

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Reflexe prekonceptu syntaktických vztahů koordinace, apozice a dominance u žáků ZŠ

Preconception of the Syntactic Relations of Coordination, Apposition and Dominance at
Elementary School

Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D.
Autorka práce: Anna Mazánková
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy český jazyk — speciální pedagogika

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma **Reflexe prekonceptu syntaktických vztahů koordinace, apozice a dominance u žáků ZŠ** potvrzuji, že jsem ji vypracovala 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.

Praha 22.7. 2020

Ráda bych poděkovala vedoucímu své práce, PhDr. Stanislavu Štěpáníkovi, Ph. D., za trpělivost a vstřícnost k mému tvůrčímu procesu. Velmi si cením přístupu k vedení mé práce. Děkuji za rady a inspiraci.

Děkuji žákům a paním učitelkám za spolupráci.

Děkuji svému nejbližšímu okolí za neutuchající podporu a za to, že nešetřili povzbuzujícími slovy.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce *Reflexe prekonceptu syntaktických vztahů koordinace, apozice a dominance u žáků ZŠ* je zjistit, jestli žáci 5., 6. a 7. ročníku základní školy rozliší syntaktické vztahy.

Nejprve je v práci vymezena problematika prekonceptu, je charakterizována v kontextu konstruktivistické koncepce výuky, která s prekoncepty aktivně pracuje. Následně je popsáno pojetí syntaktických vztahů v odborné literatuře a dále také v učebnicích, RVP a didaktických publikacích. K zjišťování prekonceptu syntaktických vztahů byl využit výzkumný nástroj sestávající ze speciálně připravených cvičení pro výzkumný záměr této práce. Žáci tato cvičení individuálně vypracovávali a formou polostrukturovaných rozhovorů bylo zjišťováno, jak žáci při své práci uvažovali. Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány a zpracovány. Výzkumný vzorek tvořilo 35 žáků z 5. až 7. ročníku jedné pražské základní školy.

Z výzkumu vyplývá, že žáci jsou schopni na prekonceptuální bázi o syntaktických vztazích spontánně uvažovat, ovšem do způsobu uvažování žáků se projevuje interference školní výuky, a to ve formálním přístupu ke kategorizaci a prvotním zaměření se na prvky formální roviny. Žáci odliší skladební vztah dominance a zmnožení; u vztahu dominance pak výrazně vnímají valenci slovesa. Dále z výzkumu vyplývá, že žáci nepropojí ve svém uvažování v jeden celek formu, význam a funkci jednotlivých členů v syntaktické struktuře. Také vyšlo najevo, že žáci 7. ročníku při řešení neakcentují poznatky z větné skladby ze školní výuky, což upozorňuje na neefektivitu vyučování, případně na absenci rozvoje kompetencí žáků a jejich vlastního uvažování ve výuce.

KLÍČOVÁ SLOVA

prekoncept, český jazyk, didaktika, syntaktické vztahy, syntax

ABSTRACT

The objective of the diploma thesis *Preconception of the Syntactic Relations of Coordination, Apposition and Dominance at Elementary School* is to discover whether pupils in the 5th, 6th and 7th grade of elementary school are able to distinguish syntactic relations.

At first, the issue of the preconception is defined in the context of constructivist teaching concept, which works with the preconceptions actively. After that, the concept of syntactic relations is described in linguistic literature and textbooks, Framework Educational Programme, and methodological publications. A research tool which consists of special prepared exercises for the research purpose of this thesis was used to investigate the preconception of syntactic relations. The pupils did these exercises individually. By means of semi-structured dialogues it was investigated, how were the pupils thinking during the work. The dialogues were recorded, transcribed and analysed. The research sample comprised of 35 pupils from the 5th to 7th grade of a Prague elementary school.

The research shows that the pupils are able to think about syntactic relations on a pre-conceptual basis spontaneously but the interference of the school teaching shows in the way of their thinking, namely in a formal approach to categorization and primary looking for formal indicators. The pupils differentiate the relation of dominance and coordination, apposition; They perceive verb valency with the dominance relation intensively. The research further shows that the pupils do not connect the form, meaning and function of the individual elements in the syntactic structure. It also emerged that the pupils in the 7th grade do not give preference to school knowledge during the exercises, which points to the inefficiency of teaching, or to missing development of pupils' competence and their own thinking in teaching.

KEY WORDS

preconception, Czech language, didactics, syntactic relations, syntax

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 3 |
| 1 Teorie prekonceptu v edukačních vědách..... | 8 |
| 1.1 Východiska teorie prekonceptu v kontextu výuky českého jazyka | 9 |
| 1.2 Vymezení pojmů | 12 |
| 2 Problematika syntaktických vztahů | 14 |
| 2.1 Problematika syntaktických vztahů ve vědecké literatuře | 14 |
| 2.2 Syntaktické vztahy – dominance, koordinace, apozice..... | 16 |
| 2.2.1 Dominace | 16 |
| 2.2.2 Koordinace..... | 18 |
| 2.2.3 Apozice | 19 |
| 2.3 Didaktické zpracování problematiky syntaktických vztahů | 20 |
| 2.3.1 V kurikulu a didaktických publikacích..... | 20 |
| 3 Praktická část | 28 |
| 3.1 Metodologie výzkumu | 28 |
| 3.2 Předvýzkumná fáze | 30 |
| 3.2.1 Výběr výzkumného problému | 30 |
| 3.2.2 Utvoření výzkumného nástroje..... | 31 |
| 3.2.3 Výběr výzkumného vzorku..... | 31 |
| 3.2.4 Pilotní ověření výzkumného nástroje | 32 |
| 4 Prekoncept skladebních vztahů dominance a zmnožení..... | 35 |
| 4.1 Popis průběhu výzkumu a analýza výsledků | 35 |
| 4.1.1 První cvičení | 35 |
| 4.1.2 Shrnutí výsledků prvního cvičení | 41 |
| 4.1.3 Druhé cvičení..... | 42 |
| 4.1.4 Shrnutí výsledků druhého cvičení..... | 46 |

| | | |
|-----|--|----|
| 4.2 | Diskuse výsledků a možné limity výzkumu..... | 48 |
| | Závěr | 51 |
| | Seznam použité literatury | 55 |
| | Seznam příloh | 60 |

Úvod

„Skladba (syntax) je jazykovědná disciplína, jejíž přímá vazba na komunikační praxi je viditelná na první pohled“ (Kostečka, 2015, s. 7). Dovolím si půjčit tuto úvodní větu z Kostečkovy učebnice a použít ji obdobně v úvodu své diplomové práce. Z tohoto tvrzení totiž vychází hned dvě skutečnosti, které se promítají do výuky předmětu český jazyk a literatura i do výuky konkrétního zmiňovaného učiva, a to větné skladby.

Větná skladba má neoddiskutovatelnou přímou souvislost s naší každodenní komunikační praxí – všichni mluvíme a píšeme s naprostou přirozeností; tvoříme věty a souvětí ve svém mateřském jazyce bez větších obtíží. Při nástupu do prvního ročníku základní školy je řečová výbava dítěte – rodilého mluvčího kvalitativně blízka řeči dospělého člověka (Jelínek, 1980, s. 32; Průcha, 2011). Výuka českého jazyka je tak postavena do situace, kdy jsou žáci schopni operovat objektem poznávání téměř v plném rozsahu již v počátku svého školního vzdělávání (Štěpáník, 2020, s. 27). Mnohdy pak můžeme v samotné praxi výuky českého jazyka a jeho struktury pozorovat fenomén, že u některých jazykových jevů není vlastně jasné, proč se je prostřednictvím školní výuky vůbec učit (Zimová, 2005/2006; Kotenová, 2018/2019). Z rozhovorů se žáky, učiteli a ze své vlastní vzdělávací i výukové zkušenosti mohu konstatovat skutečnost, že rovina větné skladby představuje pro žáky českých škol základních i středních relativně neoblíbenou součást předmětu český jazyk. Díky svému abstraktnímu a poměrně komplexnímu charakteru je pro žáky, i pro některé učitele, těžko uchopitelná a sami žáci zároveň příliš nechápou smysl její výuky. Četné laické diskuse v médiích či na sociálních sítích také naznačují, že je výuka syntaxe veřejností vnímána problematicky, což je reflektováno stejnou měrou v odborných kruzích oborové didaktiky (např. Štěpáník 2019, 2020; Kotenová, 2018/2019; Chvál & Šmejkalová, 2018; Čechová, 2011/2012; Zimová, 2011/2012). Problémové vnímání výuky větné skladby je ovšem jen dílčím projevem nedostatků současné výuky češtiny obecně (například v pracích: Adam et al., 2010/2011; Hájková, 2019; Hájková et al., 2012, 2013, 2014; Pavelková, 2013; Svobodová, 2016; Štěpáník, 2014, 2019; Štěpáník & Chvál, 2016; Štěpáník & Slavík, 2017; Štěpáník et al., 2019; Zimová, 2005/2006, 2015/2016 a dále; komplexní pohled na problematiku výuky češtiny poskytuje Štěpáník, 2020).

V diskusích o výuce českého jazyka a literatury ve veřejném prostoru, dokonce i v učitelském prostředí, lze často slyšet názor, že některé jevy jsou vyučovány zbytečně a žáci jsou až přehlceni českou gramatikou (srov. Štěpáník, 2020, s. 100–101). Často se rovněž objevuje názor, který pro zjednodušení výuky české gramatiky navrhuje vyřazení konkrétně větných rozborů z vyučovacích hodin.¹ Podobné výroky ilustrují jednak obecné nevědomí užitečnosti skladebního učiva, jednak kritická místa přímo ve výukové praxi jako takové (Zimová, 2005/2006). Výuka větné skladby je žáky i veřejností nejčastěji spojována s analýzami vět a souvětí, v nichž ale nenachází hlubší smysl, což je ovšem problémem nevhodné didaktické transformace. Drtivé většině z žáků se při vzpomínce na větnou skladbu vybaví pouze větné rozborů (Zimová, 2005/2006). Právě ty bývají často označovány za zbytečné a jsou zkratkovitě vztahovány na celou výuku větné skladby, což samo „pramení především z toho, že jedna jediná dílčí metoda využívaná k poznávání jazyka a jeho fungování v komunikaci byla ve školní praxi povýšena na cíl, k němuž je třeba výuku skladby orientovat“ (Zimová, 2011/2012; srov. Hrbáček, 1999/2000; Zimová, 2005/2006; Čechová, 2011/2012; Štěpáník & Slavík, 2017). To dokládá fakt, že ve výuce „... přetrvává spíše mechanické osvojení si mluvnické teorie a následně pojmenování (označování, „nálepkování“) jazykových jevů při větném a souvětěném rozboru, vycházející z formy, nikoliv významu“ (Štěpáník, 2014, s. 114). K pocitu bezúčelnosti analýzy vět a souvětí, potažmo celého učiva větné skladby, ale i jiného učiva v mateřském jazyce, přispívá také zmechanizovaná a formalizovaná aplikace poznatků omezená jen na použití ve školském, příp. lingvistickém prostředí. Cestou za výsledkem se totiž učitelé uchylují k používání mechanických pouček a algoritmů, zjednodušují tak myšlenkové operace potřebné k práci v rámci daného učiva a ztrácí se možné praktické využití (Šalamounová, 2013; Adam et al., 2010/2011; také Zimová, 2015/2016; Štěpáník, 2014; Štěpáník & Chvál, 2016).² Takové postupy souvisí také s určitou potřebou unifikace myšlení a jednání žáků ve třídě pro zdánlivé ulehčení práce. Nedostatečné zdůvodnění, vysvětlení a čistá snaha dosáhnout správného výsledku ovšem neznamená, že žáci danému probíranému jevu plně porozumí. S tím přichází do dalšího stupně vzdělávání a ukazuje se, že i studenti bohemistky „mají určité myšlenkové

¹ Poměrně velkou odezvu vyvolal článek publikovaný v deníku *Mladá fronta Dnes* v březnu 2012 *Zrušme větný rozbor, žádají učitelé češtiny* – viz Čechová: 2011/2012; Zimová 2011/2012; 2015/2016; dříve také Hausenblas 1956/1966; 1992, Hrbáček 1999/2000.

operace spojeny s konkrétními typy úkolů a nedovedou je v případě potřeby vhodně použít pro úkoly jiné“ (Adam et al., 2010/2011). Dá se pak dokonce říci, že výuka v některých případech působí až samoučelně. V důsledku i takových postupů žáci nevidí jazykový systém jako komplexní celek, ale jednotlivé jevy vnímají izolovaně a odcizeně, nejsou schopni své poznatky usouvztažnit a vztáhnout je ke své jazykové praxi. Jak konstatuje Zimová (2005/2006, s. 211): „Tematické celky se probírají odděleně, syntéza je většinou dílčí a povrchní a nevede obvykle k dostatečnému upevnění učiva. V důsledku toho nedochází k rozvoji schopnosti umět získané poznatky aplikovat, a to nejen v praxi, ale ani v dalších etapách poznávání jazykového systému.“ Čímž je v podstatě popírán samotný cíl, ke kterému by měla výuka směřovat – rozvoj komunikačních dovedností žáků.

Větná skladba je v určitém ohledu poměrně specifickým učivem, vzhledem ke své abstraktní povaze a tím, že „... se jako součást gramatiky zabývá vyššími mluvnickými celky, které vznikají spojováním a usouvztažňováním slov i víceslovných pojmenování (frázi) do různě složitých větných a souvětných struktur“ (Svobodová et al., 2002, s.164). Učivo o větné skladbě prostupuje téměř všechny ročníky základní školy. Zpravidla je učivo strukturováno v samotné výukové praxi podle učebnic. Prvotním vstupem tak bývá vyhledání a označení přísudku a podmětu, s čímž si žáci vystačí až do šestého ročníku, kdy obvykle přibývají rozvíjející větné členy a složitější příklady. Prosté nahlédnutí do většinou používaných učebnic českého jazyka na ZŠ (nakladatelství Fraus, SPN, Alter, Nová škola) ukáže, že výklad postupuje po jednotlivých větných členech, které vstupují do vzájemných vztahů a tvoří skladební dvojice. Postupně se tedy řeší vztah vždy mezi dvěma větnými členy, navíc často pouze povrchově, nikoli komplexní pohled na větnou strukturu, syntaktickou utvářenost věty. Samotné skladební vztahy, do kterých dané větné členy vstupují, bývají ve výuce upozaděovány a většinou tvoří samostatnou jednotku učiva. Pochopení jednotlivých větných členů ve větě přitom vyžaduje komplexní pohled na ně.

Všechna výše zmíněná problémová místa vychází z opomíjení praktického užití znalostí v komunikační praxi a sémanticko-pragmatického pohledu ve výuce. Transformace výukové praxe směrem k sémanticko-pragmatickému přístupu je středem zájmu oborových didaktik. Východiskem je proměna v didaktickém zprostředkování učiva žákům v takové, které pracuje s jazykovými zkušenostmi žáků a opírá se o jejich aktuální

jazykovou praxí tak, aby byla rozvíjena komunikační kompetence komplexně. V duchu této proměny je potřebné vytvořit podklady, které zmapují, jak žáci strukturu jazykového systému vnímají bez zásahu školních poučení, aby poté mohlo být přirozeně navázáno a mohlo se dále pracovat s jejich zkušenostmi v rámci výuky.

V poslední době můžeme pozorovat v didaktice českého jazyka zvýrazněný akcent na psychodidaktické aspekty ve výuce, mj. výzkum toho, jak žáci o jazykových jevech uvažují a jak by této prekonceptuální báze bylo možné ve výuce využít. Na to navazují také já svou diplomovou prací zaměřenou na oblast výuky syntaxe. V předkládané diplomové práci se zabývám otázkou žákovských prekonceptů v případě syntaktických vztahů dominance a množení, tj. koordinace a apozice ve větě jednoduché. Účelem je zjistit, kdy žáci základní školy vůbec vnímají vztahy, do kterých vstupují větné členy v struktuře věty jednoduché. Dále také jak nad těmito vztahy uvažují. Na tyto poznatky bych poté chtěla navázat a zhodnotit jejich možnosti pro využití ve výuce větné skladby s ohledem na komunikační přístup k učivu.

Práce je rozdělena na dvě části. Prvá je věnována problematice v teoretické rovině. V první kapitole se věnuji otázce žákovských prekonceptů a jejich pojetí v pedagogických vědách. První kapitola této práce pro mne zároveň slouží jako teoretický rámec, který vysvětluje východiska sledované problematiky, a také konkrétní zdůvodnění podstaty samotné práce s prekoncepty v návaznosti na výukovou praxi, respektive na koncepci výuky. Jako začínající pedagog pocítuji nesoulad mezi teorií a reálnou školskou praxí a tato diplomová práce pro mne představuje praktickou příležitost utřídit si vlastní názory.

Žákovskými jazykovými prekoncepty a práci s nimi v souvislosti s didaktikou českého jazyka se systematicky a komplexně zabývá E. Hájková (Hájková et al., 2013, 2014), např. při řešení projektu *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka* (projekt GA ČR, řešen 2012–2015), v němž se řešitelé zabývali analýzou prekonceptu slova, jmenného rodu, slovesného času, výpovědi a věty u předškoláků a žáků mladšího školního věku; dále také Babušová et al. (2015) popisují prekoncept věty; prekonceptům v syntaktickém učivu se věnoval např. Štěpáník (2014) – vztahy v souřadném souvětí; na úrovni větných členů se Štěpáník & Slavík (2017) zabývali prekonceptem přívlastku, a reflexi prekonceptu přísudku ve své diplomové práci provedl Skřivánek (2019). Špičkový výzkum vývoje dětské řeči a jazykových

prekonceptů dětí v předškolním a mladším školním věku se provádí na Slovensku, výjimečná je v tomto směru činnost odborníků na Prešovské univerzitě v Prešově (D. Slančová, J. Kesselová, L. Liptáková, K. Vužňáková aj.).

Druhá kapitola shrnuje poznatky o syntaktických vztazích z odborné oborové literatury a vymezuje pojmy, se kterými pracuji. Nastíněné shrnutí lingvistických poznatků následně konfrontuji se světem školské výuky. Pro popis didaktického zpracování čerpám z kurikulárních dokumentů, učebnic českého jazyka, ale také z vlastního, i když poměrně krátkého, pedagogického působení.

