

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2022

Marek Bajger

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Problematika určování větných členů a vět vedlejších žáky 2. stupně
základních škol

The Issue of Determining Sentence Elements and Subordinate Clauses by
Pupils of Primary Schools

Marek Bajger

Vedoucí práce: PhDr. Blanka Nedvědová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B ČJ-SPG

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Problematika určování větných členů a vět vedlejších žáky 2. stupně základních škol* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Zdicích dne 17. dubna 2022

.....

podpis

Tímto bych chtěl poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Blance Nedvědové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a milý přístup po celou dobu spolupráce. Dále bych chtěl poděkovat všem učitelům a žákům, kteří se ochotně zúčastnili výzkumu, který je součástí této práce. V neposlední řadě bych rád poděkoval celé své rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou určování větných členů a vět vedlejších žáky 2. stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, které pro účely této práce chápeme jako rovnocenné. V teoretické části jsou představeny základy závislostní a valenční syntaxe, zkoumané větné členy a jejich větná vyjádření. U jednotlivých větných členů se věnujeme i slovním druhům, které mohou tyto pozice obsazovat. U vedlejších vět se zaměřujeme na jejich spojovací výrazy. Empirická část práce představuje výsledky kvantitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda je určování vedlejších vět pro žáky problematičtější než určování větných členů. V práci jsme se primárně zaměřili na tři větné členy, a to podmět, přísudek a předmět, a jejich větná vyjádření. Provedli jsme kvantitativní výzkum ve čtyřech školách, který ukázal, že téma vedlejších vět je pro žáky komplikovanější než určování samotných větných členů, a pokusili jsme se identifikovat prvky, kvůli kterým k chybnému určení dochází. Dále jsme zkoumali, zda má biologický faktor vliv na klasifikaci větných členů a vět vedlejších. Data ukázala, že se zde určité rozdíly projevují, a to ve prospěch dívek. Pro doplnění vhledu do této problematiky jsme dále provedli dotazníkové šetření u učitelů českého jazyka, abychom zjistili, které z větných členů a vět vedlejších vnímají jako pro žáky obtížné.

KLÍČOVÁ SLOVA

objekt, predikát, spojovací výrazy, subjekt, syntax, věta vedlejší, větný člen, větný rozbor

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of determining sentence elements and subordinate clauses by pupils of primary schools and grammar schools which we consider as equivalent for this purpose. The theoretical part presents the basics of dependency grammar, examined sentence elements and their sentence formulation. The topic of sentence formulation focuses on their linking words. The empirical part of the thesis presents the results of conducted quantitative research. The thesis aims to ascertain whether determining subordinate clauses is more difficult for pupils than determining sentence elements. We are primarily concerned with the subject, the predicate, the object, and their sentence expression. Accordingly, we conducted quantitative research in four schools. The results indicate that subordinate clauses are for pupils more challenging to identify than sentence elements, and we sought to recognise the cause of the misidentification. We also studied whether a biological factor has an impact on the success in the classification of sentence elements and subordinate clauses. The data indicates slight differences, girls proved to be more successful. Furthermore, we conducted questionnaire research with teachers of the Czech language in order to complement the view on the examined issue. The purpose of this questionnaire research was to ascertain which of the sentence elements and subordinate clauses are perceived as challenging for pupils from the teachers' point of view.

KEYWORDS

object, predicate, sentence analysis, sentence element, subject, subordinate clause, syntax

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Syntax	12
1.1 Závislostní a valenční syntax.....	12
1.2 Souvětná syntax	14
2 Větné členy	15
2.1 Větné členy vyjádřené větou vedlejší.....	16
2.1.1 Spojovací výrazy vedlejších vět	16
2.2 Základní skladební dvojice.....	16
2.2.1 Skladební dvojice	17
3 Podmět (subjekt).....	19
3.1 Slovní druhy obsazující podmětovou pozici	20
3.2 Druhy podmětu	21
3.3 Podmět vyjádřený větou vedlejší.....	23
4 Přísudek (predikát)	25
4.1 Slovní druhy obsazující přísudkovou pozici	25
4.2 Druhy přísudku	26
4.3 Přísudek vyjádřený větou vedlejší.....	28
5 Předmět (objekt)	30
5.1 Slovní druhy obsazující pozici předmětu	31
5.1.1 K pádům výrazů obsazujících předmětovou pozici.....	32
5.2 Předmět vyjádřený větou vedlejší.....	33
EMPIRICKÁ ČÁST	35
6 Výzkumné otázky	37

7	Metodologie výzkumu	38
7.1	Kvantitativní výzkum	38
7.2	Vzorek respondentů a jeho výběr	38
7.3	Dotazníkové šetření	39
7.3.1	Kritéria pro vyřazení dotazníku z výzkumu	42
7.4	Metoda zpracování a analýzy dat	42
7.5	Etické zásady výzkumu	43
8	Výsledky výzkumu	45
8.1	Dotazníkové šetření – žáci 8. a 9. ročníků.....	45
8.1.1	Podmět a jeho větné vyjádření.....	47
8.1.2	Přísudek a jeho větné vyjádření.....	52
8.1.3	Předmět a jeho větné vyjádření	58
8.1.4	Příslovečná určení a jejich větná vyjádření	62
8.1.5	Žákovská úspěšnost v jednotlivých tematických oblastech	65
8.1.6	Biologický faktor jako determinanta úspěšnosti	66
8.1.7	Geografický faktor jako determinanta úspěšnosti	68
8.1.8	Žákovské vnímání problematiky větných členů a vět vedlejších	69
8.2	Dotazníkové šetření – vyučující českého jazyka.....	70
	Závěr.....	75
	Seznam použitých zkratk	78
	Seznam použitých informačních zdrojů	80
	Seznam příloh	84

Úvod

Důvodem, proč jsme si jako téma závěrečné práce zvolili právě *Problematiku určování větných členů a vět vedlejších žáky 2. stupně základních škol*, je, že jsme v odborných publikacích nenalezli výzkum, který by se touto problematikou komplexně zabýval. Převážná většina publikací se orientovala pouze na jednu ze zkoumaných oblastí, ale bohužel jsme se neselekali s uceleným výzkumem, který by se této propojené problematice věnoval podrobněji, ačkoli vnímáme, že žáci v této oblasti často tápají, i přes to, že větné členy (dále jen VČ) a věty vedlejší (dále jen VV) jsou prakticky synonymy. Rozhodli jsme se tak udělat vlastní kvantitativní výzkum, který by ukázal, zda se jedna ze zkoumaných oblastí jeví žákům obtížnější a pokud ano, poukázat na možné příčiny, kvůli kterým by k tomu mohlo docházet.

Práce se skládá z teoretické části, ve které uvedeme jednotlivé větné členy, jejich fungování ve větné struktuře a jejich možné větné vyjádření. V praktické části práce provedeme kvantitativní výzkum, který bude zaměřen na žáky 8. a 9. ročníků a na odpovídající ročníky osmiletého gymnázia, a pokusíme se identifikovat prvky, které žákům budou činit obtíže, a budeme je analyzovat a interpretovat. Tato věková skupina byla zvolena záměrně s ohledem na již ukotvené znalosti této problematiky.

Jednou z hlavních výzkumných otázek je, zda určování vět vedlejších činí žákům větší obtíže než určování větných členů. Podotázkou, kterou se budeme snažit v návaznosti na otázku hlavní zodpovědět, bude, proč tomu tak je, které faktory chybné vnímání vedlejších vět ovlivňují, pokud vůbec. Další, ne však tak podstatnou, otázkou je, zda jsou v určování a rozeznávání větných členů a vět vedlejších úspěšnější chlapci či dívky. Víme, že z genderového hlediska je tento pohled spíše zastaralý, nás však zajímá, zda tento biologický faktor má nějaký vliv na vnímání větných členů a vět vedlejších, což by se právě v kvantitativním výzkumu mohlo ukázat. Další výzkumné otázky, kterými se v této práci budeme zabývat, budou představeny v empirické části, kde budou zároveň okomentovány.

V teoretické části se budeme zabývat pouze třemi větnými členy, jimiž jsou *podmět*, *přísudek* a *předmět*, a jejich větným vyjádřením. Do výzkumného dotazníku však budou v menší míře zahrnuta příslovečná určení, ačkoli se nebude jednat o hlavní zkoumanou oblast. Tato část bude do výzkumu zahrnuta jen pro porovnání úspěšnosti v jednotlivých

oblastech, případně může být použita jako předvýzkumná data k dalšímu zkoumání této problematiky.

Pokud se nám podaří prokázat naši domněnku, že oblast vedlejších vět je pro žáky komplikovanější, pokusíme se na vzorku rekognoskovat, čím je tato odchylka způsobena.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této práce se snaží vyložit teoretické základy větné a souvětné skladby, větných členů a vět vedlejších, které budeme v této práci zkoumat. Pro účely této práce jsme se zaměřili na tři větné členy, a to *podmět, přísudek a předmět*, a jejich větná vyjádření. Z tohoto důvodu jsou v teoretickém rámci vymezeny pouze tyto větné členy a jejich větná vyjádření. Podmětu a přísudku se v této práci věnujeme, jelikož se jedná o tzv. základní skladební dvojici (syntagma tvořené subjektem a predikátem) a žáci s těmito termíny pracují od nižších ročníků na základní škole. Předmět je dalším větným členem, se kterým jsou žáci obeznámeni od nižších ročníků a zároveň je také součástí základové větné struktury. Ačkoli se ve výzkumném dotazníku rámcově objeví i příslovečná určení, která také mohou být součástí základové větné struktury, v teoretickém rámci zahrnuta nejsou.

Nezahrnuté větné členy však taktéž považujeme za podstatné, ale jsme si vědomi toho, že je tato problematika tak rozsáhlá, že i vymezené téma bude velmi obsažné. Nicméně si necháváme možnost provedení dalšího výzkumu, který by se věnoval v této práci nezahrnutým větným členům. Příslovečná určení obsažená ve výzkumném dotazníku by nám, případně dalším výzkumníkům, mohla posloužit jako pilotáž budoucího výzkumu.

V praktické části nastíníme i problematiku příslovečných určení, avšak nejde o reprezentativní vzorek, jenž by měl výpovědní hodnotu, jde pouze o nástin této problematiky, jež by mohla být tématem dalšího zkoumání, ukáže-li se, že je tato problematika vhodným terénem k výzkumu. Z tohoto důvodu nejsou příslovečná určení a vedlejší věty příslovečné v teoretickém rámci zahrnuty.

V teoretické části označujeme užitou literaturu převážně zkratkami, činíme tak z důvodu úspory místa a přehlednosti textu. Veškeré zkratky, které jsou v textu užity, jsou vypsány v oddíle seznam použitých zkratk.

1 Syntax

Syntax neboli skladba je nauka o větné stavbě, jejíž základní jazykovou jednotkou je věta. Můžeme mluvit o větě jednoduché, skládá-li se promluva z více vět, mluvíme o souvětí. Mezi těmito větami pak rozlišujeme vztah souřadnosti a podřadnosti. V případě podřadnosti mluvíme o větách vedlejších, kdy jsou tyto věty zapojeny do věty řídící jako její prvek (větný člen) a závisí na některém ze členů v řídící větě. V případě souřadnosti není věta nijak zapojena do věty řídící jako její větný člen a vztah mezi těmito větami nazýváme jako souřadnost (Cvrček et al., 2010).

Kopečný (1958, s. 11) říká, že „*je to nauka o způsobu skládání slov ve větu a o způsobu vzájemného skládání vět*“ a mezi těmito slovy, které mezi sebou mají vztahy, určujeme jejich druh. Adam et al. (2019) doplňuje, že se kromě vztahů zabýváme také tím, jak jsou tyto výrazy ve větách uspořádány. Tato jazykovědná disciplína se zabývá primárně tím, jak jsou v daném jazyce správně utvářeny věty/výpovědi.

1.1 Závislostní a valenční syntax

Závislostní syntax je založena na syntaktických vztazích jednotlivých slov ve struktuře, a to mezi členem řídícím a členem závislým. Vztahy mezi jednotlivými členy zaznamenáváme v tzv. závislostním stromu, ve školní praxi se setkáváme s grafy vět¹, se kterými se pracuje jinak než se závislostním stromem, jehož centrem je predikát (Petkevič, 2017).

Čechová et al. (2011) uvádí, že výrazy, které se ve větě vyskytují, se spojují do syntagmat, tedy vztahů mezi jednotlivými větnými členy, a to výhradně výrazů autosémantických a návstavbových slovních druhů. Vztahy mezi takovými výrazy pak nazýváme syntaktickými. Rozlišujeme dva typy vztahů, a to sémantické a formálně-syntaktické. Ze sémantického hlediska to jsou *predikace, determinace, koordinace a adordinace*. Formálně-syntaktickými vztahy jsou *hypotaxe* (sem řadíme *kongruenci, rekci, adjunkci*) a *parataxe* (Adam et al., 2019). V závislostní syntaxi pak operujeme s termínem rozvíjející větné členy². Hirschová (2012) doplňuje prostředky, jimiž může být syntaktický vztah vyjádřen.

¹ V těchto grafech jsou podmět a přísudek na stejné úrovni a rozvíjející větné členy jsou na úrovni nižší a jsou na členech řídících závislé.

² Školské pojetí označuje za rozvíjející větné členy ty výrazy, které nejsou součástí základní skladební dvojice. Jedná se o členy, které závisí na jiném členu a rozvíjí ho (blíže jej určují, doplňují ho).

Jedná se o flexi, která je vyjádřena koncovkou, podřadicími nebo souřadicími spojkami, výrazy vztažnými a slovosledem.

Ve valenční syntaxi se zabýváme schopností sloves a slov dějových na sebe vázat další slova, která jsou v určitém tvaru. Tuto vlastnost pojmenováváme jako valenci, kterou je určován základ větné struktury slovesem v přísudkové pozici. „*Valenční výrazy, které doplňují nutně sloveso, se dělí na levovalenční a pravovalenční.*“ (Čechová et al., 2011, s. 318)

Slovesa můžeme dělit na ta, která jsou nevalenční, ta nepotřebují žádné levovalenční ani pravovalenční doplnění k tomu, aby byla věta smysluplná (např. sloveso *pršet* nevyžaduje žádné valenční doplnění). Jednovalenční, která k smysluplnému vyjádření potřebují mít obsazenou pouze jednu z valenčních pozic (např. *brečet*), dvojvalenční, která obsazují dvě ze svých valenčních pozic (např. sloveso *stvořit*) a trojvalenční, jež mají tři valenční doplnění (např. sloveso *svést* ve smyslu někoho někam).³ Aby bylo sloveso významově úplné, vyžaduje určitý počet doplnění a to, kolik doplnění sloveso vyžaduje, nazýváme valenční potenciál. Tyto valenční členy se slovesem v určitém tvaru nazýváme základovou větnou strukturou, která je nejmenší významovou jednotkou. Za levovalenční pozici považujeme pozici subjektu. K tomuto pojetí se ve valenční syntaxi přistoupilo, jelikož v angličtině je podmět vždy vlevo od přísudku, zatímco v češtině není pozice podmětu vlevo vyžadována, neboť slovosled v češtině je vysoce flexibilní. Pravovalenční pozice je v anglickém jazyce obsazována vpravo od přísudku, avšak pro češtinu není tato pozice závazná (Čechová et al., 2011).

Hledisko valenční syntaxe jsme do této práce zahrnuli, jelikož zohlednění sémantické stránky základu věty považujeme za zásadní s ohledem na komunikační aspekt výuky. Ačkoli se ve školní praxi pracuje převážně s pojetím závislostní syntaxe, nemyslíme si, že by se pojetí syntaxe valenční nemělo do školské výuky zahrnovat.⁴

³ Jednotlivá slovesa byla kontrolována ve valenčním slovníku českých sloves VALLEX (Lopatková et al., 2016).

⁴ K tématu pojetí valenční syntaxe na střední škole se již v minulosti vyjadřovala např. Šmejkalová (2004), která poukazuje na to, že využití valenční syntaxe spolu se syntaxí závislostní může být vhodným a pro třídu aktivizujícím prvkem.

1.2 Souvětná syntax

Čechová et al. (2011) rozděluje větu jednoduchou, větu složenou a souvětí. Věta složená se podle ní vyznačuje tím, že se jedna věta zapojuje do věty jiné jako její větný člen. Považuje tedy větu jednoduchou a větu složenou za ekvivalentní, ačkoli připouští složitější konstrukci věty složené. My pro účely této práce chápeme větu složenou jako souvětí podřadné ve shodě s Hauserem et al. (2019) a Hirschovou (2012), které se skládá z jedné věty hlavní (dále jen VH) a jedné nebo více VV. V této práci budeme pracovat jen se souvětím podřadným, jelikož cílem žáků bude určit druh VV, a nebylo naším cílem žákům zadávat složité souvětné konstrukce, ve kterých by identifikovali, do které věty se VV jako její větný člen začleňuje. Předpokládali jsme, že takové složité konstrukce by mohly vést k větší chybovosti, proto jsme volili souvětí o jedné VH a jedné VV.

Souvětí souřadné chápe Čechová et al. (2011) jako spojení vět, které jsou v syntaktickém vztahu, avšak ani jedna nevstupuje do druhé jako její větný člen. Hauser et al. (2019) pracuje se školským pojetím souřadného souvětí, které je složeno alespoň ze dvou vět hlavních a může k sobě připojovat věty vedlejší.

2 Větné členy

Jedná se o termín, který je užíván v závislostní gramatice, ve školské praxi a v mluvnicích pro školu a veřejnost (Karlík, 2017a). Funkce výrazu, který označujeme jako větný člen, je dána jeho sémantickými a syntaktickými vztahy k ostatním výrazům. Pokud výraz stojí mimo větu, nemůžeme určit jeho větněčlenskou funkci, ačkoli slovnědruhová podstata samotného výrazu tuto vlastnost do jisté míry předjímá (SSČ). VČ jsou syntaktickými funkcemi, a to autosémantických slov ve větě, ale i slov nástavbových⁵. Jde o výsledek začlenění do větné struktury v syntagmatech (Čechová et al., 2011).

Mezi VČ tak neřadíme prepozice – předložkový pád plní funkci jednoho členu – konjunkce, odkazovací slova, která ve větě řídící odkazují k závislé větě. Dále funkci větných členů neplní slova zdůrazňovací – sem patří *zdůrazňující částice, zesílení předložek a zájmeno to* (méně často zájmeno *ono*) (Šmilauer, 1980, s. 259).

Slovní druhy obsazují syntaktické pozice podle slovnědruhového významu. Obecný význam slovního druhu určuje jeho funkci jako větného členu. Funkci vyplývající z významu slovního druhu nazýváme funkce primární. Slovní druhy však mohou plnit i funkce sekundární v případě, že tato jejich funkce přímo nevyplývá z významu daného slovního druhu, v takovém případě mluvíme o funkci sekundární. Pokud je slovní druh ve funkci sekundární, sbližuje se se slovním druhem ve funkci primární syntakticky, ale i sémanticky (SSČ). O primárních a sekundárních funkcích pohovoříme blíže u každého VČ zvlášť.

Funkce lexému ve větné struktuře není dána primárně jeho pozicí, nýbrž syntaktickými vztahy mezi výrazy dané struktury. V českém jazyce se VČ zviditelňují právě hlavně flexí, nikoli svým umístěním ve větě, jako tomu je například v angličtině (Karlík, 2017a).

⁵ Někdy řadíme ke slovům autosémantickým i číslovky, které se svou funkcí více podobají zájmenům. Nicméně s číslovkami, zájmeny a citoslovci budeme pracovat jako s nástavbovými slovními druhy (Hladká, 2017).

2.1 Větné členy vyjádřené větou vedlejší

Větný člen může být vyjádřen jak větně, tak nevětně. To, zda budeme moci VČ vyjádřit větným nebo nevětným způsobem, záleží na sémantických a syntaktických vlastnostech syntaktického slovesa (SSČ).

Je-li větný člen vyjádřen větně, mluvíme o vedlejší větě. Tato věta pak vyjadřuje větný člen věty řídící. Vedlejší věty pak klasifikujeme v závislosti na tom, jakou funkci plní ve struktuře svých řídících vět. Vedlejší věta se do řídící věty zapojuje jako její větný člen. Začleněnou větu nazýváme větou vedlejší a tu, která není syntakticky začleněna, větou hlavní. Větou řídící může být i věta vedlejší. Jsou-li vedlejší věty stejného druhu, mohou být spojeny paratakticky za předpokladu, že mají stejnou řídící větu – jsou na stejné úrovni – ani jedna není na druhé závislá, nebo hypotakticky (PMČ).

Věta vedlejší může být vzhledem k větě řídící anteponována. Pokud dojde k anteponování závislé věty, může být na začátku věty řídící výraz, který má povahu zájmenné částice (MČ3). Jako příklad uvádíme následující souvětí *Když jsme přišli domů, tak všichni ztichli*.

2.1.1 Spojovací výrazy vedlejších vět

Věty vedlejší jsou se svou řídící větou spojeny hypotakticky. Vedlejší věta může být k větě řídící připojena spojkou, a to spojkou podřadicí, nebo vztažným zájmenem či příslovcem (relativa). Věty vedlejší mohou být mezi sebou spojeny spojkou podřadicí (hypotakticky) i spojkou souřadicí (paratakticky) (MČ3). Spojky ve větné struktuře nepovažujeme za větný člen, avšak relativa (vztažná zájmena a příslovce) jsou větným členem věty, kterou uvozují (PMČ).

Vedlejší věty, které jsou uvozeny hypotaktickými spojkami, ale nejsou zapojeny do větněčlenské pozice jiné věty, nazýváme nepravé. K těmto větám řadíme i ty, u nichž není hypotaktická povaha zřetelná (MČ3).

2.2 Základní skladební dvojice

Základními větnými členy jsou podmět (subjekt) (dále jen *S*), a přísudek (predikát) (dále jen *P*). Na těchto základních členech jsou závislé členy rozvíjející (SSČ).

Skladební dvojici ve školních mluvnicích rozumíme dvojice holých VČ, které spolu tvoří syntagma. Za základní skladební dvojici pak považujeme podmět a přísudek. Základní skladební dvojice *S* a *P* je ve školské syntaxi, ale i v mnoha českých syntaxích, považována „za svébytný syntaktický vztah predikace.“ (Panevová et al., 2014, s. 19–20) V tomto vztahu není ani jeden ze základních členů považován za řídící, ani závislý. Toto pojetí je především ve školském prostředí výhodné, jelikož podle počtu predikátů je určován celkový počet vět v souvětí. Je však potřeba si uvědomit, že *S* svými mluvnickými a významovými kategoriemi ovlivňuje výslednou podobu *P*. Pojetí základních členů se dostává do rozporu se závislostním stromem, ve kterém je predikát (kořen) jediný vytčený prvek, i s valenční teorií. Subjekt je pak považován za člen, který je závislý na predikátu a gramatické kategorie subjektu jsou v tomto případě předávány členem závislým členu řídícímu. Tento rozpor lze sledovat i ve valenční syntaxi s verbocentrickým pojetím, kde je za vrchol považován predikát věty hlavní. Toto pojetí je výhodné ve chvíli, kdy je podmětová pozice neobsazena (Panevová et al., 2014). Autorka dále dodává, že pokud ve větné struktuře není obsazena podmětová pozice, je pojetí základní skladební dvojice problematické.

U základní skladební dvojice dochází ke shodě přísudku s podmětem, kdy přísudek přebírá kategorii osoby od subjektu a shoduje se s ním ve jmenném rodě a čísle (Hirschová, 2012). Hauser et al. (2019) považuje podmět za větný člen, který nezávisí na žádném jiném členu, ale přísudek považuje za člen závislý na podmětu.

