci mají za úkol najít co nejvíce slov, která daný komponent obsahují (konkrétní významy jednotlivých komponentů jsou uvedené v závorce), případně pracují s celými slovy a mají za úkol vysvětlit jejich význam. Chybí informace o hybridním tvoření a o moderních neologických postupech včetně poučení o aktuálních trendech a vzniku neologismů (o neologismech s prvním komponentem latinského či řeckého původu nemluvě). Učebnice nezohledňuje proces vývoje slovní zásoby, popisuje jen status quo.

Kostečka, J. Český jazyk pro 1.–4. ročník gymnázií. 2. vydání, SPN, 2009–2018 (sada učebnic)

Slovotvorbou a lexikologií se zabývá tato řada učebnic rovněž pouze v díle určeném pro druhý ročník, kde najdeme krátké pojednání o slovní zásobě a o tvoření slov (derivací, skládáním a zkracováním). Jedná se o obsahově neaktualizované učebnice s prvním vydáním v roce 2001. Z části věnované cizím slovům stojí za zmínku analýza v současnosti již notoricky známých anglicismů, které žákům v dnešní době již nečiní žádné potíže, a některé z nich dokonce v průběhu let zastaraly, takže jejich komunikační využití je diskutabilní. Učebnice nepracuje s výrazy prefix, sufix, radix, používá čistě českou terminologii.

Bozděchová, I. a kol. Český jazyk a komunikace pro střední školy. 1.–4. díl, Didaktis, 2011 (cvičebnice).

Tyto pracovní sešity nepracují s latinskými lingvistickými termíny a v probíraném materiálu se cizí slova objevují jen velmi okrajově. Slovtvorba je součástí 2. dílu této řady, je tedy opět předkládána jako učivo pro druhý ročník SŠ. Ve 3.–4. díle (souhrnný materiál pro 3. a 4. ročník) se v oblasti lexikologie cvičebnice zaměřuje na vývojové tendence ve slovní zásobě a internacionalizaci slovní zásoby, jde však jen o základní informace bez hlubšího vhledu a příkladů. Jako příklad internacionalismů uvádí jen několik anglicismů v češtině. Na druhou stranu je celkový přístup v těchto cvičebnicích odlišný a snaží se uchopit výklad v kontextu ostatních okolností. Kapitoly nesou vedle klasického označení (Slovní zásoba) i vtipný podtitul, který má danou problematiku čtenáři lépe přiblížit (Zásoby, které nedojdou). Výklad je pak zpracovaný do barevných

polí s obrázky, poznámkami na okraj a dobovými souvislostmi. Ani zde však nenajdeme aktuální informace o soudobém vývoji a posledních trendech ve slovní zásobě. Ve cvičeních žáci analyzují již existující slova, nedostanou možnost je sami aktivně tvořit.

Novotná, A. Nový Český jazyk v kostce (pro střední školy). Fragment, 2019

Tato přehledová učebnice českého jazyka pro 1.–4. ročník se věnuje slootvorbě a obohacování slovní zásoby na přibližně 15 stranách. V části, která se věnuje přejímkám z jiných jazyků, najdeme podrobnější analýzu výskytu cizích slov v češtině z hlediska frekvence (zdomácněla, méně běžná, odborná, citátová), ale žáci zde naleznou i informaci o příčinách přejímání (rozvoj společnosti, mezinárodní srozumitelnost, snadnější tvoření odvozenin apod.) a o zásadách správného používání cizích slov (mezinárodní srozumitelnost, synonymie, přesný význam termínů atd.). Na rozdíl od většiny ostatních učebnic pracuje tato v části o slootvorbě s latinskými termíny *derivate*, *kompozice*, *abreviace* a používá odborné výrazy *prefix* a *suffix*. Strukturou výkladu se ale drží stejného schématu jako ostatní učební materiály a podrobněji se nezabývá ani procesem neologie v mateřském jazyce.

Český jazyk 1, 2, 3 a 4. Učebnice pro 1.–4. ročník středních škol a gymnázií. Praha: Taktik, 2019–2020 (4 díly učebnice).

V prvním díle této řady učebnic pro střední školy se slootvorba či nauka o slovní zásobě češtiny nevyskytuje vůbec. Pozornost je jí věnována až v díle pro druhý ročník (vývoji slovní zásoby a tvoření slov v češtině je v učebnici věnováno asi 6 stran). Problematika je v učebnici strukturována velmi podobně jako v ostatních titulech. Lexikologie opět zmiňuje zkracování, odvozování a skládání bez použití cizojazyčných terminologických ekvivalentů. U přejímání slov z cizích jazyků se žáci setkají i s pojmem *kalk*. Problematiku přejatých slov ale učebnice detailněji nerozvádí ani nezmiňuje nejnovější trendy ve slovní zásobě ve vztahu k internacionalizaci a globalizaci.

Ve třetím ročníku není lexikologie a slootvorba v učebnici zahrnuta a ve čtvrtém ročníku je v této řadě učebnic žákům předložena formou souhrnného opakování z předchozích let na dvou stranách učebnice. Opět můžeme konstatovat, že zpracování slootvorby a způsobu obohacování slovní zásoby je velice rigidní, bez reflexe aktuálního vývoje v jazyce i ve společnosti. Ani tato učebnice se o hybridní neologii nezmiňuje.

Ze této stručné rešerše učebnic a cvičebnic českého jazyka pro střední školy a gymnázia, které jsou na našem trhu dostupné, vyplývá, že pojetí slovtvorby a způsobu obohacování slovní zásoby naší mateřštiny má v učebnicích pro střední školy svou tradiční podobu, jíž se všichni autoři učebnic více méně drží, akcentována jsou slova a slovtvorné komponenty domácího původu. U cizích slov se učebnice obvykle věnují především jejich pravopisu a skloňování, naopak význam, původ a slovtvornou strukturu s významem cizích slovtvorných komponentů nechávají až na výjimky stranou.

