

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Syntax jako kritické místo ve výuce češtiny na 2. stupni ZŠ
Syntax as a critical point in teaching Czech language at the lower secondary
level of primary school.

Lenka Vyhnánková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N ČJ - NJ

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Syntax jako kritické místo ve výuce češtiny na 2. stupni 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.

V Uhlířských Janovicích, dne 15. 04. 2023

Chci poděkovat paní Doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc. za odborné vedení mé práce. Dále děkuji své sestřenici Janě Nové, která mi s prací významně pomohla. Děkuji také své rodině, především manželovi, který hlídal děti, abych mohla psát. A tato práce by také určitě nevznikla bez ochoty Kláry Bílkové vozit mi knihy z knihovny až domů.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá kritickými místy ve výuce syntaxe na 2. stupni ZŠ. Cílem práce je zjistit příčiny učitelského postoje k syntaxi jako ke kritickému místu ve výuce ČJ na 2. stupni ZŠ a zjistit, zda je naplňován cíl výuky syntaxe, za který považujeme rozvoj žákovských schopností a dovedností směřujících ke zlepšení jejich jazykové praxe.

Učitelské postoje jsou zjišťovány pomocí dotazníkového šetření. Na základě zjištění z tohoto šetření je provedena také analýza přijímacích zkoušek a druhé dotazníkové šetření, které si klade za cíl potvrdit a zpřesnit si některá zjištění z prvního dotazníkového šetření, týkající se především redukce syntaktického učiva. Práce dále zjišťuje žákovský postoj k syntaktickému učivu a analyzuje žákovské práce ze syntaktického pohledu.

V teoretické části popisujeme teoretická východiska, komentujeme kritická místa výuky syntaxe i samotného systému syntaxe, dále popisujeme RVP, učebnice a syntaktické učivo v jednotlivých ročnících. V praktické části nejprve uvádíme metodologii výzkumu a stanovujeme předpoklady, které jsou zhodnoceny v závěru práce. Po popisu metodologie následují samotné výsledky výzkumu, které jsou rozděleny na část týkající se učitelských postojů, na část týkající se žákovských postojů a na analýzu žákovských prací.

Z učitelských postojů vyplývá, že výuka syntaxe na 2. stupni se stává kritickou především kvůli nedostatečné vyspělosti žáků, následované nedostatečnou schopností porozumět textům. Učitelé chtějí redukovat syntaktického učivo a nahradit jej prací s texty, a to jak jejich percepcí, tak tvorbou.

KLÍČOVÁ SLOVA

syntax, kritické místo, výuka ČJ, 2. stupeň ZŠ, RVP, učebnice

ABSTRACT

The thesis deals with critical points in teaching syntax at the lower secondary level of elementary school. The aim of the thesis is to identify the causes of the teacher's attitude towards syntax as a critical point in the teaching of Czech language at the lower secondary level of elementary school and to determine whether the goal of teaching syntax is fulfilled, which we consider to be the development of students' abilities and skills aimed at improving their language practice. Teacher attitudes are investigated using a questionnaire survey. Based on the findings from this survey, an analysis of entrance exams and a second questionnaire survey are also conducted, which aims to confirm and refine some of the findings from the first questionnaire survey, mainly related to the reduction of syntactic teaching content. The thesis further examines students' attitudes towards syntactic content and analyzes their work from a syntactic perspective.

In the theoretical part, we describe theoretical background, comment on critical points in teaching syntax and the syntax system itself, describe the framework educational program, textbooks, and syntactic teaching content for individual grades. In the practical part, we first introduce the research methodology and set the assumptions that are evaluated in the conclusion of the thesis. After describing the methodology, we present the research results, which are divided into a section on teacher attitudes, a section on student attitudes, and an analysis of student work.

Teacher attitudes indicate that teaching syntax at the lower secondary level becomes critical primarily due to the inadequate maturity of students, followed by their inability to comprehend texts. Teachers want to reduce syntactic teaching content and replace it with working with texts, both in their perception and production.

KEYWORDS

syntax, critical point, teaching of Czech language, lower secondary education, Framework education plan, textbooks

Obsah

1 Úvod	8
Teoretická část	9
2 Metodologie diplomové práce	9
3 Terminologické základy	10
3.1 Syntax	10
3.1.1 Předmět syntaxe a hlavní směry v jejím popisu	10
3.1.2 Základní pojmy závislostní syntaxe.....	12
3.1.3 Tradiční školské pojetí syntaxe.....	13
3.1.4 Výuka syntaxe.....	13
3.2 Kritické místo ve výuce	15
3.2.1 Kritická místa ve výuce obecně	15
3.2.2 Kritická místa školské syntaxe	17
3.2.2.1 Kritická místa vyplývající z didaktiky syntaxe	17
3.2.2.2 Kritická místa vyplývající ze systému syntaxe	18
3.2.2.3 Aktuální členění výpovědi	20
3.2.2.4 Syntaktický pravopis.....	22
3.3 Výuka ČJ na 2. stupni ZŠ	23
3.3.1 Vyučovací proces	24
3.3.2 Konstruktivismus ve výuce	25
4 RVP	28
4.1 RVP oboru český jazyk a literatura	29
4.1.1 Očekávané výstupy.....	29
4.1.2 Učivo na základě RVP.....	30
5 Učebnice a pracovní sešity	31
5.1 Alter	31
5.2 Fraus	32
5.3 Nová škola, s. r. o.....	33
5.4 Prodos.....	34
5.5 SPN, a.s.	34
5.6 TAKTIK International.....	35
5.7 Tobiáš	35
5.8 Syntaktické učivo v učebnicích podle ročníků	36
5.8.1 Syntaktické učivo v 6. ročníku	36
5.8.2 Syntaktické učivo v 7. ročníku	37
5.8.3 Syntaktické učivo v 8. ročníku	38

5.8.4 Syntaktické učivo v 9. ročníku	38
Praktická část.....	40
6 Metodologie výzkumu.....	40
6.1 Cíle výzkumu.....	40
6.2 Metody výzkumu.....	41
6.2.1 Dotazníkové šetření – Příčiny chápání syntaxe jako kritického místa ve výuce ČJ	42
6.2.1.1 Charakteristika souboru respondentů v 1. dotazníkovém šetření.....	42
6.2.2 Dotazníkové šetření – doplňující výzkum.....	45
6.2.2.1 Charakteristika souboru respondentů v 2. dotazníkovém šetření.....	45
6.2.3 Dotazníkové šetření mezi žáky	46
6.2.3.1 Charakteristika souboru žákovských respondentů	46
6.2.4 Analýza žákovských prací	46
7 Výsledky výzkumů	48
7.1 Výsledky dotazníkových šetření mezi učiteli.....	48
7.1.1 Syntax jako kritické místo.....	48
7.1.2 Důvody vedoucí k chápání syntaxe jako kritického místa	50
7.1.3 Cíl výuky syntaxe	57
7.1.4 Redukce syntaktického učiva	59
7.1.5 Doplňující odpovědi respondentů.....	63
7.1.6 Jednotná přijímací zkouška (JPZ).....	64
7.1.7 Shrnutí a zhodnocení výsledků z dotazníkového šetření mezi učiteli.....	65
7.2 Analýza syntaktických úloh v JPZ.....	66
7.2.1 Učivo syntaxe v testových úlohách a typy testových úloh	66
7.2.2 Větné členy.....	68
7.2.3 Věta jednoduchá jako celek.....	68
7.2.4 Souvětí.....	69
7.2.5 Pravopis – interpunkce.....	70
7.2.6 Shrnutí a zhodnocení syntaktických úloh v JPZ	71
7.3 Dotazník pro žáky	72
7.3.1 6. ročník	72
7.3.2 7. ročník	74
7.3.3 8. ročník	77
7.3.4 9. ročník	80
7.4 Analýza žákovských prací	82
7.4.1 Analýza prací z 6. ročníku	83
7.4.2 Analýza prací ze 7. ročníku	86

7.4.3 Analýza prací z 8. ročníku	89
7.4.4 Analýza prací z 9. ročníku	92
7.4.5 Shrnutí analýzy žákovských prací	94
8 Závěr	95
Seznam zkratk.....	98
Seznam použitých informačních zdrojů	99
Seznam použitých učebnicových souborů	101
Seznam grafů	104
Seznam příloh.....	106

1 Úvod

Tématem této diplomové práce je výuka syntaxe na druhém stupni ZŠ. Tato práce chce potvrdit názor, že syntax je kritickým místem výuky českého jazyka na druhém stupni ZŠ. Na druhý stupeň se tato práce zaměřuje, protože většina syntaktického učiva je na 2. stupeň situována.

Téma této práce bylo vybráno na základě zkušeností získaných v průběhu let při doučování ČJ, při praxích a v neposlední řadě také při mé roční zkušenosti s výukou na ZŠ. Skladba je pro žáky tématem obtížným a velmi často nechápou, proč by se měli skladbě věnovat, nevidí její využití a odmítají ji jako příliš složitou a v běžném životě nepoužitelnou. Tento názor o zbytečnosti výuky syntaxe, zejména některé její části, je rozšířen i mezi některými učiteli.

Výuka syntaxe spadá do vyučovacího předmětu český jazyk a literatura, tento předmět se realizuje v rámci jazykové výchovy spolu s cizími jazyky. Hlavním cílem jazykového vyučování by měla být úspěšná jazyková komunikace, syntaktická rovina proto zaujímá mezi ostatními rovinami významnou roli. Jenže učivo syntaxe je velmi často redukováno do povinnosti umět určit druh vět vedlejších, spočítat počet vět v souvětí a zakreslit graf souvětí. Tato část učiva ze skladby je navíc často zkoušena i učena bez toho, aby žáci různým souvětím museli porozumět. Na tento problém jsem narážela během vlastní výuky, žáci byli naučeni, že stačí určit druh VV, a dále se souvětím nechtěli pracovat. Přitom se při dalším rozboru ukázalo, že vůbec nerozumí, co je obsahem daného souvětí. Schopnost porozumět textům je u žáků často značně snižena, neúspěšné porozumění textům souvisí dále s nechutí žáků číst a vytvářet vlastní texty. Tento problém byl pozorován napříč ročníky, přestože právě toto by mělo být cílem výuky syntaxe.

Výuka syntaxe češtiny by žákům měla především pomoci pochopit zákonitosti jazyka, jeho větnou strukturu a slovosled, a umožnit jim tyto poznatky využít k porozumění textu a k tvorbě vlastních textů, kterým budou ostatní schopní porozumět.

Teoretická část

2 Metodologie diplomové práce

V této části práce se zabýváme metodami, které jsme při výzkumu a zpracování práce využili. Před samotným výzkumem jsme si stanovili cíl, předmět a objekt výzkumu. Cíle našeho výzkumu se týkají výuky syntaxe, viz kapitolu „*Cíle výzkumu*“. Předmětem tohoto výzkumu je syntax, učitelské postoje k syntaxi a syntaktickému učivu vyučovanému na 2. stupni ZŠ a žákovské práce. Objektem jsou učitelé českého jazyka na 2. stupni ZŠ a žáci, taktéž na 2. stupni ZŠ. Vymezení předmětu naší práce se věnuje kapitola „*Terminologické základy*“, která vymezuje předmět syntaxe, hlavní směry jejího popisu, školskou syntax a další související náležitosti.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. V teoretické části se kromě popisu syntaxe věnujeme také RVP a učebnicím. Vymezujeme také termín „*kritické místo*“ a hledáme konkrétní kritická místa v syntaxi, související s didaktikou syntaxe i samotným systémem syntaxe.

Praktická část této práce je založena na kvantitativním výzkumu formou dotazníků a na analýze žákovských prací. Výzkumu se účastní pouze učitelé druhého stupně ZŠ. Abychom získali co nejvíce respondentů, byl průzkum zveřejněn na sociálních sítích ve skupinách sdružujících učitele českého jazyka. V praktické části poté vyhodnocujeme výsledky z dotazníkových šetření a analyzujeme žákovské práce. Dvě dotazníková šetření proběhla mezi učiteli a jedno mezi žáky. Respondenti mezi učiteli byli hledáni na internetu, a proto jsou respondenti anonymní. Musíme přiznat, že výzkum může být mírně zkreslen tím, že první skupina respondentů se od druhé skupiny respondentů liší. Přesto si myslíme, že bylo nutné nejprve zjistit příčiny učitelského postoje a názory na tento problém a až na základě těchto prvotních zjištění klást další otázky. Dotazníkové šetření mezi žáky je stručné a zjišťuje pouze žákovský postoj k syntaxi (v dotazníku použito slovo skladba).

Kvalitativní forma výzkumu, např. rozhovor, nebyla zvažována, protože bychom získali pouze omezený pohled. A nám šlo o většinový názor učitelů, chceme zjistit, co si myslí učitelská většina, nikoliv jednotliví učitelé. Stejně tak v analýze žákovských prací nám jde o to, abychom si udělali představu o tom, jak většina žáků píše, nikoliv o podrobný rozbor malého množství prací.

3 Terminologické základy

3.1 Syntax

Pojem syntax je v této práci používán převážně ve významu školní nebo také školské syntaxe. Tato syntax se orientuje především na formálně syntaktickou analýzu vět a souvětí a na klasifikaci jejich složek podle syntaktických vztahů a větněčlenské platnosti.¹ Existují samozřejmě další druhy syntaxe, např. valenční syntax. Tyto druhy syntaxe jsou v této práci jen letmo zmíněny, protože na základních školách se neučí, ani se žákům zpravidla nepředkládají jako dobrovolné učivo nebo učivo pro nadanější žáky. Konkrétně s tímto přístupem k syntaxi je možné setkat se až na středních a vysokých školách, které nejsou tématem práce.

„Syntax se jako součást mluvnice zabývá vyššími mluvnickými celky, které vznikají spojováním a souvztažňováním slov i víceslovných pojmenování do různě složitých větných a souvětých struktur.“²

Ve škole se syntakticky rozebírá především psaný text, proto je důležité uvědomit si, že *„v psaném textu bývají hranice mezi výpověďmi signalizovány prostředky grafickými. Slouží k tomu zejména interpunkční znaménka, která obsahují tečku: tečka, vykřičník, otazník, středník a dvojtečka.“³* Hranice vnitřních úseků v rámci výpovědi se graficky zpravidla neoznačují, čárka tak může, ale nemusí zobrazovat členění výpovědi. Výpověď má většinou nějaký věcný obsah a nějakou komunikativní funkci, která je zakotvena v konkrétní komunikativní situaci. Komunikativní situaci tvoří účastníci mluvního aktu, vztahy mezi účastníky a přítomnost nebo nepřítomnost objektů, o kterých se mluví. Tyto složky určují výběr jazykových prostředků.⁴

3.1.1 Předmět syntaxe a hlavní směry v jejím popisu

Syntax se zabývá větou jako základní jednotkou jazyka, jedná se o věty jednoduché, nebo o souvětí. Syntax dále zkoumá vztahy mezi slovy ve větě, konstrukce složitějších struktur – vět a souvětí, principy a prostředky výstavby textu a slovosled. Větu za základní jednotku pokládá školská syntax, zatímco moderní syntax chápe větu jako typickou a ustálenou formu komunikačních struktur, dále je pojmenovává jako výpovědi neboli základní textové jednotky. Studuje pak především výpovědi větné povahy, tedy věty, ale nevynechává

¹ GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba spisovné češtiny*. 2. vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-176-89. Str. 13

² SVOBODOVÁ, Jana. *Česká skladba pro studenty učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994. ISBN 80-7042-075-8. Str. 4.

³ GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba spisovné češtiny*. 2. vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-176-89. Str. 21.

⁴ Tamtéž, str. 22.

ani struktury, které klasickou formu věty nemají. Ve školské praxi se věty a výpovědi v tomto smyslu nerozlišují. Hovoříme pouze o větě a zkoumáme všechny tři její stránky, tedy obsahovou – o čem vypovídá, modální – jak ji mluvčí míní i mluvnickou – jak je vnitřně organizována.⁵

Vztah mezi větami v souvětí je buď podřadný, nebo souřadný. Větná struktura se dá popsat dvěma způsoby, a to buď syntaktickou závislostí větných členů na členech řídících, nebo členěním věty na složky podmětovou a přísudkovou. Jedná se tedy buď o popis složkový, nebo závislostní, a to jak valenční, tak nevalenční.⁶

Členění věty na složky podmětovou a přísudkovou, resp. substantivní (nominální) a slovesnou (verbální), je přístup, který je rozšířen především v USA po vlivem N. A. Chomského. Toto členění se ve výuce na českých ZŠ neuplatňuje, přestože v některých učebnicích nalezneme nejprve členění věty na přísudkovou a podmětovou část. Jedná se ale o syntaktickou závislost, tedy rozdělení věty na slova závislejší na podmětu a slova závislejší na přísudku a následné členění věty na jednotlivé větné členy.⁷ Podle N. A. Chomského se připouštělo členění na tyto dvě složky, složky však mohou být i vícečlenné, struktura věty je v takovém popisu zachycena složkovým stromem. V případě těsného vztahu mezi jednotlivými členy věty jsou dané členy zařazeny společně do jedné složky.⁸

Závislostní syntax je založena na vztahu mezi větnými členy řídícími a závislými, v souvětí pak mezi větami řídícími a závislými. Větná struktura věty odpovídá závislostnímu stromu, s podmětem závislým na přísudku, nebo v kombinaci s větným členěním na část podmětovou a přísudkovou. Tato teorie se odráží v českých školních gramatikách a zabýval se jí Vladimír Šmilauer. Šmilauerovská závislostní skladba je často považována za základ, který se vyučuje na základních školách.

Hlavním kritériem pro rozlišení řídícího a závislého členu je syntaktická vypustitelnost, např. ve větě „*Dnes táta pracoval celý den na zahradě.*“ je možné vynechat slova *dnes, celý, den, na zahradě* a věta neztratí svou gramatickou správnost. Člen, který může být vypuštěn, aniž by se ztratila gramatičnost věty, je tedy člen závislý. Člen, který vypustit nelze, je člen řídící. V některých dvojicích jsou ovšem slova, která není možné

⁵ SVOBODOVÁ, Jana. *Česká skladba pro studenty učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994. ISBN 80-7042-075-8. Str. 4-5.

⁶ CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny: Jak se píše a jak se mluví*. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5. Str. 301.

⁷ Tamtéž, str. 301.

⁸ HAJIČOVÁ, Eva. K některým otázkám závislostní gramatiky. *Slovo a slovesnost*, roč. 67, 2006. Str. 4.

vypustit, tato metoda nám tedy nepomůže ve všech případech a při rozlišování se musíme řídit principem analogie na úrovni slovních druhů.⁹

3.1.2 Základní pojmy závislostní syntaxe

Centrem větné stavby je sloveso v určitém tvaru, toto řídicí sloveso má ve větě postavení přísudku (predikátu) a účastníci děje vyjadřují jeho aktanty, které jsou na něm závislé. Na přísudku závisí konatel, tedy buď činitel děje, nebo jeho nositel. V typickém případě závisí na přísudku jeden konatel, který je podmětem, další aktanty bývají předměty. Aktanty jsou většinou obligatorní, ale neplatí to vždy. Dalším doplněním jsou volná doplnění. U sloves se jedná o určení příslovečná, ta jsou fakultativní a jako hlavní se určuje místo, čas, způsob, prostředek, příčina, podmínka, přípustka a účel.

Předměty můžeme rozdělit na tři druhy: přímý (patiens), nepřímý (adresát) a výsledný. Přímý předmět je předmět, který je zasažen dějem, např. *přinesl něco*. Přímý předmět bývá vyjádřen především čtvrtým pádem. K předmětu nepřímému děj v abstraktním smyslu směřuje, nebo je mu předmět určen, např. *někomu něco říct*, tento předmět bývá vyjádřen třetím pádem. A výsledný předmět je vytvořen dějem, např. *rozdělit lidi do skupin*. Vyjádření předmětu je často podmíněno řídicím slovesem, mluvíme tedy o vazbě na sloveso.¹⁰

Specifickým jevem je větný člen nazývaný doplněk. Doplněk závisí na slovesu, ale shodou v čísle a rodě ukazuje také vztah ke jménu.¹¹

Závislostní strom je považován za syntaktickou reprezentaci věty. Jedná se o graf, který má jeden vrchol a kde každý větný člen má jediný bezprostředně nadřazený člen, takže z každého členu vede cesta k vrcholu stromu. Závislost je binárním vztahem: na každém členu věty může záviset několik prvků, každý člen však může záviset jen na jednom řídicím členu. Výše zmíněný doplněk tvoří výjimku, jeho vztah ke jménu se nepovažuje za závislostní. Členy jsou uspořádány strukturně i lineárně, tedy slovosledně zleva doprava.¹² Závislostní strom můžeme pojmenovat také kořenovým, řídicí uzel můžeme nazývat rodičem a uzly, které jsou na něm bezprostředně závislé, jsou potomky.¹³

⁹ Tamtéž, str. 4.

¹⁰ CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny: Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5. Str. 302-303.

¹¹ Tamtéž, str. 303-304.

¹² HAJIČOVÁ, Eva. *K některým otázkám závislostní gramatiky*. Slovo a slovesnost, roč 67, 2006. Str. 5.

¹³ PANEVOVÁ, Jarmila a kol. *Mluvnice současné češtiny 2: Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2497-6. Str. 18.

Na základní větný vztah determinace se vrství další vztahy, zejména koordinace a apozice. Podstatou těchto vztahů je množování větných členů nebo vět do řetězců. Specifickým vztahem je rovněž vztah vsouvání (parenteze), tyto členy však zpravidla nejsou do větné stavby zapojeny.¹⁴

Se závislostním přístupem úzce souvisí valence. Valence je možnost slova mít u sebe určité závislé členy, rozlišujeme členy valenční a nevalenční. K valenčním doplněním patří jeho obligatorní i fakultativní aktanty a volná doplnění, která jsou na dané slovo nějak vázána. Valenci mají slovesa i jiné slovní druhy, především substantiva. Substantiva doplňuje přívlastek, který je vyjádřen kongruencí (shodou), a rozlišujeme tedy přívlastek shodný a neshodný.¹⁵

3.1.3 Tradiční školské pojetí syntaxe

Školní pojetí syntaxe, tedy školská syntax, vychází ze závislostního přístupu k syntaxi.

Ve školské výuce se vztah podmětu a přísudku pokládá za svébytný syntaktický vztah predikace: žádný z obou členů není ani řídící, ani závislý, oba jsou základní, označujeme je jako základní skladební dvojici. Podmět ovlivňuje svými mluvnickými kategoriemi podobu přísudku, navíc se podle počtu přísudků určuje počet vět v souvětí, z těchto důvodů chápeme oba členy jako základní. Tím ale zároveň odporujeme závislostnímu přístupu k syntaxi, který vychází z jednoho prvku (kořenu). Je tedy důležité zdůraznit, že školská syntax není závislostní syntaxí, pouze z ní vychází.¹⁶

3.1.4 Výuka syntaxe

„Cílem vyučování skladby je, aby žák poznal stavbu české věty (pochopil její strukturu, osvojil si větná schémata a syntagmatická pravidla) i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi při generování výpovědí i jejich rektifikaci.“¹⁷ Žák si má uvědomovat a chápat významovou i formální stránku věty, měl by tvořit věty na základě svého záměru, znalosti obsahu i na základě požadavků formální stránky věty.

¹⁴ Tamtéž, str. 20-22.

¹⁵ CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny: Jak se píše a jak se mluví*. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5. Str. 303-304.

¹⁶ PANEVOVÁ, Jarmila a kol. *Mluvnice současné češtiny 2: Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2497-6. Str. 19-20.

¹⁷ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. Str. 137.

Při výuce syntaxe odlišujeme jazykovou rovinu od věcně významové stránky. Respektování tohoto dvojího přístupu je náročná myšlenková činnost, která je prováděna při práci s větou (jako výpovědí) a při práci s textem.

Skladbě je při vyučování ČJ věnována velká pozornost, protože se zabývá větou jako základní jednotkou a zvládnutí stavby věty a souvětí je jedním z předpokladů zvládnutí stavby textu. Už v rámci výuky ČJ na 1. stupni se žáci učí rozlišovat větu a souvětí, spojovat věty v souvětí, rozlišovat druhy vět podle tzv. postoje mluvčího, určovat základní skladební dvojice a řeč přímou a nepřímou. Na 2. stupni se prohlubují znalosti žáků o základních větných členech, probírají se větné členy rozvíjející a různé způsoby vyjádření větných členů, druhy významového poměru. Dále se probírají věty jednočlenné, větné ekvivalenty, vsuvky, neúplné věty a stavba souvětí, a to i složitého. Na střední škole se učivo prohlubuje a rozšiřuje, např. větné členy se dávají do souvislosti s valencí sloves. Probírá se aktuální členění výpovědi, odchylky od větného schématu, výstavba textu s důrazem na vztahy mezi větami v textu, jeho členění a výstavbu odstavce.

Učitel by při výuce skladby měl nejvíce usilovat o rozvoj vyjadřovacích schopností žáků, aby žáci poznané skladební prostředky dovedli vhodně využívat ve své jazykové praxi a aby se zdokonalili ve schopnosti tvořit smysluplné a správně konstruované věty. Hlavním úkolem tedy není analýza vět a souvětí, ani poznání a pojmenování vět a jejich druhů a druhů větných členů.

Úspěch při výuce skladby závisí do jisté míry na zvládnutí učiva morfologie, důležitá je také znalost mluvnických kategorií, především kategorie pádu má významnou syntaktickou roli. Učitel na toto musí pamatovat a propojovat tato učiva, dávat je do souvislostí, a to jak postupem od tvarů k syntaktické funkci, tak obráceně od syntaktické jednotky ke tvaru.

V rámci skladby jsou velmi užitečná transformační cvičení, která se snaží stejný obsah vyjádřit několika způsoby a zároveň nutí žáka zhodnotit tyto způsoby, zvážit rozdíl v použití vzhledem ke kontextu apod.¹⁸

Při rozpoznávání druhů vět vedlejších má být kladen důraz na druhy vedlejších vět, jejichž hlubší poznání je důležité z hlediska řečové praxe: věty přívlastkové, příčinné, účelové, podmínkové a přípustkové. Rozlišování těchto vět má zvláštní význam pro přesné vyjadřování a rozvoj logického myšlení žáků, zároveň se pěstuje schopnost žáků identifikovat příčinnostní vztahy a využít je při přesnosti ve vyjadřování.

¹⁸ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. Str. 137-171.

3.2 Kritické místo ve výuce

Kritické místo lze chápat jako oblast, kde žáci selhávají. Tato jednoduchá definice však nemůže stačit pro hlubší úvahu, protože neukazuje souvislosti mezi psychodidaktickým hlediskem od žáka k oboru a hlediskem ontodidaktickým, směřujícím od oboru k žákovi.¹⁹

Pokud kritické místo chápeme jako problémové místo obecně, pak si musíme uvědomit, že kritické místo ve výuce nazíráme z několika různých úhlů pohledu. Máme zde pohled učitelský, máme zde pohled žáků, pohled tvůrců učebnic i samotnou školskou syntax.

Tato diplomová práce nepracuje s pohledem žáků, protože nemají do problematiky dostatečný vhléd. V této kapitole budou pojmenována jen některá kritická místa ve výuce syntaxe na ZŠ. Pohled učitelů bude zohledněn v praktické části na základě uskutečněného výzkumu.

3.2.1 Kritická místa ve výuce obecně

Základem výuky je komunikace mezi žákem a učitelem. Tato komunikace může být někdy kritickým místem, a to zejména v případě, kdy nejsou respektovány zásady vedení dialogu mezi učitelem a žáky. Například pokud vinou uplatňovaných výzvočných nebo otázkových konstrukcí klesá žákova chuť pracovat. Otázkou je ze strany učitele požadována po žákovi nějaká informace, při výzvě se má žák zachovat podle jeho představ. Dialog mezi učitelem a žáky by měl obsahovat různé typy výzev a otázek, aby se v něm střídaly podněty, na něž žák reaguje stručně, s podněty, na něž musí odpověď rozvést. Učitel by však měl zůstat u jasných a nepřiliš dlouhých otázek, aby žákovi bylo jasné, co se po něm žádá. Nežádoucí je, pokud si učitel na svou otázku sám odpoví, např. aby ušetřil čas.²⁰ Při výuce se stává, že učitel řekne: „*Ale ne, to jsem nemyslel, chtěl jsem po tobě: ...*“. To je přesná ukázka toho, že špatně použitá forma otázky nedosáhne kýženého cíle a je potřeba otázku přeformulovat. Při kladení otázek ukazuje učitel žákovi na vlastním příkladu důležitost toho, aby forma odpovídala cíli.

Dalším kritickým místem se snadno může stát osobnost učitele. Učitelova osobnost má při utváření vztahu mezi učitelem a jednotlivými žáky dominantní úlohu. Žáci si všímají především učitelovy spravedlivosti při posuzování jednotlivých výkonů. Pokud v žákovi vznikne pocit, že učitel není jeho osobě nakloněn, že jeho práce nejsou posuzovány stejně

¹⁹ KOHOUT, Jiří a kol. Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogické orientace*. 2019, Vol 29, No 1, dostupné online: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11956>.

²⁰ SVOBODOVÁ, Jana. *Česká skladba pro studenty učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994. ISBN 80-7042-075-8. Str. 22-25.

jako práce jiných, případně, že ve třídě existuje učitelův oblíbenec, tento pocit přispěje k žákově neochotě učit se. Neochota učit se se také často změnila v potřebu narušovat vyučovací hodiny, a tím přispěje ke vzniku kritického místa ve výuce nejen pro samotného žáka, ale pro celou třídu i učitele. Syntaktické učivo je poměrně abstraktní a učitelova schopnost vysvětlit je, případně zvolit vhodné příklady, pomáhá žákovi s pochopením anebo jeho pochopení ztěžuje. Styl učitelovy výpovědi, který souvisí i s jeho osobností, se může snadno stát kritickým místem při pochopení syntaktického učiva.

Ve vyučovacím procesu má významné místo osvojování si termínů, které může ztížit žákovi orientaci v problematice a porozumění danému tématu. Termín ve škole slouží jako prostředek fixace pojmu. V našich školách se užívá od 40. let 20. století jednotné školské mluvnické názvosloví, jehož základ položil B. Havránek a V. Šmilauer. Přesto se najdou termíny, které působí ve výuce problémy, např. pojmenování druhů vět a pojmenování slovesných způsobů.

