

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Disertační práce

Osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně

ZŠ

The Process of Acquiring the Linguistic Concept of Conjunction by

Primary School Pupils

Mgr. Jana Martáková Styblíková

Katedra českého jazyka PedF UK

Školitelka: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Studijní program: Didaktika českého jazyka

2019

Prohlašuji, že jsem disertační práci *Osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně ZŠ* vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 29. března 2019

Podpis

VĚNOVÁNÍ

Mému dědečkovi PhDr. Vlastimilu Styblíkovi, CSc., díky němuž jsem získala vztah k českému jazyku.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování své školitelce doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc., za její cenné rady z oblasti didaktiky českého jazyka, všestrannou podporu, trpělivost a motivaci při vedení mé disertační práce. Poděkování též patří celému kolektivu katedry českého jazyka PedF UK za podnětné prostředí, v němž práce vznikla.

Jana Martáková Styblíková

Název: Osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně ZŠ

Autor: Mgr. Jana Martáková Styblíková

Katedra: Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Školitel: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Abstrakt

Disertační práce se zabývá problematikou osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1.–5. ročníku základní školy, pracuje s dětskými prekoncepty v jazykové oblasti a seznamuje s tím, jakým způsobem žáci 1. stupně základní školy s pojmem spojka pracují. Mapuje kognitivní procesy žáků v rámci osvojování jazykového jevu spojka a důležité okamžiky, v nichž se v žákovské mysli prvotní dětský prekoncept mění v jazykový termín. Seznamuje s procesem konceptualizace jazykové skutečnosti, při níž dochází k odpoutání od naivní dětské představy pojmu spojka ke konkrétnímu lingvistickému termínu spojka jako slovního druhu. Popisuje jednotlivé části výzkumu, při nichž se postupně transformují jednotlivé myšlenkové operace žáků v oblasti lingvistického uchopení pojmu spojka. Představuje jednotlivé výzkumné metody jako nástroje, pomocí nichž sledujeme vývoj naivního dětského prekonceptu pojmu spojka v koncept jazykový. Řízené rozhovory s žáky 1. stupně základní školy za doprovodu postupů zakotvené teorie nám postupně odhalují a vyobrazují skutečnost v podobě konkrétního žákovského uchopení jazykového pojmu spojka a jazykový obraz světa i myšlenková mapa postupně dokresluje celkovou představu i schematické uspořádání konkrétní jazykové skutečnosti pojmu a termínu spojka.

Klíčová slova:

lingvistický pojem, lingvistický termín, prekoncept, spojka, konceptualizace, žák 1. stupně ZŠ, kognitivní procesy, myšlenkové operace

Disertační práce s názvem *Osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně ZŠ* byla vytvořena za podpory grantového projektu GAUK (č. 196215) – Proces osvojování lingvistických pojmů u žáků 1. stupně ZŠ.

Title: The Process of Acquiring the Linguistic Concept of Conjunction by Primary School Pupils

Author: Mgr. Jana Martáková Styblíková

Department: Czech Language Department

Supervisor: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Abstract:

The dissertation deals with the issue of acquiring the linguistic concept and the term of the conjunction by primary school pupils of 1st–5th, works with children's preconceptions in the language area and introduces how the pupils of the first grade of the elementary school work with the term conjunction. It maps the cognitive processes of pupils in the context of the acquisition of the conjunction language phenomenon and the important moments in which the primary child preconception changes into the language term in the pupils mind. Introduces with the process of conceptualizing the language reality, in which he detaches from the naive child concept of conjunction to the specific linguistic term of a conjunction as a verbal type. It describes the individual parts of the research, in which the individual thought movements of pupils in the area of linguistic gripping of the term conjunction are gradually transformed. It presents the individual research methods as tools by which we monitor the development of the preconception of the conjunction in the linguistic concept. Managed interviews with pupils of the first grade of the elementary school, accompanied by procedures grounded theory, gradually reveal our reality in the form of a specific pupil's grasp of the term conjunction. The language image of the world and the mind map gradually illustrate the overall idea and the schematic arrangement of the particular language reality of the concept and term of the conjunction.

Key words:

Linguistic term, linguistic term, preconception, conjunction, conceptualization, pupil of primary school, cognitive processes, thought operations

OBSAH

1 ÚVOD.....	8
1.1 Významnost tématu	10
TEORETICKÁ ČÁST	13
2 VÝCHODISKA OBECNĚ DIDAKTICKÁ	13
2.1 Vymezení termínu prekoncept	13
3 VÝCHODISKA OBOROVĚ DIDAKTICKÁ	14
3.1 Výchozí pojmy	14
3.2 Prekoncept v oborové didaktice českého jazyka	14
3.3 Slovo jako základní jednotka jazykového systému	16
3.4 Třídění slov podle slovních druhů	18
3.5 Diskuse o vhodném způsobu výuky slovním druhům.....	18
4 VÝCHODISKA ONTOGENETICKÁ	20
4.1 Spojky v raném stadiu vývoje dětské řeči	20
4.2 Spojky v řeči dětí mladšího školního věku	21
5 SPOJKY VE VYBRANÝCH MLUVNICÍCH ČESKÉHO JAZYKA.....	23
5.1 Spojky v Mluvnici češtiny 2.....	23
5.2 Spojky v Příruční mluvnici češtiny	25
5.3 Spojky v mluvnici Čeština – řeč a jazyk	26
5.4 Spojky v Současné mluvnici češtiny I	27
5.5 Spojky v Akademické gramatice spisovné češtiny	27
5.6 Spojky v Základní mluvnici českého jazyka.....	29
5.7 Závěr.....	29
6 UČEBNICE A JEJICH POJETÍ VÝKLADU UČIVA O SPOJKÁCH.....	31
6.1 Učebnice a její funkce	31
6.2 Učebnice a její obsah	32
6.3 Učebnicové řady vybraných nakladatelství českého jazyka pro žáky 2.–5. ročníku ZŠ	33
6.3.1 Učebnice nakladatelství Fraus	34
6.3.2 Učebnice nakladatelství SPN, a.s.	35
6.3.3 Učebnice nakladatelství Alter	36
6.4 Závěry z analýzy učebnic.....	37
VÝZKUMNÁ ČÁST	39
7 METODOLOGIE	39
7.1 Aplikace kvalitativního výzkumu	39
7.2 Metoda zakotvené teorie	40
7.2.1 Technika kódování	41
7.2.2 Program MAXQDA	42
7.3 Jazykový obraz světa jako nástroj pro zachycení jazykového pojmu.....	42
7.4 Pojmová mapa jako nástroj pro zobrazení jazykového pojmu	44
7.4.1 Myšlenková mapa jako nástroj pro zobrazení jazykového pojmu.....	45

7.5 Hlubkový rozhovor jako nástroj pro uchopení jazykového pojmu.....	46
7.6 Aplikace kvantitativního výzkumu	46
7.6.1 Obsahová analýza.....	46
7.6.2 Test	47
7.7 Charakteristika výzkumného vzorku	47
8 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	49
8.1 Spojka a jazykový obraz světa u žáků 1. ročníku ZŠ (1. rok výzkumu).....	52
8.2 Spojka a jazykový obraz světa u žáků 1. ročníku ZŠ (2. rok výzkumu).....	58
8.3 Dílčí závěr.....	64
8.4 Spojka a jazykový obraz světa u žáků 2. ročníku ZŠ (1. rok výzkumu).....	65
8.5 Spojka a ukázka myšlenkových map u žáků 3.–5. ročníku ZŠ.....	70
8.6 Rozhovory s žáky 1. a 2. ročníku ZŠ.....	78
8.7 Shrnutí popisu a interpretace rozhovorů.....	96
8.8 Metoda testu.....	100
9 ZÁVĚR	119
10 LITERATURA	125
11 PŘÍLOHY	131

1 ÚVOD

Jak žáci 1. stupně základní školy rozumí lingvistickým pojmům? Jak je tato skutečnost ovlivněna učitelem a zároveň vzdělávacím procesem? Jak vypadá prvotní dětská představa v oblasti osvojování lingvistických pojmů? Jak se tato prvotní dětská představa vyvíjí a mění v průběhu školní docházky u žáků 1. stupně ZŠ od 1. do 5. ročníku? Na tyto otázky reaguje didaktika, když hledá cesty, jak v sociálním kontextu kultury transformovat subjektivní obsah myslí jedince prostřednictvím vyučovacího procesu a učení. Pracuje se třemi základními pojmy pro vyjádření jednotky obsahu, kterými jsou: *představa*, *prekoncept* a *koncept*. Souhlasíme zde s pojetím Janíka a Slavíka (Janík & Slavík et al., 2009, s. 122) a činíme je východiskem úvah o předmětu této práce.

Obecná problematika prekonceptů je v této disertační práci vztažena k lingvistickému pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně ZŠ. Vycházíme z předpokladu, že dítě po nástupu do školy již umí některé spojky používat, jistým způsobem chápe i význam pojmu *spojka*, i když jej nepochybně nedokáže vysvětlit, resp. definovat. Vlastní zájem o slovní druh spojky je vyvolán i tím, že samo označení slovního druhu je slovo popisné, ale „spojovací“ funkce všech druhů spojek není na první pohled zřetelná. Zajímalo nás tedy, do jaké míry bude jazykové osvojení pojmu a termínu spojka ovlivňovat předmětná realita, která obklopuje žáka během vzdělávacího procesu.

Cílem této disertační práce je zjistit:

- a) s jakými prekoncepty pojmu a termínu spojka vstupují žáci do 1. ročníku základní školy;
- b) jak se tento prekoncept na 1. stupni základní školy vyvíjí před tím, než jsou žáci podrobováni cílené edukaci;
- c) jak se tento prekoncept v průběhu edukace mění v koncept;
- d) jak se dětská představa lexikálního významu termínu spojka rozšiřuje o význam gramatický.

K dosažení těchto cílů volíme východiska obecně didaktická, oborově didaktická a ontogenetická. Volíme moderní výzkumné metody a nástroje, a to především zakotvenou teorii a s ní související polostrukturované hloubkové rozhovory vycházející ze zúčastněného pozorování respondentů. Metodu zakotvené teorie volíme především proto, že je schopna postihnout a zhodnotit postupně odhalovaný jev prostřednictvím shromažďovaných údajů, což právě vyhovuje postupné konceptualizaci žákova prekonceptu spojky. Ke zpracování výzkumného materiálu zakotvené teorie využíváme profesionální program MAXQDA. Pro

postižení žákovských prekonceptů pojmu a termínu spojka využíváme též pojmové mapy, jež mají zvláště u nejmladších žáků 1. stupně ZŠ podobu zachycení jazykového obrazu světa.

Vycházíme též z našich dosavadních poznatků, které jsme nashromáždili v průběhu výzkumu při vypracování diplomové práce *Problematika osvojování neohebných slovních druhů na 1. stupni ZŠ* (Styblíková, 2005). Ověřili jsme, že spojky jsou slovní druh, jehož identifikaci si žáci výrazně rozšíří a prohloubí teprve při probírání souvětí. V nižších ročnících nejlépe identifikují kratší spojky, jako *a*, *i*, *že*, *ale* (také vlivem toho, že si je pamatují a že je běžně používají ve své komunikační praxi). Předpokládáme, že zjištění, která přináší tato disertační práce, mohou přispět k precizaci vyučovacího obsahu a způsobů prezentace slovního druhu spojky na 1. stupni základní školy.

V první kapitole představujeme významnost tématu naší disertační práce v podobě myšlenkových procesů žáků při učení a *psychodidaktickou transformaci obsahu*, jež může být jádrem našeho výzkumného problému. Ve druhé kapitole vymezujeme termín *prekocept* jako základ našeho mapování pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně základní školy.

Ve třetí kapitole je naše pozornost okrajově věnována situaci v současné škole. Jako důležitou oporu při našem výzkumném šetření zde spatřujeme pojetí prekonceptu v současné oborové didaktice českého jazyka a vymezení slova jako základní jednotky jazykového systému. Proto věnujeme pozornost třídění slov na slovní druhy a připomínáme diskusi o vhodném způsobu výuky z 50. let 20. století, jejíž myšlenky mohou být pro nás i v současnosti aktuální.

Ve čtvrté kapitole se opíráme o východiska ontogenetická, z nichž jsou s ohledem na naše výzkumné šetření stěžejní spojky v raném stadiu vývoje dětské řeči a spojky v řeči dětí mladšího školního věku.

V páté kapitole představujeme problematiku spojek v současných mluvnicích českého jazyka a ukazujeme jejich jednotlivá uchopení, definice i formulace lingvistického pojmu spojka jako slovního druhu.

V šesté kapitole komentujeme aktuálně používané učebnice pro 1. stupeň základní školy nakladatelství *Fraus*, *SPN, a. s.*, a *Alter*, jako nejdůležitější oporu učitele ve vyučování českému jazyku. Analyzujeme zde pojetí, koncepci a poučky¹ vybraného slovního druhu i jednotlivá cvičení a příklady lingvistického termínu spojka.

¹ Poučka vystihuje podstatné vlastnosti pojmů, avšak na rozdíl od definice se u ní připouští nižší míra přesnosti i úplnosti, i ona však musí respektovat požadavek relativní úplnosti a přesnosti; nemůže být v rozporu s vědeckou definicí. Poučka, která má ve školním prostředí místo od nejnižších ročníků, by

V sedmé kapitole představujeme kvalitativní výzkum jako aplikaci na náš výzkumný problém a jednotlivé metody, které byly v našem výzkumu využity. Pomocí výzkumné metody *zakotvené teorie*, identifikátorů a kódování ve specializovaném programu *MAXQDA* nastiňujeme myšlenkové struktury a procesy žáků, kterými uchopují jazykový pojem spojka. Využíváme též strukturované rozhovory mezi žáky 1. stupně základní školy a výzkumníkem. Dále představujeme *jazykový obraz světa*, *myšlenkové* i *pojmové mapy* jako nástroj pro zobrazení zkoumané skutečnosti s doplněním aplikace kvantitativního výzkumu, jehož nástrojem bylo testování žáků 1. stupně ZŠ.

V osmé kapitole popisujeme výsledky výzkumného šetření a v deváté kapitole mapujeme konkrétní závěry našeho výzkumného šetření a doporučení pro vzdělávací praxi.

1.1 Významnost tématu

Pokud nezmapujeme žákovy myšlenkové pochody při učení, nebude naše pedagogické snažení úspěšné. Subjektivně uchopený obsah (resp. představa) je zmapován prostřednictvím specifického výrazu. Searle (2004, s. 189n)² tuto skutečnost vysvětluje takto:

„Vědomí obsahu P předpokládá vzájemné poznávání obsahu myslí prostřednictvím společného jazyka. Jinými slovy, k tomu, aby lidský subjekt věděl, že si myslí či představuje určitý obsah, musí znát a umět používat výraz Q, který je srozumitelný i jiným lidem. V aplikaci na výuku to znamená, že o obsahu, kterému žák má rozumět, se má umět dorozumět s druhými lidmi. Tuto skutečnost lze schematicky zapsat jako ekvivalenci $Q_X \sim Q_Y$, přičemž Q_X a Q_Y jsou výrazy použité různými mluvčími pro tentýž předmět R. Tehdy platí vztah $P \sim Q_X \sim Q_Y \sim R$.“

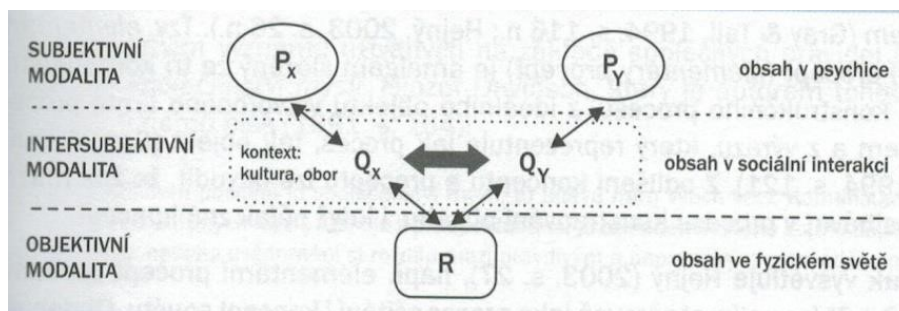
Dle J. Slavíka a T. Janíka (2013) je vztah $P \sim Q_X \sim Q_Y \sim R$ základem modelu tzv. *psychodidaktické transformace*, jež zahrnuje celkem tři didaktické modalities existence obsahu: (1) subjektivní (odpovídá P), (2) intersubjektivní (odpovídá $Q_X \sim Q_Y$), (3) objektivní (představuje R)³. Na jejich závažnost opakovaně v didaktice poukazují různí autoři a uplatňují pro ně různé, ale v principu analogické přístupy a terminologie (srov. Hejný & Kuřina, 2001; Jelemenská, Sander & Kattmann, 2003; van Dijk & Kattmann, 2007; Janík & Slavík, 2009)⁴ – viz obr. 1.

měla být adaptabilní, tj. schopna dalšího doplňování a zpřesňování, aniž by bylo nutno popírat negovat její znění z nižších ročníků. Toto mají mít na paměti autoři učebnic i učitelé (Styblík & Čechová, 1998, s. 47).

² Podobně Peregrin (1999, s. 41).

³ Srov. též Janík & Slavík, 2009.

⁴ http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_3_2012_03_Kvalita_vyuky_obsahove_262_2



Obr. 1

Modelové schéma základních prvků a vztahů v procesu psychodidaktické transformace obsahu. Východiskem ekvivalence pro transformaci obsahu jsou ekvivalence mezi obsahem ve vědomí subjektu (P_x , P_y), obsahem vyjádřeným (Q_x , Q_y) a obsahem, který je předmětem vyjádření (R). Zdroj: Převzato z Janík & Slavík et al., 2013, s. 16.

V uvedených teoriích spatřujeme východisko pro řešení našeho výzkumného problému, resp. důvod důležitosti zkoumání žákovských prekonceptů veškerých jazykových jevů, se kterými chceme jako učitelé ve vzdělávacím procesu žáků pracovat. Didaktická teorie musí k uvedenému dynamickému způsobu uvažování o obsahu edukace vytvářet předpoklady již na úrovni elementárních termínů. Zde přijímáme Janíkovu a Slavíkovu teorii proměny subjektivní žákovské představy P prostřednictvím učitelova působení na žákovy operace s výrazem Q v postupně formovaný žákovský prekoncept (srov. Janík & Slavík et al., 2013, s. 169).

Na základě studia odborné literatury i vlastních zkušeností z pedagogické praxe jsme nabyli následující přesvědčení: Aby učitel mohl v rámci různých oborů lidské činnosti přiblížit žákům funkce a smysl určitého vyučovaného obsahu, jeho konceptu, musí se zvláště zajímat o proces žákovy myšlenkové konstrukce osvojovaného obsahu a musí bezpodmínečně poznat, jakým způsobem žák o dané jazykové skutečnosti přemýšlí a kterými myšlenkovými procesy osvojovaný obsah uchopuje. Učitel si proto musí pokládat takové otázky, které směřují k žákovským představám (prekonceptům) o vzdělávacím obsahu (srov. Kattmann, 2009, s. 21). Podobně o způsobech poznání v obecném kontextu uvažuje D. Davidson (2001), když hovoří o tzv. *společenství myslí*:

„Základem poznání je společenství myslí: to udává míru všech věcí. Komunikace a poznání jiných myslí, které je jí předpokládáno, je základem našeho pojmu objektivity, našeho uvědomění si rozdílu mezi pravdivým a nepravdivým přesvědčením.“

Myšlenkové postupy, o nichž a v nichž D. Davidson uvažuje, mají pro didaktiku zásadní význam. Chápeme je jako předpoklad poznání, neboť lidský subjekt je schopen něco poznávat teprve poté, co se naučí své poznání uvědoměle konstruovat, komunikovat o jeho obsahu a tento obsah zdůvodňovat.

Zajímavý pohled na uchopování sdělovaného vyučovacího obsahu v didaktickém procesu přináší U. Eco (2004, s. 231n.). Uvažuje o odlišení různých rovin interpretace textu za pomoci tří pojmů: *okolnost*, *kontext* a *ko-text*. Jejich odlišení může být pro didaktiku významné tím, že podněcuje ke zkoumání obsahových transformací interpretace určitého jevu v aktuální situaci výuky a v kontextu oboru, do něžž daný jev patří. Kontext můžeme chápat jako všechny sociální a kulturní znalosti, zkušenosti i dovednosti, na kterých závisí užívání a interpretování výrazů určitého oboru. Takto vymezený kontext žák může využívat při učení. Je zřejmé, že v rozsahu a kvalitě znalostí kontextu (světa oboru) se žák liší od experta oboru. Žák poznává kontext určitého výrazu prostřednictvím vzdělávací práce s ko-textem. Zde vidíme úlohu učitele podmíněnou opět jeho poznáním žákova myšlení.

Domníváme se, že ze všech uvedených myšlenek (a jistě i mimo ně) je zcela zřetelné, že zásadní význam pro edukaci má respektování předchozí žákovy představy o nabízeném vzdělávacím obsahu a poznání způsobu jeho myšlení. V této souvislosti chápeme i význam zvoleného tématu jakožto dílčí, ale neopominutelnou součást vyučovacího obsahu vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*.

TEORETICKÁ ČÁST

2 VÝCHODISKA OBECNĚ DIDAKTICKÁ

2.1 Vymezení termínu prekoncept

Jak už jsme konstatovali v kap. Úvod, má pro naši práci zásadní význam vymezení termínu *prekoncept*. V kap. Významnost tématu současně ukazujeme na neméně důležité termíny představa a koncept a postihujeme i vztahy mezi představou, prekonceptem a konceptem. S touto problematikou se musejí vypořádat v podstatě všechny současné oborové didaktiky, neboť se ukazuje, že jde pravděpodobně o správnou cestu, jak umožnit žákovi subjektivně uchopit příslušný vzdělávací obsah, což je požadavek psychodidaktického i ontodidaktického přístupu (srov. např. Štěpáník & Slavík, 2017) kombinujícího se v současném pedagogickém výzkumu.⁵

Termín prekoncept se nejprve objevil v didaktice matematiky a vyjadřuje organické spojení aktuálního dynamického procesu (tedy osvojování vyučovacího obsahu) a relativně nadčasového, a proto i relativně statického konceptu (srov. Gray & Tall, 1994, s. 116n; Hejný, 2003, s. 26n). To lze přijmout obecně i pro jiné obory, nejen pro matematiku, a jistě i pro český jazyk. Tzv. *elementární prekoncept* (*elementary prekoncept*) „je amalgám složený ze tří komponent: z konstrukčního procesu, z ideálního objektu vytvořeného tímto procesem a výrazu, který reprezentuje jak proces, tak objekt“ (Gray & Tall, 1994, s. 121). Obecně platí především to, že učitel i žáci mohou s učivem racionálně zacházet a komunikovat o něm pouze tehdy, jestliže je uchopí prostřednictvím sdělitelných obsahových jednotek – pojmů či konceptů. Z těchto teorií bereme své přesvědčení o nutnosti řešit podobné situace i ve výuce českého jazyka, resp. o nutnosti řešit i téma osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně základní školy. Platí totiž, že „do světa dorozumívání a významu mohou veškeré jevy vstoupit jen skrze svá jména, své pojmenované vlastnosti, tj. skrze transformaci svých vnějších i vnitřních vztahů a jejich vzájemné působení“ (Bateson, 2006, s. 62). Z toho vyplývá náš zájem o pojem a termín.

⁵ O situaci v oborové didaktice českého jazyka viz dále v kap. Východiska oborové didaktické.

3 VÝCHODISKA OBOROVĚ DIDAKTICKÁ

3.1 Výchozí pojmy

Výuka českého jazyka prošla po roce 1989 výraznou reformou. Komunikační obrat výuky po roce 1989 (viz Šebesta, 1999) vyvolal řadu otázek, z nichž nejzávažnější tvoří poměr systémových znalostí (jejichž nezbytnost byla opakovaně dokázána ve vědeckých pracích – viz Komárek, 1998) k praktickým dovednostem užívání jazyka. V souvislosti s konstruktivistickým přístupem ve výuce řešíme právě i problém žakovských prekonceptů, tedy určitých představ o jazykových skutečnostech – jak dítě pojímá jazykový systém, jak rozumí jeho zákonitostem a jak si představuje, že funguje (srov. Hájková, 2012). Učitel prvního stupně, ale nejen on, by měl být dobře obeznámen s tím, jaké představy může od svých žáků očekávat, měl by je umět diagnostikovat, reflektovat jejich vývoj a modifikovat, aby nedocházelo k vytváření tzv. *miskonceptů*⁶ (které chápeme jako pseudopojmy postupně konceptualizované „nesprávným“ způsobem, tedy v rozporu s lingvistickou interpretací daného pojmu) a měl by vytvářet co možná nejzřetelnější koncept daného jazykového jevu.

3.2 Prekoncept v oborové didaktice českého jazyka

Hledání dětských prekonceptů je složitý a časově velmi náročný proces. V českém lingvodidaktickém prostředí přes relativně dlouhou tradici didaktického bádání je výzkum v oblasti dětských představ zatím teprve v počátcích. Jedním z prvních systematických výzkumů je výzkum kolektivu vedeného E. Hájkovou⁷, soustředěný na omezený počet jazykových skutečností, a to: *slovo, jmenný rod, slovesný čas, věta a výpověď*. E. Hájková poukazuje na to, že v každé skutečnosti je u žáků předpokládán určitý prekoncept, který musíme didakticky cíleně, tj. v evokační fázi učebního obsahu, „zvnějšnit“, zpřítomnit a vyjevit (Hájková et al., 2013, s. 9). V tomto okamžiku mohou přitom podle Hájkové nastat dvě situace, které závisí na síle ukotvení žakova prekonceptu v jeho mysli. Prekoncept může být silný, tudíž žakova

⁶ Ve vztahu ke spojkám můžeme například uvést častou chybu, že vedlejší věta začíná vždy spojkou – v takovém případě je třeba korigovat utvořený miskoncept, dovést žáky k tomu, že mezi hypotaktické prostředky nepatří pouze spojky, ale i zájmena a příslovce. Geneze takového miskonceptu a způsoby jeho odstraňování budou součástí naší disertační práce. Půjde ovšem pouze o počátek takové činnosti, neboť podrobnější práce se spojkami je obsahem výuky až na 2. stupni ZŠ.

⁷ Výzkum byl součástí řešení projektu GA ČR *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*, srov. Hájková et al., 2013, 2014, 2015.

představa je vymezena, resp. proces vymezování určitého jazykového jevu je prozatím ukončen. Tato představa je ukotvena v žákovské mysli, a žák je tedy schopen si představu uvědomit. V opačném případě se jedná o slabý prekoncept, v němž je žákova představa dosud v pohybu, proces jejího definování není dokončen a důsledkem je, že žák s představou o daném jazykovém jevu dosud experimentuje nebo si ji neuvědomuje a nemůže se o ni ani opřít.

Během vytváření prekonceptu vzniká v žákově mysli tzv. *pseudopojem*, který představuje určitou fázi zobecňování žákovy představy o jazykovém jevu jako výraz postupné fixace žákovy komunikační zkušenosti s daným jazykovým jevem. Pseudopojem funguje jako jakési primární „pojmenování“ žákova prekonceptu konkrétního jazykového jevu v žákově mysli. Zdůrazňujeme, že pro utváření prvotní dětské/žákovské představy o určitém jazykovém jevu, na jejímž základě se vytváří pseudopojem v mysli jedince, je rozhodující žákovská komunikační zkušenost.

Prvotní prekoncept o jazykovém jevu je nejprve v mysli žáků ukotven jako představa opřená o konkrétní reálnou skutečnost. Tento prekoncept nejprve nemá žádnou souvislost s lingvistickým vymezením, ale váže se na konkrétní žákovské zkušenosti či každodenní situace. Od 1. ročníku základní školy je tato někdy až naivní představa postupně transformována v lingvistický pojem. Složité kognitivní procesy spojené s dětskými prekoncepty jsou ovlivněny edukací, která je často přepisuje a někdy i deformuje a žákovo myšlení se tak ubírá jiným směrem. Didaktické působení učitele by mělo být v tomto okamžiku nastaveno tak, aby žákova představa byla nasměrována a podporována tak, aby došlo k definitivní a hlavně správné představě o lingvistickém jevu. Tento proces konceptualizace jazykové skutečnosti v mysli žáků, tj. transformace prekonceptu v koncept, považujeme při našich výzkumných otázkách za stěžejní. Konečná fáze konceptualizace, tedy vytvoření již konceptu jazykového pojmu, se však i nadále vyvíjí, neboť žák se dostává do konfrontace s frekvencí různých spojek. Tímto způsobem se postupně upřesňuje lingvistický pojem spojka jako koncept bez ovlivnění reálnou skutečností.

Jestliže je prekoncept silný, nemusíme jej dále popisovat, neboť již u žáka existuje dostatečná komunikační zkušenost, která ho vymezuje. Pak můžeme nabídnout termín jako fixaci daného pojmu (srov. Jelínek, 1980) a komunikační zkušenosti a založit tak osvojování si žákovského metajazyka. To, co žáci mají v mysli jako pseudopojem, jako svou fixaci komunikační zkušenosti s daným jazykovým jevem, jim nyní učitel překryje, „přepíše“ a nahradí pojmem lingvistickým. Předpokládáme, že původní žákův pseudopojem a odborný lingvistický pojem se zcela významově (tzn. obsahově i vztahově) nemusejí vzájemně překrývat. Žák si připravenými komunikačními akty musí ověřit, že dodaný lingvistický pojem

funguje jako nástroj pro rozlišování jazykových jevů, jejich třídění a rozhodování o nich, i když jeho funkce lingvistická nemusí být žákovi ještě jasná.

Je-li prekoncept slabý, je třeba využít takových prostředků a postupů, které jsou vhodné pro konkrétní myšlení, a nabídnout didakticky cílené činnosti, jež umožní žákovi myslet v širších komplexech a tvořit nové spoje, jimiž objektivní realitu zpracuje směrem k posílení prekonceptu. Tak se vytvářejí možnosti k pozdějšímu uchopení pseudopojmu a následně pojmu v řízené edukační situaci. Staví-li školní edukace na jiném základě než žákovském pseudopojmu, naše didaktické úsilí není efektivní. Jazyková informace neukotvená v žákovském prekonceptu a následně v jeho pseudopojmu zůstane ve verbalizované formě, kterou učitel žákovi předložil. Žák totiž tuto výpovědní konstrukci pouze reprodukuje a bude záležet na jeho paměti, jak dlouho ji uchová, aniž by byl schopen s ní pracovat a zapojit ji do nových pojmových souvislostí, aniž by byl schopen vyjádřit ji variantním (synonymním) verbálním způsobem (Hájková et al., 2013, s. 10).

Žákova představa o určité jazykové skutečnosti se postupně konceptualizuje, přičemž délka tohoto procesu je různá. Vlastní koncept jazykového jevu si žák stále upevňuje v komunikační praxi, představa o jazykovém jevu se upřesňuje a precizuje. Problém může mít žák v okamžiku, kdy se charakteristika jazykového jevu rozšiřuje natolik, že se od prvotní žákovské představy odchyluje. V tomto okamžiku bude velmi záležet na didaktickém působení učitele a správném uchopení jeho edukace vybrané jazykové skutečnosti.

3.3 Slovo jako základní jednotka jazykového systému

Nutným předpokladem pro žakovu představu o slovních druzích je nejprve jeho obecná představa o slově. Slovo je základní centrální jednotka jazykového systému, jehož základní funkcí je pojmenovávat jevy. Slovo je termín, který je poměrně obtížně vymežitelný, protože neexistuje jeho jednoznačná definice, která by charakterizovala všechna slova a která by vzala v úvahu všechna možná kritéria, jimiž může být slovo vymezeno (Palek, 1989, s. 122). Osvojování významu slova (viz Tomasselo, 2003) probíhá pravděpodobně kognitivními procesy, kdy na základě naší komunikační zkušenosti jsme schopni bez přesné znalosti lingvistického termínu a přesného vymezení jeho obsahu slovo identifikovat jak v komunikaci psané, tak v komunikaci mluvené (Hájková, 2013, s. 11).

V procesu osvojování slov lze nalézt jistou kontinuitu s kognitivním vývojem. Na počátku svého vývoje dítě označuje určitými slovy více předmětů nebo jevů, postupně ale

diferencuje a zpřesňuje jejich význam. Současně s tím dítě poznává, že jedno slovo může mít i více významů a že některá slova mají společné rysy a vlastnosti. Toto zjištění se již odehrává v rovině pochopení vztahů mezi pojmy. Schopnost pracovat se slovy, porozumět slovním významům, operace se slovníkem jsou vyhledávanými kategoriemi pro posouzení dosažené vývojové jazykové úrovně dítěte (Hájková, 2013, s. 11).

Ztotožňujeme se s názorem E. Clarkové, která popisuje osvojování jazyka takto:

„...sociální prostředí i kognitivní vývoj jsou společně rozhodující pro osvojování jazyka. Zůstává ale nejasné, nakolik je jazyk vrozen a jak je založen na nějakém specifickém mechanismu učení...Tudíž podstatné je objasnit, jak (a jak mnoho) se děti mohou učit jazyk z řeči dospělých, především z řeči zaměřené na dítě (child-directed speech) a přizpůsobené dítěti. Významná je kontinuita dětského jazyka a nejisté stanovisko, že děti znají téměř vše od samého začátku.” (Clark, 2003, s. 19).

Z uvedeného názoru vyplývá, že kognitivní procesy v dětské mysli jsou stěžejní pro osvojování konkrétního jazykového jevu. Není však jasné, do jaké míry jsou jazykové schopnosti vrozené a jakým způsobem jsou ovlivněny celkovou edukací a s tím i spojenými mechanismy učení. Výzkumná šetření ukazují, že prekoncept slova si respondenti uvědomují výrazně dříve než v předškolním věku, a to nejspíše ve čtvrtém, ale jistě před dovršeným pátým rokem svého věku.⁸ Můžeme říci, že si respondenti tento prekoncept uvědomují, i když jej neumějí verbalizovat. Slovo je ve výuce od 1. ročníku základní školy klíčovým jazykovým jevem. Jednak jde o slovo jakožto pojmenování skutečností předmětného světa a jednak o slovo jakožto o jazykový jev se svou stránkou významovou a formální. Tato dvě hlediska slova se u žáka na počátku vzájemně překrývají a schopnost dvojího pohledu si žák mladšího školního věku teprve vytváří. Pokud žák pochopí slovo jakožto označení jazykového jevu, můžeme začít s tříděním slov podle slovních druhů a tím připravit prostor pro pochopení pojmu spojka jako označení jazykového jevu.

⁸ V rámci řešení projektu GA ČR *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka*, srov. Hájková et al., 2013, 2014, 2015.

3.4 Třídění slov podle slovních druhů

Problematika osvojování slovních druhů patří k ústředním oblastem výuky českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Žáci se již od 2. ročníku ZŠ seznamují s přehledem deseti slovních druhů, v navazujících ročnících si znalosti prohlubují, objasňují si případy, které jsou při určování slovních druhů problematické, řeší přechody mezi jednotlivými slovními druhy. O třídění slov uvažujeme jako o instrumentální dovednosti, jejímž zvládnutím žák vymezuje mimo jiné slovní druh spojky, představu o spojkách v souladu s lingvistickou interpretací daného pojmu.

V této souvislosti připomeňme názor Hájkové:

„...žák odhaluje postupně určitou skutečnost, poznává ji, tedy konstruuje své poznání o ní a pak jako shrnutí formuluje za pomoci učitele závěr, popř. definici. Čili zapamatovává si primárně vlastní obsah činnosti a pak teprve definici, tedy verbalizování této činnosti...“ (Hájková, 2012, s. 70).

Tato myšlenka o poznávání a mapování určité skutečnosti je pro naše odhalování žakovského prekonceptu zásadní, neboť prvotní dětská představa o jazykovém pojmu spojka je s pomocí učitele od 1. ročníku základní školy postupně přetvářena na konkrétní lingvistický pojem, který je žák později schopen pomoci definice vysvětlit.

Lingvistika řeší problematiku třídění slovních druhů jako nejen problém morfologický, zatímco tato práce se snaží zodpovědět na otázky týkající se myšlenkových procesů žáků o jazykovém pojmu spojka, které se o dané třídění opírají. I když centrálním problémem této práce není přímo lingvistická problematika třídění slov na slovní druhy jako taková, ale pro mapování kognitivních procesů žáků, musíme z ní vycházet. Pokud budeme chtít uvažovat o současném pojetí způsobu výuky, připomeňme ovšem diskusi z 50. let 20. století.

3.5 Diskuse o vhodném způsobu výuky

Nyní se věnujme diskusi o vhodném způsobu výuky mezi pedagogy (O. Chlupem, J. Kopeckým aj.) a jazykovědci (J. Běličem, M. Dokulilem aj.) o způsobu vyučování mateřskému jazyku, která byla zahájena příspěvky O. Chlupa a J. Běliče v Učitelských novinách (Chlup, 1956; Bělič, 1956). Součástí diskuse byl spor o metodu, jakým způsobem by měli žáci na 1. stupni ZŠ poznávat a osvojovat si jazykové jevy: zdali jako dosud s pomocí tzv. pouček (pojetí „pojmově logické“), nebo na základě činností a zkušeností (pojetí „představově psychologické“) (Jelínek, 1979, s. 56–57).

Jako jeden z hlavních problémů se při ověřování a diskusi jeví právě zařazení a způsob probírání slovních druhů v učebnicích. Podle O. Chlupa „...ve druhé a třetí třídě je třeba žákům vštípit poznání druhů slov, jejich základní tvarosloví..., ve čtvrté a páté třídě se tento cyklus prohloubí. Není úkolem jazykového vyučování na tomto stupni osvojovat si poučky; osvojování mluvnic se děje poznáváním jazykových jevů na konkrétních příkladech.“ (Chlup, 1958, s. 45). V diskusi s pracovníky VÚP v Praze (J. Jelínkem, Z. Dvořákovou, V. Styblíkem aj.) O. Chlup dokonce uváděl, že žák by se měl na počátku učit poznávat např. podstatná jména jen na základě zkušeností: „asi tak, jako poznává např. pampelišku“. Dle O. Chlupa by se při výuce jazyka místo učebnic měly užívat především čítanky a vedle nich už jen malá „*mluvnička*“ s pravopisným slovníčkem; k poznávání, k výkladům i k procvičování jazykových jevů by sloužily pouze čítankové texty. Učit by se mělo především cvikem a návykem. (Chlup, 1959, s. 101–102). S návrhy O. Chlupa nesouhlasili ani lingvisté, ani oboroví didaktici českého jazyka. Všichni pokládali za nezbytné, aby se žáci při osvojování slovních druhů řídili alespoň jednoduchými poučkami, protože jinak by při určování většinou žáci odpovědi jen tipovali. K otázkám slovních druhů a jejich výuce se vyjádřil především J. Bělič, který navíc namítal, že pádovými otázkami je možno se tázat i na přídavná jména, zájmena a většinu číslovek a že O. Chlup požaduje vedle čítanky i tzv. „*elementární mluvničku*“, tedy soubor pouček, proti nimž tak brojí. Odmítavý postoj zaujímali i další jazykovědci, zejména V. Skalička a M. Dokulil (Bělič, 1959, s. 158–159; Skalička, 1959, s. 263–264; Dokulil, 1959, s. 193–206).

Celou tuto diskusi uvádíme proto, abychom upozornili na skutečnost, že hledání současné oborové didaktiky a její identifikace žákovských prekonceptů a jejich konceptualizace nevznikla ve vzduchoprázdnu, že v historii oborové didaktiky českého jazyka byly snahy interpretovat žákovo myšlení při edukaci (Holubář, Z. & Hájková, E, 1993, s. 433 – 438). Představově psychologické pojetí edukace sice nemůžeme přímo označit jako předchůdce konstruktivistického pojetí edukace, jisté prvky blízké tomuto pojetí však obsahuje.

4 VÝCHODISKA ONTOGENETICKÁ

Konstatovali jsme, že poznat žákovo myšlení v určitých fázích jeho poznávání světa a učení patří k předpokladům efektivní pedagogovy práce. Je však otázka, do jaké míry máme vůbec možnost poznat myšlení jedince. Vycházíme z přesvědčení, že myšlenkové procesy v mysli jedince mají odraz v jazyku a že právě jazyk umožňuje tyto myšlenkové procesy v mysli poznat. Oporou pro naše úvahy může být kognitivní lingvistika, neboť staví na předpokladu, že jazyk a jeho užívání jsou jednou z kognitivních aktivit lidské mysli (Pacovská, 2012).

Kognitivní lingvistika nepředstavuje jednotný proud bádání, existuje několik modelů lidské mysli. Naším cílem ale není analýza těchto různých modelů nebo směrů bádání, poukážeme pouze na možné souvislosti, jež se ve spojení s kognitivní lingvistikou vynořují a naše uvažování s ní může souviset. Zajímavá je pro nás především teorie jazykového obrazu světa, protože se mimo jiné zaměřuje na konstrukci kognitivního významu slova a jeho konotací (Schwarzová, 2009). Nejvíce se však můžeme opřít o výzkumy psycholingvistické. I psycholingvistika jako vědní oblast však představuje široký proud řešených problémů, z nichž nás pochopitelně zajímá nejvíce směr orientovaný na výchovu a vzdělávání žáků a z toho zvláště na jazykový vývoj dítěte.

4.1 Spojky v raném stadiu vývoje dětské řeči

Prvotní osvojování jednotlivých slov i patrné rozdíly mezi nimi, dítě vnímá již v raném stadiu svého vývoje. Význam slov si dítě osvojuje tak, že vstupuje do konkrétního vztahu se světem, kterým je obklopen a kterým ho dospělý jedinec slovně provází, a to s vysokou mírou opakovatelnosti výrazu, který v konkrétní situaci pokládá za významný. Porozumění významu slov je v raném stadiu ontogeneze řeči kontextově podmíněným porozuměním (Kesselová, 2013, s. 184). V této souvislosti připomeňme stanovisko V. Příhody, který uvádí: „Svět dítěte tvoří nejdříve celistvé, komplexní jednotlivosti, každý předmět, každá osoba jakoby žili pro sebe, chápání vztahů je ze začátku v hranicích názornosti, ve spojení blízkého s blízkým.“ (Příhoda, 1971, s. 237–251).