Autoři učebnic pro gymnázia či střední školy obecně již vycházejí z předpokladu, že bylo slovtvorné učivo dostatečně probráno na základní škole, kam ve výkladu hojně odkazují. Slovtvorba je zařazena do druhých dílů učebnic, tj. předpokládá se její zařazení do druhého ročníku čtyřletého studia na střední škole se závěrečnou rekapitulací a opakováním v ročníku čtvrtém.

V učebnicích není žádným způsobem naznačen mezipředmětový přesah s dalšími světovými jazyky, zejména s angličtinou, kterou na úrovni gymnázia již žáci velmi dobře ovládají a vzájemné propojení obou jazykových systémů by se nabízelo. Ač někteří autoři zmiňují termín *internacionalismus*, nevěnují se tomuto jevu ve slovní zásobě nijak do hloubky a obvykle mají tímto termínem na mysli pojmenování určitých skutečností, pro které existuje v různých jazycích jedno a totéž slovo. Naprosto chybí informace o internacionalizaci jako o neologickém procesu, kdy se ve slovní zásobě různých jazyků vytvoří nové pojmenování založené na podobném či stejném principu. Autoři učebnic se zabývají pouze výsledkem procesu obohacování slovní zásoby. Chybí hlubší reflexe toho, že jazyk je živý organismus a že i žáci jsou v danou chvíli svědky toho, jak se jazyk mění a vytváří si nebo přejímá nová slova. Ačkoli by se nabízel určitý hravý způsob práce se slovní zásobou, kdy se žáci do vytváření novotvarů aktivně zapojí a mohou využít svých předchozích znalostí a jazykové zkušenosti, ve výše uvedených učebních materiálech nic takového nenajdeme.

Zdá se, že se ve výukové praxi v předmětu český jazyk zásadně rozchází aktuální stav vědeckého poznání (zde konkrétně v oblasti slovtvorby a lexikologie) a vyučovaný obsah předmětu na gymnáziích (srov. např. Štěpánik, 2020, s. 9). Zatímco principy slovtvorby zůstávají stále stejné, a je tedy potřeba si především klást za cíl její případně lepší didaktické uchopení. Slovní zásoba češtiny se vyvíjí velmi rychle a dynamicky, dostupné učební materiály ale tento vývoj nereflektují.

9.2 Didaktika a slovtvorba

V této části práce je na místě si položit otázku, jakým způsobem lze problematiku znalostí prefixů a prefixoidů z klasických jazyků co nejlépe didakticky uchopit tak, aby je žáci čtyřletých gymnázií dokázali využít v každodenním kontaktu s cizími slovy v češtině a vytvořili si vhodnou představu o tom, jak moderní čeština s takovou slovní zásobou pracuje.

Pokud vycházíme z předpokladu, že latinské a řecké slovtvorné komponenty se nejčastěji pojí s druhými částmi slov cizího původu a že se povětšinou jedná o terminologickou slovní zásobu z rozličných vědních oborů, nabízí se možnost propojení výuky českého jazyka s ostatními odbornými předměty.

Čeština jakožto mateřský jazyk je nejen jedním z předmětů školního vyučování, ale je zároveň také prostředkem, jak mohou její rodilí mluvčí poznávat svět kolem sebe, plní tedy důležitou kognitivní funkci. Propojení předmětu český jazyk s ostatními vyučovými předměty si klade za cíl i rámcový vzdělávací program pro gymnázia⁴⁶, jak je patrné z charakteristiky vzdělávací oblasti *Český jazyk a literatura, Cizí jazyky a Další cizí jazyk*: „Rozvoj těchto schopností a dovedností spolu s osvojením vymezených poznatků teoretických je důležitý nejen pro studium češtiny, ale i obecněji, neboť v jazykovém ztvárnění je uloženo mnoho poznatků a nové myšlenky se obvykle vyjadřují přirozeným jazykem“ (RVP pro gymnázia, s. 12).

V části Učivo deklaruje RVP i zvládnutí slovní zásoby, sémantiky a tvoření slov – jednotky slovní zásoby (včetně frazeologických), významové vztahy mezi slovy, rozšiřování slovní zásoby, způsoby tvoření slov (RVP pro gymnázia, s. 14).

Téma cizojazyčných slovtvorných komponentů a hlubší analýzy slovní zásoby moderní češtiny nachází v RVP průnik s výukou cizích jazyků, kde u receptivních řečových dovedností a očekávaných výstupů ze strany žáka deklaruje, že žák „*odvodí význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby, kontextu, znalosti tvorby slov a internacionalismů*“ (RVP pro gymnázia, s. 16). Z uvedeného tedy vyplývá, že vzdělávací obsah předmětu český jazyk tvoří základ pro studium cizího jazyka, které v lexikologické části přímo vychází z teoretických znalostí slovtvorby.

⁴⁶ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Aktualizace s platností od 1. 9. 2022, dostupné online z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/> [cit. 14. 1. 2024]

Čeština coby mateřský jazyk a první i druhý cizí jazyk spadají podle RVP do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se společnými cíli výuky, což k transdisciplinárnímu přístupu ve výuce přímo vybízí. Autoři metodiky pro integraci mezipředmětových vztahů do výuky z roku 2020⁴⁷ mluví v této souvislosti o nutnosti připravit žáky na komunikaci v rámci integrované Evropy a světa (s. 37).

Inovativní a pro komunikaci užitečné se jeví i využití metody CLIL (Content and Language Integrated Learning), kdy se cizí jazyk stává zprostředkujícím jazykem pro určitou část obsahu odborných předmětů (např. biologie či dějepisu) a dává potenciální možnost nahlédnout zejména jejich terminologii z jazykového úhlu pohledu⁴⁸.