Druhá část je zaměřena na praktické výstupy práce. Pro zjištění prekonceptu syntaktického vztahu dominance a zmnožení, tj. koordinace a apozice, jsem realizovala výzkum v prvním pololetí školního roku 2019/2020 na jedné pražské základní škole. Výzkum spočíval v pozorování práce žáků na připravených úlohách a individuálních rozhovorech, které byly vedeny tak, abych zjistila, jak žáci při vypracovávání úloh uvažovali. Pozorování a rozhovory sloužily k tomu, abych dokázala vyvodit žákovské prekoncepty. Původním zamýšleným výzkumným vzorkem mělo být spektrum žáků od 4. po 7. ročník základní školy. Výběr různých ročníků slouží k možnému zmapování vývoje uvažování ve sledované problematice. Při pilotním testování se ale ukázalo, že v důsledku nutného určitého metajazykového uvažování při práci na připravených úlohách výzkumného nástroje je vhodnější pracovat se staršími žáky od 5. do 7. ročníku. Podobně jsem precizovala zájem svého výzkumu a jeho znění, kdy jsem po pilotním testování došla k zaměření se na syntaktický vztah dominance bez konkrétního vyjádření a vztahu zmnožení, tj. koordinace a apozice. Blíže fázi pilotáže výzkumu popisuji v praktické části práce, viz kapitola 3, kde také konkrétně formuluji výzkumné otázky, úlohy a výzkumný postup. Závěrečná kapitola kromě shrnutí celé práce a jejího zhodnocení obsahuje návrh možností využití získaných poznatků v hodinách výuky včetně skladby na základní škole.

1 Teorie prekonceptu v edukačních vědách

Učení je neustálý proces, který ovlivňuje řada faktorů vázaných na osobnost jedince i prostředí. Jeho výsledkem je trvalá změna v poznání jedince, v tomto případě žáka. Od pojmu učení tradičně odlišujeme proces vyučování, který je charakterizován jako interakce mezi žákem a učitelem. Při vyučování učitel působí na žáka, u něhož má docházet k učení se. Na vztahu těchto dvou procesů – učení se a vyučování – je založeno školní vzdělávání (Maňák & Švec, 2003, s. 15–16). V realitě školské výuky často dochází k až příliš doslovnému uplatňování předpokladu, „že subjektem vyučování je učitel a objektem vyučování žák“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 93), čímž je celý proces výuky zjednodušen na jednosměrný vztah předpokládající pasivnost žáka. Bývá tak opomíjeno pokračování citovaného výroku, a to skutečnost, že „poměr učitele a žáka ve vyučování je poměrem interakčním: ve vyučovacím procesu se oba navzájem ovlivňují, žák není jen vyučován, ale je i subjektem vyučování“ (tamtéž). Způsob součinnosti žáka a pedagoga, průběh vyučovací jednotky se odvíjí od uplatňované koncepce výuky. Pohledy do školské praxe výuky českého jazyka ukazují, že jsou v tradiční duchu vyučování stále preferovány spíše postupy založené na transmisi poznatků (Štěpáník & Chvál, 2016; Štěpáník, 2020). Tradice³ ve výuce je v tomto ohledu vnímána pedagogy natolik silně, že na změny v nimi používaných postupech a metodách pohlížejí s nedůvěrou a přistupují k nim se značnou neochotou. Což konstatuje Štěpáník (2019, s. 15–16): „Uvažujeme-li o obsahu tradičního vyučování mluvnici a slohu v naší škole a o způsobu didaktického uchopování obsahu, tj. jeho didaktické transformaci, musíme konstatovat, že zůstávají po dekádách v podstatě neměnné a podstatný zvrat v didaktickém uvažování o výuce češtiny nepřinesla ani kurikulární reforma“ (srov. Štěpáník, 2015; 2020).

V současné době ovšem dochází k čím dál výraznějšímu přehodnocování transmisivního způsobu výuky, který stále v českých školách převažuje, a to nejen v předmětu český jazyk (Hájková et al., 2014, s. 97; srov. Svobodová, 2016; Kotenová, 2018/2019; Štěpáník, 2015, 2019, 2020; Štěpáník et al., 2019). Celkově se proměňuje role školy a učitele, zejména učitele na základní škole. Dochází také k aplikaci poznatků z dalších pedagogických disciplín do didaktik jednotlivých oborů. Je zdůrazňován zejména

³ Podrobně tradiční model mluvnického vyučování českého jazyka charakterizuje Štěpáník (2020).

psychodidaktický přístup. „Zdůrazňovanie psychodidaktického prístupu v didaktike materinského jazyka potom znamená, že kognitívny model vyučovacieho predmetu tvorí prienik lingvistických, pedagogicko-psychologických a osobitne kognitívnych vedných disciplín“ (Liptáková, 2015, s. 63). Liptáková et al. (2015, s. 143) popisuje, že současné (respektive moderní) koncepte vyučování preferují využití prvků konstruktivistického přístupu k získávání poznatků a učení se, právě proto, že žák se při výuce dostává do aktivní role.

Pro účely této práce tak budu rozlišovat dvě základní koncepte výuky, a to tu založenou na transmisi a tu založenou na konstruktivistických prvcích, byť jsem si vědomá toho, že je takto nelze stavět do protikladu a že nepředstavují dva takto ostré póly. Základem pro konstruktivistickou koncepci výuky je výstavba vědomostí na předpokladu určitého předpoznání, s kterým žáci přicházejí do školního prostředí. Dostává tak mnohem větší prostor interakce v plném slova smyslu zmíněná výše, a ustupuje čistá transmise poznatků prezentovaná transmisivním pojetím výuky (Kalhous & Obst, 2002, s. 49).

V této kapitole pracuji s charakteristikou konstruktivistických prvků ve výuce, který pro mou práci tvoří teoretický kontext pro pojetí žákovských prekonceptů. Stejně tak chápu konstruktivistickou koncepci výuky jako rámec pro práci s prekoncepty – ve smyslu praktického a konkrétního využití ve výuce.

1.1 Východiska teorie prekonceptu v kontextu výuky českého jazyka

Konstruktivistický přístup ve vyučování předpokládá, že poznávání je strukturovanou aktivitou žáka (Liptáková et al., 2015, s. 116). Je založen na učení se jako aktivním procesu, v kterém si žák sám konstruuje svoje poznání (tamtéž). Podstatou je tedy výuka založená na získávání nových zkušeností, jejich porovnávání se zkušenostmi starými a organickém začleňováním do vlastních mentálních struktur žáka (Babušová, 2015). Z tohoto vychází jedna ze základních premis, na které konstruktivistický přístup ve výuce staví. Jde o předpoklad, že žák do školy přichází s určitými vědomostmi, již vybavený určitým stupněm poznání (Štěpáník, 2014; Štěpáník & Chvál, 2016). Žáci přicházejí do školy s určitými vlastními představami o světě, o struktuře a fungování jazyka, a úkolem školní docházky by mělo být poskytnutí co nejvyššího možného rozvoje žáka právě

prostřednictvím práce s těmito představami. Ovšem nelze předpokládat, že dítě samo zná hodně či ví vše správně (Tonucci, 1991, s. 17–18).

Zákonitě nás též musí napadnout, že každý žák je jiný, a tudíž i jeho představy o fungování jazyka musí být odlišné. Tato rozmanitost by se ale v ideálním případě měla stávat další příležitostí pro učení. Být integrována do plánování výuky, pedagogové by s ní vědomě pracovali a byly by zohledněny specifické vzdělávací potřeby každého jednotlivého žáka. Vhodné podmínky pro proces učení se a vyučování má zajistit škola, která je prezentována v dané učební jednotce právě pedagogem. Jeho úkolem je didaktická transformace učiva a stanovení cíle výuky. Učitel se v konstruktivistickém přístupu k výuce dostává do jiné úlohy, než je mu připisována v rámci transmisivního přístupu, tedy nefunguje pouze jako garant správnosti a pravdy, ale stává se spíše průvodcem žáků při jejich vlastním poznávání a učení (Tonucci, 1991, s. 21–22). „Řídí práci žáků, ale přesunuje svou řídicí roli i na žáka“ (Hájková et al., 2014, s. 101). Žák se sám stává zodpovědným za své učení tím, že se do určité míry podílí na průběhu výuky. Pedagog v rámci konstruktivistického přístupu nejprve zjišťuje, jaké prekoncepty si žáci přinášejí do výuky a následně s nimi pracuje. Právě proto se jako vhodná metoda výuky jeví skupinová práce založená na kooperaci, při níž se každý z žáků může aktivně podílet na svém vzdělávacím procesu. Jak uvádí Štěpáník (2015, s. 12), pro využití konstruktivismu ve výuce je potřeba najít konkrétní aplikovatelné principy, na nichž lze stavět činnosti učitele a žáků ve vyučovací hodině „s využitím metod a forem práce zdůrazňujících nerutinní a nemechanické provádění úkolů a aktivní podíl žáků na vyučovacím procesu prostřednictvím praktických úloh a cvičení, kritického myšlení, zkoumání, objevování, tázání se a vedení dialogu nad učivem“ (tamtéž). Tímto způsobem pak žáci dokáží využívat vlastní vědění a pracují se svými prekoncepty – rozvíjí je, upravují je.

Výuka mateřského jazyka má v tomto pohledu specifické postavení. Žáci jej každodenně používají a disponují tak jeho praktickou znalostí bez ohledu na školní poučení. Mateřský jazyk má pak významné postavení – jeho prostřednictvím žáci získávají poznatky v jiných vyučovacích předmětech a zároveň produkují vlastní projevy. Vzhledem k výše napsanému se pak jeví možnost využití konstruktivistického přístupu ve výuce jako

samozřejmě.⁴ Žáci objekt poznávání – jazyk – prakticky ovládají a učitel tak má prostor tyto jejich znalosti využít pro prohlubování a budování přirozené jazykové kompetence. Ve škole by pak mělo docházet ke konfrontaci žákovy sociální a jazykové zkušenosti a školského poučení, jejímž cílem je konstrukce poznatku o daném jazykovém jevu (Hájková et al., 2015, s. 24). „U jazykového jevu je třeba respektovat jeho vztah k několika entitám; jde o mimojazykovou realitu, myšlenkovou a jinou psychickou činnost člověka, jazykový prostředek a jeho význam, řečový jev – jeho význam a formu“ (Čechová et al., 1998, s. 93). Při výuce jazyka by tedy pedagog měl mít neustále na mysli, že pracuje s dvěma komplementárními složkami jazykového jevu – formou a významem. Nelze jednu či druhou složku upozadit a nebrat na ni zřetel. Pro naplnění komunikační kompetence nestačí „jen znát pravidla pro jeho korektní užívání, ale také obstát v každé aktuální situaci jejich reálného užití“ (Slavík et al., 2017, s. 191; srov. Štěpáník & Slavík, 2017). Právě význam bývá v tradiční výuce českého jazyka opomínán, je stavěno spíše na formální stránce a často se pak poučení o jazykových jevech zjednodušuje do algoritmů a schémat, která nevedou k úplnému pochopení (srov. mj. Šalamounová, 2013; Štěpáník, 2014; Čechová, 2011/2012; Zimová, 2005/2006, 2011/2012). Tímto přístupem je pak v podstatě popíráno praktické použití jazyka a zejména vlastní žáková komunikační praxe. Žák na vše ale pohlíží svou optikou a bere v potaz své zkušenosti. Pokud je nová informace v rozporu s jeho dosavadním pojetím světa, nemusí ji vůbec přijmout. Aby došlo k jejímu přijetí, musí si jedinec vybudovat nový koncept, respektive starý naivní koncept re-konstruovat (Babušová, 2015). Na základě uvedeného vychází najevo, že přijetí poznatku nelze zúžit čistě jen na přenos vědomostí, ale je potřebná vlastní vyvinutá aktivita vedoucí k budování či upevňování poznatků.

⁴Samozřejmě jsme si vědoma, že absolutní aplikace konstruktivistického přístupu ve výuce jazyka by v některých celcích učiva mohla být až kontraproduktivní, jak uvádí např. Štěpáník (2015).

1.2 Vymezení pojmů

Konstruktivismus pracuje s dětským přirozeným věděním. V této souvislosti se používaná terminologie do jisté míry neshoduje, ale východiska jsou podobná. Jak uvádí Štěpáník & Slavík, jde primárně o vztah tří základních termínů: představa, prekoncept, koncept (Štěpáník & Slavík, 2017, s.59). Pojmy následně vymezují v kontextu didaktiky českého jazyka, přičemž vychází z psychodidaktických a ontodidaktických poznatků. Podobně Doulík & Škoda (2008) uvádějí také trojici – žákovo pojetí, žakovy interpretace a prekoncepty (Doulík & Škoda, 2008, s. 27). Ovšem vymezení této triády se od termínů používaných Štěpáníkem & Slavíkem (2017) liší – Doulík & Škoda (2008) uvedenou trojici pojmů užívají jako synonymní označení pro jednu skutečnost. Navíc je dále uváděn pojem miskoncept jako mylný prekoncept vzhledem ke konceptu (Doulík & Škoda, 2008, s. 27).

V dílčích pracích věnujících se problematice prekonceptu jsou uvedené trojice pojmu používány v daném kontextu částečně jako synonyma. Štěpáník & Slavík (2017) chápou představu jako vědění, které předchází vlastnímu aktuálnímu použití jazyka. Tedy jako obecnou znalost komunikace, na jejímž základě můžeme nabývat komunikačních zkušeností. Pro vyjádření nějakého obsahu ale mluvčímu nestačí pouhá představa, musí disponovat znalostí o jazykovém systému – o jazykových prostředcích a způsobech jejich fungování (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 60). Tato dispozice je chápána jako prekoncept, který se konstruuje od raného dětství jako zkušenost s užíváním jazyka v různých komunikačních situacích. Dle Doulíka & Škody (2008) jsou prekoncepty „chápány jako primární představy o daných pojmech. Tyto představy jsou otevřené systémy, které podléhají dynamickým změnám v interakci s novými informacemi, podněty a zkušenostmi, které žák přijímá.“ (Doulík & Škoda, 2008, s.65). V případě jazykového prekonceptu Štěpáník & Slavík (2017) uvádějí tři strukturní složky – jazykový rozum, cit a jednání – což odpovídá kognitivní, afektivní a konativní složce jazykového povědomí. Prekoncept v doplnění s představou prezentuje individuální znalost a schopnost jedince reagovat v komunikačních situacích a produkovat je. Tento soubor znalostí je primárně neuvědomělý (implicitní). Žák sám není schopný o nabytých jazykových zkušenostech přemýšlet v úrovni metajazyka, zůstává pouze v rovině použití jazyka. Úkolem školy je převádět tyto neuvědomělé znalosti, které žák – rodilý mluvčí – každodenně používá, na

vědomé (explicitní), aby byl žák schopen co nejlépe hodnotit a používat možné jazykové prostředky a vysvětlit jejich užití (srov. Štěpáník, 2019). Žák tedy vstupuje se svými představami a prekoncepty do interakce s novými informacemi, které jsou mu ve škole předkládány, tím dochází k vědomé konstrukci konceptu. Štěpáník & Slavík (2017) jej popisují jako vědomě uchopitelný a intersubjektivně vysvětlitelný prostřednictvím oborového odborného jazyka (lingvistiky). Koncept reprezentuje předpoklad mluvčích správně používat jazyk v komunikaci a na něj nazírají prostřednictvím svých prekonceptů. Takto všichni intuitivně ovládáme jazykové koncepty a můžeme vytvářet komunikáty vhodné vzhledem k našemu komunikačnímu záměru a komunikačnímu partneru – všichni ovládáme jazyk v uživatelské rovině.

2 Problematika syntaktických vztahů

Učivo větné skladby je jednou z nejproblematictějších částí školské výuky českého jazyka. Jednak ve smyslu častých žákovských obtíží v pochopení větné struktury a vztahů, jednak ve smyslu didaktickém. Zejména v této oblasti učiva bývají často uplatňována zjednodušující schémata a algoritmy vedoucí k prosté identifikaci větněčlenské platnosti, ale nikoli k pochopení celkového smyslu (Čechová, 2011/2012; Šalamounová, 2013; Štěpáník, 2014, 2020; Zimová, 2005/2006, 2011/2012, 2015/2016).

V následující kapitole bude stručně nastíněno zpracování problematiky syntaktických vztahů v odborné oborové literatuře – vycházím z mluvnic češtiny, z publikací *Čeština – řeč a jazyk*, *Mluvnice češtiny 3*, *Skladba češtiny*, *Novočeská skladba*. Konkrétně první dvě zmíněné publikace mi umožnily hlubší pohled na sledovanou problematiku a poskytly mi stěžejní oporu. Doplnuji je prací s texty odborných statí věnovaných syntaktickým vztahům (např. Hrbáček, 1997, 1999/2000). Aby bylo na tuto problematiku nahlíženo v komplexním pohledu, vymezím základní pojmy, se kterými pracuji při popisu syntaktické roviny jazyka v této práci – skladební dvojice, věta jednoduchá.

V návaznosti na lingvistickou literaturu je dále zpracováno, jak je daná problematika syntaktických vztahů vnímána v didaktických publikacích a jak se promítá do školské praxe – do kurikulárních dokumentů, do učebnic v základním vzdělávání.

2.1 Problematika syntaktických vztahů ve vědecké literatuře

Syntax můžeme označit jako oblast pravidel, způsobů a modelů kombinace slov, která slouží tvorbě vět (Daneš et al., 1987, str.166). Rozhodující pro to, abychom mohli mluvit o syntaktické konstrukci, je přítomnost syntaktických vztahů mezi jednotlivými skladebními členy věty (Daneš et al., 1987, s.15).

Zpracování a celkové pojetí problematiky, tzn. také terminologie syntaktických vztahů se jeví v odborné literatuře, mluvnicích češtiny, poměrně nejednotně. Jak upozorňuje Hrbáček (1997, s. 5) je v mluvnicích uplatňován různý pohled na popis věty – nejčastěji se zde střetává závislostní syntax a valenční. Představa věty jako struktury složené z jednotlivých členů a vztahů mezi nimi vychází ze závislostní syntaxe, která má v našem prostředí tradici. Při snaze aplikovat valenční teorii a zároveň pracovat s mezislovními vztahy ve větě, může dojít k nejasnostem při výkladu těchto vztahů. Samotný popis a

podstata syntaktických vztahů vychází ze závislostní syntaxe, která větu rozkládá na segmenty a vztahy mezi nimi, ty následně zkoumá (Hrbáček, 1997). Přístup valenční syntaxe je opačný – vychází z jádra věty, z verba finita, a jeho valenčního potenciálu. Jedná se tedy ne o analýzu hotového větného celku, ale spíše o jeho produkci (tamtéž, 1997). Primárním organizačním prvkem syntaktické struktury podle závislostní syntaxe je vztah vzájemné závislosti dvou větných členů na sobě – členu závislého a řídicího (dominovaného a dominujícího). Zpravidla se jako člen závislý označuje ten, který je možno vypustit bez ztráty gramatičnosti. Z tohoto tvrzení vyplývá, že nejjednodušší syntaktickou konstrukcí je dvojice autosémantických slov, které jsou bezprostředně svázány syntaktickým vztahem. Vytváří tak *skladební dvojici* čili *syntagma*, které jako jednotlivé složky tvoří větu.