Slova si dítě osvojuje v přímém kontaktu s entitami v každodenních životních situacích (ibid., 2013, s. 184). Osvojuje si je jako sémantickou jednotku, ale i jako soubor gramatických

tvarů. Přepisy autentické komunikace dětí ukazují, že důležitým mezníkem, po kterém se výrazně zintenzivňuje osvojování pravidel mateřského jazyka obou úrovní, je dvojslovná výpověď (Kesselová, 2008, s. 142–155). Izolovaná slova se zde modifikují do spojení s komplexním významem, odvozeným jednak z významu jednotlivých slov, jednak ze způsobu, jakým jsou slova uspořádána. V kombinaci slov ve výpovědi se uplatňují pravidla slovosledu i pravidla funkčně-sémantických závislostí. Tak si dítě posupně osvojuje i spojky, aniž ovšem ví o jejich jazykové funkci.

Spojky chápeme jako operátory participující na vnitrovětných a souvětých vztazích. Vycházíme z předpokladu, že vztahy konjunkce, disjunkce, gradace atd. reprezentují myšlenkové pochody člověka, funkčně-sémantická analýza spojek ve spontánním jazykovém projevu dítěte reflektuje způsob jeho vnímání světa a uvažování o něm. Z výzkumu ontogeneze řeči (Kesselová, 2003, s. 51) vyplývá, že spojky si dítě osvojuje jako poslední slovní druh, přičemž frekvenční zastoupení spojovacích prostředků (*když, ale*) se v raném stadiu kompenzuje hypertrofií slučovací spojky *a*. Příčinu pozdějšího nástupu spojek v ontogenezi řeči vidíme v protikladu mezi vysokým stupněm abstraktnosti jejich sémantiky (význam spojek je vztahový) a dosaženým stupněm vývoje myšlení (ibid., 2003, s. 51).

4.2 Spojky v řeči dětí mladšího školního věku

V mladším školním věku pozorujeme prudký kvantitativní nárůst spojek⁹ a kvalitativní diferenciaci spojkového subsystému s asymetrickou komunikačně frekvenční realizací. Projev asymetrie se týká především komunikační roviny spojkových subsystémů. Dominantní spojka *a* představuje tři čtvrtiny všech spojkových realizací v dětském ústním projevu. Prvních sedm nejvíce frekventovaných spojovacích prostředků *a, že, když, nebo, co, aby, ale* reprezentuje 90 % spojek v celém systému zkoumaných materiálů¹⁰ o spojkách v řeči dětí mladšího školního věku. Zbýlých 10 % připadá na 30 spojek, relativ a korelativ, jako např. *jako, či, který, anebo, jaký, kdyby, kde, kdo, tak*, atd. (Kesselová, 2003, s. 51–52). Vzhledem k blízkosti češtiny a slovenštiny můžeme slovenská zjištění aplikovat i na české jazykové prostředí a na obdobný

⁹ Spojky představují 14,5 % všech prostředků spontánního ústního projevu dítěte, což je kvantitativně porovnatelné s výskytem substantiv (Kesselová, 2003, s. 51–52).

¹⁰ Viz Slovenský národný korpus – prim 5.0-public-all. Bratislava:jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2011. Dostupný na <http://korpus.juls.savba.sk>.

jazykový vývoj u českých dětí. Výzkumy orientovány tímto směrem bohužel v českém lingvodidaktickém prostředí bohužel zatím nejsou.

Kvalitativní vzestup spojek v dětském mluveném projevu je odrazem vývoje myšlení od izolacionizmu ke vztahovosti (viz Svozilová, 1986). K vyjádření myšlenkových postupů slouží nejen vlastní spojky a spojkové výrazy vzniklé jejich kombinací, ale i tzv. relativa (původně interogativa v sekundární spojovací funkci, spojovací výrazy) a korelativa (spojovací prostředky, které jsou kombinací spojek a relativ, pomocné spojovací prostředky) (Kesselová, 2003, s. 52–53). Východiskem jazykového ztvárnění vztahů v řeči mladších žáků je přiřazování propozičních obsahů prostřednictvím univerzální spojky *a*. Vysokou míru komunikačního vytížení dominantní ¹¹spojky *a* v ústním mluveném projevu dítěte ovlivňuje její významová neutrálnost, spočívající v mnohoznačnosti kopulativního spojení. Na základě dat získaných kvantitativní metodou pomocí nástroje TEKOS II jsou dalšími spojkami dle četnosti užívání u dětí v období od 18 do 36 měsíců spojky *a*, *aj* (*i*, *jako*), *lebo* (*protože*, *neboť*), *ale*, *že*, *aby*. Dá se předpokládat, že u českých dětí bude situace obdobná.

Ontogeneze spojkového subsystému u žáků mladšího školního věku je závislá na stupni vývoje myšlení a uvědomování si vztahů v realitě, v níž spojky vystupují jako jazykový znak vztahu a v řeči se vyznačují vysokou mírou strukturovanosti. Pro zmapování aktuální situace užívání spojek v komunikační praxi žáků mladšího školního věku by bylo třeba v tomto ohledu realizovat výzkumná šetření.

¹¹ V souvislosti s produkcí a interpretací jednotlivých komunikačních výpovědí se ukazuje tendence, že každý syntaktický vztah, který je reprezentován jedním centrálním spojovacím výrazem, se ve vztahu slučovacím projevuje natolik výrazně, že prototypový reprezentant – spojka *a* je v psaném korpusu desetkrát a v mluveném korpusu devětkrát více frekventovanou spojkou než všechny ostatní spojky slučovacího vztahu (Kesselová, 2013, s. 15–17).

5 SPOJKY VE VYBRANÝCH MLUVNICÍCH ČESKÉHO JAZYKA

Cílem následující kapitoly je popsat způsoby vymezení a třídění spojek, jež je uvedeno v základních mluvnicích češtiny, ze kterých by i učitelé 1. stupně základní školy při svých výkladech o spojkách měli vycházet. Předmětem srovnání jednotlivých pojetí spojek¹² byly tyto mluvnice:

1. Petr, J. et al. *Mluvnice češtiny (2)*. Praha: Academia, 1986.; dále jen MČ2
2. Karlík, P., Nekula, M. & Rusínová, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. Brno: NLN, 1995.; dále jen PMČ
3. Čechová, M. et al. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011.; dále jen ČŘJ
4. Cvrček, V. et al. *Mluvnice současné češtiny I. – Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010.; dále jen MSC
5. Štícha, F. et al. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013.; dále jen AGSČ.
6. Styblík, V. et al. *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN, 2007., dále jen ZMČJ.

5.1 Spojky v Mluvnici češtiny 2

MČ2 vymezuje spojky jako „nezákladní slovní druh, který má funkci spojovat výrazy nebo věty a explicitně tak vyjadřovat vnitrovětné a mezivětné vztahy koordinace a dominance (subordinace). Spojky jsou slova neohebná (s výjimkou aby, kdyby) a nejsou větnými členy. Spolu s předložkami a částicemi jsou spojky považovány za tzv. nesamostatný slovní druh a jsou významově nesamostatným gramatickým prostředkem.“ Spojky se uplatňují v základových i v komplexnějších větných útvarech a spolu se spojkovými výrazy tvoří soustavu lexikálních spojovacích prostředků (spojovacích výrazů). Spojovací funkci mají dále tzv. relativa a korelativa (Petr, J. et al., 1986, s. 214).

Svozilová zde popisuje spojky jako slova s velice abstraktní sémantikou sloužící např. k vyjadřování základních myšlenkových postupů, jako je konjunkce, adverzativnost, disjunkce, gradace atd. V této souvislosti uvádí, že „...spojky se velmi často kombinují s dalšími slovy, a to buď opět se spojkami, nebo i s jinými druhy slov, zejména s příslovci a částicemi. Tím se sémantika spojek konkretizuje, specifikuje, zexplicitňuje apod. Kombinováním spojek

¹² Zajímavě pojednává o spojkách už Václav Zikmund ve své skladbě z roku 1863 (viz zdigitalizovaná verze na <http://aleph.nkp.cz/eod/nkc/1001803878/>).

s dalšími slovy vznikají tzv. spojkové výrazy (nebo také spojková sousloví), která jsou kombinací, sdružením dvou i více slovních jednotek v jeden spojovací výraz. Není možno mluvit o víceslovných spojkách: spojkami mohou být jen jednotlivá slova. Např. *i když, jakož i, hned jak, nýbrž i, než aby* apod. Jako spojkové výrazy vícedílné se pak označují spojkové dvojice typu *bud' – anebo, nejen – nýbrž i* atd.“

Pro každý koordinační i dominační vztah existuje jeden spojovací výraz základní, resp. reprezentativní, k němuž se pak připojuje nejméně jeden další výraz synonymní (mnohdy je synonym celá řada). Např. pro koordinační vztah důsledkový je základní spojka *proto* a základní spojovací výraz *a proto*; k nim se připojují další spojovací výrazy s (potenciálním) důsledkovým významem: *a, i, tedy, tudíž; tak; mor. tož; jinak, nebo, sice, stejně; a tak, a tedy, a tudíž, tak jako tak; a v důsledku toho*. Řadu souřadících (parataktických) spojovacích výrazů důsledkových doplňují spojky podřadící (hypotaktické): *aby, protože, takže*. (ibid., s. 215). Svozilová (1986) uvádí typy vztahů vyjadřovaných spojkami. Spojovací funkce spojek implikuje vyjadřování mezivětných i vnitrovětných sémantických i gramatických vztahů. Sémantické vztahy, které spojky vyjadřují, jsou buď vztahy významově rovnocenných, paralelních jednotek (vět nebo výrazů), to jsou vztahy koordinační (přiřazování), nebo vztahy jednotek významově nerovnocenných, to jsou vztahy subordinační, dominační (rozvíjení). Jednotlivé druhy koordinačních i subordinačních významů (např. konjunkce/adice/slučování; disjunkce/alternativnost/vylučování, kauzalita/příčinnost) jsou vyjadřovány odpovídajícími typy spojek (parataktických a hypotaktických).

Gramatické vztahy, které spojky vyjadřují, jsou jednak vztahy jednotek syntakticky rovnocenných, tj. vztahy mezi jednotkami na stejné úrovni, jednak jednotek syntakticky nerovnocenných, tj. vztahy mezi jednotkou dominovanou a dominující. Soustava spojek, jimiž se tyto vztahy vyjadřují, se tedy rozštěpuje na dva velmi odlišné soubory spojek parataktických a spojek hypotaktických.

Parataktické (souřadící) spojky ve své velké většině slouží jak ke spojování vět, tak i spojování jednotlivých výrazů, popř. i připojování samostatnějších větných částí (různých dodatečných vyjádření apod.). Vnitrovětně lze sice v zásadě užít všech parataktických spojek, v praxi se však všechny neuplatňují. Naopak jsou některé parataktické spojky (a spojkové výrazy) omezeny víceméně jen na užívání vnitrovětné v několikanásobných větných členech: *jakož i, jak tak (i), i – i* (např. *Přijímáme do učení jak chlapce, tak (i) dívky*).

Hypotaktické (podřadící) spojky v zásadě spojují pouze věty, s výjimkou dvou případů: jednak jde o srovnávací (komparační) spojky – *jako, než* a další –, které spojují jak věty, tak i jednotlivé výrazy, jednak o spojky a spojkové výrazy přípustkové (*ačkoliv/i*

když/přestože/třebaže) a o příčinnou spojku *protože*, které vedle hypotaktického spojování vět vyjadřují koordinační vztahy vnitrovětné (Svozilová in Petr, J. et al., 1986). Pro učitele českého jazyka může být tato informace jistě zajímavá, ale z hlediska praktického využití pro žáky na 1. stupni základní školy uplatnitelná není.

5.2 Spojky v Příruční mluvnici češtiny

V PMČ jsou spojky popisovány jako „slova neohebná, neplnovýznamová, která slouží ke spojování vět nebo jejich částí, a to jako členů rovnocenných, spojených vztahy koordinace, nebo nerovnocenných, spojených vztahy subordinace. Spojky vyjadřují jejich vzájemný vztah.“ (Karlík, P., Nekula, M. & Rusínová, Z., 1995, s. 350). Pokud jde o formu spojek, je jednoslovná (*a, že, když*), opakovaná (*a, a, a; nebo, (a)nebo*), dvojitá (*bud' – nebo, jednak – (a)jednak, tak – že*), nebo víceslovná, pak do ní vstupují další slovní druhy. Rusínová zde upozorňuje na vznik kombinovaných spojkových výrazů, jež jsou důsledkem vyjadřování nových skutečností a poukazuje na integraci příslovcí, částic a některých substantiv, např.: *hned (když), teprve (když), až (konečně), pokaždé (když), právě (když), zrovna (když), vždy(cky)(když)* atd.; *zvláště (když), zejména (kdyby) tak, obdobně (jako), stejně (jako), zrovna (jako)* atd.; *vzhledem (k tomu – že), s ohledem (na to – že), v důsledku (toho – že)* (ibid.).¹³ Dle PMČ (stejně jako u ostatních mluvnic) se spojky rozdělují na souřadící (parataktické) a podřadící (hypotaktické). Rusínová (1995) popisuje rozdělení spojek:

„...souřadící spojky jsou schopny v odpovídajících větných strukturách vyjádřit několik významových stupňů od vztahu nejvolnějšího, slučovacího (tzv. kopulativní) až po vztah blížíící se subordináčnímu (tzv. následkový). Mezi spojky parataktické řadíme např.: *ani – ani, ať – či, a, i, ba, ba i, nejen – nýbrž, však, avšak, ale, neboť, vždyť, totiž* atd. Spojky podřadící vyjadřují sémantickou¹⁴ závislost připojované věty a vyjadřují její vztah k větě řídící. Mezi spojky hypotaktické řadíme např.: *protože, že, jelikož, ježto, a proto, a tedy, když, aby*, atd.“ (Karlík, P., Nekula, M. & Rusínová, Z., 1995, s. 350–356).

¹³ Spojovací funkci plní také vztažná zájmena a vztažná zájmenná příslovce.

¹⁴ Nazývají-li se tyto spojky hypotaktické, měly by vyjadřovat hypotaxi (tedy formální závislost), a ne sémantickou závislost; v důsledku této záměny řadí PMČ zjevně parataktické (byť ne koordinační) důsledkové spojky mezi podřadící, čímž se liší od MČ2 a ČŘJ.

5.3 Spojky v mluvnici Čeština – řeč a jazyk

ČŘJ vymezuje spojky jako slova vztahová vyjadřující vztah mezi větami i jejich členy, přitom se vzájemně liší v míře obecnosti těchto vyjadřovacích vztahů (srov. spojku s obecným významem *že* – může připojovat věty předmětné, podmětné, příčinné – se spojkou *neboť*, spojující pouze věty v poměru příčinném a důvodovém). Podobně jako předložky uplatňují svou sémantiku v různých spojeních různě: *Řekl to, že musel* (*že* má význam příčinný) x *Řekl, že přijde* (sémantika spojky *že* se zřetelně neuplatňuje) (Čechová et al., 2011, s. 87). Vedle spojek plní spojovací funkci vztažná zájmena a vztažná příslovce, tato slova souhrnně nazýváme spojovací výrazy, k nimž řadíme i spojovací výrazy víceslovné, např. *a proto, pokud jde o*. V komunikační praxi můžeme zaznamenat pohyb mezi spojkami (jako i mezi jinými slovními druhy), zejm. jde o proces konjunkcionalizace, kdy původní slovní spojení nabývají charakteru spojky (konjunkce), např. *zatímco, nicméně* (ibid., s. 93).

Podřadicí spojky vyjadřují v složené větě závislostní vztah jedné věty na jiné nebo slově v jiné větě. Ve větě jednoduché mezi členy se vyskytují zřídka a bez závislostní funkce pouze jako prostředky významového vztahu: *drahé, protože nepotřebné zboží; nabízel s ochotou, i když se zjišťovaly své kmotrovství; muž vážný, ač ne starý*. Spojky přípustkové se mohou uplatnit i mezi členem řídícím a závislým: *Brány byt' vysoké byly jen na okrasu města*.

J. Hrbáček poukazuje na to, že spojky řadicí¹⁵ se ve struktuře výpovědi vyskytují jako prostředky řazení členů. V této funkci se uplatňuje téměř jen spojka *a*, která má za úkol přiřazovat k sobě členy závislé různými vztahy, které nejsou na stejné syntaktické rovině: *Vlekl se po sněhu, po zmrazcích a bos. Kůň vykročil na můstek po zdráhání a přisedaje na zadek. Za chvíli spal blaženě a spokojen; nebo jako prostředek koordinace mezi členy (i větnými) ve vztahu souřadnosti; v této funkci se uplatňují všechny druhy koordinačních spojek (slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací): Navštívil otce a matku. Řekl, že přijde a že to opraví. Navštívil otce, ba i matku. Řekl, že přijde, ale že to neopraví. Řekl, že buď přijde, nebo že zavolá atd. Spojky také slouží jako prostředky determinace mezi souřadnými větami: Oznámil, že nás chce vidět, a proto že přijede.*¹⁶ (Hrbáček in Čechová et al., 2011, s. 301).

¹⁵ V ostatních mluvnicích nazývané jako souřadící.

¹⁶ Spojky používané ve vztahu koordinace lze nazývat souřadící, ale prostředkem souřadnosti ve výše uvedeném výkladu nejsou (ibid., s. 281–282).

5.4 Spojky v Mluvnici současné češtiny

„Spojky jsou neohebný a neplnovýznamový slovní druh, který slouží ke spojování vět nebo větných členů, vyjadřují jejich vztah souřadný nebo podřadný podle tohoto kritéria se rozdělují na spojky souřadící a podřadící. Spojky nevystupují jako větné členy a společně se vztažnými zájmeny¹⁷ a některými příslovci¹⁸ fungují jako lexikální spojovací prostředky“ (Waclawičová in Cvrček et. al, 2010, s. 290). Waclawičová upozorňuje na strukturu spojek, podle níž se spojky rozlišují na jednočlenné nebo vícečlenné, tzv. spojkové výrazy¹⁹, které někdy nebývají zařazovány do slovního druhu spojky, ale svou funkcí sem však patří. Jsou tvořeny více slovy a v jazyce se vyvíjejí v důsledku snahy vyjadřovat stále přesnější vztahy mezi větami nebo větnými členy, které není možné jednoslovnými spojkami přesně vyjádřit. Souřadící spojky spojují věty v souvětí souřadném nebo členy v několikanásobném větném členu a vyjadřují jejich vzájemný vztah. Tento vztah může být různého druhu. Spojky se na základě tohoto zjištění, jež je uvedeno i ve starších mluvnících, dělí do těchto významových skupin: slučovací, odporovací, vylučovací, stupňovací, důvodové a důsledkové. Podřadící spojky připojují věty a větné členy, které jsou v podřadícím vztahu, k jejich větám řídícím nebo řídícím větným členům a vyjadřují sémantickou závislost. Podle toho, jaký druh vztahu vyjadřují, se dělí do následujících významových skupin: obsahové, časové, způsobové, příčinné v širokém slova smyslu (zahrnující řadu podtypů) a srovnávací (Waclawičová in Cvrček et al., 2010, s. 290 –294). Touto klasifikací do významových skupin se liší pojetí MSC od jiných mluvníc.

5.5 Spojky v Akademické gramatice spisovné češtiny

Spojky vyjadřují vztah mezi větami v rámci souvětí i mimo něj nebo vztah větných členů téže větněčlenské platnosti. Kromě toho, že zakládají koordinační nebo subordinační významový vztah (tj. vztah přiřazování nebo podřazování), povahu tohoto vztahu dále sémanticky upřesňují. Formálně se vztah přiřazení a podřazení jeví jako parataxe (souřadnost) nebo hypotaxe (podřadnost) vyjadřovaná příslušným typem spojek, či jako juxtapozice – prosté bezespojkové sdružení stejnorodých syntaktických jednotek (Štícha et al., 2013, s. 213). Mimo

¹⁷ Vztažná zájmena i vztažná příslovce mohou mít funkci větných členů (dle MSC).

¹⁸ Příslovce jsou větnými členy.

¹⁹ V jiných mluvnících uváděny jako spojovací výrazy.

spojky plní roli spojovacích prostředků také některé výrazy zájmenného typu. Protože jejich další slovnědruhovité charakteristiky nejsou plněním spojovací funkce dotčeny, jako spojky ve smyslu slovnědruhovité klasifikace hodnoceny nejsou. Vondráček uvádí kromě jednoslovných spojek, z nichž část tvoří spojky primární (synchronně hodnocené jako původní, nemají platnost jiného vyššího slovního druhu) sémanticky bohatší víceslovné spojkové výrazy²⁰ zahrnující i komplex spojek a jejich korelátů (*vinou toho, že; kvůli tomu, aby*) (Vondráček in Štícha et al. 2013, s. 524).

Morfologickými znaky jsou spojky neohebný slovní druh s výjimkou těch, jejichž součástí je kondicionálový morfém *by* (*aby, kdyby*). Neohebnost je původním znakem většiny jednoslovných spojek (*ale, že, pokud*) a nabytým znakem složených spojek vzniklých ustrnutím útvarů ohebných slovních druhů (ibid., s. 524).

AGSČ rozděluje spojky na souřadicí a podřadicí. Souřadicí²¹ (parataktické) spojky vyjadřují vztah koordinace (přiřazení) mezi syntakticky rovnocennými větami nebo větnými členy a nejsou jejich součástí. Detailní typologie vztahů vyjadřovaných spojkami souřadicími sahá od více či méně formálního sloučení, blízkého juxtapozici (bezspojkového přidružení, v němž spojka je obvykle nahrazována interpunkcí, srov.: *uvolňování uhlíku, kyslíku, dusíku a fosforu do půdy a ovzduší*) přes gradaci a negaci po složité kauzální vazby vyjadřované obvykle spojkami podřadicími (ibid., s. 525). Podřadicí (hypotaktické) spojky vyjadřují vztah subordinace (podřazení) mezi gramaticky nerovnocennými větami, méně často mezi větnými členy. V některých případech do těchto syntaktických jednotek přesahují (Vondráček in Štícha et al., 2013).

²⁰ Do víceslovných struktur, řazených podle obsahově-sémantického a syntaktickofunkčního kritéria mezi spojky, vstupují výrazy jiné původní slovnědruhovité hodnoty. Signálem jejich měnící se gramatické platnosti je zjevné omezení morfologické a lexikální variability provázející sémantické oslabení složek (frazologie). Současně je přehodnocena syntaktická platnost takových výsledků transpozičních procesů. Konjunkcionalizované skupiny lze obvykle zaměnit jednoslovnými spojkami či jejich dvojicemi (Nabyl optimismu s ohledem na to, že výsledky se zlepšovaly. → Nabyl optimismu, protože výsledky se zlepšovaly. Pracoval po nocích v zájmu toho, aby mohl dílo odevzdat. → Pracoval po nocích proto, aby mohl dílo odevzdat.).

²¹ Terminologická poznámka: Z tradičních důvodů zařazujeme zde spojku *neboť* mezi spojky souřadicí, zatímco s ní (nehlédě na různorodost stylovou) synonymní spojky *protože, jelikož, poněvadž* řadíme mezi spojky podřadicí. V kap. O souvětí se z praktických důvodů všechny tyto spojky pojednávají vždy v rámci téhož souvětího typu.

5.6 Spojky v Základní mluvnici českého jazyka

ZMČJ definuje spojky jako slova neohebná, která spojují větné členy nebo věty. Samy ale větnými členy nejsou. Např. *Pavel a Jana šli nakoupit. Psík byl malý, ale chytrý.* (větné členy) x *Pavel šel nakoupit a Jana uklízela. Psík byl malý, ale nebál se. Vím, že nezkłameš. Když bude hezky, půjdu ven.* (věty) Spojky jsou zde rozlišeny na souřadící a podřadící.

Spojky souřadící spojují souřadné členy v několikanásobném větném členu nebo souřadné věty hlavní nebo souřadné věty vedlejší. Patří mezi ně např.: *a, i, ani, nebo, anebo, či, ale, však, avšak, nýbrž, neboť, vždyť, proto, tudíž, tedy, buď – nebo, sice – ale.*

Spojky podřadící připojují větu vedlejší k větě, na níž závisí. Patří mezi ně např.: *že, když, aby, kdyby, jestliže, -li, jakmile, protože, poněvadž, jelikož, ačkoli, ač, třebaže, až, než, nežli, přestože, zatímco.*

Některé spojovací výrazy jsou dvouslovné nebo dvojdílné. Např.: *i když, i kdyby, a proto, ale proto, a tak, a tedy, třebas i, nejen – nýbrž i, nejen – ale i.*

Jednotlivé věty v souvětí a jednotlivé složky v několikanásobném větném členu oddělujeme čárkami, i když jsou spojeny spojkami. Čárku však nepíšeme před spojkami *a, i, ani*, jestliže mají význam slučovací, a před *nebo*, jde-li o pouhý výčet možností (Styblík, V. et al., 2007, s. 137 a 138).

5.7 Závěr

Uvedený přehled vymezení spojek z vybraných mluvnic se může zdát nadbytečný, ujišťuje nás však ve vymezení odborného základu našeho zkoumání – pojetí spojek a jeho lingvistické korektnosti. Z odborné literatury vyplývá, že jednotlivá pojetí lingvistického pojmu a termínu spojka se v zásadě shodují a liší se jen málo v záměru jednotlivých autorů o způsobu definování nebo v rozsahu popisu definice termínu spojka. Spojky jsou relativně uzavřená skupina slov (navíc u nich odpadá morfologické kritérium – jsou to slova neohebná, a protože to nejsou větné členy, odpadá i jedna syntaktická dimenze). Rozdíly v jednotlivých pojetích mohou být spíše technického rázu, může se např. jednat třeba o terminologické odlišnosti nebo o užší či širší vymezení spojek (či spojovacích výrazů).

Spojky se tedy jeví jako víceméně „nekonfliktní“ slovní druh z hlediska citovaných mluvnic a jednotlivá pojetí se nijak výrazně neliší.²² Všechny mluvnice dělí spojky podle

²² Přitom ale AGSČ (2013) se v hodnocení jiných slovních druhů od tradičního pojetí liší: zájmena a číslovky se tu nepovažují za samostatné slovní druhy, nýbrž za zvláštní typy substantiv, adjektiv a adverbii.

funkce na souřadící a podřadící, ale některé podle formálních vztahů a jiné podle vztahů významových. Drobné rozdíly lze spatřovat i v dělení spojek podle formy, ba i v tom, která slova se mezi spojky zařazují (zejm. jde o tzv. spojkové výrazy, které v oblasti problematiky spojek představují největší úskalí).

Spojky jsou nejčastěji v mluvnicích popisovány jako slova neohebná, neplnovýznamová, která slouží ke spojování vět nebo jejich částí a větných členů. ČŘJ náležitě vymezuje spojky jako vztahová slova vyjadřující vztah mezi jednotlivými větami i jejich členy. Všechny mluvnice uvádějí, že spojky vyjadřují vztah souřadný (koordinaci) nebo podřadný (subordinaci) a podle tohoto kritéria se rozdělují na spojky souřadící (parataktické) a podřadící (hypotaktické).²³ MČ2 vymezuje spojky jako nezákladní slovní druh, který má funkci spojovat výrazy nebo věty a explicitně tak vyjadřovat vnitrovětné a mezivětné vztahy.

AGSČ kromě toho, že uvádí koordinační nebo subordinační významový vztah, tj. vztah přiřazování nebo podřazování, povahu tohoto vztahu dále sémanticky upřesňuje podle typologie vztahů vyjadřovaných spojkami souřadícími a podřadícími.

MSČ rozlišují spojky podle toho, jaký druh vztahu vyjadřují a rozděluje je do významových skupin na obsahové, časové, způsobové, příčinné a srovnávací.

Všechny tyto rozdíly v popisech spojek mohou být zajímavé z hlediska teoretického, podstatný je však pro školní prostředí zvláště počáteční obecný jednotný pohled na daný slovní druh. Jistě by mohlo být zajímavé i srovnání pojetí spojek ve významných syntaktických pracích²⁴, pro naše účely však není nutné sledovat speciální syntaktické využití spojek. Relativně jednotné a nekomplikované pojetí spojek z hlediska lingvistického dává dobré východisko pro didaktické uchopení daného odborného základu na 1. stupni základní školy, protože přechodné útvary nemohou být předmětem její výuky.

Analýzou vědeckých mluvnic jsme chtěli zřetelně vymezit pojetí spojek jako slovního druhu, což ovšem neznamena, že takto musí být spojky učiteli žákům představeny. Učitelé se nejčastěji budou patrně opírat o jednodušší vymezení spojek v ZMČJ, která se však od vědeckého pojetí v jazykovém základu nikterak neliší.

²³ Koordinací se nemíní parataxe, takto to pojímá jenom PMČ.

²⁴ Zde máme na mysli především práce V. Šmilauera či M. Grepla a P. Karlíka.

6 UČEBNICE A JEJICH POJETÍ UČIVA O SPOJKÁCH

Přestože práce s učebnicí není podmínkou pedagogické praxe, zůstává učebnice základní oporou pro učitele, žáka, popř. rodiče. Proto se budeme zajímat o pojetí lingvistického pojmu a termínu spojka ve vybraných učebnicích českého jazyka pro žáky 2. – 5. ročníku základní školy.

6.1 Učebnice a její funkce

V obecném pojetí je učebnice považována za informační dokument. Podle dosud platné státní normy (*ČSN Informační prameny, Názvosloví*) jsou školní učebnice informační prameny přenášené prostřednictvím hmoty (nosičem, na němž jsou informace zapsány, je v tomto případě především papír). Takto složité a neosobně se dá hovořit o něčem, co tvořilo a tvoří samozřejmou součást dětského školního života.

Teorie školní učebnice tuto „samozřejmou součást“ ovšem zevrubně popsala, analyzovala, klasifikovala a vymezila i její funkci v edukačním procesu ve vztahu ke všem účastníkům takové edukace (srov. zvl. Průcha, 1998, s. 19).

V didaktických teoriích učebnice můžeme rozlišit funkce učebnice ve vztahu k subjektům, které učebnice využívají, a to:

- ✓ *Funkce učebnic pro žáky:* učebnice jsou pramenem, z nichž se žáci učí, osvojují si určité poznatky a vědomosti, ale i jiné složky vzdělání, jako např. hodnoty, postoje, dovednosti;
- ✓ *Funkce učebnice pro učitele:* učitel pomocí učebnice plánuje obsah učiva a přímou prezentaci tohoto obsahu v didaktickém procesu nebo hodnotí vzdělávací výsledky nebo jednotlivé žákovské pokroky (Průcha, 1998, s. 19).

V klasifikaci edukačních materiálů se vedle dřívějšího pojmu učební kniha (Čechová & Styblík, 1998, s. 81) objevil název *didaktický textový komplex*, kterým se označuje to, že pro určitý vyučovací předmět jsou konstruovány kromě učebnice ještě další texty určené pro využití ve vyučovacím procesu. Sama učebnice je chápána jako tištěný edukační materiál obsahující podrobný a systematický výklad jednotlivých položek daného vyučovacího obsahu za doprovodu cvičení. Vedle toho teorie vymezuje cvičebnici, a to jako soubor cvičení sloužící k upevňování a procvičování učiva daného vyučovaného jevu. Pracuje se dále i s tzv.

pracovními sešity, pracovními listy aj. Do didaktického komplexu ovšem mohou patřit kromě uvedených tištěných materiálů i texty na elektronických nosičích, obrazové materiály apod.²⁵

6.2 Učebnice a její obsah

Práci s didaktickými materiály (v našem případě učebnicí) lze popsat podle toho, které obsahové „elementy“ jsou v daném textu využity a jak se tyto elementy vzájemně propojují do určitých struktur. Důležitým ukazatelem pro nás je, co je vlastně považováno za tzv. *element obsahu*. (Průcha, 1998, s. 74).

Podle toho, jakým způsobem je daná učebnice pro realizaci své funkce zpracována, můžeme hodnotit také její tzv. *didaktickou vybavenost*.²⁶ Didaktická vybavenost učebnice předurčuje její procesuální efektivnost (tzn. jakým způsobem bude učebnice využívána v reálných edukačních procesech ve škole nebo při samostudiu žáků). Míra didaktické vybavenosti učebnice je založena na vyhodnocování rozsahu využití strukturních (verbálních i obrazových) komponentů, formulaci pouček daných jazykových jevů a formulaci různých typů jazykových cvičení. Didaktická vybavenost učebnice, zvláště její neverbální složka (tedy obrazové a grafické komponenty), bývají často rozhodující pro výběr učebnice a její oblibu u učitelů nebo i žáků.

Jestliže se žák či jiný subjekt učí z učebnice, může být její obsahové zpracování strukturováno různým stupněm přístupnosti. Od 60. let 20. století se v zahraničí intenzivně rozvíjely různé druhy teorií zaměřené na procesy osvojování verbální a obrazové informace z písemných i jiných informačních zdrojů. Příslušné výzkumné pole je označováno jako „*učení z textu*“ (*learning from text; Lernen aus Texten* – srov. zvl. Průcha, 1987). Při učení z textu je pro nás rozhodující vztah mezi jazykovou kompetencí subjektu a jazykovou strukturou textu, což vymezuje obtížnost textu učebnice. Lze pochopitelně posuzovat i náročnost pouček pro označení a vymezení zkoumaného jazykového jevu.

Všechny výše uvedené charakteristiky učebnic můžeme posoudit i na výběru učebnic českého jazyka, viz dále.

²⁵ Srov. např. tzv. multimediální učebnice nakladatelství Fraus. „Základem je tu pojetí, podle kterého je učebnice hierarchicky členěným systémem, jehož jednotlivé části (komponenty) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce učebnice. Tyto komponenty je možno v učebnici identifikovat, exaktně analyzovat, a tak učebnici celkově vyhodnocovat.“ (Průcha, 1998, s. 21).

²⁶ Např. Je-li určitý vyučovací obsah učebnice prezentován pouze verbálním textem bez obrazových prostředků, je evidentní, že tato učebnice zaujme žáky méně než učebnice s prostředky obrazovými.

Předtím, než budeme posuzovat vybrané učebnice, připomeňme, že základní učební normu představuje Základní mluvnice českého jazyka V. Styblíka et al. (2007) obsahující schvalovací doložku MŠMT. V ní jsou vymezeny platné pojmy a poučky, samozřejmě i z oblasti slovních druhů, včetně spojek (Styblík, V. et al., 2007, s. 137 a 138).

6.3 Učebnicové řady a výběr nakladatelství učebnic českého jazyka pro žáky 2.–5. ročníku ZŠ

Statistika frekvence užívání učebnic na 1. stupni základní školy není v současné době nikde zpracována. Proto se jako možný zdroj informací jeví různí prodejci učebnic. K největším distributorům učebnic ve středních Čechách patří firma ALBRA, s. r. o., proto využijeme některé její informace.

Na základě neveřejného statistického šetření (2017) prodeje a distribuce učebnic, které ALBRA, s. r. o., pořizuje z marketingových důvodů, jsou podle počtu distribuovaných učebnic a zároveň jsou dle oblíbenosti i líbivosti učebnic českého jazyka na 1. stupni základní školy nejvíce využívané učebnice nakladatelství Fraus²⁷, SPN, a.s.,²⁸ a Alter²⁹. Mezi oblíbená nakladatelství patřilo donedávna i nakladatelství Nová škola³⁰. Na Moravě jistě patří učebnice tohoto nakladatelství stále k rozšířeným, v Čechách však prodej těchto učebnic stagnuje. Navíc zmíněné nakladatelství mělo jisté produkční potíže, proto zatím jejich učebnice blíže neanalyzujeme a zaměříme se pouze na učebnice výše uvedených tří nakladatelství.

Všechny učebnicové řady českého jazyka³¹ od 2. do 5. ročníku základní školy uvedených nakladatelství jsou opatřeny tzv. schvalovací doložkou MŠMT a současně

²⁷ Učebnice nakladatelství Fraus získaly několik ocenění na mezinárodní soutěži Best European Schoolbook Awards (BESA) na knižním veletrhu (2007, 2017) ve Frankfurtu nad Mohanem.

²⁸ Nakladatelství SPN, a.s., je řazeno mezi významné nakladatelské a vydavatelské instituce v České republice. Vydává učebnice pro základní školy, pro školy střední i publikace vhodné pro nejširší veřejnost.

²⁹ Ucelená řada učebnic Český jazyk pro 6.–9. ročník ZŠ a příslušné ročníky víceletých gymnázií byla oceněna jako Nejlepší exponát na výstavě SCHOLA NOVA 2003.

³⁰ Nakladatelství Nová škola je v současnosti rozděleno na nakladatelství Nová škola – DUHA, s. r. o., a nakladatelství Nová škola Brno, s. r. o.

³¹ Jednotlivá cvičení ve všech učebnicových řadách reagují na tematické okruhy průřezových témat (jako např. Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova apod.).

konstatují, že korespondují s požadavky žáků i vyučujících českého jazyka na 1. stupni základní školy. Jak však ukážeme dále ve výzkumné části, není toto tvrzení zcela oprávněné.

6.3.1 Učebnice nakladatelství Fraus

S lingvistickým pojmem spojka se žáci poprvé setkávají v učebnici pro 2. ročník v systematickém přehledu 10 slovních druhů. Vysvětlení pojmu je uvedeno nejprve jen na příkladu dominantní spojky *a* a spojky *nebo* a následně v poučce, že spojky jsou slova, která spojují slova nebo věty, jako např. *a, ale, protože* (Kosová et al., 2008, s. 86).

V učebnici pro žáky 3. ročníku je uveden systematický výčet 10 slovních druhů s podrobnější definicí než v učebnici pro žáky 2. ročníku. Celý přehled slovních druhů je rozdělen na slovní druhy, které mění své tvary, a na slovní druhy, které svůj tvar nemění. V syntaktických kapitolách jsou spojky řazeny do spojovacích výrazů³² (jako např. *protože, který, kdy*), s nimi i operuje kapitola věnována větným vzorcům (Kosová et al., 2009, s. 61).

Učebnice pro 4. ročník ZŠ vykazuje systematické dělení na slovní druhy ohebné a neohebné při opakování učiva morfologie ze 3. ročníku. Spojky jsou zde definovány jako slova, která spojují slova nebo věty se zastoupením příkladů spojek *protože, i, ani, nebo* (Kosová et al., 2010).

V 5. ročníku jsou žáci obeznámeni s podrobnější poučkou zkoumaného slovního druhu: „Spojky patří ke spojovacím výrazům (stejně jako např. zájmena *který, jenž* nebo příslovce *kde, kdy*). Spojují slova (např. *Eva měla banán a jablko.*) nebo věty (např. *Zkontroluj si kolo, než na něj nasedneš.*). Před spojkami se obvykle píše čárka, např. ve větě *Přijde, až to přečteš?* Před spojkami *a, i, ani, nebo* se čárka většinou nepíše, např. ve větě *Výtah se zastavil a lidé vystoupili.* Někdy se psát musí, např. ve větě *Víš to moc dobře, a (=ale přesto) hádáš se.*“ (Kosová et al., 2011, s. 105).

Cvičení v učebnicích pro 2. a 3. ročník se zaměřují na sémantiku spojek – žák má zvolit vhodný výraz do daného kontextu a naopak, má tvořit věty a souvětí se zadanými spojkami. V učebnici pro 3. ročník se objevuje i cvičení na identifikaci spojek v textu, ale hned následuje úkol sémantického charakteru – žák má tvořit s nalezenými spojkami jiné vhodné texty. V učebnicích pro 4. a 5. ročník jsou zařazeny méně kreativní úkoly, častěji jde o identifikaci spojek jako slovního druhu, a to i mezi dalšími spojovacími prostředky, tj. zájmeny a příslovci. Pokud má žák sám uvádět spojky, pracuje se stále pouze se spojkami *a, aby, že, když*. V nabídce

³² Přičemž konkrétní rozdíl mezi spojkami a spojovacími výrazy zde uveden není.

textů se objevují i spojky *protože, přestože, jestliže*, ale dále se s nimi podrobněji nepracuje. V nabídce větných vzorců pro tvorbu souvětí učebnice uvádí i další spojovací výrazy, jejich slovnědruhovú identifikace se však zpočátku nevyžaduje (4. ročník), na to se ptá až úkol, v němž má spojovací výrazy volně užít žák sám. V 5. ročníku pak má žák specifikovat slovní druh spojovacích výrazů nalezených v textu.

6.3.2 Učebnice nakladatelství SPN, a. s.

Učebnice pro 2. ročník ZŠ samostatně nepracuje s lingvistickým pojmem spojka a nezavádí ani v rámci morfologie samostatnou tematiku věnovanou slovním druhům. Metodická příručka (Šmejkalová, M., 2017) k této učebnici však nabízí učiteli velmi vhodnou propedeutiku – řadu cvičení, v nichž se vymezení spojek připravuje, resp. která podporují žákovskou představu o spojkách ještě před vlastní edukací. Žáci jsou nabádáni k tomu, aby posuzovali, která slova spojují věty v souvětí, aby se sami pokusili některé věty spojit do souvětí (aniž jim byly nabídnuty způsoby takového spojení), takže musejí využít prostředky ze své komunikační praxe, což jsou pochopitelně různé spojovací výrazy a mezi nimi i spojky. S termínem spojka se žáci seznamují až ve 3. ročníku, a to z hlediska komunikačního, a proto je zde patrná rezignace na tradiční vymezení 10 slovních druhů (Hošnová et al., 2014, str. 144). Učebnice pro žáky 3. ročníku se nejprve věnuje ohebným slovním druhům, a to zejména podstatným jménům, slovesům a přídavným jménům z hlediska věcného významu. Poté následuje vymezení příslovcí, číslovek, zájmen, předložek a konečně i spojek podle důležitosti funkce ve větě, vždy však pomocí příkladů slov. Vymezení spojek je založeno na příkladovém materiálu, po kterém následuje krátká poučka, v níž jsou obsaženy příklady na jednotlivé spojky: „Slova, která spojují věty nebo slova, jsou spojky. Nejčastější spojky jsou: *a, i, ani, ale, když, protože, avšak, aby, než.*“ (Hošnová et al., 2014, s. 144). Vlastní cvičení akcentují sémantiku spojek, vyžadují doplňování spojek do kontextu a naopak dokončování vhodného textu po zadané spojce.