Z rešerše obsahu učebnic v kapitole 9.1. se zdá, že ve zkoumané problematice slovtvorby a lexikologie učebnice od cíle deklarované v RVP pro gymnázia poněkud rozcházejí. Učební texty nepracují se slovní zásobou odborných předmětů, nevyužívají ji k tomu, aby ukázaly a osvětlily způsob fungování cizojazyčných kompozit v češtině nebo nahlédly hlouběji význam jednotlivých komponentů. Vzhledem k tomu, že předmětem této práce není pozorování a analýza vyučovacího procesu, není možné říci, zda učitelé nezařazují mezipředmětový přesah nad rámec obsahu učebnic a cvičebnic.

⁴⁷ Mezipředmětovost ve vybraných vzdělávacích oblastech RVP: Metodika transdisciplinárního inovativního kurzu a studijní text pro přípravu studentů na integraci mezipředmětových vztahů do výuky. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020. 120 s. ISBN 978-80-261-0979-2.

⁴⁸ Kol. autorů (2011). Seznamte se s CLILEm. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

10. Závěrečné shrnutí

Cílem předkládaného výzkumu bylo zmapovat znalost prvních slovotvorných komponentů z latiny a řečtiny u žáků čtyřletých gymnázií, porovnat úroveň znalostí v 1. a ve 4. ročníku a potvrdit předpoklad, že znalost těchto morfémů vede k lepšímu pochopení slov, která tyto komponenty obsahují. Během výzkumu jsem se také snažila potvrdit či vyvrátit předpoklad, že se znalosti během studia na čtyřletém gymnáziu zlepšují, že tedy žáci 4. ročníků dosahují lepších výsledků než žáci ročníků prvních.

Výzkum byl limitován různými faktory ze strany autorky výzkumu, respondentů i zkoumaného materiálu, ale jeho výsledky mohou být zajímavou sondou do znalostí žáků na čtyřletých gymnáziích a jejich způsobu interpretace slovní zásoby cizojazyčného původu. Výzkum poskytl náhled na žakovské portfolio ze zkoumané části slovní zásoby, způsob, jakým žáci předkládaným výrazům rozumí a do jaké míry jsou o nich schopni analyticky a analogicky přemýšlet.

V teoretické části práce se zabývám postavením zkoumaných slovotvorných komponentů – prefixů a prefixoidů z klasických jazyků – ve slovní zásobě češtiny a jejich rolí v procesu vytváření nových pojmenování spojených s pokračující internacionalizací a globalizací našeho mateřského jazyka. Mnohé výzkumy dokazují, že latinské a řecké první komponenty slov jsou velmi produktivním způsobem obohacování češtiny, dokáží se pojit s cizími i domácími slovními základy, jejich význam se během jejich fungování v jazyce mnohdy posouvá, mění, dekonkretizuje, a tím se rozšiřuje škála jejich možných sémantických zapojení v našem jazyce. Mluvcím jazyka vzniká v případě dobré znalosti možnost se na neologickém procesu aktivně podílet a vytvářet nová pojmenování s využitím významové analogie. Jsme také svědky toho, že slovní zásoba moderní češtiny se vyvíjí velmi rychle, což dokazují jednak nová vydání akademických slovníků češtiny, kde se v porovnání se staršími další nová slova objevují, a jednak výskyt neologismů, které jsou v současné chvíli dostupné jen z relevantních zdrojů na internetu a ve slovnících spisovné češtiny ještě nejsou podchyceny.

Tyto trendy zachycují podobu českého jazyka, kterou by měla reflektovat i školní výuka nejen na čtyřletých gymnáziích.

Jak již bylo v mé práci řečeno, předmětem předkládaného výzkumu není pozorování a hodnocení průběhu výuky. Pro zmapování rozsahu a způsobu výuky sledovaného učiva jsem se zaměřila jen na dostupné studijní materiály, učebnice a cvičebnice českého jazyka

a položila si otázku, do jaké míry dané výukové potřeby sledují a naplňují a zda je v nich žákům utvářena představa o moderní slovní zásobě češtiny.

Z krátké rešerše vyplývá, že znalosti, které žáci v předloženém didaktickém testu prokázali, s velkou pravděpodobností nejsou přímým výstupem z hodin českého jazyka a že je patrně nabyli buď v ostatních předmětech, nebo mimo školu.

Didaktický test, který jsem si zvolila jako výzkumný nástroj ke zmapování žákovských znalostí, zkoumá prefixy a prefixoidy na základě četnosti výskytu v domácí slovní zásobě (s využitím srovnání frekvence výskytu v anglické slovní zásobě vzhledem k internacionální povaze těchto slovtvorných komponentů). Didaktický test se skládá ze dvou částí – uzavřené otázky s výběrem jedné správné odpovědi a otevřené otázky, kde měli žáci za úkol doplnit jednu část slova a vzniklý výraz vysvětlit.

Výsledky výzkumu z části odpovídaly počátečním předpokladům, ale přinesly i mnohá nová zjištění. Potvrdilo se, že se ve srovnání s 1. ročníkem dosáhli žáci 4. ročníku lepších výsledků v míře správnosti odpovědí i v rozsahu portfolia zkoumané slovní zásoby, kterou ovládají. Ukázalo se však, že tento rozdíl v úrovni znalosti nebyl tak zásadní, jak jsem očekávala. I ve 4. ročníku se objevilo velké množství zcela nevyplněných odpovědí na otevřené otázky, stejně jako velké množství správně uvedených složených slov, která však žáci nedokázali uspokojivě vysvětlit. V uzavřených otázkách 1–10 dokonce nastaly na některém ze zkoumaných gymnázií případy, kdy žáci 4. ročníku vykazovali větší chybovost v odpovědích než žáci ročníku prvního.