Za základní systémovou jednotku syntaktické jazykové roviny považujeme *větu*, její realizace v určité komunikační situaci je pak *výpovědí*. Oba dva pojmy bývají nejednotně definovány v odborné literatuře. Jsou spojeny s teoriemi zabývajícími se dichotomií jazyka a jeho užívání (Karlík, 2017). Čechová et al. (2011) větu jednoduchou definují jako strukturu „syntaktických vztahů mezislovních obsahujících jednu gramaticky vyjádřenou predikaci.“ Do těchto mezislovních vztahů ve větě mohou vstupovat autosémantická slova – pak je možné mluvit o syntaktických vztazích. K větě přistupujeme jako k systémové jednotce, jak bylo výše zmíněno, a pohlížíme na ni proto jako na jednotu dvou složek – významu a výrazu/formy (Čechová et al., 2011). Z tohoto dvojího úhlu pohledu pak vycházíme a rozlišujeme při analýze věty syntaktické vztahy sémantické a formálněsyntaktické. „Ve významové rovině jde o syntaktické vztahy sémantické, v rovině výrazové jde o formálněsyntaktické vztahy. Sémantické vztahy ve větě jsou: predikace, determinace, koordinace, apozice; formálněsyntaktické vztahy ve větě jsou: závislost (podřadnost/hypotaxe), souřadnost a řazení (parataxe). Vztahy sémantické se vyjadřují vždy nějak formálně, významová a výrazová stránka věty existují v jednotě, a jsou tedy také vzájemně podmíněné“ (Čechová et al., 2011). Daneš et al. (1987) při popisu syntaktické struktury a skladebních vztahů vychází z toho, jakým způsobem jsou obsazovány pozice ve větě, a rozlišuje *dominaci a zmnožení*. Přičemž v rámci dominance je otvírána další větněčlenská pozice, zatímco při zmnožení se jedna již obsazená pozice násobí či rozšiřuje. Zmnožení je dále rozlišeno na dva typy vztahu, a to na *koordinaci a adordianci (apozici)*.

2.2 Syntaktické vztahy – dominace, koordinace, apozice

Ve své práci pracuji s pojmy *dominace*, *koordinace*, *apozice*, tedy se sémantickými větnými vztahy a jejich formálním vyjádřením ve větě jednoduché. Již v předchozí části bylo zmíněno, že v důsledku směřování pohledů na popis větné struktury dochází k nejednotnému chápání definic syntaktických vztahů. Ve školském prostředí se žáci druhého stupně základní školy setkávají s jednoduchými až prototypickými příklady větných struktur a pracují s nimi. Pro naplnění cílů výuky větné skladby (viz kap. 2.3) není nutná jejich přílišně podrobná kategorizace, ale spíše funkční rozložení a pochopení základních principů funkce ve větné struktuře. To spatřuji v určitém propojení sémantického pohledu na větu a závislostní syntaxí. Představuje spojení produkce větných struktur a zároveň analýzy, oba dva procesy jsou potřebné pro pochopení struktury. Čechová et al. (2011) při popisu skladebních vztahů propojuje s tradičním pohledem na větu sémantickou syntax, z které vychází valenční teorie. Pracuji tedy se vztahy *dominace*⁵ a *zmnožení*, u *zmnožení* pak s vyjádřením *koordinací* a *apozicí*.

2.2.1 Dominace

Dominaci jsem výše uvedla jako základní organizační princip větné struktury, jako vztah závislosti. Jeho „podstatou je to, že užití skladebního členu jako členu dominovaného je podmíněno užitím členu dominujícího.“ (Daneš et al., 1987, s. 15) Dominující člen ovlivňuje formu členu dominovaného. Buď tím, že mu předává gramatické kategorie – *kongruence (shoda)* – nebo přímo určuje jeho pádový tvar – *rekce (řízenost)*. Vztah *dominace* nemusí být také formálně vyjádřen, může vycházet pouze ze sémantiky – *adjunkce (přimykání)*.

Čechová et al. (2011) rozlišují vztahy *predikace* a *determinace*, jež jsou založeny na principu závislosti (Čechová et al., 2011). *Predikace* je chápána jako svébytný syntaktický vztah mezi větnými členy podmětem a přísudkem. Tento vztah je větotvorný, skladební dvojice v *predikačním* vztahu tvoří základ věty (Hirschová, 2012). Z toho bývá určitými logickými úvahami ve školském prostředí skladební dvojice tvoření podmětem a přísudkem označována jako „základní“. Podobně jsou podmět a přísudek pojmenovány

⁵ Synonymně k pojmu *dominace* chápu pojem *determinace*.

jako základní větné členy. V důsledku toho, že je predikace vyjádřena shodou přísudku s podmětem (v osobě, čísle a jmenném rodě), která se gramaticky projevuje slovesem v určitém tvaru, jde o vztah určité závislosti, jež tedy vztahují ke kategorii vztahu dominance.

Pojem determinace lze uvést jako synonymní k dominanci. Je popsán jako „sémantický vztah zpřesňování jednoho slova jiným slovem“ (Čechová et al., 2011, s. 287), a to jako pojmové omezování, či jako pojmové zpřesňování. Vztah může vycházet z valence⁶ či rozvíjení (Daneš et al., 1987, s. 18). Jestliže jsou vztah mezi podmětem a přísudkem a jejich pozice ve větě chápány jako základní, další pozice ve struktuře věty lze pojmenovat jako rozvíjející. Následně tedy mluvíme o rozvíjejících větných členech – *předmět, příslovečné určení, přívlastek, doplněk*. Protože se ve své práci soustředím na výuku větné skladby na druhém stupni základní školy, v dalším popisu pracuji zejména se základními – jednoduchými – příklady tak, jak se s nimi setkávají žáci. V duchu tohoto tvrzení vynechávám popis skladebních vztahů týkajících se doplňku.

Determinace, jež je mezi výrazy formálně vyjádřena, je buď obligatorní, nebo fakultativní. Nutnost doplnění vychází ze sémantiky výrazu, který ho vyžaduje pro smysluplné a gramaticky správné použití. Opíráme se tedy o valenční pohled na větu. Primárně je pojem valence chápán jako vlastnost predikátu, v rovině sémantické se pojem kryje s intencí slovesa či slovesného jména. V důsledku toho je vztah determinace spojována zejména se závislostí *objektu (předmětu)* na řídicím členu. V případě *adverbiale (příslovečného určení)* může být taktéž nutné, ale častěji jde o nevynucené doplnění. Dominace objektového doplnění bývá formálně vyjádřena *rekcí (řízeností)*, kdy je vyžadováno doplnění v určitém pádovém tvaru. V případě adverbialního doplnění není způsob vyjádření dominance dán formálně, ale sémanticky. Ze sémantiky jmen vychází determinace atributivní. Ačkoliv nutnost doplnění substantiva není tak častá – „substantivum (neslovesné) je pojmenování samostatné, které zpravidla nepotřebuje nutné doplnění, ale v některých syntaktických konstrukcích některá substantiva přívlastkové doplnění nutně vyžadují“ (Čechová et al., 2011, s. 287). Determinace atributu kongruentního (přívlastku shodného) bývá vyjádřena kongruencí (shodou)

⁶ Dle Daneše et al. (1987, s. 18) valenci rozumím „schopnost dominujícího členu vyžadovat jistý počet dominovaných, valenčních členů, zpravidla též v jistých tvarech, a je projevem jeho intence na rovině gramatické formy.“

s řídicím jménem v gramatických kategoriích. V případně atributu nekongruentního (neshodného přívlastku) je determinace dána pádovou vazbou.

2.2.2 Koordinace

Skladební vztah dominance je organizačním prvkem větné struktury, je založen na nerovnoměrném postavení členů. Dalším principem tvorby struktury věty je zmnožení skladební pozice – tedy několikanásobné obsazení téže větné pozice. Je tak vytvořena skupina členů – *několikanásobný větný člen* – řazených vedle sebe ve stejné větněčlenské platnosti (Daneš et al., 1987). Daneš et al. (1987) v popisu na základě této skutečnosti od sebe odlišují pojem syntagma – skladební dvojice, jež je založen na dominanci členu, od tzv. skladební skupiny – výrazy ve skupině jsou jedné větněčlenské platnosti a do vztahů tudíž vstupují jako člen jeden.

„Členy koordinované skupiny označují různé skutečnosti, jsou na sobě významově nezávislé, jisté sémantické rysy je však spojují“ (Hirschová, 2012, s. 76). Mezi jednotlivými členy koordinované skupiny mohou být různé významové poměry – slučovací, odporovací, vylučovací, stupňovací. Ty mohou být vyjadřovány pomocí spojovacích prostředků či bezspojkovým spojením – asyndetem, juxtapozicí. „Podle způsobu gramatického vyjádření lze rozlišit koordinaci parataktickou a hypotaktickou“ (Čechová et al., 2011, s. 289). Parataktické spojení je v koordinované skupině častější než hypotaktické. V případě hypotaktického spojení mohou v našich myslích bujet představy o možném přechodu ke skladebnímu vztahu dominance. Jelikož hypotaxe jsou primárně prostředky charakteristické pro dominanci. Zpravidla je za platnost hypotaktické koordinace přijímáno v případě slučovacího vztahu mezi členy spojení s předložkou *s* v případě, že jsou si spojené výrazy obsahově rovnocenné a se stejným nadřazeným členem, se kterým se shodují podle smyslu (tamtéž). V takovém případě spojení se předložka *s* pokládá za ekvivalentní ke spojce *a* ve slučovacím poměru.

Problematické v tomto případě je i pojetí několikanásobného přísudku. Za několikanásobný přísudek považují situace, jak je popisuje Hirschová (2012, s. 77–78):

- a) skupina sloves představuje významový celek, případně jsou synonymní,
- b) skupina sloves je rozvíta společným členem,
- c) opakování téhož slovesa v pozici přísudku,

- d) verbonominální přísudek, ve kterém se neopakuje spona, ale pouze jeho nominální část,
- e) skupina složených slovesných přísudků představuje významový celek či jsou rozvity společným členem.

2.2.3 Apozice

„Apozice/přístavkový vztah je vztah dvou (nebo i více) členů, který se podává jako tvrzení totožnosti, ale nevětnou formou“ (Čechová et al., 2011, s. 289). Grepl, Karlík (1998) v tomto případě mluví o tzv. komplexním větném členu, který vzniká spojením minimálně dvou členů ve stejné syntaktické pozici. Podstatou, na níž je vztah mezi členy založen, je tzv. vztah široké totožnosti – členové apoziční skupiny se vztahují k totožnému (i částečně) referentu. Formálně je pak apoze vyjadřována parataxí (Hirschová, 2017). Daneš et al. (1987) takto charakterizují typ zmnožení syntaktické pozice a terminologicky jej označují jako *adordinaci*. Pro potřeby své práce je tedy chápu totožně a používám užšího termínu apoze jako speciální typ vztahu adordinace v rámci vztahu zmnožení (Hirschová, 2012, s. 90).

Nejčastěji jsou ve vztahu apoze substantiva. Zpravidla jeden člen pojmenovává skutečnost a další doplňuje, zpřesňuje, hodnotí či shrnuje... – ten při větné analýze označujeme jako přístavek. Čechová et al. (2011) rozlišuje tři druhy apoze – zařazující a hodnotící; konkretizující; vysvětlující. Členy v apozičním stavu plní totožnou větněčlenskou funkci.

2.3 Didaktické zpracování problematiky syntaktických vztahů

S učivem větné skladby se žáci setkávají již na prvním stupni základní školy. Podle Čechové & Styblíka (1998) mají žáci prostřednictvím výuky větné skladby získat poznatky o struktuře české věty, souvětí a syntagmatických pravidlech, kterými se řídí výstavba věty. Následně vše vědomě užívat při produkci a recepci textů v komunikační praxi. Žák by si při procesu poznávání těchto skutečností měl uvědomovat významovou a zároveň formální stránku větné struktury. Také osvojováním daných poznatků a prací s nimi rozvíjí své myšlení. Přímo o skladebních vztazích Čechová & Styblík (1998, s. 140) píše, že „je hledání a nalézání vztahů mezi členy věty a souvětí významným úkolem syntaktického vyučování se zřetelem k zamýšlenému rozvoji myšlení žáka, k jeho vyjadřovacím potřebám a k pěstování schopnosti porozumět obsahu věty (popř. i textu).“

2.3.1 V kurikulu a didaktických publikacích, učebnicích

Větná skladba představuje poměrně složitější tematický celek učiva proti ostatním – zabývá se „větou jako základní jednotkou textovou – zvládnutí stavby věty a souvětí je jedním z předpokladů zvládnutí stavby textu“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 139).

Důležitou jednotkou větné struktury, se kterou pracuji v souvislosti se syntaktickými vztahy, je skladební dvojice. Žáci se na prvním stupni základní školy učí vyhledávat ve větě jednoduché základní větné členy – podmět a přísudek – které označují jako „základní skladební dvojici“. Podle závazných očekávaných výstupů RVP ZV (MŠMT, 2017) žák po vystoupení z pátého ročníku zvládne vyhledat „základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty“ (ČJL–5–2–05, MŠMT, 2017), v souladu s tímto výstupem pak v předepsaném obsahu učiva uvedena „základní skladební dvojice“. Za jádro věty je ve školském pojetí primárně považována právě dvojice podmět a přísudek – pracuje se s nimi tedy jako se základními větnými členy. „Na základní škole se vychází z pojetí, že oba základní členy jsou syntakticky rovnocenné“ (Brabcová, 1990, s. 163). Skladebný vztah mezi podmětem a přísudkem se žáci učí zaznamenávat graficky dvojitou svorkou (Brabcová, 1990, s. 164)⁷. V tuto chvíli je učivo také provázáno s pravopisnou

⁷ Ačkoliv jde o čistě formální skutečnost a tvrzení z didaktické publikace z roku 1990 (Brabcová, 1990), stále se s tímto grafickým záznamem ve své praxi setkávám. Žáci s ním často pracují a mají jej spojený s tzv. základní skladební dvojicí. Zaznamenávají tak skladebný vztah, aniž by si to uvědomovali.

stránkou v podobě mluvnické shody přísudku s podmínkou, kterou je vyjádřen vztah predikace (ČJL–5–2–09, MŠMT, 2017).

Na druhém stupni základní školy se na tyto poznatky navazuje a rozšiřují se. Z vlastní zkušenosti mohou potvrdit letitý miskoncept, který spočívá v tom, že žáci s přechodem do šestého ročníku většinou automaticky při větném rozboru hledají schematicky odpovědi na otázky „Co dělá?“ a „Kdo, co dělá?“ a právě bez porozumění obsahu. Případně mají zafixovány zjednodušující poučky například: přísudek je sloveso, podmět je podstatné jméno. Tyto formalismy z výuky pramení ze skutečnosti, že se učivo stává cílem výuky samo o sobě. Slavík et al. (2017) říkají, že „didaktické formalismy postihují kulturu vyučování a učení tehdy, jestliže se reálné didaktické postupy ve výuce odtrhnou od specifických ontodidaktických a psychodidaktických nároků na didaktickou transformaci obsahu“ (Slavík et al., 2017, s. 311). Čímž se opětovně potvrzuje skutečnost, že jsou upozaděny potřeby žáka a výuka je orientována pouze na učivo samo bez akcentace žákových prekonceptů. Výše nastíněné postupy pak mohou zkomplikovat chápání větné struktury při postupu k tzv. rozvíjejícím větným členům atd. (Zimová, 2011/2012). Navíc je právě v tomto postupu vidět, že žáci při přemýšlení nad strukturou věty neberou zcela v úvahu vztah, který vzniká mezi podmínkou a přísudkem věty, nejsou schopni vnímat syntaktickou utvářenost věty jako takovou. V šestém ročníku je dvojice větných členů podmětu a přísudku obohacována o rozvíjející větné členy – přívlastek; předmět; příslovecné určení místa, času a způsobu. Žáci také pracují s několikanásobnými větnými členy a různými vyjádřeními větných členů, jak je stanoveno předepsaným obsahem učiva v RVP ZV (MŠMT, 2017).

Čechová & Styblík (1998) uvádí, že se skladebními dvojicemi se ve výuce větné skladby pracuje. „Žáci zjišťují, která slova ve větě k sobě patří po stránce významové i mluvnické a tvoří skladební dvojice“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 140). Žáci na základě vyznačení skladebních dvojic ve větě mohou vidět, že celá větná struktura je tvořena primárně z dvojic – každý větný člen je do některé z nich zapojen. Tato skutečnost sama vybízí ke grafickému znázornění struktury věty. „Toto znázornění velmi ulehčuje pochopit syntaktickou výstavbu věty na základě větných vztahů a tyto vztahy pochopit“ (Jelínek, 1980, s. 92). Lineární znázornění skladebních vztahů pomocí svorek ve větě je vhodnější pro prvostupňové děti a pro „prvotní orientaci“ ve větě. Později bývá užíváno znázornění věty v rovině. „Planimetrické znázornění je technicky náročnější, ale stavba věty v něm

názorněji vyniká, zřetelněji odlišíme základní skladební dvojici a členy řídicí a závislé“ (Brabcová, 1990, s. 165). Zaznamenání věty do grafu lépe odráží hierarchickou strukturu věty, tedy i skladebné vztahy. Grafické znázornění také odpovídá abstraktnímu chápání principu výstavby věty.

Brabcová (1990) i Jelínek (1980) popisují, že žáci ve větě hledají „slova, která k sobě patří“ – uvědomují si tedy, že mezi použitými slovy v jednom větném úseku jsou určité vztahy. Pro plné pochopení je ale potřebný už určitý stupeň abstraktního myšlení a žáci jev vnímají zejména prakticky, ale ne v metajazykové rovině. Šmilauer (1977) dokonce uvádí, že „zjištění skladebních dvojic (...) je nejdůležitějším aktem větného rozboru. Proto se na nižších stupních školských zastavíme zde na tak dlouho, až žáci celou věc náležitě pochopí a utvrdí se v přesvědčení, že vlastním principem větné stavby jsou vztahy mezi větnými členy, nikoli tyto členy samy“ (tamtéž, s. 14). Ačkoliv jsou tedy skladební vztahy akcentovány v didaktických publikacích a jsou chápány jako zásadní pro pochopení syntaktické utvářenosti věty, Čechová & Styblík (1998) píší, že v didaktice a zejména ve vyučovací praxi stojí spíše v pozadí. Což odpovídá výše zmíněnému problému shody přísudku s podmínkem.