V této práci budeme pracovat se školským pojetím syntaxe, ve kterém jsou subjekt a predikát považovány za základní skladební dvojici, kdy se *P* shoduje se *S* a oba tyto členy jsou hierarchicky nejvýše. Již jsme nastínili, že toto pojetí není vždy výhodné, jelikož základní skladební dvojice netvoří vždy smysluplnou výpověď, což se ukázalo na pojetí valenční syntaxe. Jako příklad uveďme větu *Karel řekl Michalovi důležitou informaci*. Zde je základní skladební dvojicí *Karel – řekl*, ale tato výpověď nedává sama o sobě smysl, jelikož sloveso *říct* (ve smyslu prozradit) vyžaduje akuzativní a dativní doplnění *říct něco a říct někomu* (VALLEX, 2016).

2.2.1 Skladební dvojice

Za skladební dvojici, nikoli již základní, jsou pak považovány výrazy ve spojení s podmětem, přísudkem a dalšími VČ. Za skladební dvojici pak nepovažujeme spojení

autosémantických a nástavbových výrazů s výrazy synsémantickými, které ve školních mluvnicích nejsou VČ, nebo se neurčují (Karlík, 2017b). Jako příklad uveďme spojení *[před školou]*. Prepozice *před* netvoří se substantivem *školou* skladební dvojici, jelikož prepozice není plnovýznamovým slovem.

Skladební dvojice budeme prezentovat následující větou, ve které jednotlivá slova tvoří syntagmata *Karel přiběhl rychle do školy*. Zde se vyskytují vztahy mezi těmito slovy *Karel – přiběhl*, *přiběhl – do školy*, *přiběhl – rychle*. Žádný vztah však nepozorujeme mezi výrazy *Karel – do školy*, *Karel – rychle*.

3 Podmět (subjekt)

Termínem podmět označujeme jednak výraz, jenž obsazuje podmětovou pozici ve větném vzorci, jednak i samotnou pozici. Podmětová pozice nemusí být nutně formálně obsazena. Chybí-li formálně podmět, mluvíme o něm jako o nevyjádřeném, nebo všeobecném (AGSČ). Jedná se tedy o VČ, kterému je predikátem přisouzen nějaký příznak, kterým může být děj, stav apod. (ESČ).

Čechová et al. (2011) označuje podmět za člen mluvnicky nezávislý, o kterém přísudek něco tvrdí. Významy subjektu, které jsou dané vztahem k přísudku, jsou tyto „význam činitele děje, význam nositele stavu, v pasivních konstrukcích *patiens*“ (Čechová et al., 2011, s. 307).

Z hlediska valenční syntaxe obsazuje syntakticky levovalenční pozici a mívá převážně nominativní formu. Proto se na tento základní větný člen zpravidla ptáme otázkou *kdo/co?* čili první pádovou otázkou + přísudek. Subjekt však nemusí mít vždy nominativní formu. Za podmět můžeme pokládat i substantivum v genitivu. Pak jej dále dělíme na genitiv partitivní a genitiv záporový, které považujeme za sémantickou variantu nominativu (SSČ).

Genitivní formu můžeme dle Hirschové (2012) považovat za nominativní, jelikož ji lze právě nominativem nahradit. V současnosti tuto formu však považujeme za knižní a vyskytuje se zejména v ustálených spojeních. Např.: „*Nebylo po něm ani vidu, ani slechu.*“ (Hirschová, 2012, s. 22). Autorka dále upozorňuje, že je potřeba rozlišovat, kdy se jedná o variantu nominativu a kdy akuzativu, jelikož akuzativní varianta je klasifikována jako předmět.

Stejnou situaci lze spatřovat, je-li subjektem číselný výraz pět a více, anebo neurčitá číslovka spojená s plurálem genitivu. Zde považujeme genitivní formu za subjekt, zatímco číslovku hodnotíme jako kvantitativní přívlastek, který Hirschová (2012) označuje jako variantu shodného přívlastku (SSČ). Jako příklad uvádíme *Do třídy přišlo šest chlapců.* Zde považujeme za podmět právě podstatné jméno v genitivu – nazýváme jej genitiv partitivní (tzv. numerativ viz Hirschová, 2012) – zatímco číslovku považujeme za kvantitativní přívlastek.

3.1 Slovní druhy obsazující podmětovou pozici

Primárně je podmětová pozice obsazována substantivem, zpravidla v nominativu. Tomu nasvědčuje slovnědruhový význam substantiv, jejichž účelem je pojmenovávání substancí. Dalším slovním druhem, který může obsazovat primárně pozici podmětu, jsou pronomina (SSČ). Pokud se do pozice podmětu dostanou zájmena *já, ty, my, vy*, dochází k tomu, že shoda přísudku s podmětem závisí na komunikační situaci, jmenný rod je tedy dán pragmatickými faktory (Hirschová 2012, s. 21).

Sekundárně je pozice podmětu obsazena adjektivem nebo zájmenem přivlastňovacím (SSČ). Substantivum zde může být nahrazeno adjektivem například ze stylistických důvodů. To pak může nahradit substantivum, vyplývá-li to z kontextu předchozí věty. Dále tohoto nahrazení můžeme využít z důvodu jazykové ekonomie, kdy podstatné jméno, které vynecháváme/nahrazujeme, je známé ze situace nebo je jeho význam zřetelný i mimo kontext (PMČ). Příklad tohoto kontextově zřetelného nahrazení budeme prezentovat následujícím souvětím *Pilní žáci byli pochváleni, nejšikovnější byli odměněni*. V uvedeném příkladu je substantivum *žáci*, nahrazeno adjektivem, které by při neelidování substantiva plnilo funkci přivlastku, jelikož však došlo k vypuštění substantiva, obsazuje adjektivum podmětovou pozici. Je však potřeba doplnit, že pravým podmětem se tyto výrazy stávají až ve chvíli, kdy jsou ustálené a mají slovnědruhovou platnost substantiva v nominativu (SSČ).

Obsazováním podmětové pozice právě adjektivem dochází k jeho postupné substantivizaci čili procesu, kdy se z adjektiva stává, při určité funkci ve větné struktuře, substantivum (SSČ). Právě tyto situace jsou východiskem pro vznik substantivizovaných přídavných jmen a zájmen (PMČ). Tuto pozici však mohou zaujímat příslovečné výrazy, které mají většinou charakter lexikalizované elipsy (MČ3). Jako příklad lexikalizované elipsy uvádíme následující větu *U Novotných mají nové štěně*. Zde je lexikalizovanou elipsou právě výraz *U Novotných*, který vyjadřuje *Novotní mají nové štěně*.

Případně tuto pozici můžeme obsadit například číslovkou (Grepl, Karlík, 1999). Je však třeba rozlišovat, zda se jedná o číslovku v podmětu, nebo zda jde o kvantitativní přivlastek, jak jsme již zmiňovali v předchozí kapitole. V kontextu školské syntaxe se však budeme držet toho, že podmět je vždy v 1. pádě, ačkoli víme, že tato problematika je mnohem rozsáhlejší, nicméně pro školskou syntax nevýhodná.

Výjimkou nebývá ani užití slovesa v infinitivu (dále jen inf.) či dějového substantiva (SSČ). Dojde-li k takzvané nominalizaci, tedy jevu, kdy sloveso ztrácí finitní morfologii a získává morfologii jinou, ale zůstávají mu některé morfosyntaktické vlastnosti slovesa, může plnit funkci podmětu jako například již zmíněný infinitiv, dějové substantivum a verbální substantivum (Karlík, 2017c). Jako příklad můžeme použít sloveso *číst*. **Číst mě baví. Čtení je mé potěšení. Četba je mé potěšení.**

Slovní druhy v pozici podmětu se stávají syntaktickým substantivem a jsou také jako substantivum rozvíjeny. Výjimkou bývá již zmíněné sloveso v infinitivu, které si „převážně zachovává svůj slovnědruhový charakter a bývá rozvíjeno stejně jako jiné slovesné tvary, tedy předmětem a příslovečným určením“ (Hirschová 2012, s. 23). **Číst knihy je velmi důležité.** Zde je podmět *číst* rozvit předmětem *knihy*.

Do podmětové pozice se mohou dostat i neohebné slovní druhy „*Stadionem se ozvalo hlasité fuj. Každé proč má své proto.*“ apod. (PMČ, s. 413). Vyskytují-li se v této pozici výrazy, které mají citátovou povahu, bývají zpravidla graficky odlišeny např. jiným typem písma nebo uvedením do uvozovek (PMČ).

3.2 Druhy podmětu

Podmět je ve větě buď formálně vyjádřen, nebo není podmětová pozice formálně obsazena, v takovém případě mluvíme o podmětu nevyjádřeném, neurčitém, případně všeobecném (nulovém) (AGSČ).

Vyjádřený podmět

Štícha et al. (2013) charakterizuje jako základní vyjádření podmětu jméno v nominativu, tímto jménem bývá zpravidla substantivum, zájmeno, substantivizované adjektivum, případně numerativní substantivum.

Dle školského pojetí se jedná o druh podmětu, který se formálně vyskytuje ve větě a je vyjádřen syntaktickým substantivem (Krausová, Teršová, 2013).

Nevyjádřený podmět

Má-li predikátové sloveso tvar 1. nebo 2. osoby, zpravidla *S* nevyjadřujeme pronominálně. Pokud jej však zájmeným výrazem vyjádříme, má tento výraz „*zdůrazňovací, vytykáci,*

konfrontační nebo rematizační funkci nebo poskytuje možnost specifikovat podmět aponovaným substantivem“ (AGSČ, s. 672). Podmět nemusí být dále vyjádřen v případech kdy je jím 3. os. sg. a je znám ze souvislosti. Zde je však důležité, aby tento nevyjádřený podmět z kontextu jasně vyplýval, v opačném případě může dojít ke komunikačnímu nedorozumění (Šmilauer, 1980). Grepl, Karlík (1989) uvádí příklady, ve kterých vypuštěním podmětu dochází k nejasnosti a dvojznačnosti „*Když učitel namočil lakmusový papírek do kyseliny, zčervenal.*“ nebo „*Máme doma kanárka, když tatínek ráno vstává, vyskočí si na bidýlko, rozhlédne se a začne zpívat.*“ (s. 239). Na těchto příkladech se zcela jasně ukazuje, že je důležité uvážit, zda je vypuštění podmětového výrazu v dané struktuře vhodné, jelikož elizí může docházet k nejasnému komunikačnímu záměru mluvčího, k nejednoznačnosti.

Nevyjádřený podmět je tedy ve větě nerealizovaný, ale je snadno doplnitelný z kontextu. U tohoto druhu je zřetelné, kdo je podmětem, jelikož na tuto skutečnost ukazuje tvar slovesa (predikátu), ze kterého je možné zjistit číslo, někdy i rod, případně osobu. (Adam et al., 2019)

Všeobecný podmět

U všeobecného podmětu se situace liší tím, že nejsme jednoznačně schopni říct, kdo nebo co je podmětem, není možné tuto informaci z kontextu s jistotou doplnit. Tento druh podmětu bývá nejčastěji vyjádřen 3. os. pl. (Adam et al., 2019). Takový typ bývá užíván zejména ve větných frazémách, pro které je příznačný. To je způsobeno tím, že agentem je anonymní osoba (AGSČ). Štícha et al. (2013) dále zmiňuje, že pro větné frazémy je typický predikát ve tvaru 2. os. sg. Hirschová (2012) doplňuje, že typ všeobecného podmětu je užíván také u všeobecně platných pravidel nebo návodů a vyskytuje se ve tvarech 2. os. sg. nebo 1. os. pl. Adam et al. (2019) řadí věty typu „*Říkali to v televizi.*“ k větám s všeobecným podmětem, zatímco Hirschová (2012) jej klasifikuje jako neurčitý.

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník základních škol, případně pro odpovídající ročník víceletých gymnázií, klasifikují tento druh podmětu jako ten, který označuje několik nebo mnoho lidí a my je neumíme přesně pojmenovat. Dále shodně s ostatními publikacemi uvádějí užití tohoto typu podmětu v rčeních a příslovích (Hošnová, Bozděchová, 2008; Krausová, Teršová, 2013).

Neurčitý podmět

Štícha et al. (2013) pod pojmem neurčitý podmět uvádí substantivní zájmeno *to*, které stejně jako podmět všeobecný neodkazuje ke konkrétní osobě/entitě, ta není známá ani z kontextu výpovědi, ani není nijak v předcházejícím textu označena. *V obchodě se to hemžilo nedočkavými zákazníky.* Autor dále upozorňuje na to, že za věty s formálním podmětem nepovažujeme ty konstrukce, kde je výraz *to*, případně *ono*, částicí. Jako příklad uveďme *To mi slehlo. To se ti to povídá.*

Hirschová (2012, s. 24) věty s neurčitým podmětem chápe jako ty, které podmět mají, ale „mluvčí jej však v daném okamžiku nechce nebo nemůže pojmenovat.“

3.3 Podmět vyjádřený vedlejší větou

Je-li podmět řídící věty vyjádřen vedlejší větou, klasifikujeme tuto VV jako podmětnou (Karlík, 2017d). To, zda podmět bude moci být vyjádřen větnou formou, závisí na charakteru významu přísudkového slovesa dané věty (AGSČ). Mezi prostředky hypotaxe podmětných vět řadíme spojky hypotaktické (podřadící) a relativa (vztažná zájmena a příslovce) (MČ3).

Takto vyjádřený podmět může mít podobu vedlejší věty vztažné nebo vedlejší věty spojkové.⁶ Vztažné věty obsahují zvláště relativa *kdo*, *co* a jsou primárně větami přívlastkovými, jelikož určují obecný zájmenný výraz, který má substantivní povahu. Pokud tento zájmenný výraz (*ten* a *to*) vypustíme, dostávají se relativa do pozice podmětu. Dochází zde ke stejnému procesu, kdy se do pozice podmětu při elizi substantiva dostává adjektivum. Podobným způsobem se do pozice podmětu dostávají původně vztažné přívlastkové věty. „*Ten, kdo se bojí, nesmí do lesa.* » *Kdo se bojí, nesmí do lesa. Ta (žena), která je vdaná, má*

⁶ Ze sémantického hlediska dělíme vedlejší věty na obsahové a neobsahové. Obsahové věty mají za úkol vyjádřit obsah své věty řídící, jelikož pokud není přísudkový výraz řídící věty větou vedlejší rozvinut, je obsahově neúplný. Např.: *Je obdivuhodné, že ji zachránil.* Sdělení ve větě řídící je bez doplnění podmětné věty, která je v tomto případě obsahová, neúplná. Neobsahové věty mají za úkol vyjádřit nějakou osobu, věc či substanci. *Kdo chce psa bít, hůl si vždy najde.* Zde VV podmětná nevyjadřuje obsah věty řídící, ale osobu. Dále je můžeme dělit na korelativní a nekorelativní. Korelativní podmětné věty spojkové nejsou tak časté jako korelativní podmětné věty vztažné. Příkladem korelativní spojkové věty podmětné je např.: *Mně se nepodaří to, abych tam došel.* / *Mně se nepodaří, abych tam došel.* Druhý příklad uvádíme jako zástupce podmětné věty spojkové nekorelativní. Vztažné podmětné věty korelativní i nekorelativní se vyskytují přibližně ve stejném množství. Jako příklad vztažné korelativní věty uveďme *Nevyhnulo se mu ale to, co se mu vyhnout mělo.* a nekorelativní *Nevyhnulo se mu, co se mi vyhnout mělo.* (Hrbáček in Čechová et al., 2011).

po starostech. » Která je vdaná, má po starostech. “ (SSČ, s. 238) Zde rovněž dochází k elizi zájmeného výrazu (+ substantiva), a přívlastková věta tak nabývá funkce věty podmětné.

Podmětnou vedlejší větu však mohou uvozovat i další relativa, která ze slovnědruhového hlediska klasifikujeme jako vztažná příslovce. Ty vedlejší věty, které jsou uvozeny spojovacím výrazem, jež ze slovnědruhového hlediska klasifikujeme jako spojku, označujeme jako vedlejší věty spojkové. U podmětných vět to mohou být např. spojky *že, zda, jestli, aby, když* apod. (AGSČ, 799–800)

4 Přísudek (predikát)

Termínem přísudek rozumíme větný člen, který o někom/něčem něco říká, někomu nebo něčemu něco prisuzuje. Může prisuzovat vlastnost, stav, změnu nebo činnost. Také může signalizovat něčí vztah k něčemu (PMČ). Karlík (1998) doplňuje, že *P* tyto příznaky/vztahy aktualizuje. Aktualizací je míněna časová orientace v závislosti na momentu promluvy a modální charakterizace z hlediska způsobu platnosti těchto příznaků/vztahů.

Přísudek je ve dvojčlenné větě⁷ závislým členem, kterým se o podmětu něco tvrdí. Podíváme-li se na *P* ze strukturního hlediska, tvoří právě on základ věty. Podmět nemusí být ve větě obsažen, ale přísudek zde musí být vždy (Čechová et al., 2011).

Štícha et al. (2013) doplňuje, že termínem přísudek označujeme výraz, který má sémanticko-formální vztah k podmětu, případně k podmětové pozici, včetně té, která není formálně obsazena. V případě, že sloveso nemá dané vlastnosti, ale přesto tvoří větnou strukturu – jedná se o věty jednočlenné⁸ – nazýváme tento výraz nepřísudkovým/nepredikátovým slovesem. Jako příklad uvedeme slovesa *prší*, *svítá*, *sněží* (AGSČ). Nevyskytuje-li se ve větě podmět (mluvíme o větě bezpodmětné), je přísudek syntakticky nezávislý, má inkongruentní formu (SSČ). Např.: *O rekonstrukci jsme (my) dlouho uvažovali. O rekonstrukci se dlouho uvažovalo.*

Pozice přísudku ve větné konstrukci není nijak dána, není nijak vázána na žádné místo ve větě, jeho poloha může být motivována různými faktory (Šmilauer, 1947).

4.1 Slovní druhy obsazující přísudkovou pozici

Ze všech slovních druhů má jen sloveso možnost vyjádřit kategorii osoby, času a způsobu. Tento slovní druh tak můžeme považovat za ten, který plní primární funkci přísudku. Do přísudkové pozice se však dostávají i ty slovní druhy, které tuto možnost nemají, jsou však syntakticky verbalizovány. V této pozici se mohou například objevit citoslovce, která mají platnost slovesa v oznamovacím způsobu minulého času. Tato verbalizace je zřejmá i díky

⁷ Termínem věta dvojčlenná se v závislostní syntaxi rozumí věta, v jejíž struktuře je obsazena podmětová pozice (též podmětová věta). Tento podmět může být slovně vyjádřený i nevyjádřený. Věta jednočlenná je komplementárním pojmem k pojmu věta dvojčlenná (ESČ, s. 522).

⁸ Termínem věta jednočlenná rozumíme takovou výpověď, kterou tvoří minimálně jedno slovo, a to přísudek. *Prší. Sněží. Svítá. ad.* (Čechová et al., 2011).

tomu, že tato citoslovce jsou schopna se spojovat s příslovečným určením nebo s předmětem. Jedná se především o zvukomalebná, imitativní slova. Často tato citoslovce vyjadřují rychlý pohyb (SSČ). Příkladem přísudku vyjádřeného citoslovcem jsou následující věty *Vrabec frr na strom. Žába hop do rybníka. Vítek žuch do louže.*

Dalším slovním druhem v této pozici může být zájmeno *tento*. Tímto výrazem nahrazuje mluvčí sloveso, na které si nemůže vzpomenout, případně takové, které není vhodné v určité situaci pronést. Tento výraz byl také verbalizován. Z tohoto důvodu se objevuje jakési „slovesné zájmeno *tentovat*“ (SSČ, s. 247). *Karel to dnes potentoval. Netentuj mi do toho.*

Přísudkovou pozici mohou obsazovat i výrazy substantivní, adjektivní, adverbiální ad. Do této pozice se však začleňují společně se sponovým slovesem, které je VF, a jsou tak součástí verbonominálního přísudku. Tyto výrazy pak označujeme jako *přísudkové + slovní druh* (např.: přísudkové podstatné jméno, příslovce ad.). Jmennou část slovesně-jmenného přísudku tvoří především autosémantika, okrajově ji mohou tvořit i nastavbové slovní druhy (SČ).

4.2 Druhy přísudku

Druh *P*, který je vyjádřen určitým slovesným tvarem, nazýváme přísudkem slovesným. Dalším druhem přísudku je přísudek slovesně-jmenný (také verbonominální, jmenný se sponou) (SSČ). Hirschová (2012) upozorňuje na klasifikaci přísudku jednoduchého a složeného. Za složené přísudky slovesné nepovažujeme složené slovesné tvary. Havránek a Jedlička (1986) dodávají, že takový slovesný tvar považujeme za jeden větný člen. V případě složeného přísudku jej identifikujeme také jako jeden člen.

Přísudek slovesný jednoduchý

Jedná se o základní druh vyjádření přísudku. Jeho slovnědruhá povaha (sloveso) je uzpůsobena k vyjadřování příznaků ve větě. Ve větné struktuře má podobu VF (SSČ). Plnovýznamové sloveso může být zastoupeno slovesem *být*, jedná se však o vyjádření, které bývá méně určité než vyjádření plnovýznamovým slovesem, jelikož zástupné sloveso může významově pokrývat celou řadu sloves⁹ (SČ). Jedná se o tyto případy *existence, vyskytování*

⁹ Tato problematika je však rozsáhlejší srov. Skladba češtiny (Grepl, Karlík, 1998, s. 211).

se, konání se. V těchto významech tvoří toto sloveso přísudek samostatně (Adam et al., 2019).

Přísudek slovesný složený

Je-li v pozici přísudku fázové¹⁰ (dále jen f.) nebo modální¹¹ (dále jen m.) sloveso, je doplněno infinitivem slovesa plnovýznamového, pokud není zřejmé z kontextu výpovědi (AGSČ). Příkladem takové kontextové elipsy může být tato věta *Honza už musel (jít) do práce*. Zde je plnovýznamové sloveso elidováno, jelikož jej k pochopení kontextu ani mluvčí, ani posluchač nepotřebuje. Jedná se o případy ustálených elips (Čechová et al. 2011).

Přísudek skládající se z f./m. slovesa + inf. nehodnotíme jako rozvitý, jelikož takové sloveso není ve větné struktuře samo o sobě větným členem (SSČ).

Čechová et al. (2011) pak ještě doplňuje slovesa *dát* a *nechat*, která považuje ve spojení s infinitivem také za složený slovesný přísudek. Jako příklad uveďme *Nechal vymalovat pokoj. Vítek si dal opravit hodinky*.

Přísudek slovesně-jmenný

Verbonominální přísudek je užíván, pokud není možné využít sloveso, které vhodně vyjadřuje dějový/stavový příznak, nebo pokud neumožňuje dostatečnou míru explicitnosti vyjádření. Obecně bychom mohli říct, že tento přísudek vyjadřuje ve větách vlastnosti (AGSČ). Tento druh přísudku je vyjádřen sponovým slovesem (*být, stát se, zůstat, zdát se, mít*), jehož vlastní význam je obecný nebo jej vůbec nemá, významovým jádrem je jmenná část přísudku a sponová vyjadřuje predikační vztah (Čechová et al, 2011).

Čechová et al. (2011) doplňuje, že sloveso *zůstat* může mít tři významy: sponový, zástupný, fázový. Stejně tak může mít sloveso *zdat se* (a další slovesa) vedle sponové funkce funkci významovou. Např.: *Zdal se mi sen*. Případně sloveso *zůstat* může mít také funkci slovesa plnovýznamového a Hirschová (2012) je společně se *stát se, zdát se* označuje jako polosponová. Dále autorka však dodává, že jméno ve spojení s těmito slovesy by bylo

¹⁰ Za fázová slovesa považujeme *začít, přestat, zůstat* (Čechová et al., 2011, s. 308).