Učebnice pro 4. ročník nakladatelství SPN, a. s., automaticky s termínem spojka pracuje při opakování učiva. Cvičení vedou především k upevnění představy o spojovací funkci spojek ve větě a v souvětí s tím, že žák má rozlišit právě to, kdy spojky spojují slova a kdy věty. Objevují se i problémové úkoly, cvičení vybízejí žáky k sledování interpunkce před spojkami. Zadání cvičení jsou velmi instruktivní, zdůrazňují i to, co patrně zaznělo (nebo mělo zaznít) v učitelově výkladu o spojkách – zvl. v postavení spojek v souvětí. Všimají si i na postavení spojek na začátku souvětí, nikoli jen uvnitř spojovaného textu.

V učebnici pro 5. ročník si žáci v oblasti morfologie detailněji osvojí systém 10 slovních druhů s důrazem na gramatické i sémantické vymezení při konkretizaci jednotlivých pouček i v zastoupení příkladů na jednotlivé slovní druhy ohebné i neohebné. Podrobněji jsou zpracovány kapitoly ohebných slovních druhů, specifická kapitola věnována ryze neohebným slovním druhům v učebnici zpracována není. V kapitole věnované syntaxi jsou spojky uvedeny v souvislosti s jejich pravopisnou konsekvencí³³ (Hošnová et al., 2010, s. 167). Obecně je zřetelná snaha učebnice systematizovat učivo, proto se objevují i cvičení na identifikaci slovních druhů.

6.3.3 Učebnice nakladatelství Alter

V učebnici pro žáky 2. ročníku nakladatelství Alter je na konci učebnice v přehledu učiva za celý 2. ročník tabulka se systematickým přehledem 10 slovních druhů. Spojky jsou v ní definovány jako slova, která spojují věty nebo slova a jsou uvedeny příklady spojek *a, i, nebo, že, aby, ale, když, proto* (Nováková, Z. & Švejdová, V., 2012, s. 105). V učivu o souvětí nalezneme poznámku o pravopisné konsekvenci: jednotlivé věty v souvětí jsou odděleny spojkami *a, i, nebo, ani*, před kterými se zpravidla čárka nepíše nebo spojkou, před níž se čárka píše s uvedením příkladu spojek *protože* a *že* (ibid., s. 66).

V učebnici pro žáky 3. ročníku jsou spojky opět definovány jako slova, která spojují slova nebo věty. Uvádí se názorný příklad spojek, před kterými se čárka obvykle nepíše: *a, i, ani, nebo* a poučka, že před ostatními spojkami se čárka píše vždy. (Dvorský, L. & Staudková, H., 2014).

V učebnici pro žáky 4. ročníku se podává přehled 10 slovních druhů z hlediska ohebnosti a neohebnosti. Pojem spojka se dále objevuje v kapitole syntaktické společně s problematikou souvětí. Uvádí se...že před spojkami *a, i, ani, nebo* se většinou nepíše čárka. Před spojkami, jako jsou např. *aby, ale, že, když* se čárka píše vždy... (Čechura et al., 2012, s. 138). Spojky jsou zařazeny společně se zájmeny a příslovci do skupiny spojovacích výrazů³⁴.

³³ Věty jsou v souvětí odděleny čárkami, jen před spojkami *a, i, ani, nebo*, či se čárka většinou nepíše.

³⁴ Uvádí se výčet spojovacích výrazů bez předchozího systematického výkladu: vztažná zájmena, např. *který, kdo, jaký*, a příslovce, např. např.: *kde, kam, kdy*. Navíc se tak děje až v kapitole věnované slohové výchově v závěru učebnice, nikoli v kapitole jazykové výchovy, v níž jsou ostatní spojky uvedeny.

Cvičení v učebnici pro 2. ročník vyzývají žáky aktivně využívat zadané spojky, jde přitom o konstantní repertoár *a, i, ale, aby, že, když, nebo, protože*. Od 3. ročníku se ve cvičeních soustavně pracuje s větnými vzorci, jejich naplňováním a obměňováním a v souvislosti s tím i s užíváním spojek. Zajímavá (a jinde nepoužívaná) jsou některá cvičení pro 4. a 5. ročník – instruktivně doplňují/nahrazují výklad (*Pozorujte, které slovní druhy mohou být spojovacími výrazy. Napište vzorce souvětí*. Následuje 8 souvětých textových příkladů – 4. ročník). Jiný typ cvičení se vztahuje k aktuální mluvní praxi žáka (*Ze spojek vypsanych na tabuli vyškrtejte ty, které v běžné řeči neužíváte. Ostatní užíjte jako spojovací výrazy v souvětích*. – 5. ročník).

6.4 Závěry z analýzy učebnic

Z analyzovaného materiálu vyplývá, že učebnice nakladatelství Fraus texty svých cvičení reagují především na aktuálnost v rámci průřezových témat (jako např. *Osobnostní a sociální výchova*) a snaží se u žáků nastítnit různé komunikační situace, v nichž si žáci jednotlivé spojky osvojují. Verbální komponenty v učebnicích nakladatelství Fraus pro žáky od 2. do 5. ročníku jsou vhodně doplněny obrazovým materiálem, poučky o jazykovém jevu spojka jsou do uvedených učebnic pro 1. stupeň ZŠ zařazeny s ohledem na věk i pracovní výkonnost žáků přehledně, i když na konkrétní výklad v pravém slova smyslu nenavazují, neboť souvislý výklad v učebnicích není.

Učebnicové řady nakladatelství SPN, a. s., a Alter jsou postaveny na jazykových komponentech lingvistického pojmu a termínu spojka, jsou méně doplněny komponenty obrazovými a jsou též v souladu s tematickými okruhy průřezových témat. Induktivní postup, podle něhož učebnice postupují, má v jazykovém vyučování důležitý význam, zvláště na 1. a 2. stupni základní školy. Při aplikaci induktivního přístupu by měl učitel využívat vhodné příklady od nejsnadnějších až po ty náročnější, po nichž následují vyvozené poučky daného lingvistické problematiky. Efektivnost indukce u mladších žáků 1. stupně ZŠ spočívá zejména v tom, že se žáci na správném řešení pod vedením učitele sami podílejí a poznatky si takto lépe upevňují (Čechová, M. & Styblík, V., 1998, s. 65).

Věcný obsah pouček pojmu a termínu spojka je v jednotlivých řadách učebnic uvedených nakladatelství podobný, liší se jen v drobných detailech (např. uvedení konkrétních příkladů). Poučky uvedené v učebnicích nakladatelství Fraus navazují na jazykový materiál, v němž jsou spojky představeny, nebo naopak tento jazykový materiál po definici následuje. V žádné učebnicové řadě nenajdeme souvislý výklad uvedeného jazykového jevu, předpokládá se patrně, že ten bude realizovat učitel. Podání tématu v učebnicích nakladatelství Fraus lze považovat za deduktivní, kdy se postupuje od obecné poučky k jednotlivým příkladům.

Vzhledem k tomu, že žádné z učebnic neřeší komplexně daný vyučovací obsah, záleží vždy na didaktickém působení vyučujícího, jak danou problematiku žákům podá. Proto nás zajímá proces myšlení žáků v oblasti lingvistického pojmu spojka a hledáme vztahy mezi tím, co si žák myslí o daném jevu před jeho edukací, dále tím, co se žák od učitele (a nakonec i z učebnice) dozví, a tím, jak daný problém uchopí a následně zpracuje.

VÝZKUMNÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

7.1 Aplikace kvalitativního výzkumu

Chceme-li sledovat žákovské představy o jazykovém jevu a postupnou konceptualizaci pojmu a termínu³⁵ (Čechová & Styblík, 1998, s. 44 a 45) pro tento jev u žáků, musíme se zaměřit na myšlenkové procesy žáků, na změny v těchto myšlenkových procesech a v důsledku toho i na vývoj předpokládaných žákovských představ. K realizaci takových šetření a výzkumů je vhodný kvalitativní přístup, neboť umožňuje hlubší proniknutí k interpretovaným datům a podrobné vystižení souvislostí mezi získanými daty.

V metodologických úvahách nad výzkumným šetřením je důležité vědět, kým je výzkum prováděn (role výzkumníka), jaká jsou jeho výchozí stanoviska, za jakým účelem je výzkum realizován a jakým způsobem se přistupuje k analýze dat (srov. Švaříček & Šed'ová et al., 2014, s. 12–13).

K výzkumu přistupujeme z pozic vědecké oborové didaktiky českého jazyka a opíráme se také o praktické pedagogické zkušenosti ze školní praxe. Východiskem je naše přesvědčení o nutnosti poznání dětských a žákovských představ o jazykových jevech, neboť jenom na takovém poznání se může založit úspěšná edukace těchto jevů. Počítáme s postupnou i opakovanou analýzou výzkumných dat s cílem jejich všestranné interpretace, a proto volíme jako jednu z výzkumných metod tzv. zakotvenou teorii (viz dále) a hodláme zpracovat všechny údaje, které se postupně ve výzkumu díky této metodě vynoří. Předpokládáme, že získaná data a poznatky z výzkumu mohou posloužit k případné konstrukci budoucí edukace.

V pojetí kvalitativního výzkumu se ztotožňujeme s názory Švaříčka a Šed'ové: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu...“ (Švaříček & Šed'ová et al., 2014, s. 17).

Pro výzkum jsme zvolili tyto výzkumné nástroje:

- ✓ metodu zakotvené teorie (*Grounded Theory*) za pomoci použití programu MAXQDA;
- ✓ použití pojmové a myšlenkové mapy (jako jedné z možností dětského záznamu jazykového obrazu světa);
- ✓ hloubkové rozhovory.

³⁵ Vycházíme z původního Jelínkova pojetí termínu jako fixního označení daného pojmu.

7.2 Metoda zakotvené teorie

Metoda zakotvené teorie (angl. *Grounded Theory*) byla vyvinuta v 60. letech 20. století (Glaser & Strauss, 1967). Patří tedy k velmi mladým nástrojům (pedagogického) výzkumu a představuje populární design, k němuž se hlásí celá řada empirických sociálně vědních studií. Od doby svého vzniku prošla mnohými modifikacemi a rozštěpila se do několika variant. Pro naši práci je důležité, že představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření nové teorie (srov. Strauss & Corbinová, 1999, s. 14: „(...) je to teorie induktivně odvozená ze zkoumaného jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“).

Na uvedeném postupu je založen i náš výzkum v oblasti žákovského prekonceptu pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně ZŠ, jelikož zkoumaný jev je postupně odhalován a ověřován prostřednictvím shromažďovaných údajů. Sledujeme naivní žákovské představy o sledovaném jazykovém jevu, v analýze zjištěných dat se objevují jejich nové vlastnosti, jež vedou k dalším šetřením. (Strauss & Corbinová k tomu podotýkají: „...začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“) (Strauss & Corbinová, 1999, s. 14). Zakotvená teorie zahrnuje stadia, která prostupují celým výzkumným šetřením:

- ✓ Sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů;
- ✓ Kódování materiálu ukazující vytvoření základních kategorií proměnných budoucí teorie;
- ✓ Konstruování teorie jako souboru tvrzení o vztazích mezi kategoriemi (proměnnými).

Tato stadia se vzájemně překrývají a realizují se vždy s ohledem jedno na druhé. V zakotvené teorii sběr dat a jejich analýza nepředstavují dvě oddělené fáze. Také není nikde předem dáno, jaké množství dat a z jakých zdrojů třeba je nasbírat.³⁶

Analýza získaného materiálu v podobě tzv. kódování jednotlivých položek začíná v okamžiku, v němž máme nashromážděné určité množství dat. Na základě prvního srovnání mezi daty vybíráme relevantní kódy a vyhotovujeme si k nim poznámky. V našem výzkumu to představuje sběr prvních rozhovorů s nejmladšími žáky, jimiž získáváme základní pohled na vymezený jazykový jev v dětském pojetí. Teoretické vzorkování potom znamená hledání dalších relevantních dat, která by mohla pomoci rozvinout novou teorii. Postupujeme v analýze,

³⁶ Zakotvená teorie je někdy ztotožňována s analýzou hloubkových rozhovorů, v metodologické literatuře se klade důraz na mnohazdrojový sběr dat. Datový korpus tak může obsahovat přepis rozhovorů, záznamy z pozorování, dokumenty atd.

snažíme se zaplnit mezery v datech a ptáme se, jaká další skupina případů by mohla přinést nové relevantní poznání. V praxi to pro nás znamená např. precizovat rozhovory s žáky, rozšiřovat okruh dotazů a reagovat na nové okolnosti, které se v některých žákovských odpovědích objeví. Na základě těchto úvah neustále sběr dat doplňujeme. Proto v zakotvené teorii hovoříme o graduálním sběru dat. V okamžiku, kdy nové případy zahrnuté do analýzy přestávají přinášet nové informace, považujeme vzorek za teoreticky nasycený a vzorkování za ukončené (srov. Švaříček & Šedřová et al., 2014, str. 88–90). Proto pak např. nepokračujeme v rozhovorech jednoho typu u starších žáků, ale volíme jiný výzkumný nástroj. Některá fakta zjištěná metodou zakotvené teorie lze pak ověřit/rozšířit paralelně i kvantitativní cestou, např. materiálovou analýzou testového materiálu cíleného na vybranou položku sledovaného jazykového jevu.

7.2.1 Technika kódování

Kódování jako základní analytická technika je jádrem zakotvené teorie a je odvozeno od toho, co Glaser (1978, 2004) i Strauss (1987) nazývají „koncept – indikátor model“ Tento model se skládá ze dvou prvků, které náleží k různým rovinám výzkumu. Indikátory jsou datové fragmenty (úryvky z výpovědí respondentů, záznamy o chování pozorovaných aktérů atd.): koncepty jsou kódy nebo názvy přiřazované k jednotlivým indikátorům nebo jejich skupinám.

Indikátor je pojímán jako něco reálně existujícího, na co upozorňují data (je to v datech „zakotveno“) a co indikuje výskyt určitého obecněji definovatelného jevu. Obecnější definice – koncept – již není přítomna v datech samých, nýbrž je do nich vnášena výzkumníkem. Přiřazení indikátoru k určitému konceptu je aktem interpretace. Kódování v zakotvené teorii představuje analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů – indikátorů – a ty potom rozřazují k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů (ibid., s. 90–91).

Tento model kódování používáme i v našem výzkumu – indikátory a koncepty vyvozujeme ze získaných rozhovorů se žáky. Analýzou pak získáme opakující se i naopak různé, nově se objevující indikátory, na základě nichž postupně krystalizují koncepty sledovaného jevu. Porovnáním takto kódovaných a analyzovaných rozhovorů zřetelně vystoupí společné a naopak odlišné skutečnosti a snadněji se pak zjištěná data interpretují.

7.2.2 Program MAXQDA

V rámci techniky kódování používáme profesionální program pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA. Program MAXQDA je používán v akademických i aplikovaných oborech, jako např. v sociální a kulturní antropologii, sociologii, politologii, psychologii, zdravotnictví, ekonomii, pedagogice atd. MAXQDA umožňuje systematicky vyhodnocovat a interpretovat texty a multimediální záznamy (audio, video) v široké řadě formátů, včetně oblíbených souborů v PDF. Program umožňuje importovat různá data, vytvářet systémy kategorií, kódovat vybrané části dat, psát a organizovat poznámky, používat širokou řadu vyhledávacích funkcí, organizovat data a výsledky analýzy prostřednictvím unikátních vizualizačních nástrojů, používat proměnné a postupy smíšených metod³⁷ (*mixed methods*).³⁸

7.3 Jazykový obraz světa

Při výzkumném šetření pojmu a termínu spojka budeme mj. vycházet i z pojmu jazykový obraz světa, jelikož tento nástroj je u mladších žáků nejvhodnější pro zachycení naší zkoumané skutečnosti.

Pojem jazykový obraz světa se začal užívat v polovině 80. let minulého století v pracích polských jazykovědců z Lublinu.³⁹ Definice jazykového obrazu světa je celá řada. Zohledňují různé aspekty tohoto pojmu a každou z nich můžeme aplikovat na různé druhy výzkumů z hlediska odlišných přístupů k jazyku či textu. V souladu s naším výzkumným tématem se přikláníme k pojetí Tokarského a Kajfosze:

„...soubor pravidel uložených v gramatických kategoriích (flektivních, slootovorných, skladebných) a v sémantických strukturách lexika, ukazujících pro daný jazyk typické způsoby vidění jednotlivých součástí světa, hierarchii, která v nich vládne, i hodnoty, které dané jazykové společenství akceptuje.“ (Tokarski, 1999, s. 358).

„...určitý způsob existence (jevení) světa (v široce pojatém smyslu zahrnujícím člověka i univerzum) v sémantickém rozčlenění lexikálního systému daného jazyka a jeho

³⁷ <http://www.maxqda.com/lang/informations-in-czech>

³⁸ Mixed methods research is a methodology for conducting research that involves collecting, analysing and integrating quantitative (e.g., experiments, surveys) and qualitative (e.g., focus groups, interviews) research. http://resourcecentre.foodrisc.org/mixed-methods-research_185.htm

³⁹ R. Grzegorzczkova uvádí, že se poprvé objevil v r. 1986 v článku představitelů lublinské jazykovědné školy J. Bartmińského a R. Tokarského *Językowy obraz świata a spójność tekstu* (srov. Grzegorzczkova, 2001, s. 162).

gramatických kategorií a ve způsobu syntaktického propojení jednotek tohoto jazyka.“ (Kajfosz, 2001, s. 43).

Jsou nám blízká tato pojetí, protože jejich uchopení jazykového obrazu světa pojednává o lexikálním systému a sémantických strukturách jazykového systému.

Jazykový obraz světa, model světa uložený a strukturovaný v jazyce, představuje složitou, mnohaúrovňovou strukturu. Centrem je přirozený jazyk, korespondující se základní lidskou zkušeností a se zkušeností přirozeného světa. Mezi různými rovinami jazykového obrazu světa zaujímá obraz přirozeného běžného jazyka výjimečné postavení, o první jazyk ve smyslu jeho primárního osvojení v dětství (tímto jazykem se také pak jako dospělí k dětem/žákům obracíme). Jeho prvotnost se odvozuje také od toho, že ho potřebujeme k dorozumění v každodenních situacích, je nejjednodušší, nejkonkrétnější a (každému) člověku nejbližší. Dostáváme-li se do kontaktu se složitými problémy a musíme-li o nich přemýšlet a mluvit ve vyšších rovinách, pomáhá nám tento první jazyk. Užíváme ho, potřebujeme-li nějaký pojem/termín druhým či sobě objasnit, ujistit se o správném porozumění neznámému či nejasnému, uvést na pravou míru mnohoznačnost (Vaňková, I. et al., 2005, s. 46–52).

Jde o jazyk (a z něho pak vycházející přirozený styl, srov. Bartmiński, 1991, 1999, 2001) prvotní v tom smyslu, že se uplatňuje nejčastěji a v největším množství situací a kontextů, že ho užívá největší počet lidí (někteří se pohybují výhradně na jeho bázi). Především však jeho primárnost vychází z toho, že v sobě ukotvuje „elementární struktury myšlení a percepce světa, spojené s elementárními potřebami člověka v elementárních situacích jeho existence“ (ibid., s. 46–52). Obraz světa, který je s tímto jazykovým stylem spjat, je „naivní“ (srov. Apresjan, 1995), opřený o perspektivu „prostého člověka“ a o jeho „zdravý selský rozum“. S tím je spojena vyjadřovací konkrétnost, výrazný antropocentrismus (včetně etnocentrismu), subjektivita, „předurčenost“ ve smyslu subjektivní generalizace a typizace (kategorie opřená o stereotyp), přítomnost hodnocení (ibid., s. 56–57).

V aplikaci jazykového obrazu světa na náš výzkumný problém, resp. prvotní dětskou představu o lingvistickém pojmu spojka, spatřujeme nejdříve u žáků 1. ročníku základní školy vysokou míru kreativity a intuitivního myšlení zároveň. Pojem spojka a jeho prvotní prekoncept je nejdříve spjat s konkrétní reálnou situací bez znalosti jazykovědných pojmů a termínů. Žáci tento jazykový jev uchopují prostřednictvím svých zažitých stereotypů a elementárních struktur jazykových systémů. Předpokládáme, že ztvárnění jazykového obrazu světa pojmu spojka je nejprve naivní obraz dětských představ o konkrétním jazykovém pojmu, až v návaznosti u žáků 2. ročníku základní školy můžeme spatřovat jistý posun a krystalizaci v konkrétní lingvistický pojem spojka.

7.4 Pojmová mapa jako nástroj pro zachycení jazykového pojmu

Možnost zachycení jazykového obrazu světa u nejmladších žáků 1. stupně ZŠ vidíme v pojmových mapách.⁴⁰

Pojmová mapa (angl. *concept map*) je dle teoretické koncepce J. D. Novaka (1990, 2010) chápána jako „schematické vyjádření významů pojmů, které společně s relevantními vztahy tvoří převážně hierarchickou logicky uspořádanou strukturu výroků.“ (Vaňková, P., 2016, s. 24).

Pojmové mapování v našem výzkumu používáme proto, že je považujeme za významné uchopení skutečnosti (v našem případě jazykového jevu), která prostupuje ve spojení s plánováním a řešením problémů do řady oblastí lidské činnosti včetně osobnostního rozvoje a vzdělávání (ibid., s. 24). Pojmové mapy (viz obr 4.) jsou podle Novakových studií (Novak, J. D. & Cañas, J. A., 2008) efektivní v didaktickém procesu, a to hlavně ve výuce přírodovědných předmětů (*science*), ale i jiných předmětů. Přestože i v českém prostředí lze registrovat snahy o implementaci pojmových map do vzdělávacího procesu, jsou jednotlivé výstupy spojené s touto problematikou bohužel ojedinělé (ibid. s. 24–26). Z českých autorů zabývajících se opakovaně danou problematikou lze uvést např. práce J. Mareše (2011) nebo D. Mudráka (2007).⁴¹

⁴⁰ Pojem jazykový obraz světa bývá často chybně interpretován a zaměňován s označením pojmová (resp. myšlenková) mapa.

⁴¹ D. Mudrák definuje pojmovou mapu jako diagram, v němž je text rozložen do řady propozic (výroků) a každá propozice je zachycena tak, že struktura textu se stane přehlednější, názornější a lépe zapamatovatelná.

hlavní větve, následně další větve, které jsou zapotřebí k realizaci. Tato myšlenka je založena na fungování mozku prostřednictvím asociací. Přínos myšlenkových map můžeme spatřovat zejména v hierarchickém uspořádání jazykových pojmů nebo ve vysvětlování problematických struktur v didaktickém procesu.

Předpokládáme, že znázornění našeho zkoumaného jazykového jevu prostřednictvím myšlenkových i pojmových map se bude dařit spíše starším žákům, v našem výzkumu s těmito mapami pracujeme pouze tehdy, pokud žák tento způsob vyjádření preferuje.

7.5 Hloubkový rozhovor

Hloubkový rozhovor je základním výzkumným nástrojem našeho výzkumu a považujeme ho za nejefektivnější způsob získávání výzkumných dat.

Rozhovor obecně i v odborné literatuře je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (*in-depth interview*), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním výzkumníkem pomocí několika otevřených otázek (Švaříček & Šed'ová et al., 2014, s. 159). Kvale (1983, s. 5–6) definuje hloubkový rozhovor jako metodu, jejímž účelem je získat popis reálného světa s ohledem na interpretaci významu popsanych jevů. Skrze hloubkový rozhovor jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné či podobné uchopení zkoumané jazykové problematiky. Pomocí otevřených otázek výzkumník může porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníkovém šetření. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit odpovědi a slova v jejich přirozené podobě (srov. Patton, 2002). Otázky užívané v našem výzkumném šetření uvádíme dále.

Využíváme v rámci zakotvené teorie polostrukturovaný rozhovor. Celý proces získávání dat prostřednictvím hloubkového rozhovoru se skládal z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru a analýzy dat (Švaříček & Šed'ová et al., 2014, s. 160).

7.6 Aplikace kvantitativního výzkumu

7.6.1 Obsahová analýza

I když hlavním nástrojem jsou pro nás metody kvalitativního výzkumu, využili jsme i některé možnosti kvantitativní přístupu k zachycení a zpracování některých výzkumných dat. Tím byla zvláště **obsahová analýza** již v přípravné fázi výzkumu, pomocí níž jsme získali potřebná data týkající se spojek z vybraných českých mluvnic a z některých učebnic českého

jazyka pro 1. stupeň základní školy – viz kapitoly 5 a 6 v teoretické části této práce. Instrument obsahové analýzy jsme proto i dále využili v analýze výzkumného nástroje **TEST**.

7.6.2 Test

Test je zkušební nebo hlavní výzkumný nástroj sestavený ke konkrétnímu zjišťování zkoumané oblasti se zaměřením na jeden nebo více zkoumaných jevů. Pro účely našeho výzkumu jazykového pojmu spojka jsme sestavili speciální výzkumný materiál reagující na dílčí zjištění aplikované metody zakotvené teorie. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem žáci identifikují slovní druh spojky ve složitější situaci. Zkonstruované testy jsme použili i ve variantách založených na slovosledných změnách a současně ve variantách určených jednak pro žáky 2. tříd a jednak pro žáky 3.–5. tříd základní školy. Další testy se zaměřily na význam spojek a jejich frekvenci. Užití tohoto nástroje umožnilo i dílčí statistické zpracování podporující validitu zjištěných dat.

7.7 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku v oblasti kvalitativního výzkumu má jistá pravidla, která se odlišují od vzorkování ve výzkumu kvantitativním. Cílem kvalitativního výzkumu není, aby vzorek reprezentoval určitou populaci, ale určitý vědecký problém. Výzkumný vzorek není tedy konstruován náhodně, ale záměrně je vytvářen s ohledem na výzkumný problém. Tím jsme se řídili i při vytváření výzkumného vzorku pro tento výzkum. Základ skupiny respondentů tvoří žáci 1.–5. ročníku ZŠ, a to vždy 3 dívky a 2 chlapci z každého ročníku, přičemž vycházíme z doporučení třídního učitele v tom smyslu, že kritériem výběru byla i školní úspěšnost – ve skupině je vždy jeden vynikající žák a jeden žák slabý, tři zbývající tvoří třídní průměr. Základní skupinu respondentů tak tvoří 25 žáků a žákyň. Výběr dívek a chlapců ve skupině jsme podrželi, i když genderové hledisko není naším zvláštním cílem. Předpokládáme minimálně dvouletý výzkum, což znamená, že ve druhém roce výzkumu odejde 5 žáků původní 5. třídy a naopak přibude nových 5. žáků nové 1. třídy. Ve shodě s praxí kvalitativních výzkumů tak i náš vzorek respondentů se vyznačuje graduální konstrukcí, přičemž v souladu s praxí zakotvené teorie počítáme s další úpravou vzorku respondentů podle potřeb řešených problémů, neboť sběr dat a jejich analýza takovou redefinici vzorku respondentů může vyžadovat.

Soustavně tedy pracujeme s 30 žáky 1. stupně základní školy (jedná se o hloubkové rozhovory, jazykový obraz světa a myšlenkové mapy), přičemž intenzita výzkumného šetření je 3krát ročně, resp. na začátku školního roku, v pololetí a v závěru školního roku.

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
<i>I. rok výzkumu</i>	5	5	5	5	5
<i>II. rok výzkumu</i>	5	5	5	5	5

Tabulka 1

Pro příležitostné dotazování může být tento vzorek rozšířen. Vzhledem k našemu výzkumnému záměru kombinovat design výzkumu v tom smyslu, že v zásadě kvalitativní výzkum hodláme v určitých momentech doplnit výzkumnými nástroji kvantitativního výzkumu, bude nutné pro tento účel rozšířit vzorek respondentů o žáky zařazené do tohoto kvantitativního výzkumu, o žáky 1. stupně, ovšem jiné než z našeho původního vzorku respondentů, jejich počet bude stanoven aktuálně v okamžiku zadání zvoleného výzkumného úkolu.

Dále pro účely kvantitativního výzkumného šetření, resp. testů jsme zvolili jiný výzkumný vzorek žáků (podrobněji viz kapitola 8.8 Metoda testu). Pro potřeby TESTU 1 jsme získali celkem 67 žáků 2. ročníku ZŠ a 55 žáků 3. ročníku ZŠ, v TESTU 2 jsme pracovali s 93 žáky 2. ročníku ZŠ, 79 žáky 3. ročníku ZŠ, 73 žáky 4. ročníku ZŠ a 89 žáky 5. ročníku ZŠ, což je celkem 456 žáků 2.–5. ročníku základní školy. K TESTU 3 jsme přizvali 38 žáků 3. ročníku ZŠ, 34 žáků 4. ročníku ZŠ a 43 žáků 5. ročníku ZŠ, což dohromady čítá 115 žáků a v rámci TESTU 4 jsme pracovali s 42 žáky 2. ročníku a 34 žáky 3. ročníku základní školy. Celkem se tedy našeho kvantitativního výzkumného šetření zúčastnilo 647 žáků 1. stupně ZŠ.

8 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Lingvistické termíny, které si má žák postupně osvojit, jsou jako ostatní lexémy běžného jazyka dvojího druhu: jsou to slova značková, nebo popisná. Termíny tvořené slovy značkovými bere jedinec na vědomí v okamžiku, kdy pozná nebo pochopí jazykový jev jako jazykovou skutečnost a vyrovná se s tím, že se tato jazyková skutečnost nějak označuje, resp. pojmenovává. Jde pak jen o to, aby si daný termín pro určitý jazykový jev zapamatoval.

Termíny popisné bývají součástí procesu poznávání příslušného jazykového jevu a jako lexémy označují jistou skutečnost předmětného světa. Vlastní termíny z těchto jinak běžných slov vznikají tzv. terminologizací. Výsledkem tohoto procesu terminologizace je slovo, které si podrží svůj význam jako označení skutečnosti předmětného světa a které je zároveň i terminologickým označením jistého jazykového jevu. Uvedený proces terminologizace a vzniku popisného termínu je umožněn blízkostí věcných obsahů pojmenování nejazykové a jazykové skutečnosti. A toto je i případ pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně základní školy.

Konceptualizace žákovských představ o jazykových jevech, které označujeme termíny motivovanými, probíhá patrně obdobně. Ověřit to můžeme např. na terminologizaci popisných označení *předložka* nebo *číslovka*.

Byly proto sestaveny jednoduché soubory otázek pro dotazování žáků 1. tříd ZŠ:

- 1. Co si představuješ, když se řekne předložka?***
- 2. Co si představuješ, když se řekne číslovka?***

Žákům 2. tříd ZŠ byly pak položeny podrobnější otázky k číslovkám:

- 1. Co si představuješ, když se řekne předložka?***
- 2. Co si představuješ, když se řekne číslovka?***
- 3. Co je to číslice?***
- 4. Co je číslo?***

Jednoduchý soubor otázek pro žáky 1. ročníku ZŠ měl zjistit pouze porozumění věcnému obsahu termínů, otázky pro žáky 2. ročníku ZŠ měly vytvořit složitější situaci pro porozumění termínům, vytvořit „komplikaci“ částečně zakrývající význam užitých pojmenování.

1. ročník ZŠ

Výzkumník: **Co si představuješ pod pojmem předložka?**

Ž1: Předložka je třeba v koupelně u vany.

Výzkumník: **Co si představuješ pod pojmem číslovka?**

Ž1: Číslovka je nějaké číslo, třeba 3.

Výzkumník: **Co si představuješ pod pojmem předložka?**

Ž2: Předložka je malá dečka třeba někde doma.

Výzkumník: **Co si představuješ pod pojmem číslovka?**

Ž2: Číslovka je v matematice číslo.

2. ročník ZŠ

Výzkumník: **Co je to předložka?**

Ž11: Je ve větě. Kočárek s kolečkama.

Výzkumník: **Co je to číslovka?**

Ž11: Třeba číslo 1.

Výzkumník: **Co je to číslice?**

Ž11: Ta je zapsaná na papíře.

Výzkumník: **Co je to číslo?**

Ž11: S tím se počítá v matematice.

Výzkumník: **Co je to předložka?**

Ž12: Někaké slovo ve větě.

Výzkumník: **Co je to číslovka?**

Ž12: Je číslo, které jsme řekli jinak.

Výzkumník: **Co je to číslice?**

Ž12: Je na domě.

Výzkumník: **Co je to číslo?**

Ž12: To je jako číslice, ale počítají se s ním příklady.

Výše uvedené krátké strukturované rozhovory s žáky 1. a 2. ročníku ZŠ a následná analýza rozhovorů dokreslují, že terminologizace užitých popisných slov probíhá obdobně, že žakovská představa předložek a číslovek vychází z pochopení věcného významu slov. Pokud

nastanou nějaké problémy, je to až v okamžiku, kdy se základní vlastnost označované skutečnosti zastírá, částečně mění, a není proto zcela zřetelná – to sledujeme u číslovek, kdy se žák má náhle vyrovnat s dalšími, jinými výrazy, které původní prvoplánové početní/matematické chápání číslovek narušují. Dá se předpokládat, že srovnatelná situace nastane u terminologizace popisného označení spojka a že případnou „komplikaci“ přinese např. výskyt méně frekventovaných a ne zcela srozumitelných spojek. Můžeme ovšem konstatovat, že terminologizace motivovaných označení probíhá obdobně a též se podobně vytváří dětský prekoncept pojmů označovaných motivovanými pojmenováními.

Pro poznání procesu osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka jsme se rozhodli realizovat výzkum u žáků na 1. stupni ZŠ. Poznání takového procesu je podle našeho názoru nezbytné pro plánování i realizaci úspěšné edukace. Zvládnutí problematiky osvojování slovních druhů, a tedy i spojek je v našem dosavadním konceptu vyučování zařazováno do hodin předmětu *Český jazyk a literatura* právě na 1. stupeň základní školy, přičemž se předpokládá zvládnutí tohoto tématu postupně od konce 2. ročníku do 4., resp. 5. ročníku ZŠ. Žák tedy opouští, resp. má opouštět 1. stupeň a přecházet na 2. stupeň ZŠ již se znalostí slovních druhů a dovedností jejich identifikace. Vycházíme z přesvědčení, že efektivní edukace v jazykovém vyučování musí být založena na žákově předchozí představě o příslušných jazykových jevech. Takovou představu může žák získat nejspíše intuitivní cestou během své dosavadní komunikační praxe.

Na základě zjištění z předchozího odborného lingvistického i pedagogicko-psychologického studia v přípravě výzkumu (viz předchozí kapitoly a další odkazy v nich), informací od učitelů 1. stupně základní školy a zároveň na základě svých desetiletých vlastních pedagogických zkušeností jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkum. Budeme postupně skupinám žáků od 1. do 5. ročníku ZŠ zadávat různé úkoly a zároveň těmto žákům budeme pokládat výzkumné otázky tak, abychom zjistili, jaké jsou jejich představy o spojkách a jak se postupně mění, konceptualizují až do okamžiku, kdy jsou již základní poznatky o spojkách osvojeny.

Proto jsme si stanovili následující cíle výzkumného šetření:

- Jaká je prvotní dětská představa lingvistického pojmu spojka;
- Jakým způsobem se původní prekoncept pojmu spojka mění v koncept;
- Kdy dochází k transformaci a zároveň konceptualizaci pojmu spojka (lexému) v jazykový pojem.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek by zvolen s ohledem na konkrétní výzkumné metody, a to tímto způsobem:

- V rozhovorech jsme vždy pracovali s 5 žáky každého ročníku (po dobu dvou let s časovou frekvencí 3krát/rok – začátek školního roku, pololetí a závěr školního roku), tj. celkem tedy pro potřeby rozhovorů bylo využito 30 žáků;
- Ke ztvárnění jazykového obrazu světa a myšlenkových map jsme též postupně přizvali stejné žáky 1.–5. ročníku základní školy jako u rozhovorů se stejnou časovou frekvencí (viz výše);
- Pro potřeby testování v oblasti kvantitativních výzkumu jsme pracovali celkem s 647 žáky 1. stupně základní školy (viz další kapitola).

8.1 Spojka a jazykový obraz světa u žáků 1. ročníku ZŠ (1. rok výzkumu)

Výzkum jsme zahájili prací s žáky v 1. ročníku základní školy. Jako nejvýhodnější se nám jeví využít výzkumného nástroje kresby, neboť předpokládáme, že se nejmladší žák volněji vyjádří právě prostřednictvím kresby, zatímco jeho verbální reakce by mohla být více omezena případnou mluvní nedostatečností – omezenou slovní zásobou, neschopností vyjádřit svůj názor, ale i ostychem. Na základě tohoto předpokladu jsme po navázání kontaktu s žáky a zjištění, že se cítí být v bezpečném prostředí a současně mají zájem o spolupráci, položili žákům vstupní otázky – nejprve tzv. zácvikové otázky v diskusním kruhu se všemi žáky ve skupině: *Uměli byste nakreslit, např. že je vám dnes dobře nebo že máte radost? Nebo co všechno znamená např. když se řekne houba?*

První výzkumná otázka:

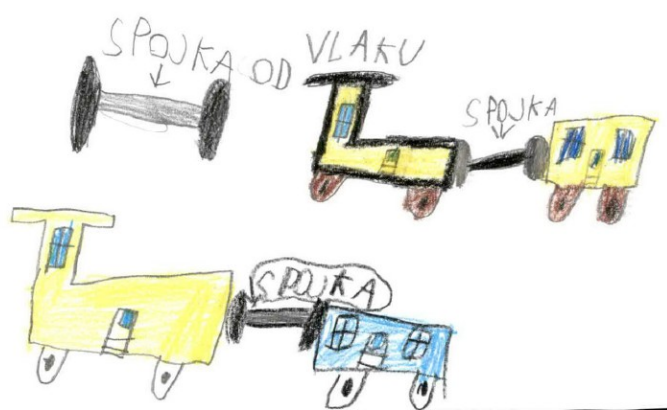
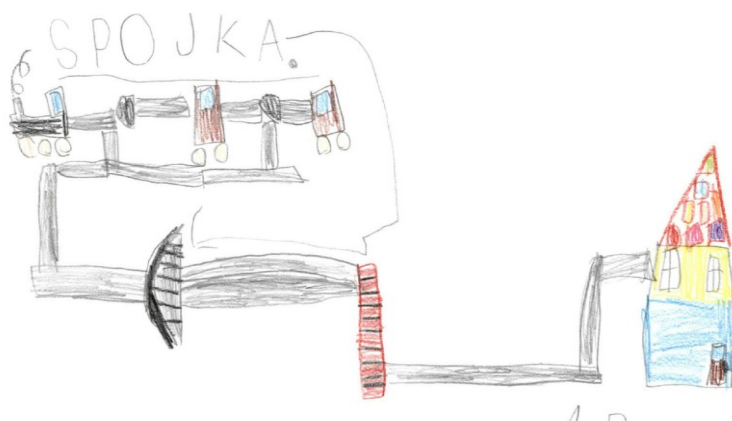
Co si představíš, když se řekne spojka?

S touto otázkou jsme přišli k žákům postupně na začátku školního roku, v pololetí a konečně na konci školního roku, a to ve vybraných třídách 1. – 5. ročníku ZŠ. Seřazením kreseb vždy stejného žáka v těchto vymezených časových intervalech můžeme sledovat i případný vývoj žákovy představy o jazykovém pojmu.