Z žákovských odpovědí na otázky v didaktickém testu lze také usuzovat, že jejich znalosti této části slovní zásoby nepocházejí z jazykového vyučování, ale většinou z odborných předmětů, kde se vyskytují jako součást terminologie. Žáci si tedy v lepším případě pamatují správnou definici termínu, v horším případě ji zformulují nesprávně či nepřesně nebo se do interpretace termínu raději nepouštějí. Většina z nich nevyužívá sémantickou znalost jednotlivých slovtvorných komponentů k tomu, aby byli schopni význam analogicky odvodit.

Při vědomí toho, jak široké portfolio složených slov s prvními komponenty latinského a řeckého původu žáci pasivně či aktivně ovládají, se nabízí otázka, zda tedy není jedním z úkolů výuky mateřského jazyka pomoci jim s lepší orientací v této části slovní zásoby a poskytnout návod, jak nabyté znalosti z hodin českého jazyka v praxi využít.

Jak bylo zmíněno v kapitole k didaktickým východiskům zkoumané problematiky, není výuce jazyka na čtyřletých gymnáziích věnován dostatečný prostor. Přednost dostává především literatura a jazyková výuka si klade jako hlavní cíl připravit žáky na státní

maturitní zkoušku z českého jazyka. To je také hlavní požadavek při výběru učebnic, které na obalu nebo předních stranách hojně deklarují, že toto kritérium splňují.

Při vědomí toho, jak rychle se slovní zásoba češtiny vyvíjí, jak je otevřená všem mezinárodním a globálním vlivům a jak reaguje na požadavky rychlého technického i kulturního pokroku, je na místě otázka, zda tuto skutečnost odráží i školní praxe a zda jsou žákům položeny dostatečně pevné základy, na kterých mohou stavět nejen během dalšího studia.

11. Ukázky žákovských odpovědí z didaktického testu

11.1 Ukázky žákovských odpovědí na otázku 11 – první ročník

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

	složené slovo	překlad
Homo-	homosexuál	člověk, kterému se líbí ^{svého pohlaví} sebe a podobní
Hetero-	heterosexuál	člověk, kterému se líbí ^{opácní} pohlaví
Xeno-	xenofob	člověk, který cítí nenávisť k nějaké rase
Auto-	autoportrét	obrázek, autor nakereslil sám sebe

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

	složené slovo	překlad
Homo-	homosexuální	člověk, co se orientuje na stejné pohlaví
Hetero-	heterosexuální	člověk, co se orientuje na opačné pohlaví
Xeno-	xenofobní	
Auto-	automobil	dopravní prostředek

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

	složené slovo	překlad
Homo-	sapiens	člověk rozumový
Hetero-		
Xeno-		
Auto-	korubní	samo opravující

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

	složené slovo	překlad
Homo-	homosapiens homosapiens	člověk zručný
Hetero-	heterosexuál	člověk s jedním sex. zaměřením
Xeno-	xenofobie	strach z cizího
Auto-	automobil	auto

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

	složené slovo	překlad
Homo-	genetická směs	stejnorodá směs
Hetero-	genetická směs	různorodá směs
Xeno-		
Auto-	mička	

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

	složené slovo	překlad
Homo-	homotabilis	člověk zpřimovaný
Hetero-	heterotrofní organely	organely, které dobývají užitky sami, někdy omrzene - říci
Xeno-	Kenofobie	strach z něčeho neznamého
Auto-	Autotrofní	něco dělá sám, nepotřebuje pomoc

11.2 Ukázky žákovských odpovědí na otázku 11 – čtvrtý ročník

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

složené slovo	překlad
Homo-	homosexualita
Hetero-	heterocyklus
Xeno-	xenofobie
Auto-	autonomie

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

složené slovo	překlad
Homo-genní	jednotná, jedno slupenství
Hetero-genní	dua různé prvky spojeny v jedno
Xeno-fobie	strach z nových věcí; věcí, které jsme dosud neznali
Auto-didakt	samouk; někdo, kdo se sám naučil např. psát

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

složené slovo	překlad
Homo- Homofobie	strach z homosexuality
Hetero- Heterotrofni	vyživující se na nočním
Xeno- Xenobiochemie	biochemie o přeměnách
Auto- Autoprotolyza	chem. reakce v rostlinách

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

složené slovo	překlad
Homo-nomní	stejnoseměrný/stejnoměrný
Hetero-nomní	různorodý, různoměrně
Xeno-fobie	strach z cizího
Auto-nomní	samostatný, nezávislý

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

složené slovo	překlad
Homo-SAPIENS	ČLOVĚK ROZOMNÝ
Hetero-SEXUÁL	ČLOVĚK S ORIENTACÍ NA OPACNÉ Pohlaví
Xeno-FOB	FOBIE Z ŽIDŮ
Auto-KRACIE	SAMOVLÁŠKA

11/ U každého z uvedených komponentů napište příklad složeného slova a vzniklou složeninu přeložte:

složené slovo	překlad
Homo-Fobie	nenávisť nebo strach z homo-sexuální
Hetero-sexualita	když je živočich sexuálně přitahován k opačnému pohlaví
Xeno-fobie	strach z neznámého / cizince
Auto-mat	stroj fungující bez lidského řízení

11.3 Ukázky žákovských odpovědí na otázku 12 – první ročník

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **příklad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	příklad
ex -POZICE	ex mučen když vystaršíjou obrázky
dis -POZICE	kdysi někdo nemá abilitu něco vykonávat
pro -POZICE	pro nás k něčemu ^{možnému} předpoklady
kom -POZICE	kom mučen opět
dobry oběd -POZICE	mučena, co bude dneska k obědi?