¹¹ Za modální slovesa považujeme *moci, smět, muset, mít, chtít* (Čechová et al., 2011, s. 308).

přesnější pokládat za komplement kvalifikační. Uvedme jako příklad následující věty *Stal se neoblíbeným., Zdál se naštvaný.*

Jmenná část přísudku může být – v případě sponového slovesa *být* – vyjádřena substantivem, adjektivem, predikativem¹², infinitivem, vedlejší větou (SSČ). O vyjádření přísudku vedlejší větou pohovořím blíže v oddíle 4.3. Štícha et al. (2013) dále uvádí, že ve jmenné pozici se mohou objevovat i frazémy. Jako slovesně-jmenný přísudek klasifikujeme i ty varianty, kde sponové sloveso vstupuje do věty společně s f./m. slovesem (Šmilauer, 1966).

Přísudek nevyjádřený

Ve 4. kapitole jsme hovořili o tom, že přísudek musí být ve větě vždy vyjádřen. Setkáváme se však i s případy, kdy je vypuštěna spona sponově-jmenného přísudku. Přísudek je elidován zejména v ustálených kontextech. Touto elizí přísudkového výrazu dochází ke vzniku jednočlenných vět jmenných, které mívají frazémovou povahu (AGSČ). Čechová et al. (2011) mluví o jmenné části přísudku, která není vyjádřena sponou – spona je zde nulová.

Štícha et al. (2013) upozorňuje na to, že elize přísudku má pravidla. Takové sloveso by mělo být v oznamovacím způsobu (indikativu), přítomného času (přezentu) a nesmí být v záporu. Nesplňuje-li přísudek tato kritéria, není možné jej elidovat. Uvedme tyto příklady *Pes – nejlepší přítel člověka. Mladost – radost.* dále ustálené výpovědi typu *Bůh s námi! Hrom do toho!*

Výpovědi neobsahující VF, které bývá vypuštěno, jelikož je kontextově doplnitelné, označujeme jako větný ekvivalent. Jedná se zpravidla o krátké výpovědi užívané v aktuálním kontextu (Hirschová, 2017). Jako příklad větného ekvivalentu uvedme následující věty *Ještě jedno. (= dám si ještě jedno pivo); Blbost! (= to, co jsi řekl, je blbost).*

4.3 Přísudek vyjádřený větou vedlejší

Predikát, respektive jeho jmenná část, může být vyjádřen větou vedlejší, tuto větu pak klasifikujeme jako vedlejší větu přísudkovou. Větné vyjádření přísudku je však značně omezeno, některé z těchto vět pak nabývají charakter frazému (AGSČ). *Obloha byla, jako*

¹² Jako predikativa označujeme taková příslovce a jmenné podoby adjektiv, která se vyskytují pouze jako součást sponově-jmenného přísudku např.: nutno, možno, těžko, chladno (Karlík, Biskup, 2017).

by ji vymetl. » Obloha byla jako vymetená. Zahrada byla, jako by ji vymaloval. » Zahrada byla jako vymalovaná.

U přísudkových vět vedlejších je tedy sponové sloveso v řídící větě, zatímco jmenný výraz je obsahem věty vedlejší. Čechová et al. (2011) uvádí, že vyjádření jmenné části větou vedlejší je užito zejména tam, kde „*přisuzovaný znak nemůžeme nebo nechceme vyjádřit přímo (substantivem, adjektivem) ..., nebo tam, kde chceme vyjádřit prisuzovanou vlastnost nějakým názorným přirovnáním*“ (s. 334).

Přísudkové věty mohou být, stejně jako tomu bylo u vět podmětných, uvozeny relativy nebo spojkami. Tyto věty mají stejnou platnost, jako kdyby byly vyjádřeny verbonominálním přísudkem s adjektivem nebo podstatným jménem (SSČ).

V řídící větě se často, nikoli vždy, vyskytují odkazovací zájmena. Grepl a Karlík (1999) dále uvádějí, že odkazovací zájmeno se užívá, uvozujeme-li vedlejší větu vztažným zájmenem. *Martin je takový, **jaký** je jeho otec.* Na příkladu vidíme, že VV je uvozena spojovacím výrazem (relativem), a tak je ve VH užito odkazovacího zájmena. Toto odkazovací zájmeno bychom však mohli vypustit, a význam věty by se nezměnil. Tyto VV mohou být uvozeny spojkou, zejm. to bývají spojky „*jako, že, aby*“ (SSČ, s. 259).

Rulíková (1966) o spojovacím výrazu *jak* říká, který v souladu s ní a Adamem et al. (2019) klasifikujeme jako vztažné příslovce, že plní funkci srovnávací a samotné příslovce hodnotíme jako prostředek srovnávání. *Karolína není taková, **jak** ji popisují. » Karolína není zlá / hodná / hezká / ošklivá.*

Shodně vysvětlují VV přísudkovou učebnice pro 7. ročník základních škol a víceletá gymnázia. Uvádí, že vedlejší věta přísudková vyjadřuje jmennou část přísudku verbonominálního, zatímco sponové sloveso zůstává obsaženo ve větě řídící (Hošnová, Bozděchová, 2008; Krausová, Teršová, 2013).

5 Předmět (objekt)

Z hlediska valenční syntaxe se jedná o pravovalenční doplnění predikátu. Zároveň však může obsazovat pozice nevalenční, a to v případě, že se vztahuje ke slovesu (příp. k adjektivu od slovesa odvozenému), které není v predikátové pozici (AGSČ). Čechová et al. (2011) zde doplňuje, že výjimečně může být řídicím členem i příslovce či citoslovce. Uveďme příklad *nezávisle na okolnostech, na čokoládu* (ve smyslu vezmi si), *buch ho* ad. Na těchto příkladech je vidět, že citoslovce přebírají vazbu plnovýznamových sloves, která zastupují.

Z hlediska závislostní syntaxe je důležité zmínit, že předmět nezávisí na přísudku, alespoň ne vždy, nýbrž rozvíjí, jak upozorňuje Gregorík (2014), sloveso/adjektivum v různých větnečlenských pozicích. Předmět může rozvíjet podmět, přísudek, předmět ad., je-li pozice VČ obsazena již zmíněnými slovními druhy.

Tento větný člen je řízen slovesem/adjektivem, ta určují pád daného objektu, tento jev se nazývá rekce¹³ (řízenost) (AGSČ). Pád pak projevuje syntaktickou závislost předmětu na řídicím členu (SSČ).

Na předmět se ptáme pádovými otázkami, a to 2., 3., 4., 6. a 7. pádovou otázkou. Předmět se může vyskytovat v prostém pádě, případně v pádě předložkovém. Slovesný děj svým významem přímo objekt zasahuje, nebo se jej přímo týká (Havránek, Jedlička, 1986). Tento větný člen (komplement¹⁴) nemůže být ve formě nominativu, tuto pozici klasifikujeme jako výhradně podmětovou (Adam et al., 2019).

Předmět bývá zpravidla v akuzativu, ale výjimkou nejsou ani pády jiné (Havránek, Jedlička, 1986). Často dochází k tomu, že u jednoho slovesa můžeme použít dvě pádové formy (*akuzativ x genitiv, akuzativ x dativ ad.*). Většina sloves je na sebe schopna navázat jen jeden předmět, ale některá z nich na sebe vážou dva i více objektů, tyto objekty pak bývají každý v jiném pádě (AGSČ).

¹³ Rekce je omezení pádu dominovaného (řízeného) členu členem řídicím (dominujícím) (ESČ, s. 115).

¹⁴ Komplement je termín, který je v nových závislostních gramatikách užíván jako označení valenční pozice, které jsou slovesem vyžadovány. MČ3 považuje za komplementy pouze pravovalenční pozice, SČ pracuje se všemi valenčními pozicemi (ESČ, s. 219).

Řídící člen na sebe může vázat více objektů, tyto objekty mohou být několikanásobné, nebo může jít o různé objekty (Čechová et al., 2011).

Zatímco ve větné struktuře může být pouze jeden podmět (i podmět několikanásobný, který obsahuje více výrazů), předmětových pozic může být obsazeno několik, jelikož předmět není pouze člen rozvíjející VF, které je v pozici přísudku, ale rozvíjí i ostatní větné členy, které mají již zmíněnou slovnědruhovou platnost. *Je důležité **vědět** všechno*. Zde je infinitiv slovesa podmětem, ale váže na sebe předmět *všechno*.

Předmět může rozvíjet i taková slova, která jsou odvozena od sloves, nikdy však nerozvíjí dějové substantivum (PMČ). *Michal **sledující** Karolínu zakopl o obrubník. x **Četba** knih je obohacující*. V těchto příkladech je adjektivum *sledující* rozvíjeno předmětem *Karolínu*, zatímco ve druhém příkladu je substantivum *četba* rozvíjeno atributem nekongruentním (dále jen Atn) *knih*.

Ne všechna slovesa však mohou být rozvíjena/doplněna předmětem. Rozlišujeme tedy **slovesa předmětová a bezpředmětová** (Hauser et al, 2019).

5.1 Slovní druhy obsazující pozici předmětu

Funkci předmětu plní primárně substantiva, ale mohou ji obsazovat i adjektiva, pronomina i infinitivy sloves, ale i tyto slovní druhy se v této pozici stávají syntaktickými substantivy. Předmětem mohou být zájmena osobní i ukazovací, ale také reflexivní, je-li podmětem to, co se objevuje i v pozici předmětu. Je však potřeba rozlišovat mezi reflexivním zájmenem (*mýt se, česat se*) a slovesem, které je reflexivum tantum (*smát se, ptát se*), kde je *se* považováno za volný morfém, nikoli za větný člen (viz Hirschová, 2012; Adam et al., 2019). Adjektiva se do pozice předmětu dostávají díky tomu, že je elidováno substantivum, které by se jinak v pozici předmětu vyskytovalo. Tím se adjektivum dostává do předmětové pozice, ve které nahrazuje elidované substantivum. Uveďme příklad *Nové knihy jsem ti dal do knihovny, staré jsem nechal ve sklepě*. Vypuštění může být motivováno mnohými faktory, stejně jako tomu bylo při elizi podmětového substantiva. Pisatel tak může činit z důvodu textové ekonomie, grafické, stylistické podoby textu ad. Dalším, ještě nezmiňným, výrazem v předmětové pozici mohou být výrazy, jež mají citátovou povahu. Stejně jako

u těchto výrazů vyskytujících se v pozici podmětu, bývají odlišeny graficky (PMČ). Příkladem těchto výrazů může být věta *Napsal tam „není na prodej“*.

5.1.1 K pádům výrazů obsazujících předmětovou pozici

Nejčastěji je předmětem výraz v akuzativu. Šmilauer (1980) uvádí, že jde až o 60 % všech případů. Počet akuzativních předmětů je početný, jelikož původně genitivní předměty byly nahrazeny těmi akuzativními (SSČ).

Slovesa s genitivní rekcí jsou v současné češtině poměrně řídká. Podle Grepla a Karlíka (1989) jde převážně o slovesa zvrtná, která si tuto genitivní rekcí zachovala, ale vesměs genitivní rekce ustupuje té akuzativní, v současnosti je považujeme za knižní. PMČ tento ústup demonstruje na těchto příkladech „*chrániti něčeho x chránit něco; přát něčeho x přát něco*“ ad. (s. 428).

Akuzativní forma je pro předmět základní a tento předmět je nazýván jako přímý nebo první předmět slovesa. Slovesa, která mají akuzativní vazbu, jsou nazývána tranzitivní¹⁵ (PMČ). Za akuzativní předmět považujeme i příklady typu *Bolí mě v krku. Píchlo ho v zádech*.¹⁶ (viz Trávníček, 1951, s. 605; Šmilauer, 1969, s. 117).

Další pádovou formu, kterou může předmět mít, je dativ. Jde o druhý základní pád předmětu. Tato forma předmětu nebývá nahrazována akuzativní formou, jelikož objektu v dativu se děj přímo nedotýká, nýbrž k němu pouze směřuje. Bývá tak doplněním přímého předmětu u tranzitivních sloves a tento předmět nazýváme předmětem nepřímým (SSČ). Jak uvádí PMČ, dativní předmět je propojen s významem promluvy, jelikož děj, který sloveso vyjadřuje, směřuje k předmětu a ten z něj má prospěch nebo neprospěch. Náhrada dativní formy akuzativní není obvyklá, jelikož dativní vazba je v češtině pevně ukotvena, nicméně není nemožná. K takovému přechodu došlo například u sloves *učit se čemu* a *učit se co* (*Dat » Ak*), u kterých dativní formu klasifikujeme jako knižní, poněkud archaickou, zatímco akuzativní formu hodnotíme jako stylisticky neutrální (PMČ).

¹⁵ Tranzitivní sloveso, příp. přechodné, je termín pro označení předmětového slovesa, které má bezpředložkový akuzativní předmět (ESČ, s. 417).

¹⁶ Podle Burziovy generalizace by neměla existovat taková slovesa, která mají akuzativní (přímý) předmět, ale nemají subjekt v nominativu, jenž je aktantem. V češtině se však s takovými slovesy setkáváme, viz uvedené příklady (Burzio in Karlík, 2017e).

Předmět může být dále vyjádřen instrumentálem, lokálem či předložkovými pády (AGSČ). Ačkoli instrumentál klasifikujeme ve valné většině jako pád příslovečný, může být i pádem předmětu, nicméně zřídka, a i přes to si zachovává rysy příslovečného významu (PMČ).

Například předmět ve tvaru *s + instrumentál* může být použit ve významu s cílem se socializovat *Seznámil jsem se se spolužákem*. Předmět, který je ve tvaru *na + lokál*, je užíván např. v takových větách, ve kterých chce mluvčí vyjádřit předmět, jenž je objektem jeho zájmu *T. A. Edison pracoval na novém vynálezu*.

5.2 Předmět vyjádřený vedlejší větou

Objekt můžeme také vyjádřit větně, převážně jej vyjadřujeme vedlejší větou spojkovou, může být však uvozena i relativy (SSČ). Některá slovesa vyžadují vyjádření předmětu VV jako primární (*Domníval se, že přijde celá rodina.*), ale i větné vyjádření předmětové VV můžeme nominalizovat (Hirschová, 2012). Jak uvádí Grepl a Karlík (1989), pokud dojde k této nominalizaci VV předmětové, často je tato věta nahrazena infinitivem slovesa, případně dějovým substantivem, které pak plní funkci předmětu nevětně vyjádřeného. *Dovolili nám, abychom si prohlédli hrad po zavírací době. » Dovolili nám prohlédnout si hrad po zavírací době.*

Některé VV předmětové jsou původem přívlastkové. Pokud je totiž elidován výraz, který by měl být přívlastkem, potažmo VV přívlastkovou, determinován, dostává se VV věta do pozice, kde plní funkci věty předmětové (SSČ). Hirschová (2012, s. 41) zde uvádí příklad „*Vyber si tu dívku, která se ti zalíbí.*“ Pokud dojde k elizi, v tomto případě substantiva, případně i odkazovacího výrazu, nemá VV co determinovat, a tak se stává předmětovou „*Vyber si tu, která se ti zalíbí.*“ Autorka však upozorňuje, že je považujeme za předmětové, pokud jsou tyto věty bezprostředně závislé na korelátu, který se vyskytuje u slovesa. Případně můžeme elidovat i zájmenný výraz „*Vyber si, která se ti líbí.*“ (SSČ, s. 278).

Pokud je předmět vyjádřen vedlejší větou, případně infinitivní skupinou, není rekce slovesného/adjektivního výrazu formálně vyjádřena, může se však projevit na výrazu, který je ve větě řídící (Karlík, 2017f). Příkladem by mohla být věta *Se všemi jsme se shodli (na tom), že v pondělí přijedeme.* nebo *Rozmysli si (to), komu to řekneš.* Rekce se zde projevuje na korelátu (odkazovacím zájmenném výrazu), který je obsažen ve větě řídící, ale

vedlejší věta, v tomto případě uvozená spojkou *že*/relativem *komu*, pádovou řízenost neprojevuje. Hirschová (2012, s. 41) tento korelát označuje jako „*opěrný výraz*“, kterým se odkazuje na VV a na němž je zřetelná pádová rekce slovesa. Předmětové věty mohou tak být jak korelativní (viz uvedený příklad výše), tak nekorelativní. Čechová et al. (2011) uvádí, že předmětové VV jsou taktéž tvořeny nepřímou řečí, případně nepřímou otázkou. Spojkové věty předmětové mohou být uvozeny spojkou *že*, *aby*, *zda* ad., vztažné věty relativy *kdo*, *kam*, *kde* ad. Řekl jí, ***aby*** přišla včas. Domníval se, ***že*** má vše splněné. Netušili jsme, ***kdo*** to udělal. Chtěli jsme vědět, ***kam*** jel na prázdniny.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této práce vymezí metodologii výzkumu a dále se bude zabývat zpracováním dat v kontextu vytyčených otázek, které jsme si položili před započítím této práce a budou představeny v následující kapitole. Představíme výzkumné metody, kterých bylo při realizaci výzkumu užito. Dále bude představen vzorek respondentů, jenž byl předmětem našeho zkoumání. V poslední části práce budou prezentovány výsledky výzkumu a budeme interpretovat získaná data. Výzkumné otázky se zabývají problematikou určování větných členů a vět vedlejších a ve výsledcích výzkumu se budeme snažit tyto položené otázky zodpovědět.

Tato část pracuje s vymezeným teoretickým rámcem, avšak do výzkumu byly v malé míře zahrnuty otázky/cvičení, které se zabývaly příslovečnými určeními. Výsledky tohoto zkoumání budou představeny pouze jako možná oblast dalšího zkoumání v oblasti větných členů a vět vedlejších. Tato data mohou posloužit jako pilotní studie, na které by se dal postavit budoucí výzkum. S touto variantou jsme při tvorbě výzkumného dotazníku počítali. Z tohoto důvodu nebyl vymezen teoretický rámec zmíněné problematiky, neboť výsledky, které jsme z výzkumu získali, nejsou vzhledem k malému počtu otázek na toto téma relevantní.

6 Výzkumné otázky

Pro účely této práce jsme si vytyčili několik výzkumných otázek, kterými se budeme v empirické části zabývat a na jejichž základě budeme analyzovat data výzkumného šetření. Základními otázkami, na kterých jsme tento výzkum založili, jsou *Činí žákům větší obtíže určování větných členů, nebo vět vedlejších? Které ze zkoumaných větných členů/vět vedlejších jsou pro žáky obtížnější?* Tyto otázky jsme založili na naší domněnce, zčásti je tato domněnka podložena praxí ve vyučování zkoumaných ročníků, že věty vedlejší jsou pro žáky zpravidla problematičtější, a tak jsme se rozhodli ověřit tuto domněnku výzkumem. Na různých příkladech si ověříme, která z částí je pro žáky obtížnější, a budeme analyzovat, z jakého důvodu jsou jednotlivé VČ a VV pro žáky obtížné. S těmito otázkami se pojí i otázka následující *Bude mít pozice VČ/spojovací výraz VV vliv na klasifikaci VČ/VV?*

Doplňující otázkou, která není tak podstatná, avšak domnívali jsme se, že by bylo zajímavé ji zařadit do výzkumu, byl biologický faktor a zda ovlivňuje chápání větných členů ve větné struktuře a vět vedlejších v souvětích. *Budou při určování VČ/VV úspěšnější dívky, nebo chlapci?*

Výzkumnou podotázkou k otázkám hlavním je názor učitelů, jak vnímají úspěšnost žáků v jednotlivých oblastech. *Které z VČ/VV vnímají učitelé jako pro žáky obtížnější?* A zároveň jsme zahrnuli časovou dotaci na jednotlivá témata, avšak ve značně zjednodušené verzi. *Věnují vyučující VV stejný čas jako VČ?* Tato otázka je založena na čistě subjektivním hodnocení vyučujících českého jazyka a není podložena žádnými empiricky ověřitelnými daty. Je to z toho důvodu, že učitelé si mohou organizovat výuku v rámci ŠVP (školního vzdělávacího programu), který je založen na RVP (rámcovém vzdělávacím programu), avšak není vymezena konkrétní časová dotace, která by stanovila hodinový rozsah jednotlivých témat.

Za limity našeho výzkumu považujeme především to, že nemáme přehled o tom, jakým způsobem jednotliví vyučující danou problematiku vyučují, jaké metody využívají a zda v daném učivu sami nechybují. Dalším limitem je také to, že jsme nebyli schopni pokrýt území celé republiky. Ve výzkumu jsou zahrnuty školy ze tří krajů, a to Hlavní město Praha, Středočeský kraj a Zlínský kraj.

7 Metodologie výzkumu

Empirická část se zabývá výše zmíněnými výzkumnými otázkami a teoreticky shrnuje metody výzkumu, výběr respondentů, skladbu výzkumného vzorku, etické zásady při realizaci výzkumu, metody a analýzu dat. V poslední části se věnuje vyhodnocení výzkumných dat a jejich interpretaci v kontextu výuky syntaxe na školách.

Ostrý výzkum, který se zabýval žáky 8. a 9. tříd, probíhal v měsících únor a březen 2022 po pilotní studii na malém vzorku respondentů, a to v písemné formě. V březnu 2022 proběhlo také zadání výzkumného dotazníku vyučujícím českého jazyka, v tomto případě jsme volili elektronickou formu sběru dat.

7.1 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum je založen na reprezentativním vzorku respondentů, na kterém se dá určitá teorie, kterou si výzkumník žádá, zobecnit (Cvrček, 2017). U kvantitativního výzkumu můžeme číselně vyjádřit zkoumané oblasti a na těchto číslech pak prezentovat jeho výsledky. Je-li vzorek dostatečně reprezentativní, může se pracovat se zobecněním, které by se pak dalo aplikovat na celou populaci. Samozřejmě jsme si vědomi, že i na poměrně velkém vzorku nelze určité jevy generalizovat a že námi získaná data lze považovat spíše za tendence. Pro tento typ výzkumu jsou typické tyto metody sběru dat: pozorování, dotazník, rozhovor a obsahová analýzy (Olecká, Ivanová, 2010).

7.2 Vzorek respondentů a jeho výběr

Za účelem výzkumu byly osloveny tři základní školy a jedno osmileté gymnázium, se kterými jsme se dohodli na zadání výzkumných dotazníků v průběhu měsíců únor a březen. Vzorkem zkoumání byli žáci 8. a 9. ročníků a ekvivalentní ročníky osmiletého gymnázia. Všechny námi vybrané školy mají ŠVP založený na RVP ZV¹⁷. Pro tento vzorek jsme se rozhodli, protože učivo, které bylo předmětem zkoumání, se zpravidla probírá v ročníku 7., a nebrání tak nic ověřování této problematiky právě v námi zvolených ročnících, jelikož by jej již žáci měli mít ukotvené (Srov. Štěpáník, 2016). Na některých školách jsme se však

¹⁷ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání využívají základní školy při tvorbě svého ŠVP, nicméně se jím řídí i víceletá gymnázia, pokud nemají ŠVP vytvořený dle RVP G.

setkali s tím, že žáci, ačkoli bylo již druhé pololetí 8. ročníku, s větami vedlejšími a některými větnými členy nezačali.

U vzorku, jenž byl do výzkumu zahrnut, se však výuka VV prolínala 7. ročníkem a v tomtéž ročníku žákům přibyly i větné členy, které do té doby nestihli probrat. Dle slov učitelů šlo zejm. o některá příslovečná určení a doplněk.