Druhy vět:

oznamovací

rozkazovací

přací

tázací

Slovesný způsob:

a) oznamovací

b) rozkazovací

c) podmiňovací

Toto stejně znějící názvosloví vede žáky k mylnému určování slovesného způsobu tázacího. Někdy pomůže, dovedeme-li žáky k poznatku, že tázací způsob existovat nemůže, protože slovesný tvar se ve větě nezmění pouhým přidáním otazníku, př. *Půjdeme domů. / Půjdeme domů?* Na tomto příkladu je ukázáno, že termíny mohou být kritickým místem výuky. Při výuce češtiny se často používají i zastřešující pojmy jako slovní druhy, větné členy, druhy vedlejších vět apod. Žáci, kteří si pod těmito zastřešujícími termíny nic nepředstaví, pak nechápou, co mají dělat, nebo co je právě probíráno. U větných členů je dále matoucí to, že až na výjimky začínají všechny na písmeno P; tento fakt ztěžuje vybavení termínu. Žák často pozná třeba přívlastek, ale nemůže si vzpomenout na správný termín.²¹

Kritickým místem jsou také učebnice, resp. typy cvičení v nich. Převažují cvičení taxonomicky nejnižšího typu, kde žáci pracují s vytvořenými větami, které přiřazují, vyhledávají v nich a rozebírají je. Učebnice obsahují málo cvičení, ve kterých se po žácích chce vlastní tvorba vět/ souvětí, kreativita a vlastní nápady. V učebnicích také převažují

²¹ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. Str. 46.

cvičení s uzavřenou odpovědí, která žáky navádějí ke správnému řešení a nevyžadují po nich větší zapojení a přemýšlení.

3.2.2 Kritická místa školské syntaxe

Kritických míst ve školské syntaxi je několik. Jedná se o místa, která nejsou dostatečně vysvětlena nebo je jejich vysvětlení matoucí; stává se i to, že obsah některých pojmů není v souladu se základními pravidly nebo jinými pojmy. Jsou to místa, kde tápou nejen žáci, ale často i vyučující. Tuto kapitolu dělíme na kritická místa vyplývající z didaktiky syntaxe a na kritická místa vyplývající ze systému syntaxe.

3.2.2.1 Kritická místa vyplývající z didaktiky syntaxe

Jedná se o místa, která se stávají kritickými na základě typické výuky českého jazyka, problém je tedy ve způsobu výuky, který by měl být změněn, nikoliv v samotném systému syntaxe. Hned u základní skladební dvojice narazíme na několik takových problémů. Jako první se žáci učí, že věta má základní skladební dvojici, tedy podmět a přísudek. Existuje ale řada větných struktur, v nichž pozice podmětu není obsazena. Tím nejsou myšlené věty s nevyjádřeným podmětem, ale např. věty jednočlenné slovesné typu *Prší. Děti je zima. Matce se tu líbí.*, apod. Dále větné ekvivalenty, tzv. věty jednočlenné neslovesné typu *Auto! Pomoc! Fuj!*, apod.²²

Jako na kritické místo lze nahlížet i na přídavná jména ve funkci podmětu. Substantizovaná přídavná jména, například ve větě *Vedoucí se uzdravil.*, jsou pro žáky ještě pochopitelná. Ale přídavná jména, která si slovnědruhovou platnost podržují a plní funkci podmětu, protože jejich řídicí podstatné jméno je z věty vypuštěno, jsou již problematičtější, např. *Hlavní vedla kolem autoservisu a dál do města.* Slovo *hlavní* je zde přídavným jménem a zastupuje slovní spojení *hlavní silnice*, podstatné jméno *silnice* však bylo z věty vypuštěno.²³ Kritickým místem se tento typ podmětu stává, protože žáci jsou zvyklí hledat ve větě podstatné jméno, a to určit jako podmět. Vůbec neberou v potaz funkci podmětu, ale jen slepě hledají podstatné jméno v prvním pádě. S čímž se pojí další problém, a to podmět, který je vyjádřen podstatným jménem ve druhém pádě, např. *Přibylo jí vrásek.* Stejným problémem jsou i číselné výrazy s číslovkou od pěti výše anebo s číslovkou neurčitou, např. *Dnes chybělo šest žáků.* Podmětem je podstatné jméno *žáci*, ačkoliv ve větě je ve druhém

²² PANEVOVÁ, Jarmila a kol. *Mluvnice současné češtiny 2: Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu.* Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2497-6. Str. 20

²³ GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba spisovné češtiny.* 2.vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-176-89. Str. 236.

pádě. A zatímco podmět ve druhém pádě se na základní škole zmiňuje jen jako nadstavba, s přídavnými jmény v podmětu, resp. se substantivizovanými přídavnými jmény se pracuje často a bývají také součástí přijímacích zkoušek na střední školy.²⁴

Problémové je také určování příslovečných určení, protože ve školské syntaxi se pracuje s těmito druhy příslovečného určení: místo, čas, způsob, míra, podmínka, příčina, přípustka, účel. Starší učebnice vydělují ještě příslovečné určení zřetele a prostředku. Ale na vysokých školách se učí mnohem více druhů. Při určování správného druhu příslovečného určení má tedy učitel i žáci zúžený výběr a často se stává, že můžeme jedno slovo v jedné větě určit jako více druhů příslovečného určení. Zde nastává problém především při písemných testech, kdy učitel má připravenou pouze jednu správnou odpověď, ale žáci vnímají jako správný druh něco jiného. Je proto důležité pracovat s porozuměním věty a nechat žáky i učitele vysvětlit, proč považují tento druh za správný. Např. věta *Na žádost jsme uvedli adresu trvalého bydliště*. Podtržený větný člen lze chápat jako příslovečné určení místa – kam jsme uvedli adresu trvalého bydliště, nebo také jako příslovečné určení příčiny – z jakého důvodu jsme uvedli adresu trvalého bydliště – na žádost (učitele, úředníka, ...). Ačkoliv bez doplnění osoby, která žádá, se zdá být správnější odpověď příslovečné určení místa, při vyučování pokládala většina žáků za správnější příslovečné určení příčiny. Pokud učitel trvá na svém řešení a nenechá žákům možnost vysvětlit jejich řešení, může tím způsobit další problém. Kritickým místem se pak stává vztah žáků k předmětu, příp. k učivu, protože nevidí v jeho výuce žádný smysl. Učitel si tedy musí uvědomit, že některé struktury umožňují více syntaktických interpretací, a musí být otevřen, pokud žáci najdou řešení, které jej samotného zpočátku nenapadlo, ale které se ukáže jako odůvodněné.

3.2.2.2 Kritická místa vyplývající ze systému syntaxe

V této podkapitole se zabýváme kritickými místy, která vyplývají ze systému syntaxe a která ztěžují pochopení syntaxe žákům. Jedním takovým místem jsou věty jednočlenné a dvoučlenné. Věty jednočlenné jsou zařazené i v kapitole kritických míst vyplývajících z didaktiky, v prvním případě hovoříme o větách jednočlenných obecně. Do této kapitoly patří věty jednočlenné, které se obsahově shodují s větami dvoučlennými a od sebe je odlišuje pouze forma vyjádření. Například dvojice „*Bolí mě záda.*“ versus „*Bolí mě v zádech.*“: první z vět podmět má, kdežto druhá ne. Každá z těchto konstrukcí se syntakticky interpretuje jinak, přestože význam je úplně stejný.

²⁴ Tamtéž, str. 237.

Dalším problémem je rozdíl mezi několikanásobným přísudkem a souvětím souřadným. Existence vícenásobného přísudku je v rozporu se základním pravidlem, že počet přísudků určuje počet vět. Přestože Grepl uvádí pravidla pro rozlišení přísudku několikanásobného a souvětí souřadného, uvádí je s komentářem, že přesnou hranici mezi nimi nelze stanovit.²⁵ Ve školské praxi se jako několikanásobné označují přísudky, které mají společný podmět, např. *Toník se mračil a mlčel*. Pokud vezmeme v úvahu, že podmět *Toník* je z druhé věty vypuštěn, že v ní tedy máme elipsu, musíme tuto větu chápat jako souvětí o dvou větách a pojem několikanásobný přísudek zrušit. Pojem několikanásobný lze zachovat na spojení větných členů, které nejsou vyjádřeny určitým tvarem slovesným.²⁶ Pokud však začneme pracovat s elipsou, nalezneme problémy i u ostatních několikanásobných větných členů, např. ve větě *Zúčastnili se středoškolští a vysokoškolští studenti*. jde jednoznačně o elipsu, v první části podmětu jsme vynechali slovo *studenti*. Ve školské praxi uvedená konstrukce bude určena jako několikanásobný přívlastek shodný. Pak existují případy, kdy se nedá s jistotou určit, jestli se jedná o elipsu, např. *daňový a právní poradce*: jedná se o jednu, nebo o dvě osoby?²⁷

Kritickým místem je také rozlišení mezi předmětem a příslovečným určením, např. věty: „*Nařídil mi umýt okna.*“ (Nařídil koho co?) X „*Poslal mě umýt okna.*“ (Poslal mě za jakým účelem?). Uvedený příklad ukazuje nejednoznačnost v určení PU účelu a předmětu, další příklad se týká PU prostředku a předmětu „*Posypal chodník pískem.*“ (Čím posypal chodník?) X „*Vybílil pokoj vápnem.*“ (Jakým prostředkem vybílil pokoj?), PU prostředku se na ZŠ většinou ani nevydělují. Pokud žák určuje jmennou konstrukci, např. „*Dívám se na tebe.*“, je pro něj přirozenější zeptat se pádovou otázkou (na koho) a určit konstrukci chybně jako předmět, než zeptat se „*Kam se dívám?*“. Ve formálně shodné větě „*Spoléhám se na tebe.*“ pak skutečně o předmět jde, protože se jedná o valenční doplnění slovesa *spoléhat se*. Že je rozlišení mezi předmětem a příslovečným určením kritickým místem dokládáme nejen my na na výše uvedených příkladech, ale i odborníci, jako je např. Jarmila Panevová. „*Otázka, kde vést hranice mezi předmětem a příslovečným určením, patří odedávna k otázkám, které se ve větné skladbě nepodařilo dosud zdařile vyřešit*“²⁸ Problém není možné obejít tím, že

²⁵ Tamtéž, str. 212.

²⁶ Tamtéž, str. 138-139.

²⁷ Tamtéž, str.139-141.

²⁸ PANEVOVÁ, Jarmila. *Rozvití předmětová a příslovečná, doplňující a určující*. Naše řeč 1975, roč. 58, č. 2., s. 61–66. Dostupné z: <http://naserec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5820>.

problematické typy žákům předkládat nebudeme – pokud je syntaktická teorie úplná a funkční, měla by být aplikovatelná na jakoukoli gramaticky správnou větu. Učitel by navíc měl co nejvíce využívat věty z přirozeného jazyka, ne umělé konstrukty, které lze snadno a jednoznačně syntakticky interpretovat, ale o skutečném užívání jazyka se z nich žáci nepoučí.

Dalším nesystémovým prvkem je rozlišení předmětu a neshodného přívlastku. Přestože je toto místo jasně definované, je to pro žáky obtížně rozpoznatelný větný člen. Podívejme se na následující tři věty a sledujme slovo karty: „U stolu hráli karty.“ „Skupina hrající karty seděla u stolu.“ „Při hraní karet seděla skupina u stolu.“ „Hráči karet seděli u stolu.“. Všechny čtyři věty mají přibližně stejný význam, v prvních dvou větách ale mluvíme o předmětu, kdežto ve třetí a čtvrté větě najednou o přívlastku neshodném, protože řídicím slovem je podstatné jméno. V obou případech jde o podstatné jméno slovesného původu a otázka „Hráč koho, čeho? / Hraní koho čeho?“ je přirozenější než otázka „Jaký hráč? / Jaké hraní?“. Žáky lze naučit, že si musí určit slovní druh řídicího slova, a pokud je to podstatné jméno, nesmějí se na větný člen ptát pádovou otázkou. Takový postup jde ale proti principu, že větné členy se nemají určovat mechanicky, nýbrž podle funkce. Bohužel funkce neshodného přívlastku dost jasně vymezená není.²⁹

Posledním námi uváděným kritickým místem je rozdíl mezi poměrem příčinným a vedlejší větou příslovečnou příčinnou. Určení spojky *neboť* jako souřadné a významově shodných spojek *protože*, *poněvadž*, *jelikož* atd. jako podřadných je čistě formální. Žáci pak neurčují parataxi či hypotaxi podle významu, ale (nevhodně) podle mechanicky zapamatovaného seznamu parataktických a hypotaktických spojek.

3.2.2.3 Aktuální členění výpovědi

Kritickým místem výuky je také aktuální členění výpovědi. Na základní škole se s ním bohužel příliš nepracuje, větší pozornost je mu věnována až na středních školách. Přitom aktuální členění výpovědi není jen záležitostí kontextové vhodnosti, ale je relevantní pro význam věty. Je to také primární činitel určující český slovosled. Pomocí něj může učitel žákům ukázat, jak si pohrát se slovosledem, aby byl text ozvláštněn. Že slovosled ve větě je důležitý, ukazuje např. tento vtip založený pouze na změně slovosledu. „Mám dvě zprávy,

²⁹ ŠTÍCHA, František: *Desubstantivní adjektivní přívlastek v současné spisovné češtině* [online]. Naše řeč, ročník 78 (1995), číslo 5, s. 225-235. Dostupné z: http://naserec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7266#_ftn6. [cit. 18.03.2023].

*jednu špatnou a jednu dobrou. Ta dobrá je, že Češi vymysleli revoluci, ta špatná je, že revoluci vymysleli Češi.“*³⁰

Slovosled věty je také tvořen na základě gramatických principů, např. postavení shodného přívlastku před řídicím podstatným jménem a neshodného přívlastku za ním. Příslovce způsobová a kvalifikační bývají také umístěna před řídicím slovesem; pokud stojí za slovesem, vykazují větší stupeň výpovědní dynamičnosti než sloveso.³¹

Při určování přívlastku si žáci zpravidla pamatují, že přívlastek shodný stojí před jménem a přívlastek neshodný za jménem. Slovo většinou, které do této poučky patří, zapomínají nebo vypouštějí. A potom jsou zmatení z vět typu: *To je lišák mazaný. Žluté tričko je hezčí než tričko červené.* Z tohoto příkladu je také jasně vidět, že podobné poučky, které učitelé využívají ke zjednodušení, jsou kritickým místem, protože nereflektují skutečnost, že tím hlavním určujícím faktorem je funkce slova ve větě, nikoliv jeho postavení.

Slovosled věty někdy rozhoduje i o tom, zda je daný výraz přívlastkem nebo doplňkem, např.: *V křesle seděl zamklý dědeček. X Dědeček seděl v křesle zamklý.* Doplněk sám o sobě patří mezi kritická místa výuky syntaxe. Je to tím, že žáci obvykle najdou pouze jednu z vazeb slova. Ve výše uvedeném případě najdou shodu přídavného jména s podstatným jménem, a považují ho tedy za přívlastek. U typu *Zvolili ho prezidentem.* a *Slyším zpívat slavíka.* naopak najdou pouze vazbu ke slovesu a podtržené slovo určí jako předmět.³²

Aktuální členění výpovědi by do výuky českého jazyka na 2. stupni ZŠ mělo patřit i z důvodu výuky cizích jazyků. Na druhém stupni si žáci zpravidla přibírají druhý cizí jazyk a v prvním cizím jazyce přecházejí ke složitějším jevům a větám. Žákům lze na mnoha příkladech ukázat rozdíly mezi jednotlivými jazyky. Čeština má volný slovosled, na rozdíl třeba od angličtiny, která má pevný slovosled, tzv. SVOMPT, tedy podmět, přísudek, předmět, PU způsobu, PU místa, PU času. V češtině je nutné číst větu pozorně, protože neplatí, že podstatné jméno, které je ve větě na prvním místě, je podmětem: *Petr poslal řediteli dopis. X Dopis poslal řediteli Petr.* Častá chyba žáků je, že si řeknou: „*Kdo, co? Dopis.*“ A určí jako podmět slovo, které podmětem není. Tato chyba vychází z nepochopení funkce

³⁰ PANEVOVÁ, Jarmila a kol. *Mluvnice současné češtiny 2: Syntax češtiny na základě anotovaného korpusu.* Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2497-6. Str. 209-212.

³¹ Tamtéž, str. 219.

³² GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba spisovné češtiny.* 2. vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-176-89. Str. 322.

podmětu ve větě i z nepozorného čtení a také z neporozumění významu věty.³³ Aktuální členění výpovědi by se mělo využívat také při výuce větných členů, např. výše uvedený podmět. Žák si musí uvědomit, že podmět nemusí být na 1. místě věty. Je třeba rozlišovat objektivní pořádek slov v klidných větách, kde začínáme s tím, co známe z předcházející věty, a subjektivní pořádek ve větách vzrušených, s důrazem na začátek věty.³⁴

Poznatky z aktuálního členění výpovědi pomohou žákům také při vyjadřování svých vlastních myšlenek. Osamostatňování částí výpovědi je prostředek zdůraznění, který můžeme použít téměř v jakémkoliv textu. Vytknout můžeme jádro i východisko věty, a pokud jej nevytkneme do samostatné věty, bývají často oddělena čárkou. Tento fakt pomůže žákům při psaní vlastních textů a při dodržování syntaktického pravopisu.³⁵

Přestože se na druhém stupni aktuálního členění věty nevěnuje příliš velká pozornost, žáci se jednoduchým způsobem seznamují s možností rozložit věty z hlediska významu na část známou z kontextu (východisko) a na část novou (jádro) a podle toho uplatňovat běžný slovosled (objektivní pořádek), nebo naopak subjektivní pořádek v projevech vzrušených. Zvláštní důležitost mají cvičení zaměřená na kontextové členění k vhodnějšímu navazování vět. Žáky vedeme k využívání konektorů a textových orientátorů, k jasnému vyjadřování významových vztahů mezi větami a zpravidla k tzv. měkkému plynulému navazování odstavců. Neodmítáme ovšem ani ostré přechody v textu, např. při potřebě překvapení.³⁶

3.2.2.4 Syntaktický pravopis

Syntaktický pravopis je výrazně obtížnější než pravopis morfologický nebo lexikální, protože jeho systém vychází ze složitých vztahů mezi výrazy. Pokud žák nemá adekvátní syntaktické znalosti, nemůže uspět ve znalosti interpunkce a zároveň nezvládne dohledat potřebné vysvětlení v příručkách. Z tohoto důvodu je i syntaktický pravopis kritickým místem. V soukromých žakovských projevech (např. internetová komunikace s vrstevníky) se navíc interpunkce nevyskytuje, vlastní myšlenky jsou oddělovány pomocí pomlček nebo tří teček.³⁷

³³ Tamtéž, str. 320.

³⁴ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. Str. 145.

³⁵ Tamtéž, str. 333.

³⁶ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. Str. 163

³⁷ SVOBODOVÁ Jana, HÖFLEROVÁ Eva, KULDANOVÁ Pavlína, SEKEROVÁ Kamila, SVOBODOVÁ Diana. *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*, Ostrava 2017, ISBN 978-80-7464-951-6. Str. 123

Nejkritičtějším místem syntaktického pravopisu je shoda přísudku s několikanásobným podmětem. Je to z toho důvodu, že určení tvarů přísudku, který se s ním shoduje, je spíše nahodilé a neexistuje jedno společné řešení, spíše jen tendence (antepozice vs. postpozice; abstrakta vs. konkréta).

3.3 Výuka ČJ na 2. stupni ZŠ

*„Škola je zaměřena na zvládnutí mateřského jazyka jako komunikačního prostředku ve všech sférách jeho fungování.“*³⁸ Výuka tedy neprobíhá jen v předmětu český jazyk, ale zároveň i ve všech ostatních předmětech, tam všude se rozšiřuje slovní zásoba a žák vstřebává různé formy psaných i mluvených textů. Cílem výuky je osvojit si *„spisovný jazyk jako reprezentativní útvar svého jazyka národního“*³⁹.

Hlavním cílem vyučování češtiny je rozvoj schopnosti komunikovat spisovným jazykem. Tato schopnost komunikace je diferencována v souladu s ontogenetickým vývojem žáka. Předpokladem efektivní komunikace je uvědomělé užívání jazykových prostředků, s nimiž se žák ve výuce seznamuje systematicky. S jazykovým systémem se žák seznamuje postupně. Didaktický systém učiva však nekopíruje systém jazyka, proto nejsou vždy respektovány okamžité komunikační potřeby žáků. S tím se musí učitel vyrovnat příležitostnými poučeními o jazykových jevech i mimo systematický plán výuky. S procesem poznávání jazyka se zvyšuje i jazykové povědomí a s tímto fenoménem se počítá především u absolventů základní školy. Přestože zapomenou mnohé osvojené informace, měli by mít dostatečnou úroveň jazykového povědomí, aby se uměli správně vyjadřovat a vyhodnotili, kdy potřebují pomoc odborníka nebo která jazyková příručka jim pomůže.⁴⁰

Cíl kognitivní, tedy ovládnutí jazykového systému, je ve vztahu ke komunikačnímu cíli podřízený, ale zároveň podmiňuje jeho dosažení. Poznání stavby jazyka je totiž do jisté míry podmínkou ke správnému a výstižnému spisovnému vyjadřování. Vycházíme od sdělovací potřeby a hledáme způsob a formu, jak záměr sdělit. Nepřehlízíme ani to, jakým způsobem bude sdělení přijato adresátem a jestli a jak ho pochopí.

Dílčími cíli výuky českého jazyka jsou: vytváření postojů žáků k jazyku a k vyjadřování, pěstování zájmu o jazyk a jazykovědu, rozvíjení slohových schopností atd. Na plnění těchto cílů se podílí úsilí učitelů i žáků.⁴¹

³⁸ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. Str.5.

³⁹ Tamtéž, str. 5.

⁴⁰ Tamtéž, str. 10.

⁴¹ Tamtéž, str. 10.

Při rozvíjení cíle kognitivního i komunikačního dochází také k mravní výchově žáka. Na učitelově vyjadřování může pozorovat jeho vztah k pravdě, odpovědnosti za vyjádření, zdvořilosti a ohleduplnosti. Učitel by měl také ukazovat, že jednu myšlenku můžeme vyjádřit několika způsoby, některé způsoby jsou však vhodnější než jiné a že téměř vše lze říci ostatním lidem tak, abychom se jich nedotkli.

Při výuce ČJ se více než v jiných předmětech rozvíjí také myšlení. Je to způsobeno tím, že rozvíjíme vyjadřovací schopnosti žáků, a tím se rozvíjí i jejich myšlení. Při výuce ČJ se žáci cvičí v myšlenkových operacích, vyvozují obecné zákonitosti a zároveň je ověřují na jednotlivých případech. K rozvoji myšlení dochází téměř ve všech oblastech jazykového vyučování, tedy i ve skladbě. Například třídění vět podle postoje mluvčího žákům umožňuje poznávat funkci jazyka a rozvíjet své myšlení. Musí si totiž uvědomit významové rozdíly mezi jednotlivými druhy a zároveň je umět porovnat, např. věty: „*Přines mi prosím vodu.*“ a „*Prosím o vodu.*“ mají téměř stejný význam, ačkoliv se jednou jedná o větu rozkazovací a jednou o větu oznamovací. Velké možnosti poskytují také větné členy, pokud se učitel věnuje jejich významové stránce. Například při rozlišování druhů příslovečného určení: použitím stejného prostředku pro různé druhy PU si žák musí uvědomit jejich významový rozdíl. Podíváme-li se na věty: „*Pro nepříznivé počasí se slavnost nekonala.*“ a „*Přinesla mu horkou polévku pro zahřátí.*“, vidíme jednoznačný rozdíl v předcházení ději a ve směřování k jeho naplnění, tedy následnosti.⁴²

3.3.1 Vyučovací proces

Výuka je proces, do kterého se zapojují tři důležité prvky, tedy žák, učitel a učivo. Tyto prvky tvoří didaktický trojúhelník. Ve vyučovacím procesu se navzájem ovlivňují žáci i učitelé, nejde o jednosměrný proces.⁴³

Při vyučovacím procesu jakéhokoliv předmětu, tedy i ČJ musí být dodržovány určité zásady. Máme na mysli zásadu zřetele k věkovým zvláštnostem žáků, zásadu vědomého osvojování učiva, zásadu aktivity, názornosti a soustavnosti, trvalosti, lingvistického přístupu a integrity jazykového vyučování. Nové poznatky musíme navazovat na poznatky dřívější, kontrolovat, že žák učivu rozumí, že zná svůj cíl a snaží se ho aktivně dosáhnout. Při práci s různými materiály používáme různé přístupy, žáci musí být vedeni k porovnávání jevů i ke schopnosti samostatně vyvodit závěr. Učitel by při snaze o zjednodušení výuky neměl

⁴² Tamtéž, str. 52-59.

⁴³ Tamtéž, str. 43.

zapomínat na lingvistické poznání, tedy nezjednodušovat pravidla poučkami, které z něj nevycházejí. A v neposlední řadě nesmí učitel zapomínat na to, že se vyučování jazyka dělí na jazykovou, slohovou a literární část a všechny části by se měly doplňovat.⁴⁴

Při výuce bychom měli vycházet od motivace, přesvědčit žáka o potřebě ovládnout jistý jazykový jev. Najít vhodnou motivaci při výuce mateřského jazyka je obtížné, protože žák má pocit, že jazyk ovládá. V dalším kroku se vytvářejí vědomosti. Specifikem výuky ČJ je, že žáci musí dospět k abstrakci na rovině jazykové, musí se naučit odhlížet v určitých případech od skutečností mimojazykových. Častým problémem je zaměňování jazykových a mimojazykových jevů. Dalším problémem je vytváření pojmů jako zobecnění podstatných vlastností daného jevu, např. při procvičování podmětu ve větách, kde podmět stojí vždy na počátku věty, bude žák mechanicky určovat první slovo věty jako podmět. Je tedy nutné obměňovat cvičné věty, aby žák nevnímal nepodstatný, i když častý znak jako rozhodující.⁴⁵

*„Základní součástí poznání jsou pojmy, zachycující podstatné vlastnosti daného jevu skutečnosti. Pojmy ovšem vytváříme postupně, systematicky, a to tak, aby novější poznatky nebyly v rozporu se staršími, ale aby se mohly stát součástí poznatků dřívějších.“*⁴⁶ Přesto se na tento problém často naráží při přechodu z prvního na druhý stupeň, např. pravidlo o čárce před a. Žáci z prvního stupně odchází vybaveni pravidlem „před a se čárka nepíše“, které se v osmém ročníku změní na pravidlo „před a se čárka nepíše v poměru slučovacím“. Tento rozpor mezi pravidly žáky mate a přispívá u nich k nepochopení a neochotě učit se pravidlům interpunkce.

3.3.2 Konstruktivismus ve výuce

Konstruktivismus ve výuce vychází z toho, že poznatky jsou nepřenositelné, jejich vznik se opírá o informace, ale je podmíněn zkušenostmi poznávajícího, v jehož mysli vznikají. Důležité pro vznik takových poznatků je vytvořit podnětné prostředí, které podporuje tvořivost. Přestože poznatky vznikají individuálně, k jejich rozvoji přispívá sociální interakce ve třídě. Pro konstruktivistické vyučování je proto velmi důležitá komunikace, je potřeba trénovat dovednost vyjadřovat vlastní myšlenky a porozumět ostatním. Důležitou částí výuky je podle konstruktivismu hledání souvislostí, řešení úloh a problémů, tvorba pojmů, zobecnění tvrzení a jejich dokazování. Učitel nemá v konstruktivistickém vyučování hlavní roli, vystupuje spíše jako průvodce, koordinátor. Není zdrojem informací, jeho cílem je, aby

⁴⁴ Tamtéž, str. 59-62.

⁴⁵ Tamtéž, str. 44.

⁴⁶ Tamtéž, str. 45.

žák informace našel sám a s jeho pomocí je strukturoval, vybral nejdůležitější. Nabízí žákovi cesty, kterými se k poznání může dopracovat. Základy konstruktivisticky pojaté výuky jsou postaveny na skupinové a individualizované organizační formě, na kooperativní, projektové výuce, na výuce podporované počítačem, na dialogických, problémových, inscenačních, situačních metodách, na učení se v životních situacích, na využití didaktických her, na metodách kritického myšlení (např. třífázový model učení E-U-R, myšlenková mapa, pětilístek, kostka, volné psaní, brainstorming, I.N.S.E.R.T., Vennův diagram, čtení s otázkami, podvojný deník). Společným jmenovatelem uvedených základů je pak praktická činnost žáka. Učitel se tedy sám ocitá v roli konstruktéra, neboť jeho úkolem je vymyslet takové aktivity, které neponechají žáky v roli pasivního příjemce, ale budou je nutit pracovat, myslet, radit se s ostatními spolužáky a neustále hledat správné řešení.⁴⁷

Při vyučování učiva syntaxe je důležité postupovat konstruktivně, zdůraznit aktivní úlohu subjektu (žáka). Syntax by neměla být zjednodušována na mechanicky prováděný postup, např. při rozboru věty/souvětí. Je nutné, aby jedinci porozuměli smyslu, aby chápali, co v danou chvíli provádí a k čemu jim to slouží. Žák tedy musí dostat příležitost pracovat samostatně a vidět smysl v tom, co dělá.⁴⁸

Vztáhneme-li toto konstruktivistické pojetí konkrétně, např. na již zmiňovaný větný rozbor, nemělo by se při výuce stát, že žáci rozebírají větu či souvětí, jimž nerozumí. Cílem totiž není to, aby žák dobře provedl rozbor, ale aby pochopil význam daného větného celku, a rozbor je pouze pomůcka, kterou k tomuto pochopení využije a ověří si, že význam chápe. Učitel by tomu měl napomoci tím, že nebude napovídat a radit, ale bude se ptát a otázkami navádět ke správnému porozumění. Rozbor je tedy prostředkem, který by měl dokázat, že žák danému větnému celku rozumí, chápe jeho význam a je schopen s ním dále pracovat.

Konstruktivisticky lze vyučovat i větné členy. Namísto tradičního rozboru věty mohou žáci věty tvořit, pokud budou vycházet od potřeby vyjádřit jisté významové kategorie a vyjádřit je jazykovou formou v souvislém projevu. Uvědomí si, že mluvčí pozoruje nějaký děj, o kterém referuje, a vysloví věty, např. *Dědeček píše*. Pozorovaný děj pak probíhá v nějakém čase, na nějakém místě, nějakým způsobem, konatel děje má vlastnosti a mohou je mít i

⁴⁷ BABUŠOVÁ, Gabriela: *Učitelé a konstruktivismus ve výuce českého jazyka*. Didaktické studie, ročník 4, číslo 2, 2012. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2014/02/Didaktick%C3%A9-studie-ro%C4%8D.-4-%C4%8D.-2-monotematick%C3%A9-%C4%8D%C3%ADslo-Sou%C4%8Dasn%C3%A9-pohledy-na-kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9-vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD-oblasti-a-proces-u%C4%8Den%C3%AD.pdf#page=74>.

⁴⁸ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. Str. 49.

předměty, kterých se pozorovaný děj týká. Takovýto přístup pak výrazně přispívá k rozvoji vyjadřování i myšlení žáků.⁴⁹

Učivem, které je možné předložit žákům konstruktivisticky a nechat je na vše přijít, je i učivo o významových poměrech mezi větami hlavními. Při předložení několika příkladů souvětí jsou žáci schopni rozdělit tato souvětí do daného počtu skupin a následně vyjádřit vlastními slovy vztah mezi větami v každé skupině. Učitel jim na konci pouze přidá termíny, kterými žáci jednotlivé skupiny pojmenují. Autorka této práce tímto způsobem předkládá učivo významových poměrů mezi větami hlavními a většina žáků si je učivem více jista, protože chápe důležitost porozumění vztahu mezi jednotlivými větami.

⁴⁹ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. Str. 143.