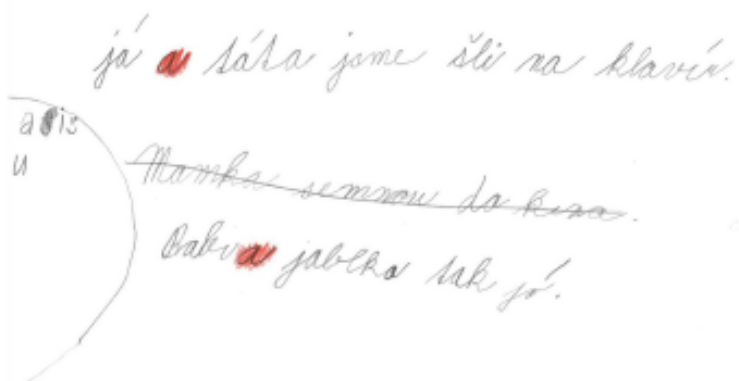
1. rok výzkumu, školní rok 2015/2016, žáci 1. ročníku ZŠ

1. roč. dívka 1⁴⁴

1. Začátek roku



2. Pololetí



3. Konec roku

⁴⁴ Znaménko + označuje vždy dívku z daného ročníku

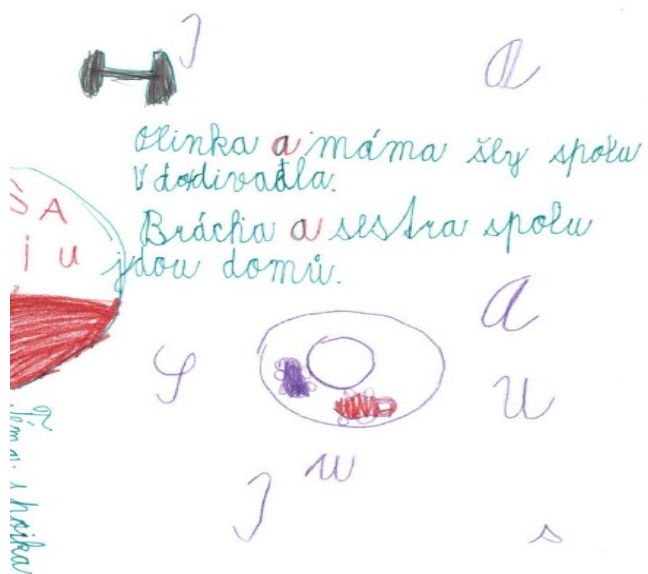


1. roč. dívka 2+

1. Začátek roku



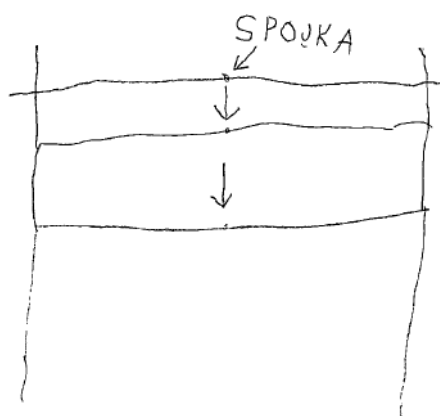
2. Pololetí



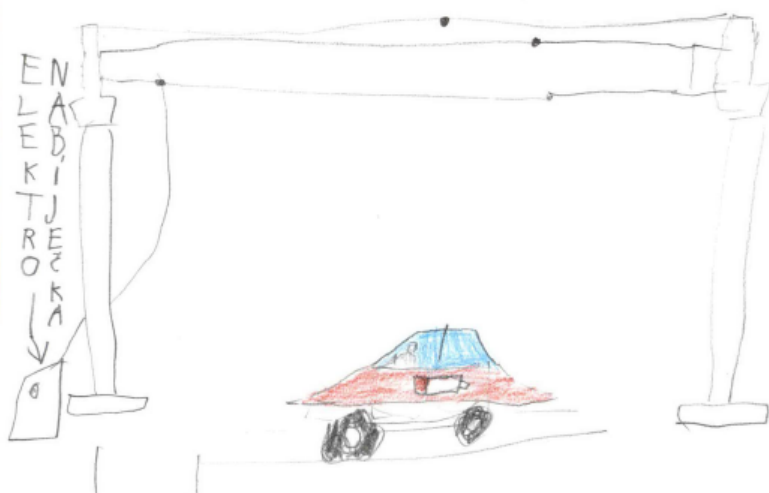
3. Konec roku

1. roč. chlapec 3

1. Začátek roku



2. Pololetí



3. Konec roku

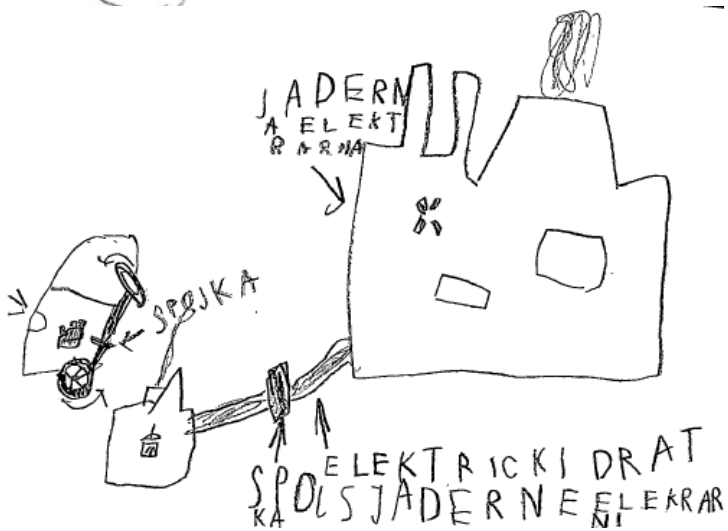
Máma šla Máma a Natálka šli nakupovat.
Táta šel z b.
Táta šel zbírat houby a naše 18 hub.

1. roč. chlapec 4

1. Začátek roku



2. Pololetí



3. Konec roku

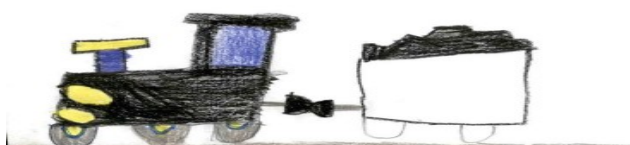
MÁM A STÁTOU. BABIČKA A DĚDA.
MESSI RONALDO SNEYMAREM
SI PŘIHRÁVAJÍ. 6 A 4 JE 10
MEDVĚD POVÍDÁ RONALDO.
MESSI ŠEL NA ZMRZLINU. ŠIL A ŠEL ŠIL
ŠKODA JE AUTO. JENAS

1. roč. chlapec 5

1. Začátek roku



T
J
M
MÁMA @ BRÁCHA.
TÁTA @ MÁMOU
MÁMA @ SESTRA



2. Pololetí



3. Konec roku

ROČNÍK 2015-2016 TÉMA: SPOJKA
ONDRA S TÁTOU JDOU DO MUZEA.
BABIČKA A DĚDEČEK JSOU STAŘÍ.
TOMÁŠ I JEHO BRÁCHA KUBA ŠLI DO KINA
MATĚJ BIL* U SVÉHO KAMARÁDA HONZI.
HONZA JE V KINĚ. KUBA JDE TOM JE HONZIN.

Z obrazového projevu žáků je zřejmé jasné chápání věcného významu slova *spojka* jako označení skutečnosti, která spojuje „jednotlivé věci“ k sobě. Možná se může na první pohled zvláště jevit skutečnost, že hned 3 žáci jako příklad takového spojování kreslí vlak, resp. spojení vagonů do řady s lokomotivou, tedy stejný motiv, což nabízí kritiku výzkumníkovi za jeho možné neopatrné podřeknutí, podsunutí nabídky významu. Z následného rozhovoru s učitelem bylo však zjištěno, že žáci se v předchozích dnech zúčastnili školní exkurze do „Království železnic“, kde zhlédli výstavu modelové železnice a také si mohli s vláčky pohrát, což výzkumník předem nevěděl. Tato čerstvá zkušenost žáků se projevila i v jejich následné kresbě. I když se tedy motiv v kresbě žáků opakuje, nehodnotíme ho jako výzkumnou chybu. Taktéž nemůžeme hodnotit negativně žakovské užití slova *spojka* pro *spřáhlo* spojující segmenty vlaku. Žáci lexém *spřáhlo* neznají a danému spojovacímu prvku přiřadí slovo *spojka*, což nemůže být na škodu, neboť tím přesně vyjadřují, jak rozumějí funkci spojky. Podobně ze společné zkušenosti/rozhovorů s žáky patrně vychází i stejné chápání pojmu *spojka* jako spojovacího materiálu/drátů pro vedení elektrického proudu (kresba 2 chlapců). Pro takové spojení v reálném světě též nepoužíváme výrazu *spojka*, ale spojovací funkce drátů a chápání takového spojení jsou opět zřetelné. Motiv auta v jedné kresbě žáka a zvláště pokus o analytickou kresbu části řízení u auta u druhého žáka napovídá o povědomí žáků o spojce v autě, i když o znalosti funkce spojky u motoru u těchto žáků můžeme i pochybovat. Předložku s chápou žáci jako ekvivalent spojky *a* (*i*), ale i tak vidíme příklon k výběru tzv. krátkých slov, tedy i předložek *u*, *v*, která žáci ztotožňují se spojkami. Tak chápou i sponové sloveso *je*. Na konci školního roku se u jednotlivých žáků 1. ročníku ZŠ objevují konkrétní příklady pojmu *spojka*, a to ve spojení již s lingvistickou skutečností. Žáci nejčastěji uvádějí spojky *a* (např. *Máma a Natálka šly nakupovat.*; *Babička a dědeček jsou staří.*) a *i* (*Tomáš i jeho brácha Kuba šli nakupovat.*). Objevuje se též často chybná záměna slovních druhů spojky a předložky ve větách: *Ondra s tátou jdou do muzea.*; *Honza je v kině.*; *Matěj byl u svého kamaráda Honzi.*; *Messi šel na zmrzlinu.* Předložka *s* u všech žáků v pololetí i na konci školního roku ukazuje zajímavou skutečnost, a to spojení věcí nebo společenství, žáci mají předložku *s* spojenou se slovem společně nebo *spolu*.

8.2 Spojka a jazykový obraz světa u žáků 1. ročníku ZŠ (2. rok výzkumu)

Částečně jiné zkušenosti mají jiní žáci prvního ročníku ZŠ z opakovaného výzkumu v dalším roce výzkumu, výzkumná otázka byla stejná:

Co si představíš, když se řekne spojka?

2. rok výzkumu, školní rok 2016/2017, žáci 1. ročníku ZŠ

1. roč. dívka 26+

1. Začátek roku

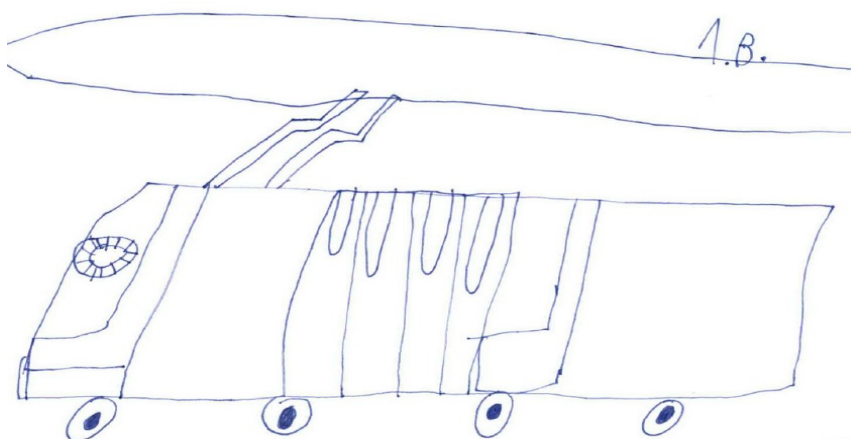
SPOLKA



2. Pololetí



3. Konec roku



1. roč. chlapec 27

1. Začátek roku

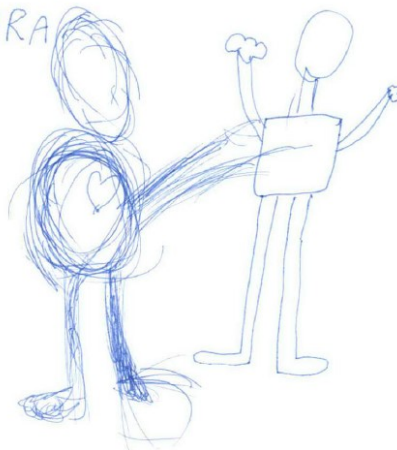


SEKS



2. Pololetí

PUPEČNÍ
ŠNŮRA

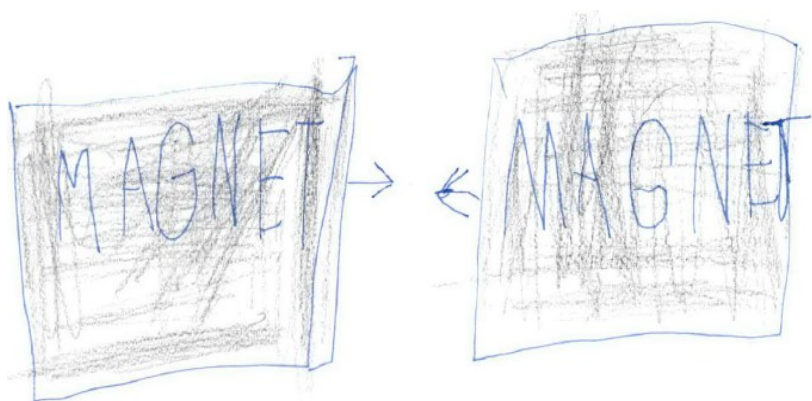


3. Konec roku

1. roč. chlapec 28

1. Začátek roku

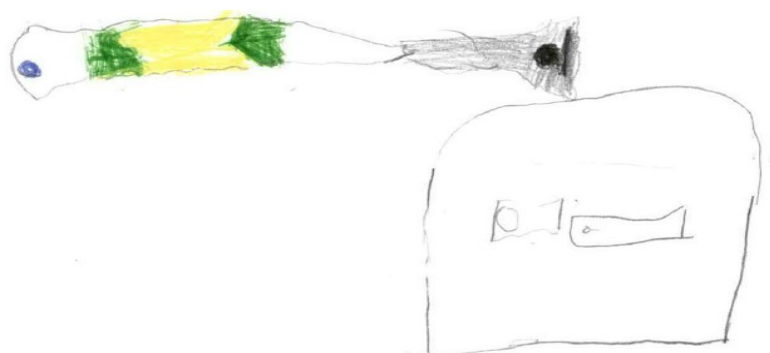
SPOJKA JE V JČ
KTERÁ SPOJUJE



2. Pololetí

SLOVENSKA ŘEČ (A)
ČESKA ŘEČ
JSOU SPOLEČNÉ

3. Konec roku

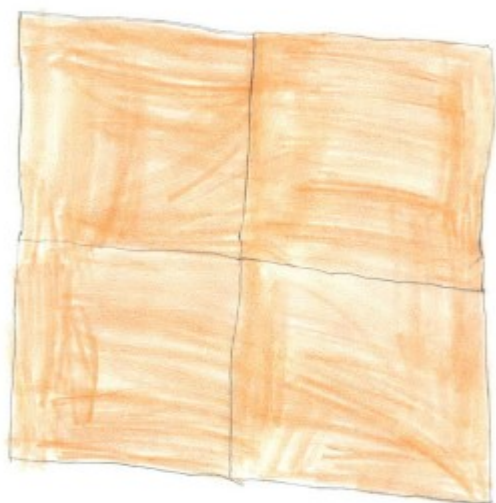


1. roč. dívka 29+

1. Začátek roku



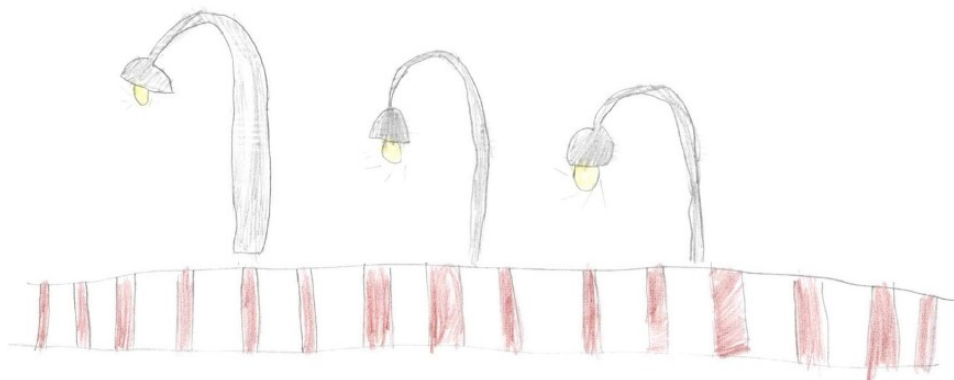
2. Pololetí



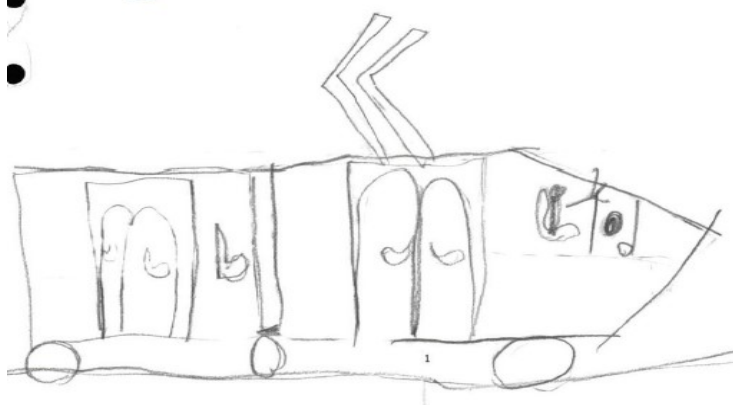
3. Konec roku

1. roč. dívka 30+

1. Začátek roku



2. Pololetí



3. Konec roku



Žáci 1. ročníku ZŠ z druhého roku výzkumu mají na začátku školního roku o spojení jiné představy, ale i ty jsou opřeny o jejich zkušenosti z reálné skutečnosti i běžného života. Jako příklad uveďme na začátku školního roku nakreslenou cestičku, v pololetí se ke stejnému tématu žákyně (dívka 26+) vrací zakreslením cesty/silnice – obě kresby mají společného

jmenovatele v zachycení cesty jako komunikace spojující nejspíš lidi, tedy věcné porozumění výrazu spojka jako „čehosi, co spojuje“ je zřetelné. Na konci roku vidíme kresbu tramvaje (nebo trolejbusu). Koleje sice zakresleny nejsou, ale elektrická trolej a spojení dopravního prostředku s ní je identifikovatelné. Věcné chápání spojení a spojovací funkce výrazu spojka dívka svou kresbou zřetelně sdělila. To podobně vidíme i u dívky 30+ (kde naopak jsou koleje a chybí trolej). Zajímavý je též postřeh u chlapce 28 o spojitosti mezi českou a slovenskou řečí, jenž vykazuje jistou úvahu o vztahu mezi jazyky. Chlapec 27 evidentně reaguje na svůj jistě hluboký zážitek příchodu sourozence do rodiny, zvláště zachycení pupeční šňůry coby jakési spojky je výmluvné. Motiv spojování zachycuje i kresba chlapce 28 (magnety), nové je spojení jako podání ruky dvou lidí v kresbě dívky 29+. Nečekaně u žáka v 1. ročníku ZŠ spatřujeme spoje v mozku v kresbě dívky 30+.

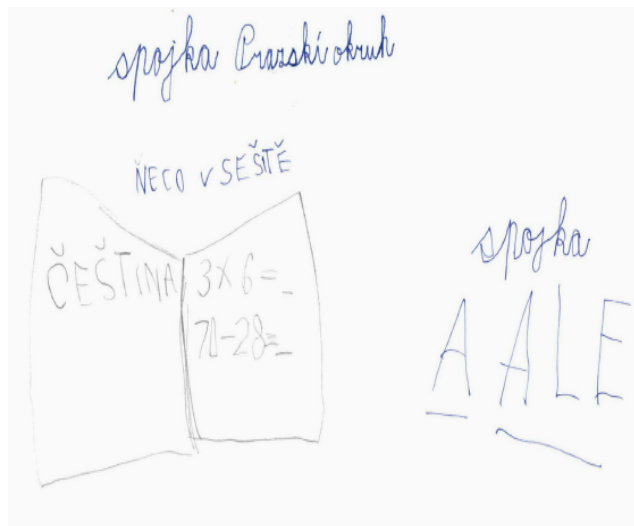
8.3 Dílčí závěr

Naivní dětské pokusy zachytit jazykový obraz světa a v něm zkoumaný lingvistický pojem spojka ukazují, že žáci si pojem (následně termín) spojka jako slovo, které něco spojuje, zřetelně uvědomují již na konci 1. ročníku ZŠ. Na začátku školní docházky žáci již znají skutečnost, která něco spojuje, ale neumí ji (spojku) zařadit do jazykové oblasti. Tato skutečnost je u těchto žáků řazena do jiných oblastí, konkrétně nejčastěji do světa techniky, ale i mezilidské komunikace. V pololetí školního roku je již patrný drobný posun k uvědomování si spojovací funkce slov. V tomto okamžiku již někteří žáci uvádějí své vlastní jednoduché konkrétní příklady spojky, v mnoha případech s jejich hlavním prototypem slučovací spojky *a*. Na konci školního roku si ve sledovaném vzorku žáků spojovací funkci slova *a* uvědomovali všichni žáci. Představa žáků o spojkách jako slovním druhu, který něco spojuje, je ale ještě provázena formálním kritériem – spojky jsou krátká slova, žáci je zaměňují s předložkami, které mohou mít též krátkou podobu (srov. dále s rozhovory).

8.4 Spojka a jazykový obraz světa u žáků 2. ročníku ZŠ (1. rok výzkumu)

1. rok výzkumu, školní rok 2015/2016, žáci 2. ročníku ZŠ

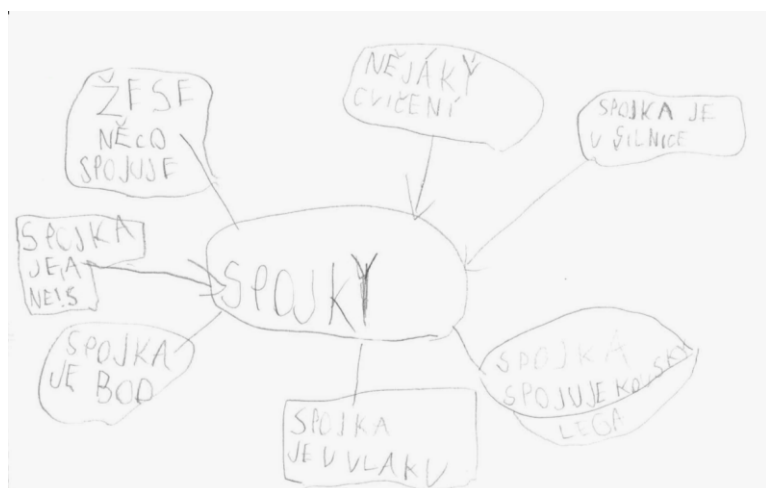
2. roč. chlapec 6



1. Začátek roku

SPOJKA
spojka je třeba a když a tak
dále
spojky se jim
říkají proto se
spojují věty.
↓
MAMINKA A TATÍNEK
3.6. Doplnění spojky
BYLI JEDNOU 2 DĚTI:
JENÍČEK A Mařenka

2. Pololetí



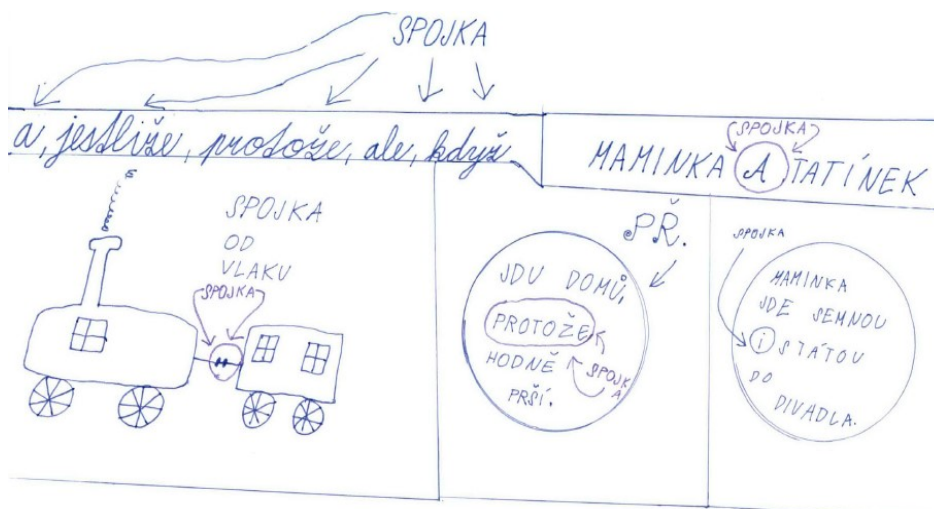
3. Konec roku

2. roč. dívka 8+

1. Začátek roku



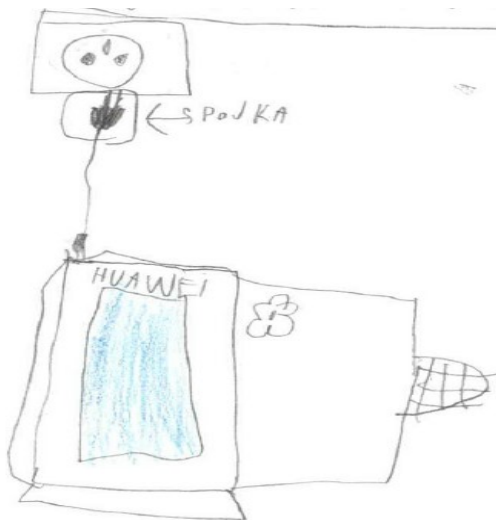
2. Pololetí



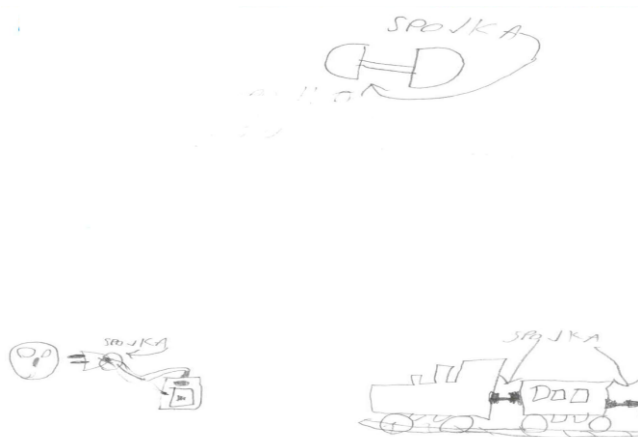
3. Konec roku

2. roč. dívka 32+

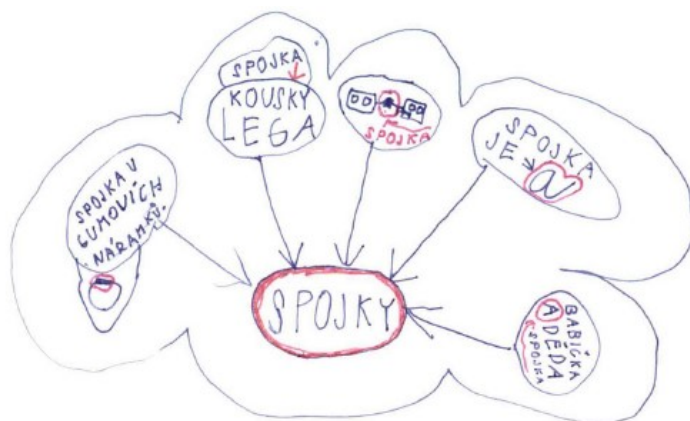
1. Začátek roku



2. Pololetí

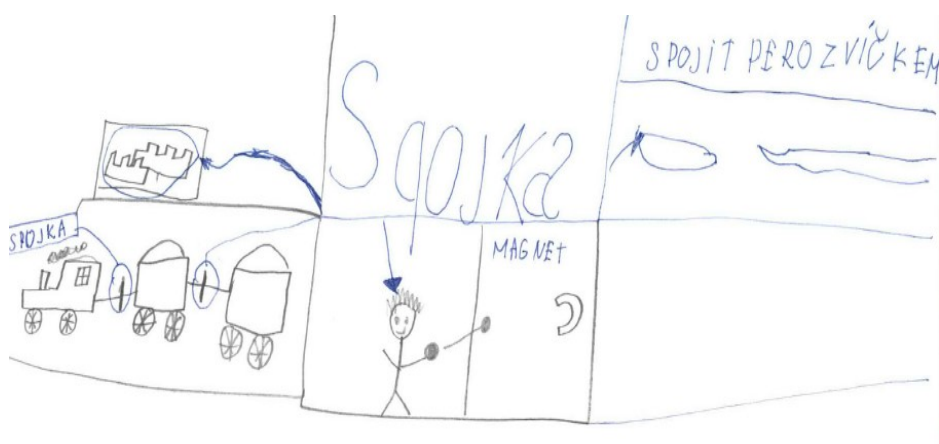


3. Konec roku

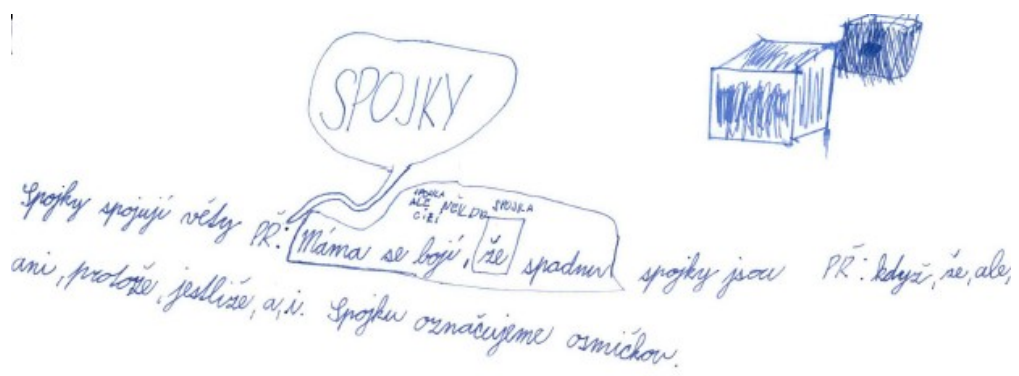


2. roč., dívka 7+

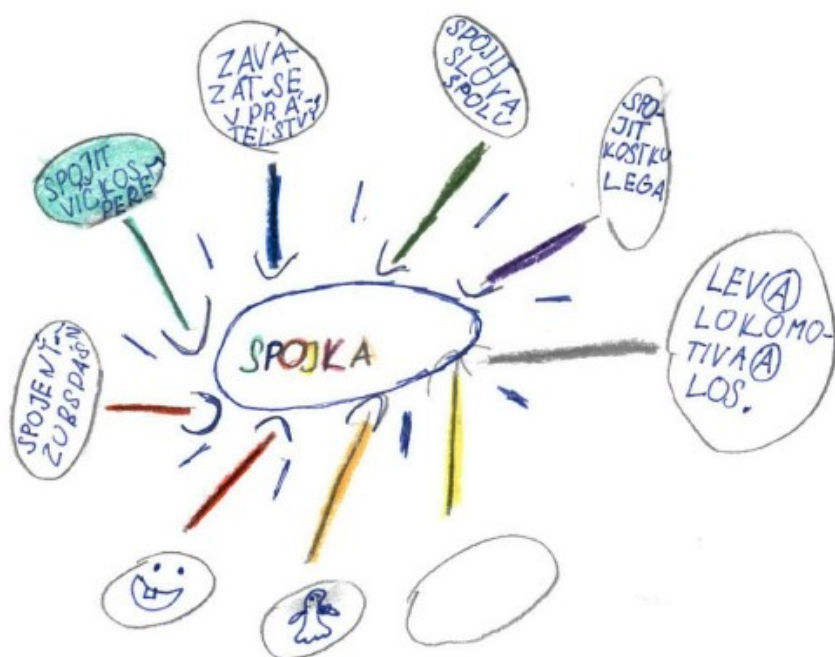
1. Začátek roku



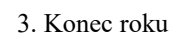
2. Pololetí



3. Konec roku



1. Začátek roku



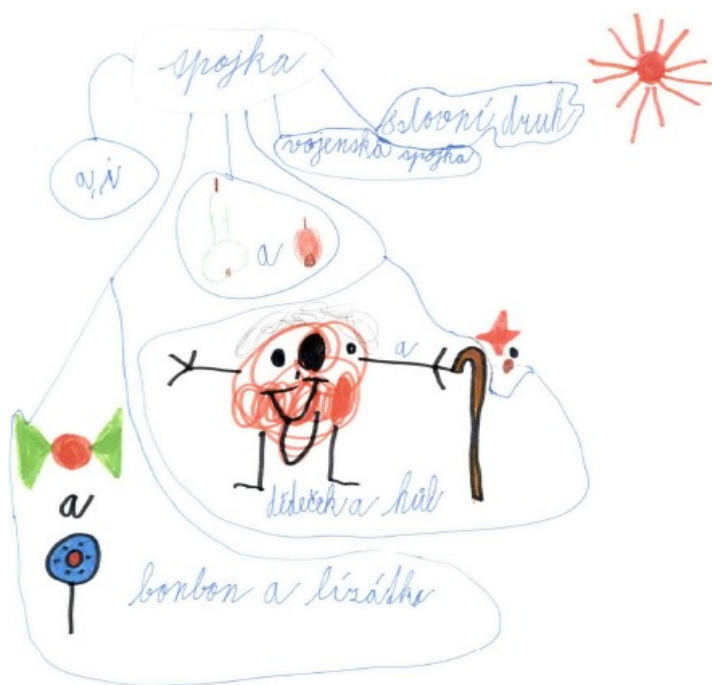
Chlapec 6 nově uvádí příklad páteční pražské komunikace Pražský okruh (na mysli má patrně i Jižní spojku jako jeho součást), v pololetí a na konci roku se však již kloní k verbálnímu zpracování uváděním příkladů spojek, verbálnímu vysvětlení („*spojky se jim říká proto, že spojují věty.*“) a konečně se pokouší i o pojmovou mapu. Do chápání pojmu spojka v tuto chvíli začíná výrazněji zasahovat edukace (srov. výčet spojek u dívky 8+). Podobně postupuje i jeho spolužačka – dívka 8+: nejprve na začátku roku opakuje již dřívější motivy vlaku, auta, pera a víčka na ně, v pololetí kreslí vlak, ale i píše příklady spojek *a, jestliže, protože, ale, když* a konečně se na konci roku též pokouší o jednoduchou pojmovou mapu. U dívky 32+ se objevuje nový motiv – mobil spojený nabíječkou se sítí (vedle opakujícího se motivu lokomotivy a připojeného vagonu). Žáci 2. ročníku ZŠ tedy začínají kresbou, v níž zachycují věcný význam slova spojka podobně jako jejich mladší spolužáci v 1. ročníku ZŠ, ale již v pololetí přecházejí na verbální vyjádření, kresba již pro ně přestává být dostatečně vhodným vyjadřovacím prostředkem. Ještě zřetelnější je tato tendence u žáků třetího ročníku.

8.5 Spojka a ukázka myšlenkových map u žáků 3.–5. ročníku ZŠ

3. roč. chlapec 14

1. Začátek roku

2. Pololetí



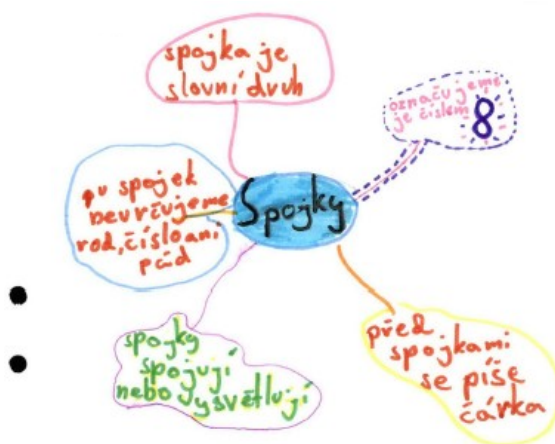


3.Konec roku

Edukace již zjevně překrývá původní žákovy představy o spojce, navíc žáci nepocítují již potřebu vyjadřovat se prostřednictvím kresby – kresby jsou stručné, nenápadité, schematické, výrazně doplněné textem.⁴⁵ Je evidentní, že tento nástroj přestává generovat nové informace a může být opuštěn (srov. charakteristika zakotvené teorie, Strauss, 1987).

Nově lze využít další výzkumný nástroj, a to tzv. myšlenkové (mentální) mapy. Žáci je zvládají sestavit v 5. ročníku ZŠ. Už však ve 4. ročníku můžeme vidět úspěšné pokusy – viz např. myšlenková mapa dívky 45+. Zajímavá je její formulace o funkci spojek – „spojují nebo vysvětlují“.

4. roč. dívka 45+



V mnohých myšlenkových mapách můžeme již sledovat vyspělé, metalingvální uvažování, bez vlivu předchozích, na mimojazykovou realitu vázaných zobrazení či verbálních vyjádření. Výraznou vyspělost dokládají myšlenkové mapy žáků 5. ročníku ZŠ. Vzorek pěti žáků ukazuje, že mezi respondenty nejsou v chápání zkoumaného jazykového jevu výrazné rozdíly.

⁴⁵ Další kopie kreseb v příloze.

* přátelé jsou důležití. Bez nich by jsme byli sami.

Spojky jsou slova, které spojují věty a slova.



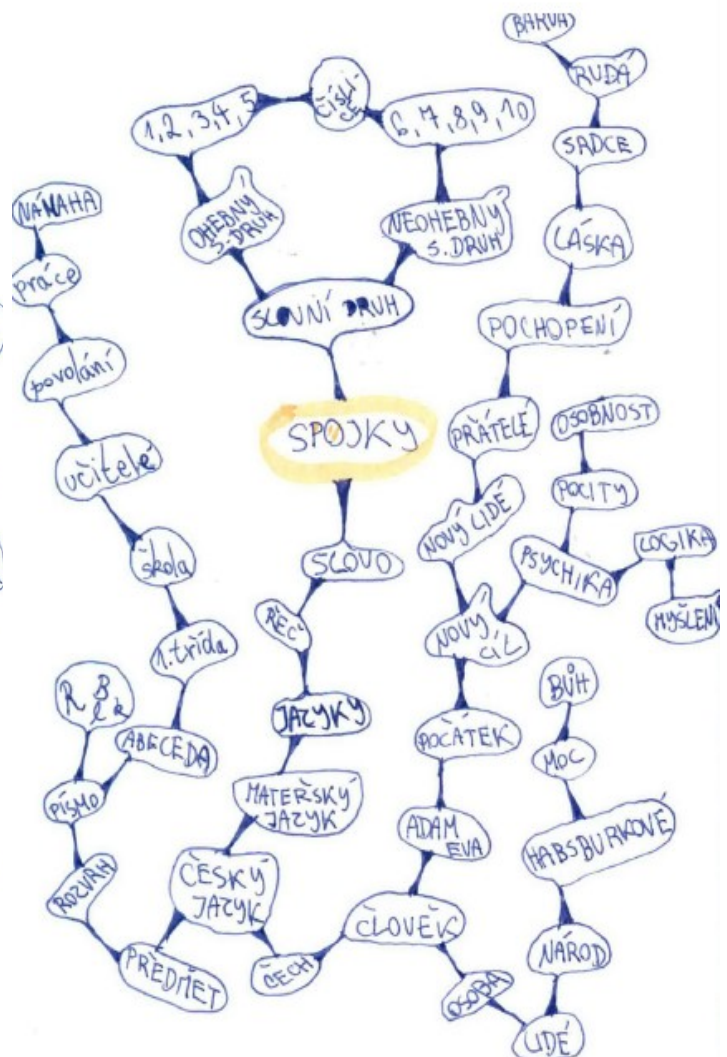
Mechanické počítání není správné.
Logika se vyplácí.
Spojka je tvůrce logických vět.

SPOJKY

Pod slovem spojka si představím slovní druh. Je to slovo, které používáme denně. Když člověk zapomene co má říkat, opakuje pořád dokola spojky. Mezi nejčastěji používané spojky patří ale nebo protože. Před větou spojka se píše čárka. Myslim, že bez spojek by se věty neobešly. Spojka jako taková nemá žádný význam. Se spojkami jsou věty mnohem obratnější a zní lépe. Spojka se také nedá nijak namalovat. Když se určují spojky nedají se nijak zdůvodnit. Nedá se v nich nic určit.

ZÁVĚR

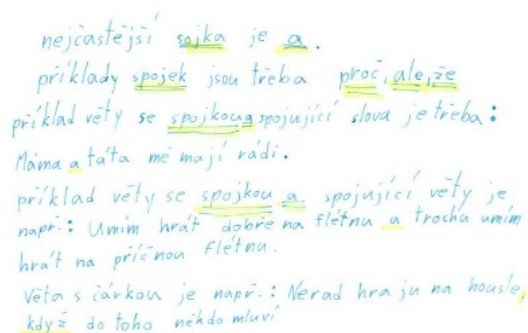
Ve větě sice nemusí být spojka, ale bez spojek se delší text neobejde. Člověk si myslím ani neurádně, jak často spojky používá.



2. Pololetí

3. Konec roku

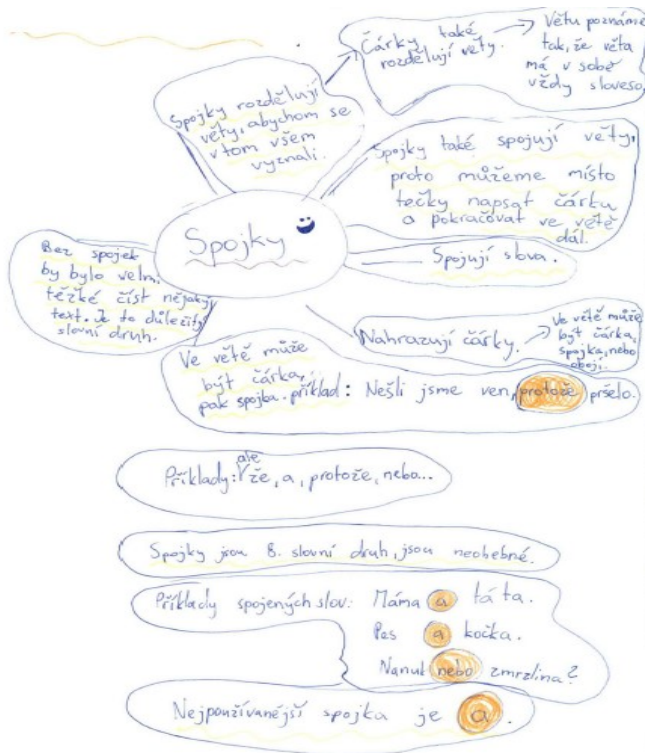
2. Pololetí



1. Holky se do mě hned pustily.
2. Asi se chtěly hádat.
3. sl. druh: 8
4. funkce: spojují věty a slova
5. nejvíce používají: α
6. spojka má věrného společníka čárku.
7. Např.: Máma rád čokoládu, ale nemám rád mléko.
8. bez spojky je věta divná: Máma babička mě mají rády, jsou přísné.
9. se spojkami je věta hned lepší:
10. Máma a babička mě mají rády, ale jsou přísné.
11. spojky by měly většinou kratší: a, ale, ak, ne, vždy: protože, protože
12. avšak ne vždy věta spojuje spojka.
13. víc o spojkách ne můžeme hádat.