Nebo případně i další:

omlouvám se, mým dneska humornou náladu

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **příklad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	příklad
pre -POZICE	předpoklady podmínky
o -POZICE	ste rival (např. opozicií strana)
dis -POZICE	mit možnost použít něco (má k dispozici peníze na půjčení)
pro -POZICE	podmínky
pp -POZICE	

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **příklad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	příklad
pre -POZICE	pozice před
pro -POZICE	rozdělené části
post -POZICE	pozice po
anti -POZICE	záporná poz.
sub -POZICE	vrchní poz.

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **překlad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	překlad
kom -POZICE	kom prosbici
dis -POZICE	
pro -POZICE	
-POZICE	
-POZICE	

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **překlad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	překlad
ex -POZICE	výstava
kon -POZICE	
dys -POZICE	nevýhoda
-POZICE	
-POZICE	

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **překlad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	překlad
INDEPOZICE	nemocný, není někomu dobře
SUPER -POZICE	široká pozice
PRO -POZICE	stavba těla a figura
DIS -POZICE	slabě obránly, něco, co nám nejde, neumíme to (fyzičt)
COMPOZICE	rozdělení mezi lidi, jak něco vypadá ze širokého úhlu pohledu

Nebo případně i další:

a ještě je druhá
 OPOZICE - sláda má jednu stranu a ta má druhou, která
 je v „opozici“ má jiný názor

11.4 Ukázky žákovských odpovědí na otázku 12 – čtvrtý ročník

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **příklad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	příklad
pro -POZICE	navrh
dis -POZICE	např. disponovat, s něčím nakládat či využívat
ex -POZICE	např. výstava (umělecká), vystavení něčemu
predis is -POZICE	vkłady, nádání
o -POZICE	protistrana, někdo kdo stojí proti vám

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **příklad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	příklad
-POZICE	prepozice
-POZICE	dispozice
-POZICE	expozice
-POZICE	apozice
-POZICE	opozice

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **příklad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	příklad
PRE -POZICE	
DIS -POZICE	k mání
PREDIS -POZICE	předpříklad
kom -POZICE	struktura
PRO -POZICE	

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **překlad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	překlad
ex -POZICE	vystavení
pre -POZICE	předpoklad, předložka
super -POZICE	něco z fyziky
dis -POZICE	předpoklad, vlohy
kon -POZICE	soubor

Nebo případně i další: ~~dep~~
 depozice - uskladnění (deposition) - depozitář

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **překlad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	překlad
0-POZICE	protipředstavitel vůči představiteli
MOŽ -POZICE	možnost
PRE -POZICE	prázdninový název
KOM -POZICE	sestavení předmětů
-POZICE	

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **překlad** těchto odvozených slov:

odvozené slovo	překlad
PRE -POZICE	
DIS -POZICE	k máni
PRE DIS -POZICE	předpoklad
KOM -POZICE	struktura
PRO -POZICE	

Seznam obrázků

Obrázek 1. Slovník afixů užívaných v češtině – část slovníkového hesla k prefixu in-/i-.

Dostupné též online z www.slovníkafixu.cz

Obrázek 2. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz

Obrázek 3. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz

Obrázek 4. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz

Obrázek 5. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz

Obrázek 6. Slovník afixů, dostupný online z www.slovníkafixu.cz

Obrázek 7. Slovníkové heslo z *Lexiconu medicum* (2005).

Obrázek 8. Heslo superpozice z internetové jazykové příručky UJČ AV

www.prirucka.ujc.cas.cz

Obrázek 9. Správnost odpovědí u multiple-choice otázek u všech testovaných žáků obou ročníků dohromady.

Obrázek 10. Správnost odpovědí u multiple-choice otázek u žáků 1. ročníku.

Obrázek 11. Správnost odpovědí u multiple-choice otázek u žáků 4. ročníku.

Obrázek 12. Srovnání úspěšnosti u jednotlivých multiple-choice otázek mezi 1. a 4. ročníkem podle jednotlivých škol. Barevně rozlišená jsou jednotlivá gymnázia.

Obrázek 13. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 11 pro 1. a 4. ročník odděleně.

Obrázek 14. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 11 pro 1. a 4. ročník dohromady.

Obrázek 15. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 11 dle sloučených hodnotících kategorií pro 1. a 4. ročník odděleně.

Obrázek 16. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 11 dle sloučených hodnotících kategorií pro 1. a 4. ročník dohromady.

Obrázek 17. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 12 pro 1. a 4. ročník odděleně.

Obrázek 18. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 12 pro 1. a 4. ročník dohromady.

Obrázek 19. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 12 dle sloučených hodnotících kategorií pro 1. a 4. ročník odděleně.

Obrázek 20. Vztah správnosti odpovědí na uzavřené otázky a počtu správných odpovědí na otázku 12 dle sloučených hodnotících kategorií pro 1. a 4. ročník dohromady.

Obrázek 21. Hodnocení otázek 11 a 12 v závislosti na počtu správných odpovědí na uzavřené otázky a sloučeného hodnocení pro oba ročníky dohromady.

Obrázek 22. Hodnocení otázek 11 a 12 v závislosti na počtu správných odpovědí na uzavřené otázky a sloučeného hodnocení pro 1. a 4. ročník odděleně.

Seznam tabulek

Tabulka 1. Počty žáků zařazených do výzkumného šetření dle ročníků a škol.

Tabulka 2. Procentuální úspěšnost v jednotlivých multiple-choice otázkách dle škol v obou ročnících.