4 RVP

V systému kurikulárních dokumentů představují rámcové vzdělávací programy (RVP) státní úroveň. Vymezují závazný rámec pro všechny etapy vzdělávání, od té předškolní až po střední vzdělávání. Na úrovni škol se potom jedná o školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

RVP pro základní vzdělávání vymezuje vzdělávací obsah, tedy očekávané výstupy a učivo z jednotlivých oborů, zařazuje do základního vzdělávání průřezová témata a stanovuje standardy pro základní vzdělávání. Zároveň je podkladem pro střední školy, které na něj navazují.

RVP dále stanovuje cíle základního vzdělávání. Cílů je několik, např. *„umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“*, *„učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný“*, *„vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám“* apod. Cíl, který se nejvíce týká ČJ, je tento: *„vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“*.

Kromě cílů vzdělávání obsahuje RVP ještě klíčové kompetence, které si žáci mají osvojit v průběhu celého života, úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání proto nelze považovat za ukončenou. K utváření a rozvíjení klíčových kompetencí má směřovat veškerý vzdělávací obsah. Učivo je proto v RVP chápáno jako prostředek k osvojení očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. Klíčové kompetence základního vzdělávání jsou tyto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální.

ČJ se nejvíce týká kompetence komunikativní. Tato kompetence shrnuje vše, co by žák měl na konci základního vzdělávání zvládnout v rámci komunikace, tedy např. formulovat myšlenky a názory souvisle a výstižně, a to jak písemně, tak ústně. Žák by měl umět obhájit svůj názor a reagovat vhodně na názory ostatních. Žák by měl rozumět různým typům textů a záznamů a využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému životu.

Vzdělávací obsah je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informatika, člověk a jeho svět, člověk a

společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce. Tyto vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním nebo i více vzdělávacími obory.⁵⁰

4.1 RVP oboru český jazyk a literatura

Vzdělávací obor český jazyk a literatura spadá pod vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace spolu s cizími jazyky. Tato oblast je ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní, protože úroveň jazykové kultury patří mezi znaky vyspělosti absolventa ZŠ. Cílem jazykové výuky je především podpora a rozvoj komunikačních kompetencí, jazyková výuka „*vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*“⁵¹

Vzdělávací obor český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy. Ve výuce by se měl obsah všech tří složek vzájemně prolínat.

4.1.1 Očekávané výstupy

Syntax jako učivo spadá v RVP pod oblast jazykové výchovy. „*V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování.*“⁵² Konkrétním učivem syntaxe na 2. stupni je výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč a stavba textu. Výstupy z jazykové výchovy, které souvisí s učivem skladby, jsou: ČJL-9-2-05 žák využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace, ČJL-9-2-06 žák rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí a ČJL-9-2-07 žák v písemném projevu skládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i v souvětí.

Bylo by ale chybou myslet si, že učivo syntaxe je obsaženo pouze ve výstupech z jazykové výchovy. Poznatky o skladbě jazyka využije žák také při výstupech ze slohové a komunikační výchovy i ve výstupech literární výchovy. Ve slohové a komunikační výchově se jedná například o výstupy ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci, ČJL-9-1-08 využívá základy studijního

⁵⁰ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/> [cit. 2023-18-01], str. 1-15.

⁵¹ Tamtéž, str. 16.

⁵² Tamtéž.

čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát, ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování, ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů. V literární výchově se jedná například o výstupy ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla, ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo, ČJL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.⁵³

4.1.2 Učivo na základě RVP

Po vyjmenování jednotlivých výstupů nalezneme v RVP i učivo, které má být žákům předloženo, jedná se o: výpověď a větu, stavbu věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímou a nepřímou řeč, stavbu textu a syntaktický pravopis. RVP tedy určuje toto základní učivo, které se mají žáci ve škole naučit. Neurčuje však, v jakém rozsahu a v jakých ročnících. To si školy stanovují samy v ŠVP. Což je současně výhoda i nevýhoda. Mohou si zvolit co všechno chtějí naučit, ale při tvorbě ŠVP jsou do určité míry limitované uspořádáním učebnic. Například aktuální členění výpovědi, které považujeme za důležitou součást syntaxe, je ve většině učebnic až v 9. ročníku. V tomtéž ročníku ale probíhají přijímací zkoušky na střední školy a pozornost žáků je proto napřena především směrem k syntaktickým úlohám, které jsou v těchto testech zařazeny. Výuka ČJ je v tomto ročníku do velké míry podřízena nácviku přijímacích testů, jak vyplývá z našich poznatků i z provedených dotazníkových šetření.

⁵³ Tamtéž, str. 22-25.

5 Učebnice a pracovní sešity

Učebnice je komplexní materiál, obsahuje výchozí texty, výklad učiva a cvičení, některé učebnice obsahují i rejstříky a slovníky pojmů. Většinou obsahují jazykovou a slohovou část. Jsou rozděleny na témata a jsou chápány jako didaktický prostředek sloužící žákům i učitelům. Neměly by tedy být příliš odborné, aby je žáci zvládli pochopit, zároveň musí být dostatečně odborné, aby sloužily jako pomoc učiteli a aby v nich žáci našli všechny důležité informace. Učebnice nesmí tedy žáka přeceňovat, ani podceňovat. Autoři učebnic však samozřejmě nevědí, jací žáci jejich díla čtou, je proto na učiteli, aby posoudil vhodnost jednotlivých textů a výkladů a žákům je přizpůsobil na základě jejich úrovně.

Součástí učebnic jsou obrázky, ilustrace, grafy a schémata, některé jsou pouze ilustrační, jiné mají motivační funkci a další jsou součástí výkladu. Učebnice má svou strukturou pomoci učiteli dodržovat zásadu integrity, například při probírání morfologie pamatovat na syntaktické využívání slovních druhů. K některým učebnicím jsou také zpracovány metodické příručky, které pomáhají učiteli se zpracováním učiva a mohou mu sloužit i jako kontrola.⁵⁴

Ve srovnání s moderními elektronickými pomůckami mohou učebnice působit zastarale a překonaně. Ale v edukačním procesu jsou stále nenahraditelné. Jsou opakovaně použitelné, kdykoliv to žáci či učitelé potřebují. Jsou snadno dostupné, přenosné a nevyžadují žádná technická zařízení. A většinou učiteli slouží jako východisko při přípravě výuky, z tohoto důvodu je důležité se jim věnovat.

Učebnice ČJ se schvalovací doložkou MŠMT vydávají tato nakladatelství: Alter, Fraus, Nová škola, s. r. o., Prodos, SPN, a.s., TAKTIK International a Tobiáš.

5.1 Alter

Učebnice ČJ nakladatelství Alter pro 2. stupeň jsou třídílné, dělí se na učivo o jazyce, komunikační a slohovou výchovu a pracovní sešit. Nakladatelství Alter si klade za cíl, aby byla učebnice pomůckou především žákovi, aby mu umožňovala samostatnou práci. Cílem procesu učení není dle tohoto nakladatelství, aby si žák každý poznatek či pravidlo zapamatoval. Důležité je, aby pochopil, jakou pozici má poznatek v hierarchii daných informací, a aby si vše dokázal v případě potřeby vyhledat a uměl to použít.⁵⁵

⁵⁴ ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6. Str. 80-84.

⁵⁵ Nakladatelství Alter: *Filosofie našich učebnic*, dostupné online: <https://www.alter.cz/k-zamysleni/filozofie-nasich-ucebnic> cit. [05.02.2023].

V důsledku této filozofie jsou učebnice tohoto nakladatelství plné přehledů a tabulek, které se opakují v každém ročníku. Dávají žákovi možnost kdykoliv do těchto materiálů nahlédnout a potvrdit si správnost svého řešení. V učebnicích jsou uváděny odkazy na práci se slovníky, žák tedy dostává informaci i o tom, kde hledat podrobnější informace, případně, kde hledat, až nebude mít k dispozici učebnici. Učebnice také vybízí k tvorbě myšlenkových map, které žákovi pomůžou udělat si přehled učiva, případně složit si jednotlivé části učiva dohromady. Tato filozofie je při výuce syntaktického učiva výhodná, protože učivo se v jednotlivých ročnících postupně nabaluje a rozšiřuje, možnost podívat se do přehledu a připomenout si již známé je proto podstatná.

U učebnic tohoto nakladatelství považujeme za nevýhodu grafickou stránku učebnice, která je z našeho pohledu příliš barevná. Toto nadměrné užívání barev je pro nás a pravděpodobně i pro žáky rušivé. Naopak za výhodu považujeme orientační tematický plán uvedený na konci učebnice, který je využitelný jak pro žáka (sebehodnocení), tak pro učitele (pomůcka při plánování).

Syntaktické učivo je v učebnicích tohoto nakladatelství převážně zařazeno za učivo z tvarosloví. Toto zařazení považujeme za vhodné, protože umožňuje žákům postupné opakování a navazování učiva logicky za sebou. V kapitolách o syntaxi nacházíme u výkladů hodně příkladů, konkrétně např. v rámci učiva o doplňku, které učitelé považují za obtížné (viz praktickou část), učebnice nabízí žákovi nejprve několik příkladů ve výkladu a následně několik cvičení, ve kterých je doplněk zvýrazněný a žák má určit, jakým slovním druhem je vyjádřen, na jakém slovním druhu závisí, doplnit jej do věty apod. Ve cvičeních zabývajících se syntaktickým učivem napříč ročníky převažuje práce s jednotlivými větami. V učebnicích převažují cvičení na taxonomicky nejnižší úrovni, tedy najdi (např. základní skladební dvojici), poznej druh (urči druh PU) apod. Nějaká tvořivá cvičení zde také můžeme najít, nejčastěji mají formu „vytvoř větu s použitím níže zadaných výrazů“; například v 7. ročníku mají žáci napsat krátký příběh, ve kterém použijí složené přísudky jmenné se sponou.

5.2 Fraus

Nakladatelství Fraus existuje v České republice od roku 1991, má již tedy více než třicetiletou tradici. Možná i z tohoto důvodu jsou učebnice tohoto nakladatelství nejpoužívanějšími učebnicemi ČJ na základních školách (potvrzeno v praktické části této

diplomové práci i např. v diplomové práci z roku 2013 „*Příčiny neporozumění učebnímu textu ve vyučovacím předmětu český jazyk*“⁵⁶).

Syntaktické učivo se v této učebnici nachází převážně po tvarosloví, což opět považujeme za správné zařazení učiva z hlediska logické návaznosti. Učebnice obsahuje velké množství cvičení, pracovní sešit tak slouží pouze jako doplnění a nemusí být využit naplno, na rozdíl třeba od učebních pomůcek nakladatelství Prodos. Podíváme-li se např. na učebnici pro 6. ročník tohoto nakladatelství, zjistíme, že kapitola skladby začíná opakováním základní skladební dvojice a náležitostmi týkajícími se této dvojice s využitím reálného textu (hádanky), ve kterém žáci tyto členy hledají, následně doplňují do vět, používají je ve vlastních větách a vyhledávají v textu. Následuje učivo o rozvíjejících větných členech, kde je každému větnému členu věnována zhruba jedna strana, využívaná cvičení jsou různého druhu od doplňování správných přívlasků do přísloví, přes popis obrázku s využitím zadaných slov, až k podtrhávání a určování jednotlivých větných členů. Autoři učebnice se snaží o rozmanitost cvičení, takže i časté používání cvičení typu „*vyhledej a urči*“ je proměňováno na základě textu, ve kterém se hledá, jednou se jedná o reálný text, jednou o komiks, jednou o umělý text a najdeme i cvičení s jednotlivými větami.

5.3 Nová škola, s. r. o.

Učebnice z nakladatelství Nová škola jsou propojeny s pracovním sešitem, který je ale netradičně rozdělen do dvou dílů. Pracovní sešity obsahují klíč (výjimka), žáci si tedy mohou sami zkontrolovat své výsledky a ověřit, jak jim probírané učivo jde. Učebnice tohoto nakladatelství vždy začínají testem na zopakování učiva z minulého ročníku, jednotlivé kapitoly jsou poté také ukončeny testem a na konci učebnice je závěrečný test z celé mluvnice.

Žákům určitě pomůže, když si v učebnici úplně na konci mohou přečíst výstupy z učiva, tedy, co se od nich očekává, že by měli zvládnout, a zároveň si mohou přečíst klíčové kompetence, ke kterým by je učitelé měli vést.

V učebnicích se objevují cvičení se samokontrolou, například v 7. ročníku na straně 6, žáci si zkontrolují správnost cvičení podle doplněné tajenky. Učebnici nelze upřít snahu o atraktivnost, v témže ročníku je zařazeno cvičení na určování druhů VV v Murphyho

⁵⁶ SIGMUNDOVÁ, Alena. *Příčiny neporozumění učebnímu textu ve vyučovacím předmětu český jazyk*. 2013.

Dostupné online:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/57090/DPTX_2012_2_11410_0_364236_0_137242.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

zákonech. V 8. ročníku mají žáci možnost v jednom ze cvičení pracovat s dialogy z pohádek/filmů nebo s textem od Ladislava Fukse, ke kterému jsou následně doplněna i cvičení, která svým zaměřením přesahují do dějepisu. V učebnici tedy nalezneme cvičení různého druhu, a můžeme říci, že je zde vidět snaha o zpříjemnění prostého vyhledávání volbou zajímavých a různorodých textů.

5.4 Prodos

Toto nakladatelství se od ostatních liší tím, že k učebnicím není pro žáky k dispozici klasický pracovní sešit. Pod hlavičkou tohoto nakladatelství ale vychází testové sešity, které jsou zaměřené na konkrétní učivo v konkrétním ročníku, např. Umíme češtinu? – Tvarosloví 7. Hlavním materiálem k využití však zůstává učebnice a pro učitele metodická příručka.

Učebnice tohoto nakladatelství jsou, co se týče syntaktického učiva, koncipovány úplně jinak než ostatní učebnice. Tyto učebnice totiž staví na valenční syntaxi, žáci se tedy kromě větných členů seznamují s pojmy: základní věta a doplnění. Stavba učiva je tu také úplně jiná než v ostatních učebnicích, ve cvičeních vůbec není kladen důraz na určování větných členů a druhů vedlejších vět, ale spíše důraz na komunikaci. Nejvíce se to projevuje v 7. ročníku, který se svým učivem úplně vymyká všem ostatním nakladatelstvím. Více v následujících kapitolách o učivu v jednotlivých ročnících napříč nakladatelstvími.⁵⁷

5.5 SPN, a.s.

Nakladatelství SPN, a. s. nabízí koncepčně ucelené řady učebnic pro všechny hlavní předměty základního vzdělávání. V českém jazyce vydává pro každý ročník sadu, která obsahuje učebnici, pracovní sešit a metodickou příručku pro učitele.⁵⁸

Co se týče učiva syntaxe, tak učebnice SPN jsou jediné učebnice, které rozlišují syntax na základě stavby, na větnou a textovou. V pracovním sešitě i v učebnici jsou hodně využívána cvičení, která po žácích chtějí vlastní tvorbu vět. Učebnice také propojuje učivo s učivem z jiných předmětů, např. v 6. ročníku nalezneme text o Trojském koni. Úkolem pro žáky je dovyprávět jej do konce, zjistit informace o starověké Tróji i se zdroji a nalezneme zde i otázky, které míří přímo na osobu žáka a mohou jej citově přitáhnout k tématu, např. „*Je v blízkosti vašeho bydliště také nějaké místo, kde se prováděl archeologický průzkum?*“.

V 7. ročníku při probírání druhů vedlejších vět se tato učebnice snaží diferencovat svoje texty a každý druh je tak představen odlišným způsobem. Vedlejší věty podmínkové

⁵⁷ Pedagogické nakladatelství Prodos, dostupné online: <https://ucebnice.org/prodos>, cit [06.02.2023].

⁵⁸ Pedagogické nakladatelství SPN, dostupné online: <https://www.spn.cz/o-nas/o-nakladatelstvi>, cit [14.02.2023].

mají žáci hledat v testu osobnosti: „*Když dostaneš z některého předmětu špatnou známku: a) začneš se hned učit, aby sis ji opravil b) bojíš se oznámit to rodičům c) je ti to jedno.*“ Vedlejší věty příčinné jsou schované v textu a vedlejší věty způsobové jsou představeny ve dvojicích, kde je příslovečné určení způsobu nahrazeno vedlejší větou způsobovou. Ve srovnání s ostatními učebnicemi se jedná o originální způsob představení tohoto učiva.

5.6 TAKTIK International

Nakladatelství Taktik vydává učebnice Hravá čeština, spolu s pracovním sešitem Hravá čeština, oba sešity jsou vždy barevně sladěny pro daný ročník.

Učebnice z tohoto nakladatelství se od ostatních učebnic liší tím, že jednotlivé úlohy jsou označeny puntíky, počet puntíků ukazuje míru obtížnosti daného cvičení. Učebnice obsahuje také přílohu s úlohami pro žáky SPU. Díky naznačené obtížnosti je možné diferencovat hodinu pro žáky na odlišných úrovních.

Po výkladu vždy následuje cvičení, které ho vhodně doplní. Kromě cvičení na taxonomicky nejnižší úrovni, jako je doplňování do vět a vyhledávání. Obsahují tyto učebnice také mnoho cvičení, která po žácích chtějí vlastní tvorbu, např. popis obrázků, odpovědi na otázky, tvoření vět podle zadaných větných členů apod. Kapitola je vždy zakončena souhrnným testem s výběrem nabízených odpovědí, který umožňuje žákovi udělat si představu o zvládnutí či nezvládnutí učiva.

5.7 Tobiáš

Nakladatelství Tobiáš se na svých webových stránkách prezentuje tím, že nabízí učebnice usnadňující realizaci didaktických požadavků na vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, učebnice respektující rozdíly v nadání a učebních předpokladech žáka.⁵⁹ V samotných učebnicích ale není na první pohled žádná diferenciaci vidět, cvičení nemají označenou obtížnost, ani nejsou skládána třeba od nejlehčího po nejtěžší. Učebnice tohoto nakladatelství se vyznačují tím, že výklad učiva se nachází vždy nalevo a cvičení k danému výkladu nalezneme napravo. Další cvičení se nacházejí v pracovním sešitě, na který jsou v učebnici uvedeny odkazy. Toto rozdělení vidíme jako velmi vhodné pro orientaci žáků, kteří si mohou snadněji dohledat výklad jakéhokoliv učiva.

Nakladatelství Tobiáš využívá v syntaktických kapitolách postupnou práci s texty. Lze říci, že s texty se v 6. ročníku začíná a učebnice jich obsahuje minimum, postupně zapojení textů sílí a v 9. ročníku již nenalezneme cvičení obsahující práci s jednotlivými větami, ale

⁵⁹ Nakladatelství Tobiáš, dostupné online: <https://tobias-ucebnice.cz/o-nas/>, cit. [23.02.2023].

vždy reálný text, nejčastěji z beletrie, ke kterému patří úkoly. V učebnici chybí cvičení, která by rozvíjela tvořivost žáků a jejich vlastní tvorbu textu. Nalezneme zde pouze cvičení na nejnižší taxonomické úrovni, navíc se vždy typ cvičení opakuje, takže například v 7. ročníku nalezneme celou stranu cvičení pouze na přeměnu vedlejší věty na větný člen. Naším názorem je, že takto postavené cvičení žáka bude nudit a učiteli přidělovat práci. Pokud chce učitel nabídnout žákům rozmanitost, musí v učebnici přecházet mezi stránkami, případně mezi učebnicí a pracovním sešitem a hůře se mu tak diferencuje práce pro žáky.

5.8 Syntaktické učivo v učebnicích podle ročníků

*„Učebnice představuje základní vyučovací a učební prostředek, který konkretizuje výchovné a vzdělávací cíle učebních osnov, vymezuje rozsah a obsah učiva.“*⁶⁰ Pedagog samozřejmě zhodnocuje předkládané učivo a přizpůsobuje je právě vyučovaným žákům. Některé učivo obsažené v učebnici daného ročníku tedy může přesunout do ročníku následujícího, a to na základě svého vlastního uvážení. Pokud učivo přesune do jiného ročníku, nemůže se již opírat o práci s učebnicí, žáci ZŠ mají zpravidla učebnice pro daný ročník zapůjčeny od školy, a tak není možné pracovat s učebnicí určenou pro jiný ročník. Hlavní učivo proto zůstává do ročníků rozděleno na základě učebnic. Z tohoto důvodu nás zajímalo rozložení syntaktického učiva do jednotlivých ročníků napříč jednotlivými nakladatelstvími.

5.8.1 Syntaktické učivo v 6. ročníku

Všechny zkoumané učebnice v 6. ročnících nejprve opakují základy získané z 1. stupně, pracují tedy se základní skladební dvojicí. Žáci již mají poznat podmět a přísudek, opakují shodu přísudku s podmětem, poznávají hranice věty. Toto učivo je základem, na kterém je veškeré další syntaktické učivo postaveno. Je proto správné, že jsou znalosti zopakovány a prohloubeny, než se na ně naváží nové informace. Všechny učebnice žákům následně představí rozvíjející větné členy: přívlastek, předmět a příslovečné určení. I učebnice nakladatelství Prodos, přestože představuje syntax na základě valenčního principu, ukazuje v tomto ročníku doplnění předmětné, příslovečné a přívlastek.

Všechny rozvíjející větné členy jsou v učebnicích představeny obecně, důraz je kladen na rozpoznání vzájemné závislosti jednotlivých členů věty. A také na schopnosti odpovídat správně na otázku (jaká, kam, kdy apod.) a otázku správně položit, abychom získali odpověď

⁶⁰ KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, str. 123. ISBN 80-7178-253-X

z předložené věty. V 6. ročníku rozlišují učebnice u příslovečného určení pouze čas, místo a způsob.

5.8.2 Syntaktické učivo v 7. ročníku

V 7. ročníku kladou učebnice důraz na rozvíjející větné členy a představují žákům druhy vět vedlejších. To znamená, že žáci se dozvědí více informací o jednotlivých rozvíjejících větných členech, je jim představen např. přívlastek volný a těsný, příslovečná určení jsou rozšířena o druhy jako je podmínka, příčina, přípustka, účel. Učebnice z nakladatelství SPN představuje žákům dokonce i příslovečné určení prostředku, původce děje a zřetele, zatímco ostatní učebnice tyto druhy příslovečného určení nevydělují. Žákům je také představen doplněk. Učebnice nakladatelství Alter, Nová škola a SPN předkládají učivo vedlejších vět tak, že věta vedlejší je přiřazena přímo k probíranému větnému členu, v ostatních učebnicích (Fraus, Taktik, Tobiáš) jsou nejprve probrány jednotlivé větné členy a následně jsou souhrnně probrány vedlejší věty, jako jedna kapitola. Nesoudíme, která z variant, jak předložit druhy vět vedlejších, je lepší, jen chceme poukázat na to, že obě varianty mají svá pro a proti. Pokud jsou větný člen a vedlejší věta předloženy žákovi společně, měl by si lépe uvědomit fakt, že určitá pozice ve větě může být obsazena výrazy nevětnými (větnými členy) i větnými (vedlejšími větami). Měl by při tom více pochopit, že se jedná o propojené učivo, nikoliv o dvě vzdálené a odlišné oblasti. Pokud učebnice představuje všechny druhy vedlejších vět souhrnně v jedné kapitole, je zase možné lépe ukázat na rozdíly mezi nimi, například u vedlejší věty podmětnej a předmětnej, můžeme poukázat na jejich snadnou zaměnitelnost.

Všechny učebnice se tedy v 7. ročníku zaměřují na rozpoznání jednotlivých větných členů a druhů VV, je to jádro syntaktického učiva v tomto ročníku. Nakladatelství Prodos však k tomuto tématu přistupuje jinak. Přestože se žáci seznamují s jednotlivými vedlejšími větami, učebnice jim v tomto ročníku předkládá i jiné učivo a klade na něj větší důraz. V učebnici nakladatelství Prodos nalezneme v obsahu učivo úplných a neúplných vět (elipsa), dorozumívání mezi lidmi, přímá a nepřímá řeč a věty podle postoje mluvčího. Učebnice spíše než na rozpoznávání větných členů a druhů VV staví na porozumění funkcím vět, na porozumění a poznání, jak se liší mluvený a psaný text od sebe. Ukazuje, že jedna věta může fungovat určitým způsobem v jedné situaci a v situaci jiné, u jiného mluvčího, už má úplně jiný význam. Že je proto důležité dívat se na celou situaci, celý kontext, nejen na vyřčenou (napsanou) větu. V tomto ročníku jsou žákům dále představeny významy slučovací,

vylučovací a odporovací, a to v kapitole tvarosloví u příslovcí. Přestože je toto učivo v učebnici představeno v jiné kapitole, jedná se o syntaktické učivo, předznamenávající učivo o významových vztazích mezi větami i větnými členy. V tomto ročníku, v této učebnici jde o hezkou ukázkou toho, jak lze propojovat jednotlivé oblasti učiva do různých celků.

5.8.3 Syntaktické učivo v 8. ročníku

Žáci 8. ročníku již poznají všechny větné členy, jsou schopni rozdělit souvětí na věty hlavní a vedlejší a určit druhy vět vedlejších. Učebnice pro 8. ročníky se zaměřují nejprve na zopakování tohoto učiva a následně toto učivo rozšiřují o vztahy v souřadných spojeních. Většina učebnic (Tobiáš, Taktik, Nová škola a Fraus) začíná s významovými vztahy mezi hlavními větami. Nakladatelství SPN a Alter začíná naopak s významovými vztahy mezi několikanásobnými větnými členy. Všechny učebnice, až na učebnici nakladatelství Prodos, v tomto ročníku proberou významové vztahy mezi souřadně spojenými hlavními větami, vedlejšími větami a několikanásobnými větnými členy. Učebnice nakladatelství Prodos pracuje pouze se souřadnými vztahy mezi větami. Toto učivo považujeme za oblast, kde se dá trénovat porozumění textu a žáci musí své porozumění dokázat určením správného významového vztahu. Toto porozumění se dá trénovat ale i bez konečného nálepkování správným poměrem – porovnáváním jednotlivých vět / větných členů mezi sebou jsou žáci sami schopni pojmenovat vztah, který mezi sebou dané členy mají. Žádná z učebnic se však touto cestou nevydává a všechny představují poměry spíše na základě použitých spojovacích výrazů než daného významu. Učebnice nakladatelství Taktik a Nová škola uvádí všechny poměry na jedné stránce, žáci je tedy mohou porovnávat, ostatní učebnice se vydávají cestou postupného představování jednotlivých poměrů.

5.8.4 Syntaktické učivo v 9. ročníku

9. ročník je ročníkem opakovacím. Všechno probrané syntaktické učivo si žáci znovu projdou a zopakují. Většina učebnic (kromě učebnice nakladatelství Tobiáš, která jen opakuje) po zopakování zařazuje aktuální větné členění, typy slovosledu, zvláštnosti ve větném členění (vsuvka, oslovení, citoslovce, samostatný větný člen, elipsa), stavbu textu (soudržnost) apod. Dle našeho názoru je toto učivo v učebnici zařazeno až do období po přijímacích zkouškách na střední školy. Přijatí žáci a žáci, kteří nepokračují na střední školy, nemají důvod věnovat tomuto učivu pozornost, proto je velká škoda, že toto učivo není zařazeno mnohem dříve. Právě toto učivo pomáhá nejvíce při uvědomělé tvorbě vlastního

textu. Žáci zjistí, jaký účinek mohou jednotlivé zvláštnosti větné stavby mít na recipienta textu, jakým způsobem lze formulací jedné věty úplně změnit její význam apod.

Učebnice nakladatelství Taktik má v tomto ročníku zařazena také cvičení, ve kterých žáci hledají prostředky zajišťující spojitost a návaznost, opravují stylizaci textu, nahrazují slova vhodnějšími synonymy, označují úseky zajišťující tematickou posloupnost atd. V učebnici se jedná o pouhé dvě strany (95 – 97), které dle našeho názoru naprosto neodpovídají důležitosti tohoto učiva. V kontextu zpracování učiva v ostatních učebnicích (kromě nakladatelství Prodos) můžeme říci, že je to přesto mnohem více než v ostatních učebnicích. Toto učivo považujeme za nejvíce využitelné v budoucím životě, protože každý z nás někdy potřebuje vytvořit nějaký text. A vědomí o tom, jakým způsobem fungují navazovací prostředky, jak docílit toho, aby byl text soudržný a nerozpadl se nám tematicky, je důležité. Nehledě na to, že pokud by se tímto učivem začínalo, žákům by se mnohem lépe psaly slohové práce, které těmito stylistickými nedostatky trpí.

Učebnice z nakladatelství Prodos v tomto ročníku zařazuje kromě opakování ještě učivo o několikanásobných větných členech a jejich souřadném spojování. A dokonce se zabývá rozdílem mezi větami s několikanásobným přísudkem a souřadným souvětím. Tedy problémem, který je popsán v kapitole o kritických místech syntaxe a který ostatní učebnice vůbec nepředkládají.

Praktická část

6 Metodologie výzkumu

6.1 Cíle výzkumu

Cíle této diplomové práce se dají rozdělit na dílčí a hlavní. Hlavním cílem je zjistit příčiny učitelského postoje k syntaxi jako ke kritickému místu ve výuce ČJ na 2. stupni ZŠ. Dílčí cíle se týkají doplnění informací na základě prvního dotazníkového výzkumu mezi učiteli a vyhodnocení úrovně syntaxe v žákovských pracích jakožto naplňování cílů výuky syntaxe.

Diplomová práce se nejprve věnuje teoretickým poznatkům z oblasti syntaxe a sleduje syntax v RVP a v učebnicích. Na základě těchto teoretických poznatků jsou stanoveny důvody, které by mohly vést k chápání syntaxe jako kritického místa při výuce ČJ. Předpokládáme následující:

P1: Učitelé spatřují příčinu potíží především na straně žáků. Nemyslíme si, že učitelé budou považovat za problém své vzdělání a své zkušenosti.

P2: Učitelé, kteří syntax jako problém nevnímají, budou starší a zkušenější.

P3: Učitelé nebudou spokojeni s pojetím učiva syntaxe v učebnicích.

P4: Učitelé budou vnímat jako problém RVP. Konkrétně obecnost RVP, který nenařizuje, co přesně a v jakém rozsahu má žák umět.

K potvrzení výše uvedených předpokladů bylo využito dotazníkového šetření, šířeného na sociálních sítích ve skupinách zabývajících se výukou českého jazyka. A na základě reakcí respondentů v prvním dotazníku byla do diplomové práce zařazena také analýza úkolů týkajících se syntaktického učiva v přijímacích zkouškách na střední školy.

Na základě výsledků z prvního dotazníkového šetření, kdy se některé předpoklady nepotvrdily, se v druhém dotazníkovém šetření tato práce snaží zjistit, kterou část syntaktického učiva by bylo vhodné z výuky na 2. stupni vyřadit, případně přesunout na SŠ. Chceme si také potvrdit zjištění, že přijímací zkoušky ovlivňují styl výuky v 9. ročnících. Předpoklady, které jsme si stanovili, jsou následující:

P5: Učitelé chtějí syntaktické učivo zjednodušit.

P6: Učitelé chtějí vyřadit některé rozvíjející větné členy, pravděpodobně doplněk a některé druhy příslovecného určení.