Celkem se výzkumu účastnilo devět tříd (pět 8. ročníků a čtyři ročníky 9.). Pro účely výzkumu nebudeme rozlišovat mezi gymnazisty a žáky základních škol, jelikož tato determinace není pro tuto práci podstatná, a tak budou výsledky u zkoumaných VČ/VV porovnávány pouze mezi ročníky.

7.3 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření pro účely této práce dělíme na dvě části. Část, která se zabývá žákovskými odpověďmi a je hlavním předmětem zkoumání, a část, která cílí na vyučující českého jazyka a má poskytnout doplňující vhled do zkoumané problematiky očima učitelů.

Rozhodli jsme se, že pro výzkum bude nejvýhodnější, když bude realizován za pomoci dotazníkového šetření, a to jak u žákovských dotazníků, tak u dotazníků pro učitele. Tato metoda je výhodná pro hromadný sběr dat a její zaměření může být různé a může být použita i pro takový výzkum, který ověřuje znalosti respondentů. Tento sběr dat je výhodnější i z časového hlediska, jelikož dotazníková metoda je rozšířena většímu vzorku respondentů, a to buď v papírové, nebo v elektronické podobě (Eger, Egerová, 2017).

Žákovské dotazníky

Pro tento výzkum jsme zvolili metodu strukturovaného dotazníku, který má formu cvičení/testu, na která jsou žáci zvyklí ze školní praxe. Odpovědi jsou otevřené (volné) a zjišťují znalosti žáků (Eger, Egerová, 2017). Žáci tak nemají na výběr pouze ze zkoumané oblasti VČ/VV, ale mají možnost zapsat jakýkoli VČ/VV, a tak předpokládáme široké spektrum možných odpovědí.

Poslední dvě otázky v dotazníku jsou uzavřené. Jedná se o otázku pohlaví a subjektivního hodnocení zkoumané problematiky.

Dotazník se zaměřuje na určování vyznačených VČ ve větách jednoduchých (a v jednom souvětí) a vyznačených VV v souvětích podřadných. U zkoumaných VČ a VV jsme zvolili čtyři reprezentanty od každého větného členu a vedlejší věty. U příslovečných určení jsou zastoupeni také čtyři reprezentanti, avšak v tomto případě zastupuje každý reprezentant jedno příslovečné určení, a to způsobu, místa, času a míry. Větné členy i věty vedlejší jsou v dotazníku řazeny v náhodném pořadí. Jen příslovečná určení a vedlejší věty příslovečné zaujímají vždy poslední čtyři místa v dotazníku, a to z toho důvodu, že nejsou předmětem našeho zkoumání. K tomuto řešení jsme přistoupili také z důvodu snazšího zpracování dat.

Do výzkumu nejsou zahrnuty všechny VČ a VV, jelikož si uvědomujeme, že i s touto specifickou skupinou, kterou jsme pro zkoumání vybrali, bude práce rozsáhlá. Chtěli jsme se vyvarovat toho, že zahrneme do výzkumu všechny větné členy, ale ty budou mít každý pouze jeden reprezentující příklad, a my tak nezískáme validní data, která by měla výpovědní hodnotu.

Dotazník se tak skládá ze šestnácti příkladů na větné členy a stejného počtu příkladů na věty vedlejší. Domníváme se, že tento počet není pro žáky příliš jednoduchý, ale zároveň není přetěžující. Při rozhodování o délce zadávaného dotazníku jsme se řídili slovy Chromého (2014), který ve své publikaci upozorňuje právě na to, že je-li dotazník příliš dlouhý, nemusejí být výsledná data věrohodná. Zároveň jsme se řídili didaktickou zásadou, že to, co žákům zadáváme, nemá být příliš jednoduché (Čechová, Styblík, 1998, s. 60). Příkladové věty jsme čerpali z učebnic pro 7. ročník základních škol a odpovídající ročník víceletých gymnázií¹⁸, případně jsme tyto příklady upravovali pro potřeby našeho výzkumu nebo jsme použili příkladů svých, jež byly inspirovány právě učivem syntaxe na ZŠ.

Jednotlivé větné členy varíjí pozici ve větné struktuře a jsou používány různé slovní druhy, které pozici VČ obsazují. U vět vedlejších používáme různých spojovacích výrazů, avšak nezacházíme k extrémním příkladům, se kterými by žáci během studia nepřišli do kontaktu. Vedle variantních příkladů jsme zahrnuli, zejm. u VV podmětne a přísudkové, často používané věty, které jsou žákům učiteli předkládány jako reprezentanti daných VV. Učinili jsme tak z toho důvodu, abychom byli schopni rozlišit, zda žáci při práci s VČ a VV opravdu

¹⁸ Učebnice, ze kterých jsme příklady čerpali, případně jsme se jimi inspirovali, jsou uvedeny v soupisu použité literatury.

zkoumají jednotlivé vztahy ve větných strukturách, nebo jde pouze o formální určování, ba dokonce pouhé užívání memorovaného obsahu.

Před samotným výzkumem jsme provedli pilotní studii na velmi malém vzorku žáků 2. stupně ZŠ (tato pilotáž probíhala v měsících prosinec a leden 2021/22), která měla poukázat na možné komplikace, jež by mohly přijít při zadávání ostré verze dotazníku, a zároveň měla ukázat možné varianty odpovědí, které bychom mohli ve výzkumu očekávat.

Pilotní výzkum ukázal, musíme podotknout, že to bylo u většiny respondentů, že samotná metodika, kterou zadávající čte žákům před započítím dotazníkového šetření, nebyla dostatečným vodítkem k tomu, co mají žáci v dotazníku vyplňovat. Z tohoto důvodu jsme přistoupili k tomu, že byl do metodiky zahrnut výčet větných členů/vět vedlejších, nikoli pouze těch, které se objeví v samotném výzkumu, a to z toho důvodu, aby nedošlo k ovlivnění respondentů a neomezovali se pouze na vytčené VČ/VV. Stejně jsme postupovali i u dotazníku, kam jsme doplnili zadání, jež mělo žáky navést ke zkoumané problematice, jelikož v pilotním výzkumu se nám místo větných členů objevovaly slovní druhy a označení vět hlavních a vedlejších, čemuž jsme samozřejmě chtěli předejít. Zároveň se ukázalo, že ačkoli jsou žáci instruováni k zápisu celých názvů VČ a VV, nikoli jen zkratk, přesto k tomuto jevu hojně docházelo, a my jsme tak mohli v předstihu do kritérií zahrnout i tento typ odpovědí, které budou klasifikovány jako korektní.

Dotazník pro vyučující českého jazyka

Dotazník zadaný vyučujícím českého jazyka je strukturovaný a u jednotlivých otázek je možnost více odpovědí. Na rozdíl od žákovského dotazníku jsou otázky uzavřené a je možnost výběru pouze z nabízených odpovědí. Učitelům byl dotazník zadán za účelem doplnění vhledu do celkové problematiky a zároveň za účelem možnosti vyjádření jejich subjektivního názoru na zkoumanou problematiku.

Toto dotazníkové šetření se zabývalo pohledem učitelů na danou problematiku. Sběr dat probíhal v elektronické podobě, a to za pomoci formuláře v Google Forms, jehož odkaz jsme spolu s prosbou o vyplnění nasdíleli do facebookové skupiny Učitelé +, jež je místem, na kterém se kumuluje velké množství vyučujících českého jazyka různých stupňů škol, a tak došlo k rychlému rozšíření a nasbírání velkého vzorku respondentů v poměrně krátké době.

Dotazníkové šetření cílilo v první řadě na stejné otázky, které jsme zkoumali u žáků, avšak u vyučujících přibýly otázky na způsob vyučování a časovou dotaci jednotlivých témat.

7.3.1 Kritéria pro vyřazení dotazníku z výzkumu

Z důvodu možnosti výskytu dotazníků, jež nebudou z větší části vyplněny, jsme vypracovali podmínky, při jejichž splnění bude dotazník vyřazen z výzkumného vzorku a jehož odpovědi nebudou do výzkumu zahrnuty.

Dotazník bude vyřazen, bude-li celková procentuální hodnota vynechaných odpovědí v celém dotazníku dosahovat 35 %, přičemž hodnota v dílčí části se musí rovnat nebo přesahovat 25 % vynechaných odpovědí. Nesplňuje-li dotazník obě podmínky pro vyřazení, je ponechán ve výzkumném vzorku a je dále zpracováván. K tomuto kroku jsme přistoupili z toho důvodu, že je-li jedna část zcela vyplněna anebo z velké části vyplněna, a v druhé části je velké procento vynechaných odpovědí, tuto část hodnotíme jako tu, které žák neporozuměl a ukazuje se právě výsledek zkoumané problematiky. Je-li však nevyplněno velké procento v obou částech, mohlo by se jednat o žákův záměr výzkumný dotazník nevyplňovat, a docházelo by tak k ovlivnění výzkumných dat. Informace o počtu vyřazených dotazníků bude zanesena v tabulce, která bude zobrazovat počet respondentů, kteří se výzkumu účastnili.

7.4 Metoda zpracování a analýzy dat

Všechny dotazníky byly zpracovávány ručně, a tak byl prostor k individuálnímu vyhodnocení odpovědí. Ačkoli byli žáci v metodice instruováni, explicitně i v samotném dotazníku, aby nepoužívali k označování VČ a VV zkratky, a byly zde uvedeny příklady zápisu větných členů i vět vedlejších, předpokládali jsme, že se v dotaznících zápisy v podobě zkratk objeví (ostatně tuto variantu nám potvrdila i pilotní studie), a byly hodnoceny jako korektní. V případě příslovečných určení jsme počítali také se zápisem zkratk či pouze determinujícího výrazu daného určení. Jako korektní byly klasifikovány i ty případy, kde zápis neodpovídal standardizovanému zápisu (*např.: příslovečné určení způsobu/PUZ x způsob, VV příslovečná měrová x měrová/míry/mírová*). I tento způsob zápisu byl klasifikován jako korektní, ačkoli terminologicky, například *VV mírová*, neodpovídal. Byl-li u VV věty zápis větného členu (*VV podmětná*, ale byl zapsán *podmět*),

byla tato varianta taktéž uznána, jelikož se jedná o větné vyjádření daného větného členu. Odpovědi, se kterými jsme před zpracováním kritérií hodnocení dotazníků nepočítali, byly posuzovány a vyhodnocovány individuálně.

Každý z větných členů i vět vedlejších měly přidělený svůj kód, pod kterým byly zaznamenávány do excelové tabulky. Větné členy mají shodný kód se svými vedlejšími větami. Tabulka je rozdělena na tři části, a to shodně se zkoumanými oblastmi, tedy VČ, VV a obecné otázky. Řádek v tabulce představuje jednoho respondenta a sloupec otázku, kterou respondent zodpovídal. V konečné fázi, kdy byly všechny odpovědi v tabulce zaznamenány, se zobrazila konečná data, která představovala procentuální zastoupení větných členů/vět vedlejších u jednotlivých otázek, celkovou úspěšnost každé otázky a výslednou úspěšnost jednotlivých částí zvlášť.

Dotazník pro vyučující českého jazyka byl zadáván elektronickou formou, a tak nebylo nutné data zpracovávat výzkumníkem, jelikož si uzavřené otázky program zpracovával sám, a my tato výsledná data pouze budeme prezentovat, případně i krátce komentovat.

7.5 Etické zásady výzkumu

V metodice, kterou zadávající žákům přečetl, je uvedeno, že výzkum, kterého se žáci účastní, je zcela anonymní a výzkumné dotazníky nebudou nijak spojovány s jejich osobou. Každému dotazníku byl po jeho předání výzkumníkovi přidělen kód skládající se z písmen a číslic. V okamžiku, kdy respondent předal dotazník zadávajícímu, byla rozpojena vazba, jelikož se respondent na základě vyplněných údajů nedá nikterak identifikovat ani zpětně dohledat. Pro potřeby našeho výzkumu nebylo důležité požadovat po rodičích žáků podepsání informovaného souhlasu, protože jednak není mezi žákem a dotazníkem žádná vazba, jednak mají školy i pro tyto účely podepsané od rodičů GDPR¹⁹. Tuto informaci jsme si explicitně ověřovali u ředitelů a učitelů na každé škole zvlášť. Chromý (2014) upozorňuje na to, že u takových dotazníků je třeba dbát na obecné informace, ty jsme respondentům poskytli v metodice vyslechnuté před započítáním výzkumu.

Pokud došlo k tomu, že se žák i přes jasné dané instrukce podepsal, byl tento respondent sekundárně anonymizován výzkumníkem, a to začerněním uvedeného jména. S touto

¹⁹ Obecné nařízení o ochraně osobních údajů

variantou jsme počítali, jelikož jsou žáci zvyklí se na práce ve školách podepisovat, a předpokládali jsme, že k tomu bude docházet.

8 Výsledky výzkumu

V této části se budeme zabývat výsledky výzkumného šetření na třech základních školách a jednom osmiletém gymnáziu a dále zde shrneme výsledky dotazníkového šetření, které se zaměřilo na vyučující českého jazyka.

Dotazníkové šetření zaměřené na žáky budeme analyzovat po jednotlivých příkladech a kapitoly jsou rozděleny podle zkoumaných větných členů. V úvodu krátce představíme vzorek respondentů a úspěšnost v oblasti VČ a VV. U jednotlivých příkladů jsme se snažili rozpoznat a interpretovat, co žákům činilo největší obtíže a pokusili jsme se zjistit, čím byla tato chybovost způsobena.

Dotazník, který se zabýval učiteli českého jazyka, je jen doplňujícím vzhledem do celkové problematiky, a tak se jím nezaobíráme do hloubky, jen se jej pokusíme prezentovat a krátce jej okomentujeme.

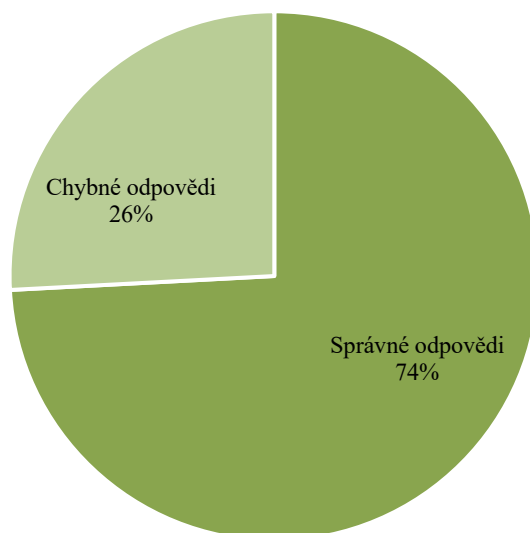
8.1 Dotazníkové šetření – žáci 8. a 9. ročníků

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 174 respondentů, z toho však bylo pět respondentů vyřazeno na základě předem stanovených kritérií k vyřazení výzkumného dotazníku. Žáci osmého ročníku jsou zastoupeni 85 respondenty a žáci ročníku devátého 84 respondenty. Dívky jsou ve výzkumu zastoupeny počtem 80 respondentů a chlapci 86 respondenty. Zbylí tři respondenti odpověď na tuto otázku pohlaví vynechali, a tak do části o biologickém faktoru jako determinantě úspěšnosti při určování VČ a VV nebudeme tyto respondenty zahrnovat.

Ročník	Chlapci	Dívky	Nechci uvádět	Vyřazené dotazníky
8. ročník	46	38	1	1
9. ročník	40	42	2	4

Tab. 1 – Vzorek respondentů

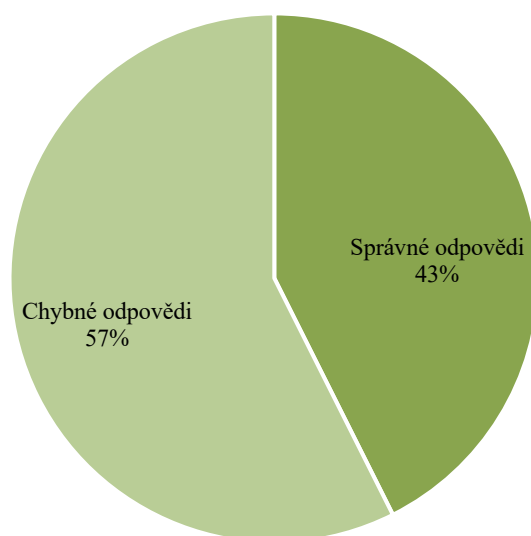
Na grafu č. 1 se ukazuje, že větné členy v převážné většině žáci ovládají bez větších problémů. Nutno podotknout, že v tomto grafu jsou zahrnuty pouze zkoumané větné členy. Pokud bychom zahrnuli i úspěšnost žáků při určování příslovečných (dále jen přísl.) určení, byla by úspěšnost 72,5 %.



Graf č. 1 – Úspěšnost žáků při určování větných členů

Úspěšnost 8. a 9. tříd se při určování VČ neliší výrazně. Žáci osmých ročníků v části s větnými členy dosahovali úspěšnosti 71,9 %, žáci 9. ročníků 76,5 %. Celkově se domníváme, že při určování větných členů byli žáci poměrně úspěšní, na jednotlivé větné členy se však podíváme zvlášť.

Graf č. 2 prezentuje úspěšnost žáků při určování vět vedlejších. Graf opět zobrazuje jen námi zkoumané větné členy, v tomto případě jejich větné vyjádření. Je zřejmé, že věty vedlejší činí žákům větší obtíže než určování větných členů.



Graf č. 2 – Úspěšnost žáků při určování vět vedlejších

Pokud se podíváme na jednotlivé ročníky, úspěšnost 9. ročníku činí 51 % a u 8. ročníku 34 %. Je zřetelné, že rozdíly mezi těmito ročníky jsou znatelné. Pokud bychom zahrnuli VV příslovečné, zvýšila by se úspěšnost žáků o 4 %. U 9. ročníku by to znamenalo nárůst o 2,8 % a u 8. ročníku o 6 %. V následujících kapitolách porovnáme jednotlivé příklady větných členů i vět vedlejších. Pokusíme se na těchto příkladech interpretovat, proč jsou pro žáky právě vedlejší věty obtížnější, jak vyplynulo z grafu č. 2.

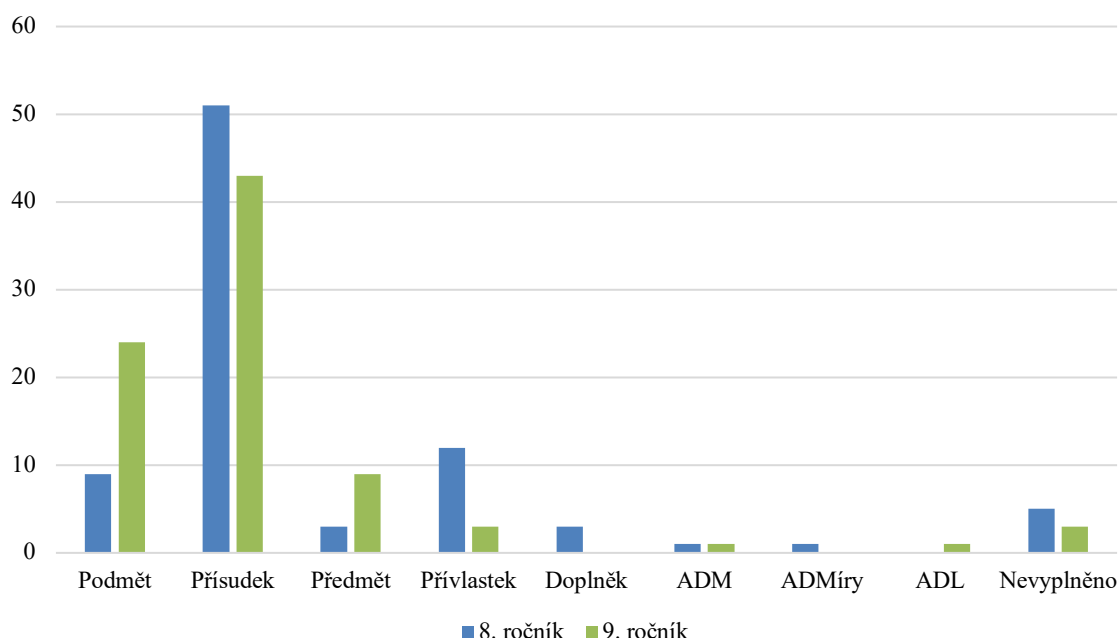
8.1.1 Podmět a jeho větné vyjádření

V příkladech, ve kterých měli žáci identifikovat tučně vyznačený VČ, v tomto případě podmět, je tato pozice obsazována různými slovními druhy a podmět se zároveň vyskytuje na různých místech ve větné struktuře. Domnívali jsme se, že užití jiného slovního druhu než substantiva, případně pronomina, bude žákům činit obtíže.

*Př. 1a – Velice mě baví **číst** fantasy knížky.*

Podmětová pozice je zde obsazena infinitivem slovesa, což žákům činilo velké obtíže. Jako podmět infinitiv identifikovalo pouze 33 respondentů z celkových 169. Převážná většina, 94 respondentů, tento větný člen klasifikovala jako přísudek (51 žáků osmého ročníku a 43 žáků devátého ročníku). Domníváme se, že mnoho žáků si neuvědomuje, že

podmětovou pozici mohou obsazovat různé slovní druhy, nejen substantiva a pronomina. Dále se domníváme, že zde mohlo dojít, jak se nám ukazovalo v pilotní studii, k určení špatné základní skladební dvojice, kdy žáci považovali slovo *knížky* za podmět, aniž by si uvědomili, že se jedná o předmět slovesa v infinitivu. K tomuto jevu mohlo dojít kvůli homomorfii nominativu a akuzativu slova *knížky*. Zároveň se tento příklad ukázal být nejobtížnějším pro oba zkoumané ročníky. Žáci 8. ročníků jej dále klasifikovali jako přívlastek (12), žáci 9. ročníků se přikláněli k předmětu (9). U klasifikace předmětu se domníváme, že žáci užili otázkovou metodu, ale nepoužili celou pádovou otázku. Předpokládáme, že k určení předmětu došli tímto způsobem *Co mě velice baví?*, vlivem čehož nedošlo k uvědomění toho, že se nejedná o akuzativ, nýbrž o nominativ.

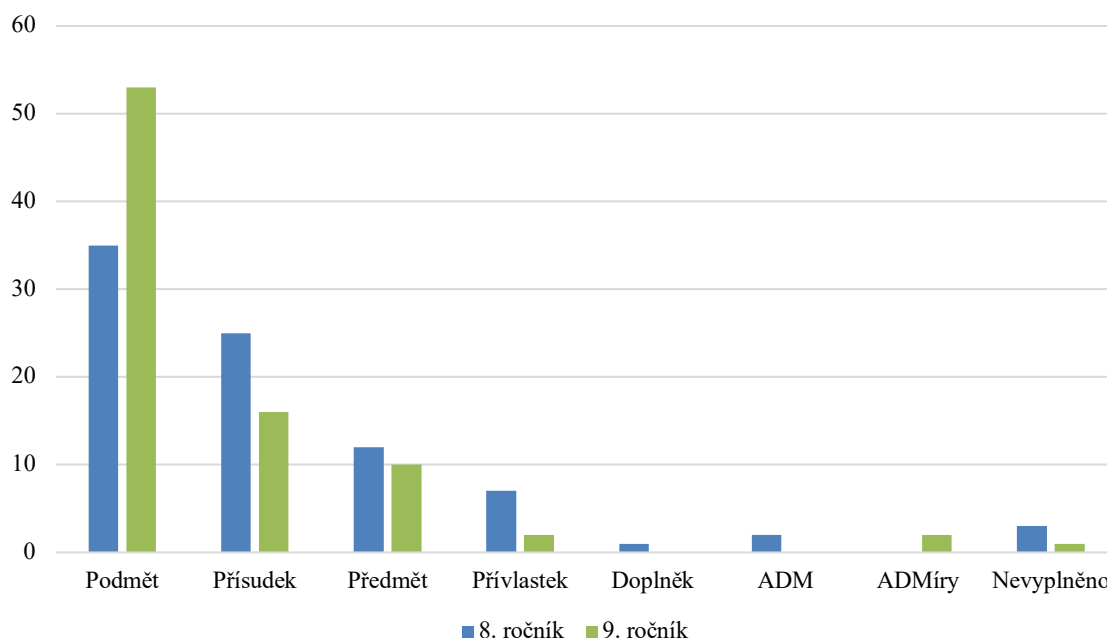


Graf č. 3 – Určované větné členy u příkladu 1a

Př. 2a – **Zpívání** trampských písniček u táboráku mě baví.