Tabulka 3. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *homo-* v odpovědích žáků 1. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Tabulka 4. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *homo-* v odpovědích žáků 4. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Tabulka 5. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *hetero-* v odpovědích žáků 1. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Tabulka 6. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *hetero-* v odpovědích žáků 4. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Tabulka 7. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *xeno-* v odpovědích žáků 1. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Tabulka 8. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *xeno-* v odpovědích žáků 4. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Tabulka 9. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *auto-* v odpovědích žáků 1. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Tabulka 10. Frekvence výskytu jednotlivých složených slov s prvním komponentem *auto-* v odpovědích žáků 4. ročníku včetně autentických nesprávných překladů a neexistujících výrazů.

Tabulka 11. Počet výskytů jednotlivých slov s druhým komponentem *-pozice* s rozdělením podle kritérií správnosti (1. ročník).

Tabulka 12. Počet výskytů jednotlivých slov s druhým komponentem *-pozice* s rozdělením podle kritérií správnosti (4. ročník).

Tabulka 13. Počet výskytů jednotlivých slov s druhým komponentem *-pozice* s rozdělením podle kritérií správnosti (srovnání 1. a 4. ročníku).

Přílohy

Příloha č. 1

Didaktický test

Didaktický test k pedagogickému výzkumu 2022

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

1/ Zakroužkujte správnou předponu, díky níž všechna 3 uvedená slova získají **opačný** význam:

REÁLNÝ, MOBILNÍ, RELEVANTNÍ

a/ i- b/ a- c/ con- d/ sub-

2/ Zakroužkujte slovo, kterým můžeme vyjádřit **nízkou** hladinu cukru v krvi (řecké slovo *glykos* = sladký):

a/ hyperglykémie b/ subglykémie c/ hypoglykémie d/ aglykémie

3/ Pokud latinské slovo *caput* (2. pád *capitis*) znamená „hlava“, který výraz slouží k vyjádření **setnutí hlavy** při popravě - zakroužkujte:

a/ akapitace b/ exkapitace c/ dyskapitace d/ dekapitace

4/ Kterým slovem byste vyjádřili **vyčlenění** jedince z komunity:

a/ rekomunikace b/ exkomunikace c/ dekomunikace d/ subkomunikace

5/ Která předpona latinského původu významem **koresponduje** s českou předponou *PO-*:

a/ supra- b/ peri- c/ post- d/ pre-

6/ Zakroužkujte jednu z nabízených předpon tak, aby společně se slovním základem **-dikace** znamenala **odstoupení** (hlavy státu, člena vlády, krále):

a/ pre- b/ in- c/ de- d/ ab-

7/ Jakou latinskou předponu je nutné použít pro následující slova, aby jejich význam byl **znovuobnovení, vrácení do původního stavu**:

KONSTRUKCE, HABILITACE, KVALIFIKACE

a/ re- b/ dys- c/ dis- d/ post-

8/ Najděte **antonymum** ke slovu **postnatální**:

a/ perinatální b/ prenatalní c/ denatální d/ subnatální

9/ Který slovotvorný komponent **neznačí** nadměrné množství/kvantitu:

a/ giga b/super c/ mono d/ mega

10/ Pokud hovoříme o něčem, co má **omezenou** funkci, **nefunguje**, jak má, používáme jednu z těchto přepon (prefixů):

a/ dys- b/ ana- c/ dis- d/ meta-

11/ U každého z uvedených komponentů **napište** příklad složeného slova a vzniklou složeninu **přeložte**:

<i>složené slovo</i>	<i>překlad</i>
Homo-	
Hetero-	
Xeno-	
Auto-	

12/ Navrhněte co nejvíce **prefixů** (předpon), kterými můžeme odvozovat další významy od slova „pozice“, a uveďte **překlad** těchto odvozených slov:

<i>odvozené slovo</i>	<i>překlad</i>
-POZICE	
-POZICE	
-POZICE	
-POZICE	
-POZICE	

Nebo případně i další:

Průvodní dopis pro učitele na participujících gymnáziích.



Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jsem studentkou doktorského studijního programu Didaktika českého jazyka na Pedagogické fakultě UK a ráda bych vás požádala o spolupráci na mém výzkumu v rámci projektu disertační práce. Ten se zaměřuje na latinské a řecké prefixy a prefixoidy ve slovní zásobě žáků 4letých gymnázií, míru porozumění a schopnost jejich analýzy a užití v praxi.

Výzkumným nástrojem je didaktický text (12 položek) a krátký dotazník (4 otázky s výběrem odpovědi). Vypracování testu by žákům nemělo zabrat déle než 20 minut (časový limit je na vašem zvážení, může být klidně i kratší).

Test by měl být zadán všem žákům 1. a 4. ročníku 4letého studia na gymnáziu.

Test je anonymní, žáci mají možnost se na konci testu samostatně vyjádřit k problematice řecko-latinských slovtvorných komponentů ve své slovní zásobě.

Veškeré podklady byste dostali ode mě k dispozici, vaším úkolem by bylo pouze test ve svých třídách zadat.

Budu velmi ráda, pokud se rozhodnete se svými žáky do výzkumu zapojit.

Srdečně děkuji předem, v případě potřeby se na mě neváhejte obrátit.

S pozdravem

Mgr. Eliška Králová

eliska.kralova@lfmotol.cuni.cz

602175722

Instrukce pro učitele k zadávání testu.

Dotazník k pedagogickému výzkumu 2022

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova



**PEDAGOGICKÁ
FAKULTA**
Univerzita Karlova

Instrukce k zadávání:

- test **není na známky**, je to součástí výzkumu a studenti by se měli snažit odpovědět **pravdivě** podle svých schopností, test je **anonymní**, výsledky nejsou spojené s žádnou konkrétní osobou;
- v didaktické části testu je potřeba u každé otázky zakroužkovat **jednu** správnou odpověď, v otázce 11 a 12 se odpovědi zapisují do tabulky pokud možno **čitelně** 😊
- v **dotazníku** je možné zakroužkovat i více možností, případně přidat vlastní komentář;
- studenti mohou na zadní prázdnou stranu přidat své **komentáře** k tématu zcela **libovolně**, autoři výzkumu budou rádi za jejich případné **postřehy**;
- časový limit není stanoven, ale neměl by přesáhnout 20 minut z vyučovací hodiny (na posouzení učitelem).