Při hledání a identifikaci skladebních dvojic žáci ale primárně vycházejí ze sémantiky a spojují jednotky ve větě spíše na základě významu a intuitivně. Formální vyjádření je zdůrazňováno u vztahu predikace v podobě shody, a to v důsledku návaznosti na pravopisnou stránku jevu. RVP ZV (MŠMT, 2017) v očekávaném výstupu pro devátý ročník zmiňuje, že žák „rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí“, nicméně není přímo zmíněna formální rovina skladebních vztahů. „Existence uvedených dvou rovin vztahů a jejich korespondence bývá přecházena nebo zatemňována, vztahy mezi těmito rovinami nebývají učitelům a žákům zřetelné“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 140). Žáci si ve většině osvojí dané jevy izolovaně a nevidí souvislost. Mohu se opět vrátit k příkladu vztahu mezi podmínkem a přísudkem. Z vlastní dosavadní učitelské praxe vyvozují, že žáci jako jednu skutečnost vnímají fakt, že ve větě je skladební dvojice tvořená přísudkem a podmínkem. Už v tuto chvíli ale mívají problém s uvědoměním si vztahu mezi původcem děje a odehrávaným dějem ve větě. Z čehož i vyplývá problém v pravopisné rovině. Jako jiný samostatný jev totiž vnímají shodu přísudku s podmínkem – paradoxně jde o formální vyjádření sémantického vztahu predikace. K odtržení formálního aspektu od sémantického dochází i ve chvílích, kdy žáci

analyzují věty jednoduché a odlišují např. větný člen předmět od podmětu, jestliže pouze mechanicky uplatňují naučené pravidlo: „Prvním pádem se ptáme pouze na podmět,“ bez bližšího dalšího uvědomění si významové stránky – otázka původce děje a doplnění slovesa předmětem (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 141–142). Takové počínání by odpovídalo tomu, „jako kdyby hlavním úkolem bylo poznání a pojmenování vět a jejich druhů a druhů větných členů, tedy schopnost provést analýzu vět a souvětí a všechny jejich části správně určit“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 140).

Jednotlivé učebnice českého jazyka pro základní školy se příliš neliší ve stylu zprostředkování syntaktického učiva žákům. Většina z nich používá deduktivní postup – zvolí výklad problematiky a ten následují cvičení obvykle se zadáním „vyhledej, urči, doplň“. Pracovala jsem s učebnicemi českého jazyka určenými pro 5., 6., 7. a 8. ročník základní školy, které jsou používány nejčastěji, jedná se o učebnice nakladatelství Fraus, Alter, Nová škola a SPN. Jednotlivé ročníky jsem zvolila s ohledem jednak na probírané učivo větné skladby, jednak na záměr výzkumu této práce. V daných učebnicích jsem se zaměřila na způsob, jakým popisují a pracují s učivem o skladebních vztazích.

Vytvořit ucelenou komparaci didaktických materiálů věnujících se skladebním dvojicím jako základnímu stavebnímu prvku syntaxe, respektive běžně dostupných učebnic českého jazyka pro základní školy, se ukázalo jako ne příliš snadný úkol. Výklad o sémantických a formálních vztazích ve větě nalezneme zpravidla až v devátém ročníku základní školy a podrobněji pak v učebnicích pro středoškolské žáky. Výklad učiva o větné skladbě bývá rozčleněn vždy podobně, a to po jednotlivých větných členech směrem k souvětí. Jak už bylo řečeno výše, učebnice se ve výkladu a nabídce cvičení příliš neliší, proto dále zmiňuji a komentuji jen případy, které se svým zpracováním odlišují.

Poprvé se žáci setkávají s pojmy skladební dvojice a základní skladební dvojice ve třetím ročníku. Učebnice *Český jazyk 3 pro základní školy* (2014) nakladatelství SPN nejprve překládá text, v němž domnělý žák Tomáš naříká nad pojmem *určovací skladební dvojice* a jeho tatínek mu tento pojem následně vysvětluje. Z textu je na první pohled patrné, jaký je autorův záměr – snaží se žákům představit problematické učivo odlehčenou formou. Výsledná formulace však působí spíše obráceně – odtažitě od běžné praxe mluveného i psaného jazyka – natož k modelovému čtenáři, devítiletému žáku. Následuje tabulka,

ve které jsou shrnuty důležité informace a je odlišena *základní skladební dvojice* – „oba členy jsou stejně důležité, můžeme se ptát vzájemně jedním na druhý“ – od tzv. *určovací skladební dvojice* – „jeden člen je důležitější“ (Hošnová et al., 2014, s. 166). Nevidím důvod, proč odlišovat skladební dvojice pomocí přívlastku *určovací*. Žáci se s takovým slovem pravděpodobně ještě ani nesečkali, což může působit zbytečné zmatení v souvislosti s novým učivem, a použití tohoto pojmenování jsem v dalších učebnicích nezaznamenala, tudíž se mi zdá být zbytečné, možná i matoucí. Dalším problémovým místem může být samotná uvedená definice. Žáci jako „stejně důležité“ mohou vnímat i jiné dvojice členů než pouze podmět a přísudek, a to s ohledem na svou zkušenost. Stejně tak se mohou „vzájemně ptát“ na jiné členy dané větné struktury, opět s ohledem na svou jak jazykovou zkušenost, tak mimojazykovou. Definice uvedená v učebnici se zdá pro žáka 3. ročníku příliš abstraktní a neurčitá.

Jednotlivé významové skladební vztahy – dominance a vztah zmnožení jako koordinace a apozice – musíme v učebnicích hledat v popisech jednotlivých větných členů. Dominance jako skladební vztah je naznačována při popisu jednotlivých rozvíjejících větných členů, například v učebnici pro šestý ročník takto:

„Mezi přívlastkem a jeho řídicím podstatným jménem je vztah závislosti, tvoří spolu skladební dvojici. S podstatným jménem se shoduje v rodě, čísle a pádě.“ (Krausová et al., 2012, s.71)

„Mezi předmětem a jeho řídicím slovesem (přídavným jménem) je vztah závislosti. Pád předmětu je řízen slovesem (přídavným jménem).“ (Krausová et al., 2012, s. 72)

V těchto vysvětleních je definován vztah mezi daným rozvíjejícím větným členem a jeho řídicím větným členem jako závislost a je naznačeno formální vyjádření tohoto vztahu. Obdobné definice najdeme ve všech učebnicích českého jazyka, liší se pouze grafickým zpracováním. Uvedené definice pracují již s metajazykem – předpokládají, že žák má upevněné znalosti tvarosloví a na nich lze stavět učivo o větné skladbě. Výklad ovšem vychází od větného členu, nikoli od vztahu, kterým je definován ve větné struktuře, je málo zdůrazněna sémantická stránka vztahu. V učebnici pro sedmý ročník řady Fraus (Krausová et al., 2013) v úvodní kapitole k opakování rozvíjejících větných členů je naznačen vztah závislosti, ale je vztažen k určení druhu větného členu: „Druh

rozvíjejícího větného členu je určován slovním druhem řídicího slova“ (Krausová et al., 2013, s.75). Tato poučka je doplněna jednoduchým přehledem:

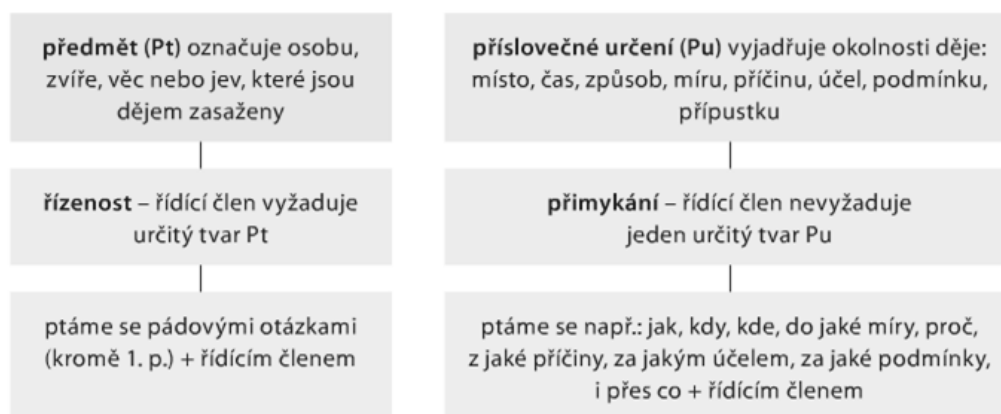
| | | |
|------------------------------------|---|------------------------|
| podstatné jméno | → | přívlastek |
| sloveso, přídavné jméno, příslovce | → | předmět, přísl. určení |
| jméno i sloveso současně | → | doplňk |

Obrázek 1. Tabulkový přehled rozvíjejících větných členů (Krausová et al., 2013, s. 75)

Ačkoliv je zmíněn syntaktický vztah a určitým způsobem je brán ohled i na jeho formální vyjádření, poučka slouží pouze k správné identifikaci větného členu, nikoli k pochopení vztahu. Opět pracuje s metajazykem, což může působit problémově. Navádí také k mechanickému postupu při analýze větné struktury. Tento úvodní přehled kapitoly následuje cvičení se zadáním „Urči, o jaké jde větné členy.“ Formulace zadání cvičení koresponduje s úvahou nad smyslem předchozí poučky – zdá se, že cílem je pouze identifikace větného členu.

Na závěr učiva o předmětu a příslovečném určení jako větných členech závislých na slovese (či přídavném jménu) je v učebnici *Alter Český jazyk 7* (Horáková et al., 2013) zařazeno následující cvičení:

5. V následujícím schématu porovnejte rozvíjející větné členy, které rozvíjejí sloveso nebo přídavné jméno. Ke každému údaji doplňte vhodný příklad.



Obrázek 2. Schéma rozvíjející větné členy (Horáková et al., 2013)

Tyto dva větné členy často provázejí obtíže při jejich rozlišení. Jak mi sdělila paní učitelka, žáci mají často problém se „správně zeptat“. Cvičení je sice na jednu stranu založeno na srovnávání předmětu a příslovečného určení, ale výchozím bodem pro něj

jsou poučky o způsobu vyjádření vztahu závislosti. Při tomto porovnání by mohlo být zařazeno srovnání přímo příkladů a následné vyvození vztahu – tedy použití induktivního postupu. V učebnici Fraus pro šestý ročník je zařazeno cvičení tohoto znění:

„a) Vysvětlíte podle SMČ, co je: A) shoda B) řízenost C) přimykání

b) Určete, co vše mohou tyto pojmy označovat. Uveďte všechny možnosti a uveďte ke každé příklad ze SMČ“ (Krausová et al., 2012, s. 78).

Není jasné, kam toto zadání míří, v učebnici jinak nejsou skladební vztahy zmíněny. V podstatě se zdá, že je tímto způsobem jen mimochodem naznačeno, že takovéto pojmy existují a existence jejich obsahu je zanedbatelná. Pokud žák vysvětlí pojmy pomocí SMČ a uvede příklad – dojde k uvědomění si a spojení pojmů s praktickou stránkou větné skladby?

Vztah koordinace mezi jednotlivými složkami větného členu je v učebnicích zmíněn pouze nepřímou: „Předmět, stejně jako jiné větné členy, může být *holý, rozvitý a několikanásobný*“ (Hrdličková, 2013, s. 92). Více pozornosti je vztahu koordinace věnována v učebnicích pro osmý ročník, kde je zařazeno učivo o vztazích a významových poměrech mezi složkami několikanásobných větných členů. Až do této doby jsou v učebnicích uváděny jen příklady, kdy je mezi větnými členy poměr slučovací ilustrován spojkou *a*.

Problematika přístavku, tedy skladebního vztahu apozice, je obvykle probírána v sedmém, nebo osmém ročníku – záleží na školním vzdělávacím plánu dané školy a učebnici, která je při výuce používána. V řadě učebnic nakladatelství Fraus je přístavek zařazen v sedmém ročníku, řada nakladatelství Nová škola či Alter jej zařazuje v ročníku osmém. Ovšem postup představení je obdobný – shrnutí a definice v přehledné tabulce, následně cvičení charakteru vyhledej přístavky a doplň čárky. Učebnice Fraus ale navíc před uvedením definice samotného přístavku uvádí, že „větné členy mohou být několikanásobné, vytvářejí tzv. *skladební skupinu*.“ Dále rozlišuje vztahy v takové skladební skupině na *přiřazování a přistavování* (Krausová et al., 2013). Učebnice řady Alter *přístavek* zmiňuje také v díle pro osmý ročník, ale na rozdíl od učebnice Fraus dává *přístavkové konstrukci* větší kontext. Před samotnou tabulkou s definicí a vysvětlením je v učebnici zařazeno cvičení:

„Rozhodněte, zda tučně vyznačená slova označují tutéž osobu, zvíře, věc či jiný jev (vloďte mezi ně např. slova: to je, tedy, zkrátka, například) *Kristýna, to je moje spolužačka*. Slovní spojení užíjte ve větách.“ (Hrdličková et al., 2015, s.44)

Cvičení má ilustrovat způsob fungování přístavku. Ačkoliv až zbytečně návodně, navíc v cvičení se nepracuje s celými větami, nýbrž jen s jejich částmi. V učebnici Alter (Hrdličková et al., 2015) je také zařazeno upozornění na odlišnosti mezi několikanásobným větným členem a přístavkem, což se dá hodnotit kladně.

V učebnicích je většinou použit deduktivní postup, induktivní se objevuje ojediněle, respektive vůbec. Problematika syntaktických vztahů je v učebnicích českého jazyka rozložena do celého učiva větné skladby, a to již od 3. ročníku. Vztahy, na kterých je založena větná struktura, jsou zdůrazňovány spíše v počátcích výuky (vyznačování skladebních dvojic) na prvním stupni základní školy, postupně převládá spíše formální a analytický pohled na větu. Cvičení uvedená v učebnicích jsou převážně zaměřena na vyhledávání a určování jednotlivých větných členů a nejsou příliš akcentovány větné vztahy, potažmo syntaktická utvářenost věty. Formální větné vztahy jsou vztaženy pouze na pravopisnou stránku učiva (shoda přísudku s podmětem nejvýrazněji). Samotné syntaktické vztahy nebývají východiskem cvičení. V rámci učiva větné skladby nepracují učebnice příliš s žákovým dosavadním poznáním, orientují se spíše na předání a ověřování znalostí.

3 Praktická část

V této části práce bude popsána metodologie výzkumu, jehož účelem bylo zjistit, jak žáci uvažují o syntaktických vztazích mezi větnými členy. Následně budou v podkapitolách shrnuty výsledky daného výzkumu po jednotlivých cvičeních a analyzovány, v diskuzi budou také nastíněny možné limity výzkumu.

Poznatky z analýzy a diskuse výsledků budou v závěru práce použity pro formulaci možných využití ve výuce.

3.1 Metodologie výzkumu

Cílem této práce je zjistit, jak žáci základní školy uvažují o syntaktických vztazích mezi větnými členy. Pro naplnění tohoto cíle jsem provedla výzkum v 5., 6. a 7. ročníku ZŠ.

Základní výzkumná otázka, kterou chci v rámci této práce zodpovědět, zní:

Rozliší žáci 5., 6. a 7. ročníku syntaktické vztahy zmnožení (koordinace a apozice) a dominance mezi větnými členy?

Hlavní výzkumnou otázku pak doprovází podotázky:

Která kritéria žáci použijí při rozlišení vztahu zmnožení (koordinace a apozice) a dominance?

Jak žáci uvažují o vztazích mezi větnými členy?

Výzkumný vzorek tvoří žáci 5., 6. a 7. ročníku jedné pražské základní školy. Pro účely výzkumu jsem zvolila věkově různorodou skupinu žáků, napříč několika ročníky školy, abych zjistila, v kterém ročníku žáci lépe vnímají vztahy mezi členy ve větě a jak o nich přemýšlí. Výběru žáků předcházela krátký rozhovor s vyučujícími vybraných žáků, který měl pro mě čistě informativní charakter. Zjišťovala jsem, jak jsou jednotliví žáci v hodinách českého jazyka aktivní, jak se projevují.

Sám výběr probíhal náhodně, počet žáků vybraných pro výzkum jsem podřídila nasycenosti výzkumného vzorku. Vybraní žáci byli z předmětu český jazyk a literatura hodnoceni různým klasifikačním stupněm, mohla jim být v rámci výuky poskytována různá podpůrná opatření. Ani jedna ze zmíněných informací není v této práci pro vyhodnocení výsledků výzkumu přímo relevantní. Zcela jsem však z výzkumného vzorku

vyloučila žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Účelem výzkumného šetření v této práci je zmapovat možnosti uvažování žáků o dané problematice příznačné pro jejich mateřský jazyk, což se s žáky s OMJ vylučuje. Konečný počet zapojených žáků byl 35, bližší charakteristika výzkumného vzorku je znázorněna v Tabulce č. 1.

| ročník ZŠ | počet dívek | počet chlapců | celkový počet |
|-----------|-------------|---------------|---------------|
| 5. | 6 | 5 | 11 |
| 6. | 6 | 8 | 14 |
| 7. | 5 | 5 | 10 |

Tabulka 1. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal formou polostrukturovaných individuálních rozhovorů. Pro sběr potřebných dat jsem vytvořila dvě cvičení (viz Příloha 1), která sloužila jako podklad pro rozhovory. Obě úlohy se skládaly z několika příkladových vět a skladebních dvojic. Pro jednodušší manipulaci, lepší orientaci i jistou atraktivizaci výzkumného nástroje jsem upustila od původně zamýšleného pracovního listu a jednotlivé příkladové věty a skladební dvojice jsem přepsala na samostatné kartičky.

První cvičení je zaměřeno na rozlišení syntaktických vztahů dominance a zmnožení a u zmnožení pak apozice a koordinace. Cvičení je složeno z dvanácti příkladů samostatných vět jednoduchých, jde tedy vždy o soubor čtyř příkladů vět daného typu syntaktického vztahu. V jednotlivých větách jsou zvýrazněny *skladební dvojice a skladební skupiny*, které prezentují daný typ syntaktického vztahu. Úkolem žáka bylo uvedené příklady vět klasifikovat do skupin a popsat, podle jakého třídícího znaku tak učinil a jak vnímá vztahy mezi zvýrazněnými slovy v příkladech. Aby při třídění nebylo ovlivněno rozhodování žáka formálními náležitostmi, byla z vět vynechána interpunkce. Jednotlivé věty byly vytvořeny a vybrány tak, aby se jednalo o typické příklady (dle učebnic, didaktických příruček).