P7: Učitelé chtějí z výuky vyřadit také určování druhů vět vedlejších.

P8: Přijímací zkoušky ovlivňují styl výuky v 9. ročníku, kdy je kladen velký důraz na typové úlohy z přijímacích testů.

Dále nás bude zajímat, čím by učitelé vyřazené učivo nahradili. Předpokládáme totiž, že počet vyučovacích hodin věnovaných syntaxi zůstane stejný. Problémem je náročnost a množství syntaktického učiva, pokud množství zredukujeme, zajímá nás, čím se budou učitelé v těchto hodinách věnovaných syntaxi zabírat.

Tato práce se dále věnuje textům napsaným žáky 6. – 9. tříd ZŠ Uhlířské Janovice, ve kterých zkoumá úroveň použitých syntaktických konstrukcí. Zajímá nás, zda žáci preferují věty jednoduché před souvětími nebo naopak, zajímá nás také nadvětná syntax, především zda práce obsahuje rozdělení textu do odstavců. K žakovským pracím jsme si stanovili následující předpoklady:

P9: V žakovských pracích budou převažovat souvětí nad jednoduchými větami.

P10: Úroveň použitých syntaktických konstrukcí se bude zvyšovat s věkem žáků.

P11: Žakovské práce nebudou ve většině případů rozděleny do odstavců.

6.2 Metody výzkumu

Pro získání dat byly provedeny dva dotazníkové výzkumy mezi učiteli, dotazníkový výzkum mezi žáky a analýza žakovských slohových prací.

Výzkum mezi učiteli byl realizován pomocí dvou dotazníkových šetření. První dotazníkové šetření si kladlo za cíl potvrdit názor, že učitelé chápou syntax jako kritické místo ve výuce, přičemž za kritické místo je považována oblast, kde žáci často selhávají a nezvládají učivo.⁶¹ Zároveň se toto šetření soustředilo na zjištění příčin žakovského neúspěchu. Možné příčiny neúspěchu byly stanoveny na základě jednotlivých aspektů výuky. Navržené příčiny se tedy soustředí na osobu učitele – neznalost/nejistota při výkladu, na osobu žáka – nevyspělost, neschopnost porozumění textu. Dále na RVP, ze kterého výuka vychází, a na učebnice, které mají sloužit jako opora jak pro učitele, tak pro žáky. Druhé dotazníkové šetření mělo rozvinout informace zjištěné prvním dotazováním. Zaměřovali jsme se na cíl výuky syntaxe, na to, jestli je učitel naplňován, a na možnou redukci syntaktického učiva. Také jsme si chtěli potvrdit zjištění z prvního dotazníkového šetření, že přijímací zkoušky na SŠ ovlivňují výuku v 9. ročnících a promítá se to i do výuky syntaxe.

⁶¹ RENDL, Miroslav a VONDROVÁ Naďa. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, s. 357. ISBN 978-80-7290-723-6.

Sběr dat probíhal na internetu prostřednictvím sociálních sítí ve skupinách sdružujících pedagogy českého jazyka: Učitelé češtiny sobě (PK⁶²), Učitelé +, Český jazyk a literatura – nápady a inspirace, Náměty pro český jazyk 2. stupně.

Druhá část výzkumu byla realizována na ZŠ Uhlířské Janovice se souhlasem ředitelky školy. Žáci 6. až 9. ročníků měli za úkol vyplnit krátký dotazník, který se ptal na jejich názor na syntax (v dotazníku bylo použito slovo skladba). Následně dostali na výběr ze 4 témat, na jedno vybrané napsali text v minimálním rozsahu 150 slov (6. a 7. třída) a 200 slov (8. a 9. třída).

6.2.1 Dotazníkové šetření – Příčiny chápání syntaxe jako kritického místa ve výuce ČJ

Dotazník je tvořen otázkami otevřenými i uzavřenými. Otázky se řetězí, v případě kladné odpovědi na otázku se tazateli zobrazí dotaz na specifikaci odpovědi. V případě záporné odpovědi se tazateli zobrazí další téma. Tento systém dovolí respondentům více se vyjádřit k tématu, se kterým souzní.

V dotazníku jsou nejprve zařazeny otázky týkající se osobních a profesních charakteristik respondenta, tedy pohlaví, věk, zkušenost s výukou ČJ na 2. stupni a zkušenost s výukou ČJ na jiném stupni, případně jako cizího jazyka. Následuje otázka na vnímání syntaxe jako kritického místa ve výuce a dále jednotlivé důvody, které k tomu mohou vést: nevhodně zpracovaná látka v učebnicích, špatně zpracovaný RVP, nedostatečná znalost učiva na straně učitele, nevypěstlost žáků, neschopnost žáků porozumět delšímu psanému textu. Dotazník je zakončen otevřenou otázkou na učivo syntaxe, které dělá žákům na ZŠ největší problém a které by učitelé chtěli vyřadit. Následuje ještě nepovinná otázka zaměřená na připomínky, postřehy apod. Plné znění dotazníku je uvedeno v příloze.

6.2.1.1 Charakteristika souboru respondentů v 1. dotazníkovém šetření

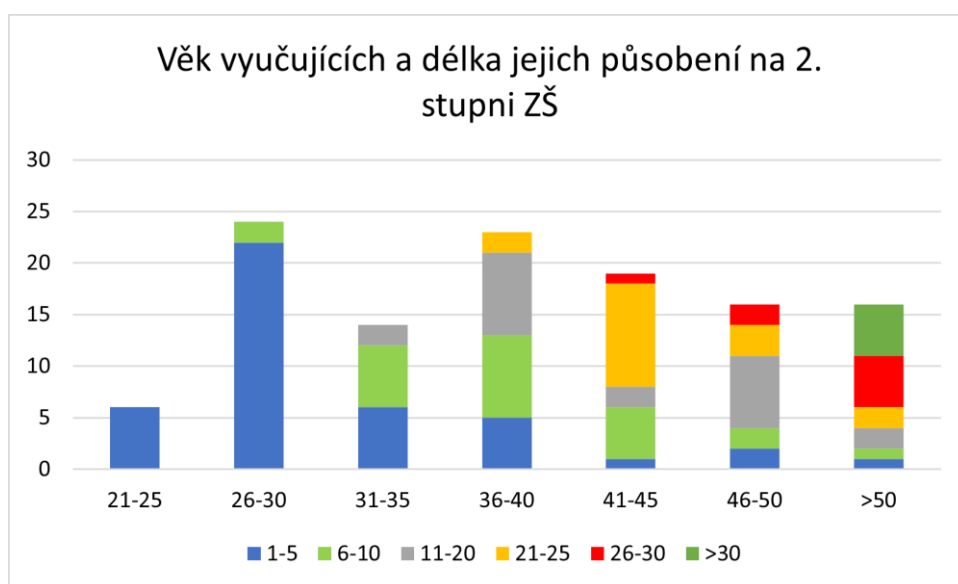
Prvního výzkumu se zúčastnilo celkem 130 respondentů, z toho 119 aktuálně vyučuje český jazyk na 2. stupni. Rozdíl činí učitelé, kteří nyní učí na jiném než 2. stupni, ale dříve na 2. stupni učili. Tito učitelé byli vyřazeni z důvodu, že diplomová práce se snaží sbírat aktuální informace a názory, tedy pouze od učitelů, kteří nyní působí na 2. stupni ZŠ.

Genderově jsou zastoupeny převážně ženy, což bylo vzhledem k počtu učitelů-mužů na druhých stupních předpokládané, dotazníku se konkrétně zúčastnilo 9 učitelů-mužů.

Důležité je, že se povedlo sesbírat názory od učitelů různého věku, nejmladšímu respondentovi je 22 let a nejstaršímu 66 let. Zastoupena je celá věková škála, je to i díky

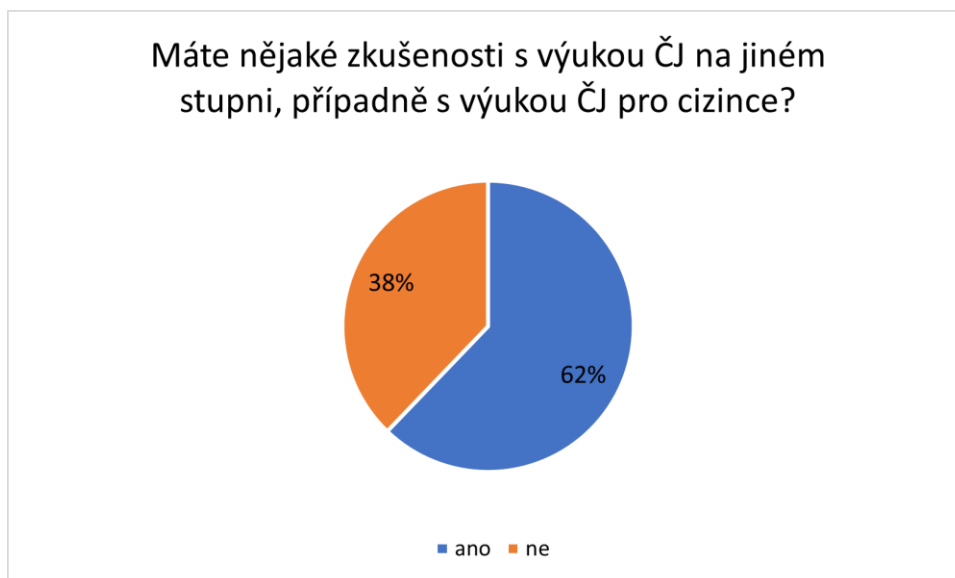
⁶² PK = pedagogická komora

tomu, že na sociálních sítích se v dnešní době pohybují opravdu všechny generace. V učitelských skupinách se navíc sdružují převážně učitelé, kteří jsou svým předmětem zaujatí a snaží se stále inovovat svou výuku a přizpůsobovat se novým trendům a novým aplikacím. Tyto skupiny jsou důležité také pro začínající učitele, kteří zde hledají inspiraci a čerpají z praxe zkušenějších kolegů. Začínající učitelé jsou ochotnější k vyplňování výzkumů pro diplomové práce, protože si sami pamatují, jak těžké je získat dostatek respondentů. Proto nepřekvapuje, že mezi respondenty máme velký počet mladých a začínajících učitelů. Více je vidět v následujícím grafu č. 1, kde je v jednotlivých sloupcích zobrazeno věkové rozložení respondentů a délka jejich výkonu povolání učitele a na kolmé ose vidíme počet respondentů v dané kategorii.



Graf č. 1

Je jasné, že nejmladší respondenti budou zároveň těmi nejméně zkušenými, ale z grafu č. 1 je vidět, že začínající učitelé jsou v každé věkové skupině. Z doplňujících odpovědí je patrné, že se jedná o učitele, kteří přestoupili z jiného stupně na 2. stupeň ZŠ, ale lze mezi nimi najít i několik respondentů, kteří začali učit až v pozdějším věku nebo se do školství vrátili po letech strávených v jiném zaměstnání.



Graf č. 2

Více než polovina respondentů má zkušenost s výukou ČJ na jiném stupni, případně s výukou pro cizince. V upřesňujících odpovědích na tuto otázku pak převažuje zkušenost s výukou na 1. stupni, většinou konkrétně s pátým ročníkem. Ze zkušenosti víme, že je to dané zejména nedostatkem prvostupňových učitelů, případně tím, že z prostorových důvodů jsou třídy 5. ročníku umístěny do budovy 2. stupně a vyučují je učitelé 2. stupně.

O něco méně jsou zde zastoupené zkušenosti s výukou cizinců, někdy žáků cizinců v rámci třídy, jindy přímo výuka cizinců ve speciální třídě/škole. V odpovědích je také často připsané doučování, ať už jako příprava k maturitě, nebo doučování konkrétních učebních celků mimo třídu. Je celkem překvapivé, že ačkoliv na vysokých školách převažuje výuka češtiny pro 2. a 3. stupeň současně, mezi našimi respondenty je výuka na střední škole zmíněna jen 5x.

Poslední obecná otázka zněla „*Jakou řadu učebnic a pracovních sešitů používáte při výuce ČJ?*“ Asi nepřekvapí, že nejčastěji jsou používány učebnice nakladatelství Fraus, konkrétně u 40 % respondentů. Druhou nejčastější učebnicí jsou učebnice nakladatelství Taktik – Hravá čeština, ty jsou zastoupeny v 20 %, dále jsou to učebnice od nakladatelství SPN a Nové školy. Poslední skupinu tvoří několik výjimek, které nepoužívají žádné učebnice.

Je zajímavé, že učitelé využívající učebnici od nakladatelství Fraus ji často doplňují pracovními sešity od nakladatelství Taktik, z uvedených 40 % je to téměř polovina. Na základě analýzy učebnic odhadujeme, že učitelé využívající tuto kombinaci mají větší variabilitu cvičení, která mohou s žáky dělat. Hravá čeština od nakladatelství Taktik je barevnější a úkoly jsou typově pestřejší než úkoly v učebnicích nakladatelství Fraus.

V učebnicích tohoto nakladatelství zase uživatelé najdou jasně a strukturovaně vyložené učivo se shrnutím toho nejdůležitějšího v barevně odlišených rámečkách.

6.2.2 Dotazníkové šetření – doplňující výzkum

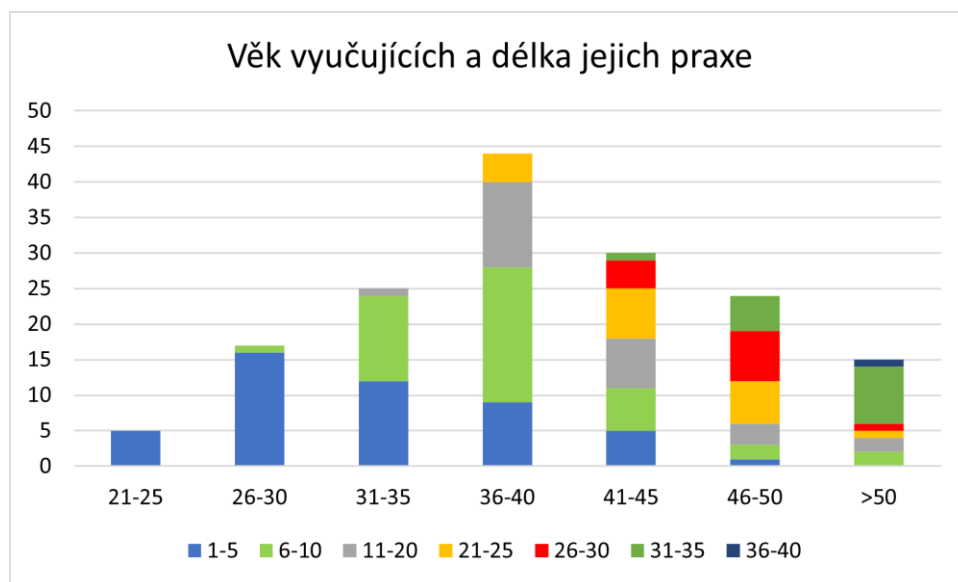
Doplňující dotazníkové šetření bylo opět tvořeno zavřenými i otevřenými otázkami, znovu bylo použito řetězení otázek a otázky se respondentům zobrazovaly postupně, nebylo možné se vrátit.

V obecné části tohoto dotazníku se ptáme znovu na věk a na počet let odučených na ZŠ, abychom mohli porovnat, zda se zkušenost respondentů odráží v jejich názoru na syntax.

Následují otázky, které se týkají výuky syntaxe na ZŠ. Nejprve zjišťujeme, zda respondenti souhlasí s nahlížením syntaxe jako kritického místa, dále se ptáme, zda souhlasí s námi stanoveným cílem výuky syntaxe. Další otázky se týkají syntaxe a žáka a poslední sada otázek se týká redukce učiva na ZŠ. Na závěr jsme zařadili otázku na přijímací zkoušky a jejich vliv na výuku v 9. ročníku, kterou si chceme potvrdit zjištění z prvního dotazníkového šetření.

6.2.2.1 Charakteristika souboru respondentů v 2. dotazníkovém šetření

Druhého dotazníkového šetření se zúčastnilo 160 respondentů. Upustili jsme od otázek na pohlaví, další zkušenosti s výukou ČJ a pominuli jsme i otázku učebnic. Znovu nás však zajímal věk vyučujících a délka jejich praxe, což nám přehledně ukazuje Graf č. 3.



Graf č. 3

Při srovnání se stejným grafem z 1. dotazníkového šetření vidíme, že se nám zvýšila délka praxe; je to z toho důvodu, že otázka nebyla specifikována na zkušenosti z 2. stupně ZŠ. Respondenti proto pravděpodobně uváděli celkovou délku své učitelské praxe. I přes tuto drobnou odchylku je vidět, že rozložení respondentů je přibližně stejné jako v prvním

výzkumu. Jediným větším rozdílem je vyšší počet respondentů ve věkové kategorii 36–40. Co se týče věku respondentů, opět se nám povedlo oslovit respondenty napříč generacemi, nejmladšímu respondentovi je 21 let a nejstaršímu 63 let.

6.2.3 Dotazníkové šetření mezi žáky

Dotazníkové šetření mezi žáky proběhlo na ZŠ Uhlířské Janovice. U žáků jsme zjišťovali pohlaví, navštěvovanou třídu a jejich názor na syntax (v dotazníku použito slovo skladba). Dotazník byl stručný, protože jsme se dotazovali pouze na to, zda si myslí, že je učivo syntaxe důležité a proč, dále jestli se jim zdá náročné a proč. Žákům jsme také připomněli, co to skladba je. Ze zkušenosti víme, že pod takto obecnými termíny si žáci málokdy představí konkrétní učivo, v dotazníku se proto objevila tato definice: „*Skladba je nauka, která zkoumá vzájemné vztahy mezi slovy ve větě (větné členy), zabývá se správným tvořením vět, souvětím a správným slovosledem.*“

Dotazník žáci vyplňovali v papírové formě, tato forma žákům umožnila neodpovídat na otevřené otázky, a proto jsme získali doplňující odpovědi jen zhruba od 70 % žáků.

6.2.3.1 Charakteristika souboru žákovských respondentů

Výzkum byl prováděn, po dohodě s paní ředitelkou, na základní škole ZŠ Uhlířské Janovice. Jedná se o základní školu bez specifického zaměření. Škola vyučuje podle ŠVP SOVA, který je zveřejněn na webových stránkách školy.⁶³ Vyučovací předmět Český jazyk a literatura má časovou dotaci 4 hodiny týdně v 7. a 8. ročníku a 5 hodin týdně v 6. a 9. ročníku.

Školu navštěvuje 620 žáků a 15 předškoláků (přípravná třída), 1. a 2. stupeň je rozdělen do dvou budov. 6., 7. a 8. ročník má tři třídy, 9. ročník dvě. V každé třídě je přibližně 20-28 žáků.

Vzorek pro výzkum tvoří 204 žáků. Počet analyzovaných žákovských prací je 186, protože některé práce byly vyřazeny z důvodu nesplnění počtu slov a jedna práce byla psána žákem ukrajinského původu.

Výzkum probíhal v březnu roku 2023.

6.2.4 Analýza žákovských prací

Analýzovali jsme žákovské práce napsané v jedné hodině ČJ. Práce byly zadávány učitelkami ČJ, které v hodinách běžně působí. Práce nebyla plánovaná. Chtěli jsme, aby práce

⁶³ <https://www.zsuj.cz/skola/uredni-deska/svp-ke-stazeni/>

v 6. a 7. ročníku splňovaly minimální rozsah 150 slov a práce v 8. a 9. ročníku minimální rozsah 200 slov.

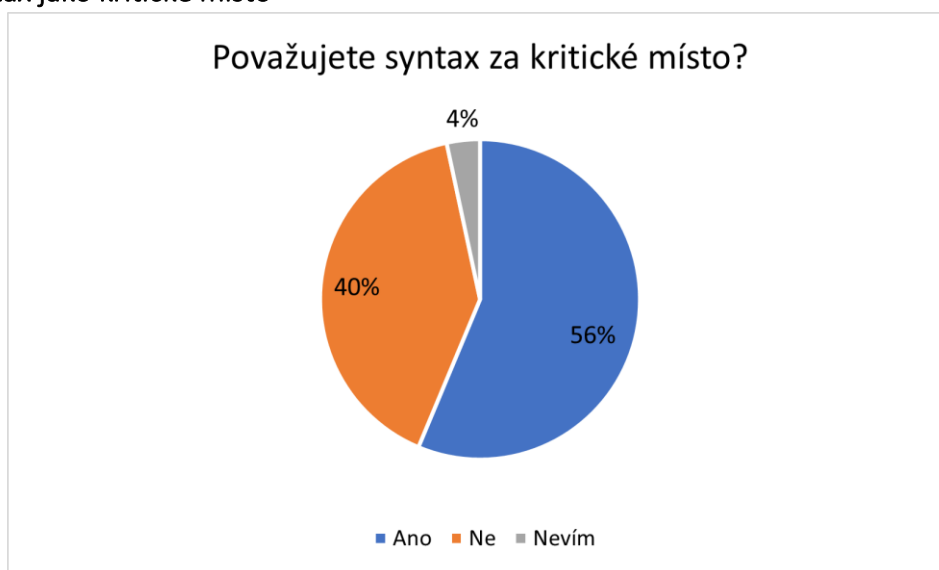
Učitelky žákům nabídly tato témata: *Moje nejlepší kamarádka/Můj nejlepší kamarád, Život teenagera, Největší překvapení a Oblíbený sport*. Žákům bylo sděleno, že si mohou vybrat jakékoliv téma z nabídky, ale musí psát souvislý text, dodržet jeho minimální rozsah a že slohový postup ani útvar není zadán. Texty byly psány anonymně.

Témata jsme se snažili vybrat tak, aby si každý žák mohl vybrat něco, co jej osloví. Témata byla vytvořena tak, aby pisatelé mohli využít osobní zážitky a zkušenosti; ze zkušenosti totiž víme, že u takových témat se snáze rozepíší. Obzvláště, když se jedná o neplánovanou práci, na kterou mají pouze jednu vyučovací hodinu. Témata jsme se dále snažili vybrat tak, aby pokud možno reprezentovala jeden slohový útvar, přestože žákům bylo řečeno, že není zadán. Předpokládali jsme, že téma „*Moje nejlepší kamarádka/Můj nejlepší kamarád*“ bude žákům evokovat, že je požadován popis/charakteristika, „*Život teenagera*“ budou psát jako úvahu, „*Největší překvapení*“ jako vyprávění a „*Oblíbený sport*“ jako popis/výklad.

7 Výsledky výzkumů

7.1 Výsledky dotazníkových šetření mezi učiteli

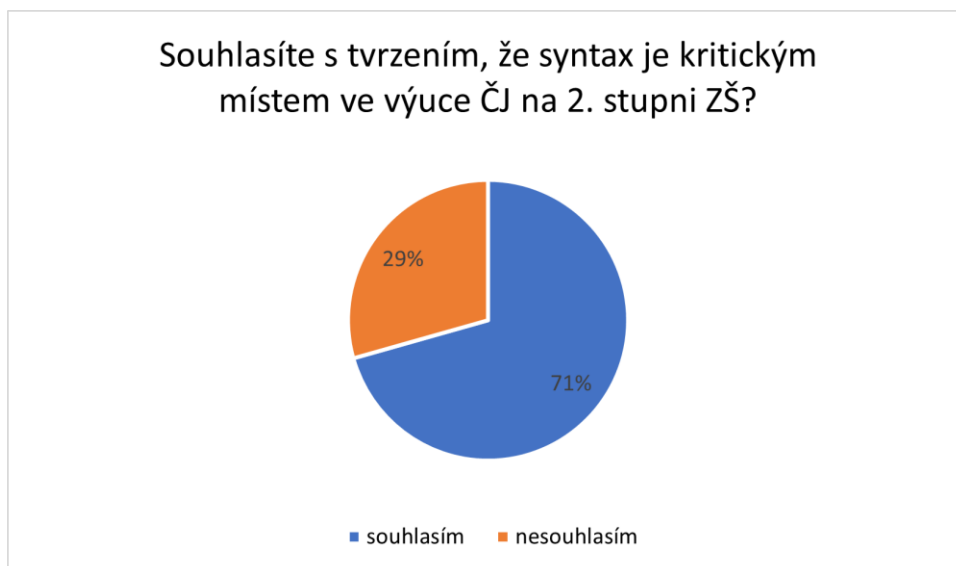
7.1.1 Syntax jako kritické místo



Graf č. 4

V prvním výzkumu považovala nadpoloviční většina respondentů syntax za kritické místo, jak vidíme z grafu č. 4. Tato otázka č. 8 „*Vnímáte syntax jako kritické místo ve výuce Čj na 2. stupni ZŠ?*“ zúžila počet respondentů odpovídajících na další otázky. Respondenti nepovažující syntax za kritické místo byli z dalších otázek vyloučeni, čímž počet respondentů klesl na 71. Respondenti nepovažující syntax za kritické místo byli v průměru starší 42 let. Může to být tím, že tito učitelé mají delší praxi (viz graf č. 1, který ukazuje, že věková skupina 40+ učí zpravidla 10 a více let), takže si během let vypracovali a vyzkoušeli metody, jak syntax efektivně naučit. Mladší učitelé naproti tomu neměli dostatek času vyzkoušet různé přístupy k výuce syntaxe a možná jen zatím nepřišli na metodu, která by se jim osvědčila. S věkem také přibývá nadhled a je možné, že starší učitelé posuzují schopnosti žáků shovívavěji, protože si všímají toho, že dnešní děti zápasí se základními dovednostmi, jako je porozumění čtenému textu nebo pravopis. V tomto kontextu se kritickým místem výuky stávají jiné oblasti. V případě starších učitelů se může kriticky jevit výuka nových disciplín, například mediální gramotnosti a syntax je pro ně něčím známým, a proto ne kritickým.

V doplňujícím výzkumu podíl respondentů považujících syntax za kritické místo výuky stoupl na 71 %, jak vidíme z grafu č. 5.



Graf č. 5

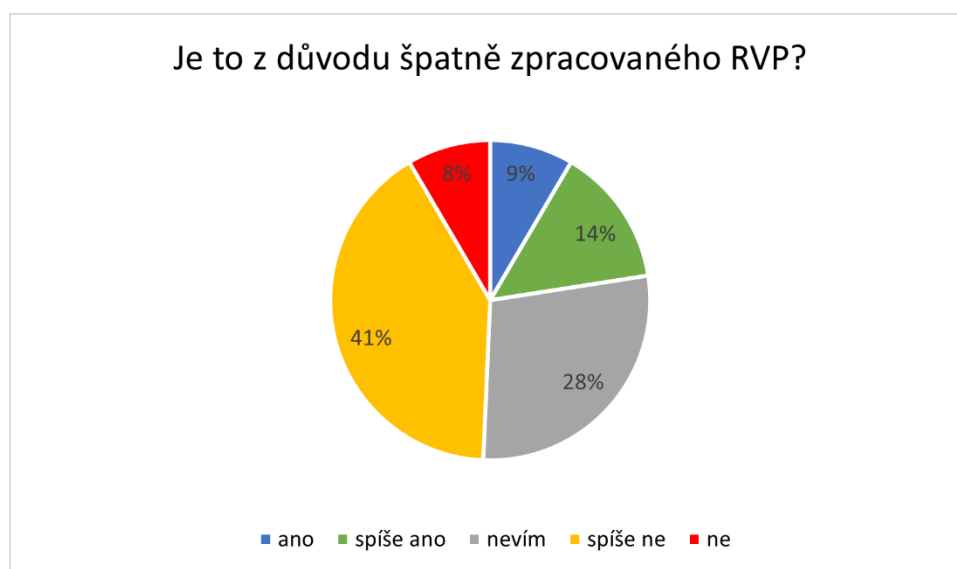
I zde nás zajímalo, zda se větší zkušenosti s výukou nějak odráží v názoru respondentů. Tentokrát byla ale nesouhlasná reakce rozprostřena mezi respondenty v mnohem větším spektru než v předchozím šetření. Shrňeme-li odpovědi z obou dotazníkových šetření, můžeme říci, že mezi učiteli je většina těch, kteří syntax vnímají jako kritické místo. Jejich vnímání je však subjektivní, není ovlivněno ani věkem, ani délkou praxe.

V doplňujícím šetření jsme se ptali i na důvody, proč respondenti souhlasí nebo nesouhlasí s předkládaným tvrzením. Souhlasící respondenti nejčastěji odpovídali, že žáci nerozumí praktické uplatnitelnosti syntaxe, a proto je učivo syntaxe nebaví. Respondenti také tvrdili, že žáci nejsou schopni syntaktické učivo propojovat, nerozumí textu, a proto je těžké s nimi toto učivo probírat. Kromě stížností na schopnosti žáků se mezi odpověďmi opakovalo také to, že k syntaktickému učivu je ve školách přístupováno pouze lingvisticky, že je potřeba propojit toto učivo s komunikačními dovednostmi. Respondenti si ale stěžovali, že pro komunikační pojetí syntaxe ve výuce nejsou dostatečné podklady, kterými by se mohli řídit nebo inspirovat. Respondenti nesouhlasící s tvrzením, že syntax je kritické místo, naopak psali, že syntax je logický systém, ve kterém se dá využít kreativita žáků a propojit učivo se slohem. Někteří respondenti uvedli, že syntax se dá za kritické místo považovat stejně tak jako všechny ostatní oblasti učiva, proto nesouhlasí. A několik respondentů tvrdí, že kritičtější místem než syntax je čtenářská gramotnost, které není věnována dostatečná pozornost.

7.1.2 Důvody vedoucí k chápání syntaxe jako kritického místa

V této kapitole hledáme důvody, které vedou k tomu, že syntax je chápána jako kritické místo při výuce ČJ. Těmito otázkami se zabývalo pouze první dotazníkové šetření.

Navrhli jsme několik faktorů, které by mohly zapříčinit chápání syntaxe jako kritického místa. Reakce respondentů na ně zobrazujeme v následujících grafech, grafy postupně komentujeme a doplňujeme odpověďmi respondentů z otevřených otázek.