Použitá literatura

Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. In *Journal of Statistical Software*, roč. 67, č. 1, s. 1–48.

Bednář, J. (2020). Strategie rozvoje rodinného podniku. Brno: Vysoké učení technické, Fakulta podnikatelská, Ústav managementu, diplomová práce, dostupné online z <http://hdl.handle.net/11012/192003> [cit. 2023-09-05].

Booij, G.E. (2005). Compounding and Derivation: Evidence for Construction Morphology. In W.U. Dressler, P. Kastowsky, F. Rainer (eds.): *Morphology and Its Demarcations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 109–132.

Booij, G. E. (2010), *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press.

Bowers, P., Kirby, J., Deacon, H. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. In *Review of Educational Research*, roč. 80, č. 2, s. 144–179.

Bowers, P., Kirby, J. (2017). Morphological Instruction and Literacy. Binding Phonological, Orthographic, and Semantic Features of Words. In Cain, K., Compton, D. L., Parrila, R. K. (eds.): *Theories of Reading Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 437–462.

Bozděchová, I. (2010). Internacionalizační tendence a typ češtiny. In *Novije javlenija v slavjanskom slovoobrazovaniji. Sistema i funkcionirovanije*. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta, s. 257–269.

Bozděchová, I. (2009): *Současná terminologie (se zaměřením na kolokační termíny z lékařství)*. Praha: Karolinum.

Bozděchová, I. (2021). Kam se slovo tvorbou – v teorii a ve výuce. In *Český jazyk a literatura*, roč. 71, č. 2, s. 116–121.

Bozděchová, I. (2022). Slovtvorba nejen, ale i hrou. In *Český jazyk a literatura*, roč. 72, č. 1, s. 13–19.

Breen, L. C. (1960). Vocabulary Development by Teaching Prefixes, Suffixes and Root Derivatives. In *The Reading Teacher*, roč. 14, č. 2, s. 93–97.

Callella, Trisha (2007). *The Learning Works: More Prefixes and Suffixes, Grades 4–8: Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Cypress: Creative Teaching Press.

Durkin, P. (2014). *Borrowed Words: A History of Loanwords in English*. Vyd. 1. Oxford: Oxford University Press.

Ebbers, Susan M. (2004). *Vocabulary Through Morphemes: Suffixes, Prefixes, And Roots For Intermediate Grades*. CD, Book and Reproducibles. Longmont, CO: Sopris West.

Eco, U. (1977). *Jak napsat diplomovou práci*. Praha: Votobia.

Etikan, I., Musa, S. A., Alkassim, R. S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. In *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, roč. 5, č. 1, s. 1–4.

Fabb, N. (1998). Compounding. In A. Spencer, A. Zwicky (eds.). *The Handbook of Morphology*. Oxford: Blackwell Publishers, s. 66–83.

Gavora, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Graves, M., Ruda, M., Sales, G. S., Baumann, J. F. (2012). Teaching Prefixes: Making Strong Instruction Even Stronger. In Kame`enui, E. J., Baumann, J. F. (eds.). *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. New York: The Guilford Press.

Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada.

Janovec, L. Slovo tvorba a její hlavní kritická místa. Rukopis textu připravovaný k recenznímu řízení pro časopis *Didaktické studie* (roč. 15, č. 2).

Janovec, L. (2007). K projevům jazykových vývojových tendencí v současné češtině. In *Naše řeč*, roč. 90, č. 2, s. 57–66.

Jeřábek, O., Bílek, M. (2010). Zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů (projekt). Teorie a praxe tvorby didaktických testů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kábrt, Jan a Kábrt, Jan (2015). *Lexicon medicum*. Třetí, doplněné a přepracované vydání. Praha: Galén.

Kenesei, I. (2007). Semiwords and Affixoids: The Territory Between Word and Affixoids. In *Acta Linguistica Hungarica*, roč. 54, č. 3, s. 263–293.

Králová, E. (2022). Role prefixoidů z klasických jazyků při obohacování slovní zásoby (nejen) češtiny na příkladu komponentů bio- a eko-. In *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, roč. 32, s. 1–11, dostupné online z <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.18>.

Králová, E. (2023). Znalost slovo tvorných komponentů z klasických jazyků jako předpoklad porozumění cizím slovům a jejich zakotvení v jazykovém systému. In *Bohemistyka*, roč. 23, č. 4, s. 530–540.

Liptáková, L. (2012). Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

Martincová, O. (2017). Prefixoid. In Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné online z <https://www.czechency.org/slovník/PREFIXOID> [cit 5. 9. 2023].

Martincová, O., Savický, N. (1987). Hybridní slova a některé obecné otázky neologie. In *Slovo a slovesnost*, roč. 48, č. 2, s. 124–139.

Mitter, P. (2003). Složená hybridní substantiva s prvním komponentem cizího původu v současné češtině. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, Acta Universitatis Purkynianae. Studia linguistica, č. 95.

Mitter, P. (2004). Vymezení některých prefixoidů a radixoidů v české lingvistické literatuře. In *Jazykovědné aktuality*, roč. 41, č. 3 a 4, s. 31–36.

Mejstřík, V. (1965). Tzv. hybridní složeniny a jejich stylová platnost. In *Naše řeč*, roč. 48, č. 1, s. 1–15.

Mravinacová, J. (2005). Neosémantismy vzniklé pod vlivem cizího jazyka. In Martincová, O. et al. (eds.). *Neologizmy v dnešní češtině*. Praha: ÚJČ AV ČR.