Druhé cvičení obsahuje příklady skladebních dvojic, které představují způsoby vyjádření syntaktického vztahu dominance – kongruenci, rekcí, adjunkci. Zadání tvoří po jednom příkladu každého vztahu, jsou odlišeny barevně a označeny jako typ A – kongruence, B – adjunkce a C – rekce, další část tvoří bílé kartičky, na kterých jsou příklady skladebních

dvojic. Úkolem žáka bylo uvedené příklady srovnat, zařadit je k jednotlivým barevným typům a popsat, jaké shody a rozdíly zjistil. Dále měl žák také popsat vztahy mezi slovy ve skladebních dvojicích. Následně dostal žák za úkol vymyslet vlastní příklad ke každému typu. Pokud žák nedokázal vymyslet vlastní příklad, bylo mu nabídnuto slovo *tužka*, které dále rozvíjel podle příkladů. V úvodu k tomuto cvičení byl zaveden pojem skladební dvojice.

Na začátku každého rozhovoru jsem žáka uvedla do situace, vysvětlila mu průběh zkoumání a dala mu instrukce. Žáka jsem poté nechala samostatně pracovat s daným cvičením. Práce nad cvičeními probíhala ve dvou fázích. V první jsem žáka nechávala pracovat zcela samostatně, následně jsem ho nechala jeho rozhodnutí okomentovat a vysvětlit. V druhé fázi jsem žákovi dala přesnější instrukce pro kategorizaci příkladů. Při zadávání úkolů a vedení rozhovoru jsem si dávala pozor, abych žáka nenaváděla k mnou očekávanému řešení a nenaznačovala mu ani termíny ani odpovědi. Doplňující otázky, které jsem kladla žákovi, směřovaly k zdůvodnění jeho rozhodnutí. Žákovo řešení bylo vždy vyfotografováno a celý průběh byl zaznamenáván na diktafon, aby mohl být následně analyzován.

3.2 Předvýzkumná fáze

3.2.1 Výběr výzkumného problému

Před stanovením konkrétní formulace výzkumné otázky jsem musela vyřešit, jestli se v práci zaměřit na syntaktické vztahy celkově, či specifikovat předmět výzkumu úžeji. Východiskem mi byla výuka větné skladby na druhém stupni základní školy, kdy se žáci začínají učit o dalších větných členech (po přísudku a podmětu) – od této skutečnosti se odvíjel jednak výběr výzkumného vzorku, jednak zaměření výzkumu.

Původně jsem zvažovala, jestli zkoumat, jak žáci rozlišují vztahy sémantické – dominanci a zmnožení – i vztahy formální – kongruenci, rekcii a adjunkci. Predikaci jsem do výzkumu nezařadila. Při zkoumání prekonceptu skladebních vztahů by se u zvoleného výzkumného vzorku už nejednalo o prekoncept, jelikož žáci se o tzv. základní skladební dvojici učí již v 3. ročníku. Také jsem svou práci chtěla orientovat primárně na učivo

druhého stupně, tj. rozvíjející větné členy a problematiku s tím související. Zůstala jsem tedy u vztahu dominance a zmnožení – zde také u způsobu realizace, tedy u koordinace a apozice. Až v dalším cvičení jsem pracovala s rekcí, adjunkcí a koordinací.

3.2.2 Utvoření výzkumného nástroje

Při vytváření výzkumného nástroje – konkrétně při formulaci příkladů skladebních dvojic a skupin v jednotlivých cvičeních – jsem vycházela z učebních úloh a doprovodných ukázek v učebnicích. Ty jsem použila jako vzory. Po pilotním ověřování funkčnosti výzkumného nástroje jsem ovšem prvotní soubor příkladů upravila, neboť se příklady ukázaly jako tematicky příliš jednotné.

Pro kategorii skladebních skupin ve vztahu koordinace jsem zvolila slučovací významový poměr mezi jednotlivými členy prezentovaný spojkou *a*, protože takové vyjádření považuji za nejsrozumitelnější a zároveň za nejmarkantnější vyjádření tohoto skladebního vztahu. Vztah apozice tvoří s ohledem na srozumitelnost až učebnicové příklady. Skladební vztah dominance jsem ponechala bez rozlišení jejího formálního vyjádření, tudíž jsou v této kategorii zařazeny skladební dvojice jak ve vztahu rekce, tak adjunkce. Prioritním aspektem pro mne bylo, aby v tomto případě řídicím členem bylo sloveso. Více jsem vztah dominance rozpracovala v druhém cvičení, kde je již zastoupena i kongruence. Do druhého cvičení jsem původně navrhovala také příkladové věty, v kterých byly vyznačeny jednotlivé skladební dvojice. Po realizovaném pilotním ověřování jsem ovšem příklady v zájmu zvýšení přehlednosti a snazší orientace zjednodušila, z původních jednoduchých vět jsem ponechala pouze skladební dvojice. Zachovala jsem pádové tvary slov dané původně formulovanými větami, patrné je to pouze u skladební dvojice *červenou pastelku*. Tu jsem ve cvičení nakonec ponechala záměrně, abych zjistila, jak budou žáci na odlišný tvar reagovat.

3.2.3 Výběr výzkumného vzorku

Prvotním zamýšleným výzkumným vzorkem byli žáci druhého stupně základní školy, ale pro vytvoření představy o žákovských prekonceptech skladebních vztahů bylo potřeba zařadit i nižší ročníky. Zvolila jsem tedy žáky v rozmezí od 4. ročníku po 7. ročník. Jak bylo zmíněno již několikrát výše, syntax se začíná vyučovat ve třetím ročníku, v dalším

ročníku by tedy žáci měli mít osvojený koncept věty. Horní hranicí byl sedmý ročník, protože během něj se žáci ještě učí o jednotlivých větných členech (přibývá rozlišení typů příslovečného určení). Vyšší ročníky jsem nezařadila, protože v nich by žáci již měli mít povědomí o větných členech a mohlo by tak dojít ke zkreslení výzkumných dat, jelikož by již nešlo čistě o prekoncepty. Primárně je mým zájmem zjistit, zda žáci odliší jednotlivé sémantické vztahy a jak tyto odlišnosti vnímají.

3.2.4 Pilotní ověření výzkumného nástroje

Pro pilotní testování výzkumu jsem si z každého ročníku základní školy v rámci zvoleného výzkumného vzorku (viz kap. 3.2.3) vybrala jednoho žáka na němž jsem ověřila výzkumný nástroj. Samotnému výběru konkrétního žáka předcházela konzultace s danou vyučující paní učitelkou – v mém zájmu bylo pro fázi ověřování volit komunikativního žáka, abych minimalizovala možnou komunikační bariéru z ostychu či nejistoty. Následně jsem s žákem navázala kontakt, vysvětlila mu, že průběh naší práce bude nahráván a za jakým účelem. Před samotným zadáním jednotlivých výzkumných úloh jsem žákovi sdělila, že u předkládaných cvičení nehledám správná řešení, ale je pro mě důležité, jak bude pracovat a co ho k jednotlivým krokům vede. Tuto skutečnost jsem zdůraznila, neboť jsem se chtěla vyvarovat situaci, kdy se bude žák až příliš soustředit na nalezení jediného správného řešení, což není v zájmu této práce a tohoto výzkumu.

Po uvedení žáka do situace jsem mu zadala instrukce k prvnímu cvičení, které se zaměřuje na odlišení syntaktických vztahů dominance a zmnožení (koordinace, apozice):

Rozložím před tebe kartičky, na kterých jsou napsané věty. Pozorně si je přečti. Důležité jsou zvýrazněné části ve větách. Tvým úkolem je kartičky s větami roztrždit do několika skupin a pak vysvětlit, proč jsi je tak rozdělil.

Ve chvíli, kdy žák skončil se tříděním karet, pořídila jsem fotografický záznam řešení. Poté jsem žáka vyzvala k vysvětlení, proč příklady takto roztrždil. V případě, že se žák zdráhal popisovat své řešení, doptávala jsem se na třídící princip atd. Obdobně následovalo zadání druhého cvičení, které je zaměřeno na odlišení vyjádření skladebního vztahu dominance rekcí, adjunkcí a kongruencí:

Rozložím před tebe kartičky, na kterých jsou napsané skladební dvojice. Pozorně si je přečti. Tři nahoře (barevně odlišené), které dám sem, jsou příklady – představují tři druhy skladebních dvojic. Tvým úkolem je ostatní kartičky přiřadit vždy k jednomu z příkladů.

Následně jsem opět pořídila fotografický záznam žákovy práce a vyzvala ho k vysvětlení postupu k řešení.

Při prvním pilotním ověřování výzkumného nástroje byl přítomen vedoucí této diplomové práce PhDr. Stanislav Štěpáník, Ph.D., se kterým jsem následně průběh pilotáže konzultovala. Na základě připomínek a analýzy průběhu šetření jsem provedla úpravu v zadání a postupných krocích výzkumných cvičení (finální metodický postup výzkumného šetření tvoří Přílohu 2 této práce). K oběma cvičením jsem přidala druhý krok, další instrukci, která specifikuje počet skupin a jejich členů, které má žák vytvořit. Tento krok vycházel ze skutečnosti, že žák při kategorizaci příkladů velmi váhal a pokládané otázky, či komentáře k jeho postupu působily návodně, což bylo potřeba odstranit, abych zachovala validitu šetření. Přesná specifikace počtů poskytla žákovi oporu při třídění příkladů. Při v pořadí druhém výzkumném šetření se tento postup ukázal jako funkční, proto jsem jej zachovala.

První i druhé pilotní výzkumné šetření jsem realizovala s žáky 6. ročníku. Sledovala jsem zejména reakci žáků na instrukce, které jim byly zadávány, a jejich naplnění, abych potvrdila funkčnost výzkumného nástroje. U obou žáků 6. ročníku byla patrná určitá nejistota při snaze řešit zadaná cvičení. Tu jsem přičítala snaze najít jedno očekávané, tj. správné řešení, podobně jako je tomu ve výuce, protože se několikrát doptávali, podle jakého kritéria by měl příklady roztrždit. Při druhém pilotním testování reagoval žák šestého ročníku na upravené znění instrukcí lépe – jeho reakce na ně nebyly tolik zmatené a nedoptával se na možná kritéria pro třídění, pracoval samostatněji. Ovšem oba žáci si všímali rozdílů a podobností ve zvýrazněných skladebních dvojicích a skupinách a pracovali s nimi – viz analýza výsledků, kap. 4.

V průběhu ověřování výzkumného nástroje jsem zjistila, že mnou zvolený výzkumný vzorek žáků je nutné upravit. Projevilo se, že žáci ve 4. ročníku na konkrétní odlišení kongruence, rekce a adjunkce nejsou dostatečně kognitivně vyspělí. Tento výsledek rovněž ale považuji za cenný, protože ukázal, že uvažování žáka se pravděpodobně ještě nenachází v takové míře rozvoje, aby byl schopen metajazykově uvažovat o problému

vztahů ve struktuře věty. Žák 4. ročníku nedokázal pracovat s připravenými příklady skladebních dvojic a skupin v abstraktní rovině a na doplňující otázky téměř nereagoval. Postup jsem opakovala následně u dalšího žáka 4. ročníku, ale průběh byl poměrně podobný prvnímu. Žáky z čtvrtého ročníku jsem z výzkumného vzorku následně vyloučila a hranici výzkumného vzorku jsem posunula do pátého ročníku. Při dalším ověřování výzkumného nástroje se ukázalo, že takto staří žáci již dokáží zadávané úkoly zpracovávat a uvažovat nad nimi. Dále jsem proto pracovala s žáky od 5. po 7. ročník základní školy.

4 Prekoncept skladebních vztahů dominance a zmnožení

4.1 Popis průběhu výzkumu a analýza výsledků

V této části budou nejprve postupně popsána a následně analyzována získaná data z rozhovorů se žáky. Obecné závěry z řešení cvičení žáky jsou podpořeny citacemi z žakovských komentářů řešení. Cvičení vytvořená pro potřeby výzkumu tvoří Přílohu 1 této práce, metodický postup pro zadání výzkumu pak Přílohu 2.

4.1.1 První cvičení

V prvním cvičení žáci třídili dle svého uvážení dvanáct příkladů vět jednoduchých, v kterých byly zvýrazněny skladební dvojice a skupiny prezentující jednotlivé sémantické skladební vztahy. Následně měli své uvažování a postup popsat. S cvičením pracovali dvakrát. Nejprve jim byl soubor vět představen a měli s ním pracovat jen podle svého uvážení bez jakékoli další specifikace, ale s ohledem na zvýrazněné skladební dvojice a skupiny. V následujícím kroku bylo žákům zadání práce upřesněno návodným uvedením počtu skupin a zástupců v jednotlivých skupinách.

5. ročník

Z celkem jedenácti dotazovaných žáků pátého ročníku tři žáci svou práci nekomentovali, a pokud na cvičeních začali pracovat, na další doptávání k postupu nereagovali. U některých žáků se stalo, že při rozřazování příkladů pracovali spíše se souvislostmi a vytvářeli tak z příkladů příběhy, případně osnovy takových příběhů. Při samotném řešení žáci projevovali určitou nejistotu z volnosti možného řešení – dotazovali se na konkretizaci kritérií třídění či jakým způsobem by měli kategorizovat dané příklady. Například zde se žákyně ptá, jestli má pracovat přímo s kategorizací podle slovních druhů:

U: Rozložím před tebe kartičky, na kterých jsou napsané věty. Pozorně si je přečti. Důležité jsou zvýrazněné části. Tvým úkolem je kartičky s větami roztrždit do několika skupin.

Ž: Myslíte třeba jako slovní druhy?

Z odpovědi žákyně je zřejmé, že do jejího uvažování již interferuje školní poznávání, přirozená dovednost kategorizovat jevy podle různých dělidel je tak už ovlivněna výukou. Žáci často jako princip pro orientaci v příkladech a kategorizaci příkladů využívali právě slovnědruhovou platnost slov z příkladů (viz i příklad výše). Celkem čtyři žáci s kritériem slovnědruhové platnosti začali pracovat ihned. Jako první oddělili jednu skupinu, ve které primárně pracovali s podstatnými jmény, a druhou se slovesy.

Ž: Tak tady, že jsou podstatná jména a tady je spojka. A tady, že jako něco dělali.

Citovaná žákyně v tomto případě vytvořila přímo tři skupiny, které by dokonce odpovídaly rozdělení do jednotlivých skupin přímo podle syntaktických vztahů v nich.

Pojmenování sloves pomocí opisného spojení „něco dělá“ se při řešení neopakovalo tak často, jak bych předpokládala vzhledem k reakcím žáků z jiných ročníků, kteří zmíněné spojení používali mnohem častěji, zde se tak stalo pouze třikrát. Naopak žáci v pátém ročníku důsledně používali k označení termín sloveso. Také v dalších případech byla u žáků patrná jistá snaha o použití přesného terminologického označení, například v označení zvratných zájmen *si*, *se*. Příslušnost k určitým slovním druhům žáci kombinovali s počtem slov ve vyznačených částech příkladových vět.

Ž: Tady jsou jako dvě slovesa.

Podobně dva žáci operovali s prvky morfemické roviny. Takto žák komentoval zvýrazněné části příkladů *odjeli na chalupu, obědval rízky*:

Ž: to jsou slovesa, a pak to... znamená, že něco udělali a u toho...a že mají jinou koncovku

Žák si v tomto případě všiml jednak slovnědruhové příslušnosti, jednak významové roviny slovesa a následně se vrátil k formální rovině vyjádření mluvnického významu.

Jako první skupinu žáci vymezovali skladebný vztah koordinace, tři žáci, případně apozice, dva žáci. V případě apozičního vztahu si všimli více významové platnosti slov – vlastní jméno a obecné jméno. Celkem tři žáci vztah takto charakterizovali. Dále také používali obecnější pojmenování, např. podstatné jméno, věc...

Ž: Tady je podstatné jméno a co dělá, kdo to je...

U: Jak to myslíš?

Ž: Že tady je to Alik a pes nebo Zdenka skladatelka. Tak že je to pes a ta Zdenka, že je skladatelka, skládá hudbu...

Žákyně popsala apoziční vztah ve skladební skupině v podstatě jako bližší specifikaci vlastního jména, kterou následně vlastními slovy ještě rozvedla. Dominantním znakem

této skupiny bylo použití vlastních jmen. Téměř všichni žáci odlišovali vlastní jména od ostatních příkladů.

Identifikačním prvkem vztahu koordinace se často stávala právě spojka *a*. Žáci v pěti případech vyčlenili skupinu příkladů, v kterých figurovala spojka *a*.

Ž: Je tam to a všude... jakoby spojuje to. To se koupal a opaloval... že dělal to a to...

Pokud své počínání komentovali, vztahovali spojení ke stejné platnosti členů skladební dvojice. Podobně jako v citované odpovědi vnímali žáci významové spojení členů. Častěji ale pracovali spíše s koordinovanou skupinou podstatných jmen, kterou pravděpodobně jednodušeji identifikovali. Dále tři žáci skupinu uvedli pouze tím, že příklady mají společné použití spojky.

Ž: že je tam to sloveso... a u něj něco... jako, že abych věděla, co si vzali, nebo co obědval... tady jako kam odjeli ...jako že je tam jako co dělali a něco dalšího...

U: Co to znamená, když to takhle řekneš?

Ž: Že je tam jako kdy to dělá, nebo kde nebo jako co obědvali...

V této odpovědi žák popisuje vztah dominance – všímá si dominance slovesa, dále ale nerozlišuje dominované členy skladební dvojice ve formální rovině. Stejně tak další čtyři žáci při popisu skladebních dvojic zůstávali pouze ve významové rovině. Vyřídili skupinku sloves často jako „*sloveso a něco*“, případně skupina s „*dělali něco*“.

Ž: Tady je sloveso... sloveso a příslovce jako místo třeba nebo kdy a tady je pak sloveso a podstatné jméno

Jen jedna žákyně odlišila takto ve skladební dvojici dominované příslovce a podstatné jméno. Jinak žáci rozdíl nekomentovali.

Shrnutí:

Z uvedených výsledků bychom mohli usoudit, že do uvažování žáků v pátém ročníku základní školy interferuje školská výuka – při prvotní kategorizaci příkladů se žáci opírali o slovnědruhovou platnost jednotlivých členů skladebních dvojic a skupin. Ovšem při dalším popisu vzájemného vztahu členů skladebních skupin či skladebních dvojic dokázali pracovat s jejich významovým spojením.