3. Konec roku

1. Začátek roku



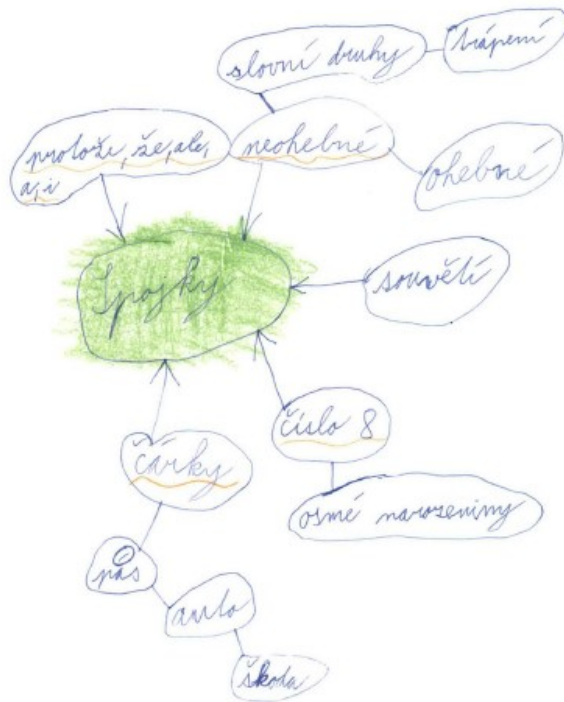
2. Pololetí



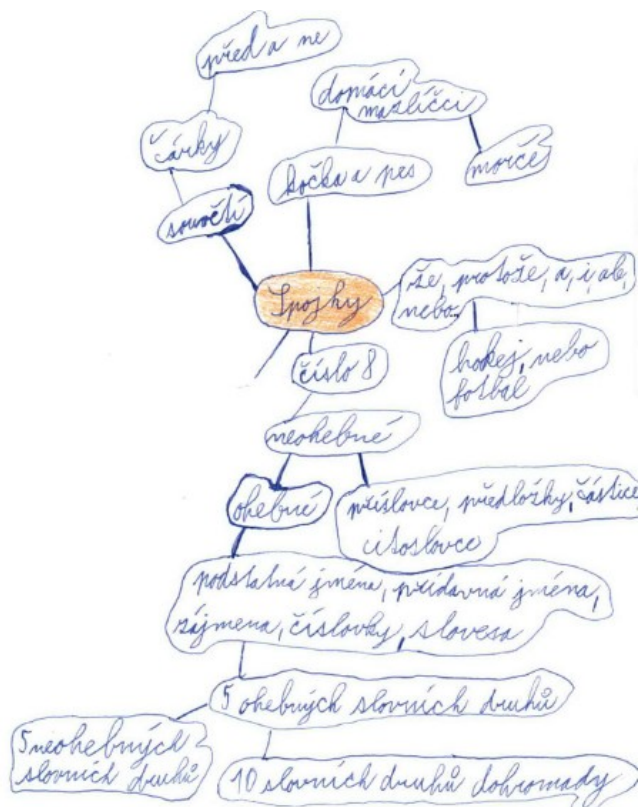
5. ročník, chlapec 24

1. Začátek roku

Spojky spojují slova nebo věty: máme @ lála
chtěli jsme jet na výlet ale přišlo.



2. Pololetí





5. roč. dívka 25+

1. Začátek roku

Spojky Když

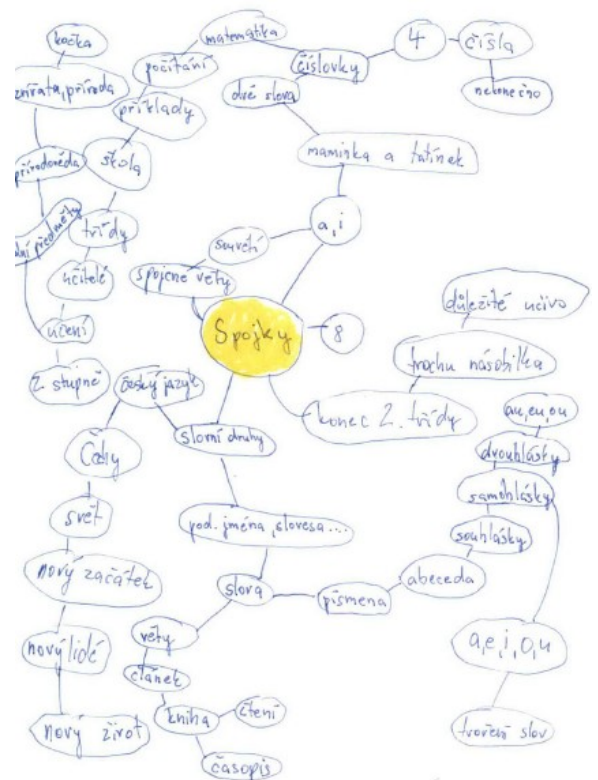
- slovní druh, který je označován číslem 8
- spojky spojují slova @ věty
- příklady - a neboli tedy, protože, ale...
- nejčastější spojky: a

2. Pololetí

Závěr

Věta se obejde bez spojek ale některé věty zní bez spojek velmi divně. Ve větách můžou být 3 pods. jmen. ~~ale~~ ale i spojky. Spojky jsou důležité. Říkáme je pořadí.

3. Konec roku



Myšlenkové mapy žáků 5. ročníku ZŠ často představují tzv. sumář vědomostí žáka o jazykovém pojmu spojka. Mnohé myšlenkové konstrukce jsou velice vyspělé, např. komentář dívky 21+ postihuje synsémantičnost a neohebnost spojek, chlapec 22 vyjadřuje svým pojetím stylistický pohled na spojky, resp. na jejich funkci v textu. Některé formulace jsou na nižší úrovni chápání jazykového jevu, např. u dívky 23+, u chlapce 24 registrujeme ještě pozůstatek „věcného“ chápání spojky, v jeho mapě dochází zřetelně k směšování mimojazykové a jazykové reality. Žáci směřují k systematice slovních druhů se snahou začlenit do mechanismu třídění i spojky.

Myšlenkové mapy mají u žáků 5. ročníku značnou výpovědní hodnotu. Můžeme sledovat vytváření asociací respondenta a tím i jeho myšlenkové pochody. Z našich myšlenkových map zřetelně vyčteme, jakou představu žáci o spojkách mají a jak spojky zasazují do souvislostí věcných i jazykových. Mnohdy je až s podivem, kam asociace zavedou žáka 5. ročníku základní školy (např. *člověk – Adam a Eva; Český jazyk – Čech – národ; Habsburkové, ...*). V souvislosti s tím je zajímavé porovnání myšlenkových map dívek (21+, 23+, 25+) a chlapců (22, 24). Chlapecké mapy jsou věcné a soustředěné na hlavní problém – spojky; zvl. mapa 24 se výrazně drží jazykového kontextu, kdežto dívčí pojetí mnohdy sledují asociace tematicky širší.

8.6 Rozhovory s žáky 1. a 2. ročníku ZŠ

Rozhovory považujeme za výzkumný nástroj zásadního významu. Ve výzkumu aplikujeme hloubkový polostrukturovaný rozhovor jako nestandardizované dotazování jednotlivých žáků v každé skupině dětí. První rozhovory absolvovali stejní žáci, jejichž obrazové materiály jsme již komentovali. Východiskem byly otázky i jejich následné derivace, jež se v průběhu konkrétních rozhovorů vyskytly:

1. *Co si představíš, když se řekne spojka?*
2. *Je slovo a ve větě „Maminka a tatínek šli nakupovat“ důležité? Proč?*

Rozhovor nabízí bezprostřední žákovu reakci. V následujících ukázkách uvádíme příklady rozhovorů s žáky z 1. a 2. ročníku základní školy. Zpracování rozhovorů pomocí programu MAXQDA urychluje čtení, neboť barevné identifikátory (viz Tabulka 2) usnadňují orientaci v textech a umožňují rychle vyhledávat i repliky stejného obsahu či významu, žákovské příklady či obsahové posuny v dialogu.

Název identifikátoru v programu MAXQDA		Barevné rozlišení
1.	Žáci – vlastní příklady	
2.	Výzkumník – vlastní příklady	
3.	Žáci – důležitost spojek	
4.	Výzkumník – podstata spojek	
5.	Spojka – nahrazování pojmu	
6.	Poznávání spojek	
7.	Pojem spojka	
8.	Spojka – původní prekoncept	

Tabulka 2

Přehled názvů identifikátorů (Zdroj: z vlastního výzkumného materiálu)

1. ročník ZŠ

	1	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
	2	Termín: září 2015
	3	Ročník: 1.
	4	Výzkumný vzorek: 5 žáků (3 chlapci, 2 dívky)
	5	
	6	Ž1
	7	Výzkumník: Co je to spojka?
	8	Žák: Něco spojuje, něco jako lepidlo.
Výzkumník - jednotlivé pí	9	Výzkumník uvede příklad: <i>V penále mám tužky a pera.</i>
Výzkumník - podstata spo	10	Výzkumník položí otázku: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci - důležitost spojek	11	Žák: Abychom mohli psát.
Výzkumník - podstata spo	12	Výzkumník: Proč je tam to <i>a</i> důležité?
Žáci - důležitost spojek	13	Žák: Není tam důležité.
	14	Ž5
	15	Výzkumník: Co je to spojka?
	16	Žák: Je to spojovník věcí, jako magnet.
Výzkumník - jednotlivé pí	17	Výzkumník uvede příklad: <i>Ondra a Pavel šli ven.</i>
Výzkumník - podstata spo	18	Výzkumník položí otázku: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci - důležitost spojek	19	Žák: Nebylo by to hezké.
Výzkumník - podstata spo	20	Výzkumník: Proč je tam <i>a</i> důležité?
Žáci - důležitost spojek	21	Žák: Neznělo by to, je tam potřeba.

Výzkumník - jednotlivé pí
Výzkumník - podstata sp
Žáci - důležitost spojek
Výzkumník - podstata sp
Žáci - důležitost spojek

Výzkumník - jednotlivé pí
Výzkumník - podstata sp
Žáci - důležitost spojek
Výzkumník - podstata sp
Výzkumník - podstata sp
Žáci - důležitost spojek

22 Ž2+

23 Výzkumník: Co je to spojka?

24 Žák: Spojuje vagony, je to lego spojka.

25 Výzkumník uvede příklad: *Ondra a Zuzka šli ven.*

26 Výzkumník položí otázku: Proč je tam to *a*?

27 Žák: Neznělo by to správně.

28 Výzkumník položí otázku: Proč je tam *a* potřeba?

29 Žák: Bez *a* tomu nerozumím.

30 Ž3

31 Výzkumník: Co je to spojka?

32 Žák: Je to jako spojování věcí.

33 Výzkumník uvede příklad: *V košíku máme hrušky a jablka.*

34 Výzkumník položí otázku: Proč je tam to *a*?

35 Žák: Kdyby tam *a* nebylo, bylo by to jen jedno ovoce.

36 Výzkumník položí otázku: Kdybys slyšel *a*, co tě napadne?

37 Žák: Mám lahev doma *a* na chatě.

38 Výzkumník: Proč jsi tam řekl *a*?

39 Žák: Protože se tam hodí.

40 Ž4

41 Výzkumník: Co je to spojka?

Výzkumník - jednotlivé př.

Výzkumník - podstata sp.

Žáci - důležitost spojek

Výzkumník - podstata sp.

Žáci - vlastní příklady

Žáci - vlastní příklady

Žáci - vlastní příklady

Žáci - důležitost spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - vlastní příklady

Výzkumník - podstata sp.

42 Žák: Spojka je v autě.

43 Výzkumník uvede příklad: *Maminka pěstuje okurky a papriky.*

44 Výzkumník položí otázku: Proč je tam to *a*?

45 Žák: Je tam slyšet, že tam něco spojuje v tom slově.

46 Výzkumník se zeptá: Kdyby tam *a* nebylo, co by se stalo?

47 Žák: Okurka, paprika, nedává to smysl.

48 **Brainstorming 1** (Žáci uvádějí své vlastní příklady na *a*)

49 Adam: *Máma koupila dvě žvýkačky a jedno lízátko.*

50 Výzkumník: Proč jsi vymyslel tuto větu?

51 Adam: Mám chuť na žvýkačky a lízátko.

52 Olinka: *Maminka a tatínek šli na procházku.*

53 Výzkumník: Proč jsi vymyslela tuto větu?

54 Olinka: Mám ráda tátu a mámu.

55 Emil: *Tatínek spravuje auto a motorku.*

56 Výzkumník: Proč jsi vymyslel tuto větu?

57 Emil: Protože je tam *a* důležité.

58 Ondra: *Letí letadlo a za ním vrtulník.*

59 Výzkumník: Proč jsi vymyslel tuto větu?

60 Ondra: Mám rád dopravní prostředky.

61 Kristýna: *Jedu s mámou a tátou k dědovi a babi.*

62 Výzkumník: Kolikrát je tam *a*?

63 Kristýna: 2krát.

	1	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
	2	Termín: leden 2016
	3	Ročník: 1.
	4	Výzkumný vzorek: 5 žáků (3 chlapci, 2 dívky)
	5	
	6	Ž1+
Výzkumník - vlastní příkl.	7	Výzkumník řekne větu: <i>Já a bratr se rádi učíme.</i>
Výzkumník - podstata sp.	8	Výzkumník se zeptá: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci-důležitost spojek	9	Žák: Protože by to byla jen Kristýna bez bráchy. Vyslovovalo by se to nesprávně.
Nahrazování spojek	10	Výzkumník: Lze to <i>a</i> něčím nahradit?
Nahrazování spojek	11	Žák: Třeba <i>s</i> .
	12	Výzkumník: Proč jsi to nahradila právě <i>s</i> ?
	13	Žák: Protože se neliší obsah věty.
Pojem spojka	14	Výzkumník: Jak bys nazvala slovo, které dává něco dohromady?
Pojem spojka	15	Žák: Třeba <i>a</i> . Více jsme se toho naučili.
	16	Ž5
Výzkumník - vlastní příkl.	17	Výzkumník řekne větu: <i>Maminka a tatínek jsou pryč.</i>
Výzkumník - podstata sp.	18	Výzkumník: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci-důležitost spojek	19	Žák: Neznělo by to hezky. <i>A</i> je důležité.
Nahrazování spojek	20	Výzkumník: Šlo by to <i>a</i> něčím nahradit?
Nahrazování spojek	21	Žák: Maminka s tatínkem jsou pryč.
	22	Výzkumník: Proč jsi to nahradila právě <i>s</i> ?

Pojem spojka

Pojem spojka

Výzkumník - vlastní příkl

Výzkumník - podstata sp

Žáci-důležitost spojek

Nahrazování spojek

Nahrazování spojek

Pojem spojka

Pojem spojka

Výzkumník - vlastní příkl

Výzkumník - podstata sp

Žáci-důležitost spojek

Nahrazování spojek

Nahrazování spojek

Pojem spojka

Žák: Je to stejné.

24 Výzkumník: Jak bys nazval slovo, které dává něco dohromady?

25 Žák: Třeba dohromady spojovník.

26 Ž2+

27 Výzkumník řekne větu: Tatínek a bratr šli do kina.

28 Výzkumník: Proč je tam to *a*?

29 Žák: Bez *a* to nejde dohromady.

30 Výzkumník: Lze to *a* něčím nahradit?

31 Žák: Můžeme to nahradit *s* nebo *z*.

32 Výzkumník: Proč jsi to nahradila právě *s* nebo *z*?

33 Žák: Je to stejná věta.

34 Výzkumník: Jak bys nazvala slovo, které dává něco dohromady?

35 Žák: Něco jako provázek.

36 Ž3

37 Výzkumník řekne větu: Maminka a tatínek jsou doma.

38 Výzkumník se zeptá: Proč je tam to *a*?

39 Žák: Nedávalo by to smysl.

40 Výzkumník: Lze to *a* něčím nahradit?

41 Žák: Nahrazování *i*.

42 Výzkumník: Proč právě *i*?

43 Žák: *O* je předložka. Nedávalo by to smysl. *I* tam jde.

44 Výzkumník: Jak bys nazval slovo, které dává něco dohromady?

Pojem spojka	45	Žák: Písmenko <i>a</i> . Třeba: <i>Šli jsme s tátou a bráchou na výlet.</i>
	46	Ž4
Výzkumník - vlastní příkla	47	Výzkumník řekne větu: <i>Tatínek a Adam šli plavat.</i>
Výzkumník - podstata spo	48	Výzkumník: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci-důležitost spoj	49	Žák: Bez <i>a</i> by to byl nesmysl.
Nahrazování spoj	50	Výzkumník: Lze to <i>a</i> něčím nahradit?
Nahrazování spoj	51	Žák: Třeba: Tatínek <i>s</i> Adamem – je to něco podobného jako <i>a</i> . Ale není to zase úplně stejné.
	52	Výzkumník: V čem se liší <i>a</i> a <i>s</i> ?
	53	Žák: <i>S</i> je jiné písmeno než <i>a</i> .
Pojem spojka	54	Výzkumník: Jak bys nazval slovo, které dává něco dohromady?
Pojem spojka	55	Žák: <i>A</i> nebo <i>i</i> .

	1	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
	2	Termín: červen 2016
	3	Ročník: 1.
	4	Výzkumný vzorek: 5 žáků (3 chlapci, 2 dívky)
	5	
	6	Ž1+
	7	Výzkumník: Jak nazveš slovo, které dává něco dohromady?
Pojem spojka	8	Žák: Slovo dohromady nebo spojka.
	9	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka	10	Žák: Spojuje dvě slova nebo věci dohromady.
Výzkumník-vlastní příklad	11	Výzkumník uvede příklad: <i>Jana a Eva šly ven.</i>
	12	Výzkumník se zeptá? Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci-důležitost spojek	13	Žák: Aby to neznělo divně.
	14	Výzkumník: K čemu spojka slouží?
Žáci-důležitost spojek	15	Žák: Aby spojovala věty.
	16	Ž5
	17	Výzkumník: Jak nazveš slovo, které dává něco dohromady?
Pojem spojka	18	Žák: Třeba <i>a</i> , <i>s</i> .
	19	Výzkumník: Jak se <i>a</i> a <i>s</i> od sebe odlišují?
Pojem spojka	20	Žák: <i>A</i> spojuje věty, <i>s</i> spojuje slova.
Výzkumník-vlastní příklad	21	Výzkumník uvede příklad: <i>Snědla jsem jablko a hrušku.</i>

	22	Výzkumník se zeptá: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci-důležitost spojek	23	Žák: Bez <i>a</i> by to byla blbost.
	24	Výzkumník: K čemu spojka slouží?
Žáci-důležitost spojek	25	Žák: Aby vše tmelila.
	26	Ž2+
	27	Výzkumník: Jak nazveš slovo, které dává něco dohromady?
Pojem spojka	28	Žák: <i>A, proto</i> spojují věty a <i>s</i> slova.
	29	Výzkumník: Co je to <i>a</i> ?
Pojem spojka	30	Žák: Písmeno, co něco spojuje.
	31	Výzkumník: Co spojuje?
Žáci-důležitost spojek	32	Žák: Něco dohromady, jako větu.
Výzkumník-vlastní příklad	33	Výzkumník uvede příklad: <i>Měli jsme jídlo a pití.</i>
Žáci-důležitost spojek	34	Výzkumník položí otázku: Proč je tam to <i>a</i> ?
	35	Žák: Je tam potřeba.
	36	Ž3
	37	Výzkumník: Jak nazveš slovo, které dává něco dohromady?
Pojem spojka	38	Žák: Písmeno <i>a</i> .
	39	Výzkumník: Co a vyjadřuje?
Pojem spojka	40	Žák: Je to jedno slovo, spojuje dvě věty.
	41	Výzkumník: Uveď příklad, kde bude <i>a</i> .
	42	Žák: <i>Tatínek a Kuba šli do kina.</i>

	43	Výzkumník: Proč je tam <i>a</i> důležité?
Žáci-důležitost spojek	44	Žák: Byl by to jinak nesmysl
	45	Výzkumník: Které slovo je <i>a</i> podobné?
Žáci-důležitost spojek	46	Žák: <i>I</i> , ale nevím.
	47	Ž4
	48	Výzkumník: Jak nazveš slovo, které dává něco dohromady?
Pojem spojka	49	Žák: Dohromady je spojka. Třeba u auta.
	50	Výzkumník: Co spojka vyjadřuje?
Žáci-důležitost spojek	51	Žák: Všechno spojuje.
	52	Výzkumník uvede příklad: <i>Maminka a tatínek šli nakoupit.</i>
Výzkumník-vlastní příklad	53	Výzkumník se zeptá: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci-důležitost spojek	54	Žák: Bez <i>a</i> to nedává smysl maminka tatínek.
	55	Výzkumník: Proč je tam <i>a</i> důležité?
Žáci-důležitost spojek	56	Žák: Nebylo by to z češtiny, jako <i>i</i> .

Z rozhovorů po 1. roce výzkumu je zřetelné, že žáci 1. ročníku ZŠ naprosto jasně chápou věcný význam spojky a její funkce ve větě či v textu. Bezprostředně působí užitá přirovnání spojky jako lepidlo, spojka jako provázek. V jednotlivých odpovědích žáků se mísí chápání věcné a rodící se chápání jazykové („spojka spojuje dvě slova nebo věci dohromady“), žáci vyjadřují své subjektivní pocity („věta by působila divně“) a intuitivně v některých případech rozlišují spojky a předložky, představa spojek se postupně zužuje na spojku *a* a *i*. Dále uvedené rozhovory s žáky 2. ročníku ZŠ tyto popsané charakteristiky potvrzují. Zajímavé je sledovat vývoj žákovských představ a schopnost žáků je postihovat: hromadění synonym, zřetelná spojovací funkce spojek, volné asociace apod.

2. ročník ZŠ

	1	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
	2	Termín: září 2015
	3	Ročník: 2.
	4	Výzkumný vzorek: 5 žáků (2 chlapci, 3 dívky)
	5	
	6	Ž7+
	7	Výzkumník: Co tě napadne, když se řekne spojka??
Pojem spojka	8	Žák: Spojuje věty a slova. Je to nějaké spojení.
	9	Výzkumník: Čeho spojení?
Pojem spojka	10	Žák: Spojení slov, například u medvídko tělo a spojení ostatních částí.
	11	Výzkumník: Vymysli větu s <i>a</i> .
Žáci - vlastní příklady	12	Žák: <i>Matěj a Kristian si hrají na písku.</i>
	13	Výzkumník: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci - důležitost spojek	14	Žák: Nedávalo by to bez něj jinak smysl.
	15	Výzkumník: Řekni spojuje jinak.
Pojem spojka	16	Žák: Tmelit, srůst, sešít, shromáždit dva různé předměty, spojuje lidi, je to jako předložka.
	17	Ž10+
Výzkumník - podstata spojek	18	Výzkumník: Co tě napadne, když se řekne spojka?
Pojem spojka	19	Žák: Spojka u vlaku, kolej, spojení magnetů.

	20	Výzkumník: Uveď příklad.
Žáci - vlastní příklady	21	Žák: <i>Maminka a tatínek koupili kočičku.</i>
	22	Výzkumník: A co tě napadne ještě v souvislosti se spojkou?
Pojem spojka	23	Žák: Spojili se Tři Králové a šli do Betléma.
	24	Výzkumník: A co jiného tě ještě napadne?
Pojem spojka	25	Žák: Něco spojit, spojování slabik a slov.
	26	Ž8+
Výzkumník - podstata spojk	27	Výzkumník: Co tě napadne, když se řekne spojka?
Pojem spojka	28	Žák: Jižní spojka a Pražský okruh.
	29	Výzkumník: Napadne tě ještě něco jiného?
Pojem spojka	30	Žák: Napadá mě něco na vagóny. Jinak jsem to slyšela, ale nevím, co to je. Je to spojka v testu v češtině.
Výzkumník - vlastní příkl	31	Výzkumník uvede příklad: <i>Mám v tašce jablko a banán.</i>
	32	Výzkumník: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci - důležitost spojek	33	Žák: Bez <i>a</i> by to znělo divně. Bez <i>a</i> by to byl „jablkobanán“.
	34	Výzkumník: Jak nazveme slovo, které dává něco dohromady?
	35	Žák: Předložka, třeba <i>v</i> , <i>z</i> , <i>ke</i> .
	36	
	37	Ž9
Výzkumník - podstata spojk	38	Výzkumník: Co tě napadne, když se řekne spojka?
	39	Žák: Spojka v legu, koleje a u nich legová spojka. Spojuje koleje. Je



to spoj.

40 Výzkumník: Řekni spojka jinak.

41 Žák: Spoj, spojovník, magnet nebo lepidlo.

42 Výzkumník uvede příklad: *Na zahradě jsou kopretiny a fialky.*

43 Výzkumník se zeptá: Proč je tam *a*?

44 Žák: Byla by to jinak jedna věta. Bez spojky by věta nedávala smysl.

45 **Ž6**

46 Výzkumník: Co tě napadne, když se řekne spojka?

47 Žák: Něco jako test a pracovní sešit v českém jazyce.

48 Výzkumník: Co si myslíš, že to slovo znamená?

49 Žák: Něco spojit, spoj.

50 Výzkumník uvede příklad: *Pepa a Honzík šli do obchodu.*

51 Výzkumník: Proč je tam to *a*?

52 Žák: Znělo by to jako jedno jméno. Je tam důležité.

Výzkumník - podstata spojek	
Pojem spojka	
Výzkumník - vlastní příklady	
Pojem spojka	
Žáci - důležitost spojek	
Nahrazování spojek	
Nahrazování spojek	
Žáci - vlastní příklady	

Výzkumník - podstata spojek	
Pojem spojka	
Výzkumník - vlastní příklady	
Pojem spojka	
Žáci - důležitost spojek	
Nahrazování spojek	
Nahrazování spojek	

- 1 Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
- 2 Termín: leden 2016
- 3 Ročník: 2.
- 4 Výzkumný vzorek: 5 žáků
- 5 _____
- 6 **Ž8+**
- 7 Výzkumník: Co je to spojka?
- 8 Žák: Spojky jako vlak, něco spojuje, spojuje slova.
- 9 Výzkumník řekne větu: *Tatínek a maminka nakupují.*
- 10 Výzkumník se zeptá: Proč je tam to *a*?
- 11 Žák: Věta by nedávala smysl.
- 12 Výzkumník: Můžeme a něčím nahradit?
- 13 Žák: *S*. Je to podobné.
- 14 Výzkumník: Uveď příklad na spojku.
- 15 Žák: *Budu doma a večeřet.*
- 16 **Ž7+**
- 17 Výzkumník: Co je to spojka?
- 18 Žák: Něco spojuje – kousky lega. V českém jazyce je to *a*.
- 19 Výzkumník řekne větu: *Babička a děda si čtou noviny.*
- 20 Výzkumník se zeptá: Proč je tam to *a*?
- 21 Žák: Bez *a* je to divná věta.
- 22 Výzkumník: Můžeme *a* něčím nahradit?
- 23 Žák: Můžeme to nahradit *s*. Typické pro spojky je něco a něco.

Žáci - vlastní příklady

Výzkumník - podstata spojek

Pojem spojka

Výzkumník - vlastní příklady

Pojem spojka

Pojem spojka

Pojem spojka

Žáci - důležitost spojek

Žáci - vlastní příklady

Výzkumník - podstata spojek

Pojem spojka

Žáci - vlastní příklady

Žáci - důležitost spojek

24 Výzkumník: Uveď příklad na spojku.

25 Žák: *Svačina a ovoce.*

26 Ž10+

27 Výzkumník: Co je to spojka?

28 Žák: Něco spojuje. Je podobná jako předložka. *A* je spojka a tvoří větu.

29 Výzkumník řekne větu: *Maminka a tatínek jsou venku.*

30 Výzkumník: Proč je tam to *a*?

31 Žák: *A* tvoří větu.

32 Výzkumník: Co víš o spojkách?

33 Žák: Něco spojují.

34 Výzkumník: Proč jsou důležité?

35 Žák: Bez nich by to byl nesmysl.

36 Výzkumník: Uveď příklad na spojku.

37 Žák: *Jsem doma a hraju si.*

38 Ž6

39 Výzkumník: Co je to spojka?

40 Žák: Spojky spojují u silnice. V českém jazyce jsou ve cvičení. Spojují se tam věci. Třeba k sobě samohlásky.

41 Výzkumník: Uveď příklad na spojku.

42 Žák: *Máma a táta.*

43 Výzkumník: Proč je tam to *a*?

44 Žák: Nedávalo by to smysl.

Nahrazování spojek	45	Výzkumník: Můžeme <i>a</i> něčím nahradit?
Nahrazování spojek	46	Žák: <i>S</i> .
	47	Ž9
Výzkumník - podstata spojek	48	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka	49	Žák: Jižní spojka a vagony. A v čj <i>a</i> , <i>s</i> , <i>i</i> . A <i>s</i> vlastně není spojka.
	50	Výzkumník: Uveď na spojku příklad.
Žáci - vlastní příklady	51	Žák: <i>Pero a tužku mám doma. Nebo Pera i tužku mám doma.</i>
	52	Výzkumník: Liší se tyto dvě věty?
	53	Žák: Ani ne. Ale liší se: <i>Pera s tužkou mám doma.</i>
	54	Výzkumník: Podle čeho poznáš spojky?
Pojem spojka	55	Žák: <i>Spojují slova.</i>

	1	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
	2	Termín: červen 2016
	3	Ročník: 2.
	4	Výzkumný vzorek: 5 žáků
	5	
	6	Ž8+
	7	Výzkumník: Co se ti vybaví, když se řekne spojka?
Pojem spojka	8	Žák: Něco spojují, slova třeba a věty.
	9	Výzkumník: A kde?
Žáci - vlastní příklady	10	Žák: Třeba ve větě: <i>Tatínek a maminka nakupují.</i>
	11	Výzkumník: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci - důležitost spojek	12	Žák: Věta bez <i>a</i> by nedávala smysl.
Nahrazování spojek	13	Výzkumník: Můžeme <i>a</i> něčím nahradit?
Nahrazování spojek	14	Žák: <i>S</i> je podobné.
	15	Ž7+
	16	Výzkumník: Co se ti vybaví, když se řekne spojka?
Pojem spojka	17	Žák: V českém jazyce spojka.
	18	Výzkumník: Uveď příklad.
Žáci - vlastní příklady	19	Žák: <i>Babička a děda si čtou noviny.</i>
	20	Výzkumník: Proč je tam to <i>a</i> ?
Žáci - důležitost spojek	21	Žák: Bez <i>a</i> je to ale divná věta.
Nahrazování spojek	22	Výzkumník: Můžeme <i>a</i> něčím nahradit?

Pojem spojka
Nahrazování spojek

Pojem spojka

Žáci - vlastní příklady

Pojem spojka

Pojem spojka

Pojem spojka

Pojem spojka

Žáci - vlastní příklady

Nahrazování spojek

Nahrazování spojek

23 Žák: Třeba *i*. Typické pro spojky je něco a něco.

24 **Ž10+**

25 Výzkumník: Co se ti vybaví, když se řekne spojka?

26 Žák: Jak se něco spojuje, podobné jako předložka, spojka *a*.

27 Výzkumník: Uveď příklad.

28 Žák: V předmětu český jazyk. *Vezl auto a motorku*. To *a*.

29 Výzkumník: Co o spojkách víš?

30 Žák: Něco spojují.

31 Výzkumník: A co spojky spojují?

32 Žák: Slova.

33 **Ž6**

34 Výzkumník: Co se ti vybaví, když se řekne spojka?

35 Žák: U cvičení v matematice a češtině. V matematice příklad a v něm plus. V ČJ cvičení, spojují se tam věci a věty.

36 Výzkumník: Uveď příklad.

37 Žák: Spojují se písmena.

38 Výzkumník: Uveď příklad na spojku.

39 Žák: *Tatínek a maminka*.

40 Výzkumník: Můžeme *a* něčím nahradit?

41 Žák: *I* a *s*. Ale *s* je jiné. Slova pak jsou jiná.

42 **Ž9**

43 Výzkumník: Co se ti vybaví, když se řekne spojka?

Pojem spojka	44	Žák: Jižní spojka <i>a</i> v češtině <i>a</i> , <i>s</i> , <i>i</i> . <i>S</i> ale spojka není.
	45	Výzkumník: Uveď příklad na spojku.
Žáci - vlastní příklady	46	Žák: <i>Pero a tužku mám doma. Pero i tužku mám doma</i>
	47	Výzkumník: Co spojka spojuje?
Pojem spojka	48	Žák: Spojky spojují slova ve větě.

8.7 Shrnutí popisu a interpretace rozhovorů

Zajímavé jsou dětské reakce na položené výzkumníkové otázky u žáků 1. ročníku základní školy, protože v mnoha případech prozrazují, jak dítě vůbec dotazování vnímá. Např. hned v prvním rozhovoru uvádí výzkumník příklad *V penále mám tužky a pera* a ptá se na důvod užití slova *a*, proč je tam to *a*? Žák ovšem odpovídá *Abychom mohli psát*, což je odpověď na otázku jinou (Proč máme v penále tužky a pera?). Spojka *a* je pro žáka natolik nezajímavá, že ji ani nevnímá, což potvrzuje v závěru dialogu konstatací *Není tam důležitá*. Ano, není tam důležitá z hlediska věcného sdělení, ale jako textotvorný prvek je potřebná. Tak to alespoň chápe většina žáků, pociťují výskyt spojek v textu jako žádoucí, potřebný, neboť bez nich by text *nedával smysl, nebylo by to hezké, neznělo by to*.

Jako zajímavé přirovnání na otázku *Co je to spojka?* můžeme považovat odpověď žáka Ž1: *Něco spojuje, něco jako lepidlo*. Zde je již totiž patrná prvotní představa o spojovací a tmelící funkci spojky odrážející žakovskou zkušenost v konfrontaci s reálnou každodenní situací. Odpověď žáka Ž5: *Je to spojovník věcí, něco jako magnet* též odráží žakovskou zkušenost opřenou o reálný svět. Odpovědi žáků Ž2+, Ž3 na otázky *Proč je a ve větě potřeba?*, *Proč je tam to a?* vykazují vysokou úroveň logického uvažování i potřebu spojky a její funkce ve větách: *Neznělo by to správně.*; *Bez a tomu nerozumím.*; *Kdyby tam a nebylo, bylo by to jedno ovoce.*; *Protože se tam hodí*.

Za povšimnutí stojí brainstorming mezi výzkumníkem a žáky 1. ročníku, při němž žáci uvádějí své vlastní příklady na spojku *a*: *Máma koupila dvě žvýkačky a jedno lízátko.*; *Maminka a tatínek šli na procházku.*; *Tatínek spravuje auto a motorku.*; *Letí letadlo a za ním vrtulník. Jedu s mámou a tátou k dědovi a babi*. Doplnující výzkumníková otázka: *Proč jsi vymyslel/a tuto větu?* zjišťuje, zda si žáci intuitivně uvědomují spojovací funkci spojky *a* mezi jednotlivými slovy ve větách, které jako příklady (viz výše) uváděli. Žakovské odpovědi dále

reflektují spojitost mezi reálnou situací a lingvistickou problematikou slovního druhu spojka: *Mám chuť na žvýkačky a lízátko.; Mám ráda tátu a mámu.; Protože je tam a důležité.; Mám rád dopravní prostředky.*

Zajímavé je mezi žáky 1. ročníku ZŠ nahrazování spojky *a* – to lze pouze předložkou *s* (a její tvarovou úpravou). Jako nejčastější náhradu uvádějí žáci předložku *s* (maminka a tatínek – maminka s tatínkem). Nahrazování dominantní spojky *a* u žáků Ž1+, Ž5 svědčí již o bližším uvědomění spojovací funkce i hlubším morfologickém základu zkoumaného jazykového jevu spojka. Na otázku *Lze to a něčím nahradit?* Žáci Ž1+, Ž5 odpovídají: *Třeba s.; Maminka s tatínkem jsou pryč. Můžeme to nahradit s nebo z. Nahrazování i. Třeba tatínek s Adamem, je to něco podobného jako a. Ale není to zase úplně stejné.*

Žákovské odpovědi Ž2+, Ž3 na výzkumníkovu otázku *Jak bys nazval slovo, které dává něco dohromady?* vykazovaly individuální kreativitu, spojitost s reálným světem i návaznost na již osvojené lingvistické znalosti: *Třeba a. Více jsme se neučili.; Třeba dohromady spojovník.; Něco jako provázek.; Písmenko a.* U žáka Ž4 jeho odpověď „*A nebo i*“ reflektuje zúžení významu na konkrétní nejvíce frekventované spojky.

Pojímání jazykového jevu spojka v žákovských odpovědích Ž1+, Ž5 na otázku *Jak nazveš slovo, které dává něco dohromady?* reflektuje jazykově věcnou stránku i subjektivní pocity jednotlivých žáků: *Slovo dohromady je spojka.; Třeba a, s.; A proto spojuje věty a s slova.* (uvedený příklad reflektuje vyšší oporu v lingvistickém základu zkoumané problematiky).; *Písmeno a.*

U žákovských odpovědí Ž2+, Ž3 zaznamenáváme jazykově věcné chápání pojmu spojka, pojetí pojmu spojka jako písmena nikoli jako slovního druhu, i funkci a důležitost spojky v jednotlivých výzkumníkových příkladech.

U jednotlivých odpovědí žáka Ž4 zaznamenáváme důležitost a podstatu spojky ve větě i srovnání se spojkou *i*.

U žáka Ž7+ je pojem spojka na začátku 2. ročníku základní školy již spojen s problematikou slovních druhů s nižší mírou návaznosti na reálný svět i běžné zkušenosti. Dokazuje to i jeho odpověď na otázku: *Co tě napadne, když se řekne spojka? Spojuje věty a slova. Je to nějaké spojení.* U Ž10+ zaznamenáváme ještě reálný podtext: *Spojka u vlaku, spojení magnetů.* Ž7+ si též uvědomuje funkci spojky v uvedeném vlastním příkladu s tím, že věta bez *a* by nedávala smysl. Za povšimnutí stojí také synonymní vyjádření spojky, jako např.:

tmelit, srůst, sešít, shromáždit apod. U téhož žáka zaznamenáváme i záměnu spojky a předložky.

Ž8+ a Ž9 poukazují na skutečnosti z reálného světa: *Jižní spojka a Pražský okruh.; Spojka v legu, koleje a u nich legová spojka. Spojuje koleje...* Ž8+ si uvědomuje spojovací funkci spojky *a* a její podstatu ve větě, bez níž, podle jeho úsudku, by věta zněla divně.

U žáka Ž9 můžeme zaznamenat zajímavá synonymní vyjádření termínu spojka: *Spoj, spojovník, magnet nebo lepidlo*. Všimá si též spojky jako slova, které spojuje věty. Volné asociace na výzkumníkovu otázku: *Co tě napadne, když se řekne spojka?* si všímáme v odpovědi Ž6 *Něco jako test a pracovní sešit v českém jazyce*. U žáka Ž8+ zaznamenáváme přirovnání termínu spojka ke skutečnosti z reálného světa v konfrontaci s hlediskem lingvistickým *Spojky jako vlak, něco spojuje, spojuje slova*. Ž7+ vykazuje obdobné sdělení: *Něco spojuje – kousky lega. V českém jazyce je to a*.

Žáci ve svých odpovědích na výzkumníkovu otázku: *Lze a něčím nahradit?* shodně odpovídají: *S je podobné. Můžeme to nahradit s. Typické pro spojky je něco a něco*.

Ž10+ na otázku: *Co je to spojka?* odpovídá: *Něco spojuje. Je podobná jako předložka. A je spojka a tvoří větu*. Žák si zde si uvědomuje spojovací funkci ve větě a poukazuje na záměnu se slovním druhem předložky. Ž10 uvádí odpověď na otázku *Co je to spojka? Spojky spojují u silnice. V českém jazyce jsou ve cvičení*. (konfrontace reálného světa a již osvojených poznatků z českého jazyka). Žáci si uvědomují věcný význam i podstatu spojky ve větě: *Bez nich by to byl nesmysl.; Nedávalo by to smysl*. Ž9 na obecnou otázku: *Co je to spojka?* odpovídá příkladem opřeným o srovnání reálné skutečnosti: *Jižní spojka a vagony*. s osvojenými lingvistickými poznatky. *A v čj a, s, i. A s vlastně není spojka*. Na výzkumníkovu otázku: *Podle čeho spojky poznáš?* žák odpovídá: *Spojují slova*. (viz primární spojovací funkce spojky). Ž8+ na otázku: *Co se ti vybaví, když se řekne spojka?* odpovídá *Něco spojují, slova třeba a věty*. Žák si zde uvědomuje podstatu spojovací funkce ve větě: *Věta bez a by nedávala smysl*. Žák vidí též spojitost mezi nahrazováním spojky *a* a předložky *s*.

Ž7+ si vybavuje spojku v českém jazyce a uvědomuje si její důležitost ve větě: *Bez a je to ale divná věta*. Žák nahradil spojku *a* i a uvádí, že typické pro spojky je *něco a něco*. Ž10+ odpovídá na otázku: *Co se ti vybaví, když se řekne spojka?: Jak se něco spojuje, podobné jako předložka, spojka a*. Ž6 uvádí na stejnou otázku: *U cvičení v matematice a češtině. V matematice příklad a v něm plus. V ČJ cvičení, spojují se tam věci a věty*.

Na otázku: *Můžeme a něčím nahradit?* žák odpovídá: *I a s. Ale s je jiné. Slova pak jsou jiná* (patrný rozdíl v jazykovém pojetí spojky a předložky jako slovních druhů).