Zde jsme do podmětové pozice zvolili verbální substantivum, abychom zjistili, zda jej budou respondenti vnímat jako podmět realizovaný substantivem, nebo jej spíše budou klasifikovat jako sloveso a následně jako přísudek. Správně identifikovalo podmět 88 respondentů (35 žáků osmého ročníku a 53 žáků devátého ročníku). Opět však docházelo k tomu, že jej respondenti klasifikovali jako přísudek (25 žáků osmého ročníku, 16 žáků devátého

ročníku). Je očividné, že slova odvozená od sloves, případně slovesa v neurčitém tvaru, žáci stále vnímají jako slovesa a pracují s nimi tak, jako by jimi byla. Žáci si pravděpodobně neuvědomují to, že sloveso musí být v určitém tvaru, aby mohlo plnit funkci přísudku.



Graf č. 4 – Určované větné členy u příkladu 2a

*Pr. 3a – Ten **pokoj** je rekonstruován už měsíc.*

Třetím příkladem byla deagentní konstrukce, jejímž podmětem bylo substantivum v tomto případě *patiens*. S tímto příkladem neměli žáci větší problémy, správně podmět identifikovalo 153 respondentů (76 žáků osmého ročníku a 77 žáků devátého ročníku). Ve čtyřech případech se objevila identifikace objektu, to bychom mohli hodnotit jako sémantické hledání odpovědi, jelikož v deagentních konstrukcích je předmět posunut do podmětové pozice. Osm respondentů určilo pokoj jako přísl. určení místa, což může souviset s vnímáním *pokoje* jako místa, dochází zde pravděpodobně ke klasifikaci větného členu na základě jeho sémantiky, nikoli však při zapojení v dané struktuře.

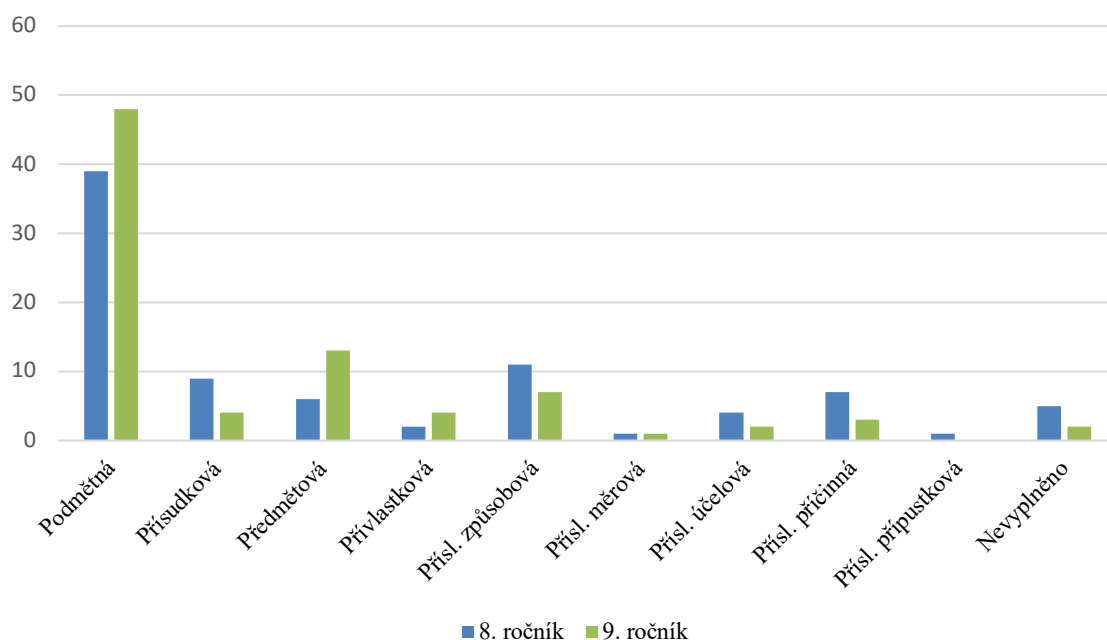
*Pr. 4a – S tou digitální hrou si hrál **Vítek**.*

V uvedeném příkladu jsme podmět postponovali na konec výpovědi. Chtěli jsme si ověřit, jakou roli při vnímání větných členů má pro žáky slovosled. Ukázalo se, že žáci bez problému identifikovali vyznačený výraz jako podmět. Celkem tak učinilo 153 respondentů

(77 žáků osmého ročníku a 76 žáků devátého ročníku). Ve 13 případech však došlo k identifikaci předmětu a dalších větných členů. Na datech se ukazuje, že je-li podmětem substantivum, ačkoli postponované, nečiní žákům identifikace takového výrazu větší obtíže.

Př. 5a – Je úplně jedno, proč to udělal.

Vedlejší věta podmíněná, kterou jsme žákům předložili, není uvozena vztažným zájmenem, ale je uvozena zájmenným příslovcem, což jsme se domnívali, že by pro žáky mohlo být složitější identifikovat. Správně VV podmínkou identifikovalo 87 respondentů (39 žáků osmého ročníku a 48 žáků devátého ročníku).



Graf č. 5 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 5a

Z grafu je očividné, že se rozšířil repertoár členů (větně vyjádřených), ze kterých žáci volili. Zejm. u VV příslovečných žáci vybírali z velkého množství určení. Poměrně často se objevovala VV předmětová (19) nebo VV přisl. způsobová (18). Určení předmětové věty přisuzujeme chybnému užití otázkové metody. Vzhledem ke spojce, která byla v tomto příkladu užitá, bylo logické, že někteří respondenti (10) volili VV přisl. příčinnou, jelikož spojovací výraz *proč* k příčině inklinuje, avšak ne jako spojovací výraz, nýbrž jako součást otázkové metody. Domníváme se, že v tomto případě došlo k chybnému užití otázkové metody, jelikož se ptají VV na větu řídicí (např.: *Proč to udělal? » Je úplně jedno.*).

Předpokládáme, že podobným způsobem došli žáci k určení VV přísl. účelové. U VV přísudkové (13 respondentů) můžeme jen konstatovat, že žáci zřejmě nemají ukotveno, že tato VV vyjadřuje jmennou část věty řídící, a tak ji určují.

*Př. 6a – Není známo, **kdy** odešel.*

Tuto VV zvládlo určit pouze 59 respondentů (20 žáků osmého ročníku a 39 žáků devátého ročníku). Předpokládali jsme, že žáci budou tuto VV klasifikovat jako přísl. časovou, jelikož se budou řídit spojovacím výrazem, jímž je v tomto příkladu vztažné příslovce *kdy*. Tato naše domněnka se potvrdila, jelikož tímto způsobem větu klasifikovalo 89 respondentů, z toho 57 žáků osmého ročníku. Ukázalo se, alespoň u této věty, že žáci nevnímají zapojenost VV jako VČ do věty řídící, ale orientují se podle spojovacího výrazu, což může být výhodné při určování vztahů mezi větami, nikoli při určování druhů vedlejších vět. Dále respondenti (12) určili VV předmětovou. Takové určení si vysvětlujeme tím, že žáci namísto *Není známo* dosadili sloveso *Nevím*, případně užili špatným způsobem otázkovou metodu (*Co není známo?* – použití pouze jednoho tazacího zájmena » nerozlišení mezi *Nom* a *Ak*).

Př. 7a – Říká se, že žije někde v Africe.

Příkladová věta je jedinou z podmětných vět, která je uvozena spojkou. Uvedenou vedlejší větu se podařilo identifikovat 91 respondentům, přičemž úspěšnější byli žáci 9. tříd (54). Nicméně 50 respondentů ji klasifikovalo jako VV přísl. místní. Tuto klasifikaci si vysvětlujeme toponymem, které je uvedeno ve VV, jelikož nevidíme jiné důvody, které by mohly žáky vést k tomuto určení. Domnívali jsme se, že dojde k určení VV předmětové. Jednak by to mohla naznačovat užitá spojka (ačkoli víme, že u VV není spojka determinujícím faktorem), jednak sloveso *říkat* by mohlo žáky vést, pokud by neužili celou pádovou otázku, k tomu, že se jedná o VV předmětovou. Tato naše domněnka však nebyla prokázána, neboť takto tuto VV určilo 11 respondentů.

*Př. 8a – **Kdo** taví ocel, musí být mistrem svého řemesla.*

Tento příklad je typickým reprezentantem, se kterým se žáci při hodinách skladby setkávají, zastupujícím VV podmětné, pro které je typický spojovací výraz *kdo* – na větách tohoto typu se větněčlenská podstata větného vyjádření lépe vysvětluje. Správně ji identifikovalo 121 respondentů, z toho 58 žáků osmých tříd. Předpokládali jsme, že u věty tohoto typu bude

vysoká úspěšnost. Ačkoli je tento příklad typickým reprezentantem podmětné věty, nezodpovědělo jej 17 respondentů. Dále ji žáci klasifikovali jako VV přívlastkovou (9), což by mohlo být způsobeno otázkou *Který člověk musí být mistrem svého řemesla? » Kdo taví ocel*. Domníváme se, že žáci špatně užívají otázkové metody, a docházejí tak k chybné klasifikaci vět. Dále byla ve stejném zastoupení klasifikována jako VV předmětová (8) a VV přísudková. Dokonce se objevila i VV přísl. podmínková, což si vysvětlujeme následovně *Podmínkou toho, že taví ocel, je, že musí být mistrem svého řemesla*.

Shrnutí

Podmět zvládlo správně určit v uvedených příkladech 63 % respondentů (58 % žáků osmých tříd a 68 % žáků devátých tříd). Největší problémy žákům činilo, pokud byl v podmětové pozici jiný slovní druh než substantivum. Pokud byla pozice obsazena substantivem, většina žáků jej zvládla identifikovat i přes to, že se podmět nevyskytoval vlevo od přísudku, případně byl užit v pasivní konstrukci. V tomto případě se domníváme, že by bylo vhodné žákům vysvětlovat, že v podmětové pozici se mohou vyskytovat různé slovní druhy.

Podmět vyjádřený vedlejší větou identifikovalo správně 53 % respondentů, přičemž žáci 9. ročníků byli úspěšnější než žáci ročníků osmých. V mnohých případech by se dalo usuzovat, že pro žáky byl podstatný spojovací výraz, jelikož u vztažného zájmena *kdo* byli žáci úspěšnější, než když byla VV uvozena zájmenným příslovcem *proč*. Je potřeba klást důraz na to, aby žáci pracovali se zapojeností VV do věty řídící a neklasifikovali VV podle spojovacích výrazů.

Celkově úspěšnost určování podmětu a jeho větného vyjádření činila u zkoumaných ročníků 58 %, což považujeme za překvapující výsledek. Chtěli bychom poukázat na to, že i přes to, že žáci s podmětem pracují od nižšího stupně ZŠ, dochází k odchýlkám.

8.1.2 Přísudek a jeho větné vyjádření

V následujících příkladech jsme se snažili postihnout, v rámci možností dotazníku, různá vyjádření přísudku. Volili jsme jak verbonominální přísudek, tak slovesný složený i slovesný jednoduchý. Do příkladů jsme zahrnuli i přísudek, který byl vyjádřen citoslovcem.

*Př. 1b – A žába najednou **hop** do rybníka.*

Správně v tomto případě klasifikovalo přísudek 135 respondentů. Předpokládáme, že žáci zde vnímají sémantickou blízkost výrazu *hop* a slovesa *skočit*. Citoslovce zde přebírá i slovesnou vazbu (*skočit kam*). Zároveň se žáci učí o přísudku, který může být vyjádřený citoslovcem. Grepl a Karlík (1999) jej označují jako přísudek citoslovečný. Devět respondentů odpověď na tuto otázku vynechalo, někteří z respondentů (8) toto citoslovce klasifikovali jako předmět, sedm z nich jej klasifikovalo jako přísl. určení způsobu. V sedmi případech se objevil dokonce přívlastek. Domníváme se, že žáci, kteří tento výraz neurčili jako přísudek, pracovali s tím, že přísudkem musí být určitý slovesný tvar.

*Př. – 2b **Musím** už **jít** domů.*

Tento příklad se zaměřil na identifikaci slovesného složeného přísudku. Jako přísudek jej klasifikovalo 143 respondentů, přičemž úspěšnost jednotlivých ročníků byla prakticky totožná (osmý ročník 72, devátý ročník 71). Sedm respondentů přísudek klasifikovalo jako přívlastek. V dotaznících se ukazovalo, že žáci často nevěděli, skládal-li se větný člen ze dvou výrazů, jak jej určit. Zde se tento jev projevil, nicméně v malém zastoupení, určováním přísl. určení času (5). V tomto případě se dále objevily odpovědi typu: přísudek (čas), přísudek (místo) – i tyto varianty jsme klasifikovali jako korektní. Dále žáci určovali předmět (4), což si vysvětlujeme tím, že za přísudek považovali pouze modální sloveso *muset*, a infinitiv *jít* klasifikovali jako předmět, jedná se však o domněnku.

*Př. 3b – Pavlův referát **byl** pro všechny **nudný**.*

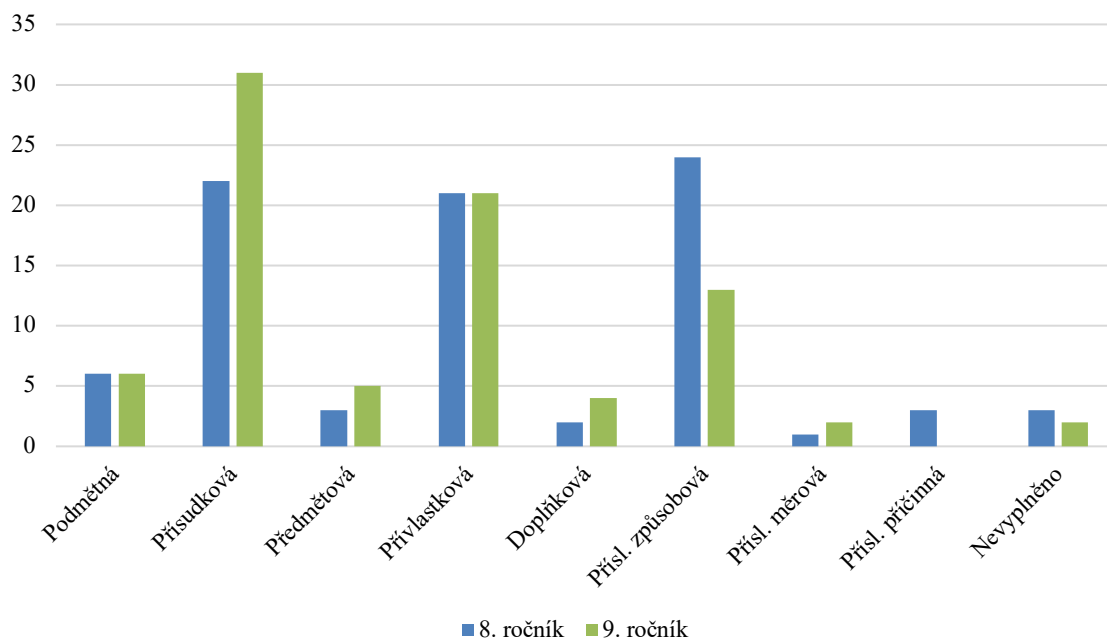
Verbonominální přísudek klasifikovalo správně 129 respondentů, opět byly jednotlivé ročníky vyrovnané (osmý 64, devátý 65). Nicméně zde došlo k nárůstu klasifikace výrazu jako přívlastku (23), k čemuž žáky pravděpodobně mohlo vést adjektivum v sponově-jmenném přísudku. V tomto případě žáci pracovali se sponou *být* jako s přísudkem slovesným jednoduchým a adjektivum *nudný* považovali za přívlastek substantiva *referát*. Žáci 9. ročníku (6) pracovali ještě s přísl. určením způsobu, v 8. ročníku jej tak určili pouze dva respondenti. V tomto případě nedokážeme určit, jakým způsobem žáci k tomuto řešení došli.

Př. 4b – Jirka se bude učit anglicky.

Tento příklad pracoval s přísudkem slovesným jednoduchým. Zvratné sloveso bylo ve tvaru futura, a tak se přísudek skládal ze tří výrazů. I přes to jej dokázalo určit 151 respondentů (osmý ročník 76, devátý ročník 75). Šest respondentů klasifikovalo člen jako přísl. určení času – k tomu je mohlo vést pomocné sloveso vyjadřující futurum. Tři respondenti jej považovali za předmět, další (3) otázku nezodpověděli. Klasifikaci předmětu si vysvětlujeme špatným užitím otázkové metody, jelikož nepředpokládáme, že by žáci větu nepochopili, a následným určením jiného členu ve struktuře.

Př. 5b – Lidé vždy nejsou, jak se dělají.

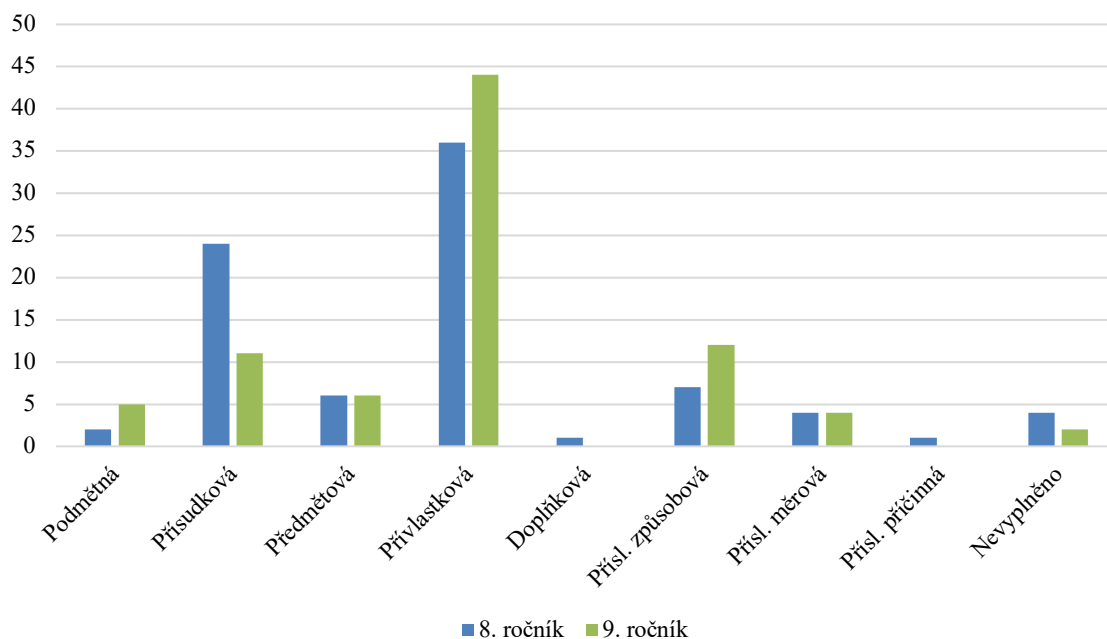
Jako první příklad jsme zvolili souvětí, které v řídící větě neobsahuje korelát, a na konci řídící věty je pouze sponové sloveso a jmenná část přísudku je vyjádřena větou vedlejší. Tuto VV se podařilo klasifikovat pouze 53 respondentům, z toho 22 respondentům z osmého ročníku. Grepl a Karlík (1999) upozorňují na to, že VV přísudkové nejsou tak neobvyklé, jak by se mohlo zdát. Přesto ji však 42 respondentů (oba ročníky shodně), klasifikovalo jako VV přívlastkovou. Předpokládali jsme, že přívlastková věta bude při určování VV přísudkových převládat. Domníváme se, že zde dochází k neuvědomění si toho, že přívlastek nerozvíjí sloveso, nýbrž jméno, a že VV je jmennou částí přísudku. Žákům situaci pravděpodobně komplikuje to, že si nedokáží představit, že jmenná část přísudku je vyjádřena VV, přičemž tato věta také obsahuje sloveso. Výrazné zastoupení měla i VV přísl. způsobová (37), k čemuž žáky mohl vést spojovací výraz *jak*.



Graf č. 6 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 5b

Př. 6b – Pavlův referát byl takový, že všechny znudil.

Následující věta reprezentuje větné vyjádření přísudku, který byl užit jako příklad při určování větných členů v první části dotazníku (*Pavlův referát byl pro všechny nudný*). Domnívali jsme se, že by si žáci mohli uvědomit, že jde o větné vyjádření téhož členu. VV je uvozena spojkou *že* a ve větě řídící je korelát *takový*. Jako přísudkovou vedlejší větu ji však určilo pouhých 35 respondentů, což je přibližně 20,7 %. Překvapivě úspěšnější (24) byli žáci 8. ročníku. Většina respondentů (80) klasifikovala uvedenou větu jako VV přívlastkovou, k čemuž je mohl vést odkazovací výraz v řídící větě a chybné použití otázkové metody (*Jaký byl referát? » Takový, že...*). Žáci si však neuvědomují, že i při použití této otázky se VV neváže k substantivu *referát*, nýbrž ke sponovému slovesu. Opět se žáci uchýlovali k VV přisl. způsobové (19) a VV předmětové (12).