6. ročník

V šestém ročníku jsem realizovala celkem čtrnáct šetření. Z toho čtyři žáci svou práci nekomentovali, a dokonce ani nerozpracovali cvičení. U těchto žáků byla také výrazněji patrná nejistota ze samostatného řešení cvičení a případného komentování svého postupu. Z jejich nejistých projevů lze usuzovat, že si nevěděli rady se způsobem řešení, protože zadání pro ně nebylo jasné – nebyl jim formulován konkrétní postup a cíl, který mají sledovat – a obávali se možného neúspěchu. Vzhledem k tomu, že tyto žáky jejich vyučující označila jako šikovné a jejich klasifikace nebývá horší než chvalitebně, lze také uvažovat, že bylo pro žáky problematické zpracovat poměrně odlišný typ cvičení, než na který jsou zvyklí z běžných hodin českého jazyka. Nezvládli tak pracovat samostatně. Častěji se projevovale tendence sestavovat z příkladů příběh a seřadit je podle souvislostí, přičemž bylo i patrné, že svou pozornost nevěnují zejména konkrétním zvýrazněným částem v příkladových větách. Pracovalo takto celkem šest žáků, případně podle principu souvislosti, či návaznosti řešit cvičení začali.

Při rozdělení do skupin se čtyři žáci primárně orientovali podle přítomnosti vlastních jmen v příkladech.

Ž: tady že jsou jako jména a tak ... a tohle možná taky k jménům jako Sněžka, možná i Alík

Ž: Tady je jako jméno a město a tohle jsou vlastně jména a tak

Díky organizace čistě podle přítomnosti vlastních jmen se ve třech případech stalo, že žák zařadil do stejné skupiny Petr a Pavel se Zdenka, skladatelka atd. Vnímá tedy hlavně na první pohled zřejmé skutečnosti.

Ž: Že tady je, že Zdenka se jmenovala ta skladatelka a ten pes Alík... Praha město...

U: A to poslední? Petr a Pavel?

Ž: no... tam není jako čí je to jméno. Je tam jen jméno a jméno.... že jako... jako není tam kdo. Tak to dám asi jinam.

Z tohoto popisu je ale jasně vidět, že si tento žák při hlasitém komentování svého počínání uvědomoval významový vztah mezi členy v apozičním vztahu a odlišil jej od koordinace, a přitom pracoval s významem spojení.

Ž: Tam jsou jako Praha a Sněžka ... a pak je tam, že j to město a ten vrcholek... asi že co to je. Možná tady ta Zdenka, že je skladatelka, je to stejný ... i ten Alík pes...

Tři žáci též vnímali vizuální podobnost daných struktur skladebních dvojic a skupin, ale nekomentovali ji, respektive při výzvě k popsání nebyli schopni své myšlenky formulovat, i tak ale odlišovali apoziční vztah od ostatních.

V případě skladební skupiny ve vztahu koordinace tři žáci pracovali převážně se spojkou *a*, kterou vnímali jako ukazatel vztahu s komentářem „byli tam dva“ či „jako dvě věci“. V jednom případě žák spojil jak formální ukazatele, tak významovou rovinu a spojil je v linii příběhu.

Ž: Tyhle jsem dal sem, protože tam jeli jako oni a pak jeli na Sněžku. Ale teda, že Petr a Pavel, že tam jsou dva, aby tam bylo množné číslo a chtěli číst...

Ve skladebních dvojicích založených na dominantním postavení slovesa, žáci opět jasně identifikovali „děj“ či že „něco dělá“ a dva žáci pomocí příslovcí popisovali dalšího člena skladební dvojice. Jedna žákyně v příkladech dominance velmi jasně popsala valenci slovesa ve významové rovině.

Ž: tady, že si něco jako vzali... protože si musí vzít něco

U: Jak to myslíš?

Ž: Že vzít si svačinu, že nemůže být jen vzít si... musí tam být napsané, co si vzal

Shrnutí:

V uvedených výsledcích lze pozorovat, že žáci šestého ročníku nepracují toliko s terminologickým označením podle slovnědruhové platnosti slov. Jako výrazný třídící prvek žáci vnímali přítomnost vlastního jména či slovesného tvaru. Do uvažování žáků se v určité míře promítá školská výuka a v určité míře s ní pracují, ale spíše zmateně – velmi nahodile si všímají různorodých formálních ukazatelů.

7. ročník

Žáci 7. ročníku v šesti případech jako organizační princip používali příslušnost ke slovním druhům. Následně pak převažovalo, rozřazení podle přítomnosti slovesa ve vyznačené části příkladu, případně jména, pracovali takto čtyři žáci. Ale při snaze používat lingvistické termíny se ukázala jistá nejistota a neobratnost žáků. Chybně slovní druhy identifikovali, nebo pojmenování spíše opisovali, např. slovesa pojmenovávali opisem „něco dělal“, také používali číselné označení slovních druhů, které je ale spíše mátko a nebyli schopni spojit číslo s daným slovním druhem.

Ž: Teda i podstatná.

U: Tohle je také podstatné jméno, to pozítří?

Ž: ... ne... to je šestka, myslím. Příslovce.

Ve třech případech si žáci všímali počtu slov jednak v kombinaci se slovnědruhovou příslušností, jednak přímo jen samotného počtu slov – vytvářeli pak skupiny typu dvě slovesa, jedno sloveso atd.

Ž: Tady jsem si myslel, že jsou čtyři slova – to se koupal a opaloval a si číst a odpočívat. Tady jsou tři a tady pak dvě.

Žáci také často při prvním řešení cvičení sestavovali buď příběh z daných příkladů, nebo pracovali s věcnou souvislostí. Dělo se tak v různé míře v celkem šesti případech řešení. V příkladech skladebního vztahu apozice si žáci všímali, že se jedná o pojmenování skutečnosti vlastním jménem a za ním následuje obecné. Vnímali určitou totožnost, případně dvojí pojmenování téže věci. Dělo se tak celkem v pěti případech.

Ž: Vždy je nějaké jméno, a pak k tomu je... že se popisuje, co to je

Celkem čtyři žáci ale odlišovali jména podle velkého počátečního písmene od zbylých slov, čímž tedy i vyvářeli skupinu „s velkým písmenem“ a další „s malým“. Signálem významu daného slova se tak pro žáky stal formální ukazatel – velké písmeno.

Ž: tady je Sněžka a Praha. To vypadá podobně. A k tomu Alík a Zdenka.

U: Proč takhle?

Ž: Je tam jedno velké písmeno a jedno malé. Je to jakoby stejné, ale jedno s velkým a malým písmenem.

V případě skladebního vztahu koordinace se žáci opět často orientovali podle přítomnosti spojky *a*. Skupinu podle tohoto organizačního klíče vytvořilo pět žáků. Postihli pak význam spojky ve smyslu souřadnosti tím, že platí „*oboje*“.

Ž: že jako je... tam, že si vzali oboje... a tady je to taky jako dva, že to a... to se koupal a opaloval

Ve skladebních dvojicích reprezentujících vztah dominance si žáci všímali zejména slovesa, respektive přítomnosti „*děje*“, což vnímali jako dominantní. Ve čtyřech případech vytvořili takovouto skupinu.

Ž: Že nějaký děj, že něco navštíví, něco, co se děje...

Problém pro žáky ovšem bylo rozlišit skladební skupinu *se koupal a opaloval, si číst a odpočívat* od skladebních dvojic se vztahem dominance – identifikovali v nich přítomnost

slovesa, ale nebyli schopni je dále rozlišit, takto postupovali celkem tři žáci. Více žáků komentovalo vztah slovesa a jeho předmětu než příslovečného určení, a to celkem čtyři žáci.

Ž: Tady je, že vždycky něco dělá, jako sloveso. Že tady to znamená, co dělal – obědval a pak je tam, že řízky... že co obědval.

Shrnutí:

Uvedené výsledky lze číst tak, že žáci sedmého ročníku se snaží pracovat se znalostmi, které získali během školní výuky, v případech, kdy jako organizační princip příkladů používají slovnědruhovou platnost slov. Ovšem je potřeba upozornit, že v použití metajazyka si nebyli jisti. V komentářích vysvětlujících kategorizaci si lze povšimnout časté orientace podle formálního prvku (velké písmeno, spojka, slovnědruhová příslušnost...). Žáci v některých případech dokázali odlišit ve významové rovině vztah apozice a koordinace.

4.1.2 Shrnutí výsledků prvního cvičení

Při řešení žáků obecně převažovala práce s prvky na první pohled zjevnými – formálními – a o ty žáci opírali další významy. Obdobně ve všech dotazovaných ročnících si žáci velmi často všimli přítomnosti vlastních jmen či spojky *a*, což opět naznačuje převahu čistě formálních dělidel. Ve všech ročnících se žáci shodně snažili při popisu používat pojmenování slovními druhy, a také se podle nich v příkladech orientovat. Žáci v 5. ročníku terminologii používali s větší samozřejmostí a přesností než starší žáci. Patrná je tedy interference školního poznání a oslabení přirozené dovednosti jevy kategorizovat. Vědomí, že se jedná o úlohu z českého jazyka a že výzkumnice je učitelka češtiny, zřetelně měnilo směr uvažování žáků o jazyku.

V případě skladebního vztahu apozice žáci dokázali identifikovat významovou rovinu spojení členů skladební skupiny nejčastěji. Vnímali spojení vlastního jména s obecným buď jako rozvíjení daného vlastního jména, nebo jako jeho upřesnění. Formálním ukazatelem, se kterým v tomto případě vztahu pracovali, byla právě přítomnost vlastního jména, které identifikovali podle velkého počátečního písmene. Opět tedy žáci pracují hlavně s formální stránkou. Častěji se tak dělo v 7. ročníku.

Jako v pořadí druhou skupinu žáci všech dotazovaných ročníků definovali koordinované skladební skupiny. Identifikovali ji podle použité slučovací spojky *a*. Problematictější se jevila práce se skladebními dvojicemi tvořenými dvěma slovesy v infinitivním tvaru. Žáci u těchto příkladů identifikovali slovesa, ale při zařazení k dalším příkladům skladebního vztahu váhali. Z toho usuzuji, že je pro ně srozumitelnější pracovat s podstatnými jmény, která mohou vnímat jako reálné samostatné entity.

Skladební vztah dominance žáci všech ročníků shodně soustředili kolem přítomnosti slovesa. Často tuto skupinu komentovali jako „*sloveso a něco*“ – přítomnost vyjádření dominance rekcí i adjunkcí mohlo být pro žáky matoucí. Shodně žáci doplnění slovesa příslovečným určením popisovali pomocí příslovcí, případně určili, že se jedná o určení místa, kde se děj odehrává.

Celkem sedm žáků napříč vybranými ročníky, v nichž probíhalo výzkumné šetření, se zadaným cvičením v různé míře nepochybovalo, nebo dokonce nereagovalo. Při rozhovorech s danými vyučujícími vyšlo najevo, že šlo o žáky, kteří v běžných hodinách českého jazyka spolupracují s pedagogem a bývají klasifikováni nejhůře dobře, a to až na tři žáky spíše výjimečně. Z tohoto zjištění a z projevů žáků při práci lze usuzovat, že jejich nejistota pramenila z obavy z neúspěchu řešení, případně také z neporozumění úloze.

4.1.3 Druhé cvičení

Druhé výzkumné cvičení pracovalo s různým vyjádřením skladebního vztahu dominance. K vzorovým příkladům typ A – kongruence, typ B – adjunkce a typ C – rekce žáci přiřazovali příkladové skladební dvojice.

5. ročník

Shodně jako při řešení prvního cvičení tři žáci svou práci nechávali bez komentáře a nereagovali ani na další dotazy. Obdobně jako při řešení prvního cvičení používali při orientaci v příkladech příslušnost slov k daným slovním druhům. Čtyři žáci takto při popisu příkladů pracovali pouze se slovními druhy.

Skladební dvojici typu A s přívlastkem shodným tři žáci komentovali pomocí označení slovními druhy, tedy jako podstatné a přídavné jméno. Další tři žáci spojení popisovali jako „*jaký prázdniny, jaký svetr, ...*“. Problémově se jevila skladební dvojice ponechaná

v pádovém tvaru *červenou pastelku* – čtyři žáci si s tímto příkladem nevěděli rady. Dva žáci zařadili tento příklad právě do této skupiny s komentářem „*jakou pastelku*“ či proto, že jde právě o přídavné jméno. V citované ukázce je vidět, že žák pracoval i s pádovým tvarem příkladu a navázal na něj ve své odpovědi:

Ž: je to jako jakou tužku si mám vzít, nebo jaký jsou ty prázdniny.

Výrazným prvkem, kterého si žáci všímali, byla předložka *do* použitá v příkladu typu B adjunkce. Analogicky tedy při rozřazování žáci k tomuto připojili *půjdeme do knihovny*, následně také spojení *bydlíme v Praze*. Ve dvou případech žáci toto přiřazení komentovali pouze tím, že jde o spojení „*kde je vždycky předložka*“, další tři žáci pracovali s významem a funkcí předložky:

Ž: to jsem si myslel, že je tam to do, jako kam, do knihovny, a tak, že je pak tohle ještě podobný

Ž: tady je přeložka do, a pak jako kam. Tak jsem sem dala i to zůstal doma, tam je taky jako místo...

V kategorii typu B převažovala jako dominovaný člen příslovečná určení místa, proto některým žákům na první pohled dělalo problém zařazení příkladu *přišel pozdě*. Většinou tento příklad zařadili až jako poslední na zbylé místo, nebo jej nechali na straně a nezařadili vůbec.

Ž: to mi zbylo, tak to dám asi sem... že je tam jako kdy, že pozdě

Jiný žák opět pracoval se slovnědruhovou příslušností:

Ž: tohle bych asi dala sem, to přišel pozdě.

Ž: že to není u toho podstatné jméno. To je vlastně příslovce, tak se to víc hodí sem.

Jedna žákyně se v cvičení ze začátku orientovala podle vyjádření gramatických významů slovesa – a to v případě příkladů se slovesným tvarem:

Ž: Že třeba odešel v minulosti i to přišel a zůstal – končí na l a minulý čas končí na l... tak to jsou ty koncovky -l a tak dále.

Propojuje zde jednak významovou stránku tím, že zmiňuje slovesný čas, jednak ale pracuje s formálním projevem – se stavbou slovesného tvaru.

Skladební dvojice typu C komentovali tři žáci nejprve skrze slovnědruhové pojmenování – „*tady je sloveso a podstatné jméno jako zmrzlinu...*“ – následně ale doplnili i popis významové roviny – „... *že jako něco s něčím dělala*“. Jeden žák tuto skupinu odlišil tak,

že řekl, že v příkladech typu C nejsou přítomná příslovce. Odlíšil je tak od příkladů typu B, v kterých tedy použití podstatných jmen s předložkou zaměnil za příslovce. Vysvětlují si to právě posunem myšlenek žáka ve významu – ve školní výuce se žáci učí, že příslovce označují místo, čas a způsob a jsou vyjádřena jednoslovně (např. Doležalová et al., 2016, s.120). Při výuce větné skladby ale žák musí analyzovat větnou strukturu a vnímat také funkci výrazu ve větě. Dále dva žáci vysvětlovali spojení skladební dvojice skrze význam, sloveso v příkladu podobně jako v prvním cvičení označovali jako „něco dělá“.

Ž: to je jako, že něco děláme a něco k tomu potřebujeme

Ž: nemá něco a koupila něco – zmrzlinu, otevřeme co – knihu, a psala co – dopis

V těchto dvou citovaných odpovědích různých žáků je patrné, že vnímají významové doplnění slovesa.

Shrnutí:

Z uvedených výsledů šetření lze vyčíst, že se žáci pátého ročníku při kategorizaci skladebních dvojic primárně orientovali podle formálních ukazatelů vztažených k morfologické rovině (slovní druhy, gramatické významy, morfematika). V dalších krocích ale dokázali postihnout význam spojení v syntaktických vztazích – žáci uvažovali nad sémantickým doplněním slovesa.

6. ročník

Celkem čtyři žáci s cvičením nepracovali – jeden žák sestavil dvojice, ale nechtěl své jednání nijak komentovat a dále už nepracoval; jeden žák nepracoval vůbec; dva žáci z příkladů skladebních dvojic tvořili příběhovou linii a jiného uspořádání nebyli schopni. Jedna žákyně vytvořila skupiny podle počtu slov, následně se soustředila na slovnědruhovou platnost a v slovesných tvarech v příkladech sledovala zakončení „*a ten konec tady je –a a –i*“. Její postup byl ojedinělý, protože jako jediná takto kombinovala různá formální kritéria. Navíc při určení slovních druhů používala číselné označení: „... *i ve slovních druzích je to jiný. Tohle je první a tohle je taky první.*“ Své kroky sice žákyně popisovala, ale na další otázky nebyla schopná reagovat.

Pro popis skladební dvojice typu A použili dva žáci slovnědruhovou platnost a všímali si spojení přídavného jména s podstatným.

Ž: Já si řekl jaký – je tam přídavné jméno – to jarní.

Obdobně další dva žáci pracovali s funkcí přídavného jména jako člena skladební dvojice a přisuzovali mu roli specifikace řídicího podstatného jména. Dva žáci také operovali s tím, že si jsou konstrukce typu A podobné či jsou stejné.

Ž: tohle je jako, že to letní, jarní a malý je jako... že něco říká o těch věcech, že jaké jsou ty prázdniny. Tak jsme sem dala i ten vlněný svetr asi.

S příkladem *červenou pastelku* nepracoval ani jeden žák, příklad nechávali žáci stranou.

Příklady typu B a C žáci směřovali dohromady. Primárně si všímali přítomnosti slovesného tvaru a pracovali s ním. Tři žáci pracovali se zakončením slovesného tvaru:

Ž: „že koupila zmrzlinu, psala dopis a dostala jedničku... tam je všude, že ona“ obdobně pak v příkladech *odešel do pokoje, zůstal doma* žák určil, že jde o zakončení podle jmenného rodu. Dále pracovali s vyjádřením slovesného času – odlišovali slovesné tvary v čase minulém. Nezaznělo ale, že se v souboru příkladů vyskytují i takové slovesné tvary, které jsou v přítomném čase. Dva žáci následně ale pracovali s přítomností předložky v příkladech. Poté v typu C tři žáci popisovali skladební vztah skrze valenci slovesa:

Ž: to jsem myslela, že jako koupila něco... vlastně asi jako to bylo před tím, že něco musela koupit. Tak je to i tady, že něco dostala a něco nemá.... I to otevřeme knihu.

Shrnutí:

Výsledky naznačují, že žáci primárně pracují s nápadnými formálními znaky (počet slov, slovní druhy, formální podobnost, vyjádření gramatických významů). Zároveň někteří žáci dokázali postihnout valenci slovesa.

7. ročník

Jeden žák ze sedmého ročníku nevěděl, jakým způsobem komentovat své rozdělení příkladů. Slovnědruhový popis pro rozlišení jednotlivých členů skladební dvojice typu A použili tři žáci. Jedna žákyně zmínila také pořadí použitých slovních druhů.