Ž9 na otázku: *Co se ti vybaví, když se řekne spojka?* odpovídá *Jižní spojka* (opřeno o reálnou zkušenost) a *v češtině a, i, s. S ale spojka není.* (Žák si uvědomuje spojitost s morfológickou rovinou).

Kresby žáků s odkazy na reálný svět jsou v rozhovorech podpořeny verbálně, pokud žáci řeší jazykovou problematiku, jde o intuitivní postup. Jejich sémantické ekvivalenty (spojka – spojovník, provázek, písmenko *a*; spojovat – tmelit, srůst, sešít) spolu s odkazy na reálný svět potvrzují, že žáci věcnému významu slova spojka porozuměli. Mluvní projevy žáků 2. ročníku ZŠ jsou již na odpovědi bohatší, ale co se týče úrovně odpovědí, jsou shodné s reakcemi žáků 1. ročníku ZŠ.

Analyzované rozhovory ze začátku školního roku u žáků 1. ročníku ZŠ tedy ukazují, že žáci pojem spojka nemají nejdříve vůbec spojen s představou o jazykovém jevu.

V okamžiku, kdy výzkumník uvede příklad, v němž se vyskytuje spojka *a* a položí otázku *Proč je tam to a potřeba?*, žáci většinou odpovídají: *Není tam důležité.; Nebylo by to hezké.; Neznělo by to správně.; Je tam slyšet, že tam něco spojuje v tom slově.* Zde můžeme říci, že žáci v této fázi vnímají spojku a její spojovací funkci jako potřebnou.

V pololetí školního roku je zahájeno šetření u žáků 1. ročníku ZŠ uvedením příkladů vět výzkumníkem: *Já a bratr se rádi učíme.; Maminka a tatínek jsou pryč.; apod.* s otázkou *Proč je tam a?* Žáci odpovídají: *Vyslovovalo by se to nesprávně.; Neznělo by to hezky.; Nedávalo byt o smysl.; atd.* Žáci tedy vnímají užití spojky jako nutné. Rozhovory z konce školního roku pak u žáků 1. ročníku ZŠ vykazují již posun od původního prekonceptu k jazykové skutečnosti. Na otázku *Jak bys nazval slovo, které dává něco dohromady* odpovídají: *Slovo dohromady, nebo spojka.; A, s.; A, proto spojují věty, s slova.; Písmeno a...*

Další posun od prvotních představ pojmu spojka zaznamenáváme u žáků 2. ročníku ZŠ na začátku školního roku v jednotlivých odpovědích na otázku *Co tě napadne, když se řekne spojka?* Žáci odpovídají v podstatě v duchu věcného mimojazykového chápání spojky, ale i z hlediska jazykového: *Spojuje věty a slova, je to nějaké spojení, třeba spojení slov, například u medvídky tělo a spojení ostatních částí.; Spojka u vlaku, kolej, spojení magnetů; Jižní spojka a Pražský okruh.; Napadá mě spojka na vagony. Je to spojka v češtině.; Spojka v legu, koleje a u nich legová spojka.; Spojuje koleje, je to spoj.; Něco jako test a pracovní sešit v českém jazyce.* V pololetí školního roku na otázku *Co je to spojka?* žáci odpovídají: *Spojky jako vlak, něco spojují, spojuje slova.; Něco spojuje, kousky lega, v českém jazyce je to a.; Něco spojuje. Je*

podobná jako předložka. A je spojka a tvoří větu. Spojky jsou v českém jazyce ve cvičení. Spojují se tam věci. Třeba k sobě samohlásky.; Jižní spojka a vagony. V češtině a, s, i. S vlastně není spojka. Poslední výzkumné šetření u žáků 2. ročníku ZŠ z konce školního roku a otázka Co se ti vybaví, když se řekne spojka? již vykazuje ve většině jasnou představu o lingvistickém pojmu a termínu spojka: Něco spojují třeba slova a věty.; V českém jazyce spojka.; Jak se něco spojuje, podobné jako předložka. Spojka a.; V matematice příklad a u něj plus. V češtině cvičení, spojují se tam věci a věty.; V češtině a, s, i. S spojka ale není. Žáci již tedy chápou význam slova spojka jako označení slovního druhu, jenž vykazuje spojovací funkci a spojuje jednotlivá slova a věty.

8.8 Metoda testu

Na základě principů zakotvené teorie o nasycenosti dat rozpoznáváme sledovanou skutečnost jazykového jevu spojka na konci 2. ročníku základní školy. Zde můžeme u všech žáků zaznamenat posun od prvotního dětského prekonceptu k pojmu, který již mají žáci opřen o znalost jazykovou. Z obrazových materiálů i z provedených rozhovorů⁴⁶ bychom tedy mohli usuzovat, že spojky nedělají žákům na 1. stupni základní školy zásadní potíže. S pomocí aplikace zakotvené teorie jsme se snažili tuto skutečnost ověřit. Další rozhovory, kterými bychom mohli zjistit, zda a jak žáci spojky identifikují, jsou ovšem nástrojem, jehož uplatnění je časově značně náročné a neefektivní. Zvolili jsme proto vhodnější nástroj v podobě *nestandardizovaného (neformálního) testu*.⁴⁷

Pro zjištění dovednosti žáků identifikovat spojky v textu jsme sestrojili výzkumný nástroj **TEST**, a to v několika variantách. Nejprve jsme podrobili šetření spojky, které žáci sami uvádějí jako své vlastní příklady (v rozhovorech nebo obrazových materiálech) a které se současně objevují i jako příklady spojek v používaných učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ. Vybrali jsme spojky *a, aby, ale, když, protože*. Tento výběr odpovídá i odborným zjištěním o výskytu spojek v dětském vyjadřování (srov. např. Kesselová, 2003, s. 51). Domníváme se, že tyto spojky jsou nejbližší svým významem žákovské představě o funkci spojek jako prostředku, jímž se spojují slova a věty. Předpokládali jsme proto, že tyto spojky žáci v textu

⁴⁶ Srov. další rozhovory v příloze.

⁴⁷ Pod pojmem nestandardizované (učitelské, neformální) testy si můžeme představit takové, které nejsou ověřeny na větším počtu žáků, a tudíž nejsou známy i jejich vlastnosti. U těchto testů je riziko, že získané výsledky nebudou věrohodně zachycovat úroveň vědomostí a celková interpretace těchto testů může být obtížnější. Dostupné z http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Didaktické_testy.

budou nacházet bez větších problémů. Tento náš předpoklad měl ověřit TEST 1, jehož cílem bylo tedy zjistit, do jaké míry se žáci orientují v psaných textech a zda jsou schopni v nich rozpoznat jevy, které v jiných situacích (např. v rozhovorech) jasně označují a kterým údajně rozumějí a mají o nich jasnou představu.

TEST 1

Jméno:..... chlapec – děvče...třída.....datum.....

V textu podtrhni všechny spojky.

1. Ondra neměl dost sil, aby sportovní utkání dokončil.
2. Zítra brzy ráno půjdu s dědečkem do lesa na houby a cestou zpět ještě nasbíráme pár klacíků na oheň.
3. Maminka nás hlasitě volala, ale nikdo ji neslyšel.
4. Půjdeme zítra na návštěvu k naší tetičce, když se tatínek včas vrátí z práce.
5. Nemůžu chodit pozdě spát, protože jsem jinak ráno moc unavený.

Pro TEST 1 jsme získali 3 druhé třídy a 3 třetí třídy, celkem tedy 67 žáků druhých tříd a 55 žáků třetích tříd.

TEST 1

Třída	2. A	2. B	2. C	2. ročník	
Spojky	Celkem žáků 26	Celkem žáků 21	Celkem žáků 20	Celkem 67	%
aby	16	8	1	25	37,3
a	16	8	2	26	38,8
ale	16	8	1	25	37,3
když	16	8	1	25	37,3
protože	16	8	1	25	37,3

Tabulka 3

Třída	2. A	2. B	2. C	2. ročník	
Jiná řešení	Celkem žáků 26	Celkem žáků 21	Celkem žáků 20	Celkem 67	%
včetně předložek	6	3	0	9	13,4
krátká slova	4	4	11	19	28,4
nepochopeno	0	6	5	11	16,4
předložková spojení	0	0	0	0	0
vybírání samohlásky	0	0	2	2	3,0

Tabulka 4

Třída	3. B	3. C	3. E	3. ročník	
Spojky	Celkem žáků 17	Celkem žáků 20	Celkem žáků 18	Celkem 55	%
aby	8	9	8	25	45,5
a	6	8	7	21	38,2
ale	8	9	9	26	47,3
když	8	9	8	25	45,5
protože	8	9	8	25	45,5

Tabulka 5

Třída	3. B	3. C	3. E	3. ročník	
Jiná řešení	Celkem žáků 17	Celkem žáků 20	Celkem žáků 18	Celkem 55	%
včetně předložek	4	8	3	15	27,3
krátká slova	3	2	4	9	16,4
nepochopeno	0	1	1	2	3,6
předložková spojení	2	0	0	2	3,6
vybírání samohlásky	0	0	1	1	1,8

Tabulka 6

Vzorek sice není velký a neodpovídá svou velikostí pro uznání validity kvantitativního šetření, ale zjištěná fakta významně doplňují původní informace kvalitativní sondy vyplývající

z analýzy obrazových materiálů žáků a z rozhovorů s nimi. Téměř 40 %⁴⁸ testovaných žáků 2. ročníku ZŠ odevzdalo naprosto bezchybnou práci, tj. všichni tito žáci určili zcela bez problémů všechny spojky. Velmi cenné informace přináší však tabulka č. 4. Přibližně 16 % žáků patrně nepochopilo, co mají dělat, přestože zadání testu bylo zcela jednoznačné, nebo nezvládli orientaci v textu. Více než čtvrtina žáků 2. tříd považuje za spojky všechna krátká slova v textu a dalších více než 13 % žáků si evidentně plete spojky a předložky. Jak je toto možné? Žáci mají údajně jasno ve funkci spojek jako spojovacího prostředku ve větě, uvedeným spojkám rozumějí, patří do jejich aktivního slovníku, a přesto je v textu neidentifikují. Můžeme uvažovat, že zde má vliv formální edukace?

Výsledky žáků 3. ročníku ZŠ jsou v mnohém podobné. I když procento úspěšných řešení se podle očekávání zlepšuje, více než 16 % žáků považuje za spojky všechna krátká slova, a dokonce téměř 30 % žáků si plete spojky s předložkami. Tady se sice vztah mezi označením „krátkých slov“ a „předložek“ ve 2. a 3. ročníku obrací, nicméně ve výsledku je výkon žáků 2. a 3. tříd obdobný – předložky totiž v představách mnohých žáků s jinými slovy splývají.

Zajímavý je překvapivě nejslabší výsledek mezi úspěšnými řešení u slučovací spojky *a* v rozhovorech s žáky vždy uváděný jako „spolehlivý“ příklad spojky. Zde registrujeme horší výsledky než u spojek *aby* a *ale*.

Náš materiál není sice velký, ale i tak můžeme uvažovat o tom, že slovnědruhová identifikace je pro žáky 2., resp. ještě i 3. tříd náročná, alespoň pokud jde o neohebné slovní druhy. Můžeme si též položit otázku, do jaké míry je pro rozvoj jazykových dovedností pro žáky daného věku klasifikace neohebných slovních druhů potřebná. Jinou otázkou zůstanou možné rozdíly ve znalostech žáků v různých třídách – v našem materiálu se výrazně odlišuje např. výkon žáků z 2. C od výkonů 2. tříd A a B. Je nepravděpodobné, že by se na zjištěné situaci podílelo zvláštní složení žáků v dané třídě, proto budeme uvažovat spíše o vlivu učitele, i když různých dalších vlivů může být více.

⁴⁸ Pracujeme zde a dále v analýze s procenty pro možnost vzájemně prověřit soubory o rozdílném počtu prvků. Nejedná se o absolutní počty jedinců z populace a jejich procentuální zastoupení.

Pokud jde o vlastní identifikaci tzv. běžných a frekventovaných spojek, můžeme výsledky TESTU 1 považovat za dostačující pro orientační uznání předpokladu, že tyto tzv. běžné spojky žáci většinou poznají, a nebylo proto ani třeba test zadávat ve více třídách ani ve vyšších ročnících.

Jako kontrastní materiál jsme sestavili TEST 2, který obsahuje spojky méně frekventované, jež se v žákovských příkladech nevyskytují, nebo se vyskytují zcela ojediněle (ve spontánně tvořených textech v sešitech žáků příslušné třídy se objevila pouze spojka *jakmile*). Pracují však s nimi učebnice pro 2. stupeň ZŠ a předpokládáme, že by jim mohli rozumět už i žáci na 1. stupni ZŠ.⁴⁹ Vybrali jsme proto spojky *jakmile*, *zatímco*, *ačkoli*, *nýbrž*, *jelikož*, *sotva* a zdvojené spojky *bud'–nebo*, *jak–tak*, *sice–ale*. Zdvojené spojky jsme zařadili pouze z informačních důvodů, šlo jen o to zjistit, zda je žáci vůbec zaregistrují jako celek a zda si uvědomí, že oba výrazy se vzájemně podmiňují.

Hlavním cílem zadání TESTU 2 je zjistit, zda žáci, kteří identifikují spojky podle jejich spojovací funkce ve větě a souvětí, poznají i spojky, jejichž spojovací funkce jim může být částečně zastřena. Žákům totiž nepomůže věcný význam spojek, jelikož ho většinou neznají nebo si v identifikaci významu těchto spojek nejsou jisti (proto se dané spojky také nevyskytují v aktivním vyjadřování žáků, jak jsme zjistili z řady motivačních rozhovorů s žáky před zahájením vlastního šetření i po něm.). Současně jsme zohlednili i pozici spojky v souvětí: text testu jsme upravili do dvou mutací – v jedné variantě bylo postavení spojek v očekávané pozici uvnitř souvětí, tedy na začátku druhé, připojované věty a ve druhé mutaci spojky uvozovaly první větu souvětí. Předpokládali jsme totiž, že identifikace spojky uvnitř souvětí může být jiná než při její pozici na začátku souvětí. V tomto okamžiku navíc nelze zanedbat i vliv již absolvované edukace tématu⁵⁰.

TEST 2 jsme zadali ve 2.–5. třídách ZŠ, a to vždy ve dvou třídách v ročníku test se spojkami uvnitř souvětí a v jiných dvou třídách téhož ročníku test se spojkami na začátku souvětí. Různé třídy volíme záměrně. Jistě nenajdeme více naprosto stejných tříd, aby výsledky

⁴⁹ Tyto méně frekventované spojky se objevují v přehledech slovních druhů i ve cvičeních, zvláště pak v kapitolách ze syntaxe formou výčtu spojek souřadících a podřadících při klasifikaci vedlejších vět a vztahů mezi větami v souvětí. Přehled z učebnic pro 2. stupeň ZŠ v příloze.

⁵⁰ Uvědomujeme si, že přemístění spojek u zvoleného vzorku žáků může výsledky ovlivnit i negativně co do průkaznosti, neboť bystří žáci mohou po vyřešení prvního příkladu usuzovat analogicky a jejich řešení dalších příkladů může být mechanické.

takového šetření byly souměřitelné, ale obávali jsme se, že si žáci obsah testu zapamatují a při jeho opakování zadání v téže třídě, byť slovosledně upraveném, tak dostaneme zkreslené výsledky. Získali jsme celkem odpovědi od 93 žáků 2. tříd, 79 žáků 3. tříd, 73 žáků 4. tříd a 89 žáků 5. tříd, což je celkem 334 žáků.

Test bylo ještě nutno upravit pro žáky rozdílného věku, neboť především pro žáky 2. ročníku ZŠ by byl tento úkol příliš náročný – rozsah práce by mohl zkreslit výsledek. Náročnost testu by mohla žáky demotivovat a mohla by i negativně ovlivnit jejich vůli úkol vůbec řešit. Byla zvolena zkrácená varianta pro žáky 2. ročníku ZŠ (TEST 2A se spojkami na začátku souvětí, TEST 2B se spojkami uvnitř souvětí) a úplná varianta pro žáky vyšších ročníků (TEST 2C se spojkami na začátku souvětí, TEST 2D se spojkami uvnitř souvětí). Do zkrácené varianty jsme zařadili pouze 4 souvětí se spojkami *jakmile*, *zatímco*, *ačkoli* a zdvojenou spojkou *bud'–nebo*, úplná varianta obsahovala 9 souvětí se všemi výše uvedenými spojkami (*jakmile*, *zatímco*, *ačkoli*, *nýbrž*, *jelikož*, *sotva* a zdvojené spojky *bud'–nebo*, *jak–tak*, *sice–ale*).

TEST 2

Test2A (II-A)

Jméno:..... chlapec – děvče...třída.....datum.....

V textu podtrhni všechny spojky.

1. Jakmile mi to maminka dovolí, hned přijdu za vámi.
 2. Zatímco jsme byli s Petrem ve školní družině, babička nám upekla koláč.
 3. Bud' je tatínek na nás přísný, nebo se nás tím snaží vychovat.
 4. Ačkoli jsme se na práci dobře připravili, úkol jsme nezvládli.
-

Test2B (II-B)

Jméno:..... chlapec – děvče...třída.....datum.....

V textu podtrhni všechny spojky.

1. Přijdu hned za vámi, jakmile mi to maminka dovolí.
 2. Babička nám upekla koláč, zatímco jsme byli s Petrem ve školní družině.
 3. Bud' je tatínek na nás přísný, nebo se nás tím snaží vychovat.
 4. Úkol jsme nezvládli, ačkoli jsme se na práci dobře připravili.
-

Test2C (II-C)

Jméno:..... chlapec – děvče...třída.....datum.....

V textu podtrhni všechny spojky.

1. Jakmile mi to maminka dovolí, hned přijdu za vámi.
 2. Zatímco jsme byli s Petrem ve školní družině, babička nám upekla koláč.
 3. Buď je tatínek na nás přísný, nebo se nás tím snaží vychovat.
 4. Ačkoli jsme se na práci dobře připravili, úkol jsme nezvládli.
 5. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
 6. Alena nechtěla zpívat, nýbrž se jen předvádět před kamarády.
 7. Sice jsem se stále hlásil, ale moc mi to nepomohlo.
 8. Jelikož jsem byl dlouho nemocný, budu se muset při tělocviku šetřit.
 9. Sotva si odložil kabát, musel opět nazpět do práce.
-

Test2D (II-D)

Jméno:..... chlapec – děvče...třída.....datum.....

V textu podtrhni všechny spojky.

1. Přijdu hned za vámi, jakmile mi to maminka dovolí.
 2. Babička nám upekla koláč, zatímco jsme byli s Petrem ve školní družině.
 3. Buď je tatínek na nás přísný, nebo se nás tím snaží vychovat.
 4. Úkol jsme nezvládli, ačkoli jsme se na práci dobře připravili.
 5. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.
 6. Alena nechtěla zpívat, nýbrž se jen předvádět před kamarády.
 7. Sice jsem se stále hlásil, ale moc mi to nepomohlo.
 8. Budu se muset při tělocviku šetřit, jelikož jsem byl dlouho nemocný.
 9. Musel opět nazpět do práce, sotva si odložil kabát.
-

TEST 2 (zkrácená verze pro 2. ročník ZŠ) Test 2. A (II – A)

Třída	2. C			2. E			2. ročník	
Spojky uvnitř	Chlapci 12	Dívky 12	Celkem žáků 24	Chlapci 11	Dívky 9	Celkem žáků 20	Celkem 44	%
jakmile	1	0	1	2	1	3	4	9,1
zatímco	1	0	1	2	2	4	5	11,4
bud'	1	0	1	0	0	0	1	2,3
bud'- nebo	0	0	0	0	0	0	0	0
nebo	3	0	3	0	1	1	4	9,1
ačkoli	1	0	1	0	0	0	1	2,3

Tabulka 7

TEST 2 (zkrácená verze pro 2. ročník ZŠ) Test 2. B (II – B)

Třída	2. A			2. D			2. ročník	
Spojky na začátku	Chlapci 13	Dívky 13	Celkem žáků 26	Chlapci 13	Dívky 10	Celkem žáků 23	Celkem 49	%
jakmile	0	0	0	7	0	7	7	14,3
zatímco	0	0	0	5	1	6	6	12,2
bud'	0	0	0	0	0	0	0	0
bud'- nebo	0	0	0	0	0	0	0	0
nebo	13	13	26	0	1	1	27	55,1
ačkoli	0	1	1	2	2	4	5	10,2

Tabulka 8

TEST 2 (Plná verze pro 3.–5. ročník ZŠ)

	Ročník	3. ročník		3. ročník		4. ročník		4. ročník		5. ročník		5. ročník	
	Počet žáků	39		40		37		36		53		36	
	Spojky	Test II – C Spojky na začátku		Test II – D Spojky uvnitř		Test II – C Spojky na začátku		Test II – D Spojky uvnitř		Test II – C Spojky na začátku		Test II – D Spojky uvnitř	
		počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1.	jakmile	1	2,6	14	35	10	27	23	63,9	19	35,8	19	52,8
2.	zatímco	1	2,6	12	30	5	13,5	22	61,1	20	37,7	18	50
3.	bud'	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.	bud' - nebo	0	0	0	0	1	2,7	2	5,5	1	1,9	1	2,8
5.	nebo	23	59	28	70	21	56,7	28	77,8	42	79,2	19	52,8
6.	ačkoli	2	5,1	13	32,5	11	29,7	27	75	31	58,5	21	58,3
7.	jak	1	2,6	1	2,5	0	0	1	2,8	0	0	0	0
8.	jak - tak	0	0	0	0	0	0	1	2,8	13	24,5	0	0
9.	tak	6	15,4	15	37,5	10	27	24	66,7	20	37,7	8	47,2
10.	nýbrž	2	5,1	13	32,5	15	40,5	23	63,9	40	75,5	10	55,5
11.	sice - ale	1	2,6	0	0	2	5,4	0	0	1	1,9	0	0
12.	ale	26	66,7	29	72,5	26	70,2	30	83,3	46	86,8	10	61,1
13.	sice	1	2,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14.	jelikož	4	10,3	12	30	10	27,0	25	69,4	32	60,4	11	58,3
15.	sotva	3	7,7	11	27,5	5	13,5	23	63,9	14	26,4	5	44,4

Tabulka 9

Zdvojené spojky v tabulkách bylo třeba zpracovat odděleně ve výskytech identifikace celé spojky, tedy jejích obou částí, a identifikace pouze jedné její části, a to opět zvlášť její první části a zvlášť její druhé části. Nelze u nich ovšem zohlednit případný rozdíl v testech zvl. C a D, tedy rozdíly v umístění spojek na začátku souvětí a uvnitř souvětí.

Test pro žáky 2. ročníku ZŠ obsahoval sice jen 4 příklady k řešení, ale výsledky byly srovnatelné s výsledky testu pro vyšší ročníky, a to pokud jde o identifikaci spojek vůbec. Všechny testy pro všechny ročníky vykazují velmi nízké procento úspěšnosti v identifikaci spojek, přitom ve 3.–5. třídách je zřetelný rozdíl v identifikaci spojek na začátku souvětí a uvnitř

souvětí. Identifikace spojky uvnitř souvětí je u žáků 3.–5. ročníku ZŠ lepší, protože si žáci zřetelněji uvědomují, že spojky svazují obě věty v souvětí k sobě. Uvědomují si tak funkci spojek v textu. Opačná situace – úspěšnější identifikace spojek na začátku souvětí ve výsledcích žáků 2. ročníku ZŠ může být způsobena tím, že žáci 2. ročníku jako ještě méně zdatní čtenáři soustředí svou pozornost právě na začátek textu, a spojku si proto uvědomí. Příčina daného stavu může být ale pochopitelně i jiná. Možná spojky určí zcela mechanicky, protože se ve vyučování s nimi setkali a zapamatovali si je. Současně však umístění spojky na začátku textu může u těchto žáků vnímání spojovací funkce spojek natolik oslabit, že žáci spojky vůbec nenajdou.

Výsledky šetření jsou ovlivněny řadou faktorů. Zvláštní jsou např. práce, v nichž žák podtrhl pouze spojku *nebo* a žádnou jinou (viz v tabulce 8 *spojky na začátku souvětí* ve třídě 2. A). Jak je možné, že spojku *nebo* žáci poznali, ale jiné nikoli? Dá se předpokládat, že je to opět důsledek mechanického zapamatování, a to výčtu spojek, před nimiž se zpravidla čárka nepíše, tedy akcentovaného požadavku zapamatovat si interpunkci u spojek, protože některé učebnice zdůrazňují, že před spojkami *a*, *i*, *nebo* se nepíše čárka a někteří učitelé důsledně vyžadují pamětné zvládnutí této instrukce. (A to se možná stalo právě v testované 2. A, čemuž nasvědčuje i řešení všech žáků v této třídě.)

Časté a očekávané je podtržení všech krátkých slov v testech, čili nikoli jen spojek, ale i předložek, podtržen byl i slovesný tvar *je*. Proč tomu možná tak je? Žáci si všimli, že právě krátká slova bývají spojkami, a tedy tato slova mechanicky určují jako spojky. Učitel by měl žáky systematicky upozorňovat, že ne všechna krátká slova jsou spojky. Totéž pak platí i pro předložky.

Bez komentáře ještě není možno nechat výsledky žáků 4. a 5. ročníku ZŠ v našem materiálu. Kvalitativní posun v řešení u žáků 5. ročníku v Testu II-C ve srovnání s výsledky žáků 4. ročníku ZŠ bychom mohli přičíst zkvalitnění kognitivních procesů závislých na vývoji dítěte. Žák 5. ročníku ZŠ bývá starší než žák ve 4. ročníku ZŠ a může být i mentálně vyspělejší. Jak ovšem v tomto případě vysvětlíme propad ve výkonu žáků 5. ročníku ve srovnání s žáky 4. ročníku ZŠ v Testu II-D? Jde o vliv způsobu edukace v testovaných třídách, o špatné klima ve třídě v době výzkumného šetření nebo ještě o další vlivy? Každopádně pro směřovací závěry by bylo třeba šetření opakovat u podstatně většího vzorku žáků.

Abychom mohli náležitě interpretovat výsledky TESTU 2, je třeba ještě ověřit porozumění věcnému významu uvedených spojek. K tomu jsme zvolili opět formu rozhovoru, protože jeho výsledky jsou věrohodné. Chtěli jsme zjistit, zda žáci rozumějí významu spojek

v textu, aniž bychom upozornili, že to jsou spojky, tedy jak rozumějí věcnému významu lexému. Základní otázka byla: *Čím bys nahradil/a ve větě ..., aby věta měla stejný význam?*

Krátké rozhovory jsme vždy prováděli na vybraném vzorku 5 žáků 3.–5. ročníku ZŠ a zjišťovali jsme, jakým způsobem uvedené spojky vůbec vnímají, zda umí vyjádřit jejich slovní ekvivalent s tím, aby původní věta měla stejný význam. Na otázku: *Čím bys nahradil/a ve větě slovo jakmile, aby věta měla stejný význam?* žáci 3. ročníku odpovídali různě: *Jakmile nelze ničím nahradit.*; *Stejně slovo neexistuje, aby věta zůstala stejná.*; *Jakmile je stejné jako jak nebo jako.*; *Slovo jakmile mohu nahradit když.*; *Můžu to nahradit protože.* U spojky zatímco žáci měli jasnější odpověď, 3 z 5 žáků by spojku zatímco nahradili spojkou když, další dva žáci odpověděli následujícím způsobem: *Zatímco můžeme nahradit jakmile* (v důsledku toho, že se spojkou *jakmile* již pracovali a měli ji v živé paměti); *Žádná stejná náhrada mě nenapadá, věta by se celá změnila.* Spojku *nebo* nebyli žáci ve 3. ročníku vůbec schopni nahradit příslušným ekvivalentem a spojku *ačkoli* chápali 4 žáci podobně jako spojku *protože*.

Žáci 4. ročníku na stejnou otázku *Čím bys nahradil/a ve větě slovo jakmile (zatímco, nebo, ačkoli), aby věta měla stejný význam?* odpovídali 4 žáci shodně: Mohu to nahradit slovem *když* nebo *jelikož*. Pojetí spojky *zatímco* vykazovaly různé odpovědi: *Zatímco je jako zatím.*; *Zatímco mohu nahradit když.*; *Když je stejné jako zatímco.*; *Místo zatímco může být když.*; *Zatímco je stejné jako protože.* Spojku *nebo* nahradil 1 žák spojkou *ale*, zbylí žáci si s náhradou nevěděli rady. Spojku žáci nahrazovali spojkou *ač*, *protože*, *i když* nebo *když*.

U žáků 5. ročníku ZŠ můžeme zaznamenat poněkud vyspělejší odpovědi: *Spojku jakmile mohu nahradit spojkou když.* (odpověď 2 žáků); *Jakmile má stejnou funkci jako když* (odpověď 2 žáků).; *Jakmile je stejné jako jestliže.* Pro spojku *zatímco* uvedlo všech 5 žáků shodný ekvivalent spojku *když* a spojku *nebo* byli 3 žáci schopni nahradit spojkou *anebo*. U spojky *ačkoli* žáci volili možnosti synonymních spojek *ač*, *přestože* nebo *i když*.

Paralelně pro zjištění porozumění významu spojek v textu jsme sestrojili TEST 3. Žákům byly nabídnuty krátké texty s výzvou k náhradě užitých spojek výběrem spojky se stejným významem z nabídky a texty s alternativně užitými spojkami, u kterých měli žáci rozhodnout, zda význam výpovědi je stejný, nebo zda se změnou spojky se i význam výpovědi mění.

TEST 3

Jméno:..... chlapec – děvče.....třída.....datum.....

A: Tučně vytištěné spojky nahraď jinými spojkami z uvedené nabídky v závorce tak, aby nová věta s nimi znamenala totéž, co věta původní. Spojky, které v závorce vybereš, podtrhni. Když se žádná spojka jako náhrada nehodí, napiš k větě nulu.

- a) **Ačkoli** jsme se na zápas připravovali, nakonec jsme bohužel neuspěli.

(ale, i když, protože, když, třebaže)

- b) Seděli jsme na zahradě, **zatímco** maminka vařila oběd.

(avšak, protože, jestliže, jelikož)

B: Znamenají následující sdělení totéž?

- a) Sotva paní učitelka dokončila výklad, Petr se zvedl a odešel ze třídy.

- b) Protože paní učitelka dokončila výklad, Petr se zvedl a odešel ze třídy.

ANO

NE

C: Znamenají následující tři vyjádření vždy totéž?

- a) Jestliže bude pěkné počasí, pojedeme s tatínkem na výlet.

- b) Protože bude pěkné počasí, pojedeme s tatínkem na výlet.

- c) Když bude pěkné počasí, pojedeme s tatínkem na výlet.

ANO

NE

Výsledky TESTU 3 vybraného počtu žáků 3.–5. ročníku ZŠ ukazují následující tabulky. Tabulky 10, 11, 12 *Význam spojek – nahrazování spojek výběrem z nabídky (část A)* shrnují výsledky žáků 3.–5. ročníku, kdy za základ jsme vzali očekávanou správnou odpověď a tabulky obsahující počty správných řešení. Z uvedené tabulky 10 žáků 3. ročníku ZŠ vyplývá, že pro většinu žáků je představa spojovací funkce spojky *ačkoli* značně nezřetelná. Jen 13 žáků bylo schopno nahradit spojku *ačkoli* jejím ekvivalentem, a to spojkou *i když*, a pouze 1 žák byl schopen věcně porozumět spojce *třebaže* jako možnosti dalšího ekvivalentního vyjádření. Ke spojce *zatímco* 8 žáků nevybralo z nabídky žádný její vhodný ekvivalent a pochopili tak, že

z uvedené nabídky z hlediska jejího obsahu zcela synonymní náhrada není. Žáci 4. ročníku ZŠ mají nejzřetelnější představu ohledně spojky *ačkoli* a její možné ekvivalentní náhrady. Z celkového počtu 34 žáků 30 žáků spojku správně označilo, což je i vyšší výsledek než u žáků 5. ročníku. Jako dobrý výsledek můžeme též brát výsledek u žáků 4. ročníku v chápání spojky *zatímco*. Z celkového počtu 34 žáků 22 žáků nevyhodnotilo z uvedené nabídky spojek žádný možný ekvivalent.

TEST 3 (část A)

Třída	3. E	3. B	3. ročník	
Spojky	celkem žáků 22	celkem žáků 16	celkem 38	%
ačkoli – i když	12	1	13	34,2
ačkoli – třebaže	0	1	1	2,6
ačkoli – i když, třebaže	0	1	1	2,6
zatímco – 0	8	0	8	21,1

Tabulka 10

Třída	4. D	4. F	4. ročník	
Spojky	celkem žáků 20	celkem žáků 14	celkem 34	%
ačkoli – i když	17	13	30	88,5
ačkoli – třebaže	1	1	2	5,9
ačkoli – i když, třebaže	0	0	0	0
zatímco – 0	10	12	22	64,9

Tabulka 11

Třída	5. D	5. E	5. ročník	
Spojky	celkem žáků 20	celkem žáků 23	celkem 43	%
ačkoli – i když	14	1	15	35,0
ačkoli – třebaže	0	1	1	2,3
ačkoli – i když, třebaže	3	1	4	9,3
zatímco – 0	5	0	5	11,6

Tabulka 12

TEST 3 (část B)

Třída	3. E	3. B	3. ročník	
Odpověď	celkem žáků 22	celkem žáků 16	celkem 38	%
ANO	7	8	15	39,5
NE	15	8	23	60,6

Tabulka 13

Třída	4. D	4. F	4. ročník	
Odpověď	celkem žáků 20	celkem žáků 14	celkem 34	%
ANO	0	1	1	2,9
NE	20	13	33	97,1

Tabulka 14

Třída	5. D	5. E	5. ročník	
Odpověď	celkem žáků 20	celkem žáků 23	celkem 43	%
ANO	1	23	24	55,8
NE	19	0	19	44,2

Tabulka 15

Tabulky 13, 14 a 15 ukazují, jakým způsobem jsou žáci schopni pocítit rozdíly mezi dvěma větami, z nichž má jedna na začátku spojku *sotva* a druhá spojku *protože*. Nejlepší výsledek mají žáci 4. ročníku s 97 % úspěšností, dále žáci 3. ročníku s téměř s 61 % a žáci 5. ročníku s 44 %.

TEST 3 (část C)

Třída	3. E	3. B	3. ročník	
Odpověď	celkem žáků 22	celkem žáků 16	celkem 38	%
ANO	12	9	21	55,3
NE	10	7	17	44,7

Tabulka 16

Třída	4. D	4. F	4. ročník	
Odpověď	celkem žáků 20	celkem žáků 14	celkem 34	%
ANO	2	1	3	8,8
NE	18	13	31	90,9

Tabulka 17

Třída	5. D	5. E	5. ročník	
Odpověď	celkem žáků 20	celkem žáků 23	celkem 43	%
ANO	5	6	11	25,6
NE	15	17	32	74,6

Tabulka 18

Rozhovory s žáky vztahující se k části C testu 3:

Výzkumník: Znamenají následující tři vyjádření totéž?

ŽA: Každá věta má jiný význam.

Výzkumník: Jaký?

ŽA: Jestliže bude pěkné počasí..., tady neví, zda bude hezké počasí. Je to jako pokud. Ve druhé větě to znamená, že bude hezky, a ve třetí větě neví, že bude hezky.

Výzkumník: Znamenají následující tři vyjádření totéž?

ŽB: První a třetí věta jsou stejné. Význam jestliže je jako když. Druhá věta je jiná, tady už vím, že je hezké počasí.

Výzkumník: Znamenají následující tři vyjádření totéž?

ŽC: V první větě to znamená, že možná bude hezky. Ve druhé větě ví, že je hezky (význam protože). Třetí věta má stejný význam jako jestliže.

Výzkumník: Znamenají následující tři vyjádření totéž?

ŽD: Věty mají jiné slovo na začátku a v první větě si myslí, že bude hezky. V první a ve třetí větě se musí někam podívat, není to jasné, zda bude hezky. Ve druhé větě to má ověřeno, myslí si, že bude hezky.

Výzkumník: Znamenají následující tři vyjádření totéž?

ŽE: První a třetí věta jsou stejné. Tady se myslí, že bude hezky. Mají stejný význam. Druhá věta má význam jiný. Tady ví, že je hezky (význam protože).

Uvedené rozhovory vztahující se k TESTU 3 části C mezi výzkumníkem a vybranými 5 žáky 5. ročníku základní školy nám symbolicky dokreslují, jakým způsobem uvedené spojky v příkladovém materiálu žáci vnímají a zda vůbec mezi nimi pociťují alespoň drobné nuance a možné rozdíly v jejich interpretaci.

Žáci většinou směřují k interpretaci spojky *když* v jejím podmínkovém významu, a proto považují první a třetí vyjádření za významově stejná. Jestliže u spojky *když* registrují i její časový význam, určí tři uvedené formulace za významem odlišné. Věta, která obsahuje spojku *protože*, žáci pojmají zcela odlišně z hlediska jejího obsahového sdělení i celkové funkce a identifikují ji jako zcela odlišnou oproti spojce *jestliže* a *když*.

Z celkového počtu žáků 3. ročníku základní školy vnímá 20 žáků spojku *jestliže*, *protože*, *když* jako rozdílné, ve 4. ročníku je již odlišnost v jednotlivém pojetí spojek chápána 90 % žáků a u žáků 5. ročníku ZŠ je to téměř 75 % žáků z celkového počtu 43.

Pro zjišťování, jaké povědomí žáci mají o spojkách, jejich užívání a významu a jak je identifikují, je jistě důležité podrobit šetření i skupinu spojek se střední frekvencí užití (viz TEST 4). Opakujeme schéma zadání testu se slovoslednou variantou umístění spojek na začátku a uvnitř textu pro možnost srovnání výsledků TESTU 2 a TESTU 4. Inspirací pro nás byla frekvence užití spojek, jak ji zpracovává současná korpusová lingvistika.⁵¹

TEST 4 (umístění spojek na začátku textu)

Jméno:..... **chlapec – děvče:**.....**třída:**.....**datum:**.....

V uvedených větách označ spojky.

1. Pokud vím, nic po mně nechtěl.
2. Než přijel bratr z výletu, bylo všechno snědeno.
3. Takže nezbyl ani kousek, povzdychl si Kubík nad snědeným dortem.
4. Budu-li mít dost sil, zítřejšího závodu se zúčastním.

⁵¹ Odkazujeme na výtah, který uveřejňujeme s laskavým svolením pracovnice Ústavu Českého národního korpusu FF UK v Praze dr. Lucie Chlumské: nejčastěji užívané spojky v psané češtině (podle nejnovějšího korpusu SYN2015), v mluvené češtině (spontánní dialogy) a v dětské literatuře (viz celý výtah v příloze).

TEST 4 (umístění spojek uvnitř textu)

Jméno:..... chlapec – děvče.....třída.....datum.....

V uvedených větách označ spojky.

1. Venku přelo, takže jsme se nemohli jít projít.
 2. Přijdou všichni, pokud budou mít čas.
 3. Je méně nadaný než jeho mladší sestra.
 4. Nedivte se, však ho dobře znáte!
-

TEST 4

Ročník	2.	3.
Spojky uvnitř	Počet žáků 42	Počet žáků 34
pokud	4	26
než	30	24
takže	6	24
však	8	24

Tabulka 19

Ročník	2.	3.
Spojky na začátku	Počet žáků 42	Počet žáků 34
pokud	0	4
než	2	16
takže	2	4
-li	0	4

Tabulka 20

Závěry z tabulek TESTU 4 (umístění spojek na začátku a uvnitř textu) ukazují, že žáci lépe identifikují ty spojky, které stojí uvnitř příkladových vět. Nejmenší potíže jsme zaznamenali v identifikaci spojky *než*, kterou označilo 30 žáků 2. ročníku ZŠ z celkového počtu 42 žáků. Jako nejvíce problematická je v uvedeném příkladovém materiálu spojka *pokud*, kterou zaznamenali jen 4 žáci z uvedeného celkového počtu. Tuto skutečnost můžeme přičíst i

tomu, že spojovací funkce není u této spojky na první pohled patrná a někteří žáci mohou tuto spojku považovat za příslovce. U žáků 3. ročníku ZŠ jsou u jednotlivých příkladů spojek uvnitř textu výsledky vyrovnané, z celkového počtu 34 žáků jich 26 identifikovalo spojku *pokud* a ostatní spojky byly vždy rozpoznány 24 žáky.

Identifikace spojek na začátku souvětí představuje poněkud odlišné závěry. Z celkového počtu 42 žáků 2. ročníku základní školy rozpoznali pouze 2 žáci spojku *než* a *takže*, ostatní spojky rozpoznány nebyly vůbec. Z hlediska frekvence užití spojky na začátku věty v souvětí jsme do příkladového materiálu zařadili též spojku *-li*, kterou ale žáci vůbec nezaznamenali. Žáci 3. ročníku ZŠ prokazují již odlišné znalosti, z celkového počtu 34 žáků spojku *než* na začátku věty v souvětí rozpoznalo 16 žáků a ostatní spojky *pokud*, *než*, *takže* a *-li* rozpoznali vždy jen 2 žáci.

Celkové výsledky žáků 2. a 3. ročníku ZŠ naznačují, že ani středně frekventované spojky nejsou žákům zcela známé a nedá se předpokládat, že by se situace zásadně změnila u žáků 4. a 5. ročníků základní školy. Z tohoto důvodu jsme tomuto testování již starší žáky nepodrobovali. Tím ovšem nechceme říci, že všechny realizované testy jsou zcela průkazné. Uvědomujeme si, že pro jejich validitu by bylo jistě třeba podniknout daleko rozsáhlejší šetření, resp. výzkum. Domníváme se však, že pro naše účely osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně základní školy poskytují informace zcela dostačující.