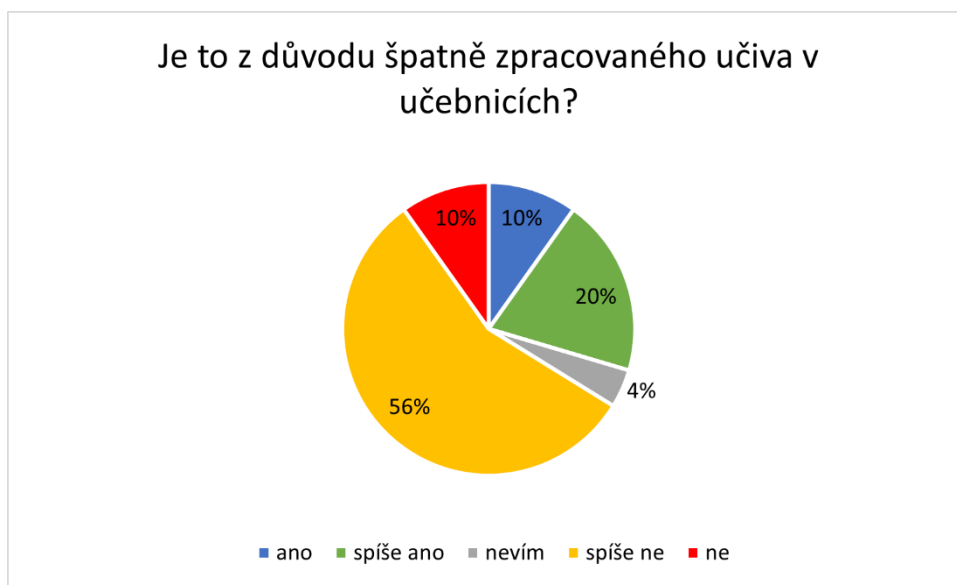
Graf č. 6

Jako první důvod je navržen špatně zpracovaný RVP (otázka č. 10, 11), s tímto důvodem ale jednoznačně souhlasí pouze 8 % respondentů, 14 % se k této variantě přiklání, 28 % respondentů neví a zbytek nesouhlasí. Z následujících volných odpovědí respondentů, kteří považují RVP za problém, je vidět, že o RVP nemají konkrétní představu. Respondenti totiž chtějí, aby bylo zjednodušeno učivo větných členů, případně rovnou zrušeno, to stejné si myslí o vedlejších větách a složitých souvětích. V RVP ale není přesně uvedeno, které všechny rozvíjející větné členy mají žáci umět a jestli musí pracovat se složitými souvětími. Respondenti kritizují spíše ŠVP, který je ale na každé škole jiný a škola, resp. učitelé v ní si ho sami na základě RVP sestavili. Z odpovědí tedy vyplynulo, že je možné, že školy naddimenzovaný ŠVP, který učitelům ukládá naučit žáky příliš mnoho a příliš podrobně.

Jeden respondent by si přál, aby bylo učivo syntaxe propojeno se slohem a aby se pracovalo s kontextem, obojí však v RVP nalezneme: „*Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.*“ a „*Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.*“ Z výše citovaných vět z RVP je jasné, že učivo všech tří složek (jazyka, literatury i slohu) se má prolínat a posuzování výstavby textu je konkrétním

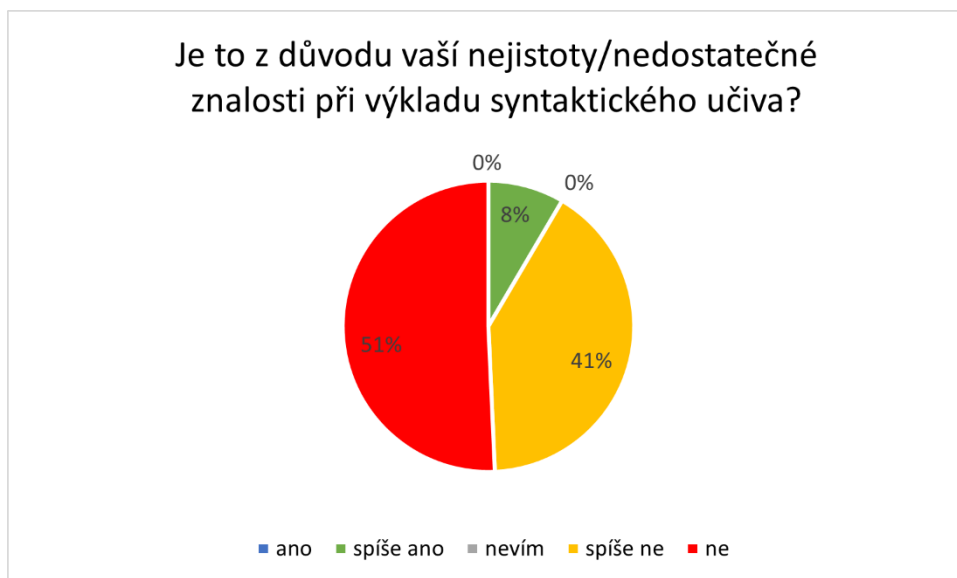
naplněním propojení slohu a syntaxe. Dále by respondent chtěl, aby žáci méně analyzovali a více produkovali své vlastní texty, cílem jazykové výchovy je ale smysluplné a výstižné vyjadřování, zde je opět opora v RVP.

Na základě odpovědí můžeme říci, že RVP není překážkou při výuce syntaxe, svou neurčitostí je spíše výhodou, kterou si ale učitelé zřejmě neuvědomují, nebo ji při sestavování ŠVP neumí využít.



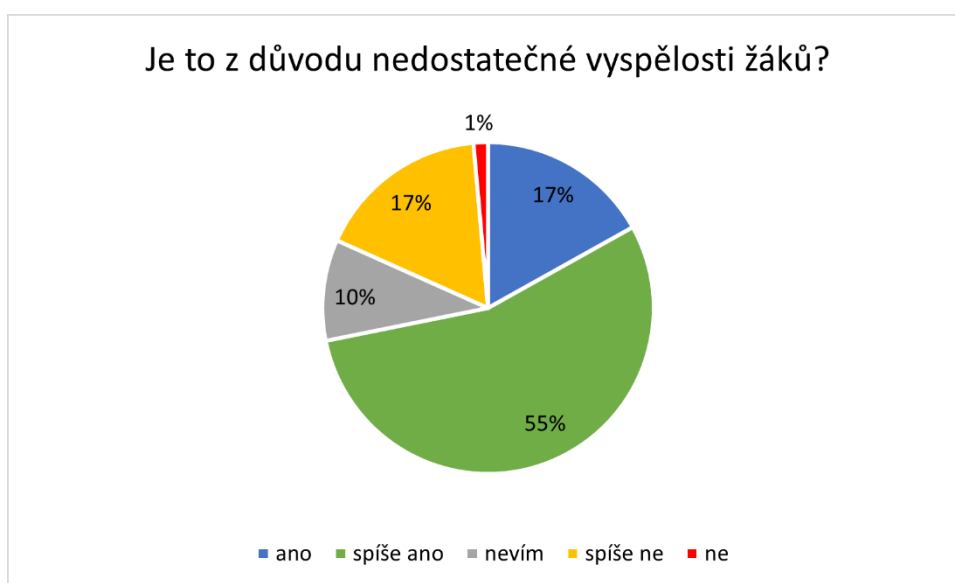
Graf č. 7

Jako další důvod jsou navrženy učebnice (otázka č. 12, 13), jako nedostatečná podpora jak pro žáky, tak pro učitele. S tímto důvodem souhlasí již více respondentů než v předešlé otázce, ale stále se jedná o menšinu respondentů. Přes 60 % respondentů si myslí, že látka v učebnicích je zpracována správně, že cvičení je dostatek a učivo je vysvětleno jasně a srozumitelně. Respondenti kritizující učebnice si myslí, že jsou příliš zaměřeny na teorii a málo na komunikační praxi, a požadují reálné/realistické příklady vět a vynechat práci s izolovanými větami. Z dotazníku vyplývá, že se takto vyjádřili učitelé používající různé učebnice, nemůžeme tedy říci, že by některá konkrétní učebnice podle názorů respondentů pojímala učivo syntaxe hůře než jiná. Stejně jako v životě je každý jiný, také při výuce záleží na osobnosti učitele. Faktor nevhodného zpracování látky syntaxe v učebnici se tedy neukázal jako významný.



Graf č. 8

Jako další důvod byla zvolena nejistota učitelů při výkladu syntaktického učiva (otázka č. 14 , 15). Nepředpokládali jsme, že by tento faktor byl problematický. Nepřekvapily tedy ani výsledky, kdy pouze 8 % učitelů si myslí, že mají nedostatečné znalosti k výuce syntaktického učiva. Těchto 8 % učitelů jsou, až na jednu výjimku, začínající učitelé, s průměrně dvouletou zkušeností s výukou. Všichni respondenti, kteří své schopnosti ohodnotili takto, by uvítali kurz, kde by si mohli znalosti doplnit. Každého respondenta však trápila nejistota/neznalost jiného učiva (doplňek, druhy vět, interpunkce souvětí), i to podporuje předpoklad, že celkově si učitelé ve svých syntaktických schopnostech věří a při výuce jim tato kapitola problémy nepůsobí.



Graf č. 9

Nedostatečnou vyspělost žáků (otázka č. 17, 18 a 19) ohodnotila nadpoloviční většina respondentů jako ten nejvýznamnější důvod, proč je syntax chápána jako kritické místo ve výuce ČJ, jedná se současně o odpověď, u které dal největší počet respondentů ano/spíše ano ze všech nabízených důvodů. Konkrétně 17 % respondentů si to myslí bez pochyb a 55 % respondentů si myslí, že spíše ano.

Syntax je výrazně abstraktní obor. Zatímco pod slovními druhy si jsou žáci schopni představit konkrétní věci (sloveso je děj, citoslovce typicky zvuk apod.), větné členy nejsou intuitivní kategorie, která by odpovídala běžné zkušenosti se světem. Například k určení podmětu žákům nepomůže představit si, jak to slovo vypadá, ani přirozená otázka „*Kdo to dělá?*“ (Oběd uvařil **kuchař**. X **Oběd** byl uvařen kuchařem. X Oběd se kuchaři podařilo **uvařit** navzdory výpadkům elektřiny.). Žák se musí ptát formálně pomocí přísudku, představit si v hlavě obecný model dané věty, aplikovat vzorec podobně jako v matematice nebo při programování. Modelů vět je navíc velké množství, takže žáci mohou analogii využít jen omezeně. Syntax se musí pochopit, znalost definic větných členů sama o sobě není žákovi k ničemu, pokud ji nedokáže na větu aplikovat. To klade na žákovské uvažování velké nároky.

Žáci na 2. stupni ZŠ spadají ve vývojové psychologii pod označení „*dítě staršího školního věku*“, jedná se o děti mezi 11. – 15. rokem, které jsou ve fázi pubescence. V tomto období dochází ke změně myšlení a pubescent je již schopen uvažovat abstraktně. Dle D. Keatinga je možné shrnout myšlení pubescenta při užívání formálních logických operací do tří bodů, pubescent: klade důraz na uvažování o mnoha různých možnostech, začíná uvažovat systematicky, dovede různé myšlenky kombinovat a integrovat.⁶⁴ Přestože vývojová psychologie nám říká, že žáci na 2. stupni již jsou schopni abstraktního myšlení, z odpovědí respondentů lze vyčíst, že míra abstrakce potřebná pro znalost syntaxe je zřejmě příliš velká. Podobně jako v matematice se někteří zaseknou na určité úrovni, kterou si ještě dokážou představit, a dál už je to pro ně příliš abstraktní a nesrozumitelné. Žáci sami hodnotí ČJ jako předmět jako druhý nejobtížnější, právě hned za matematikou.⁶⁵

S nedostatečnou vyspělostí by mohl souviset nedostatek soustředěnosti, trpělivosti. Děti se oproti dřívějším generacím vydrží soustředit kratší dobu, jejich pozornost rychle ochabuje, pokud nemají dostatečně atraktivní podněty. Je to tím, že současná doba je

⁶⁴ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál,2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

⁶⁵ PAVELKOVÁ, Isabella. *Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učitelů*. Didaktické studie, ročník 5, číslo 1. Praha 2013, ISSN 1804-1221, str. 32.

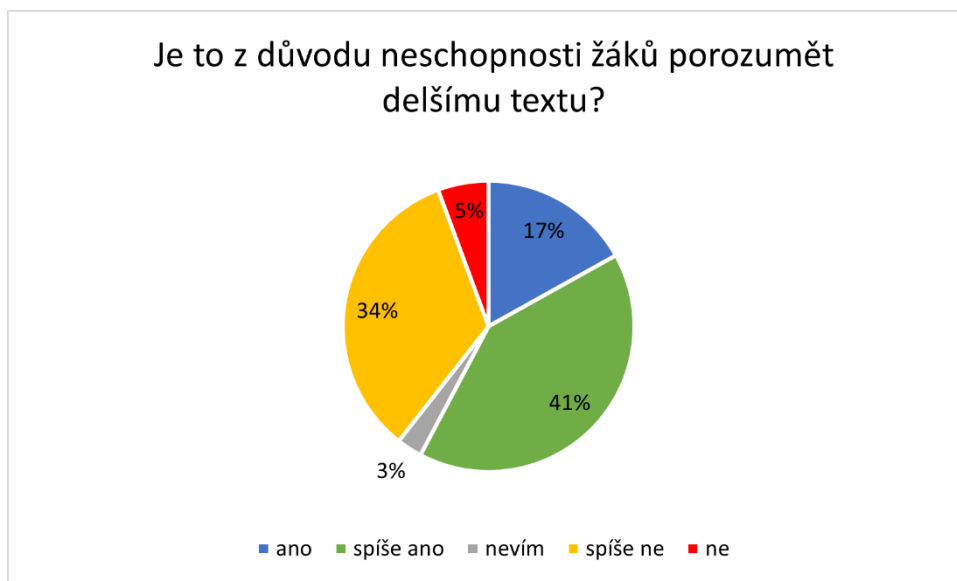
rychlejší, vše je dostupnější, děti jsou zaplavené informacemi. Chybí jim umění soustředit se, protože musí zvládat spoustu věcí najednou (multitasking). Ve třídách se objevuje mnohem více dětí s ADHD. A tyto děti chtějí mít vše hned a jakmile jim něco nejde, nemají vůli zkoušet to znovu.⁶⁶ Syntaktický rozbor ale přesně tyto vlastnosti vyžaduje: pokud udělá žák chybu hned na začátku, je ztracen a ke správnému výsledku už se nedostane. Při určování větných členů musí nejprve spolehlivě určit slovní druhy, pak najít přísudek a od něj se odvíjí vše ostatní. Stejně tak při rozboru souvětí je potřeba nejprve najít slovesa, správně poznat hranice vět a jejich vzájemnou závislost. Jedná se tedy o komplexní, několikafázovou činnost, která vyžaduje vyspělost a soustředění.

Tip, že jako nevyspělou budou dnešní generaci hodnotit spíše starší učitelé, se nepotvrdil. Určité zkreslení učitelské paměti, tedy, že dříve byly děti chytřejší, hodnější apod., se do odpovědí respondentů nepromítlo.

Respondentů souhlasících s tvrzením, že nedostatečná vyspělost žáků brání porozumět syntaxi, jsme se zeptali na řešení tohoto problému. Jako nejlepší možné řešení označilo 64 % respondentů redukci učiva v rámci ZŠ. 20 % respondentů by učivo syntaxe přesunulo pouze do 8. a 9. ročníků ZŠ a 16 % respondentů by přesunulo učivo syntaxe až na SŠ.

Přesun syntaktického učiva do 8. a 9. ročníků by však znamenal, že žáci by měli na pochopení celé syntaxe jen rok a půl. V devátých ročnících totiž do běhu roku významně zasahují přijímací zkoušky, v prvním pololetí tohoto ročníku se na ně žáci připravují a po proběhnutí přijímacích zkoušek je zpravidla těžší donutit žáky soustředit se, obzvláště na tak náročné učivo, jakým syntax je.

⁶⁶TOMÁNKOVÁ, Aneta. *Vliv mobilních telefonů na novou generaci dětí*. Bakalářská práce. UK, Husitská teologická fakulta, Praha 2019.



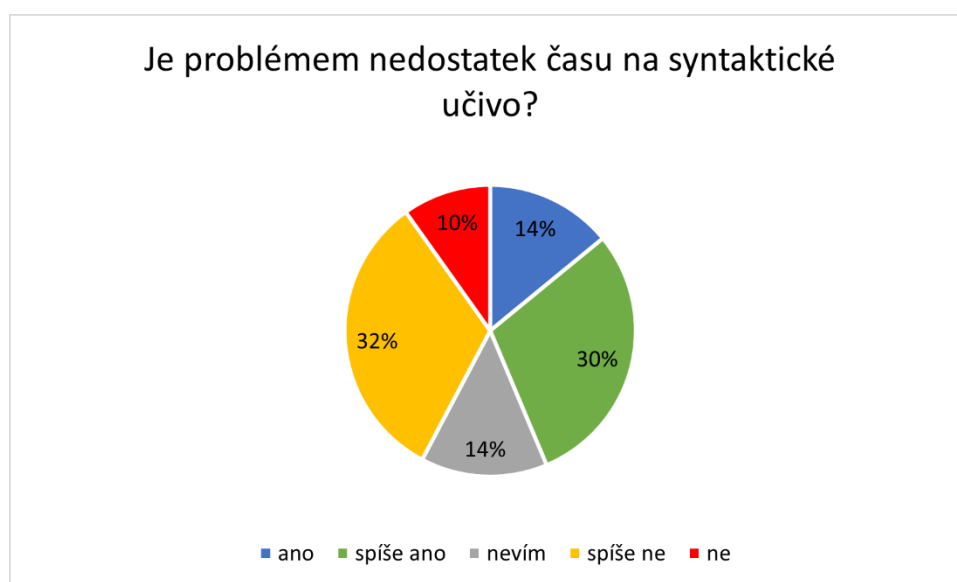
Graf č. 10

Při sečtení odpovědí „spíše ano“ a „ano“ na otázku č. 19 dostaneme 58 % respondentů, kteří si myslí, že důvodem je neschopnost žáků porozumět delšímu textu. Při sečtení opačného pólu odpovědí dostaneme 39 % respondentů, kteří si myslí, že tomu tak není. Tato otázka tedy nemá příliš vypovídající hodnotu, protože respondenti se jasně nepřiklonili k žádné variantě. Z doplňujících odpovědí je jasné, že to může být i tím, že někteří respondenti chápou delší text jako složité souvětí určené na rozbor a jiní jej berou jako jakýkoliv delší text např. v knize. Mohlo se zde jednat o nedorozumění mezi tazatelem a odpovídajícím.

Respondenti, kteří s tímto důvodem souhlasí, pak nabízí následující dvě doporučení pro předcházení tomuto problému. Za prvé by přesunuli složitá souvětí a souvětí obecně na střední školu a na ZŠ se věnovali pouze větám jednoduchým, a za druhé navrhují více číst a pracovat s texty, a to nejen v hodinách češtiny, ale i v dalších předmětech, kde je možné využívat čtení s porozuměním. V odpovědích, které podporují čtení, se objevuje i to, že je důležité provázat výuku na 1. a 2. stupni, zařazovat tedy čtení s porozuměním již na 1. stupeň, aby byli žáci zvyklí číst a orientovat se v textu. Mezi dalšími doporučeními se opakovalo i tvoření textu, tedy více slohových cvičení.

Česká republika se účastní šetření PISA, které mimo jiné zjišťuje, jak jsou na tom žáci se čtenářskou gramotností. Vychází přitom z následující definice čtenářské gramotnosti. „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a

potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“⁶⁷ V rámci šetření PISA 2018 se sledují tři hlavní okruhy dovedností, které čtenáři využívají: vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování. Česká republika se v tomto výzkumu drží již několik let v průměru zemí OECD. Výsledky z roku 2018 ukazují, že v České republice se během posledních osmnácti let zvýšil podíl žáků pod základní úroveň, ačkoliv průměrný výsledek se významně neliší.⁶⁸ Z těchto výsledků je zřejmé, že v ČR existuje skupina žáků, kteří bojují s porozuměním textu a která se bohužel zvětšuje. Pocit některých učitelů, že žáci nerozumí textům, tedy evidentně závisí na různých zkušenostech s žáky. Z tohoto šetření nelze vyvodit závěry, kde se tato skupina žáků bere a jaké jsou příčiny tohoto zaostávání. Ale je evidentní, že nerozumí-li žáci textům, nerozumí ani jednotlivým větám/souvětím, a proto jim dělá syntax problém, protože při rozboru věty/souvětí je potřeba porozumění dané jednotce.



Graf č. 11

Koláčový graf č. 11, který vznikl z odpovědí na otázku č. 21 „*Je problémem nedostatek času na syntaktické učivo?*“, je rozložen do poměrně stejných celků. Významné procento učitelů neumí na tuto otázku odpovědět. Může to být i tím, že vnímání času je relativní. Nedostatek času může učitel posuzovat obecně, nebo v závislosti na míře procvičení a tím i úrovni pochopení látky u většiny žáků. Někdo zvládne vyložit např. všechny významové poměry mezi větami během jedné hodiny, protože vychází z porozumění textu, a jiný

⁶⁷ BLAŽEK, Radek a spol., Mezinárodní šetření PISA 2018 Národní zpráva. ČŠI, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3, str. 12.

⁶⁸ Tamtéž, str. 20.

potřebuje na výklad každého významového poměru jednu hodinu, protože vychází z výčtu spojek.

Odečteme-li respondenty, kteří na otázku neumí odpovědět, zjistíme, že se respondenti rozdělí zhruba půl na půl, věk ani délka praxe nehrají v této otázce roli, respondenti jsou rozvrstveni stejnoměrně. Co ale může hrát roli, je ŠVP jednotlivých škol. Školy mají různé priority a některé mohou dát syntaxi větší časový prostor na úkor jiných disciplín, jiné to mají naopak. Zasahovat do času mohou i další faktory, některé školy mají hodně exkurzí, projektových dnů apod. Tyto projekty mohou výrazně zmenšit počet hodin potřebných k probrání syntaktického učiva a dostat učitele do časové tísně.

7.1.3 Cíl výuky syntaxe

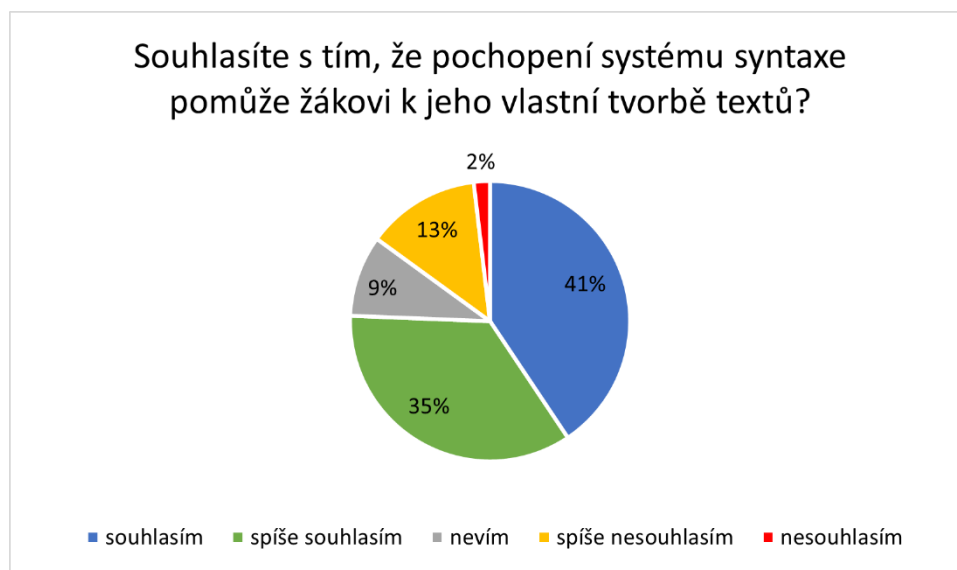
Respondentům v doplňujícím výzkumu jsme předložili cíl výuky syntaxe, jak jej chápeme, a ptali jsme se, zda s tímto cílem souhlasí, či nikoliv. Cílem výuky syntaxe dle nás je, že: *„Učitel by při výuce skladby měl nejvíce usilovat o rozvoj vyjadřovacích schopností žáků, aby žáci poznané skladební prostředky dovedli vhodně využívat ve své jazykové praxi.“*



Graf č. 12

Respondentů jsme se dále ptali, jakým způsobem se tohoto cíle snaží dosáhnout. Nejčastějšími odpověďmi bylo mluvní cvičení doplněné zpětnou vazbou a čtení s porozuměním. Mezi odpověďmi se objevovala i diskuze, prezentace učiva před třídou a různá slohová cvičení. Mezi odpověďmi nechyběla ani cvičení, která jsou obsažena v učebnicích, tzv. transformační cvičení, konkrétně přeměna VV na větný člen a obráceně, přeměna věty jednoduché na souvětí a obráceně a tvorba vět/souvětí na základě zadaných grafů.

V souladu s cílem syntaxe jsme se respondentů dále ptali, zda si myslí, že pochopení systému syntaxe pomůže žákovi k jeho vlastní tvorbě textů.



Graf č. 13

Jak vidíme z grafu č. 13, většina respondentů souhlasí s tím, že pochopení syntaxe pomůže žákovi k tvorbě vlastních textů. 9 % respondentů neví, 2 % respondentů nesouhlasí vůbec a 13 % respondentů spíše nesouhlasí. Dohromady zde tedy máme 24 % respondentů, kteří si nemyslí, že pochopení systému syntaxe pomáhá žákům k tvorbě textů. Nabízí se otázka, proč učitelé vyučují syntaktické učivo, když žákům nepomáhá dojít k cíli výuky syntaxe. Nemůžeme pominout rozvoj logického myšlení, ke kterému při výuce syntaktického učiva dochází, přesto je zvláštní, že učitelé učí něco, v čem nevidí smysl. Je to patrné z odpovědí v dotazníku i z komentářů na sociálních sítích, které doprovázely tento dotazník. Jedna z reakcí byla např. tato: „*Vyplněno a servítky jsem si nebrala, syntax úplně nesnáším a považuji za dost zbytečné učivo.*“ Z grafu č. 13 vidíme, že takových učitelů je skoro čtvrtina. Nemyslíme si, že mají pravdu. Ale nelze opomíjet, že takoví učitelé existují a jejich negativní vztah k syntaxi, potažmo k syntaktickému učivu určitě nepřispívá k tomu, aby žáci syntax více pochopili a oblíbili si ji. Respondenty jsme samozřejmě poprosili o zdůvodnění jejich názoru a z odpovědí vybíráme tři nejčastější. Respondenti si myslí, že žáci neumí aplikovat teorii do praxe, že je tedy zbytečné je teorii učit. Dále si myslí, že žáci dokáží obstojně komunikovat bez znalosti syntaxe, a to jak v písemném, tak v ústním projevu, problémem je prý spíše nedostatečná slovní zásoba. A poslední skupina respondentů si myslí, že místo výuky syntaxe je potřeba věnovat se čtení, protože žáci nerozumí čtenému textu, a že je potřeba trénovat s nimi porozumění, čímž získají větší slovní zásobu a budou moci lépe psát texty.

Respondentů souhlasících s tím, že pochopení systému syntaxe pomáhá žákům tvořit vlastní texty, jsme se ptali, jakým konkrétním způsobem jim to pomůže. Odpovědi se velmi různily, proto vybíráme ty, které se objevily alespoň pětkrát. Nejčastěji respondenti jmenovali pravopis a interpunkci, tyto dvě položky se v odpovědích objevily více než 10 x. Respondenti si dále myslí, že pochopení syntaktického učiva pomůže k lepší stylistické obratnosti, tedy, že žák bude znát nabídku, pomocí které může různými způsoby vyjádřit totéž. Respondenti také jmenovali, že žáci budou mít větší znalost různých spojovacích výrazů, které poté mohou použít v textu; že se budou umět vyhnout nepřesnému vyjadřování a že budou znát zákonitosti textu a na jejich základě tvořit smysluplné věty, a tudíž i kvalitní texty. Respondenti dále věří, že seznámení s větnou stavbou žákům umožní tvořit logické věty a vyhnout se příliš dlouhým souvětím. Pokud se přeci jen pokusíme o sumarizaci, z výsledků vyplývá, že žáci pochopením systému syntaxe získávají prostředky, které mohou použít k tomu, aby různými způsoby vyjádřili své myšlenky, s čímž souhlasíme. Myslíme si ale, že je to při výuce syntaktického učiva málo zdůrazněno a že je potřeba začít na to klást důraz a umožnit žákům, aby poznané prostředky zkusili použít ve vlastních textech.

7.1.4 Redukce syntaktického učiva

Některé části syntaktického učiva jsou podle našeho názoru pro žáky ZŠ nepodstatné a k tvorbě textů jim nepomáhají. Rozhodli jsme se proto zjistit, zda si to myslí i ostatní učitelé a jaké učivo by případně redukovali a čím by ho nahradili. Nejprve jsme v obou dotaznících zjišťovali, které části učiva jsou považovány za problematické učivo.

V prvním dotazníku se problematickému učivu věnovala otázka č. 9. Na základě odpovědí respondentů lze říci, že nejproblematictějším učivem pro žáky jsou druhy vět vedlejších, myslí si to 47 respondentů. Následují rozvíjející větné členy 24 x, nejčastěji jmenovaný je doplněk. Naopak interpunkce je zastoupena jen 3 x. Mezi odpověďmi se objevily také rozborů složitých souvětí a grafické znázornění vět či souvětí. Následovala otázka, zda by respondenti nějaké učivo vyřadili.

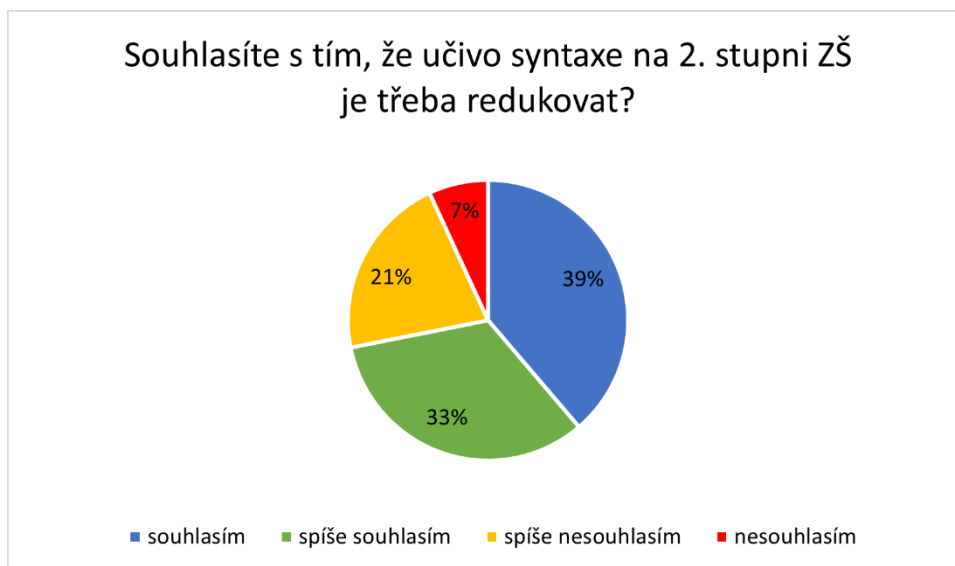


Graf č. 14

Z grafu č. 14 vidíme, že téměř 90 % respondentů si myslí, že by se objem učiva syntaxe na ZŠ měl zmenšit a nějaké učivo by se mělo vyřadit. Respondenti by vyřadili především učivo, které již dříve označili za to nejproblematičtější pro žáky, tedy druhy VV a doplněk, několikrát zmíněná byla i práce se souvětími, zejména těmi obsahujícími tři a více vět a k nim jako související učivo – významové poměry.