Ž: Tady jsou první přídavná jména a pak jsou podstatná jména...

Druhý způsob odlišení kategorie typu A, který žáci používali, byl odkaz „*jaký*“ či „*takový*“. Dva žáci tento popis rozvedli a lépe popsali významové spojení členů skladební dvojice.

Ž: že to jako vysvětluje, jaký jsou ty prázdniny, jaký je ten svetr, jaký jsou ty květiny

Příklad skladební dvojice *červenou pastelku* zařadil jen jeden žák do skupiny typu A, ostatní žáci si buď s tímto příkladem nevěděli rady, nebo jej zařadili pod příkladovou skladební dvojici typu C *koupila zmrzlinu*. Zařazení pod tento typ vychází zřejmě z pádového tvaru a intuitivního doplnění slovesa koupit – tedy *koupila červenou pastelku*.

Rozdílnost mezi příklady skladebních dvojic typu B a C spatřovali žáci více v morfologické rovině než v syntaktické. Zejména si všímali vyjádření jmenného rodu a slovesného času v daných slovesných tvarech. Dva žáci komentovali příklad *otevřeme knihu* podobně ve smyslu „*tady to končí na a, tady na e, ale to asi nevadí*“ a zařadili jej pod typ C. Jeden žák pracoval jen se zakončením slovesných tvarů pouze v jednotlivých příkladech skladebních dvojic a neřešil následné rozřazení pod vzorové typy – všímal si, jak slovesné osoby, tak slovesného času.

Ž: Otevřeme knihu – to má stejnou koncovku jako to půjdeme a že se něco dělá.

Naopak další žák si všímal slovesné osoby ve vzorových typech a následně také v příkladech, rozřadil je tak podle vyjádření jmenného rodu v slovesných tvarech. Dalším kritériem pro rozdělení příkladů pod typ B byla přítomnost předložky.

Shrnutí:

Ačkoliv by žáci sedmého ročníku měli již pracovat s poznatky o větné skladbě ze školské výuky, lze z popisu šetření vidět, že k takové aplikaci nedochází. Žáci pracují více s formálními ukazateli. Ve výjimečných případech popsali sémantické doplnění slovesa.

4.1.4 Shrnutí výsledků druhého cvičení

V rámci zadání druhého výzkumného cvičení byla žákům nejprve položena otázka, zda ví, co je to skladební dvojice, případně základní skladební dvojice. Odpověděli jen žáci 5. ročníku, a to celkem osm žáků. Tuto skutečnost lze považovat za fatální v souvislosti s dalším učivem, respektive celým učivem syntaxe. Základní věc, kterou by si žáci z prvního stupně základní školy měli v této oblasti odnést, je identifikace skladebních

dvojic (viz kap. 2.3; srov Šmilauer, 1977; Čechová & Styblík, 1998). Rozlišení skladebních dvojic ve struktuře věty je zásadní krok pro práci s větnými členy a dále pro složitější syntaktické učivo. Na nejistotu žáků při identifikaci skladebních dvojic a nižší úroveň aplikace faktických školních poznatků upozorňují výzkumem také Chvál & Šmejkalová (2018). Většinou žáci svou odpověď reagovali až na základní skladební dvojici – odpovídali, že jde o podmět a přísudek a uváděli příklad: „*to je jako přísudek a podmět. Třeba – žák píše.*“ Jedna žákyně použila jen příklad, ale dále ho nekomentovala: „*Třeba maminka upekla koláče. Maminka upekla.*“ Jde o odpovědi úměrné formalismům typu *to je kdo, co* či *to je sloveso*, které slýchám od žáků při vyučování při zjišťování znalostí, které si odnesli z prvního stupně (viz kap. 2). Ale faktické porozumění těmto frázím u žáků postrádám, takovýto poznatek je samoúčelný a zbytečný. Takto formulované odpovědi odpovídají již výše zmíněné skutečnosti, že ve výuce větné skladby převažuje zejména formální pohled na učivo motivovaný zejména výsledky. Žáci nejsou vedeni k porozumění a dané jevy jsou pro ně až příliš abstraktní. Způsob výuky směřující až k snaze o mechanické naučení se postupům a formulacím bez hlubšího pochopení je velmi problematický vzhledem k dalšímu poznávání – dochází k zasévání miskonceptů.

Při řešení druhého cvičení výzkumného šetření byly patrné větší rozdíly v nahlížení žáků na daný problém. Žáci pátého ročníku základní školy pracovali přirozeně s významovou rovinou daných spojení. Oproti starším žákům také s větší jistotou používali pro popis terminologické označení – rozlišovali slovní druhy. Dále se jim také dařilo mnohem lépe vystihnout význam spojení mezi členy skladebních dvojic. Ve vyšších ročnících, v kterých bylo šetření realizováno, přibývalo ve vlastních žákovských řešeních použití formálních znaků v jednotlivých příkladech, např. zakončení slovesného tvaru, vyjádření jmenného rodu atd. Pro žáky bylo podobně jako v prvním cvičení základním rozdělovacím principem odlišení podle přítomnosti slovesného tvaru. Z průběhu jejich práce bylo patrné, že pro ně bylo do určité míry matoucí, že je slovesný tvar použit ve dvou vzorových příkladech dvou různých typů skladebního vztahu. Žáci hledali rozdíly primárně mezi použitými slovesnými tvary a těžko přesouvali pozornost na dalšího člena skladební dvojice a význam skladebního vztahu. Žáci pátého ročníku pracovali s významem spojení skladebních členů mnohem více než starší žáci. Shodně ale napříč dotazovanými ročníky si všimli použité předložky v příkladu typu B, což je na první

pohled zjevná formální odlišnost typů B a C. Dále pokud žáci odlišovali skladební vztahy adjunkce a rekce, odlišovali je pouze popisem významové roviny, ani jeden z žáků se nevyjádřil k formálnímu vyjádření skladebního vztahu jako takového. Rozdíl popisovali tak, že v případě adjunkce (typ B) jde o spojení slovesa a místa a v případě rekce (typ C) pak jako „něco s něčím dělá“.

Shodně žáci ve všech dotazovaných ročnících využívali v některých případech pro vyjádření skladebního vztahu kongruence popis „jaký je“ – v čemž se také projevuje interference školního poznávání, kdy se žáci učí, že na přídavná jména se ptáme: *Jaký, který, čím?* (např. Doležalová et al., 2016, s. 69). Dále také tento vztah popisovali jako vyjádření vlastnosti dané věci.

Problémově se ve všech ročnících jevila skladební dvojice *červenou pastelku*, šlo o jediný příklad v jiném tvaru než v prvního pádě, což odkazuje na to, že se žáci primárně orientují podle formy. Žáci jej nezařadili vůbec, nebo dokázali rozlišit spojení přídavného jména a podstatného jména a zařadili jej pod typ A tedy kongruenci. Jeden jediný žák, a to ze sedmého ročníku, zařadil tento příklad pod vzorový příklad typu C – rekci. Čímž vlastně navazuje na valenci slovesa ve vzorovém příkladu.

Na závěr druhého cvičení, dostali žáci za úkol vytvořit vlastní příklady k jednotlivým typům. Žáci, kteří nekomentovali cvičení už od začátku, své vlastní příklady nevytvořili. Ostatní žáci vytvářeli velmi obdobné příklady. Často vycházeli z vzorových příkladů a variovali je např. *podzimní list, přišel do školy, psala test*.

4.2 Diskuse výsledků a možné limity výzkumu

Na základě realizovaného výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci v 5., 6. a 7. ročníku základní školy jsou schopni postihnout pouze v omezené míře významovou rovinu syntaktických vztahů dominance a zmnožení, tj. koordinace a apozice mezi větnými členy. Žáci ve většině případů k popisu skladebních dvojic, skladebních skupin přistupovali spíše formálně a až sekundárně se věnovali významové stránce. Žáci nižších ročníků rozdíl ve spojení větných členů nebyli schopni vystihnout, respektive nebyli schopni se zadanými problémy vůbec pracovat (viz kap. 3.2.3 a kap. 3.2.4). Jejich uvažování se pravděpodobně ještě nenachází v takové míře rozvoje, aby byli schopni o problému vztahů uvažovat metalingvisticky.

Kritéria, podle kterých žáci odlišovali jednotlivé syntaktické vztahy, byla významového i formálního charakteru. Z postupu úvah žáků při řešení jednotlivých cvičení lze usuzovat, že v prekonceptu přirozeně uvažují o významu. Také ale docházelo k případům, kdy žák pracoval pouze s významem slova, a nikoliv i s jeho funkcí ve skladební dvojici či skupině. Z postupů při řešení jednotlivých žáků bylo možné identifikovat, že školní výuka do jisté míry interferuje do jejich přirozeného myšlení – převede pozornost čistě jen na formu.

Výzkum byl realizován v prvním pololetí školního roku, kdy na dané škole ve třídách, s nimiž jsem pracovala, neproběhla ještě výuka učiva o jednotlivých větných členech, krom výuky o podmětu a přísudku na prvním stupni. Výjimku tvoří žáci sedmého ročníku, kteří se již setkali s učivem po rozvíjející větné členy. Předpokládala jsem tedy, že žáci použijí znalosti, které by již měli mít osvojené. Ovšem během realizace výzkumu ani jeden z žáků nepoužil tyto poznatky a neaplikoval je při práci na výzkumných cvičeních ani při rozhovoru. Z takového počínání žáků je možné usuzovat o nefunkčnosti a neefektivnosti školního vyučování. Příčiny by bylo možné hledat v charakteru výuky, didaktické transformaci učiva – nevede k plnému porozumění a pracuje pouze s formální rovinou. Žáci nejsou vedeni k vlastnímu uvažování, invenci a konstrukci poznatku – nedokáží s ním pracovat mimo navyklé formy zadání a školské situace. Na stejnou skutečnost ukazuje i nejistota žáků při řešení. Neprojení poznatků a řešení při výzkumných cvičeních je doloženo i tím, že žáci 6. a 7. ročníku nebyli schopni vysvětlit nebo jakkoliv popsat, co je to skladební dvojice, případně základní skladební dvojice (viz kap. 4.1.1). Obdobně proluku mezi aplikací školních znalostí a vlastního uvažování žáka potvrzuje Chvál & Šmejkalová (2018), tedy že žáci dovedou dobře zapojovat soubor svých implicitních znalostí, vnímají jazykovou sémantiku, ale ve chvíli, kdy mají použít školní znalosti, selhávají. Odpovědi žáků 5. ročníku na otázku skladebních dvojic pak dokládají převažující formalismus ve výuce větné skladby (viz kapitola 4.1.1). Přesto, že syntax je probírána v 6. a 7. ročníku, neslouží žákům výuka k poznání významu, potažmo funkce větných členů ve větě. Obsah školní výuky a způsob prezentace se mívá se syntakticky-sémantickým rozměrem výuky.

Žáci velmi často pracovali se slovnědruhovou platností jednotlivých slov z příkladových skladebních dvojic a skupin – úspěšněji takto pracovali žáci 5. ročníku. Možným vysvětlením je, že ve výuce na prvním stupni základní školy má velký prostor učivo

morfologické roviny. Dále přirozeně pracovali spíše se zjevným – syntax je naopak skrytá stavba věty. Žáci se pohybují na úrovni konkrétních operací a mají problém s přechodem na abstraktní úroveň řešení. Z toho vyplývá i skutečnost, že je syntaktické učivo náročné na zprostředkování.

Při analýze výsledků výzkumného šetření je potřebné brát v potaz také možnost, že žáci nejsou dostatečně kognitivně vyspělí na cvičení, která jsem konstruovala pro potřeby výzkumu své diplomové práce. Nabízí se tedy možnost realizace podobně zaměřeného výzkumu s jinak formulovaným zadáním. Možná by také byla realizace výzkumu u starších ročníků (v osmém a devátém ročníku) se zaměřením na syntaktické vztahy. Jeho cílem by pak mohlo být, krom samotného sledování popisu syntaktických vztahů, jednak sledování míry využití získávaných poznatků ze školní výuky, jednak vývin přemýšlení žáků o metajazyce. Nešlo by tedy o studii prekonceptu, ale o studii jeho vývinu v koncept.

Závěr

Výzkum a jeho výsledky

V této práci jsem se věnovala výzkumu prekonceptu syntaktických vztahů dominance a zmnožení, tj. koordinaci a apozici.

První kapitola práce je věnována vymezení pojmu prekoncept a jeho uchopení v rámci edukačních věd. Současné trendy ve výuce českého jazyka vedou k postupné proměně vnímání přístupů k edukační praxi. Ukazuje se, že tradiční pojetí výuky naráží čím dál častěji na meze, které lze překonat jen postupnou proměnou přístupu ke vzdělávacímu procesu. Při své práci s pojmem prekoncept jsem sama vycházela z konstruktivistického přístupu k výuce.

Druhá kapitola je pak věnována problematice syntaktických vztahů jako takové. Zaměřena je na pojetí problematiky v odborné oborové literatuře a dále pak na to, jakým způsobem je problematika prezentována učebnicemi českého jazyka pro základní školy a zpracována v kurikulárních dokumentech. Jsou to právě učebnice, které v konečném důsledku silně ovlivňují praxi výuky, protože podle nich učitelé strukturují své tematické plány a jednotlivé bloky učiva. Běžná praxe pak dokazuje, že učivo o větné skladbě je již od třetího ročníku základní školy rozdrobeno a strukturováno podle jednotlivých větných členů, často postavené na jejich mechanickém rozeznávání, čímž dochází k zastření významu vlastních syntaktických vztahů, do kterých větné členy vstupují, a tím také syntaktické utvářenosti věty. Syntaktickým vztahům je jako samostatné jednotce učiva věnován prostor až v devátém ročníku. Jednotlivé syntaktické vztahy pak často působí odtrženě a jejich provázanost s větnou strukturou se žákům ztrácí. Vztah apozice, ve školském prostředí je ztotožňován s přístavkem či přístavkovým vztahem, je jako učivo zařazen do učebnic sedmého či osmého ročníku, přestože se ukazuje, že si jej žáci dokáží uvědomovat daleko dříve v přirozenější podobě. V učebnicích převažuje použití deduktivního postupu výkladu.

Učivo o skladebních vztazích by mělo navazovat na znalosti žáků z prvního stupně. Podle RVP by žák na konci pátého ročníku měl být schopen vyhledat základní skladební dvojici a rozlišit skladební dvojice ve struktuře věty, měl by tedy být schopen najít nejužší vztahy mezi jednotlivým slovy ve větě. Vnímání skladebních dvojic a skladebních vztahů přitom

spolu velmi úzce souvisí. Žák by měl být nejenom schopen identifikovat základní větné členy, ale měl by si být vědom i jejich vzájemného provázání ve struktuře věty. Teprve až si žáci uvědomí vzájemnou provázanost jednotlivých prvků ve struktuře věty, mělo by být navázáno výukou učiva o jednotlivých větných členech, respektive o jejich identifikaci.

Třetí kapitola společně se čtvrtou představují praktickou část práce. Je v nich popsána metodologie výzkumu, prostřednictvím kterého jsem získala data o žákovském prekonceptu syntaktických vztahů. Samotný průběh a výsledky výzkumného šetření jsou zpracovány ve čtvrté kapitole. Pro potřeby výzkumu byla konstruována jednoduchá cvičení, která posloužila jako výchozí materiál při samotné práci se žáky. Ta pak probíhala formou polostrukturovaných rozhovorů. Ze všech rozhovorů se žáky byly pořizovány audiozáznamy, které po vytvoření přepisů sloužily jako podklad k analýze žákovských prekonceptů. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 35 žáků z 5., 6. a 7. ročníku jedné pražské základní školy. Výběr jednotlivých respondentů probíhal v rámci věkové kategorie náhodně s jednou jedinou podmínkou. Tou bylo vyřazení žáků, kteří nejsou rodilými mluvčími. V práci jsem se snažila odhalit prekoncepty běžných českých žáků na základní škole. U žáků s OMJ by z pochopitelných důvodů byly prekoncepty překrývány jiným rodným jazykem. Ostatně podmínka rodilých mluvčí byla jediným kritériem při vytváření modelového vzorku. V této kategorii a vzhledem k charakteru zaměření své práce neshledávám další možná kritéria, tj. školní hodnocení žáků, přítomnost specifické poruchy učení, pro výběr dotazovaných žáků jako relevantní. Ve čtvrté kapitole je prostor věnován analýze průběhu kvalitativního výzkumu a získaných výsledků. Výsledky jednotlivých úloh jsou uvedeny zvlášť v samostatných podkapitolách postupně po daných ročnících.

V prvním cvičení jsem zkoumala, zda žáci odliší jednotlivé syntaktické vztahy, a to dominaci a zmnožení (koordinace a apozice). Ačkoli žáci často přistupovali k řešení spíše formálně, někteří dokázali také odlišit významové rozdíly jednotlivých syntaktických vztahů a rozdělit připravené příklady do tří kategorií. V druhém cvičení jsme se zaměřila na vnímání žáků skladebních dvojic ve vztahu kongruence, rekce a adjunkce. Ve většině případů žáci od sebe odlišili dvě skupiny, a to skupinu, ve které figuruje jako dominantní člen podstatné jméno, a skupinu s dominantním postavením slovesa. Při popisu vycházeli od dominujících členů skladebních dvojic. Problémověji se pak jevilo odlišení adjunkce

a reke. Projevovalo se silné cítění slovesné valence, to dokládá také výzkum Chvála & Šmejkalové (2018).

V obou cvičeních se žáci podobně snažili pojmenovávat jednotlivá slova metajazykově (pomocí slovních druhů) a ve stejné míře používali pro popis významovou platnost slov. Směrem k vyšším ročníkům se více projevovala tendence operovat se slovy podle formálních znaků na první pohled rozeznatelných (velká písmena, gramatické významy slovesa, ...) místo toho, aby se soustředili na syntaktickou utvářenost věty, příp. skladební dvojice. Vzhledem k tomu, že v 6. a 7. ročníku je zařazeno syntaktické učivo o rozvíjejících větných členech a žáci při práci na cvičeních nijak toto učivo nereflektovali, nezdá se tak tradiční výuková praxe příliš efektivní. Také charakter odpovědí a způsob práce žáků vypovídá o tom, že ve výukové praxi převažuje směřování pouze k poznávacímu cíli, nikoli k poznání významu a funkce. Zdá se, že způsob prezentace syntaktického učiva nevede žáky k povšimnutí, respektive postihnutí, architektury věty, která stojí za její formální rovinou.