Graf č. 7 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 6b

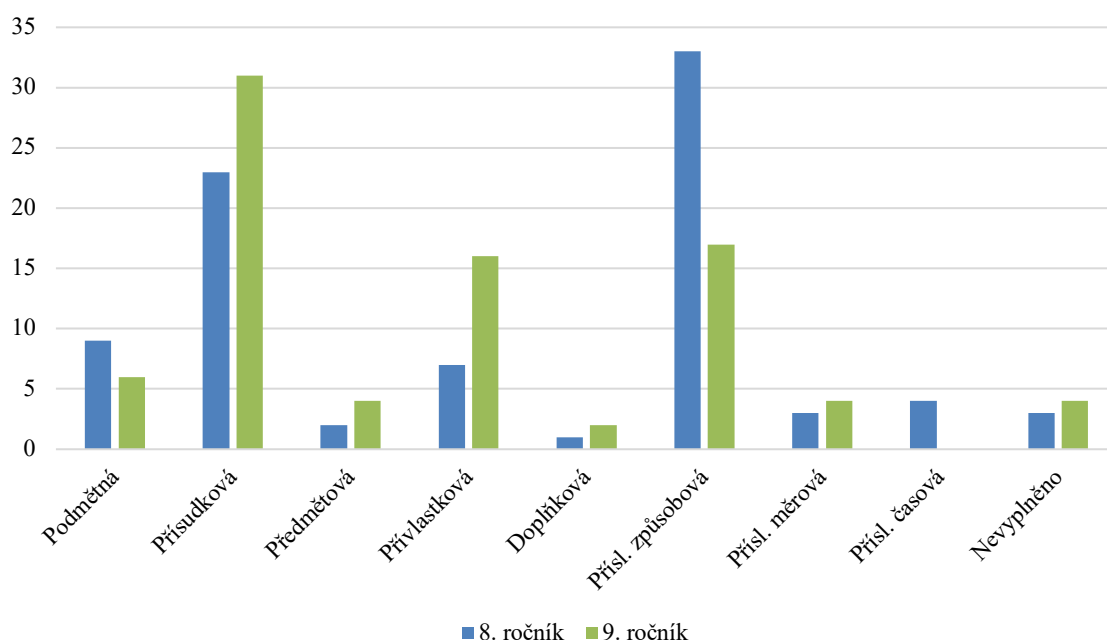
*Př. 7b – Zahrada byla, **jako by ji vymalovali**.*

Tato věta je dalším z příkladů, které jsou žákům předkládány jako reprezentanti těchto vět. V řídicí větě je sponové sloveso v indikativu préterita a ve VV je pro tento typ věty typická spojka *jako*. Žákům zde „nepřekáží“ žádný korelát, který by je mátl, nicméně tuto větu jako přísudkovou klasifikovalo pouze 57 respondentů (27 žáků osmého ročníku a 30 žáků devátého ročníku). Téměř totožný počet respondentů (56) ji hodnotil jako VV přívlastkovou. Dochází zde pravděpodobně k tomu, že VV žáci spojují se substantivem v řídicí větě, nikoli se sponovým slovesem. Neméně výrazný počet respondentů (31) ji klasifikoval jako VV přísl. způsobovou. Tuto volbu si odůvodňujeme dosazením jiného slovesa do řídicí věty + použití otázkové metody (*Jak zahrada vypadala? » Jako by ji vymalovali.*). Jedná se však o naše domněnky, které v tuto chvíli nemáme podložené žádnými daty. Devět respondentů na tuto otázku neodpovědělo.

*Př. 8b – Bylo, **jako by měla přijít bouřka**.*

Tuto větu rovněž klasifikujeme jako typickou přísudkovou větu, která se ve školách prezentuje jako zástupce tohoto druhu vět. V řídicí větě stojí opět sponové sloveso, tentokrát bez podmětu, a VV je uvozena spojkou *jako*. Správně ji však klasifikovalo pouze

54 respondentů (23 žáků osmého a 31 devátého ročníku). Pokud žáci nevolili VV přísudkovou, je logické, že ji určili jako VV přísl. způsobovou (50) – patrně vlivem špatné otázkové metody (*Jak bylo? Jakým způsobem? » Jako by měla přijít bouřka*) a neuvědoměním si, že v řídicí větě stojí sponové sloveso. Další odpovědí byla VV přívlastková, která převažovala u devátého ročníku, celkem 23 respondentů. V tomto případě si volbu přívlastkové věty nedokážeme vysvětlit, jelikož v řídicí větě nestojí korelát (např. *takový*) ani nevidíme možnost, jak se na vedlejší větu zeptat pronominem *jaký?* Zdůvodnění VV podmětnej (15) si nedokážeme vysvětlit žádnými relevantními způsoby – jedině, co nás u této volby napadlo, je absence podmětového výrazu.



Graf č. 8 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 8b

Shrnutí

Výzkumná data ukázala, že určování VV přísudkové je pro žáky značně problematické. Celková úspěšnost větného i nevětného vyjádření u obou ročníků činila přibližně 56 %, přičemž úspěšnost jednotlivých ročníků byla srovnatelná (8. ročník 55 %, 9. ročník 57 %). Ukázalo se, že nevětné vyjádření přísudku nečiní žákům větší obtíže (úspěšnost obou zkoumaných ročníků činila dohromady 83 %), avšak VV přísudkové se potvrdily jako problematické, a to do té míry, že úspěšnost obou ročníků byla pouhých 29 %. Jak jsme již

naznačovali u jednotlivých příkladů, se jako problematické ukázalo neuvědomění si, že sloveso ve větě řídící je sponou se jmennou částí přísudku vyjádřenou vedlejší větou. Jako jistý limit zkoumání konkrétně tohoto větného vyjádření vnímáme to, že si nejsme jisti, zda učitelé pracují s korelát²⁰, u kterých předpokládáme, že žákům činily obtíže. Při tvorbě dotazníku jsme se domnívali, že VV, které jsou žákům předkládány jako reprezentanti dané problematiky, budou pro žáky známé, tím pádem v nich budou žáci úspěšnější. Tato naše domněnka se nám však nepotvrdila, jelikož chybovost u VV přísudkových byla napříč příklady (i ročníky) srovnatelná.

8.1.3 Předmět a jeho větné vyjádření

Všechny příklady předmětu jsou vyjádřeny substantivem, avšak volili jsme různé pádové formy, a to pádů prostých i předložkových. U vedlejších vět jsme užívali různých spojovacích výrazů i různé pozice VV.

*Př. 1c – Marta nevěděla, kdo jí postavil na stůl **vázu** s květinami.*

Respondenti tento výraz ve 139 případech klasifikovali správně jako předmět (69 žáků osmého a 70 žáků devátého ročníku). V 18 případech volili žáci podmět. Tuto volbu si vysvětlujeme tím, že vyznačený výraz je uveden ve vedlejší větě, jejímž podmětem je relativum *kdo*. Žáci tak mohli usoudit, že se ve větě nevyskytuje podmět a určili vyznačený větný člen jako podmět (avšak substantivum je v Ak), ačkoli to forma přísudkového slovesa nenaznačuje, jelikož se s daným výrazem neshoduje. V tomto případě si myslíme, že by bylo výhodné žákům vyložit valenci slovesa, jelikož sloveso *postavit* ve významu umístit vyžaduje tři valenční doplnění – *kdo*, *co* postaví *koho*, *co* a postaví *kam* nebo *kde* (VALLEX, 2016). Pět respondentů klasifikovalo výraz jako přísl. určení místa a dalších 5 respondentů jako přívlastek. Toto určení si nedokážeme zdůvodnit jinak, než že žáci určovali v okolí stojící větné členy.

*Př. 2c – Počítače nám umožnily lepší **podmínky** pro výzkum.*

U tohoto příkladu určilo správně větný člen 128 respondentů (58 žáků osmého ročníku a 70 žáků devátého ročníku). Jako přívlastek klasifikovalo větný člen 18 respondentů, z toho

²⁰ Učebnice pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia, se kterými jsme při tvorbě dotazníku pracovali, však koreláty (odkazovací zájmena) při prezentaci VV přísudkových uvádějí.

12 žáků osmého ročníku. Nedokážeme však identifikovat, co žáky k této klasifikaci vedlo a zde by bylo potřeba zjistit přímo od žáků, jak k tomuto řešení dospěli. Šest respondentů označilo výraz za podmět, což by mohlo být způsobeno domnělou shodou²¹ přísudku s výrazem *podmínky*. Objevily se i odpovědi, ve kterých figurovalo přísl. určení podmínky (2) (v některých případech bylo slovo *podmínky* ve větě podtrženo).

*Př. 3c – T. A. Edison pracoval **na** novém vynálezu.*

Vyznačený větný člen klasifikovalo správně 122 respondentů, přičemž žáci osmého ročníku byli úspěšnější (65) než žáci ročníku devátého. Celkem 24 respondentů se domnívalo, že se jedná o přívlastek, nicméně stejně jako u předchozího příkladu nejsme schopni určit, jak k tomuto určení respondenti dospěli. V 9 případech výraz klasifikovali jako podmět a 7 respondentů nezodpovědělo otázku vůbec. Šest respondentů určilo člen jako příslovečné určení, z toho 3 způsobu a 3 jako přísl. určení místa. Domníváme se, že se zde setkáváme se špatným užitím otázkové metody (*Kde? » Na vynálezu.*).

*Př. 4c – Seznámil jsem se **se** spolužákem.*

Předmět v uvedené větě správně klasifikovalo celkem 130 respondentů. Úspěšnost obou ročníků byla totožná (65). Jako přívlastek jej určilo 21 respondentů, z toho 10 žáků osmých tříd. Objevovala se i klasifikace podmětu (10), což si vysvětlujeme formálně neobsazenou podmětovou pozicí, avšak slovesný tvar nenasvědčuje tomu, že by mezi těmito dvěma členy docházelo ke shodě. Čtyři respondenti se domnívali, že se jedná o přísudek a 4 respondenti VČ neurčili.

*Př. 5c – **Kdy** začali lidé používat gepardy při lovu, to se už nikdy nedozvíme.*

Uvedenou vedlejší větu klasifikovalo jako předmětovou 64 respondentů, z toho 22 žáků osmého ročníku. Jak jsme se domnívali, 79 respondentů ji hodnotilo jako VV přísl. časovou. Předpokládáme, že žáky k tomu vedlo užití spojovacího výrazu, jímž je vedlejší věta uvozena. Zároveň je věta anteponována před větu řídící, což by do jisté míry mohlo mít také vliv, ale vzhledem k tomu, že se v dotazníku jiná anteponovaná vedlejší věta předmětová nevyskytovala, nemůžeme tuto domněnku podložit žádnými dalšími daty. I korelát, který je

²¹ K tomu by mohlo dojít, pokud by žák pracoval s vyznačeným výrazem a přísudkem izolovaně a nebral by v potaz celou větu.

obsažen v řídicí větě, by mohl do jisté míry žáky mást, stejně jako u výše uvedených příkladů přísudkových vět. Že se jednalo o VV podmětovou se domnívalo celkem 12 respondentů, což by mohlo být způsobeno anteponováním VV, nicméně tuto domněnku nejsme v současné chvíli schopni ověřit.

Př. 6c – Janis mu řekl, že si ji chce vzít za ženu.

Tato věta je uvozena spojkou *že* a v řídicí větě jsme neužili žádný korelát, ačkoli tomu nic nebránilo. Zde byli žáci znatelně úspěšnější, konkrétně ji správně identifikovalo 97 respondentů, z toho 34 žáků osmého ročníku. Objevily se však nemalé tendence klasifikovat tuto větu jako podmětnou (29). Domníváme se, že tato chybná klasifikace by mohla být způsobena tvarem slovesa v závislé větě, které je ve tvaru 3. os. sg., a formální absencí podmětového výrazu, jenž je vyjádřen ve větě řídicí. V tomto případě by muselo dojít například ke špatnému užití otázkové metody (*Kdo, co mu řekl, že si ji chce vzít za ženu? » Janis.*). Na nedostatečnost otázkové metody a její nesprávné užívání upozorňuje Adam (2021), který zdůrazňuje, že otázka, kterou žáci užijí, „*by měla být komunikačně použitelná*“ (s. 21). Je-li otázka správně položena, měli by být žáci schopni na tuto otázku odpovědět právě větným členem. Nicméně je nutné podotknout, že určování VČ a VV otázkovou metodou není zárukou úspěšné klasifikace. Někteří respondenti (15) se dokonce domnívali, že se jedná o VV přísudkovou. K tomuto určení můžeme poznamenat jen to, že se zde ukazuje neznalost toho, jak jsou tvořeny přísudkové věty, že řídicí věta obsahuje sponové sloveso a věta závislá je vyjádřením jmenné části daného přísudku.

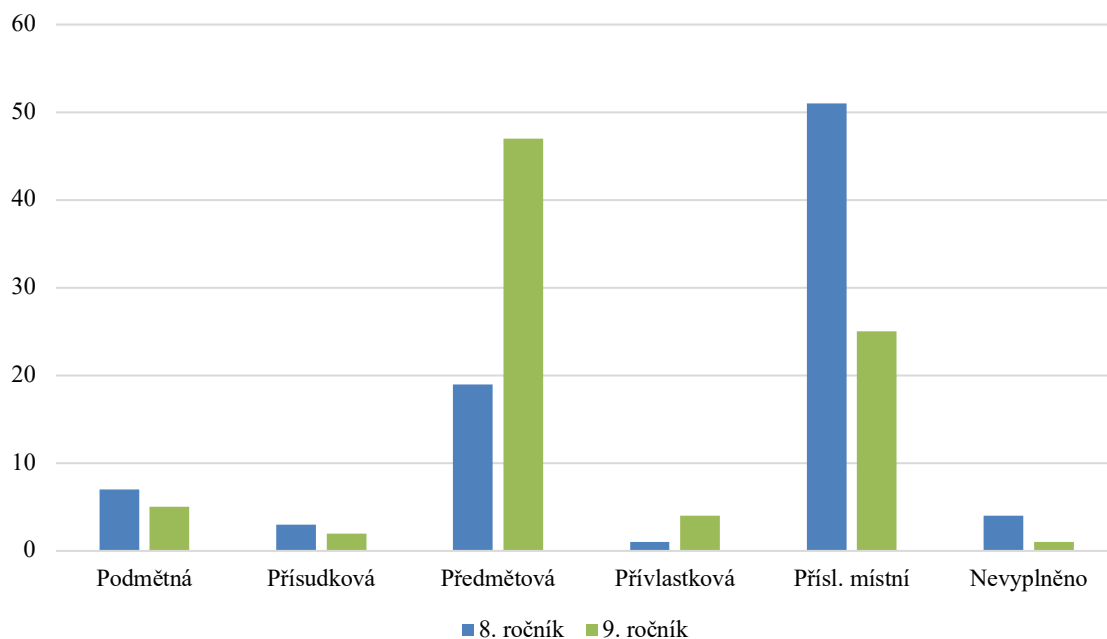
Př. 7c – Maminka nevidí ráda, když se bratr toulá někde až do večera.

Uvedenou VV předmětovou klasifikovalo správně 80 respondentů, přičemž úspěšnější byli žáci devátého ročníku (56). Výrazné zastoupení měla VV přísl. časová (36), k níž pravděpodobně žáky vedl časový údaj *až do večera*. Zde si žáci pravděpodobně neuvědomují, že přísudek v řídicí větě vyžaduje předmětové doplnění, jelikož bez něj by výpověď nedávala smysl. Nepředpokládáme, že žáci užili otázkové metody *Co nevidí maminka ráda?* a odpověděli *až do večera*. K tomu, že se jedná o VV přísl. časovou, vede pravděpodobně žáky to, že se ve VV vyskytuje časový údaj. Takový postup nám však přijde nelogický. Dokonce nás to vede k zamyšlení, zda si žáci uvědomují, že i věta závislá má své větné členy, a není tak jen VČ věty řídicí. Celkem 12 respondentů větu klasifikovalo jako

podmětnou, 11 jako přísudkovou a 9 jako přísl. způsobovou. Naší domněnkou je, že žáci zde užívají otázkové metody, očividně však ne vhodným způsobem. Nevyplněných odpovědí se u toho příkladu vyskytlo 8.

Př. 8c – Vůbec nevím, kam zmizel.

Celkem 66 respondentů zvládlo identifikovat VV předmětovou v uvedeném příkladu. Větší zastoupení však měla VV přísl. místní (76), což by naznačovalo, že žáci opět postupovali podle spojovacího výrazu, nikoli podle začlenění VV. Spojovací výrazy se tak pro žáky ukazují jako determinující faktor při klasifikaci vedlejších vět (zejména u vztažných příslovcí). Dále byla tato věta určována jako podmětná, což by mohlo být způsobeno absencí formálně vyjádřeného podmětového výrazu.



Graf č. 9 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 8c

Shrnutí

V uvedených příkladech se ukázalo, že při určování větného členu byli žáci úspěšnější než při určování jeho větného vyjádření. Celková úspěšnost obou ročníků byla přibližně 61 %, přičemž osmý ročník byl úspěšný z 52 % a devátý ročník ze 70 %. Mezi ročníky jsou tak vidět značné rozdíly, nicméně ne u určování předmětu jako větného členu, ale u jeho větného vyjádření. U VČ byly hodnoty prakticky shodné (8. ročník 76 %, devátý ročník 78 %).

Rozdíly se však projeví u VV předmětové, kde byly propastné. Zatímco úspěšnost žáků devátých ročníků činila 62 %, žáci osmého ročníku dosahovali pouhých 29 %.

Podstatným problémem, který při určování větných členů i vět vedlejších vnímáme, je, že žáci pravděpodobně nevhodně operují s otázkovou metodou, která je pak neúčinná. U otázkové metody si žáci neuvědomují, že musí být komunikačně použitelná a je potřeba se ptát na větný člen/VV, nikoli na jiné členy ve struktuře, případně na větu řídící větou závislou. U VV se žáci patrně příliš fixují na spojovací výrazy, kterými jsou věty uvozeny, a tak docházejí k chybnému řešení, jak bylo vidět při užití relativ (*kde* – přísl. místní, *kdy* – přísl. časová apod.).

V dotaznících se objevoval zápis dvou větných členů, pokud byl v příkladu vyznačen člen skládající se z předložky a substantiva²². Žáci si pravděpodobně neuvědomují, které slovní druhy plní funkci větného členu a které jako samostatné členy neklasifikujeme a považujeme je za jeden člen se slovem, ke kterému se váže.

8.1.4 Příslovečná určení a jejich větná vyjádření

Námi získaná data o příslovečných určeních budeme prezentovat, nicméně je nebudeme rozsáhle komentovat, jelikož tato oblast nebyla zájmem našeho zkoumání, avšak mohou posloužit jako podklad pro případný další výzkum.

Př. 1d – Při odchodu zabouchl dveře.

První příklad určila většina respondentů správně jako přísl. určení času, celkem 130 respondentů. Další žáci se uchýlovali k předmětu, což by mohlo být způsobeno předložkovým pádem čili předložkou, která je součástí VČ. Objevila se i klasifikace přísudku, která by mohla být způsobena dějovým substantivem, které zde obsazuje spolu s předložkou pozici přísl. určení času.

Př. 2d – Mám ruce zmrzlé na kost.

U přísl. určení míry byla žakovská úspěšnost nižší (77 správných odpovědí). Velké množství respondentů se přiklánělo k přísl. určení způsobu (35). Nelze jednoznačně říct, že se jedná o klasifikaci chybnou, nicméně není dostatečná. Žáci s přísl. určením míry – které spadá pod

²² Nebylo tomu v mnoha případech, jen upozorňujeme na to, že k takovému jevu u námi zkoumaných respondentů docházelo.

způsobové určení – pracují, a tak jsme určení způsobu klasifikovali jako chybné. Ze všech respondentů jich 27 klasifikovalo výraz jako předmět, pravděpodobně vlivem užití pádové otázky. Dalších 18 respondentů se domnívalo, že se jedná o přívlastek.

*Př. 3d – Odbočil **na** lepší cestu.*

Tento příklad byl pro respondenty zřetelnější. Celkem 126 respondentů označený VČ určilo jako přísl. určení místa. Pravděpodobně to bude způsobeno tím, že zde pro ně nebylo užití otázkové metody obtížné, ačkoli někteří z nich i zde použili akuzativní otázku a hodnotili tento větný člen jako předmět (25). V 16 případech se objevilo určení přívlastku.

*Př. 4d – Zatvářil se velmi **rozhořčeně**.*

Uvedený větný člen identifikovalo správně jako přísl. určení způsobu 126 respondentů, domníváme se, že většina z nich, ačkoli si třeba neuvědomovala závislost na slovese, pracovala s otázkovou metodou (*Zatvářil se jak? » Rozhořčeně.*), a tak pro ně určení nebylo obtížné. Nicméně někteří si závislost na slovese (a slovnědruhovou podstatu výrazu) neuvědomili a určili, že se jedná o přívlastek (25). Další respondenti určovali podmět (5), předmět (5), přísl. určení míry (3), v některých případech dokonce přísudek (2).

*Př. 5d – Je stejně starý, **jako je Pavel**.*

Jako VV přísl. měrovou zvládlo určit větu v uvedeném příkladu pouhých 41 respondentů. Ačkoli bychom předpokládali, že druhou volbou žáků bude VV přísl. způsobová, mýlili jsme se. Žáci tuto větu považovali ve 34 případech za VV podmětnou. Triadvacet respondentů ji klasifikovalo jako VV přísl. způsobovou, v 16 případech jako přísudkovou a v 28 jako přívlastkovou.

*Př. 6d – **Když jsme se přiblížili k houštím**, najednou před námi vyrazil zajíc.*

Uvedený příklad správně klasifikovalo jako VV přísl. časovou celkem 115 respondentů. Například 9 respondentů se domnívalo, že se jedná o VV přísl. místní, což by ukazovalo na nesprávné položení/zodpovězení otázky. Poměrně velké zastoupení měla VV přísudková (11) spolu s VV přívlastkovou (5), což si bohužel nedokážeme vysvětlit. Jako VV předmětovou klasifikovalo uvedenou větu 5 respondentů. Otázku nezodpovědělo 12 respondentů.

Př. 7d – Model jsem sestrojil tak, jak to bylo v návodu.

Uvedenou VV přísl. způsobovou správně určilo 122 respondentů, přičemž úspěšnost jednotlivých ročníků byla srovnatelná (osmý 59, devátý 63). Stále však mnoho respondentů určilo, že se jedná o vedlejší větu přívlastkovou (16), případně VV přísudkovou (10), nebo podmětovou (5).

Př. 8d – Šel, kam ho nohy nesly.

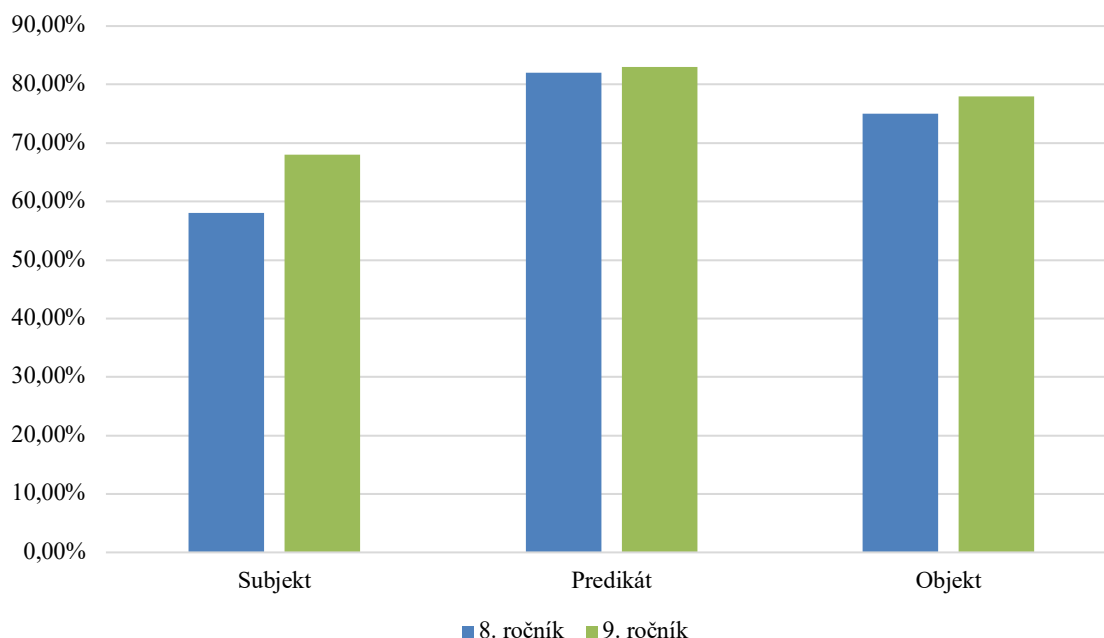
Rovněž tento příklad VV přísl. místní dokázali respondenti ve velké míře klasifikovat, a to celkem 131 respondentů. Celkem 11 respondentů tuto VV klasifikovalo jako přísudkovou, pravděpodobně zde jde o neznalost toho, že v řídicí větě musí být sponové sloveso, nikoli sloveso plnovýznamové. V 9 případech jsme se setkali s klasifikací podmětne VV, což si odůvodňujeme formálně neobsazenou podmětovou pozicí. Oproti ostatním VV příslovečným se v tomto příkladu neobjevil ani jeden předmět.