V druhém dotazníku jsme znovu zjišťovali, co žákům dělá největší problémy, tématu se věnovala otázka č. 11. Formulovali jsme ji ale obecněji, aby se respondenti mohli vyjádřit i k jiným aspektům než jen ke konkrétnímu syntaktickému učivu, kterému se věnovaly další otázky. Respondenti v odpovědích částečně jmenovali kritická místa výuky syntaxe, která jsme zmínili v teoretické části této práce, např. podobnost termínů, která znesnadňuje zapamatování. Částečně se vyjadřovali ke schopnostem žáků, tvrdili, že žáci jsou líní, nechtějí se učit nazpaměť termíny, nejsou schopni pochopit význam věty, a proto nevědí, jak správně formulovat otázku pro určení větného členu. Někteří nám potvrdili příčinu vzniku kritického místa ve výuce, když napsali, že žáci v nižších ročnících mají nevyzrálé myšlení. Někteří uvedli, že žáci nerozumí důvodům, proč se syntax učit. A poslední skupina vybírala konkrétní učivo, které žákům dělá problémy. Zde se opakovaly jevy zmiňované v prvním dotazníku: doplněk, druhy VV a složitá souvětí.

Dále jsme se ptali, zda respondenti souhlasí s redukcí syntaktického učiva na ZŠ.

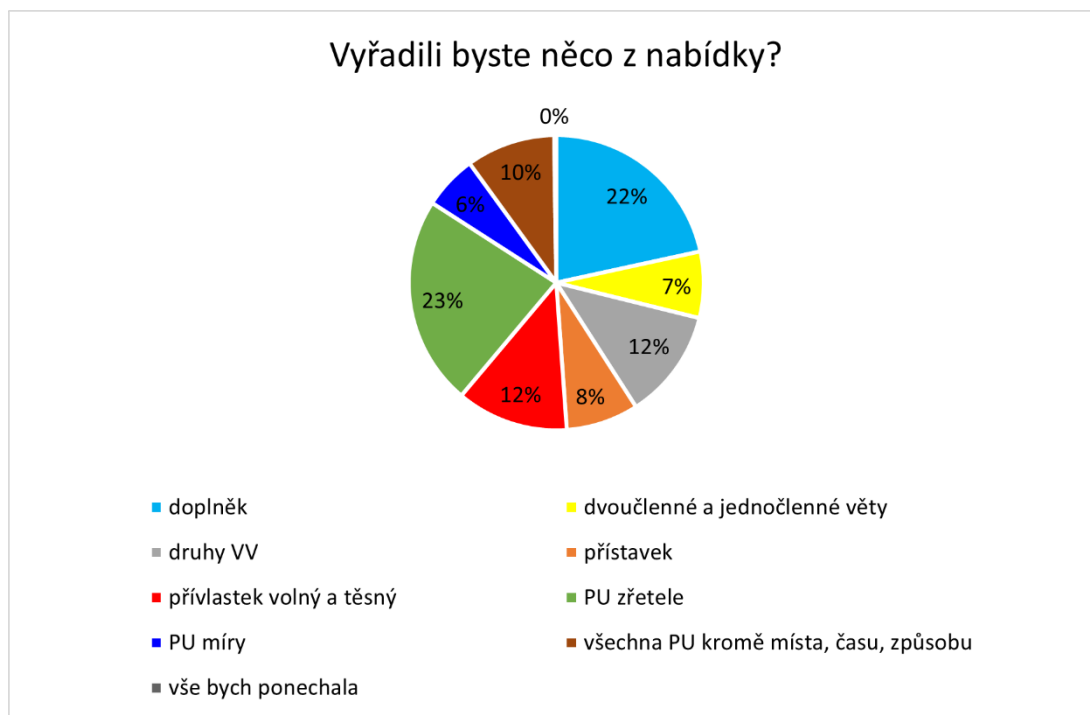


Graf č. 15

Jak vidíme z grafu č. 15, tentokrát je podíl respondentů, kteří by učivo neredukovali, větší než v prvním šetření. Většina respondentů ale s redukcí syntaktického učiva souhlasí. Respondentů jsme se dále ptali, jaké učivo by vyřadili. Nejprve jsme je nechali odpovědět volně a poté jsme jim dali následující nabídku: doplněk, věty dvoučlenné a jednočlenné, druhy VV, přístavek, přívlástek volný a těsný, PU zřetele, PU míry, všechna PU kromě místa, času a způsobu; nabídli jsme i možnost všechno uvedené učivo ve výuce ponechat. Nabídka je utvořena částečně z odpovědí respondentů v prvním dotazníkovém šetření a částečně vychází z našeho názoru na potřebu redukce učiva syntaxe.

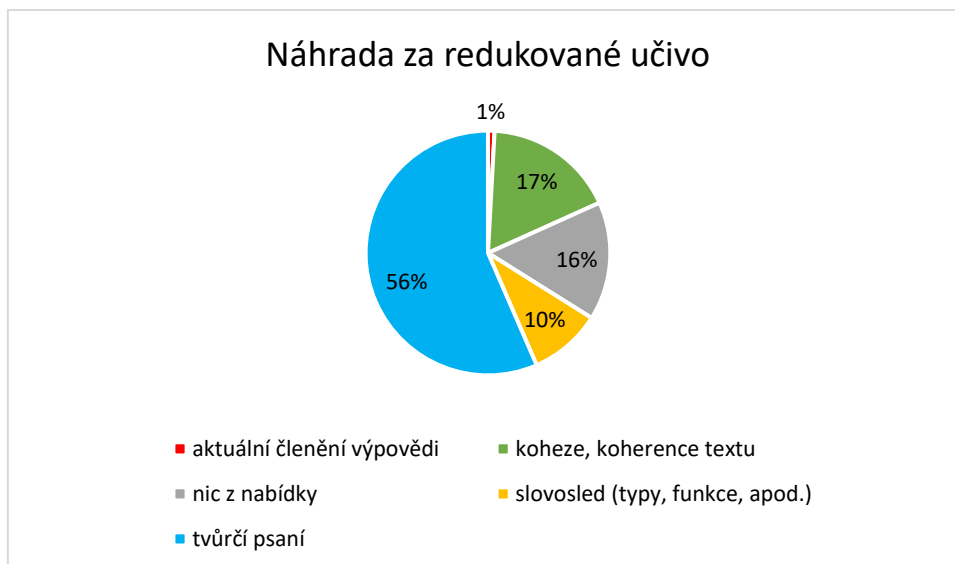
Volné odpovědi respondentů se podle očekávání částečně kryjí s naší nabídkou. Nejčastěji se ve volných odpovědích objevoval doplněk a druhy vět vedlejších. Hodně zmiňované byly ale i další rozvíjející větné členy, 10 respondentů by vyučovalo pouze základní skladební dvojici a větné členy by ponechali pouze ve formě pokládání otázek na zvýrazněná slova ve větě (bez používání termínů). Několik respondentů pak nevolí žádné konkrétní učivo, ale poukazuje na používání grafů vět a souvětí, které by z výuky chtěli vyřadit.

V následujícím grafu č. 16 můžeme vidět, jaké učivo by respondenti redukovali na základě naší nabídky. Respondenti mohli uvést více odpovědí a procentuální vyhodnocení v grafu tak ukazuje nejčastěji a nejméně volenou odpověď.



Graf č. 16

Dále nás zajímalo, čím by respondenti nahradili vyřazené učivo, za předpokladu, že by časová dotace na syntaktické učivo zůstala stejná. V reakci na tuto odpověď se většina respondentů přiřadila do jedné z následujících skupin. Obě skupiny by syntaktické učivo nahradily prací s texty, první skupina by vyřazené učivo nahradila čtenářskými dílnami, čtením s porozuměním apod., druhá skupina by naopak více textů tvořila, zavedla by dílny psaní a pracovala dále s již napsaným textem pomocí úprav, oprav a rozvíjení již napsaného. Někteří respondenti dále psali, že by vyřazené učivo ničím nenahrazovali a věnovali se více opakování a procvičování toho ponechaného. Ti, kteří tuto odpověď rozepsali, se však přiřadili do jedné z výše uvedených skupin, předpokládáme tedy, že i tito respondenti měli na mysli nějakou práci s texty. V odpovědích se v podstatě neobjevovalo konkrétní učivo, které by učitelé ze syntaxe vybrali jako náhradu za to vyřazené. S tímto jsme ale počítali, proto jsme v další otázce opět předložili respondentům nabídku možností. V grafu č. 17 vidíme, jaké učivo volili respondenti nejčastěji.



Graf č. 17

7.1.5 Doplnující odpovědi respondentů

Na konci obou dotazníkových šetření jsme respondentům dali možnost podělit se o své myšlenky, názory apod., tedy o cokoliv, co je k tématu napadá a chtějí to sdílet.

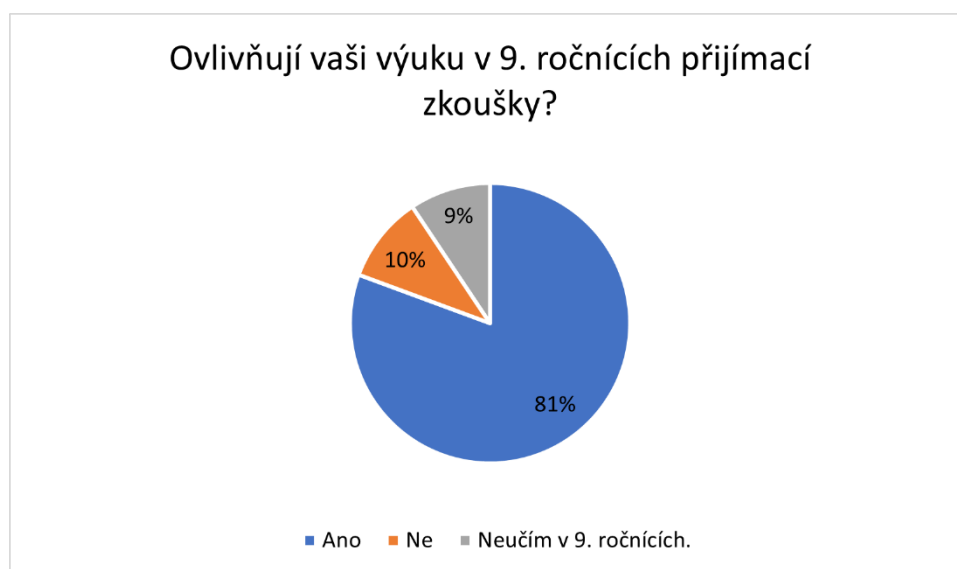
V prvním dotazníkovém šetření se vyjádřilo 14 % respondentů a obsah jejich reakcí byl velmi podobný. Všichni si myslí, že syntax je komplexní disciplína, je potřeba v ní aplikovat již dříve získané znalosti a rozumět textu/větě. Že je tedy nutné věnovat větší pozornost nejprve předcházejícím učebním celkům a čtení s porozuměním především, a až poté přecházet k učivu syntaxe. Jak napsal jeden respondent: *„Nepozná-li žák slovní druhy, nemůže poznat podmět a přísudek, a nepozná-li základní skladební dvojici, nemůže poznat rozvíjející větné členy, a o dalším se již ani nezmiňují. Je potřeba s dětmi číst a povídat si s nimi, aby byly schopné vyprávět a psát texty.“* Souhlasíme především s druhou částí respondentova názoru. Pokud žák špatně určí základní skladební dvojici, nemůže být schopen správně určit rozvíjející větné členy. Znalost slovních druhů je mu při rozpoznávání podmětu a přísudku nápomocna, určujícím by však měl být obsah věty. Nejdůležitější je pro nás poslední část respondentova názoru, těžko budou děti správně a hezky psát/vyprávět, pokud nejprve nebudou psané/vyprávěné texty přijímat.

V druhém dotazníkovém šetření se vyjádřilo 22 % respondentů. Názory respondentů se tentokrát různily. Necelá polovina kritizovala přijímací zkoušky, které je nutí věnovat se učivu, jež dle jejich názoru není pro žáky podstatné. Několik učitelů si chválilo, že RVP je dobře zpracovaný a že kdyby se opravdu učilo podle něj, nebyla by žádná redukce učiva

potřeba. Zbylí respondenti bránili syntax jako celek a poukazovali na její důležitost, a to z důvodu rozvoje logického myšlení i jako podklad pro uvědomělou tvorbu textů.

7.1.6 Jednotná přijímací zkouška (JPZ)

Ve volných odpovědích respondentů z prvního i druhého dotazníkového šetření a v odpovědích respondentů z prvního dotazníkového šetření, kterým nevyhovuje zpracování učebnic, a v odpovědích s návrhy, jak se vypořádat s nízkou schopností žáků porozumět textu, byly několikrát jako příčina problémů uvedeny jednotné přijímací zkoušky (dále jen JPZ). Kvůli nim se učebnice a učitelé zaměřují především na trénink rozpoznávání druhů vedlejších vět, místo aby se věnovali více čtení s porozuměním nebo vlastní tvorbě textů. Toto tvrzení nás zaujalo, proto jsme do druhého dotazníkového šetření zařadili otázku „Ovlivňují vaši výuku v 9. ročnících přijímací zkoušky?“. Na přiloženém grafu můžeme vidět, že respondenti rozhodně jsou přijímacími zkouškami ovlivněni.



Graf č. 18

Navazovala otázka „*Jakým způsobem přijímací zkoušky ovlivňují vaši výuku?*“. Shrnujeme zde nejčastější odpovědi. Respondenti si myslí, že příprava na přijímací zkoušky zajímá děti mnohem více než cokoli jiného, jsou nuceni věnovat hodiny nácvičku testových otázek a v důsledku toho musí redukovat hodiny tvořivého psaní a čtenářských dílen. Někteří učitelé omezují i hodiny literatury a slohu a místo toho se věnují vyplňování testů z již proběhlých zkoušek. Učitelé dále tvrdí, že se zaměřují především na jevy vyskytující se často v přijímacích zkouškách, ty opakují a trénují a ostatní jevy z výuky vypouští. V odpovědích se nejčastěji opakovalo, že učivo, které je nutné na přijímací zkoušky probrat, patří k učivu nepotřebnému pro život a nerozvíjejícímu komunikační dovednosti a schopnosti.

Respondenti tedy vnímají vliv JPZ na výuku syntaxe, ale i českého jazyka jako celku jednoznačně negativně. Cítí, že kvůli přípravě žáků na JPZ se nemohou věnovat jiným oblastem jazykového vyučování, které by sami považovali za přínosnější. Nezaznamenali jsme žádnou odpověď, která by vliv JPZ na výuku hodnotila kladně.

7.1.7 Shrnutí a zhodnocení výsledků z dotazníkového šetření mezi učiteli

Naše dva dotazníky zveřejněné na internetu celkem vyplnilo 290 respondentů. Byly mezi nimi zastoupeny všechny kategorie dle věku i délky učitelské praxe, proto výsledky dotazníkového šetření považujeme za reprezentativní.

Většina respondentů vnímá syntax jako kritické místo ve výuce ČJ na ZŠ, a to je v souladu s naším očekáváním. Ze zvažovaných příčin tohoto stavu můžeme vyřadit nedostatečnou znalost syntaxe u samotných učitelů. Pouze malá část respondentů považuje za problematické pojetí syntaxe ve vzdělávacích programech, a mají při tom spíše na mysli ŠVP než RVP, na který jsme se dotazovali. Stejně tak pouze malá část respondentů kritizuje zpracování syntaktického učiva v učebnicích. Méně než polovina respondentů by potřebovala na vyložení a procvičení učiva syntaxe více času. Většina respondentů se domnívá, že žákům pochopení syntaxe ztěžuje nedostatečná vyspělost. Tento názor sdílíme i my. Syntax považujeme za komplexní jazykovědnou disciplínu, která klade velké nároky na abstraktní myšlení žáků v pubertě, jejich schopnost soustředit se apod. S menší vyspělostí žáků podle našeho názoru souvisí také nízká schopnost žáků porozumět delšímu textu, což byl mezi respondenty druhý nejčastěji uváděný důvod kritičnosti syntaxe.

Většina respondentů vnímá syntax jako důležitou disciplínu, jejíž zvládnutí žákům pomůže lépe chápat i tvořit texty. To je podle našeho názoru správný pohled. Právě aplikaci syntaktických poznatků při práci s texty by se učitelé chtěli více věnovat a za tím účelem by redukovali současné učivo syntaxe, zejména některé rozvíjející větné členy a určování druhů vět vedlejších, resp. rozbor složitých souvětí. Čas na práci s texty ubírá učitelům také to, že se v 9. ročníku musejí na přání žáků a jejich rodičů intenzivně věnovat přípravě na jednotné přijímací zkoušky na střední školy.

Na základě těchto výsledků jsme se rozhodli podívat, jaké syntaktické učivo se v přijímacích zkouškách objevuje a kolik procent syntax zabírá s ohledem na ostatní jazykové disciplíny.

JPZ byly testovány mezi lety 2014-2016 a od roku 2017 byly realizovány pro všechny školy povinně. Od tohoto roku jsou také zavedeny dva termíny jednotných přijímacích

zkoušek, žák má tedy více šancí na dobrý výsledek a není limitován stresem, který může být u prvního pokusu velký a může negativně ovlivnit jeho výsledky. V roce 2020 byl test psán pouze v jednom termínu, kvůli pandemii COVID. Od roku 2021 jsou kromě řádných termínů vypsány také náhradní termíny, které mohou žáci využít třeba v případě nemoci.

7.2 Analýza syntaktických úloh v JPZ

Analýzovali jsme všechna zadání JPZ dostupná na webu Cermatu⁶⁹, celkem tedy 24 testových zadání z let 2015 – 2022. JPZ se snaží o dodržení typově stejných úloh a o rovnoměrné zastoupení jednotlivých jazykových disciplín. V otázkách nalezneme úlohy z pravopisu, slovtvorby, morfologie, literatury, slohu a samozřejmě syntaxe. V testech jsme našli přesně 100 úloh zaměřujících se na syntax.

Každé testové zadání JPZ z českého jazyka obsahuje 30 úloh ohodnocených maximálně 50 body. Syntakticky zaměřené úlohy jsou obvykle 4 nebo 5. V zadání 1. řádného termínu 2021 se objevilo dokonce 6 syntaktických úloh; největší počet bodů za syntaktické úlohy mohli žáci získat v 2. řádném termínu 2019 (9 bodů z 50 možných). Naopak test z 1. náhradního termínu 2022 obsahuje pouze 2 syntaktické úlohy, ale za 6 bodů. Přestože se podíl syntaktického učiva v jednotlivých JPZ mírně liší, obecně můžeme říci, že syntax tvoří přibližně 12-18 % JPZ z českého jazyka.

7.2.1 Učivo syntaxe v testových úlohách a typy testových úloh

Výsledky naší analýzy shrnujeme v tabulce, vzhledem k celkovému počtu 100 otázek vyjadřují absolutní počty v jednotlivých kategoriích současně procentní podíl dané kategorie ve sledovaném období 2015–2022.

⁶⁹ <https://prijimacky.ceremat.cz/menu/testova-zadani-k-procvicovani/testova-zadani-v-pdf/ctyrlete-obory-cesky-jazyk-a-literatura>

učivo		počet
větné členy	různé [kombinace více větných členů v možnostech řešení]	6 (2O, 2P, 2U)
	několikanásobný větný člen	1O
	poměry mezi větnými členy	1P
	základní skladební dvojice	2O
	podmět, druh podmětu	4 (1O, 3U)
	druh podmětu a přísudku	2P
	přísudek jmenný se sponou	1U
	přívlastek postupně rozvíjející	2U
	přívlastek neshodný a shodný	5 (1O, 1P, 3U)
	přístavkový vztah	3U s definicí*
	přísluvečné určení, jeho druhy	4 (2O, 1P, 1U)
	Celkem	49
věta jednoduchá jako celek	věta jednočlenná a dvojčlenná	2A s definicí**
	větný ekvivalent	1O
	přeformulovat větu jednoduchou na souvětí	1O
	Celkem	4
souvětí	různé [určit strukturu souvětí a současně i druhy vět vedlejších]	2U
	počet souvětí v textu	2U
	souvětí souřadné	1O
	souvětí a věta jednoduchá, počet vět v souvětí, věta hlavní a vedlejší	13 (1P, 12U)
	významové poměry mezi větami hlavními	2 (1O, 1P)
	druhy vět vedlejších	15 (3O, 5P, 7U)
	Celkem	35
pravopis interpunkce		12U
CELKEM		100

Vysvětlivky k tabulce

A = sada 4 otázek typu ano-ne

O = otevřená úloha, žák píše slovní odpověď samostatně

P = přiřazovací úloha v poměru nabízených možností 3:5 nebo 4:6

U = uzavřená úloha, žák vybírá právě 1 ze 4 nabízených odpovědí

* ve výchozím textu byl přístavkový vztah definován a ukázán na příkladu

** ve výchozím textu byla definována věta jednočlenná a dvojčlenná, s příklady

Z tabulky vidíme, že necelá polovina úloh je zaměřena na rozpoznání větných členů ve větě jednoduché, přibližně třetina na rozbor souvětí, 12 % úloh se zabývá interpunkcí a okrajově jsou zastoupeny úlohy jiného typu. Uvedeným kategoriím se dále věnujeme podrobněji.

7.2.2 Větné členy

Nejčastější úlohou je vyhledání základní skladební dvojice ve větě. Tato úloha je vždy otevřená, žák musí najít a správně napsat celý podmět a přísudek. V testových zadáních se vyskytují jak jednoduché slovesné přísudky, tak složené přísudky i přísudky jmenné se sponou. Jako příklad uvedeme úlohu z 1. náhradního termínu 2021:

5 Vypište z každé z následujících vět (5.1 a 5.2) základní skladební dvojici.

5.1 Na nástěnce byl včera zveřejněn rozpis tréninků na hřišti i závodů na stadionu.

5.2 Natěšené zástupy fanoušků mířících na finálový zápas mistrovství musely projít přísnou bezpečnostní kontrolou.

[Správná odpověď: 5.1 byl zveřejněn – rozpis; 5.2 zástupy - musely projít]

Otázku na základní skladební dvojici mohou žáci očekávat v JPZ vždy, je to ale učivo, které by měli nejlépe znát, protože jej znají již z 1. stupně a během 2. stupně se k němu neustále vrací.

Úlohy věnující se rozvíjícím větným členům jsou různorodé, někdy je použita forma otevřené otázky, kdy žák musí pojmenovat správným názvem vybraný větný člen, jindy jej žák vybírá z nabízených možností. Nejčastěji testovaným větným členem je přívlastek, konkrétně přívlastek neshodný, dále se v JPZ objevují druhy PU. Nenalezli jsme žádnou otázku zaměřenou na předmět, tento větný člen ale figuruje v nabízených odpovědích, stejně jako doplněk. V JPZ tedy žáci mohou vždy očekávat nejméně jednu úlohu tohoto typu, to může vést učitele k intenzivnímu procvičování syntaktických rozborů.

7.2.3 Věta jednoduchá jako celek

V JPZ se objevily úlohy požadující po žácích vypsání větného ekvivalentu z textu (ilustrační test 2017), dále úlohy vyžadující rozlišení mezi větou jednočlennou a větou dvojčlennou (ilustrační test 2015 a 2. řádný termín 2018). Úloha z roku 2018 zní takto:

Výchozí text k úloze 10

Příklad věty dvojčlenné: *Na horách padal sníh.*

Příklady věty jednočlenné: *Na horách sněžilo.* (Věta nemá podmětovou část.)

10 Rozhodněte o každé z následujících vět, zda je jednočlenná (A), nebo ne (N):

- 10.1 V zámku starých vrat zaskřípalo.
 - 10.2 V poledne se strhla prudká bouře.
 - 10.3 Kvůli probdělé noci ho bolela hlava.
 - 10.4 Kvůli odhozeným nedopalkům často hoří.
- [správné odpovědi: A u možností 10.1 a 10.4]

Z příkladu vidíme, že termíny věta jednočlenná a věta dvoučlenná byly vysvětleny pomocí příkladových vět. Vzhledem k tomu, že od roku 2019 se tento typ učiva v testech neobjevuje, domníváme se, že zadavatelé vyhodnotili tuto látku jako příliš obtížnou či vyžadující znalost méně podstatného syntaktického učiva (to naznačuje i uvedení úlohy s vysvětlením termínů).

Do úloh zabývajících se větou jednoduchou zařazujeme i úlohu z ilustračního testu 2019, která požaduje přeformulovat větu jednoduchou na souvětí.

13.1 Úsek podtržený v následující větě z výchozího textu upravte tak, aby z věty vzniklo gramaticky správné souvětí obsahující dvě věty. Význam původní věty se nesmí změnit.

Nejznámější částí Stonehenge je kruh vytvořený z několikátunových stojících kamenů.

[Příklad správné odpovědi: Nejznámější částí Stonehenge je kruh, který je vytvořen z několikátunových stojících kamenů.]

7.2.4 Souvětí

Nejčastější úlohou pracující se souvětím je úloha testující druhy vět vedlejších, objevuje se 15 x. Střídají se tři typy úloh: výběr z nabízených možností, přiřazování i otevřená úloha. V nabízených možnostech se objevují všechny druhy VV, včetně doplňkové a přísudkové. Někdy je určovaná vedlejší věta vyznačená, jindy ji žák musí v určeném souvětí rozpoznat sám.

Přibližně v každém druhém testu se objevuje úloha, ve které má žák určit, zda se jedná o větu jednoduchou, nebo souvětí. V případě souvětí určit počet vět, případně počet hlavních a vedlejších vět, vždy jde o uzavřenou úlohu. Ukázka z 2. řádného termínu 2019:

16 Přiřadte k jednotlivým souvětím (16.1–16.4) odpovídající tvrzení (A–F).

16.1 Když mi bude lhát, dám mu jasně najevo, co si myslím o lidech, kteří se chovají nečestně.

16.2 Ačkoli jsem nevěděl, zda mé argumenty někoho zajímají, rozhodl jsem se, že se do diskuze zapojím.

16.3 Nemohl jsem si vybrat, o čem mám psát, protože mě upoutalo jak téma vypravování, tak téma úvahy.

16.4 Jestliže našetřím dost peněz, pojedu do zahraničí, abych se rozvíjel nejen v oblasti jazykových kompetencí, ale i v oblasti osobnostní.

- A) Souvětí se skládá ze tří vět, pouze první věta je hlavní.
- B) Souvětí se skládá ze tří vět, pouze druhá věta je hlavní.
- C) Souvětí se skládá ze tří vět, pouze třetí věta je hlavní.
- D) Souvětí se skládá ze čtyř vět, pouze první věta je hlavní.
- E) Souvětí se skládá ze čtyř vět, pouze druhá věta je hlavní.
- D) Souvětí se skládá ze čtyř vět, pouze třetí věta je hlavní.

[Správná odpověď: 16.1 E, 16.2 D, 16.3 A, 16.4 B]

V tomto typu úloh musí žák důkladně číst a počítat přísudky. Úloha je poměrně náročná, protože žádnou z nabízených možností nelze na první pohled vyloučit jako chybnou, např. kvůli nápadně nízkému nebo vysokému počtu vět.

Dvakrát se objevuje úloha na určení počtu souvětí ve výchozím textu, jde o uzavřenou otázku s výběrem ze 4 možností. V ilustračním testu 2019 je typ této úlohy náročnější, protože chce po žácích určit počet souřadných souvětí, otázka je navíc otevřená.

Dvakrát se objevila také úloha na významové poměry mezi větami hlavními, vždy pouze v ilustračních testech. Jednou šlo o otevřenou úlohu vyžadující pojmenování vztahu mezi hlavními větami a jednou o přiřazovací úlohu. V 1. řádném termínu 2022 byla zahrnuta úloha na významové poměry mezi větnými členy. Významovým poměrů je tedy potřeba věnovat při přípravě na JPZ pozornost.

Z učiva o souvětí můžeme tedy v JPZ očekávat opět nejméně jednu úlohu, zaměřenou především na tyto znalosti: rozpoznání věty jednoduché a souvětí, určování počtu vět v souvětí, určování vět hlavních a vedlejších a určování druhů vět vedlejších. Toto vědomí může opět vést u učitelů k potřebě zaměřit se na mechanický rozbor souvětí.

7.2.5 Pravopis – interpunkce

Úloha tohoto typu se objevila v 50 % analyzovaných testů, vždy je zadávána jako uzavřená: žák vybírá jeden ze 4 nabízených větných celků, který dle zadání buď obsahuje, nebo neobsahuje pravopisnou chybu. Na ukázkou uvedeme úlohu z 2. náhradního termínu 2021:

15 Ve které z následujících možností je správně zapsána interpunkce?

- A) Vysvětlovala nám, proč celý večer nebyla doma, a proč nezvedala telefon.
- B) Součástí zdravé stravy má být, jednak ovoce a zelenina jednak netučné sýry.

- C) Na protější autobusové zastávce, spolu hovořili elegantní muž a přitažlivá žena.
D) Dělán ten úkol od té doby, kdy jsem se vrátil ze školy, a ještě ho nemám hotový.

[Správná odpověď: D]

Mezi úlohy zabývající se syntaktickým pravopisem nezahrnujeme úlohy obsahující shodu přísudku s podmínkem, protože byly většinou součástí komplexnějších pravopisných úloh.

Očekávání tohoto typu úloh v JPZ by se dalo využít k procvičování psaní vlastního textu. Protože je ale rozpoznávání chybně zapsané interpunkce těžší než tvorba vlastních vět, mohou učitelé při přípravě využívat stejný typ úloh (korekci). Tato varianta však skrývá problém, že žáci si zafixují chyby, protože je uvidí častěji než text se správně rozmístěnými čárkami.

7.2.6 Shrnutí a zhodnocení syntaktických úloh v JPZ

Žáci ve většině úloh vybírají z nabízených odpovědí, jejichž formulace může při nepozorném čtení nebo nespolehlivých znalostech vést snadno k omylu. Na druhé straně je tento typ testu povzbuzuje k tipování, i když otázce vůbec nerozumí. Dovolíme si tvrdit, že způsob zadání testových otázek může vytvářet tlak na učitele, aby při výuce trénovali strategie řešení testu na úkor jazykových znalostí.

Až na jednu výjimku vyžadují úlohy z JPZ syntaktický rozbor textu zaměřený na strukturu věty jednoduché a souvětí. Jde o typ rozboru, který se na výuce v ZŠ běžně provádí a který je často kritizován pro nízkou relevanci při praktickém užívání jazyka. Domníváme se, že JPZ takto nutí učitele k procvičování mechanického rozboru věty a souvětí, i přestože si učitelé myslí, že to žákům k ničemu není a raději by trénovali jiné schopnosti, např. tvorbu vlastního textu (na základě odpovědí z dotazníku). Učitelé jsou pod tlakem, protože škola je často posuzována na základě úspěšnosti absolventů v přijímacích zkouškách. Pokud se procvičování typických úloh pro JPZ nevěnují, jsou pod tlakem rodičů a často i samotných žáků, což také vyplynulo z odpovědí respondentů v našem dotazníku. Některé školy na tento tlak reagují doučováním vypsáním speciálně pro 9. ročník jako příprava na přijímací zkoušky, doučování je dobrovolné a probíhá v nultých hodinách nebo po vyučování. Z našich zkušeností můžeme říci, že o doučování mají žáci, potažmo rodiče, velký zájem a pro učitele to prakticky znamená další hodinu ČJ pro celou třídu.