Didaktické implikace výzkumu

Vzhledem ke zjištěním plynoucím z mnou realizovaného výzkumného šetření si kladu otázku, zda je současný převládající styl výuky větné skladby, potažmo českého jazyka, efektivní a smysluplný. Na toto navazuje také zamyšlení se nad schopnostmi a kognitivní vyspělostí žáků ve chvíli, kdy je do výuky zařazeno rozšiřující syntaktické učivo.

Ze získaných odpovědí žáků je možné vyvodit, že se žáci v 6. ročníku (a někteří i v 7. ročníku) stále pohybují v rovině řešení konkrétních operací. Je tak nasnadě, že kognitivní náročnost výuky a aktuální kognitivní vyspělost žáků se míjejí, čímž dochází k neporozumění obsahu a ztráty motivace žáků. Taková situace pak podporuje uchylování se k mechanickým postupům a algoritmům jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků. Přitom tendence v způsobu řešení výzkumných cvičení ukazují, že přirozeně by žák uvažoval o významech syntaktických vztahů, což však nekoreluje s postupy užívanými (resp. tradičními) ve školní výuce (mj. směru k jasnému výsledku, ke kterému je tradiční výuka povětšinou orientována). „Pokud ve výuce mateřského jazyka dochází k předávání hotových poznatků o jazyku, případně komplikuje-li se ve výuce to, co je přirozeně zvládáno, hrouťí se výuky do formalismu, zpochybňuje se přirozená jazykové

kompetence žáka a výuka mateřštiny přechází na výuku cizího jazyka“ (Štěpáník, 2020, s. 31).

Za zvážení tedy stojí, jaké jsou možnosti pro proměnu školní výuky větné skladby. Jak bylo již několikrát řečeno výše pro zkvalitnění výuky českého jazyka a efektivity výuky je potřeba provést revizi dosavadních tradičně užívaných didaktických postupů a zejména didaktické transformace učiva (viz kap. 1.1; kap. 2.3). Při výuce syntaktického učiva by měly být voleny takové metody a postupy, které by vedly k posílení praktické stránky učiva a jeho funkčního a sémantického rámce.

Výuka syntaktického učiva je ve škole dominantně strukturována podle učebnic (viz kap. 2.3) – sleduje se postupně vždy jeden větný člen a jeho charakteristika, je postupování od jednotlivostí k celku. Navíc je tímto posilována tendence izolovanosti poznatků a jejich samoúčelnost. Bylo by vhodné tento postup upravit tak, aby sledoval potřeby a uvažování žáka, na což navazuje i komplexní orientace výuky na skutečný rozvoj komunikačních schopností žáka. Také by mělo být ve větší míře používáno autentických příkladů a materiálů, který by byly bližší jazykovým zkušenostem žáků.

V prvopočátcích výuky syntaktického učiva na prvním stupni by měl být opravdu poskytnut prostor pro identifikaci skladebních dvojic ve větě, a to tak dlouho, dokud si žáci tuto schopnost neosvojí (srov. Šmilauer, 1977; Čechová & Styblík, 1998; Hájková, 2019). Skladební dvojice by se tak měly stát pro žáky prostředkem k pochopení struktury věty a její syntaktické utvářenosti. Na skladební dvojice a skladební vztahy by poté mělo navázat učivo o větných členech a záležitosti metajazyka. Pochopení větné struktury a funkce jednotlivých členů skladebních dvojic je naprosto zásadní pro další poznávání větné stavby, stejně tak pro jazykový projev žáka (srov. Čechová & Styblík, 1998).

Dalším možným opěrným bodem pro výukovou praxi syntaxe je využití prekonceptu valence slovesa a posílení vlastní žákovské produkce, tedy vyvážení tradiční analýzy ve výuce. V rámci reakcí ve výzkumném šetření lze pozorovat, že žáci o doplnění slovesa přirozeně uvažují (viz kap. 4, srov. Chvál & Šmejkalová, 2018). S čímž souvisí i nutnosti posílení sémantického popisu syntaxe, a právě návaznost na prekoncepty žáků.

Seznam použité literatury

ADAM, R., BOZDĚCHOVÁ, I., DITTMAN, R., & LEHEČKOVÁ, E. Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus. 2010/2011, 61(1), 8–14. ISSN 0009-0786.

BABUŠOVÁ, G. Prekoncept a koncept věty. *Nová čeština doma a ve světě*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2015, 2015(2), 30–37. ISSN 1805–367X.

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

ČECHOVÁ, M. Zrušíme nejen větné rozbory? *Český jazyk a literatura*, 2011/2012, 62(5) 237–241. ISSN 0009-0786.

ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN. 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, M., M. DOKULIL, Z. HLAVSA, J. HRBÁČEK a Z. HRUŠKOVÁ. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

DANEŠ, F., HLAVSA, Z. a GREPL, M. *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. [Díl 3], Skladba. 1. vyd. Praha: Academia, 1987.

DOULÍK, P. a J. ŠKODA. *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-059-4.

GREPL, M. a P. KARLÍK. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. Velká řada (Votobia). ISBN 80-7198-281-4.

GREPL, M. et al. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.

HÁJKOVÁ, E. Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 173–190). Praha: Karolinum. 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.

HÁJKOVÁ, E. Žákovský prekoncept a koncept slova jako jazykového jevu. *Nová čeština doma a ve světě*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2015, 2015(2), 23–29. ISSN 1805–367X.

HÁJKOVÁ, E., et al. *Čeština ve škole 21. století – I: přístupy – témata – zdroje (kritická analýza)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-616-1.

HÁJKOVÁ, E., et al. *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-617-8.

- HÁJKOVÁ, et al. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7290-722-9.
- HÁJKOVÁ, E., et al. *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7290-806-6.
- HAUSENBLAS, K. Větný rozbor, nebo nalepování vinětek? *Český jazyk a literatura*, 1965/1966, 16(3), 207–213.
- HAUSENBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Zbuzany: vlastní náklad, 1992.
- HIRSCHOVÁ, M. *Syntaktické rozbory*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 2012.
- HIRSCHOVÁ, M.: APOZICE. In: P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. 2017 [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/APOZICE>
- HRBÁČEK, J. Text a jeho rozbor ve škole. *Český jazyk a literatura*. 1999/2000, 50(5-6), 105-116. ISSN 0009-0786.
- HRBÁČEK, J. K problematice syntaktických vztahů a jejich terminologie. *Naše řeč*, 1997, 80 (4), 169-177.
- HRBÁČEK, J. K problematice syntaktických vztahů parataktických. *Naše řeč*, 1991, 74 (4-5), 181-188.
- HRBÁČEK, J. Několik poznámek o syntaktickém vztahu závislosti; *Český jazyk a literatura* 46, 1995–1996, 5–13. ISSN 0009-0786.
- CHVÁL, M., & ŠMEJKALOVÁ, M. Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 2018, 23(1), 106–134.
- JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1980.
- KALHOUS, OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80–717–8253–X.
- KARLÍK, P., NEKULA, M. a RUSÍNOVÁ, Z.: *Průruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012. ISBN 978-80-7106-624-8.
- KARLÍK, P. DOMINACE. In: P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. 2017 [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DOMINACE>
- KARLÍK, P. VĚTA × VÝPOVĚĎ. KARLÍK, P., M. NEKULA a J. PLESKALOVÁ. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2017 [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/VĚTA × VÝPOVĚĎ>
- KARLÍK, P.; H. G. ŠKRABALOVÁ. KOORDINACE. In: P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. 2017 [cit. 2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOORDINACE>

- KOTENOVÁ, M. Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou, *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 2018/2019, 69(2), 59-66. ISSN 0009-0786.
- LIPTÁKOVÁ, L. O vztahu a struktuře implicitních a explicitních jazykových znalostí dětí a mladšího školského věku. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 2013. 1(2), 15–30.
- LIPTÁKOVÁ, L. Psychodidaktický prístup k jazykovo-komunikačnej edukácii v primárnom vzdelávaní. *Nová čeština doma a ve světě*. 2015, 2, 61–73.
- LIPTÁKOVÁ, L. et al. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2. vyd. Prešov: Prešovska univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1252-5.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80–731–5039–5.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017.
- PANEVOVÁ, J. *Mluvnice současné češtiny. 2., Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2497-6.
- PAVELKOVÁ, I. Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učitelů. *Didaktické studie*, 2013, 5(1), 27-45.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.
- SKŘIVÁNEK, V. *Reflexe prekonceptu přísudku v 6. ročníku ZŠ*. Praha, 2019. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
- SLAVÍK, J., T. JANÍK, P. NAJVAR a P. KNECHT. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-8568-8.
- SVOBODOVÁ, J.; JANDOVÁ, E.; HUBÁČEK, J. *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae, 2002.
- SVOBODOVÁ, J. K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole. *Nová čeština doma a ve světě*, 2016, (1), 62-77. ISSN 1805-367X
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 2013, 137(3), s. 38–44.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. ISBN 8071847119.
- ŠMILAUER, V. *Novočeská skladba: Vysokošk. příručka*. 2. vyd. v SPN. Praha: SPN, 1969.
- ŠMILAUER, V. *Učebnice větného rozboru*. 7. vyd. Praha: SPN, 1977.
- ŠTĚPÁNÍK, S. Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*. 2014, 24(1), 111–127. ISSN 1211–4669.

ŠTĚPÁNÍK, S. Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*. 2/2015, 11–22. ISSN 1805-367X.

ŠTĚPÁNÍK, S. O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*. 2019, 11(1). 13-25.

ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3119-8.

ŠTĚPÁNÍK, S. et al. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4353-3.

ŠTĚPÁNÍK, S. a CHVÁL, M. Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica*. 2016, 21(1). 1803-7437.

ŠTĚPÁNÍK, S. a SLAVÍK, J. Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*. 2017, 27/1. ISSN 1211-4669.

TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?*. Přeložil Stanislav ŠTECH. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991.

ZIMOVÁ, L. Když se řekne skladba... *Český jazyk a literatura*, 2005/2006, 56(5), 209–214. ISSN 0009-0786.

ZIMOVÁ, L. Ještě jednou k výuce skladby. *Český jazyk a literatura*, 2011/2012, 66(4), 164–169. ISSN 0009-0786.

ZIMOVÁ, L. O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 2015/2016, 62(5), 241–244. ISSN 0009-0786.

UČEBNICE

BRADÁČOVÁ, L. a J HRDLIČKOVÁ. *Český jazyk 9*. 1. díl, Učivo o jazyce. Praha: Alter, 2015-. Máme rádi češtinu. ISBN 978-80-7245-314-6.

DOLEŽALOVÁ, A., B. a L. BIČANOVÁ. *Český jazyk 5: pro 5. ročník*. Druhé vydání. Brno: Nová škola, 2016. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-907-4.

HORÁČKOVÁ, M. *Český jazyk 7*. 1. díl, Učivo o jazyce. Vydání první, první dotisk 2015. Všeň: Alter, 2013. Máme rádi češtinu. ISBN 978-80-7245-277-4.

HORÁČKOVÁ, M., H. STAUDKOVÁ a J. ŠTROBLOVÁ. *Český jazyk: pro pátý ročník: [učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura]*. Vydání třetí, upravené. Všeň: Alter, 2016. ISBN 978-80-7245-130-2.

HOŠNOVÁ, E. a kol. *Český jazyk 7 pro základní školy*. Praha: SPN, 2008. ISBN 978-80-7235-391-0.

- HOŠNOVÁ, E. a kol. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN, 2009. ISBN 978-80-7235-425-2.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN, 2013. ISBN 978-80-7235-481-8.
- HOŠNOVÁ, E. a kol. *Český jazyk 3 pro základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN, 2014. ISBN 978-80-7235-538-9.
- HRDLIČKOVÁ, H. *Český jazyk 6*. 1. díl, Učivo o jazyce. Vydání první, první dotisk 2016. Všeň: Alter, 2013. Máme rádi češtinu. ISBN 978-80-7245-265-1.
- HRDLIČKOVÁ, H. *Český jazyk 8: máme rádi češtinu*. Všeň: Alter, 2015-. Máme rádi češtinu. ISBN 978-80-7245-303-0.
- KOSTEČKA, J. *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. 2., upravené vydání. Praha: SPN, 2015. ISBN 978-80-7235-634-8.
- KRAUSOVÁ, Z., M. PAŠKOVÁ, J. VAŇKOVÁ, P. RŮŽIČKA, Helena CHÝLOVÁ a M. PROŠEK. *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2015. ISBN 978-80-7489-045-1.
- KRAUSOVÁ, Z., M. PAŠKOVÁ, P. RŮŽIČKA, H. CHÝLOVÁ a M. PROŠEK. *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2014-. ISBN 978-80-7489-022-2.
- KRAUSOVÁ, Z., R. TERŠOVÁ, H. CHÝLOVÁ, M. PROŠEK a J. MÁLKOVÁ. *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-876-9.
- KRAUSOVÁ, Z., R. TERŠOVÁ, H. CHÝLOVÁ, M. PROŠEK a J. MÁLKOVÁ. *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2012-. ISBN 978-80-7238-403-7.
- KVAČKOVÁ, J., L. BIČANOVÁ a L. MRÁZKOVÁ. *Český jazyk 9*. Brno: Nová škola, 2016-. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-834-3.
- KVAČKOVÁ, J., L. BIČANOVÁ, L. JINDROVÁ a L. MRÁZKOVÁ. *Český jazyk 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 3. vydání. Brno: Nová škola, 2018. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-987-6.
- KVAČKOVÁ, J., L. JINDROVÁ, A. LAICMANOVÁ, L. MRÁZKOVÁ a Z. SEKOTOVÁ. *Český jazyk 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 4. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2018. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-035-3.
- MIKSOVÁ, E. a J. HÁJKOVÁ. *Český jazyk 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 5. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2018. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-986-9.

Seznam příloh

Příloha 1: Zadání cvičení

Příloha 2: Metodický list

Příloha 1

- 1) Přečti si následující věty, pozornost věnuj zvýrazněným částem a roztříd' je do několika skupin.

Celé léto **se koupal a opaloval**

Chtěli **si číst a odpočívat**

Do kufru si zabalila **krat'asy a plavky**

Nakonec zůstali **Petr a Pavel** doma

Navštívila nás **Zdenka skladatelka**
vážné hudby

Alík pes naší babičky štěkal na celou
ulici

Vystoupali na **Sněžku vrcholek**
Krkonoš

Na výlet jsme vyrazili do **Prahy**
hlavního **města** ČR

Babička nás **navštíví pozítří**

Novákovi **odjeli na chalupu**

V neděli **obědval řízky**

Zapomněli **si vzít svačinu**

Doplňující otázky:

- A)** *Proč jsi je roztřídil právě takto? Čím ses řídil?*
- B)** *Představ si, že máš vytvořit 3 skupiny po 4 příkladech. Jak to uděláš? (Pokud tak již neučinil.) Podle čeho ses řídil?*
- C)** *Popiš vztahy mezi slovy ve zvýrazněných částech? Jsou tam nějaké rozdíly?*

- 2) Pozorně si přečti zadané příklady (1, 2, 3). K příkladům přiřaď odpovídající skladební dvojici.

koupila

letní prázdniny

odešel do

zmrzlinu

pokoje

nabídka:

půjdeme do knihovny

přišel pozdě

dostala jedničku

vlněný svetr

malý pes

červenou pastelku

bydlí v Praze

otevřeme knihu

zůstal doma

nemá svačinu

psala dopis

jarní květiny

Doplňující otázky:

- A) *Proč jsi je roztrídil právě takto? Čím ses řídil?*
- B) *Roztríd' příklady do 3 skupin po 4 příkladech. Zaměř se na zvýrazněné části v daných kategoriích. Jak bys popsal vztahy mezi slovy ve zvýrazněných částech? Vidiš tam nějaké rozdíly?*
- C) *Vymysli nějaké vlastní příklad – ke každé kategorii doplň alespoň dva.*
 - a. *Pokud žák, nezvládne vymyslet vlastní příklad: Pracuj se slovem **tužka** – rozvíjej ho podle příkladů.*

Příloha 2

METODICKÝ LIST

CÍL:

Výzkum se věnuje žakovským prekonceptům syntaktických vztahů dominance a zmnožení, tj. koordinace, apozice.

Cílem výzkumu je zjistit, jak žáci 4., 5. a 6. ročníku uvažují o vztazích mezi větnými členy, zda žáci rozliší vztah dominance a zmnožení (koordinace, apozice) a jakých kritérií k tomu použijí.

POMŮCKY: kartičky s příklady, diktafon, fotoaparát

POSTUP:

- 1) Výzkumník připraví potřebné pomůcky. Během práce výzkumník pořizuje zvukový záznam.
- 2) Výzkumník naváže kontakt se žákem a stručně ho uvede do situace.
- 3) Výzkumník zadá žákovi cvičení 1:
 - a. *Rozložím před tebe kartičky, na kterých jsou napsané věty. Pozorně si je přečti. Důležité jsou zvýrazněné části. Tvým úkolem je kartičky s větami roztrždit do několika skupin.*
Až budeš hotov, společně se na to podíváme.
- 4) Když je žák hotov, pořídí výzkumník fotografický záznam jeho práce.
- 5) Výzkumník pokládá žákovi otázky:
 - a. *Proč jsi je roztržil právě takto? Čím ses řídil?*
 - b. *Představ si, že máš vytvořit 3 skupiny po 4. Jak to uděláš? (Pokud tak žák již neučinil.) Podle čeho ses řídil?*
 - c. *Popiš vztahy mezi slovy ve zvýrazněných částech. Jsou tam nějaké rozdíly?*
- 6) Výzkumník zadá žákovi cvičení 2:
 - a. *Víš, co znamená SKLADEBNÍ DVOJICE (ZÁKLADNÍ SKLADEBNÍ DVOJICE)?*
 - b. *Rozložím před tebe kartičky, na kterých jsou napsané skladební dvojice. Pozorně si je přečti. Tři nahoře (barevně odlišené), které dám sem, jsou*

příklady – představují tři druhy skladebních dvojic. Tvým úkolem je ostatní kartičky přiřadit vždy k jednomu z příkladů.

- 7) Když je žák hotov, výzkumník pořídí fotografický záznam jeho práce.
- 8) Výzkumník následně pokládá žákovi otázky:
 - a. *Proč jsi je roztrídil právě takto? Čím ses řídil?*
 - b. *Zaměř se na příklady v daných kategoriích. Jak bys popsal vztahy mezi slovy? Vidiš tam nějaké rozdíly? V čem jsou podobné?*
 - c. *Zkus vymyslet nějaké vlastní příklady – ke každé kategorii zkus doplnit alespoň dva.*
 - i. Pokud si žák neví rady, výzkumník nabídne slovo, které žák bude rozvíjet.
 - ii. *Pracuj se slovem **tužka**.*