Opavská, Z. (2003). Krajní póly fungování kvantifikačně-intenzifikačních prefixoidů? In Tichá, Z., Rangelova, A. (eds.). *Internacionalizmy v nové slovní zásobě*. Praha: ÚJČ AV ČR, s. 35–41.

Pacovská, J. (2012). K hlubinám šudákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu. Praha: Karolinum.

Pešková, Š. (2022). Co všechno se mohou žáci v učebnicích dozvědět aneb Hravá slovotvorba. In *Český jazyk a literatura*, roč. 72, č. 5, s. 222–225.

R Core Team (2022). R: A language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Dostupné online z <https://www.R-project.org/>.

Rasinski, T.V., Padak, N., Newton, R., Newton, E. (2008). Greek and Latin Roots: Keys to Building Vocabulary. Huntington Beach: Shell Educational Publishing.

Rasinski, T. V., Padak, N., Newton, J., Newton, E. (2011). The Latin-Greek Connection: Building Vocabulary Through Morphological Study. In *The Reading Teacher*, roč. 65, č. 2, s.133–141.

Saumure, K., Given, L. M. (2008). Convenience Sample. In Given, L. M. (ed.) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, s. 124–125.

Short, D., Echevarria, J. (2004). Teacher Skills to Support English Language Learners. In *Educational Leadership*, roč. 62, č. 4, s. 8–13.

Sixtová, H. (2003). K otázce adjektiv ovlivněných angličtinou v češtině a bulharštině. In A. Rangel, Z. Tichá (eds.). *Internacionalizmy v nové slovní zásobě*. Praha: ÚJČ AV ČR, s. 99–105.

Sixtová, H. (2007). Nové lexikální jednotky cizího původu v češtině, ruštině a bulharštině – srovnání. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Svobodová, D. (2007). *Internacionalizace současné české slovní zásoby*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Stěpánik, S. a kol. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum, 2020.

Štícha, František a kol. (2022). *Velká akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.

Wall, A. (2016). From the Roots Up: Building Students' Vocabulary Knowledge through Latin and Greek. In *Delta Kappa Gamma Bulletin*, roč. 82, č. 4, s. 54-63.

White, T. G., et al. (1989). Teaching Elementary Students to Use Word-Part Clues. In *The Reading Teacher*, roč. 42, č. 4, s. 302–308.

Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. New York: Springer Verlag.

Yurtbaşı, M. (2015). Building English Vocabulary Through Roots, Prefixes and Suffixes. In *Global Journal of Foreign Language Teaching*, roč. 5, č. 1, 44–51.

Slovníky a elektronické databáze:

Kraus, J. a kol. (2005). Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Vyd. 1. Praha: Academia.

Křen, M., Cvrček, V., Henyš, J., Hnátková, M., Jelínek, T., Kocek, J., Kovářiková, D., Křivan, J., Milička, J., Petkevič, V., Procházka, P., Skoumalová, H., Šindlerová, J., Škrabal, M. (2020). SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK, dostupný z www: <http://www.korpus.cz>.

Martincova, O. et al. (1998). Nová slova v češtině. Slovník neologizmů 1. Praha: Academia.

Martincova, O. et al. (2004). Nová slova v češtině. Slovník neologizmů 2. Praha: Academia.

Šimandl, J. (ed.) (2016). Slovník afixů užívaných v češtině. Praha: Karolinum, dostupné online z <http://www.slovníkafixu.cz/heslar/in-/im-/i-> [cit. 1. 4. 2023],
<http://www.slovníkafixu.cz/heslar/homo-> [cit. 31.1. 2023],
<http://www.slovníkafixu.cz/heslar/hetero-> [cit. 31.1. 2023],
<http://www.slovníkafixu.cz/heslar/xeno-> [cit. 31.1. 2023],
<http://www.slovníkafixu.cz/heslar/auto-%20II> [cit. 31.1. 2023].

Akademický slovník současné češtiny [online] (2017–2023). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. [cit. 23. 01. 2023], dostupné online z <https://slovníkcestiny.cz>.

Databáze excerptního materiálu Neomat, verze 3.0. [online] Ústav pro jazyk český AV ČR, dostupné online z <http://www.neologismy.cz/> [cit. 2022-10-15].

Internetový výkladový slovník Dictionary. Dostupné online z <https://www.dictionary.com/e/word-origins/>.

Slovník cudzích slov (akademický) (2005). V. Petráčková, J. Kraus (eds.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Slovník spisovného jazyka českého, Ústav pro jazyk český v. v. i. 2011. B. Havránek, J. Bělič, M. Helcl, A. Jedlička (Eds.). Ústav pro jazyk český ČSAV, dostupné online z <https://ssjc.ujc.cas.cz> [cit. 11. 1. 2023].

Další elektronické zdroje

Anatomický slovník rostlin Katedry experimentální biologie rostlin, Přírodovědecká fakulta UK, zdroj online z <http://kfrserver.natur.cuni.cz/studium/prednasky/anatomie/slovník/slovník.htm> [cit. 15. 2. 2022].

Internetová encyklopedie Wikipedia. Dostupné online z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Vetřelec> [cit. 31.1. 2023].

Internetová jazyková příručka Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR, dostupná online z <https://prirucka.ujc.cas.cz> [cit. 22. 1. 2023].

Internetový výkladový slovník *Wordsense*. Dostupné online z <https://www.wordsense.eu/xenotype/> [cit. 31.1. 2023].

Online slovník cizích slov SCS.ABC.CZ dostupný z <https://slovník-cizich-slov.abz.cz> [cit. 31.1. 2023]

Webové stránky fotografického centra Foto Škoda, dostupné online z <https://www.fotoskoda.cz/1905-vyzrajte-na-kompozici-aneb-jak-vytvorit-funkcni-obsah/> [cit. 28.3. 2023].