Jediná tvořivá úloha, kterou jsme v analyzovaných JPZ našli, pracovala s převodem věty jednoduché na souvětí. Ostatní úlohy byly nejen mechanické, ale také izolované. Nikdy

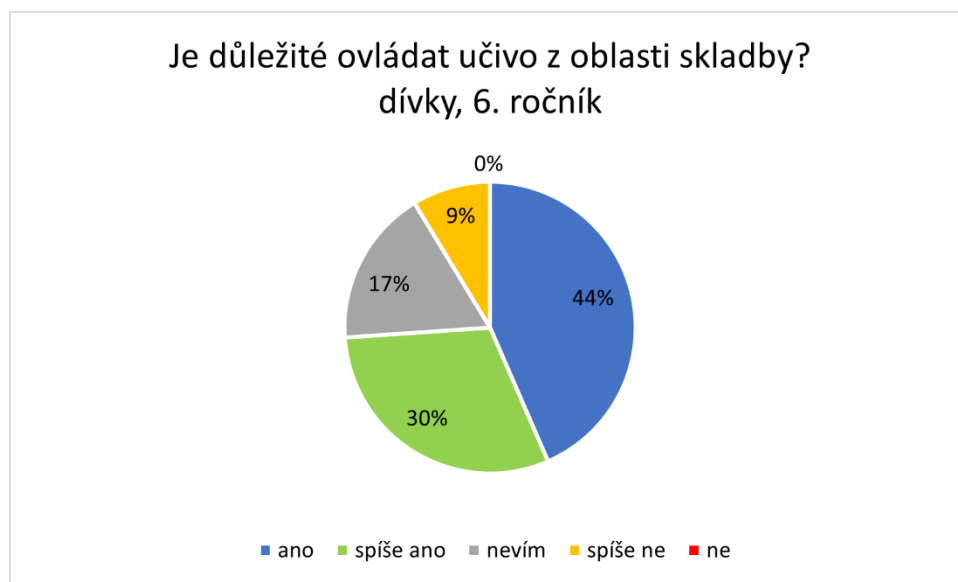
se nevyskytla navazující otázka zaměřená na porozumění textu, v níž by žák pracoval se syntaktickým zjištěním. Představujeme si třeba úlohu: Které slovo lze/ nelze z věty vypustit, aniž by se změnil její smysl, a o jaký větný člen jde? (např. volný a těsný přívlastek). V JPZ se také zatím neobjevila žádná úloha zaměřená na syntaktické chyby, které by žáci měli odstranit přeformulováním textu (např. anakolut).

7.3 Dotazník pro žáky

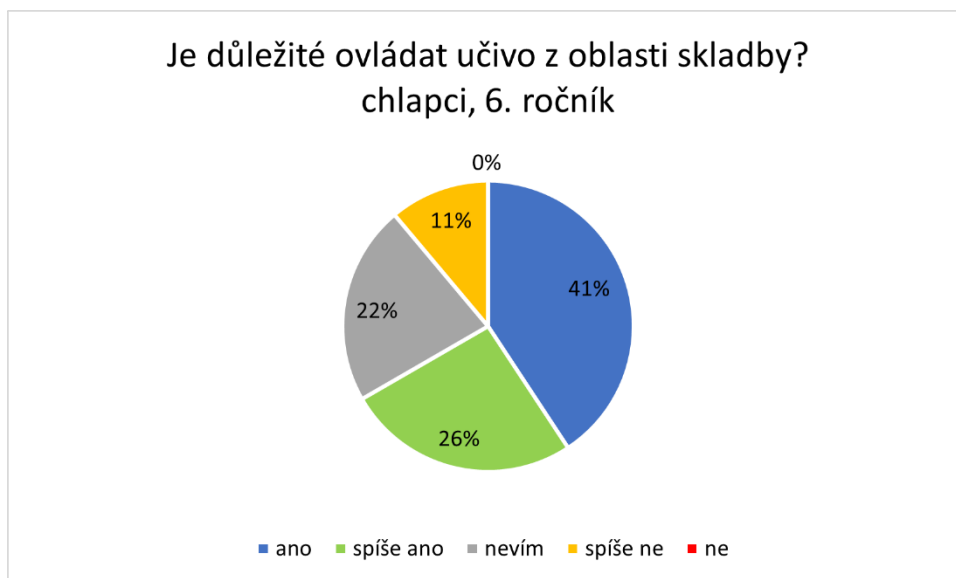
V této kapitole uvádíme odpovědi z dotazníku vyplněného žáky. Výsledky prezentujeme v grafech podle pohlaví respondentů, protože ze zkušenosti víme, že pohlaví hraje na ZŠ velkou roli: dívky jsou často vyspělejší než stejně staří chlapci, k výuce ve škole i k domácí přípravě proto často přistupují pozorněji, pečlivěji a projevují větší zájem o učivo.

7.3.1 6. ročník

Dotazník v 6. ročníku vyplnilo celkem 50 žáků, z toho 23 dívek a 27 chlapců.

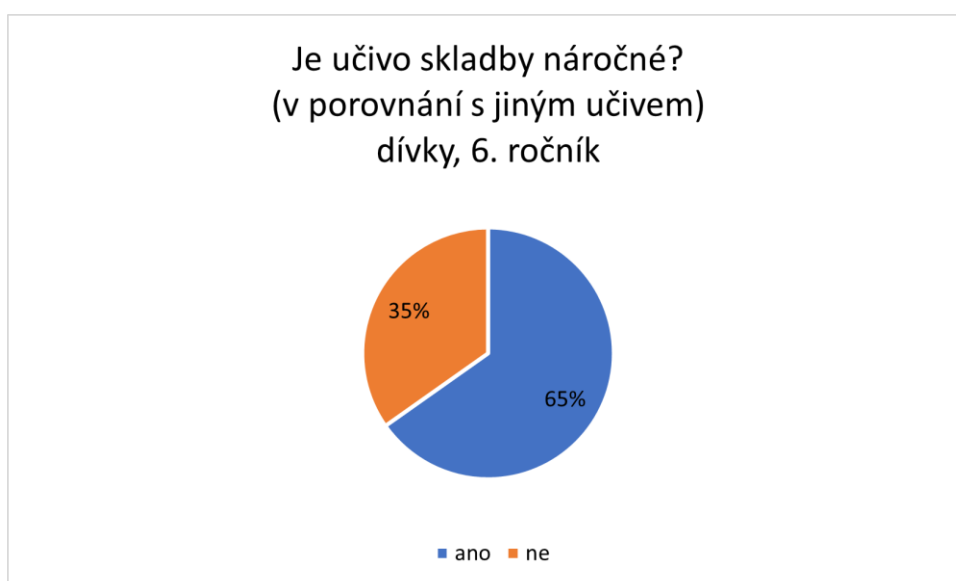


Graf č. 19

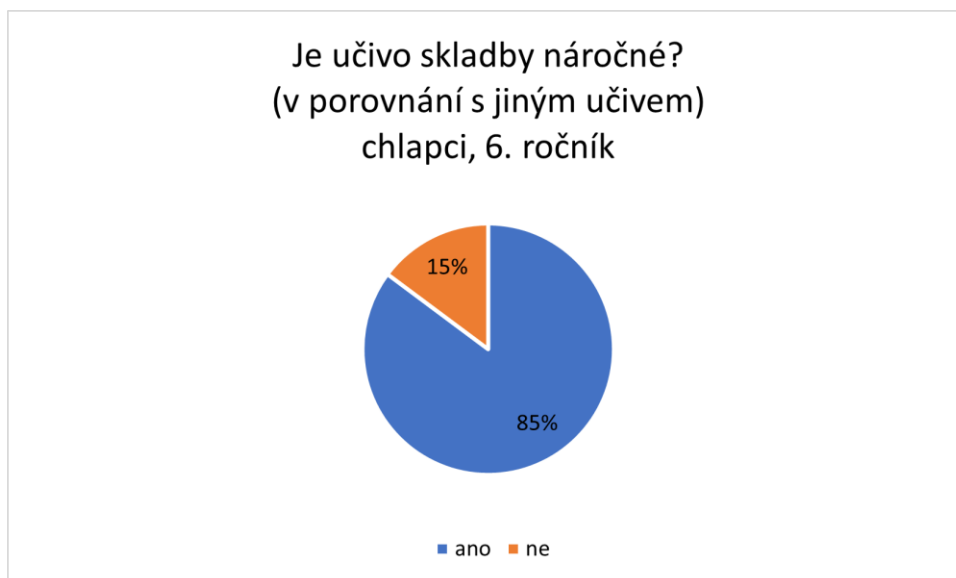


Graf č. 20

Z uvedených grafů vidíme, že většina žáků 6. ročníku považuje znalost syntaktického učiva za důležitou. Variantu „ano“ nebo „spíše ano“ zvolilo 74 % dívek a 67 % chlapců. Obě pohlaví si tedy myslí, že syntaktické učivo je důležité. Žáků jsme se dále ptali, proč; odpovědělo 70 % dívek a pouze 48 % chlapců. Z odpovědí je však jasné, že v 6. ročníku ještě nemají žáci představu, k čemu jim je učivo skladby užitečné. Většina žáků napsala, že je to důležité, ale nevysvětlila proč, na otázku tedy vlastně neodpověděli. 5 žáků si myslí, že to k životu vůbec nebudou potřebovat, a 4 žáci vidí užitečnost syntaxe v tom, aby mohli správně psát a aby věta dávala smysl a nebyly v ní chyby.



Graf č.21

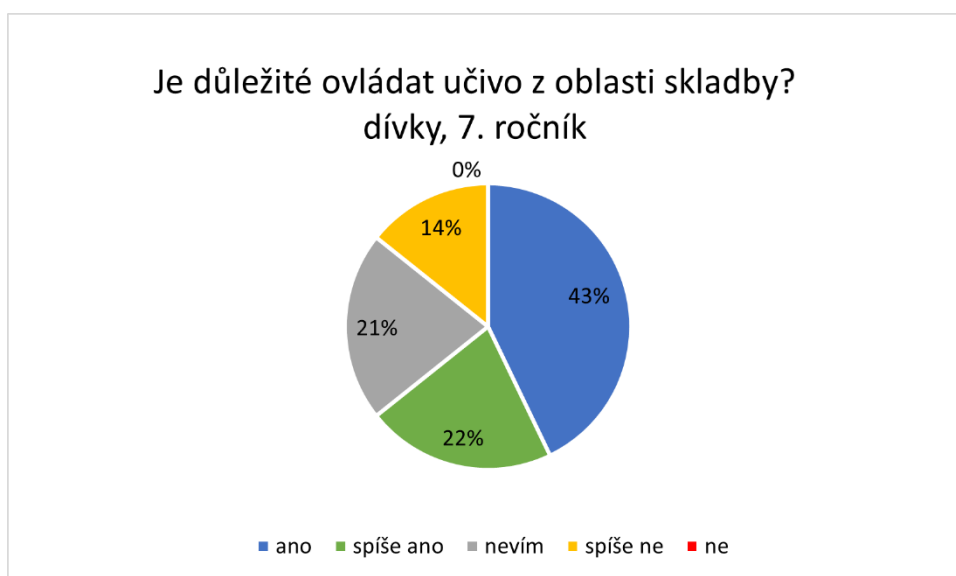


Graf č. 22

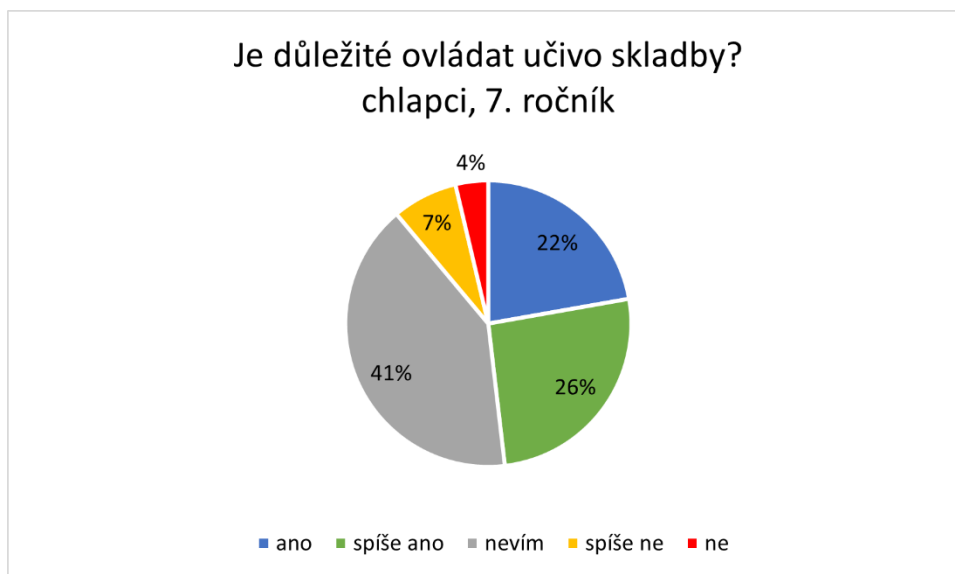
Dále nás zajímalo, zda si žáci myslí, že je učivo skladby náročnější než jiné učivo. Z grafu č. 21 a č. 22 vidíme, že za náročnější ho považuje 65 % dívek a 85 % chlapců. Tento rozdíl mezi pohlavími může být způsoben tím, že chlapci dospívají později než dívky. Připomínáme, že podle názoru učitelů v našich dotaznících hraje vyspělost v porozumění syntaktického učiva velkou roli (viz výše graf č. 9). Většina žáků nebyla schopna vysvětlit, proč je učivo syntaxe náročnější než jiné. Dva žáci jako důvod uvádí, „že jich je hodně a je těžké si je zapamatovat“, předpokládáme, že mají na mysli větné členy. A dva žáci si stěžují na obtížnost rozeznávání přísudku jmenného a přísudku slovesného.

7.3.2 7. ročník

Dotazník v 7. ročníku vyplnilo 55 žáků, z toho 28 dívek a 27 chlapců.

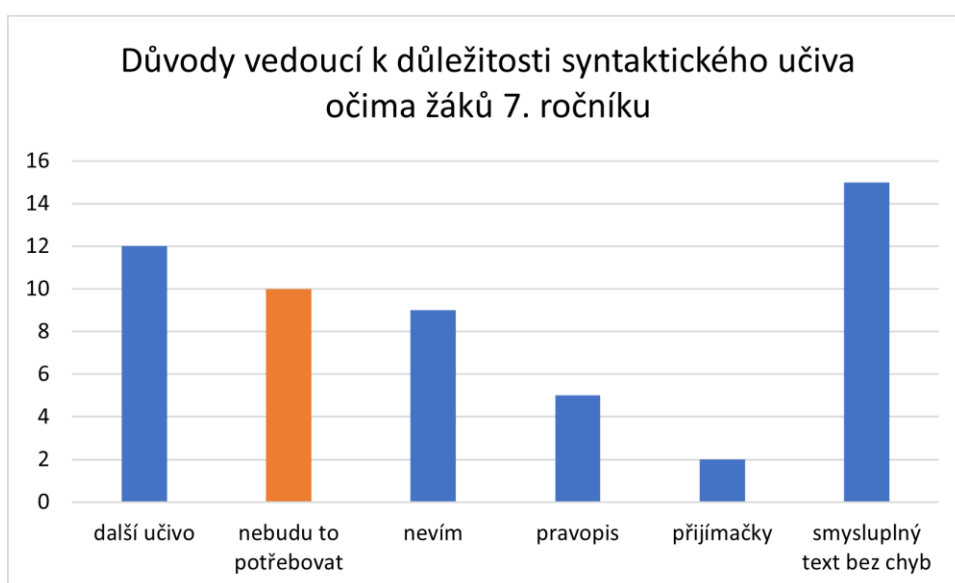


Graf č. 23



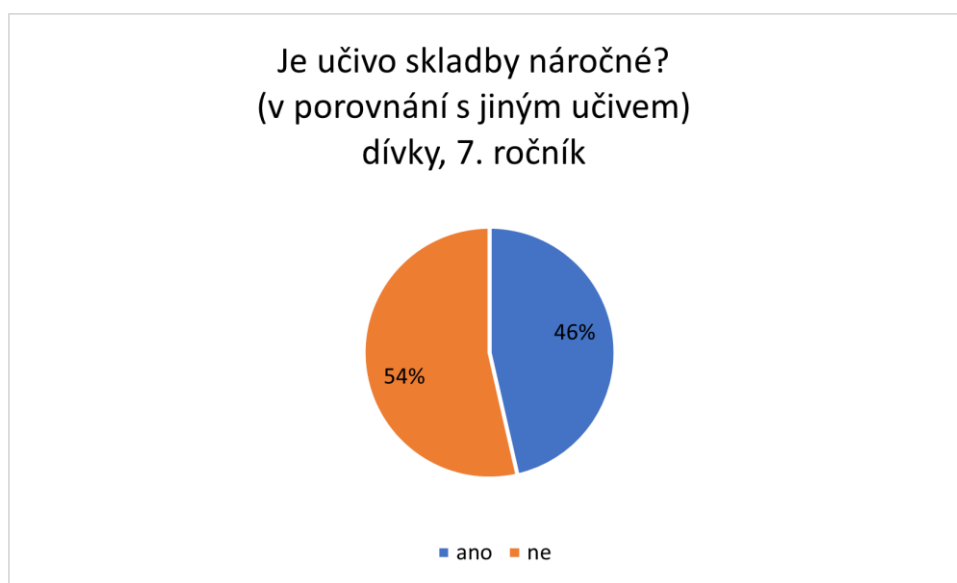
Graf č. 24

Z grafů č. 23 a 24 vidíme, že většina žáků 7. ročníku považuje syntaktické učivo za důležité, možnost „ano“ a „spíše ano“ zvolilo 65 % dívek, ale jen 48 % chlapců. U chlapců ze 7. ročníku převládá nejistota, 41 % odpovědělo, že neví, zda je syntaktické učivo důležité, a 4 % ho za důležité nepovažují vůbec. Podrobnější odpovědi jsme tentokrát získali od téměř všech žáků, pouze jeden žák otevřené otázky vynechal. Žáci 7. ročníku se již seznámili s větší částí syntaktického učiva a jsou vyspělejší, jejich odpovědi na doplňující otázku „Proč?“ byly informovanější, mohli jsme tedy jejich odpovědi přehledně zaznamenat do následujícího grafu č. 25.

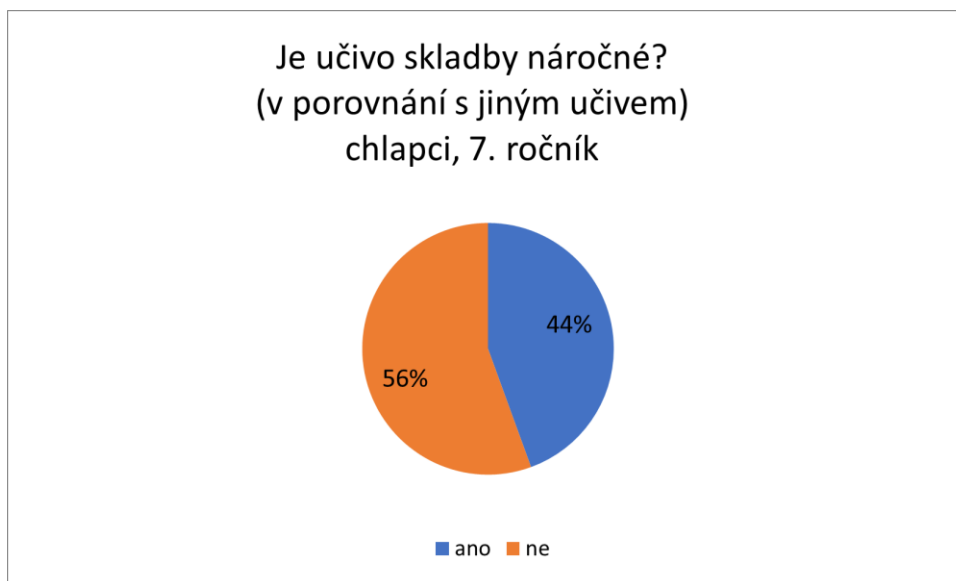


Graf č. 25

Z grafu č. 25 vidíme, že nejvíce žáků vnímá syntax jako prostředek k vytvoření smysluplného textu bez chyb. Vybíráme zde ukázkou několika odpovědí, které jsme pod tuto kategorii zařadili: „*abych dokázala napsat dopis, email apod. dobře a bez chyb*“, „*protože když budeme muset napsat různé věty či faktury budeme to potřebovat*“. Do kategorie „*další učivo ve škole*“ zařazujeme odpovědi, které vidí důležitost syntaktického učiva pouze pro školu, např. „*protože se na to bude nabalovat další látka*“ nebo „*je to důležité protože si myslím že bych to měla umět poznat ve větě abych mohla pokračovat dál*“. Pod kategorií „*nebudu to potřebovat*“ najdeme odpovědi stejného znění, od některých žáků doplněné odůvodněním, např. „*fotbalistovi je to např. k ničemu*“, „*záleží na budoucím povolání, profesionální trenér určitě gramatiku potřebovat nebude*“ nebo „*já osobně si myslím že stavba věty mi v životě k ničemu není a myslím si že hodiny této látky by se měli využít k něčemu jinému*“. Odpovědi žáků citujeme v originálním znění, můžeme si tedy všimnout, že i respondenti, kteří vidí výuku syntaxe jako prospěšnou, mají problémy s pravopisem interpunkce.



Graf č. 26



Graf č. 27

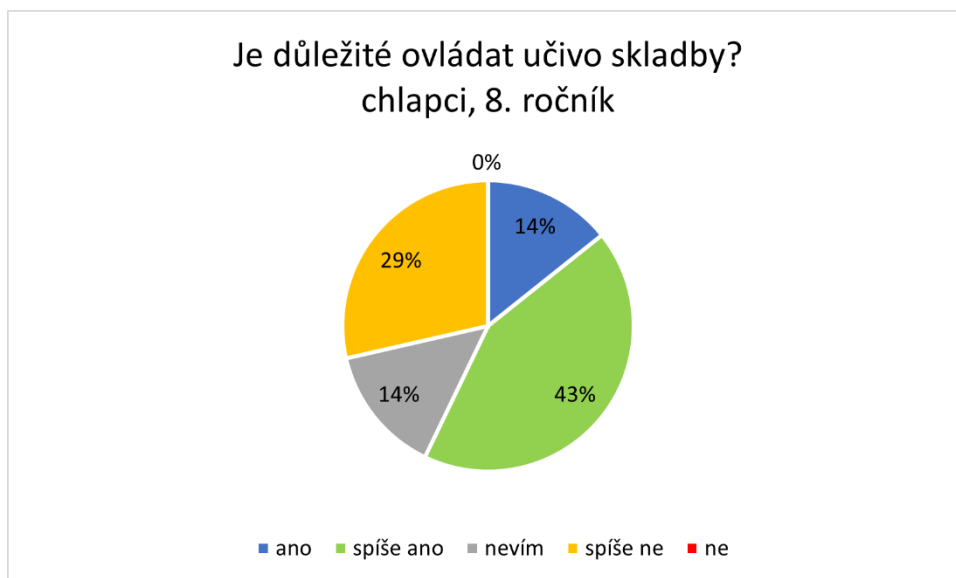
Z grafů č. 26 a 27 vidíme, že v 7. ročnících žáci nepovažují syntaktické učivo za náročnější než jiné učivo, v obou skupinách pohlaví se dělí zhruba na poloviny. Žáci, kteří syntaktické učivo za náročné nepovažují, psali, že se jedná o opakování 6. ročníku, učivo tedy pro ně bylo už známé. V době vyplňování dotazníku ještě žáci neprobrali druhy VV a opravdu pouze opakovali a mírně rozšiřovali znalosti z 6. ročníku. Na druhé straně žáci, kterým syntaktické učivo náročné připadá, nebyli schopni vysvětlit, proč tomu tak je. V odpovědích se objevovaly odpovědi typu „prostě to nechápu“, „neumím to určit“, „nepamatuju si je“ – respondenti zřejmě měli opět na mysli větné členy.

7.3.3 8. ročník

Dotazník v 8. ročníku vyplnilo 54 žáků, z toho 34 dívek a 20 chlapců.

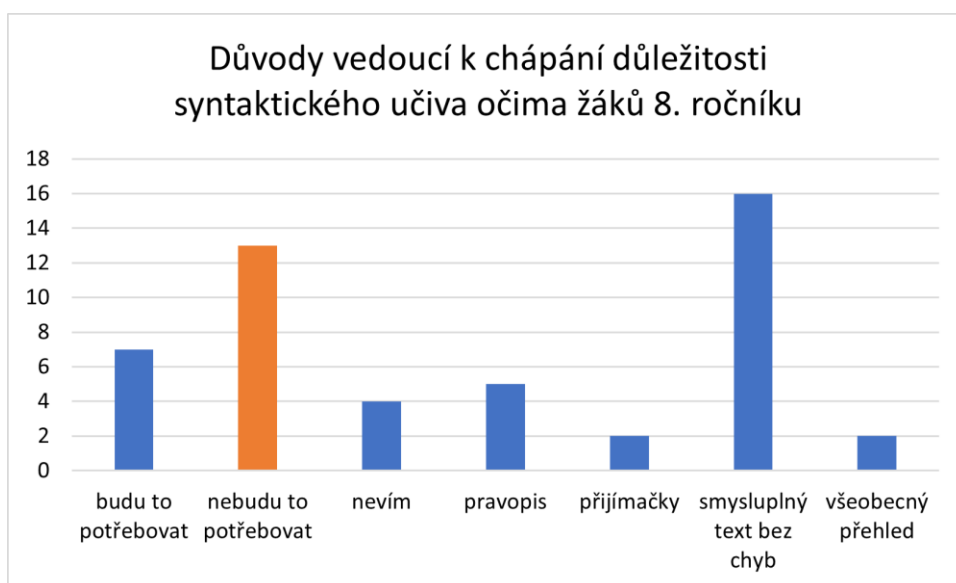


Graf č. 28



Graf č. 29

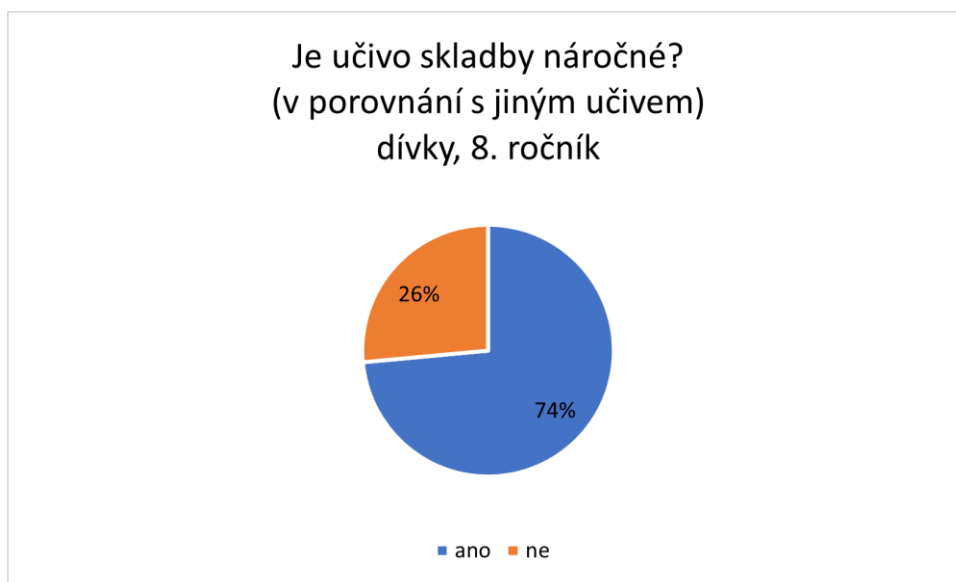
Na základě grafů č. 28,29 vidíme, že za důležité považuje syntaktické učivo 61 % dívek a 57 % chlapců z 8. ročníku. Otevřené otázky tentokrát vynechalo 5 žáků, od zbylých jsme získali odpovědi, které jsme rozdělili do kategorií a zobrazujeme je v grafu č. 30.



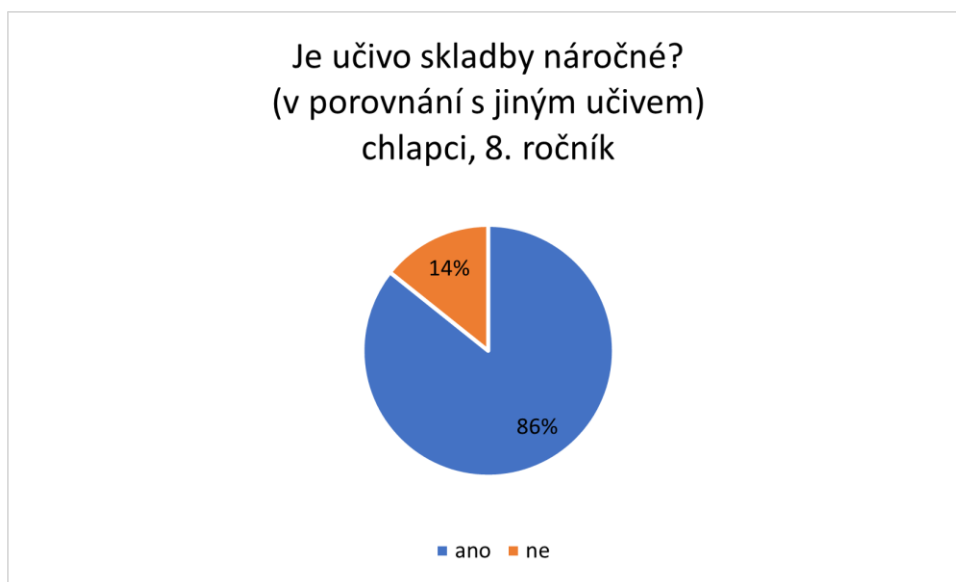
Graf č. 30

Na rozdíl od 7. ročníku se tentokrát mezi odpověďmi neobjevilo, že je syntaktické učivo důležité kvůli navazování dalšího učiva. Naopak přibyly odpovědi ve smyslu, že se jedná o všeobecný přehled, který je dobré znát. A protože v 8. ročníku žáci začínají přemýšlet o budoucím povolání detailněji, objevila se vedle skupiny, která si myslí, že to v budoucím životě/zaměstnání nebude potřebovat, také skupina, která si naopak myslí, že syntaktické znalosti potřebovat bude. Do kategorie „*smysluplný text bez chyb*“ jsme zařadili např. tyto

konkrétní odpovědi: „*aby jsme věděli co to je a jak skládat větu*“, „*je to důležité pro uspořádání textu*“. Z kategorie „*nebudu to potřebovat*“ vybíráme např. tuto odpověď: „*budu pracovat spíše v angličtině a budu potřebovat matiku a fyziku psát spisovně umím takže skladbu nepovažuju za užitečnou*“, z kategorie „*budu to potřebovat*“ vybíráme tyto odpovědi: „*budu to potřebovat kvůli vejšce*“ a „*jednou bych chtěl psát revize a je důležité aby byly srozumitelné*“.