Ukazuje se tedy, že některým spojkám žáci v TESTU 4 věcně nerozumějí, a z průvodních rozhovorů s žáky jsme též zjistili, že s použitým repertoárem spojek ani blíže nepracují a nepoužívají je ve své komunikační praxi. Tím se potvrdil i předpoklad, který jsme naznačili i v úvodním popisu TESTU 2, v němž žáci nepoznali spojky, protože neporozuměli jejich věcnému významu, a zároveň užívané spojky neidentifikovali, jelikož nejsou běžnou součástí jejich komunikační praxe.

9 ZÁVĚR

Žák na 1. stupni ZŠ poznává řadu lingvistických termínů. Tato práce se zaměřuje na jeden z nich – na slovní druh spojky. Snaží se zjistit, kdy a jak vzniká a vyvíjí se žákovská představa a pak i pojem spojky, kdy a jak se tato představa konceptualizuje a žák si osvojuje spojky jako lingvistický pojem.

Zjistili a dokázali jsme, že žáci chápou funkci daného slovního druhu jako spojovacího prostředku mezi slovy a větami již na konci 1. ročníku ZŠ, a leckterý z nich pochopil, že spojky jsou nejen skutečností reálného světa, ale také skutečností jazykovou. Cesta ke konceptualizaci spojek je ovšem dlouhá, na začátku sledovaného procesu je prvotní dětská představa, resp. prekoncept.

Problematiku dětských prekonceptů, jež je v naší disertační práci demonstrována na příkladu osvojování lingvistického pojmu a termínu spojka u žáků 1. stupně základní školy, můžeme považovat za jednu ze zásadních i stěžejních otázek dnešní lingvodidaktiky i vůbec celého komplexu vyučování českému jazyku. Dnešní pedagogické i didaktické tendence jsou z velké části orientovány ke komunikační praxi. Jednotlivé jazykové jevy by měly být na tuto komunikaci vázány, učitelé by neměli gramatické učivo izolovat a měli by s ním umět pracovat tak, aby žáci spatřovali provázanost mezi gramatickou strukturou jazyka a běžnou uživatelskou jazykovou praxí.

Zkušenost ukazuje, že tato představa o vhodné implementaci i vzájemné součinnosti jazykové a komunikační složky ve výuce českého jazyka vzbuzuje různé podněty k diskusi, nicméně mnozí pedagogové se již o toto schéma ve svém didaktickém působení alespoň snaží.

Problematika a vůbec celkové pojetí prekonceptů jako původních (v našem případě dětských) představ o dané jazykové skutečnosti by měla být i centrálním východiskem pro osvojování gramatického systému jazyka na 1., později i na 2. stupni základní školy.

Předkládaná disertační práce je sondou, jakým způsobem vůbec žák na začátku 1. ročníku základní školy je schopen uchopit pro něj dosud neznámý jazykový pojem a termín spojka, snaží se zmapovat jeho vývoj v průběhu celého školního roku a jeho následnou konceptualizaci v konkrétní jazykový pojem. Připomeňme však, že celkový proces konceptualizace prekonceptů v jazykové termíny není zdaleka završen na 1. stupni základní

školy. Tyto myšlenkové procesy a pochody jsou dále rozvíjeny a dále prohlubovány společně s jazykovým učivem na 2. stupni základní školy.

Počátek konceptualizace pojmu a termínu spojka můžeme již registrovat u žáků 1. ročníku základní školy. V našem výzkumném šetření jsme si stanovili cíle, jež nám napomáhají objasnit skutečnosti, okolnosti i didaktické působení učitele a které nám stanovují i zároveň ovlivňují celkové žákovské chápání v pojmání jazykového systému. V našem případě se toto osvojování pokoušíme ilustrovat na konkrétním a jediném jazykovém pojmu.

Při našem výzkumném snažení jsme respektovali východiska obecně didaktická, oborově didaktická i ontogenetická a zvolili jsme ty výzkumné metody, podle kterých jsme mohli co nejefektivněji naši sledovanou skutečnost prozkoumávat a postupně ji odhalovat.

Naše stěžejní výzkumná otázka, která prostupovala celým výzkumným šetřením a vystihovala naši podstatnou myšlenku, byla: *Co si představíš, když se řekne spojka?* S tímto schématem jsme přišli v 1. i ve 2. roce výzkumu nejdříve mezi žáky 1. ročníku základní školy na začátku školního roku. Výzkumný vzorek, jež vždy čítal 5 žáků v každém ročníku, byl reprezentován vždy 3 dívkami a 2 chlapci.

Prvotní zobrazení, jež u nejmladších žáků bylo zachyceno pomocí nástroje jazykového obrazu světa, bylo spojeno s reálným životem, se světem, ve kterém mohli žáci spojku jako původně nejazykový jev zachytit. Obrazy pojmu spojka představovaly skutečnosti, se kterými se žáci doposud setkali. Toto pojetí přetrvávalo i v pololetí školního roku, kdy pojem a termín spojka byl jakýmsi odrazem reálného života, založen na zkušenosti i podstatě spojovací funkce čehosi. Konec školního roku u žáků 1. ročníku ZŠ a uchopení jazykového pojmu bylo již u některých z nich dále rozšířeno o konkrétní příklady spojek nebo větami, v nichž již některé spojky vystupují.

Ve druhém roce výzkumu, ve kterém byla položena stejná výzkumná otázka, byl průběh obdobný jako u žáků v 1. roce výzkumu s tím, že žáci byli ovlivněni i jinými mimojazykovými skutečnostmi a měli jinou zkušenost opřenou o svůj reálný život.

Výsledky žáků 2. ročníku základní školy z 1. a 2. roku výzkumu vykazují podobné závěry. Již u většiny z nich je pojem a termín spojka opřen o didaktické působení učitele, jeho edukaci, nicméně u některých z nich i v pololetí přetrvává původní naivní představa pojmu spojka. Konec školního roku mají již téměř všichni žáci 2. ročníku ZŠ zkoumaný jev opřen o

edukační proces a uvědomují si, že pojem spojka mimo reálnou skutečnost patří i do oblasti lingvistické, tedy do oblasti vyučování českému jazyku.

Jako doprovodnou metodu k pojetí jazykového obrazu světa a jeho dokreslení a upřesnění jsme zvolili strukturovaný rozhovor mezi výzkumníkem a žáky 1. a 2. ročníku ZŠ. Základní výzkumná otázka zůstává stejná, pokud výzkumník nebude mít nové podněty k rozvinutí dalšího rozhovoru.

Významná metoda, která nám pomohla poodhalit proces konceptualizace pojmu spojka v termín jazykový, byla metoda zakotvené teorie. Na základě jejích poznatků a techniky kódování jsme u rozhovorů vytipovali ta místa, která se v celkové konceptualizaci jeví jako stěžejní. Rozhovory mezi výzkumníkem a žáky nám potvrzují a celkově dokreslují konkrétní představy o žákovském pojmu a termínu spojka. Odkaz na reálnou skutečnost i zde přetrvává v celkovém průřezu 1. ročníku ZŠ v 1. i 2. roce výzkumu.

Jako kritická a zároveň pro naše výzkumné závěry důležitá místa můžeme chápat tzv. identifikátory (kódy) vytvořené v programu MAXQDA. Názvy konkrétních identifikátorů (jako např. *žák uvádí vlastní příklady spojek*, *žák si uvědomuje důležitost spojek*, *žák poznává spojky*, *původní žákovský prekoncept* atd.) nám rekapituluji a zároveň pomáhají vyhodnocovat odpovědi, které se v rozhovorech opakují či překrývají. Pomáhají nám též stanovit předběžné závěry a předpoklady, které se snažíme později pomocí jednoduchých testů ověřit.

Aplikací metody zakotvené teorie, jakožto nástroje kvalitativního výzkumu, jsme došli k tzv. teoretické nasycenosti, resp. k okamžiku, kdy již rozhovory s žáky negenerují žádné nové informace. Na konci 2. ročníku ZŠ můžeme tento moment postihnout a zaznamenat, žákovské odpovědi se zde opakují a naše výzkumné působení již získalo všechny potřebné údaje.

Aby naše výzkumné šetření v oblasti dětských představ a lingvistických pojmů bylo v zásadě průkazné, rozhodli jsme se vedle nástrojů kvalitativního výzkumu využít i některé možnosti kvantitativního přístupu k zachycení výzkumných dat. Test jako nástroj (pro mnohé i zásadní) nám napomohl objasnit ty skutečnosti, jakým způsobem vůbec na konkrétní spojky žáci reagují a jakým způsobem slovní druh spojky v textovém materiálu identifikují.

Byly sestaveny celkem 4 testy v různém rozsahu, variantách a obměnách tak, aby co nejvíce respektovaly věkové rozmezí žáků od 2. do 5. ročníku základní školy a byly úměrné jejich předpokládaným dovednostem. TEST 1 byl odrazem toho, které spojky žáci sami uváděli

ve svých kresbách či rozhovorech jako své vlastní příklady, TEST 2 reagoval na příklady spojek v aktuálně používaných učebnicích českého jazyka pro 1. a 2. stupeň základní školy. Příkladový materiál byl též opřen o odborná zjištění o výskytu spojek v dětském vyjadřování (Kesselová, 2003, s. 51). TEST 1 obsahující spojky *a*, *aby*, *ale*, *když*, *protože* jako spojky běžné a frekventované žáci bez obtíží ve 2. ročníku ZŠ identifikovali, a proto jsme již tento test ve vyšších ročnících nezařadili.

TEST 2 byl vyhotoven celkem ve 4 variantách a byl určen pro žáky 2.–5. ročníku ZŠ. Volili jsme zde spojky, které jsou buď méně frekventované: *jakmile*, *zatímco*, *ačkoli*, *nýbrž*, *jelikož*, *sotva* nebo zdvojené spojky *bud'-nebo*, *jak-tak*, *sice-ale* s cílem zjistit, jak na ně budou žáci reagovat, neboť se tyto spojky objevují dále v učebnicích pro 2. stupeň základní školy.

Lze konstatovat, že žáci 2. ročníku základní školy měli s vyhledáváním a identifikací těchto spojek jisté potíže. Nejsnáze identifikovali spojku *nebo* jako jednu z částí zdvojené spojky *bud'-nebo*, což nasvědčuje tomu, že se s touto spojkou vlivem edukace i příkladového učebnicového materiálu již setkali. Ze slovosledných variant uvedeného testu, které rozlišily umístění spojky na začátku a uvnitř souvětí, jasně vyplynulo, že spojovací funkce spojek v souvětí není ještě u žáků 2. ročníku ZŠ dostatečně osvojena. Hlavním důvodem tohoto stavu je ovšem to, že mnohým žákům není zcela jasný význam užitých spojek.

Výsledky žáků 3.–5. ročníku ZŠ vykazují podobnou interpretaci spojky *nebo*, dále bez větších obtíží žáci identifikovali spojku *ale* jako jednu z částí spojkové skupiny *sice-ale*. Žáci překvapivě identifikovali ve větě spojkou *nýbrž*. Jako problematická a kritická místa v identifikaci spojek se jeví v našem výzkumném materiálu rozpoznávání spojovacího výrazu *jak* a spojky *bud'*, u nichž není spojovací funkce žákům nikterak zřejmá, a obecně neznalost významu spojek.

TEST 3 nám tato zjištění může dokreslit a částečně i potvrdit. Lze říci, že primární spojovací funkce základních spojek, jako např. *protože*, *když*, *jestliže*, je žákům již zřejmá, žáci dokáží spojky bez větších obtíží identifikovat, ale většinou nepocítují významové nuance mezi nimi. V uvedeném příkladovém materiálu dokáží některé spojky rozpoznat, nahradit je, ale často si také jejich významovou stránku neuvědomují.

TEST 4, jehož spojkový repertoár byl sestaven podle střední frekvence užití spojek v korpusovém materiálu, jsme aplikovali u žáků 2. a 3. ročníku základní školy. Žáci s většími

obtížemi identifikovali spojky *pokud, než, takže, -li* na začátku věty souvětí, kdy není na první pohled žákům zřejmá jejich spojovací funkce. Oproti tomu žáci lépe identifikovali spojky *pokud, než, takže, však* uvnitř souvětí, když patrně odhalili jejich spojovací funkci. Každopádně výsledky testů nebyly uspokojivé a poukazují na nedostatečně zvládnutou sémantiku spojek, od čehož se pak odvíjí i případné chyby v jejich identifikaci.

Na základě našeho výzkumného šetření stanovíme postupné předpoklady úspěšné konceptualizace žákovy představy o spojkách:

1. Žák zcela rozumí věcnému významu lexému/spojky a má aktivní komunikační zkušenost se spojkami, aniž ví, že jde o slovní druh s tímto označením.
2. Žák má představu o spojkách jako o prostředcích spojování slov a vět (prekoncept).
3. Žák připouští, že slovo/označení *spojka* označuje předmět/okolnost/jev reálného světa i jazykovou skutečnost/prostředek.

Konceptualizace se završí vzniklým konceptem spojek jako slovního druhu s funkcí spojovacího jazykového prostředku (transformace prekonceptu v koncept).

Časový průběh konceptualizace a vzniku konceptu spojek:

Bod 1 – porozumění lexémům: tzv. základní spojky jsou co do významu zvládnuty již v předškolním období, maximálně během 1. ročníku ZŠ.

Bod 2 – představa spojky pro objekt reálného světa je postupně doplněna i představou „čehosi“ v jazyce se spojovací funkcí: 1. ročník ZŠ. (Jestliže existují v reálném světě věci, které spojují něco s něčím, mohou takové věci existovat i v jazyce.)

Bod 3 – v jazyce existují slova, která spojují slova a věty, jsou to spojky. Rodící se koncept je „přepsán“ edukací: od 2. ročníku ZŠ, nejčastěji ve 2. pololetí školního roku.

Ověřený vývoj konceptu spojek:

1. „Usazení“ konceptu spojek – 2./3. ročník ZŠ;
2. Precizace konceptu spojek – 4./5. ročník ZŠ;

3. Předpokládaný pozdější vývoj – 2. stupeň základní školy – vybalancování významu a funkce: poznávání dalších spojek a jejich významu a uvědomění si, že jde o spojky, i když jejich spojovací funkce je překryta dalšími významy (časovými, podmínkovými, přípustkovými atd.)

Postupná identifikaci spojek – rušivé momenty:

1. Tzv. běžné spojky – identifikace bez rušivých momentů. Výčet tzv. běžných spojek: *a, i, nebo, když, protože, aby, ale, (jestliže, jakmile).*

2. Forma – krátká slova interferují různou měrou při identifikaci spojek v okamžiku, kdy žák preferuje formu před významem (nejčastější záměna s předložkou).

3. Další předpokládané rušivé momenty: Jiný slovní druh – zanedbání významu slova: význam buď není znám, nebo znám je, ale je zanedbán;

a) záměna se zájmenem nebo příslovcem (přecenění spojovací funkce);

b) záměna s jakýmkoli jiným slovním druhem (nepozornost, neznalost).

Na základě provedeného výzkumného šetření lze dát i jistá doporučení pro vzdělávací praxi. Zůstává však nezodpovězenou otázkou, zda je nezbytné, aby žáci 1. stupně základní školy zvládli vždy identifikaci spojek (a s tím dále i související jejich klasifikaci a terminologické označení), nebo zda budeme preferovat poznání **funkce** spojek ve větě a v souvětí. V tomto druhém případě by nemusela mít zásadní význam slovnědruhovú identifikace spojovacích výrazů. Pak by bylo třeba postupně odstupňovat a dále vymezit požadavky pro žáky na 1. i 2. stupni základní školy, neboť předpokládáme, že by byly rozdílné. Rezignovat totiž zcela na lingvistické informace nemá věcné opodstatnění.

10 LITERATURA

- APRESJAN, J. D. *Obraz človeka po daných jazyka: popytka sistemného opisanja*. Voprosy jazykoznanija, 1995, I, s. 37-67. ISSN 0373-658X.
- BARTMIŃSKI, J. (ed). *Językowy obraz świata*. Lublin: 1991; 1999; 2004. ISBN 83-227-1355-X.
- BATESON, G. *Mysl a příroda – nezbytná jednota*. Praha: Malvern, 2006.
- BĚLIČ, J. *Odpověď O. Chlupovi na kritiku učebnic českého jazyka*. Učitel'ské noviny 6. 9. 1956.
- BĚLIČ, J. *K diskusi o pokusných učebnicích českého jazyka*. ČJL, 1959, roč. 9, s. 154–159.
- BĚLIČ, J. *Odpověď O. Chlupovi na kritiku učebnic českého jazyka*. Učitel'ské noviny 6. 9. 1956.
- BUZAN, T. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.
- Cambridge Dictionary. Dostupné z: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/>
- CLARK, E. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny I. – Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.
- ČECHOVÁ, M. et al. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9
- ČECHOVÁ, M. & STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- ČECHOVÁ, M. et al. *Současná stylistika*. Praha: nakl. LN, 2008.
- DAVIDSON, D. *Subjective, Intersubjective, objective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DOKULIL, M. *Odpověď na kritické připomínky akad. O. Chlupa*. ČJL, 1959, roč. 9, s. 193-206.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. *Využití algoritmu při vyučování slovním druhům*. ČJL, 1968/69, roč. 19, s. 52–69.
- ECO, U. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum. 2004. ISBN 9788024607405.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine, 1967.
- GLASER, B. *Theoretical Sensitivity. Advances in Methodology of Grounded Theory*. Mill Valey: The Sociology Press, 1978.
- GLASER, B. (2004) dostupné z <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315>
- GRAY, E. M. & TALL, D. *Duality, ambiguity, and flexibility: a proceptual view on simple arithmetic*. Journal of Research on Mathematic Education., 25(2), s. 116-141, 1994.

- GRZEGORCZYKOWA, R. Wprowadzenie do semantyki językoznawczej. Wyd. 3, popr. i rozzsz. Warszawa, 2001. ISBN 83-01-13335-X.
- HÁJKOVÁ, E. *Účinnost edukačních postupů při budování poznatkových struktur*. In *Čeština ve škole 21. století – Úvodní studie*. Praha: PedF UK, 2012, s. 69-81. ISBN 978-80-7290-617-8.
- HÁJKOVÁ, E. et al. *Čeština ve škole 21. století – Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: PedF UK, 2013, ISBN 978-80-7290-722-9.
- HÁJKOVÁ, E. et al. *Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK, 2014. ISBN 978-80-7290-806-6.
- HEJNÝ, M. *Diagnostika aritmetické struktury*. In: V. Burian, M. Hejný & Š. Jány (Eds.), *Zborník príspevkov z letnej školy z teórie vyučovania matematiky PYTHAGORAS 2003* (s. 22-42). Bratislava: Exam, 2003.
- HEJNÝ, M. & KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2001.
- HRBÁČEK, J. *Výpověď a věta*. In: ČECHOVÁ, M. et al. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2000. ISBN 80-85866-57-9.
- CHLUP, O. *Odpověď na memorandum VIII. sekce ČSAV o vyučování jazykům na všeobecně vzdělávacích školách*. Učitel'ské noviny 9. 8.1956.
- CHLUP, O. (a) *Několik statí k základnímu učivu*. Praha: SPN, 1958.
- CHLUP, O. *K pojetí jazykového vyučování*. ČJL, 1959, roč. 9, s. 98–110.
- GREPL, M. & KARLÍK, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN, 1986.
- JANÍK, T. & SLAVÍK, J. et al. *Kvalita ve vzdělávání*. Olomouc: Books Print, s. r. o., 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.
- JANÍK, T. & SLAVÍK, J. et al. *Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách*. Pedagogika, 59(2), s. 116-135, 2009.
- JELEMENSKÁ, P., SANDER, E. & KATTMANN, U. *Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výzkum v odborových didaktikách*. Pedagogika, 53 (2), s. 190–201, 2003.
- JELÍNEK, J. et al. *Český jazyk pro 4. ročník*. Praha: SPN, 1979.
- JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1980.
- KAJFOSZ, J. *Językowy obraz świata w etnokulturze Śląska Cieszyńskiego*. Czeski Cieszyn, 2001. ISBN 80-238-7627-9.
- KARLÍK, P., NEKULA, M. & RUSÍNOVÁ, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. Brno: NLN, 1995. ISBN 978-80-7106-624-8.

- KATTMANN, U. *Didaktická rekonstrukce: Učitel, vzdělávání a reflexe výuky*. In: T. Janík et al., *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání* (s. 17–31). Brno: Paido, 2009.
- KESSELOVÁ, J. et al. *Spojky a spajacie prostriedky v slovenčině*. Bratislava: VEDA vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2013. ISBN 978-80-224-1303-9.
- KESSELOVÁ, J. *Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa*. In: Štúdie o detskej reči. Ed. D. Slančová. Prešov: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis. Jazykovedný zborník. 23. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej university 2008, s. 121–167.
- KESSELOVÁ, J. *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová, 2003.
- KOMÁREK, K. *K zaměření diachronie v jazykové výchově*. In *Cesty k tvořivé škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 265–266. ISBN 80-210-1938-7.
- KVALE, S. *The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding*. In *Journal of phenomenological psychology*, Vol. 14, Iss. 2, (Fall 1983).
- MAREŠ, J. *Učení a subjektivní mapy pojmů*. *Pedagogika*. 2011, č. 3, s. 215–247. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=805>
- MUDRÁK, D. *Rozvíjení kompetence pro manipulaci se strukturami jako součást informační výchovy*. Praha, 2007. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- NOVAK, J. D. & CAÑAS, J. *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01–2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008".
- Dostupné z:
<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- NOVAK, J. D. *Concept mapping: A useful tool for science education*. *Journal of Research in Science Teaching*. 1990, roč. 27, č. 10, s. 937–949. DOI: 10.1002/tea.3660271003. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/tea.3660271003>.
- NOVAK, J. D. & CAÑAS, J. *Expert Skeleton Concept Maps*. 2010. Dostupné z: <http://cmap.ihmc.us/docs/skeletoncmaps.php>
- Oxfordský výkladový slovník. Dostupné z: <http://www.oxforddictionaries.com/>
- PACOVSKÁ, J. *K hlubinám študákovy duše*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2152-4
- PALEK, B. *Základy obecné jazykovědy*. Praha: SPN, 1989. 288s.
- PATTON, M. Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: SAGE, 2002. ISBN 07061919716.
- PEREGRIN, J. *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMEN, 1999.

- PETR, J. et al. *Mluvnice češtiny (2)*. Praha: Academia, 1986.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky z vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, 2011.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky: Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN, 1971.
- RUSÍNOVÁ, Z. *Morfologie*. In: KARLÍK, P., NEKULA, M. & RUSÍNOVÁ, Z. *Příruční mluvnice češtiny*. Brno: NLN, 1995. ISBN 978-80-7106-624-8.
- SEARLE, J. R. *Mind*. New York: Oxford University Press, 2004.
- SCHWARZOVÁ, M. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Podlesí: Dauphin, 2009.
- SKALIČKA, V. *K diskusi o pokusných učebnicích českého jazyka*. ČJL, 1959, roč. 9, s. 262-264.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.
- STRAUSS, A. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. ISBN 0521338069.
- STYBLÍKOVÁ, J. *Problematika osvojování neohebných slovních druhů na 1. stupni ZŠ, Diplomová práce (Mgr.)*. Ústí nad Labem: KČJ UJEP, 2005.
- STYBLÍK, V. et al. *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN, 2007.
- TOMASELLO, M. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, 2003.
- SVOZILOVÁ, H. *Spojky a další spojovací prostředky*. In: PETR, J. et al. *Mluvnice češtiny. 2. Tvarosloví*. Praha: Academia, 1986, s. 214–227.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠMEJKALOVÁ, M. *Český jazyk 2 (Metodická příručka pro 2. ročník ZŠ)*. Praha: SPN, 2017.
- ŠMILAUER, V. *Novočeská skladba*. Praha: SPN, 1969.
- ŠTĚPÁNÍK, S., & SLAVÍK, J. *Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka*. Pedagogická orientace, 27(1), 2017, s. 58–80. ISSN: 1805-9511.
- ŠVARÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠTÍCHA, F. et al. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2205-9.

- TOKARSKI, R. *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999.
- van DIJK, E. M. & KATTMANN, U. *A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), s. 885–897, 2007.
- VAŇKOVÁ, I. et al. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.
- VAŇKOVÁ, P. *Didaktické aspekty pojmového mapování na základní škole. Rigorózní práce*. Praha: PedF UK, 2016.
- VONDRÁČEK, M. *Slovní druhy a jejich morfologie*. In: ŠTÍCHA, F. et al. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2205-9.
- WACLAWIČOVÁ, M. *Spojky (konjunkce)*. In: CVRČEK, V. et al. *Mluvnice současné češtiny I. – Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010.

Použitý korpus

Křen, M. – Cvrček, V. – Čapka, T. – Čermáková, A. – Hnátková, M. – Chlumská, L. – Jelínek, T. – Kovářiková, D. – Petkevič, V. – Procházka, P. – Skoumalová, H. – Škrabal, M. – Truneček, P. – Vondříčka, P. – Zasina, A.: SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2015. Dostupný z <https://www.korpus.cz/>

Učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ

- KOSOVÁ, J. a kol. *Český jazyk pro 2. ročník*. Praha: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-717-5.
- KOSOVÁ, J. a kol. *Český jazyk pro 3. ročník*. Praha: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.
- KOSOVÁ, J. a kol. *Český jazyk pro 4. ročník*. Praha: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-934-6.
- KOSOVÁ, J. a kol. *Český jazyk pro 5. ročník*. Praha: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-960-5.
- HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 2*. Praha: SPN, 2015. ISBN 978-80-7235-453-5.
- HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 3*. Praha: SPN, 2014. ISBN 978-80-7235-453-5.
- HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 4*. Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-453-5.
- HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 5*. Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-453-5.
- NOVÁKOVÁ, Z. & ŠVEJDOVÁ, V. *Český jazyk 2*. Všeň: ALTER, s. r. o., 2015. ISBN 978-80-7245-151-7.
- DVORSKÝ, L. & STAUDKOVÁ, H. *Český jazyk 3*. Všeň: ALTER, s. r. o., 2014. ISBN 978-80-7245-239-2.
- ČECHURA, R. et al. *Český jazyk 4*. Všeň: ALTER s. r. o., 2014. ISBN 978-80-7245-239-2.

HORÁČKOVÁ, M. et al. *Český jazyk 5*. Všeň: ALTER s. r. o. 2014. ISBN: 978-80-7245-130-2.

Učebnice českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ

HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 6*. Praha: SPN, 2010. ISBN: 80-7235-331-4.

HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 7*. Praha: SPN, 2010. ISBN: 978-80-7235-391-0.

HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 8*. Praha: SPN, 2010. ISBN: 978-80-7235-425-2.

HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 9*. Praha: SPN, 2010. ISBN: 978-80-7235-481-8.

CHÝLOVÁ, H. et al. *Český jazyk 6*. Praha: Fraus, 2012. ISBN: 978-80-7238-436-5.

CHÝLOVÁ, H. et al. *Český jazyk 7*. Praha: Fraus, 2013. ISBN: 978-80-7238-876-9.

CHÝLOVÁ, H. et al. *Český jazyk 8*. Praha: Fraus, 2014. ISBN: 978-80-7489-022-2.

CHÝLOVÁ, H. et al. *Český jazyk 9*. Praha: Fraus, 2015. ISBN: 978-80-7489-045-1.

HRDLÍČKOVÁ, M. et al. *Český jazyk 6*. Všeň: ALTER s. r. o., 2013.

HORÁČKOVÁ, M. et al. *Český jazyk 7*. Všeň: ALTER s. r. o., 2013.

HORÁČKOVÁ, M. et al. *Český jazyk 8*. Všeň: ALTER s. r. o., 2013.

HRDLÍČKOVÁ, M. et al. *Český jazyk 9*. Všeň: ALTER s. r. o., 2013.

11 PŘÍLOHY

- 1 Český národní korpus – SYN2015
- 2 Přehled spojek z učebnic pro 2. stupeň ZŠ
- 3 Přehled kódů žáků 1.–5. ročníku ZŠ
- 4 Myšlenkové mapy
- 5 Hlubkové rozhovory
- 6 Seznam tabulek

1 Český národní korpus – SYN2015

psaný		vel. korpusu: 120748715	
pořadí	spojka	frekvence v korpusu	frekvence na milion slov
1	<i>a</i>	3121611	25852,1
2	<i>že</i>	956555	7921,9
3	<i>i</i>	558199	4622,8
4	<i>ale</i>	554601	4593,0
5	<i>jako</i>	427713	3542,2
6	<i>když</i>	274003	2269,2
7	<i>aby</i>	247458	2049,4
8	<i>nebo</i>	246324	2040,0
9	<i>než</i>	172791	1431,0
10	<i>ani</i>	130258	1078,8
11	<i>však</i>	112992	935,8
12	<i>protože</i>	106353	880,8
13	<i>či</i>	94794	785,1
14	<i>pokud</i>	85102	704,8
15	<i>tedy</i>	79646	659,6
16	<i>takže</i>	55924	463,1
17	<i>až</i>	54680	452,8
18	<i>kdyby</i>	52857	437,7
19	<i>jestli</i>	49331	408,5
20	<i>ovšem</i>	38753	320,9
21	<i>i když</i>	35870	297,1
22	<i>li</i>	34713	287,5
23	<i>zatímco</i>	28627	237,1
24	<i>zda</i>	26469	219,2
25	<i>jenže</i>	24647	204,1
26	<i>neboť</i>	17426	144,3
27	<i>ať</i>	15841	131,2
28	<i>vždyť</i>	13615	112,8
29	<i>nicméně</i>	13215	109,4
30	<i>přestože</i>	13171	109,1
31	<i>dokud</i>	13097	108,5
32	<i>proto</i>	12828	106,2
33	<i>jakmile</i>	12799	106,0
34	<i>ačkoli</i>	12583	104,2
35	<i>aniž</i>	12042	99,7
36	<i>anebo</i>	11769	97,5
37	<i>avšak</i>	11764	97,4
38	<i>bud'</i>	11523	95,4
níže	<i>i kdyby</i>	4931	40,8
níže	<i>i přes</i>	4568	37,8

mluvený	vel. korpusu:	6361707	
pořadí	<i>spojka</i>	frekvence v korpusu	frekvence na milion slov
1	<i>a</i>	181410	28515,9
2	<i>že</i>	112707	17716,5
3	<i>jako</i>	87049	13683,3
4	<i>ale</i>	62406	9809,6
5	<i>když</i>	29602	4653,2
6	<i>nebo</i>	26798	4212,4
7	<i>protože</i>	18657	2932,7
8	<i>takže</i>	16237	2552,3
9	<i>aby</i>	11077	1741,2
10	<i>jestli</i>	10827	1701,9
11	<i>i</i>	9132	1435,5
12	<i>ani</i>	7417	1165,9
13	<i>až</i>	6999	1100,2
14	<i>kdyby</i>	6382	1003,2
15	<i>jak</i>	6176	970,8
16	<i>než</i>	4631	727,9
17	<i>aj</i>	2892	454,6
18	<i>anebo</i>	2365	371,8
19	<i>však</i>	1998	314,1
20	<i>ať</i>	1642	258,1
21	<i>jenže</i>	1499	235,6
22	<i>i když</i>	1369	215,2
23	<i>přece</i>	1304	205,0
24	<i>jenomže</i>	1287	202,3
25	<i>proto</i>	1224	192,4
26	<i>tak</i>	1033	162,4
27	<i>buď</i>	1011	158,9
28	<i>pokud</i>	996	156,6
29	<i>čili</i>	433	68,1
30	<i>poněvadž</i>	347	54,5
31	<i>jednak</i>	339	53,3
32	<i>totiž</i>	316	49,7
33	<i>dokud</i>	289	45,4
34	<i>buďto</i>	277	43,5
35	<i>jakmile</i>	274	43,1
36	<i>kdežto</i>	210	33,0
37	<i>i kdyby</i>	203	31,9
38	<i>tedy</i>	186	29,2
39	<i>neboť</i>	120	18,9
níže	<i>i přes</i>	38	6,0

dětská	vel. korpusu:	13531131	
pořadí	spojka	frekvence v korpusu	frekvence na milion slov
1	<i>a</i>	391492	28932,7
2	<i>že</i>	109823	8116,3
3	<i>ale</i>	76491	5653,0
5	<i>jako</i>	49325	3645,3
6	<i>když</i>	44283	3272,7
4	<i>i</i>	44095	3258,8
7	<i>aby</i>	34402	2542,4
8	<i>nebo</i>	27270	2015,4
9	<i>než</i>	20587	1521,5
10	<i>ani</i>	15187	1122,4
11	<i>protože</i>	13765	1017,3
12	<i>však</i>	9322	688,9
14	<i>jestli</i>	9048	668,7
13	<i>kdyby</i>	8658	639,9
15	<i>až</i>	8632	637,9
16	<i>pokud</i>	7807	577,0
17	<i>takže</i>	7074	522,8
18	<i>tedy</i>	6401	473,1
19	<i>či</i>	4556	336,7
20	<i>i když</i>	4544	335,8
21	<i>li</i>	3132	231,5
22	<i>zatímco</i>	2759	203,9
23	<i>jenže</i>	2716	200,7
24	<i>sice</i>	2289	169,2
25	<i>jakmile</i>	2232	165,0
26	<i>dokud</i>	2166	160,1
27	<i>přesto</i>	2072	153,1
28	<i>ať</i>	1802	133,2
29	<i>zda</i>	1647	121,7
30	<i>neboť</i>	1355	100,1
31	<i>buď</i>	1306	96,5
32	<i>proto</i>	1292	95,5
33	<i>anebo</i>	1209	89,3
34	<i>aniž</i>	1116	82,5
35	<i>přestože</i>	994	73,5
36	<i>jestliže</i>	963	71,2
37	<i>ačkoli</i>	938	69,3
38	<i>avšak</i>	785	58,0
39	<i>zato</i>	782	57,8
níže	<i>i kdyby</i>	645	47,7
níže	<i>i přes</i>	233	17,2

2 Pojetí spojek v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Přestože je naše práce zaměřena na oblast prekonceptů spojek u žáků 1. stupně základní školy, považujeme za důležité zmapovat alespoň stručně problematiku spojek s aplikací konkrétních příkladů, s nimiž žáci pracují v učivu tvarosloví i skladby v učebnicích českého jazyka na 2. stupni základní školy. Jednotlivá nakladatelství Fraus, Alter, SPN, a.s. jsme zvolili na základě již předchozího výběru učebnic pro žáky 1. stupně ZŠ, v nichž jsme se též orientovali na to, jakým způsobem se žáci v jednotlivých ročnících vůbec s pojmem spojka seznamují a jakým způsobem se tento pojem v průřezu 1. stupně vyvíjí.

Spojky v učebnicích nakladatelství Fraus

Učebnice nakladatelství Fraus pro žáky 6. ročníku základní školy disponuje značným množstvím cvičení zaměřených na spojky jako např. *Utvořte libovolná souvětí a použijte tyto spojovací výrazy: a proto, neboť, ale, protože, aby, že, kteří, a, až, jaký, kdo, jestliže, když, -li.* S problematikou spojek a spojovacích výrazů se žáci seznamují v rámci kapitoly syntaxe a to v poučce, že mezi jednotlivými větami v souvětí je spojovací výraz a čárka se před ním obvykle nepíše (např. *a, i, ani, nebo*). V 7. ročníku jsou spojky probírány v rámci učiva o větách vedlejších a jako konkrétní příklady jsou zde uvedeny spojky *a, že, aby, když* (vedlejší věta předmětná); *že, aby, kdyby* (vedlejší věta podmětná); *protože* (vedlejší věta příslovečná příčinná); *že* (vedlejší věta příčinná měrová); *-li* (vedlejší věta příčinná podmínková); *aby* (vedlejší věta příčinná účelová); *přestože* (vedlejší věta přípustková); *že* (vedlejší věta přívlastková). V kapitole tvarosloví jsou spojky popsány jako slova neohebná, která spojují jednotlivé větné členy nebo jednotlivé věty v souvětí. V 8. ročníku v rámci syntaxe žáci pracují se spojkami *a, i, ani, nebo* v problematice interpunkce v souvětí. V 9. ročníku v kapitole tvarosloví jsou spojky klasifikovány na souřadící (*a, i, nebo, ale, proto, neboť*) a podřadící (*že, aby, když, protože, až*). V různých typech cvičení žáci pracují se spojkami jako např. *ani, protože, když, ale, však, až, že, vždyť, i, jestliže, přestože, a, aby, poněvadž, totiž, třeba, anebo, jako by, nebo, ba, jakmile*.

Spojky v učebnicích nakladatelství Alter

Učebnice pro 6. ročník základní školy nakladatelství Alter pracuje s pojmem spojka v kapitole věta jednoduchá a souvětí v různých typech cvičení, v nichž mají žáci rozlišit spojovací výrazy spojka – příslovce- vztažné zájmeno: *ale, kdo, že, co, kde, když, který, jak,*

jenž, proč, protože, kdyby. V části věnované slovním druhům učebnice uvádí spojky jako slova, která spojují slova (*Petr a Honza*) nebo věty (*Zůstanu doma, protože trénink odpadl*). Dále se zde žáci seznamují s poučkou, že před spojkami *a, i, nebo* se obvykle nepíše čárka. Dále žáci s jednotlivými spojkami pracují v učivu o větných vzorcích, v nichž se často objevují spojky *ale, když, protože, aby, jelikož, že*. V 7. ročníku žáci pracují se spojkami v rámci učiva syntaxe a to konkrétně s klasifikací spojek na souřadící (např. *a, i, ani, anebo, či, ale, ale, však, avšak, proto, neboť, vždyť, nýbrž, tedy, tudíž*) a podřadící (např. *že, když, aby, kdyby, jestliže, -li, jakmile, protože, až, než, poněvadž, jelikož, ačkoli, ač, třebaže, přestože, zatímco*). V různých cvičeních žáci pracují s dvojdílnými spojovacími výrazy a s výrazy spojkovými jako např. *i když, i kdyby, buď – nebo, a proto atak, ale i*. V učivu o větách vedlejších můžeme považovat za zajímavou poučku, která říká, jestliže změníme spojovací výraz, změní se i obvykle smysl (obsah) věty, která je tímto výrazem uvozena. V 8. ročníku je v rámci syntaxe probíráno učivo o významových poměrech mezi složkami několikanásobných větných členů s bohatým výčtem spojek: slučovací *a, i, nebo, ani, jak – tak, jednak – jednak*; stupňovací a dokonce, *ba, ba i, ba ani, nejen – ale i, nejen – nýbrž i*; odporovací *ale, však, avšak, nýbrž, za to, sice – ale*; vylučovací *nebo, anebo, či, buď – nebo, buď – anebo, důsledkový (a) proto, (a) tedy, (a) tudíž, a tak*; důvodový *neboť, vždyť totiž*. Dále se spojky vyskytují v kapitole souvětí a to konkrétně v učivu o souvětí souřadném a podřadném. Učebnice pro 9. ročník plynule navazuje na uvedenou problematiku a prohlubuje učivo o spojkách v kapitole souvětí souřadné a podřadné. Žáci dále pracují se spojkami v kapitole o vedlejších větách (*že, aby, než, aby, jako by, že, jako by, že*) a kapitole o významových vztazích mezi větami (*a, i, nebo, ani*).

Učebnice nakladatelství SPN. a. s.

Výklad o spojkách můžeme v učebnici pro 6. ročník nakladatelství SPN zaznamenat v učivu o větě jednoduché a souvětí, v níž je uvedeno, že věty v souvětí bývají spojeny spojovacími výrazy a spojkami *protože, že, a, neboť*. V kapitole tvarosloví je uvedena poučka, že spojky spojují slova nebo věty, např. *a, ale, že, když*. V učebnici pro 7. ročníku syntax navazuje učivem o vedlejších větách příslovečných se zastoupením spojek: *protože, poněvadž, jelikož* (příčinná); *pokud jde o, pokud se jedná o, co se týká, co se týče* (zřetelová); *jestliže, když, -li, kdyby* (podmínková); *aby* (účelová). V 8. ročníku se žáci seznamují v rámci tvarosloví s definicí, že spojky jsou slova neohebná, spojují věty (*ale, až*) nebo větné členy (*a, ale*). Dále žáci pracují se spojkami a spojkovými výrazy, jež mohou být jednoslovné (*a, i, ale, avšak, ba, nebo, neboť, totiž*) nebo víceslovné (*i když, a proto, a tak, ani – ani, buď – nebo, nejen – ale i*). Žáci se také seznamují s poučkou, že mezi složkami několikanásobného větného členu může

být různý významový poměr a to: slučovací (*ani – ani, jednak – jednak, hned – hned, dílem – dílem*); stupňovací (*ba, dokonce, dokonce i, nejen – ale i, nejen – nýbrž i*); odporovací (*ale, avšak, nýbrž, leč, zato*); vylučovací (*nebo, anebo, či, buď – nebo, buď – anebo*); důsledkový (*proto, a proto, tedy, a tedy, tudíž, a tudíž*). Spojky jsou zde klasifikovány na souřadící, jež spojují souřadné věty hlavní, souřadné věty vedlejší a souřadné složky v několikanásobných větných členech, např. *a, i, nebo, anebo, či, však, avšak, neboť, at' – at', ba i*, atd., a spojky podřadící připojující věty vedlejší ke větě, na které závisejí, např. *že, když, kdyby, jestliže, -li, protože, poněvadž, ačkoliv, třebaže, aby, až, zatímco, než, i když, i kdyby*. V 9. ročníku v rámci syntaxe se žáci seznamují se spojkami v učivu o výrazech, které nejsou větnými členy s uvedením příkladů: *Buď já, nebo ty mu půjdeme pomoci. Já s ním souhlasím, ale on je proti tomu, abychom zítra šli*. V učivu o vedlejších větách žáci operují se spojkami jako např. *aby, že nebo jestli*,

Závěr

Z analyzovaného materiálu vyplývá, že pojem spojka je v jednotlivých nakladatelstvích systematicky prohlubován od 6. do 9. ročníku základní školy. Ve všech učebnicích je uvedeno, že spojka je neohebným slovním druhem a zároveň slovem, jež spojuje věty nebo slova. S nárůstem ročníků je i problematika spojek a spojovacích výrazů rozšířena o konkrétní příklady. Žáci se spojkami pracují hlavně v kapitole syntax věnované souvětí, vedlejší větám a významovým poměrům mezi nimi. Nejčastěji žáci napříč ročníky v různých typech cvičení pracují se spojkami: *a, ale, aby, když, že, i, protože*. Ve cvičeních, která se věnují nahrazování spojek, žáci pracují nejčastěji se spojkami: *když, jestliže, -li, ačkoli, třebaže, přestože, i když, i kdyby, avšak, nebo, že*.