Shrnutí

Žáci byli při určování příslovečných určení a jeho větného vyjádření úspěšní, dokonce úspěšnost v této oblasti převyšovala oblast určování podmětu a VV podmětne. Žáci správně určili 64 % přísl. určení a VV příslovečných. Úspěšnost určování větného členu byla 67 % a u větného vyjádření 61 %. Nutno však podotknout, že vzorek příkladů byl oproti námi zkoumaným větným členům výrazně nižší.

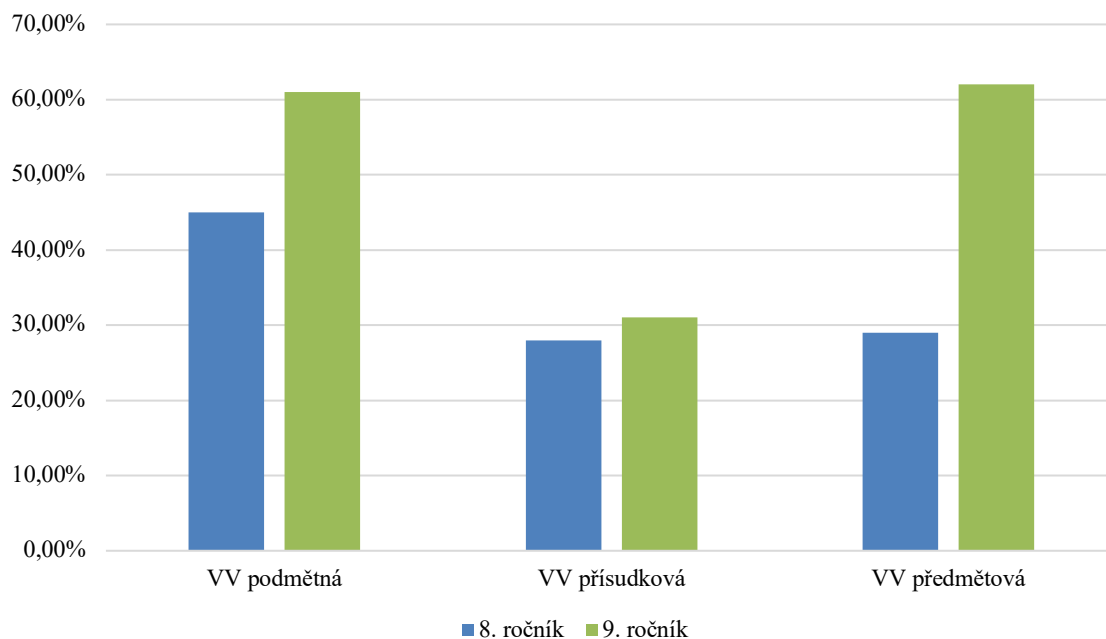
8.1.5 Žákovská úspěšnost v jednotlivých tematických oblastech

V následujících grafech představujeme úspěšnost ročníků v určování námi zkoumaných větných členů a v klasifikaci námi zkoumaných vět vedlejších.



Graf č. 10 – Úspěšnost při určování zkoumaných větných členů jednotlivými ročníky

V uvedeném grafu je vidět, že rozdíly mezi jednotlivými ročníky nejsou markantní, nicméně k drobným odchýlkám zde dochází. Jako nejproblematictější ze zkoumaných VČ se ukázal být právě podmět, což je pro nás překvapivé zjištění, jelikož jsme předpokládali nižší úspěšnost u určování předmětu. U přísudku byla úspěšnost jednotlivých ročníků prakticky totožná, o stejné situaci můžeme hovořit i u předmětu.

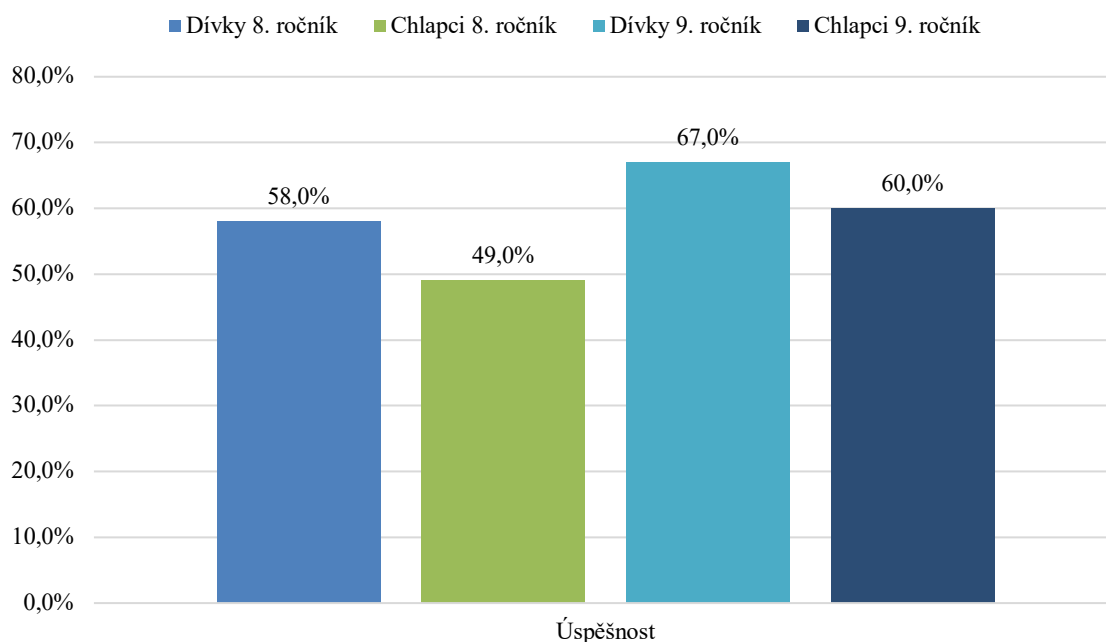


Graf č. 11 – Úspěšnost při určování zkoumaných vět vedlejších jednotlivými ročníky

U VV se úspěšnost při jejich klasifikaci výrazně snížila, zejm. u 8. ročníku. U ročníku 9. je úspěšnost o něco nižší než u větných členů, avšak pokles zde není tak výrazný jako u 8. ročníku. Z výsledků vyplynulo, že vedlejší věta přísudková je ze zkoumaných větných členů nejproblematictější a úspěšnost napříč ročníky je téměř totožná. Žáci 8. ročníku však měli problémy i s VV podmětnou a VV předmětovou, jak je vidět v uvedeném grafu.

8.1.6 Biologický faktor jako determinanta úspěšnosti

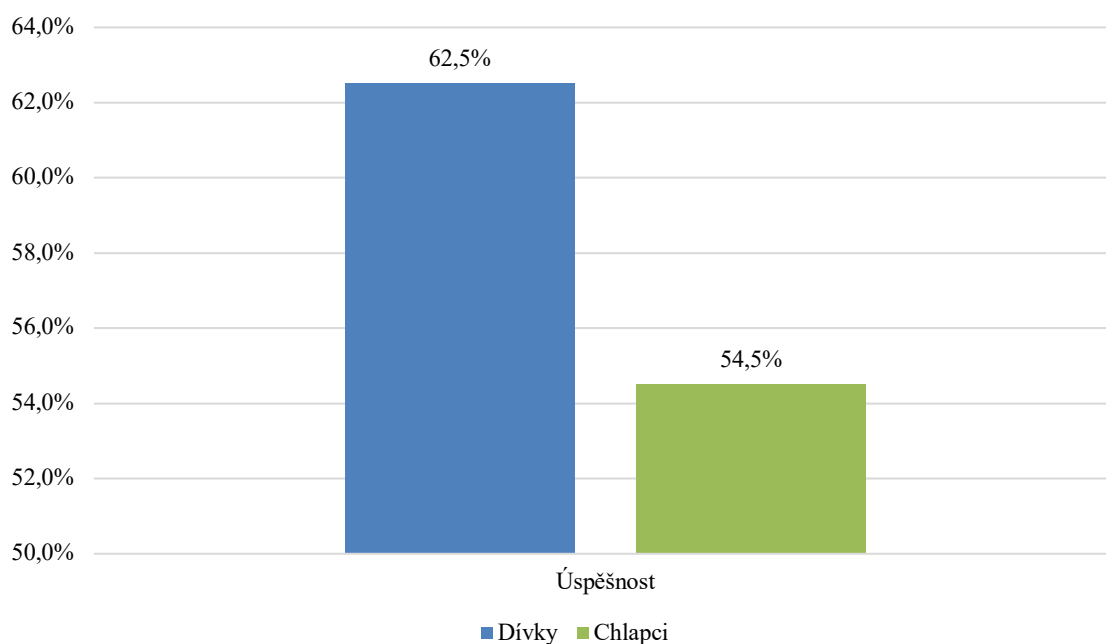
Další otázkou, kterou jsme si položili, bylo, zda má biologický faktor nějaký vliv na úspěšnost (chápání) při určování větných členů a jejich větného vyjádření. Do vzorku bylo zahrnuto celkem 86 chlapců a 80 dívek (tři respondenti nevyplnili kolonku pohlaví, a tak nebyli do výzkumného vzorku, který se zabýval biologickým faktorem jako determinantou, zahrnuti).



Graf č. 12 – Biologický faktor jako determinanta úspěšnosti (ročníky)

Na námi uvedeném grafu vidíme, že jisté rozdíly se mezi chlapci a dívkami objevují. Tento trend však nespátřujeme v jednom ročníku, ale v obou zkoumaných ročnících zároveň. Nyní tedy můžeme potvrdit náš předpoklad a zodpovědět jednu z výzkumných otázek, že dívky jsou v klasifikaci větných členů a určování druhů vět vedlejších úspěšnější, avšak nejde o propastný rozdíl. Tato data však nemůžeme generalizovat a aplikovat je na celou populaci, jelikož se jedná spíše o tendenci.

Graf č. 13. prezentuje úspěšnost dívek a chlapců bez ohledu na ročník. Jak je vidět, úspěšnost mezi chlapci a dívkami se liší o 8 %. Domníváme se tedy, že náš výzkum prokázal určité tendence, že by dívky mohly mít vyšší předpoklady k tomu být úspěšnější v určování VČ a VV než chlapci.

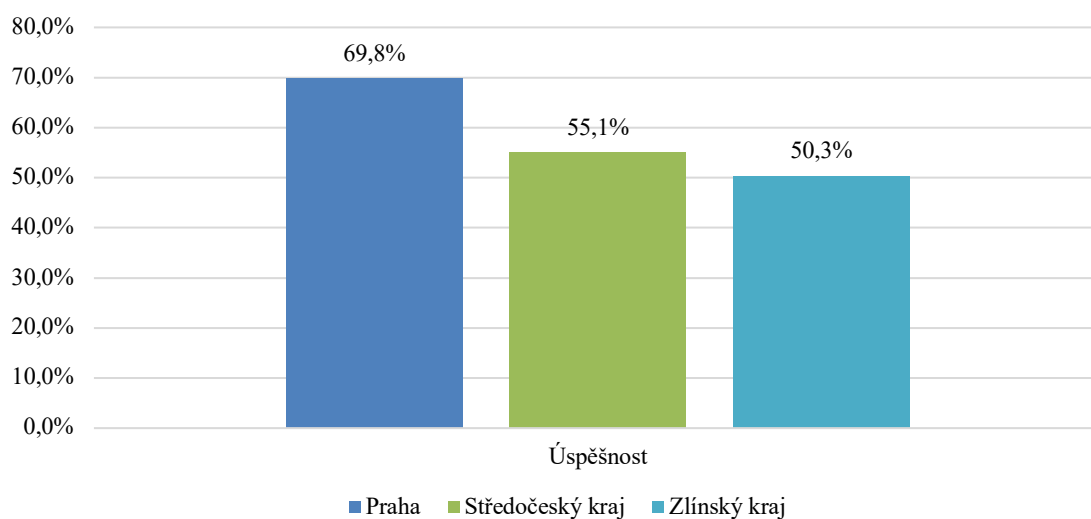


Graf č. 13 – Biologický faktor jako determinanta úspěšnosti (chlapci/dívky)

8.1.7 Geografický faktor jako determinanta úspěšnosti

Na vzorku respondentů můžeme prezentovat, ač jen v omezené míře, rozdíly mezi jednotlivými kraji, které byly do výzkumu zahrnuty. Musíme však upozornit, že většina krajů je zastoupena jednou školou, Středočeský kraj je zastoupen dvěma školami. Tuto kapitolu jsme zahrnuli, jelikož ze zpráv České školní inspekce vyplývá, že výsledky žáků do velké míry ovlivňuje socioekonomický statut daného regionu²³. I v našem výzkum se projevíly jisté rozdíly mezi jednotlivými regiony, nicméně Praha je také zastoupena jen jednou školou, a to dvěma ročníky osmiletého gymnázia.

²³ Zpráva České školní inspekce (2014) poukazuje na to, že vzdělanější obyvatelstvo je zejména ve větších městech. Výjimkou jsou však např. města jako Karlovy Vary, Jihlava a Ústí nad Labem. Prokop (2020) upozorňuje, že sociální a ekonomické zázemí, nižší vzdělanost rodičů ad. mají vliv na vzdělanost žáků v daném regionu.

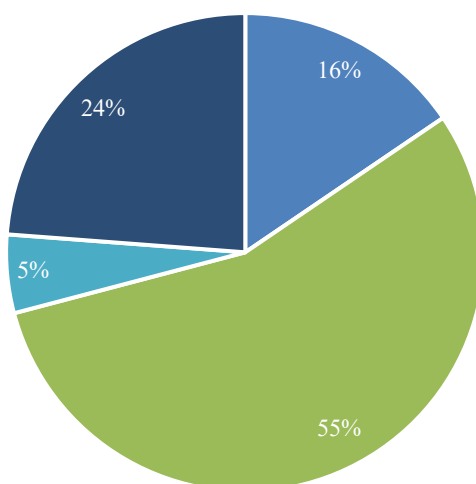


Graf č. 14 – Geografický faktor jako determinanta úspěšnosti

8.1.8 Žákovské vnímání problematiky větných členů a vět vedlejších

Jako poslední jsme žákům položili otázku, kterou z oblastí vnímají jako problematičtější/obtížnější. V případě této otázky pracujeme se 168 respondenty, jelikož tato odpověď byla v jednom dotazníku vynechána.

■ Větné členy ■ Věty vedlejší ■ Ani jedno mi nedělá problém ■ Určování větných členů i vět vedlejších



Graf č. 15 – Subjektivní vnímání obtížnosti jednotlivých témat

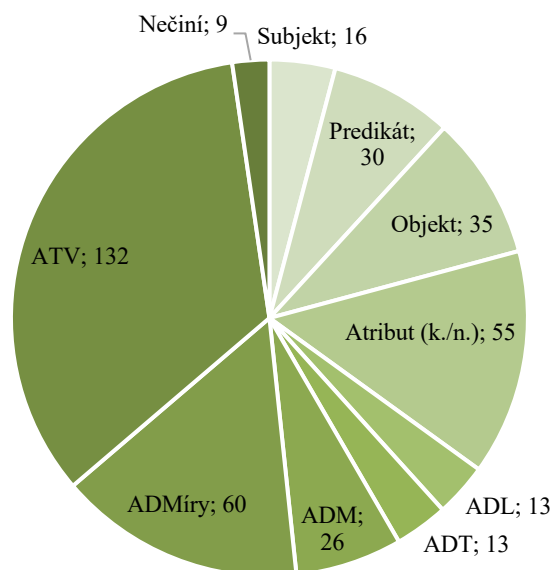
Z grafu je zřetelně vidět, že nadpoloviční většina vnímá jako obtížnější věty vedlejší. Obě tato témata hodnotí jako obtížná 24 % respondentů a za obtížnější považuje větné členy 16 % respondentů. Zajímavé je zmínit, že 5 % respondentů odpovědělo, že nepokládá ani jedno z témat za obtížné. Nicméně v mnohých případech šlo o respondenty, kteří získali minimální počet bodů a poté hodnotili témata jako neobtížná, což pro nás bylo při zpracování dotazníků překvapující. Podařilo se nám tedy odpovědět na naši hlavní otázku, a to, zda VV jsou pro žáky obtížnější než VČ. Jak vyplývá z názorů žáků, oni sami VV vnímají jako obtížnější a stejné tendence vykazují i data výzkumného šetření.

8.2 Dotazníkové šetření – vyučující českého jazyka

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 142 respondentů z různých stupňů škol, přičemž největší zastoupení (110 respondentů) měli učitelé 2. stupně ZŠ. Učitelé středních škol jsou zastoupeni 20 respondenty a vyučující šestiletých a osmiletých gymnázií mají ve výzkumném vzorku nejmenší podíl (12 respondentů). Tohoto šetření se však neúčastnili vyučující, jejichž žáci jsou respondenty ve výzkumném šetření. V dotazníku pro učitele jsme se zaměřili na jejich subjektivní vnímání této problematiky. Zajímalo nás, které z VČ a VV hodnotí pro žáky jako nejobtížnější.

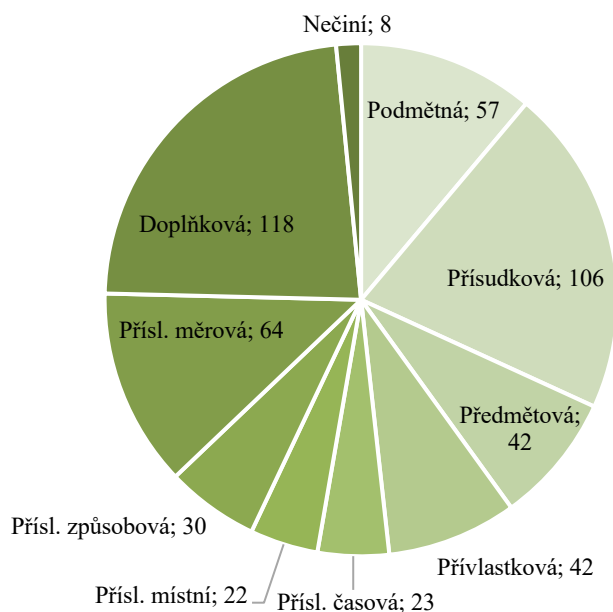
Jak vyplývá z uvedeného grafu, jako nejproblematictější větný člen vnímají učitelé doplněk následovaný příslovečným určením míry²⁴ a přívlastkem. Podmět, přísudek ani předmět však učitelé jako problematické nehodnotí, někteří z nich (jedná se pouze o 9 respondentů) dokonce nepokládají VČ za učivo pro žáky problematické. Nicméně právě podmět se ukázal v našem výzkumném šetření jako pro žáky nejobtížnějším.

²⁴ Ačkoli jsme si vědomi toho, že příslovečné určení míry je zahrnuto v příslovečného určení způsobu, pro účely tohoto výzkumu vnímáme tato dvě určení jako samostatná, jelikož ve školské praxi se s nimi takto pracuje. Stejným způsobem pracujeme i u žákovských dotazníků.



Graf č. 16 – Problematické větné členy

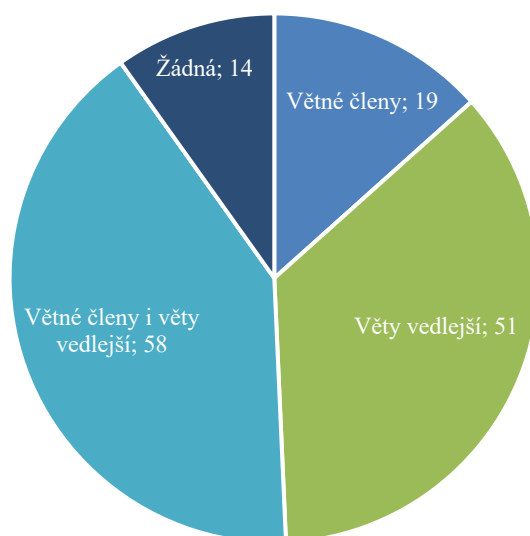
Mnoho učitelů mělo potřebu, ačkoli jsme explicitně upozorňovali na to, že to není předmětem našeho zkoumání, upozornit, jak zbytečné a v životě nepoužitelné učivo syntax pro žáky je. Překvapivým zjištěním však bylo, že někteří učitelé učivo skladby redukuje podle toho, jak jim to přijde vhodné. Tento postup hodnotíme jako krajně nevhodný, bohužel se nám však nepodařilo zjistit, k jak rozsáhlé redukci učiva dochází.



Graf č. 17 – Problematické věty vedlejší

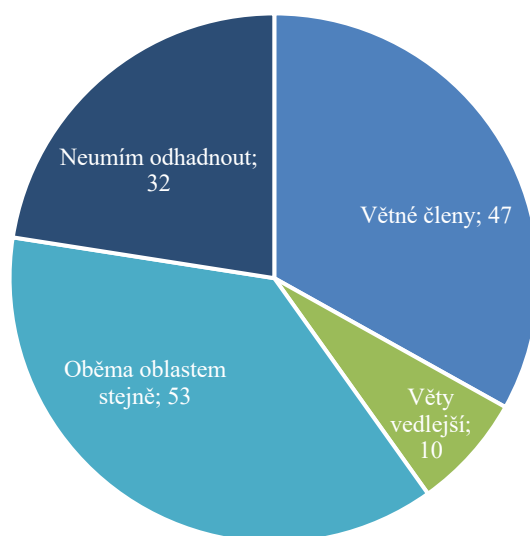
U vedlejších vět se poměr jednotlivých zastoupení proměnil, ačkoli největší zastoupení má opět doplněk (v tomto případě VV doplnková). Nicméně tento výsledek nás překvapil, jelikož ze zkušenosti s výukou žáků 2. stupně ZŠ jsme vypožorovali, že ačkoli je doplněk problematickým větným členem, je-li vyjádřen větně, žáci jej často identifikují bez větších problémů. Tento argument však nemáme podložený žádnými daty.

Proměnilo se však zastoupení námi zkoumaných větných členů (vyjádřených větně). Zatímco u větných členů učitelé nenaznačovali větší obtíže, u větných vyjádření se problematičnost znatelně zvýšila. U VV podmětné se jedná o nárůst 41 odpovědí, u VV přisudkové dokonce o 76. Tyto odpovědi nám potvrdila i výzkumná data, ve kterých byla vedlejší věta přisudková jednou s nejnižší úspěšností. Větné vyjádření předmětu má téměř shodné hodnoty jako jeho vyjádření nevětně. Výsledky našeho zkoumání však ukázaly, že při určování VV předmětové jsou žáci méně úspěšní než při určování jejího nevětného vyjádření. Překvapivou hodnotu vykazuje přívlasek, jehož procentuální zastoupení se u větného vyjádření zmenšilo. To přisuzujeme zejm. tomu, že jej často žáci zaměňují za jiné větné členy (přísl. urč. místa, předmět ad.), zatímco u větného vyjádření přívlastku je jeho větněčlenská platnost pro žáky pochopitelnější a zřetelnější.



Graf č. 18 – Která ze zkoumaných oblastí je pro žáky problematická?

Většina vyučujících považuje učivo skladby (větné i souvětné) za učivo, které je pro žáky obtížné. Nicméně 51 respondentů vnímá, že věty vedlejší jsou pro žáky obtížnější než nevětné vyjádření, což prokázal i náš výzkum. Toto zjištění je překvapivé, jelikož VV jsou pouze větným vyjádřením větných členů. Větné členy hodnotí jako obtížné jen 19 respondentů. Nejvíce učitelů (58 respondentů) však vnímá větné členy i věty vedlejší jako pro žáky obtížné.