3 Přehled jmen žáků + kódy

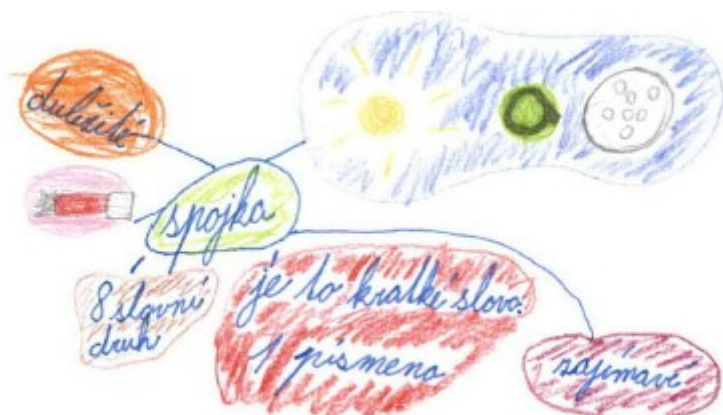
Žák č. 1+	Kristýna	
Žák č. 2+	Olina	
Žák č. 3	Adam	1. ročník, 2015/2016
Žák č. 4	Emil	
Žák č. 5	Ondra	
Žák č. 6	Kristián	
Žák č. 7+	Kristýna	
Žák č. 8+	Nicol	2. ročník, 2015/2016
Žák č. 9	Matěj	
Žák č. 10+	Kristýna	
Žák č. 11+	Běta	
Žák č. 12+	Julie	
Žák č. 13	Filip	3. ročník, 2015/2016
Žák č. 14	Šimon	
Žák č. 15+	Sophie	
Žák č. 16+	Veronika	
Žák č. 17+	Ema	
Žák č. 18	Tomáš	4. ročník, 2015/2016
Žák č. 19+	Sára	
Žák č. 20	Filip	
Žák č. 21+	Ema	
Žák č. 22	Patrik	5. ročník, 2015/2016
Žák č. 23+	Alice	
Žák č. 24	Michal	
Žák č. 25+	Sabina	
Žák č. 26+	Klára	
Žák č. 27	Viktor	
Žák č. 28	Adam	1. ročník, 2016/2017
Žák č. 29+	Stella	
Žák č. 30+	Apolena	
Žák č. 31+	Olina	

Žák č. 32+	Kristýna	
Žák č. 33	Ondra	2. ročník, 2016/2017
Žák č. 34	Emil	
Žák č. 35	Jakub	
Žák č. 36	Daniela	
Žák č. 37+	Kristýna	
Žák č. 38+	Nikol	3. ročník, 2016/2017
Žák č. 39	Matěj	
Žák č. 40	Kristián	
Žák č. 41	Šimon	
Žák č. 42	Filip	
Žák č. 43+	Sophie	4. ročník, 2016/2017
Žák č. 44+	Julie	
Žák č. 45+	Běta	
Žák č. 46+	Sára	
Žák č. 47	Matěj	
Žák č. 48	Václav	5. ročník, 2016/2017
Žák č. 49+	Ema	
Žák č. 50+	Veronika	

4 Myšlenkové mapy

Ž11+, 3. ročník

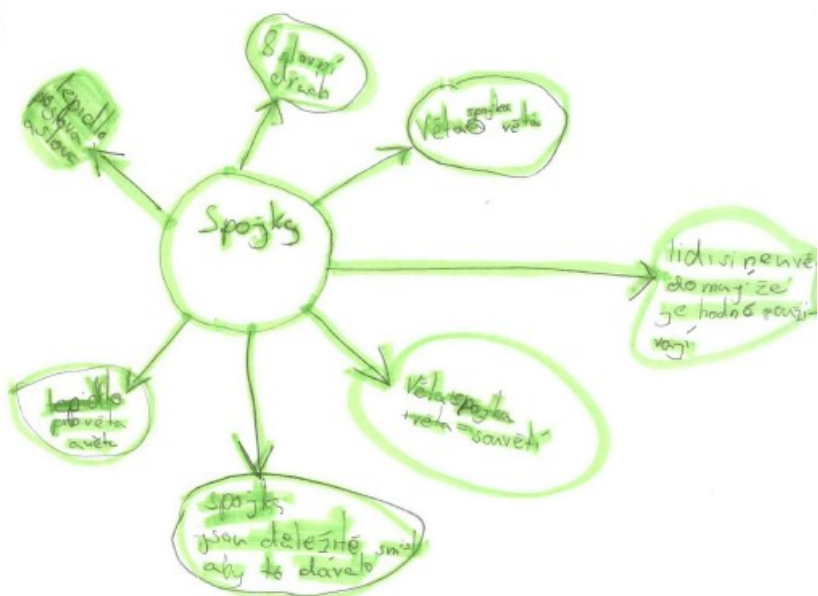
1. Začátek roku



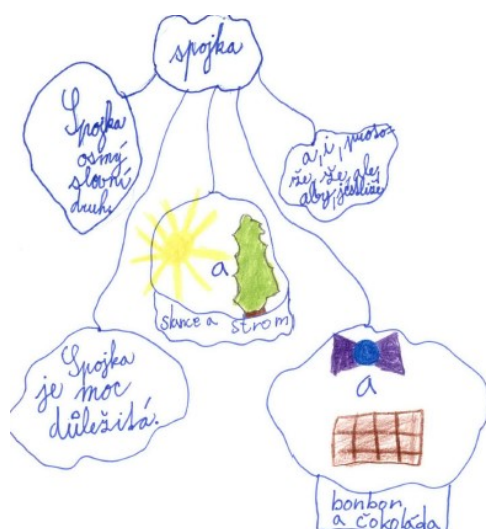
2. Pololetí



3. Konec roku



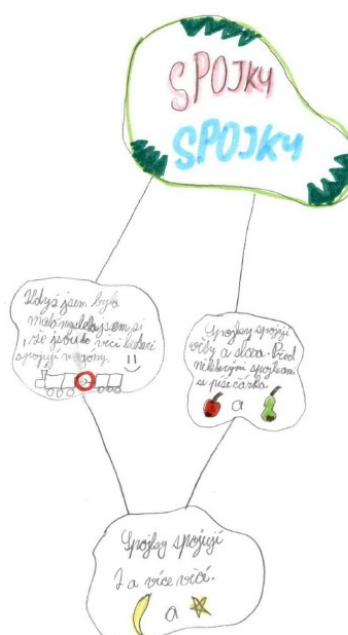
1. Začátek roku



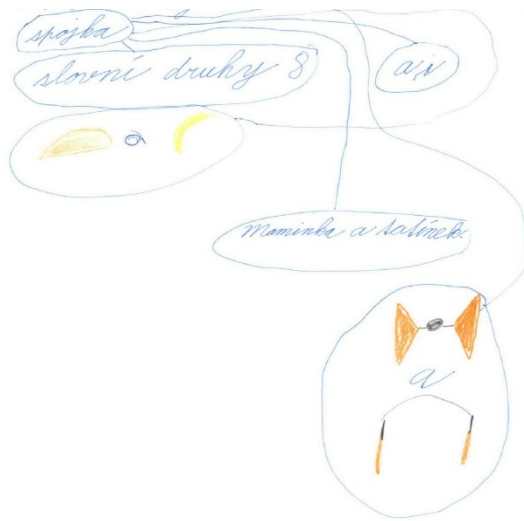
2. Pololetí



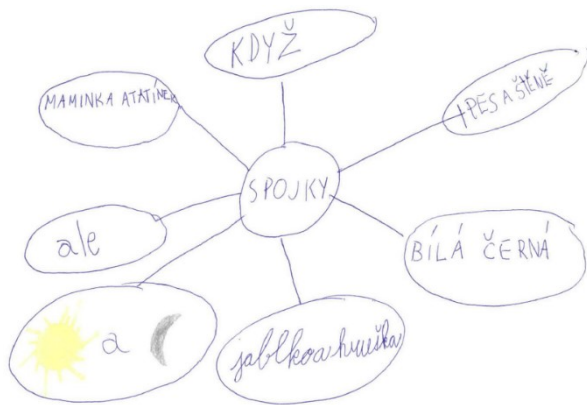
3. Konec roku



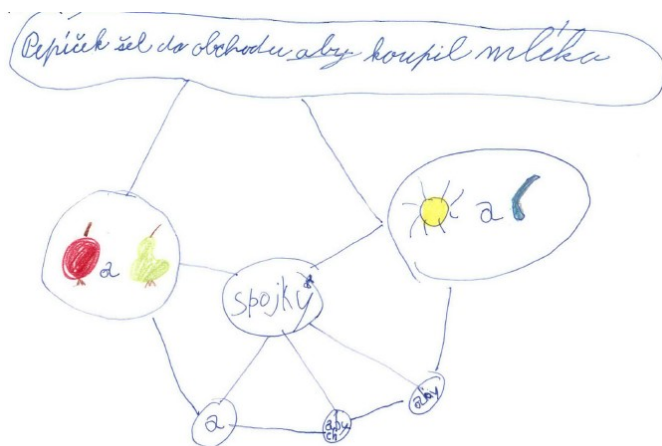
Ž13, 3. ročník



1. Začátek roku



2. Pololetí



3. Konec roku

1. Začátek roku

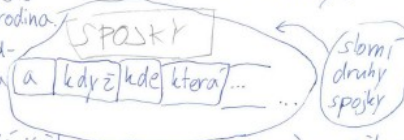


2. Pololetí



3. Konec roku

- SPOJKY
- Spojky jsou třeba ze slovního druhu třeba jako a.
 - Spojky taky můžou být taky třeba nějaké věci co něco spojuje.
 - Spojky spojují třeba (lidí) dohromady.
 - třeba nějaká rodina.
 - Spojky se hodně pletou. Třeba a když kde která...
 - Spojky spojují věty (jednotlivými slovy) a dělají z nich souvětí. Souvětí se označuje třeba jako V1, když V2 a V3.



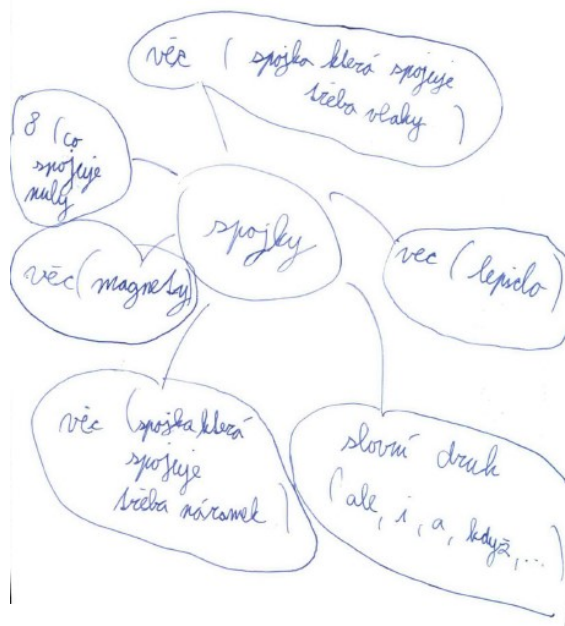
SPOJKY

- Spojky jsou třeba ze slovního druhu třeba jako a.
- Spojky taky můžou být taky třeba nějaké věci co něco spojuje.
- Spojky spojují třeba (lidi) dohromady.
- třeba nějaká rodina.
- Spojky se hodně pletou. třeba a když kde která ...
- Spojky spojují věty (jednotlivými slovy) a dělají z nich souvětí. Souvětí se označuje třeba jako V1, když V2 a V3.



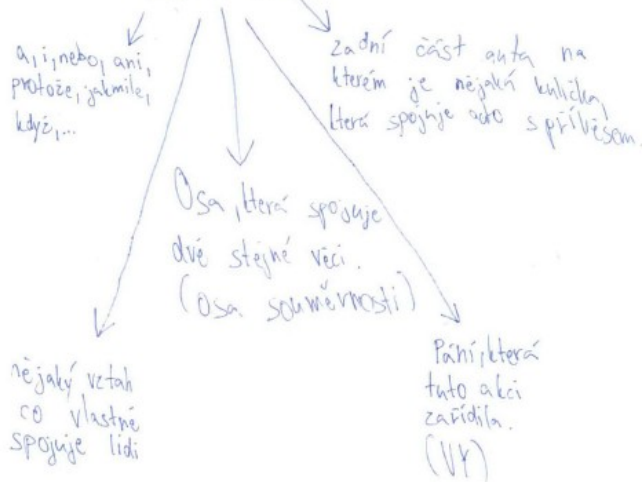
1. Začátek roku

SPOJKY



2. Pololetí

Spojky



3. Konec roku

Ž17+, 4. ročník

1. Začátek roku



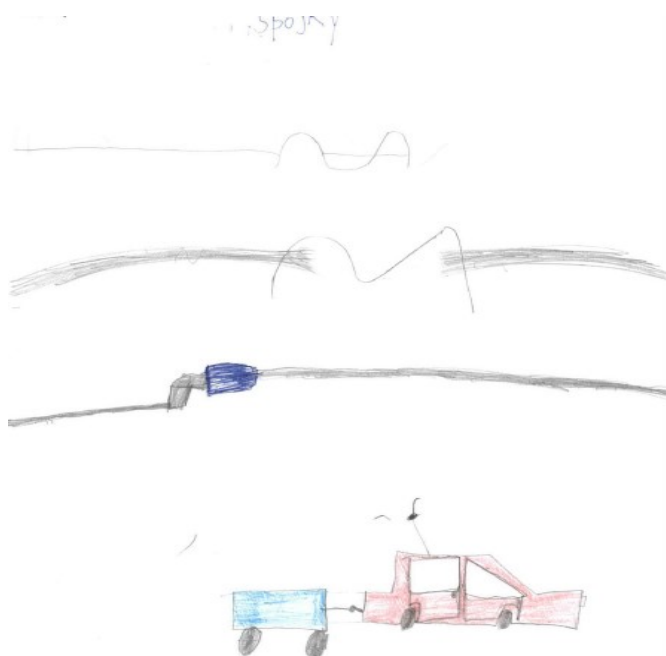
2. Pololetí



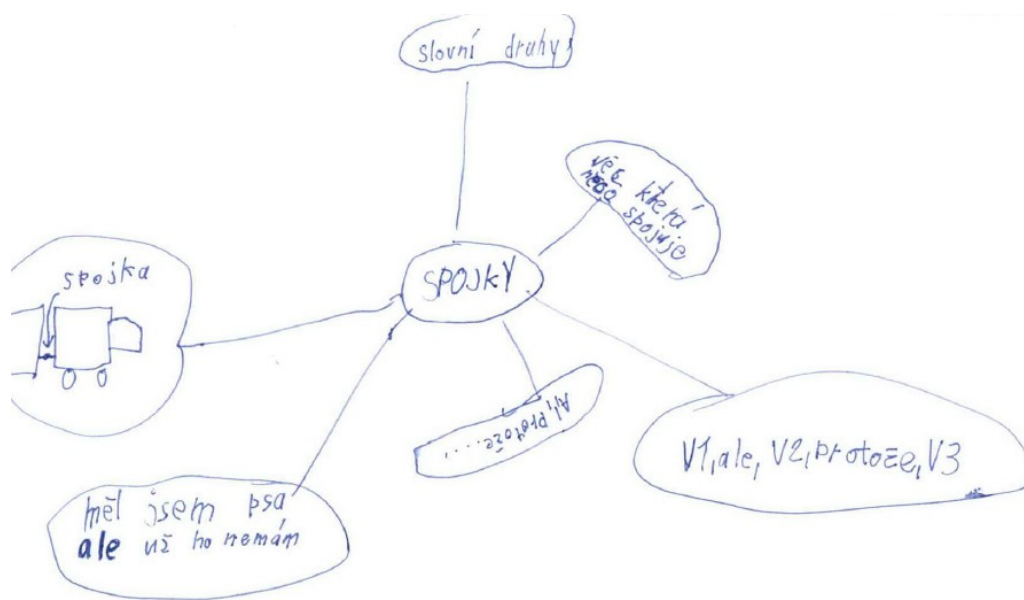
3. Konec roku

- myšlenkové mapy
- používání o spojkách
- slovní druhy (a, i, ani, ale, protože, ...)
- básnička:
 - a, i, ani, ale, že,
 - protože a jestliže,
 - když, kdyby, aby, nebo, ...
- čárky (,)
- předložky (pletome si spojky s předložkami)
- keramika (byli jsme tam, kde se vyvíje)
- s

1. Začátek roku



2. Pololetí





1. Začátek roku



2. Pololetí

3. Konec roku



Spojky spojují slova i věty. Bez spojek
by byla čeština jednoslovná. Můžeme dát
do věty spojku a hned je věta krásně
koičaná. Bez ní by to nebylo srozumitelné.
se spojkou:

se spojku:

Chceš do kina nebo do parku?

bez spojky:

Phcei dokina? Chcei do parku?

Když přičme graf rovnosti, spojky tam často zapadají.

$$V_1, \text{ nebo } V_2, V_3$$

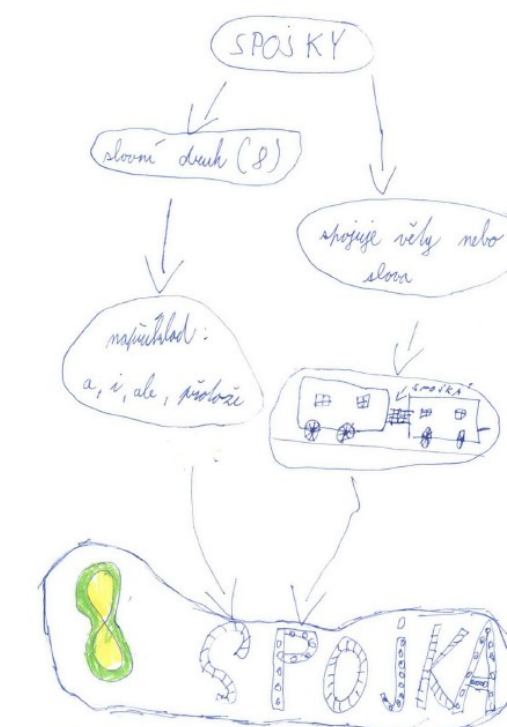
Můžeme si hrát, nebo malovat obrázky, stříhat zvuky.
To je dobrá věta, ale někdy je lepší:

$V_1, V_2, \text{ nebo } V_3$

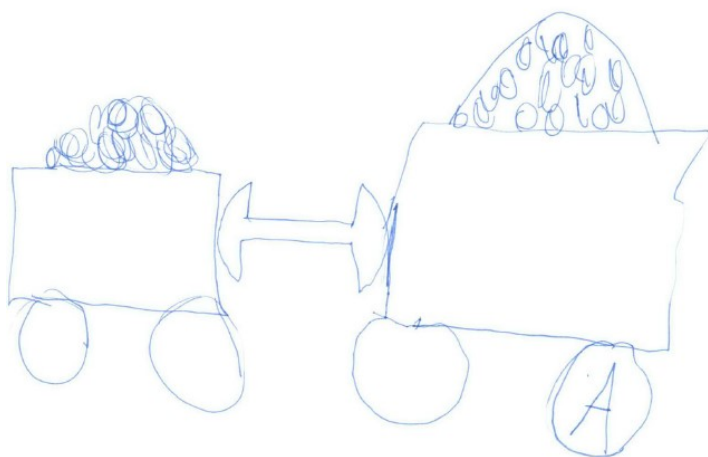
Můžeme si hrát, malovat, nebo stříhat tráhy.

Ž20, 4. ročník

1. Začátek roku



2. Pololetí



5 Hlubkové rozhovory (zpracované v programu MAXQDA)

	1	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
	2	Termín: září 2015
	3	Ročník: 5
	4	Výzkumný vzorek (5 žáků)
	5	
	6	Ž22
	7	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka Spojka - původní překlad	8	Žák: Má více významů. Ve větách spojuje slova. U mašinek spojuje vagon, aby jely společně. Také jako spojivka – zánět oka.
	9	Výzkumník: Uveď na spojku příklad.
Žáci - vlastní příklady	10	Žák: A. Je nejčastější. Dále že a <i>kdyby</i> .
	11	Výzkumník: Co dalšího spojkách víš?
Pojem spojka Žáci - vlastní příklady Žáci - důležitost spoj	12	Žák: Aby věta nebyla jen jedna a dávala smysl. A u <i>a</i> se občas nepíše čárka.
	13	Výzkumník: Jakou plní funkci ve větě?
Pojem spojka	14	Žák: Spojka spojuje věty, aby to dávalo smysl.
	15	Ž24
	16	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka	17	Žák: Číslo 8. Neohebný slovní druh.
	18	Výzkumník: Uveď na spojku příklad.
Žáci - vlastní příklady	19	Žák: A, <i>ale</i> , <i>i</i> , <i>který</i> (<i>ale</i> to je zájmeno). <i>Viděl jsem psa, který ležel na chodníku.</i>
	20	Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
Žáci - důležitost spojek Pojem spojka Poznávání spojek Poznávání spojek Pojem spojka	21	Žák: Spojuje dvě části, aby to dávalo smysl.
	22	Výzkumník: Jak spojku poznáš?
	23	Žák: Vylučovací metodou. Je tam čárka, nebo zkontroluji slovo, zda je spojka.
	24	Ž21+
	25	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka	26	Žák: Je to těžký slovní druh. Je základná.
	27	Výzkumník: Uveď příklad.

Žáci - vlastní příklady
 Žáci - důležitost spojek
 Poznávání spojek
 Poznávání spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - důležitost spojek
 Pojem spojka

Žáci - vlastní příklady
 Poznávání spojek
 Žáci - důležitost spojek
 Pojem spojka

Pojem spojka
 Poznávání spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - důležitost spojek

- 28 Žák: Třeba *že*. Hodně spojuje a hodně ho používám.
- 29 Výzkumník: Jak spojky poznáš?
- 30 Žák: Je tam slyšet a je tam vidět. Nazpaměť je neznám, kdybychom na jednu zapomněli, tak bychom je ve větě špatně určili.
- 31 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
- 32 Žák: *Když* je často používaná spojka, také *a* a *protože*. Pletu si je s částicí.
- 33 **Ž25**
- 34 Výzkumník: Co je to spojka?
- 35 Žák: Dává dohromady věty a slova. Dává větám smysl.
- 36 Výzkumník: Uveď příklad.
- 37 Žák: *A, ale, že* – první, co mě napadne. *Ale* je časté.
- 38 Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?
- 39 Žák: Nepamatuji si je, ale poznám je ve větě. Vím, že tam jsou. Jsou časté. Jsou tvůrcem logiky v češtině. Věty by jinak nebyly logické.
- 40 **Ž23**
- 41 Výzkumník: Co je to spojka?
- 42 Žák: Slovní druh.
- 43 Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?
- 44 Žák: V textu, když nemáme čárku, nedává pak smysl. Před spojkou je čárka. Když má každá věta sloveso, tak pak spojku poznám.
- 45 Výzkumník: Uveď příklad.
- 46 Žák: Třeba *a*.
- 47 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
- 48 Žák: Jsou ve větě, abychom jim rozuměli.
- 49
- 50 Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
- 51 Termín: leden 2016
- 52 Ročník: 5
- 53 Výzkumný vzorek (5 žáků)
- 54

Žáci - důležitost spojek
Pojem spojka

Žáci - vlastní příklady

Pojem spojka

Poznávání spojek

Žáci - vlastní příklady

Poznávání spojek

Pojem spojka

Žáci - důležitost spojek

Poznávání spojek

Poznávání spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - důležitost spojek

Žáci - důležitost spojek

Žáci - důležitost spojek

55 Ž22

56 Výzkumník: Co je to spojka?

57 Žák: Plní funkci ve větě. Větu spojují. Věta bude znít jinak bez spojky divně.

58 Výzkumník: Uveď příklad.

59 Žák: *Maminka a babička se mají rády, ale jsou přísné.*

60 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?

61 Žák: Spojky poznám tak, že rychle vylučuji, mám postup. Pamatuji si je vylučovací metodou a většinu znám.

62 Výzkumník: Jak spojky poznáš?

63 Žák: Mám jazykový cit. Třeba *lahev* je na obrázku. Když je slovo a nemohu ho nahradit *obrázkem*. Slovo *lahev* také mohu použít samostatně.

64 Ž24

65 Výzkumník: Co je to spojka?

66 Žák: Spojují slova, např. *a*. Nepíše se před ním čárka. Ale před *když* a *ale* se čárka píše.

67 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?

68 Žák: Automaticky je poznám. Spojují slova, nedávalo by to jinak smysl *kočka pes* třeba.

69 Výzkumník: Jak spojky poznáš?

70 Žák: Mám postup. Poznám je automaticky.

71 Výzkumník: Jaký postup?

72 Žák: Příklad: *ale, protože, i, a*. Mám slovo *protože* a slovo *tabule*. Na tabuli si mohu ukázat a vím, jak vypadá. U *protože* to nevím, je to jenom slovo.

73 Ž25+

74 Výzkumník: Co je to spojka?

75 Žák: Dělají věty hezčí.

76 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?

77 Žák: Spojky nemají význam.

Žáci - vlastní příklady

Poznávání spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - důležitost spojek

Pojem spojka

Žáci - vlastní příklady

Poznávání spojek

Poznávání spojek

Pojem spojka

Pojem spojka

Poznávání spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - vlastní příklady

Žáci - důležitost spojek

- 78 Výzkumník: Uveď příklad.
- 79 Žák: Například *pes a kočka*. A se nejvíce užívá.
- 80 Výzkumník: Jak spojky poznáš?
- 81 Žák: Vyhledám slovesa a pak spojky. Souvětí má dvě slovesa. A podstatné jméno má ve větě větší význam než spojka. Spojka *když* nemá význam.
- 82 **Ž21+**
- 83 Výzkumník: Co je to spojka?
- 84 Žák: Před spojkami je čárka. Spojuje slova.
- 85 Výzkumník: Uveď příklad.
- 86 Žák: *Maminka a tatínek*. Je to klasický příklad na *a*.
- 87 Výzkumník: Jak spojky poznáš?
- 88 Žák: Moc nad tím nepřemýšlím. Spojky jsou jednoduché na pamatování. Určím si slovní druhy, když je tam čárka, je tam i spojka.
- 89 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
- 90 Žák: Spojují více věcí v jedné větě. Čárku v hlase nepoznám, ale spojku ano.
- 91 **Ž23+**
- 92 Výzkumník: Co je to spojka?
- 93 Žák: Je to slovní druh, číslo 8. Spojuje věty a slova.
- 94 Výzkumník: Jak spojky poznáš?
- 95 Žák: Já je znám, pamatuji si je.
- 96 Výzkumník: Uveď příklad.
- 97 Žák: *Že, a, protože, aby, ale*.
- 98 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
- 99 Žák: Spojují slova. *Máma a táta*. Samy o sobě spojky nic nejsou.
- 100
- 101 Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
- 102 Termín: červen 2016

103	Ročník: 5	
104	Výzkumný vzorek (5 žáků)	
105		
106	Ž22	
107	Výzkumník: Co je to spojka?	
Žáci - důležitost spojek	108	Žák: Jsou důležité ve větě. Jsou zvláštní.
Spojka - původní překlad	109	Výzkumník: Jak to myslíš?
Žáci - důležitost spojek	110	Žák: Je to jako <i>malta a cihla</i> . Nebo <i>cihla malta cihla</i> . Bez spojek by věty zněly nepřírovně.
111	Výzkumník: Uveď příklad.	
Žáci - vlastní příklady	112	Žák: <i>Ale</i> . První nejvíce používaná spojka.
113	Výzkumník: A proč?	
114	Žák: Něco má, ale nemá. A plete se mi do všeho.	
115	Výzkumník: Uveď ještě další příklad na spojku.	
Žáci - vlastní příklady	116	Žák: <i>Když</i> , <i>a</i> . A musím často obměňovat ve čtenářském deníku. Je obyčejné.
117	Ž25+	
118	Výzkumník: Co je to spojka?	
119	Žák: Pamatuji si z minula myšlenkové mapy a nové myšlenky.	
120	Výzkumník: Co o spojkách víš?	
Pojem spojka	121	Žák: Spojují 2 slova dohromady a souvěť.
122	Výzkumník: Uveď příklad na spojku.	
Žáci - vlastní příklady	123	Žák: <i>A, i</i> . Jsou takové nejtýpčtější. A také <i>ale, jestliže, neboť</i> .
124	Výzkumník: Uveď příklad ve větě.	
Žáci - vlastní příklady	125	Žák: <i>Jestliže bude pršet, nepůjdeme ven. Jestliže je na začátku</i> .
126	Výzkumník: Co dalšího víš o spojkách?	
Žáci - vlastní příklady	127	Žák: Jsou to slova, <i>a, i</i> . <i>A, i</i> musí být ve větě, jinak je špatná výslovnost. Spojují spíše věty: <i>neboť, protože, jestliže</i> .
Pojem spojka		
Žáci - důležitost spojek		
128	Ž21+	

Žáci - vlastní příklady
Pojem spojka

Žáci - důležitost spojek

Žáci - vlastní příklady

Poznávání spojek

Spojka - původní pre
Žáci - vlastní příklady
Pojem spojka

Žáci - důležitost spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - vlastní příklady
Pojem spojka

Žáci - důležitost spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - vlastní příklady

129 Výzkumník: Co je to spojka?

130 Žák: Slovní druh, který spojuje slova (*a, i*) a věty. Máme spojky, které spojují jen věty: *že, protože*.

131 Výzkumník: Co dalšího tě napadne o spojkách?

132 Žák: Říkám spojky, když nevím, co mám říkat.

133 Výzkumník: Uveď příklad nějaké spojky.

134 Žák: *Ale, když, protože*.

135 Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?

136 Žák: Ihned je poznám a vidím. Je tam také čárka.

137 **Ž23+**

138 Výzkumník: Co je to spojka?

139 Žák: Spojka spojuje slova nebo 2 lidi (*táta a máma*). Spojuje i věty do souvětí. Může tam být jen čárka, někdy tam být nemusí.

140 Výzkumník: Co dalšího víš o spojkách?

141 Žák: V první třídě bych je pochopila na příkladu. Musí mít člověk cit. Věty by jinak nedávaly smysl. V souvětí je spojka potřebná.

142 Výzkumník: Uveď nějaký příklad na spojky.

143 Žák: *A, i*. Můžou spojovat věty nebo slova. *Mám rád šunkový chleba, i salámový je dobrý*.

144 **Ž24**

145 Výzkumník: Co je to spojka?

146 Žák: Slovní druh. Před spojkou se píše čárka. Ale pozor na *a*. Tam někdy je čárka.

147 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?

148 Žák: Spojky dělají větu smysluplnou. Je jich hodně a často je používáme. A často je zaměňuje s jiným větným členem.

149 Výzkumník: Uveď příklad na spojku.

150 Žák: *Jestliže, protože, ale, a, když*.

151 Výzkumník: A ve větě?

152 Žák: *Šel jsem ven, když začalo hodně pršet*.

153

Pojem spojka
Spojka - původní prece

Žáci - vlastní příklady

Pojem spojka
Poznávání spojek

Pojem spojka
Žáci - vlastní příklady
Poznávání spojek

Pojem spojka
Žáci - důležitost spoj
Spojka - původní pre

Žáci - vlastní příklady

Pojem spojka
Žáci - důležitost spojek

154	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
155	Termín: září 2016
156	Ročník: 5
157	Výzkumný vzorek (5 žáků)
158	
159	Ž47
160	Výzkumník: Co je to spojka?
161	Žák: Slovní druh, co spojuje. A také u vlaku.
162	Výzkumník: Uveď příklad.
163	Žák: A, i.
164	Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
165	Žák: Spojují slova nebo věty. Věta může být díky nim delší.
166	Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?
167	Žák: Některé si pamatuji.
168	Ž48
169	Výzkumník: Co je to spojka?
170	Žák: Spojuje věty. Může spojit věty nebo slova.
171	Výzkumník: Uveď příklad.
172	Žák: A, i, když, který, protože, že, tak.
173	Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?
174	Žák: Nevím. Spojky si pamatuji.
175	Ž46+
176	Výzkumník: Co je to spojka?
177	Žák: Spojuje dva lidi. Kamarádi se spojují. A také v češtině.
178	Výzkumník: Uveď příklad.
179	Žák: A, když. Pletou se mi do toho předložky.
180	Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
181	Žák: Spojují dvě slova a věty.

Poznávání spojek	182	Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?
	183	Žák: Když je ve větách sloveso, je tam i spojka.
	184	Ž50+
	185	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka Žáci - důležitost spojek	186	Žák: Spojuje se mi se slovními druhy. Spojuje věty, aby to mohlo být souvětí.
	187	Výzkumník: Uveď příklad.
Žáci - vlastní příklady	188	Žák: A a <i>ale</i> .
Poznávání spojek	189	Výzkumník: Jak spojky poznáš?
	190	Žák: Říkám si, jaký slovní druh by to mohl být.
	191	Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
	192	Žák: Už nic.
	193	Ž49+
	194	Výzkumník: Co je to spojka?
Žáci - důležitost spojek Pojem spojka	195	Žák: Spojují věty nebo slova.
	196	Výzkumník: Uveď příklad.
Žáci - vlastní příklady	197	Žák: Představí se mi příklad: <i>a, i, nebo</i> .
	198	Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
Pojem spojka	199	Žák: Spojují věty, aby byly delší. Aby nebylo tolik samostatných vět.
Poznávání spojek	200	Výzkumník: Jak spojky poznáš?
Žáci - vlastní příklady	201	Žák: Nějaké si pamatuji. Znáám příklady. Většinou je před nimi čárka, třeba: <i>a, i, ani, přestože, protože, nebo</i> .
	202	
	203	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
	204	Termín: leden 2017
	205	Ročník: 5
	206	Výzkumný vzorek (5 žáků)
	207	

Pojem spojka
Spojka - původní překr

Pojem spojka
Žáci - důležitost spojek

Žáci - vlastní příklady

Žáci - vlastní příklady

Pojem spojka
Žáci - důležitost spojek

Pojem spojka
Žáci - vlastní příklady

Poznávání spojek

Pojem spojka
Spojka - původní překr

Žáci - důležitost spojek
Pojem spojka

Poznávání spojek
Žáci - vlastní příklady

Žáci - vlastní příklady

208 **Ž47**

209 Výzkumník: Co je to spojka?

210 Žák: Je to slovní druh a vše, co sedá spojit (třeba vagony).

211 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?

212 Žák: Spojují věty nebo slova. Věty můžeme spojit do jedné věty. Jsou důležité.

213 Výzkumník: Uveď příklad.

214 Žák: A, i, když, nebo, protože, avšak.

215 Výzkumník: Uveď příklad ve větě.

216 Žák: Šel jsem domů, ale nikdo tam nebyl.

217 **Ž49+**

218 Výzkumník: Co je to spojka?

219 Žák: Spojuje věty a slova. Jsou důležité. Bez spojek jsou věty krátké.

220 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?

221 Žák: Všechno spojují. Jižní spojka třeba.

222 Uveď příklad: A, ale.

223 Výzkumník: Jak spojky poznáš?

224 Žák: Znáám jejich výčet.

225 **Ž50+**

226 Výzkumník: Co je to spojka?

227 Žák: Je to slovní druh. A také spojka u vozu + přívěs.

228 Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?

229 Žák: Spojují věty a jsou tam důležité.

230 Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?

231 Žák: V hlavě si je vybavím, a, i, když, jakmile, nebo, protože, ani.

232 Výzkumník: Uveď příklad ve větě.

233 Žák: Šel jsem do školy, ale neměl jsem batoh.

	234	Ž48
	235	Výzkumník: Co je to spojka?
Spojka - původní překlad Pojem spojka	236	Žák: Spojka u vlaku, spojuje dva vagony. Spojení přes internet je také spojka. A část u auta.
	237	Výzkumník: A co dál?
Žáci - vlastní příklady	238	Žák: V češtině se mi vybaví <i>a</i> , <i>když</i> , <i>protože</i> .
	239	Výzkumník: Co dalšího o spojkách víš?
Žáci - důležitost spojek Pojem spojka	240	Žák: Spojují věty nebo slova, věty by nemohly být jinak spojeny.
Poznávání spojek	241	Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?
Žáci - vlastní příklady	242	Žák: Ve větě je čárka, u <i>a</i> čárka není.
	243	Výzkumník: Uveď příklad ve větě.
Žáci - vlastní příklady	244	Žák: <i>Šel jsem do kina, když maminka vařila.</i>
	245	Ž46+
	246	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka	247	Žák: Slovní druh.
	248	Výzkumník: Co o spojkách víš?
Žáci - důležitost spojek	249	Žák: Jsou důležité ve větě, nedokázali bychom se bez nich domluvit.
Poznávání spojek	250	Výzkumník: Jak spojky poznáš?
Žáci - důležitost spojek	251	Žák: Jsou nenápadné. Vůbec si je neuvědomuji, když je říkám.
	252	Výzkumník: Uveď příklad ve větě.
Žáci - vlastní příklady	253	Žák: <i>Když se ti líbí, koupím ti to.</i>
	254	Výzkumník: Znáš ještě nějaké spojky?
Žáci - vlastní příklady	255	Žák: <i>A a jelikož.</i>
	256	
	257	Výzkumná metoda: Řízený rozhovor + zakotvená teorie
	258	Termín: červen 2017
	259	Ročník: 5
	260	Výzkumný vzorek (5 žáků)
	261	
	262	Ž47

	263	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka	264	Žák: Spojuje věty a věci. Spojuje slova ve větě.
	265	Výzkumník: Uveď příklad.
Žáci - vlastní příklady	266	Žák: <i>Ani</i> . To spojuje slova.
Pojem spojka	267	Výzkumník: Jak spojky poznáš?
Poznávání spojek	268	Žák: Pamatuji si je.
	269	Ž49+
	270	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka	271	Žák: Spojuje věty nebo slova.
	272	Výzkumník: Uveď příklad.
Žáci - vlastní příklady	273	Žák: <i>Jestliže, ale</i> .
Poznávání spojek	274	Výzkumník: Jak spojky poznáš?
	275	Žák: Jak je určuji dlouho, tak je znám.
	276	Ž48
	277	Výzkumník: Co je to spojka?
Spojka - původní pre	278	Žák: Slovní druh, něco se spojuje dohromady. Spojuje věty nebo slova.
Žáci - důležitost spoj	279	Výzkumník: Uveď příklad.
Pojem spojka	280	Žák: <i>A, i, jako, protože</i> .
Žáci - vlastní příklady	281	Výzkumník: Jak spojky poznáš?
Poznávání spojek	282	Žák: Najdu si dvě slova nebo dvě věty podle spojek.
	283	Ž46+
	284	Výzkumník: Co je to spojka?
Pojem spojka	285	Žák: Slovo, které spojuje věty nebo slova.
	286	Výzkumník: Uveď příklad.
Žáci - vlastní příklady	287	Žák: <i>A</i> .
	288	Výzkumník: Jak spojky poznáš?
Poznávání spojek	289	Žák: Teď je nebereme, nemám je zapotřebí poznat. Ale při čtení je poznám, například <i>protože</i> . Spojují dvě věty. Jestli jde věta rozdělit
Pojem spojka		
Žáci - vlastní příklady		

Pojem spojka
Žáci - důležitost spojek

Žáci - vlastní příklady

Poznávání spojek

Pojem spojka

na dvě, aby to dávalo smysl, je tam spojka.

290 **Ž50+**

291 Výzkumník: Co je to spojka?

292 Žák: Slovní druh, spojuje věty nebo slova. Spojky dělají souvětí, aby to dávalo smysl.

293 Výzkumník: Uveď příklad.

294 Žák: *Ale a protože.*

295 Výzkumník: Podle čeho spojky poznáš?

296 Žák: Úplně je nepoznám. Buď spojuje věty, nebo je na začátku. Nevím co to je, tak je to spojka.

6 Seznam tabulek

1. Tabulka 1/Výzkumný vzorek
2. Tabulka 2/Přehled názvů identifikátorů s barevným rozlišením
3. Tabulka 3/TEST 1; 2. ročník
4. Tabulka 4/TEST1; 2. ročník
5. Tabulka 5/TEST 1; 3. ročník
6. Tabulka 6/TEST 1; 3. ročník
7. Tabulka 7/TEST 2; 2. ročník
8. Tabulka 8/TEST 2; 2. ročník
9. Tabulka 9/TEST 2; 3.–5. ročník
10. Tabulka 10/TEST 3 (Část A); 3. ročník
11. Tabulka 11/TEST 3(Část A); 4. ročník
12. Tabulka 12/TEST 3 (Část A); 5. ročník
13. Tabulka 13/TEST 3 (Část B); 3. ročník
14. Tabulka 14/TEST 3 (Část B); 4. ročník
15. Tabulka 15/TEST 3 (Část B); 5. ročník
16. Tabulka 16/TEST 3 (Část C); 3. ročník
17. Tabulka 17/TEST 3 (Část C); 4. ročník
18. Tabulka 18/TEST 3 (Část C); 5. ročník
19. Tabulka 19/TEST 4; 2. a 3. ročník
20. Tabulka 20/TEST 4; 2. a 3. ročník