Graf č. 19 – Časová dotace jednotlivých témat

U časové dotace jednotlivých témat došlo k tomu, že většina učitelů se přiklání k odpovědi, že větným členům i vedleším větám je ve výuce věnován stejný prostor.

Předpokládáme, že větným členům je věnováno více času a věty vedlejší jsou pak k těmto znalostem přidruženy. Celkem 132 respondentů odpovědělo, že téma VV vysvětlují ve spojení s VČ, zbylých 10 se vyjádřilo, že tuto problematiku vyučují zvlášť – k těmto odpovědím jsme od učitelů dostali ještě doplňující komentář, že v tomto roce byli nuceni toto téma učit společně, což bylo způsobeno tím, že učivo nestihli kvůli distanční výuce probrat. Cílem této otázky bylo zjistit, zda tuto problematiku vysvětlují ve spojení s větnými členy, aby došlo k uvědomění toho, že se jedná o větný člen vyjádřený větou vedlejší.

Závěr

V teoretické části jsme krátce nastínili pohledy, se kterými se v syntaxi můžeme setkat, přičemž závislostní syntax pro nás byla v rámci výuky skladby ve školní praxi zásadní. Nicméně musíme poznamenat, že i hledisko valenční syntaxe může být pro školní praxi výhodné. Dále jsme se věnovali jednotlivým větným členům a možnosti jejich větného vyjadřování. U větných členů jsme se zabývali tím, které slovní druhy mohou pozice jednotlivých větných členů obsazovat. Zaměřili jsme se také na primární a sekundární funkce jednotlivých slovních druhů při realizaci v pozici větného členu. U vedlejších vět jsme se zabývali možnostmi jejich vyjádření, spojovacími výrazy, kterými mohou být tyto věty uvozeny, což nám poskytlo základy pro analýzu žákovských odpovědí, a mohli jsme tak rekognoskovat, z jakých podnětů dochází k chybné klasifikaci jednotlivých vět.

V empirické části jsme představili data našeho výzkumu, který jsme realizovali na čtyřech školách v různých částech republiky. Podařilo se nám prokázat, že větné vyjádření větných členů činí žákům větší obtíže než určování větných členů samotných. U jednotlivých větných členů a jejich větných vyjádření jsme se pokusili identifikovat, co by mohlo být příčinou nesprávné klasifikace větného členu, případně věty vedlejší. Nesprávné určování vedlejších vět přisuzujeme právě spojovacím výrazům, na které se žáci až příliš vážali, ačkoli při klasifikaci vedlejších vět není spojovací výraz tak podstatný. Právě spojovací výrazy vnímáme spolu s koreláty, které se u vedlejších vět mohou objevovat, jako významný faktor, který žáky při klasifikaci vět ovlivňuje. Dle našeho názoru si žáci neuvědomují zapojenost vedlejší věty do věty řídící, a tak vedlejší věty nevnímají jako synonymum k větnému členu. Můžeme říci, že právě toto neuvědomění si synonymnosti těchto dvou výrazů je jedním z hlavních důvodů, proč žáci nezvládají vedlejší věty klasifikovat.

U větných členů bylo zřetelně vidět, že si žáci neuvědomují to, že funkce větných členů mohou plnit různé slovní druhy a klasifikovali je pak jako jiný větný člen. Tento problém se projevoval zejména tehdy, pokud byla např. podmětová pozice obsazena infinitivem slovesa, případně verbálním substantivem. Dalším problémem, což se projevovalo v dotaznících tím, že byly jako odpověď zapsány dva větné členy, bylo pro žáky to, že byl větný člen vyznačen společně s předložkou, případně se skládal, např. u přísudku slovesného složeného, z více slov. Zde považujeme za problém fakt, že si žáci neuvědomují, že funkci větného členu

některé výrazy neplní (předložky, spojky, částice), ale v případě předložek je považujeme za jeden větný člen, jelikož jsou součástí předložkového pádu. Výzkumná data neprokázala, zda pozice větného členu ve větné struktuře má vliv na to, jak jej žáci klasifikují. Můžeme však konstatovat, že slovnědruhovú platnost jednotlivých výrazů obsazených do pozice větného členu žáky určitým způsobem ovlivňuje. Tento postup se projevoval například u infinitivu slovesa, kde žáci intuitivně (dle slovnědruhovú platnosti výrazu) určovali přísudek, nicméně si neuvědomovali, že nejde o určitý slovesný tvar, a tak docházeli k chybnému řešení.

Domníváme se, že nemalý vliv na určování větných členů i vět vedlejších mělo užívání otázkové metody, kterou žáci, dle našeho názoru, užívají nevhodným způsobem. U některých příkladů jsme si totiž nedokázali volbu odpovědi zdůvodnit jiným způsobem než právě nevhodným užitím otázkové metody. Dle našeho názoru se žáci v některých případech ptali na jiný větný člen, případně užili pádovou otázku, avšak ne řádně (tzn. neptali se celou pádovou otázkou, nýbrž užili jen jedno tázací zájmeno např. *co*, které má homonymní tvary v Nom a Ak). U vedlejších vět pravděpodobně docházelo taktéž ke špatnému položení otázky. Zde se žáci ptali buď na větné členy v dané struktuře, nebo se ptali větou závislou na větě řídící. Závěry v tomto odstavci však nemůžeme podložit žádnými daty, jelikož tyto výsledky se z kvantitativního výzkumu nedají jednoznačně vyvodit, a pro oblast tohoto zkoumání by tak bylo vhodné provést výzkum kvalitativní.

Z výzkumu dále vyplynulo, že dívky byly při určování větných členů a vět vedlejších úspěšnější než chlapci. Z těchto výsledků můžeme konstatovat, že dívky účastníci se našeho výzkumu prokázaly vyšší předpoklady ke správné klasifikaci větných členů a vět vedlejších. Toto tvrzení však nemůžeme generalizovat, můžeme jen potvrdit, že v případě našeho výzkumného šetření tomu tak bylo. Určité rozdíly se ukázaly i v jednotlivých oblastech republiky. Myslíme si však, že na konstatování závěru, že jeden kraj je úspěšnější než druhý, nebyl vzorek respondentů dostatečně obsáhlý.

Dotazníkové šetření provedené u učitelů českého jazyka ukázalo, že učivo skladby vnímá většina z nich jako obtížné. Nicméně si nemyslíme, že domnělá obtížnost tohoto tématu je důvodem k tomu, aby učitelé samovolně redukovali učivo skladby nebo jej považovali za „nutné zlo“. Jsme toho názoru, že pochopení tohoto tématu je v rukou učitelů, a pokud

k němu budou přistupovat takovýmto způsobem, nemohou žáci zaujmout jiný postoj, než který zaujímá jejich vzor v této oblasti. Ve shodě se Šmilauerem (1964, s. 5), Proškem (2022) a dalšími vnímáme skladbu jako podstatné učivo, které vede žáky k tomu, aby dokázali věty správně vytvářet, interpungovat a interpretovat. Jak budeme žákům vysvětlovat, že je ve struktuře odchylka od pravidelné větné stavby? Jak jinak žákům vysvětlíme, kde mají klást interpunkční znaménka nebo jaké mají napsat *i* v přičestí činném, nebudou-li vědět, co je podmětem?

Učitelé dále poukazovali na zbytečnost terminologie, kterou žáci musejí ovládat. Nicméně pokud tuto terminologii nebudou znát, nebudeme se o těchto strukturách moci bavit, a to nejen ve výuce jazyka českého, ale ani v jazycích cizích, kde terminologii učitelé používají běžně a nikoho nenapadne to zpochybňovat, nevidíme tak důvod, proč by tomu v českém jazyce mělo být jinak.

Tímto výzkumem jsme chtěli poukázat na to, že jsme si vědomi toho, že věty vedlejší jsou pro žáky učivem obtížnějším, nicméně si myslíme, že k tomu není žádný důvod. Víme, že učivo skladby je náročné, ale zároveň věříme, že toto učivo vede k rozvoji logického myšlení žáků a ti poté zvládnou tvořit složitější a členitější texty a jsou schopni těmto komunikátům porozumět.

Seznam použitých zkratk

ADL – příslovečné určení místa

ADM – příslovečné určení způsobu

ADMíry – příslovečné určení míry

ADT – příslovečné určení času

AGSČ – Akademická gramatika spisovné češtiny

Ak – akuzativ/4. pád

Atribut k./n. (Atk/n) – přívlastek shodný/neshodný

Atv – doplněk

Dat – dativ/3. pád

ESČ – Encyklopedický slovník češtiny

f. sloveso – fázové sloveso

m. sloveso – modální sloveso

MČ3 – Mluvnice češtiny 3

P – přísudek/predikát

PMČ – Příruční mluvnice češtiny

přísl. – příslovečné

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

S – podmět/subjekt

SČ – Skladba češtiny

SSČ – Skladba spisovné češtiny

ŠVP – Školní vzdělávací program

VALLEX – Valenční slovník českých sloves VALLEX

VČ – větný člen

VF – verbum finitum/slovesný tvar určitý

VV – věta vedlejší

inf. – infinitiv

nom – nominativ

os. – osoba

sg. – singulár/jednotné číslo

pl. – plurál/množné číslo

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAM, Robert a kol. Gramatické rozborý češtiny: výklad a cvičení s řešeními. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4431-8.

ADAM, Robert. Slabá místa při určování větných členů. *Český jazyk a literatura*. Praha: FRAUS, 2021, **2021/2022**(1), 20–24. ISSN 0009-0786.

CVRČEK, Václav (2017): KVANTITATIVNÍ × KVALITATIVNÍ VÝZKUM. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-03-20] URL: [https://www.czechency.org/slovník/KVANTITATIVNÍ × KVALITATIVNÍ VÝZKUM](https://www.czechency.org/slovník/KVANTITATIVNÍ×KVALITATIVNÍVÝZKUM)

CVRČEK, Václav a kol. *Mluvnice současné češtiny 1: Jak se píše a jak se mluví*. V Praze: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština - řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

DANEŠ, František, Zdeněk HLAVSA a Miroslav GREPL a kol. *Mluvnice češtiny 3: Skladba*. Praha: Academia, 1987.

EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4.

Encyklopedický slovník češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-484-X.

GREGORÍK, Peter. Problémy s určovaním vetnočlenskej platnosti v školskej praxi a maturitnom testovaní. *Jazyk - literatura - komunikace*. Olomouc: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, 2014, (1). ISSN 1805-689X. Dostupné také z: <http://jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky>

GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba češtiny: cvičení a výklad*. Praha: ISV, 1999. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-858-6647-1.

GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. Velká řada (Votobia). ISBN 80-719-8281-4.

GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba spisovné češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 73-21-8*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena ANDRESOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9489-5.

HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Česká mluvnice: vysokošk. učebnice*. Praha: SPN, 1986.

HIRSCHOVÁ, Milada (2017): VĚTNÝ EKVIVALENT. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-03-30] URL: [https://www.czechency.org/slovník/VĚTNÝ EKVIVALENT](https://www.czechency.org/slovník/VĚTNÝEKVIVALENT)

HIRSCHOVÁ, Milada. Syntaktické rozbory: studijní text. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-585-0.

HLADKÁ, Zdeňka (2017): AUTOSÉMANTIKUM. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-04-10] URL: <https://www.czechency.org/slovník/AUTOSÉMANTIKUM>

HORÁČKOVÁ, Miroslava. Český jazyk 7. Všeň: Alter, 2011. ISBN 978-80-7245-252-1.

HORÁČKOVÁ, Miroslava. Český jazyk 7. Vydání třetí. Všeň: Alter, 2016. ISBN 978-80-7245-340-5.

HOŠNOVÁ, Eva a Ivana BOZDĚCHOVÁ. Český jazyk 7 pro základní školy. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-391-0.

CHROMÝ, Jan. Práce s empirickými daty: Příručka pro studenty Bc. studia ČJL. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2801-1.

KARLÍK, Petr (1), BISKUP, Petr (2) (2017): ADVERBIUM. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-02-22] URL: <https://www.czechency.org/slovník/ADVERBIUM>

KARLÍK, Petr (2017a): VĚTNÝ ČLEN. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-01-07] URL: <https://www.czechency.org/slovník/VĚTNÝ ČLEN>

KARLÍK, Petr (2017b): SKLADEBNÍ DVOJICE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-01-07] URL: <https://www.czechency.org/slovník/SKLADEBNÍ DVOJICE>

KARLÍK, Petr (2017c): NOMINALIZACE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-02-22] URL: <https://www.czechency.org/slovník/NOMINALIZACE>

KARLÍK, Petr (2017d): PODMĚT. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-01-12] URL: <https://www.czechency.org/slovník/PODMĚT>

KARLÍK, Petr (2017e): NOMINATIV. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-02-17] URL: <https://www.czechency.org/slovník/NOMINATIV>

KARLÍK, Petr (2017f): PŘEDMĚT. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. [cit. 2022-02-17] URL: <https://www.czechency.org/slovník/PŘEDMĚT>

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA, Zdenka RUSÍNOVÁ a Miroslav GREPL. Příruční mluvnice češtiny. Vyd. 2., opr. [i.e. 4. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2012. ISBN 978-80-7106-624-8.

KOPEČNÝ, František. I. Co je skladba?. Základy české skladby. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. s. 11.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. Český jazyk pro 7. ročník základní školy a sekundu víceletého gymnázia: pracovní sešit. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-723-8321-3.

KRAUSOVÁ, Zdeňka. Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia : [nová generace]. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-878-3.

LOPATKOVÁ, Markéta, Václava KETTNEROVÁ, Eduard BEJČEK, Anna VERNEROVÁ a Zdeněk ŽABOKRTSKÝ. *Valenční slovník českých sloves - VALLEX*. Vydání druhé, přepracované a rozšířené. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3542-2.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010 [cit. 2022-03-18]. ISBN 978-80-87240-33-5. Dostupné také z: https://www.researchgate.net/profile/Ivana-Olecka/publication/47354706_Metodologie_vedecko-vyzkumne_cinnosti/links/581795c908aeffbed6c33ba7/Metodologie-vedecko-vyzkumne-cinnosti.pdf

PANEVOVÁ, Jarmila a kol. *Mluvnice současné češtiny 2: Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2497-6.

PETKEVIČ, Vladimír (2017): ZÁVISLOSTNÍ GRAMATIKA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [cit. 2022-02-13]. URL: <https://www.czechency.org/slovník/ZÁVISLOSTNÍ GRAMATIKA>

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Druhé, rozšířené vydání. Brno: Host, 2020. ISBN 978-802-7503-087.

PROŠEK, Martin. *Skladba aneb vše, co potřebujete vědět, abyste ji učili s radostí, jistotou a smysluplně. Moderní vzdělávání* [online]. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2022 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://www.modernivzdelavani.cz>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZV_2017_červen-2.pdf

RULÍKOVÁ, Blažena. K jednomu typu přívlastkových vět s výrazem jak. *Naše řeč* [online]. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, 1966, 49(1), 54–56 [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5174>

Sekundární analýzy výsledků šetření PISA 2012: *Vliv socioekonomického zázemí na výsledky českých žáků v šetření PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 2022-03-13]. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinarodn%C3%AD%20%C3%AD/PISA_2012_SA.pdf

ŠMEJKALOVÁ, M.: In *Didaktické studie. Kapitoly z moderní didaktiky češtiny*. Ed. E. Hájková. Praha: PedF UK, 2004, s. 71-85

ŠMILAUER, Vladimír. *Nauka o českém jazyku*. 5. Praha: Státní pedagogické nakladatelství v Praze, 1980.

ŠMILAUER, Vladimír. *Novočeská skladba: [První část nové mluvnice moderního jazyka]*. Praha: Ing. Mikuta, 1947.

ŠMILAUER, Vladimír. *Novočeská skladba: vysokoškolská příručka*. Praha: SPN, 1966.

ŠMILAUER, Vladimír. Novočeská skladba: vysokoškolská příručka. Praha: SPN, 1969. s. 117.

ŠMILAUER, Vladimír. Význam větného rozboru. *Učebnice větného rozboru*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, s. 5.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav: Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. In: Komenský 140, 2016, č. 4, s. 30-39.

ŠTÍCHA, František a kol. Akademická gramatika spisovné češtiny. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2205-9.

TRÁVNÍČEK, František. Mluvnice spisovné češtiny, Část 2: Skladba. Praha: Melantrich, 1949. s. 605.

Územní rozdíly v úrovni vzdělanosti obyvatelstva ČR [online]. Český statistický úřad, 2011 [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214a04.pdf/e4fe0c99-0c5a-49ee-8d54-cbda60892f1e?version=1.1>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Ukázka metodiky k zadávání výzkumného dotazníku.....	85
Příloha č. 2 – Ukázka výzkumného dotazníku pro žáky (strana č. 1)	86
Příloha č. 3 – Ukázka výzkumného dotazníku pro žáky (strana č. 2)	87

Seznam tabulek

Tab. 1 – Vzorek respondentů.....	45
----------------------------------	----

Seznam grafů

Graf č. 1 – Úspěšnost žáků při určování větných členů	46
Graf č. 2 – Úspěšnost žáků při určování vět vedlejších.....	47
Graf č. 3 – Určované větné členy u příkladu 1a	48
Graf č. 4 – Určované větné členy u příkladu 2a	49
Graf č. 5 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 5a.....	50
Graf č. 6 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 5b.....	55
Graf č. 7 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 6b.....	56
Graf č. 8 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 8b.....	57
Graf č. 9 – Určované druhy vedlejších vět u příkladu 8c	61
Graf č. 10 – Úspěšnost při určování zkoumaných větných členů jednotlivými ročníky	65
Graf č. 11 – Úspěšnost při určování zkoumaných vět vedlejších jednotlivými ročníky	66
Graf č. 12 – Biologický faktor jako determinanta úspěšnosti (ročníky)	67
Graf č. 13 – Biologický faktor jako determinanta úspěšnosti (chlapci/dívky).....	68
Graf č. 14 – Geografický faktor jako determinanta úspěšnosti	69
Graf č. 15 – Subjektivní vnímání obtížnosti jednotlivých témat.....	69
Graf č. 16 – Problematické větné členy.....	71
Graf č. 17 – Problematické věty vedlejší.....	72
Graf č. 18 – Která ze zkoumaných oblastí je pro žáky problematická?	73
Graf č. 19 – Časová dotace jednotlivých témat.....	74

Přílohy

Metodika k zadávání výzkumného dotazníku

Milí žáci,

jmenuji se Marek Bajger a jsem studentem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Ve svém výzkumu se zabývám problematikou určování větných členů a vět vedlejších žáky 2. stupně základních škol. Cílem výzkumu je zjistit, zda je určování vedlejších vět problematictější než určování samotných větných členů.

Dotazník, který dostanete, je složen ze tří částí. V **první** části je Vaším úkolem pojmenovat tučně vyznačené větné členy. Názvy jednotlivých větných členů zapisujete na vyznačená místa. K označení větného členu užívejte celý název (podmět, přísudek, předmět, přívlastek), nikoli zkratky. V případě příslovečných určení zapisujete i to, o které příslovečné určení se jedná (času, místa, způsobu, míry).

V **druhé** části je Vaším úkolem určit, kterým druhem vedlejší věty je tučně vyznačená věta. Opět k zápisu odpovědí užívejte celých názvů, nikoli zkratk (tzn. podmětová, přísudková, předmětová, přívlastková, příslovečná místní, časová, měrová, způsobová).

Ve **třetí** části je Vaším úkolem zodpovědět dvě obecné otázky.

Dotazník obsahuje šestnáct příkladů na větné členy a stejný počet příkladů na věty vedlejší. Vyplňte, prosím, všechna políčka a pište **ČITELNĚ**.

Tento dotazník je plně anonymní a nebude nijak spojován s Vaší osobou.

Velice Vám děkuji za jeho vypracování. V případě jakýchkoli dotazů či poznatků mě můžete kontaktovat na e-mailové adrese: marek.bajger@student.pedf.cuni.cz (tento e-mail můžete zapsat na tabuli).

Marek Bajger

Poznámka pro učitele / zadávající

Žáky nechte pracovat samostatně a při testu jim, prosím, neradte. Pokud by se někdo po přečtení metodiky ptal, co jsou to větné členy a/nebo věty vedlejší, je možné tuto informaci stručně poskytnout. Hlavní je neovlivňovat výzkum v jeho průběhu. Žákům dejte dostatek času na vypracování, vyplnění dotazníku by jim však nemělo zabrat více než 30 minut.

INFORMACE PRO VÝZKUMNÍKA (tyto informace vyplňte, prosím, po testu)

TŘÍDA: _____ (uved'te i písmenné rozlišení)

POČET RESPONDENTŮ: _____ (zde zapište počet žáků vyplňujících dotazník)

POTŘEBNÝ ČAS: _____ (uved'te čas v minutách, který žáci potřebovali)

KÓD TŘÍDY: _____ (tento údaj NEVYPLŇUJTE)

Příloha č. 1 – Ukázka metodiky k zadávání výzkumného dotazníku

1. ČÁST – VĚTNÉ ČLENY – V této části určete, kterými větnými členy jsou tučně vyznačená slova (podmět, přísudek, předmět, přívlastek, příslovečné určení: míry, času, místa, způsobu).

1. A žába najednou **hop** do rybníka. _____
2. Marta nevěděla, kdo jí postavil na stůl **vázu** s květinami. _____
3. Velice mě baví **číst** fantasy knížky. _____
4. Počítače nám umožnily lepší **podmínky** pro výzkum. _____
5. **Musím** už **jít** domů. _____
6. **Zpívání** tramských písniček u táboráku mě baví. _____
7. T. A. Edison pracoval **na** novém **vynálezu**. _____
8. Ten **pokoj** je rekonstruován už měsíc. _____
9. Seznámil jsem se **se spolužákem**. _____
10. Pavlův referát **byl** pro všechny **nudný**. _____
11. S tou digitální hrou si hrál **Vítek**. _____
12. Jirka **se bude učit** anglicky. _____
13. **Při odchodu** zabouchl dveře. _____
14. Mám ruce zmrzlé **na kost**. _____
15. Odbočil **na** lepší **cestu**. _____
16. Zatvářil se velmi **rozhořčeně**. _____

2. ČÁST – VĚTY VEDLEJŠÍ – V této části určete, kterými druhy vedlejších vět jsou tučně vyznačené věty v souvětích (podmětná, předmětná, přísudková, přívlastková, příslovečná místní, časová, měrová, způsobová).

1. **Kdy začali lidé používat gepardy při lovu**, to se už nikdy nedozvíme.

2. Lidé vždy nejsou, **jak se dělají**. _____
3. Pavlův referát byl takový, **že všechny znudil**. _____
4. Je úplně jedno, **proč to udělal**. _____
5. Janis mu řekl, **že si ji chce vzít za ženu**. _____
6. Není známo, **kdy odešel**. _____

7. Zahrada byla, **jako by ji vymalovali**. _____

8. Maminka nevidí ráda, **když se bratr toulá někde až do večera**.

9. Vůbec nevím, **kam zmizel**. _____

10. Říká se, **že žije někde v Africe**. _____

11. Bylo, **jako by měla přijít bouřka**. _____

12. **Kdo taví ocel**, musí být mistrem svého řemesla. _____

13. Je stejně starý, **jako je Pavel**. _____

14. **Když jsme se přiblížili k houští**, najednou před námi vyrazil zajíc.

15. Model jsem sestrojil tak, **jak to bylo v návodu**. _____

16. Šel, **kam ho nohy nesly**. _____

3. ČÁST – OSTATNÍ

1. Pohlaví

a) chlapec

b) dívka

2. Co se Ti zdá obtížnější?

a) určování větných členů

b) určování vět vedlejších

c) ani jedno mi nedělá problém

d) určování větných členů i vět vedlejších je obtížné