Graf č. 31



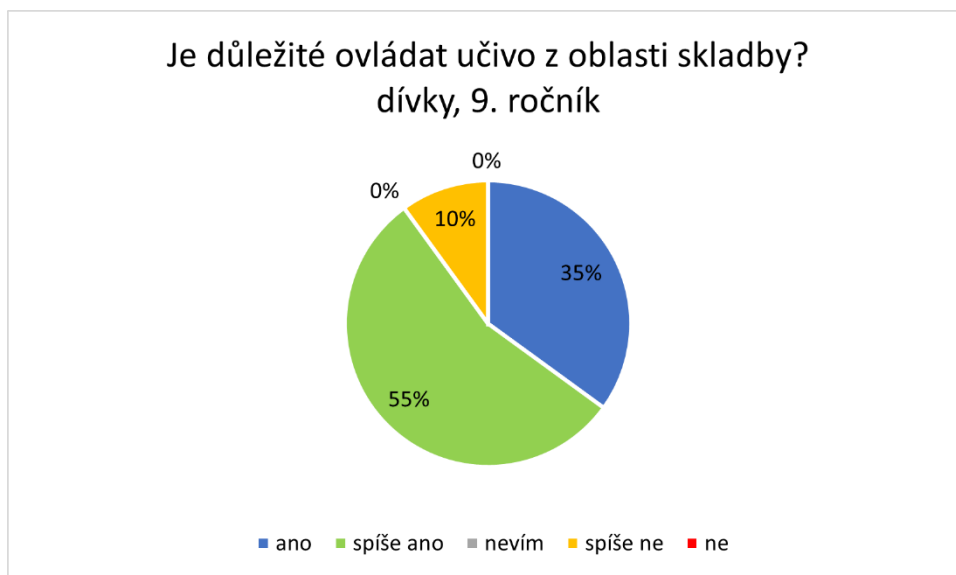
Graf č. 32

Dívky i chlapci z 8. ročníku považují syntaktické učivo za náročné, jak vyplývá z grafů č.31 a 32; myslí si to 74 % dívek a dokonce 86 % chlapců. Většina žáků jako důvod napsala pouze to, že učivu nerozumí/ nechápe jej, nebo jim to nejde, případně podle jejich názoru

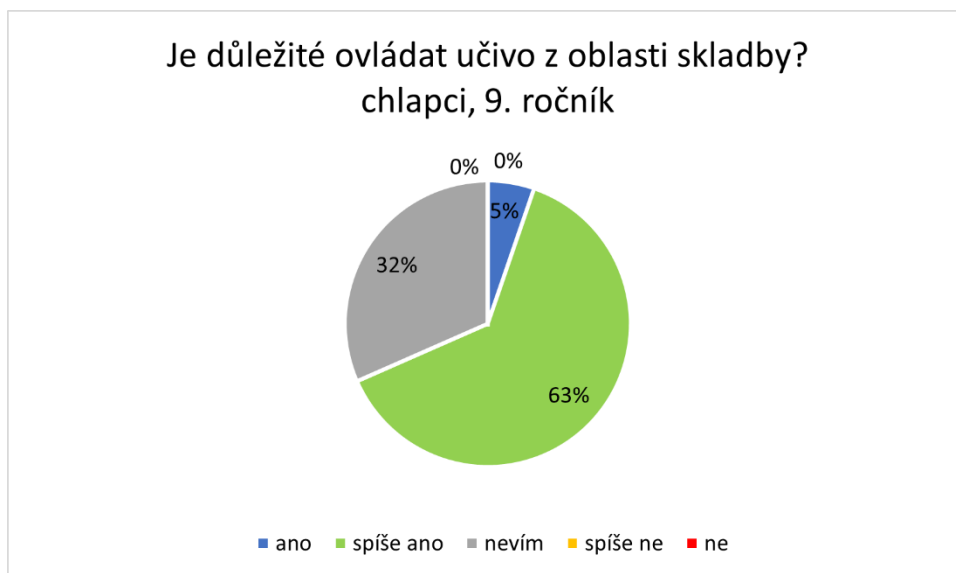
učitelka neumí toto učivo vysvětlit. Objevovaly se i odpovědi typu „čeština je mi fuk“, „nezájem, prostě mě to nebaví“. Vybíráme zde i několik odpovědí, které více rozepisují konkrétní důvody, proč je syntaktické učivo náročnější; „je to náročné nevím kde mám psát čárky“, „nejsou k dispozici přesná pravidla“, „je pro mě těžké naučit se všechna pravidla“, „každá věta je jiná a každý to chápe jinak“.

7.3.4 9. ročník

Dotazník v 9. ročníku vyplnilo 43 žáků, z toho 21 dívek a 22 chlapců.



Graf č. 33



Graf č. 34

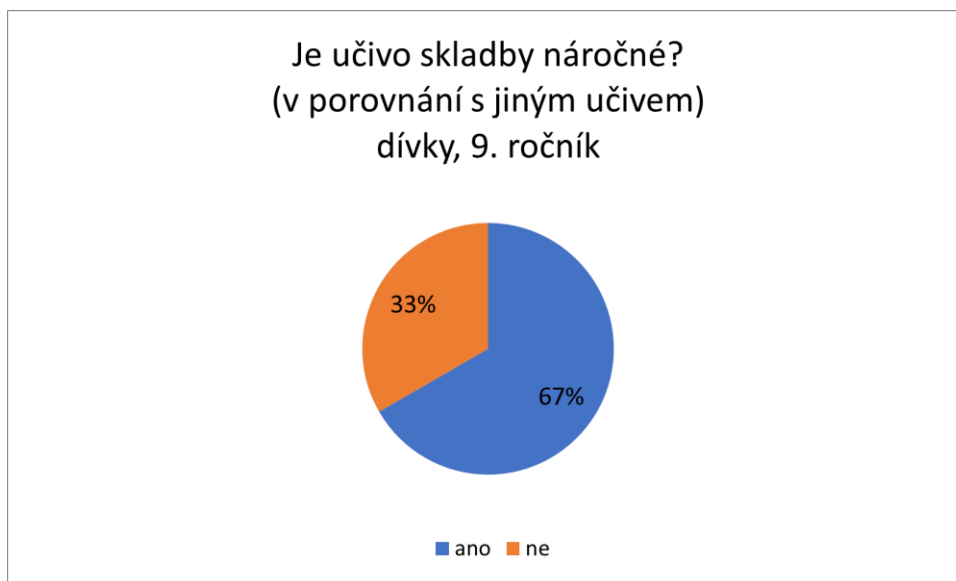
I v 9. ročníku považují jak dívky (90 %), tak chlapci (68 %) učivo syntaxe za důležité, jak můžeme vidět z grafů č. 33, 34 po sečtení odpovědí „ano“ a „spíše ano“. Opět zde vidíme velký rozdíl v odpovědích, chlapci si jsou více nejistí.

V 9. ročnících mají již žáci probranou celou skladbu a jsou již poměrně vyspělí, očekávali jsme tedy od nich podrobné zdůvodnění odpovědí. Bohužel naše očekávání se nepotvrdila. Stejně jako v 6. ročníku se zde opět vyskytlo několik žáků, kteří syntax považují za důležitou, ale neuvedli, proč (v 7. a 8. ročníku se žádný takový případ neobjevil) více viz graf č. 35.

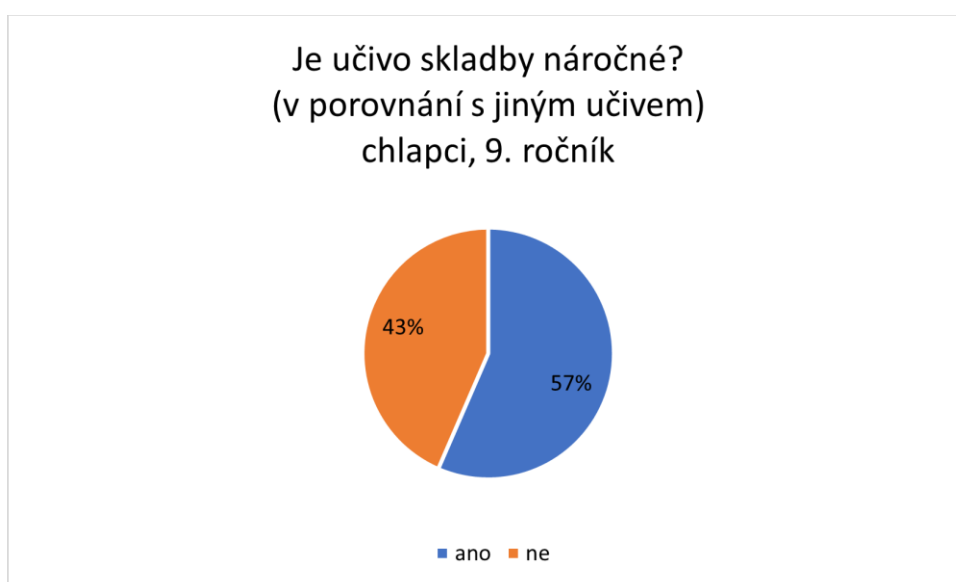


Graf č.35

Žádný respondent z 9. ročníku překvapivě neuvedl jako důvod potřeby syntaxe přijímací zkoušky, přestože se tato kategorie v předchozích dvou ročnících objevovala, a přestože z analýzy JPZ vyplývá, že toto učivo je v JPZ obsažené. Místo toho žáci 9. ročníku poprvé uvedli jako důvod výslovně psaní interpunkce. Dále citujeme nejpodrobnější žákovské odpovědi: „pokud například špatně umístíme čárku tak má věta hned jiný význam“, „je to důležité pro lidi co pracují s papíry, nebo na vejškách a sš, znalosti by měl mít každý“, „určuje nám i/y a pomáhá určovat čárky“.



Graf č. 36



Graf č. 37

Z grafů č. 36, 37 vidíme, že syntaktické učivo je náročné pro 67 % dívek a pro 57 % chlapců v 9. ročníku. V 9. ročníku opět probíhá především opakování, učivo se rozšiřuje jen málo, z toho důvodu nejspíš není pocítovaná náročnost učiva tak velká. Z odpovědí vyplývá, že žákům syntaktické učivo nepřipadá náročné, protože ho už probrali, dále se objevuje několik odpovědí, že stačí číst, a většina žáků buď potvrzuje, nebo vyvrací náročnost syntaxe prostým je/není to těžké, aniž by uvedla důvod.

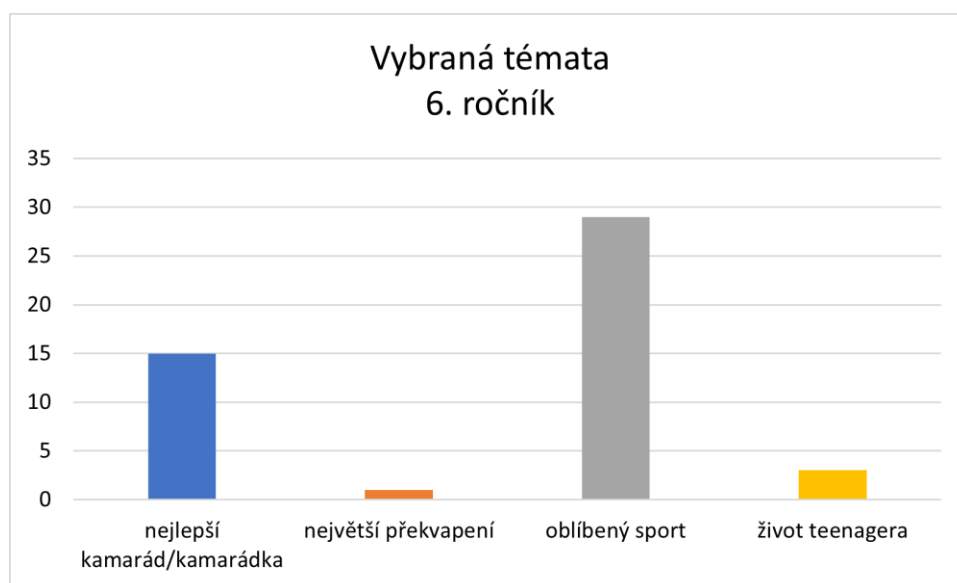
7.4 Analýza žákovských prací

V této kapitole budeme hovořit obecně o všech pracích napsaných v daném ročníku, o tendencích, které se při psaní prací objevovaly (pokud nějaké byly) apod.

V pracích jsme sledovali koherenci textu, tedy zda jsou práce obsahově/tematicky soudržné. Zabývali jsme se také nadvětnou stavbou textu, konkrétně jsme sledovali, zda jsou napsané texty rozdělené do odstavců a zda mají úvod a závěr. Dále věnujeme pozornost souvětí skladbě, a to především, zda žáci dávají přednost větám jednoduchým, nebo souvětím, zda převládá souvětí souřadné, nebo podřadné. Druhy vět vedlejších ani významovými poměry se nezabýváme. V práci také sledujeme použitou interpunkci, a to ne z hlediska chyb, ale spíše, zda ji práce vůbec obsahuje; pokud ano, jestli se jedná spíše jen o interpunkci ve větě jednoduché nebo i v souvětí. Poslední, čeho jsme si v žákovských pracích všimli, jsou syntaktické chyby. Nepředpokládali jsme, že by jich v pracích bylo mnoho, a skutečně jsme jich zaznamenali pouze několik.

7.4.1 Analýza prací z 6. ročníku

Na grafu č. 38 vidíme, že žáci 6. ročníku nejčastěji volili téma „oblíbený sport“. Jeden žák zřejmě nepochopil, že si má vybrat z nabídky témat jedno a svůj text pojmenoval „Můj život“ a psal o svém nejlepším kamarádovi i o svém oblíbeném sportu.



Graf č. 38

Texty měly průměrně 223 slov, nejdelším textem byla práce se 418 slovy a nejkratší práce měla pouze 92 slov. Pro nesplnění počtu slov jsme z analýzy vyřadili 8 prací.

Všechny práce, až na dvě (1x Největší překvapení a 1x Život teenagera), byly psány převážně kombinací popisného a informačního slohového postupu. Dvě zmíněné práce se snažily o vypravování. I když nesplňovaly všechny znaky tohoto útvaru, jednalo se o práce na vyšší úrovni než zbývající materiál.

Pouze jedna práce z 6. ročníku se pokusila o členění do odstavců. Odstavce však nebyly graficky odsazené a vydělen byl pouze úvod. Ostatní práce nebyly nijak graficky členěné.

Z hlediska koherence jsme ve většině prací žáků 6. třídy zaznamenali snahu o určitou myšlenkovou strukturu. Žáci se snaží o úvod: při popisu nejlepší kamarádky/kamaráda nejprve osobu představí a napíše o ní základní informace, potom pokračují popisem společných zážitků, seznámení apod. Práce 18/6: „*Moje oblíbená kamarádka je Pěťa z fotbalu. Potkali jsme se když jsem hrála za výběr.*“⁷⁰ Stejně tak v tématu „oblíbený sport“ autoři nejprve obecně představují zvolený sport, případně naznačují svůj vztah k němu. Práce 19/6: „*Můj oblíbený sport je přehazka. Baví mě proto protože ji většinou hraju s kamarádkama.*“ U práce 12/6 najdeme tento úvod „*Když jsem byla malá měla jsem jeden velký sen. Moc jsem si přála mít koně.*“

Úvod nebo alespoň jednu uvozovací větu nalezneme téměř ve všech pracích, naopak závěr většině prací chybí. Práce často skončí, aniž bychom to jako čtenáři čekali. Práce 46/6, ve které autorka popisuje několik svých oblíbených sportů, končí takto: „*No a samozřejmě jezdíme v létě na kolech, do parku nebo třeba i do vedlejší vesnice.*“ Práce na téma „nejlepší kamarád/ka“ jsou převážně u dívek zakončovány větami s tímto obsahem: „*Mám ji moc ráda.*“ (Práce 47/6), „*Zuzku mám moc ráda a nikdy na ni nezapomenu.*“ (Práce 26/6). Několik prací končí explicitním vyjádřením konce: „*To už je úplně vše.*“ (Práce 49/6), „*... se kterými se vídám tak 5x do roka a to je všechno.*“ (Práce 48/6).

80 % prací bylo psáno bez čárek, obsahovaly však tečky za větami. Dvě postrádaly interpunkci úplně; začátek některých vět byl naznačen velkým písmenem, ale většinou text plynul bez jakéhokoli grafického členění. Zbylé práce většinou oddělovaly čárkami položky výčtu, např. „*Po rozcvičce běháme běžeckou abecedu která zahrnuje vysoký shiping (vysoko zvedající kolena), nízký shipping, lifting (špičky prošlapují na paty), koloběžka (jedna noha se hýbe druhá ne), poskoky (jsou to prostě poskoky), uličník (koloběžka na obě nohy), jelení skoky, stranový běh, cval stranou, předkopávání, zakopávání, skákání po jedné noze (nejdříve po pravé pak po levé).*“ (Práce 6/16). Čárky v souvětích se v pracích 6. ročníku prakticky nevyskytují, nebo jen výjimečně. V pracích, které používají čárky při výčtu, se občas vyskytne i ojedinělá čárka před spojkou protože, ale ostatní spojky jsou ponechány bez povšimnutí,

⁷⁰ Úryvky z žákovských prací citujeme v původním znění, tedy včetně jazykových chyb.

např. „*S Laurou jsem se začala bavit někdy až ve třetí třídě, protože předtím jsme se neměli moc rádi ale teď se tomu smějeme.*“ (Práce 6/15).

65 % prací je soudržných z pohledu dodržení tématu, držení se myšlenky a nepřeskakování od jednoho ke druhému. U 20 % prací vykazuje soudržnost většina textu a zbylých 15 % není soudržných vůbec. Nesoudržné práce se vyznačují přeskokováním mezi tématy, vracením se k již zpracovanému tématu a výpověďmi, které se k obsahu práce nijak nevztahují. Za nesoudržnou považujeme např. práci 6/6, v níž pisatelka mluví v první a druhé větě o tanci, ve třetí a čtvrté větě o japonštině, v 5. větě o angličtině, v 6. větě o bojovém umění, v 7. o lukostřelbě, v 8. o bojovém umění, v 9. o strýci, 10. o neznámém pánovi atd. Věty na sebe nijak nenasazují, jen stojí vedle sebe. Na ukázkou uvádíme 7. – 10. větu z této práce: „*A taky mi jde lukostřelba. Na bojové umění mně navedla moje sestra. Strejda dělá vyhazovače, ale dělal zedníka. Máme ve vesnici jednoho pána se kterým se znám asi od mých 4 let.*“

V pracích šestého ročníku pozorujeme dvě tendence. První tendencí je psát nekonečně dlouhá souvětí; text je rozdělen např. jen do 4 takových souvětí. Většinou se jedná o souvětí souřadná, v nichž za sebou žáci řadí hlavní věty pomocí spojky a, případně asyndeticky. Uvádíme příklad souřadného souvětí z práce 2/6: „*V Pondělí a v Pátek začínaj 18:00 a končí 19:30 hodin začíná trénink 10 kolečkama a pak se trochu roztáhneme a den hrát hraje se dvakrát 30 minut hraju ho už 3 roky ale měl sem 1 rok jsem nechodil přestalo mě to bavit ale pak za ten rok sem se moc nehejbal tak sem začal zase chodit.*“ Méně často se v našem materiálu vyskytly práce, které sice také využívají dlouhá souvětí, ta však obsahují i vedlejší věty s různorodými vhodně užitými spojovacími výrazy; např. práce 30/6 „*Vždy sem jezdí i můj táta a to se mi líbí jelikož táta chodí pořád do práce tak tady na hokeji si s ním můžu užít nějaký čas i když hokej není tak dlouhý, ale mně to stačí.*“ nebo práce 4/6: „*Nesmnějí hrát děti mladší než 11 let, je to těžký sport a moc náročný hrají ho Češi, Američané, Slováci, Němci, Poláci, pravidla Ersoftu jsou také že nesmíš dělat když tě někdo zasáhne tak dělat že nic.*“ U tohoto typu souvětí se nestává, že se táhne přes celou práci, většinou je užito několik takových souvětí za sebou. Naproti tomu u souřadného souvětí jsme našli případy, kdy žák napsal první dvě věty, začal třetí a skončil s ní až na konci textu. Ukázka z práce 31/6 zachycuje část takového souvětí: „*Bily sme spolu na obědu bez rodičů dal semsi špagety a kámoška si dala řízek z bramborama a k pití sem si dala malinovku a*

kámoška si dala ještě jako zákusek zmrzlinu potom sme šli přes přehradu na trdelník byl dorej potom nám přijela návštěva pán a paní potom sme šli na večeri, ...“.

Druhou tendence je opačná: text tvoří výhradně nebo téměř výhradně věty jednoduché. Jedná se i o případy, kdy by výpověď měla mít formu souvětí s vedlejšími větami, i ty však pisatel mechanicky graficky oddělil jako věty jednoduché. Např. ukázka z práce 28/6: *„Můj oblíbený sport je florbal. Protože je tam spousta skvělých okamžiků. Je tam i můj nejlepší kamarád.“* 24/6: *„Pak mám taky kamarádku v Janovicích. Stou je taky sranda. Už jsem u ní i spala.“*

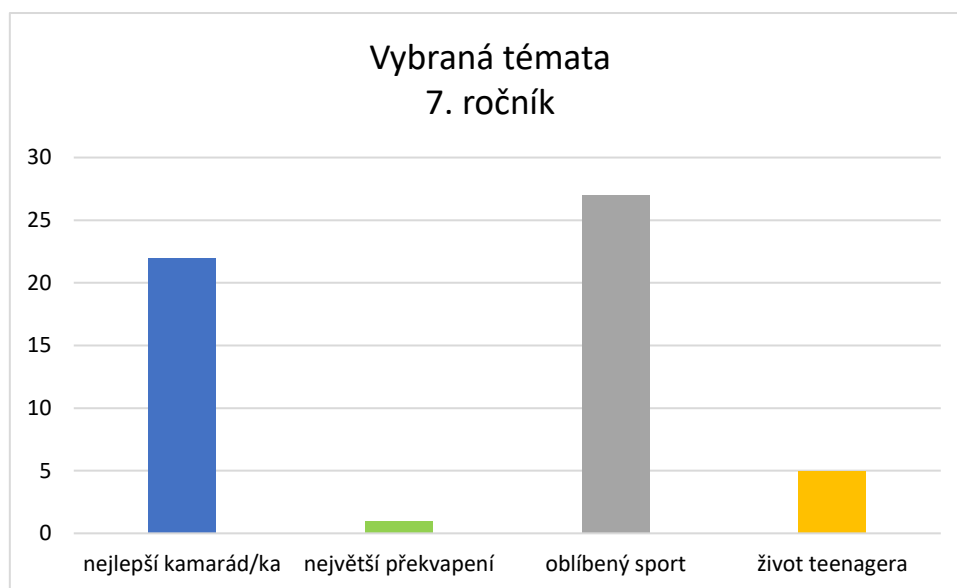
Vyvozujeme, že v 6. ročníku si žáci nejsou vůbec jistí tím, kde by se měla nacházet hranice věty. Proto jedna skupina souvětí rozděluje tečkami na izolované věty, zatímco druhá skupina spojuje mnoho vět do jednoho souvětí. Dvě třetiny zkoumaných prací žáků ze 6. ročníku můžeme přiřadit k první nebo druhé skupině.

Poslední skupinu tvoří třetina prací s pestřejší syntaktickou stavbou, využívající funkčně vystavěná souvětí i věty jednoduché. Uvádíme ukázku z práce 20/6 *„No našťestí jsem si našla skvělou nejlepší kamarádku Elišku. Je skvělá, pomáhá mi, stojí při mně. Samozřejmě že se někdy kamarádi neshodnou ale zase si k sobě cestu najdeme.“* Žákyně přirozeně střídá věty jednoduché se souvětím, věty na sebe navazují a jsou optimálně dlouhé vzhledem k popisované situaci.

Analyzovat v tomto materiálu chybně tvořené syntaktické celky nemá smysl. V pracích jsme našli jednu atrakci, a to v práci 1/6: *„Chodím na fotbal do Uhlířských Janovicích.“* Výše popsaná tendence spojovat několik i nesouvisejících výpovědí do jednoho dlouhého souvětí pak vede ke vzniku chyb typu anakolut.

7.4.2 Analýza prací ze 7. ročníku

Graf č. 39 ukazuje, že žáci 7. ročníku si stejně jako o rok mladší spolužáci nejčastěji vybírali témata „oblíbený sport“ a „nejlepší kamarád/ka“.



Graf č. 39

Písemné práce napsané žáky 7. ročníku měly průměrně 225 slov, nejdelší prací byl text s 424 slovy a nejkratší text měl 100 slov. Pro nesplnění počtu slov jsme z analýzy vyřadili 5 prací, jednu práci jsme vyřadili, protože ji napsala žákyně ukrajinského původu a nemohli jsme ji proto hodnotit z hlediska českého jazyka.

V 7. ročníku opět převažuje popisný a informační postup, často se vyskytuje prostý popis děje. Některé práce obsahují prvky vypravovací a výrazněji než v 6. ročníku se vyskytly i prvky úvahové. Těch jsme si povšimli zejména v pracích s tématem „život teenagera“, ale objevují se i u prací „nejlepší kamarád/ka“.

15 % prací ze 7. ročníku se snaží o členění textu na odstavce, pouze u poloviny z nich se však jedná opravdu o odstavce i s grafickým odsazením. Ve zbylých pracích je celý text zarovnávan k levému okraji a předěly mezi odstavci tvoří vynechané řádky. Tento typ členění je typický pro psaní v angličtině, a předpokládáme, že právě odtud ho žáci převzali.

Rozdělení prací na úvod, stať a závěr pozorujeme u více prací než v 6. ročníku. Uvádíme zde několik ukázek úvodu: „*Můj oblíbený sport je volejbal. Je to týmová hra ve které je důležité mít dobrý vztah s kamarády.*“ Následuje popis pravidel volejbalu. (Práce 1/7) „*Moje nejlepší kamarádka je něco jako moje rodina. Mám samozřejmě víc kamarádů. Ale ona je pro mě ta nejlepší... .*“ V druhém odstavci následuje popis jejich vztahu. (Práce 2/7) „*Můj oblíbený sport je již od mala fotbal, kdy mě k němu přivedl děda, začal jsem sbírat fotbalové karty a tento sport jsem začal milovat.*“ (Práce 18/7) Závěr se objevuje u třetiny prací, třetina jich zůstává nezakončená. Většinou nejsou ukončené práce o oblíbeném

sportu. Práce o nejlepších kamarádech bývají ukončeny vyznáním svých citů k danému příteli, příp. nějakým zvoláním typu „*Nikdy o ní nechci přijít.*“ Zde několik ukázek závěru:

„*Každý teenager má svou hlavu a má v ní třeba skvělé nápady. Nekažte mu jeho sebevědomí.*“ (Práce 9/7) „*Nechci ji nikdy ztratit. Moc moc mi na ní záleží a nevím co bych bez ní dělala. Mám ji strašně moc ráda a nechci aby se kvůli mně změnila.*“ (Práce 38/7)

Opět nalezneme i práce, které mají potřebu zdůraznit, že se jedná o závěr, explicitně, např. práce 53/7 „*A to je ode mě vše.*“ Jedná se však již pouze o jednotky prací. Dále uvádíme příklad neukončené práce, v práci 54/7, žák píše o svém vztahu k ping-pongu a text zakončuje touto větou: „*Jsem vždycky smutný, když omylem rozšlápnu míček.*“

10 % prací je nesoudržných, ostatní práce jsou soudržné. Za nesoudržnou práci považujeme třeba práci 35/7. Žák píše o svém oblíbeném sportu – o fotbale; píše o oblíbených osobnostech, o vítězství v Argentině, následuje věta o dresech, pak pisatel přejde na zranění atd. „*Nakonec si Argentýna odvezla domů pravý pohár. Ve hře jsou drezi. Ve fotbale se může přihodit mnoho zranění.*“ Práce jsou soudržné především tematicky, sledováním jednoho tématu. Platí to především pro práce o oblíbeném sportu, jež žák popisuje z různých pohledů, vysvětluje pravidla apod. Práci tak drží pohromadě především téma, ale věty na sebe příliš nenavazují, např. práce 10/7: „*Fotbal se hraje na 2 brány. Na hřišti se pohybuje 11 hráčů. Gólman = jeho povinnost je chytat soupeřovi střely a zamezit gólu. Obránce = obránce musí odzbrojovat útočníky od míče a bránit bránu, aby měl gólman co nejméně práce.*“, následuje popis dalších aktérů hry. Naopak v pracích o nejlepších kamarádech kromě tématu pomáhá k udržení soudržnosti textu velkou měrou opakování a nahrazování slov zájmeny, např. „*Můj nejlepší kamarád se jmenuje Fíja. Fíja a já se známe od narození. Bydlíme vedle sebe.*“ (Práce 12/7), „*Můj nejlepší kamarád se jmenuje Jaroslav Brodský. Je mu 13 let.*“ Práce (19/7).

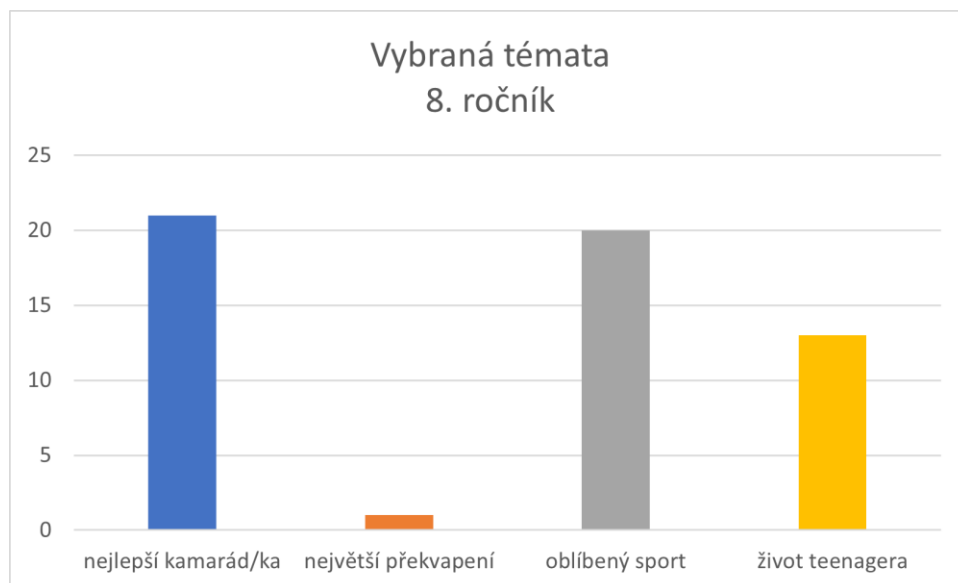
Žáci 7. ročníku stále používají interpunkci velmi náhodně, stabilně najdeme interpunkci ve výčtech, např. „*Nela 7.B, já 7.B, Pěta 7.A, Kaťa 9.A, to jsou moje holky a budu jse rvat jako lev jestly jim někdo ublíží.*“ (Práce 16/7). Při rozdělování vět do souvětí interpunkce většinou chybí, např. „*Sice to byl quadcross na který jsem se připravoval tak jsem skončil na 3. místě.*“ (Práce 28/7) Ale najdou se samozřejmě i výjimky; o 6 % prací můžeme říci, že jejich autoři ovládají pravidla pro psaní interpunkce jak ve větách jednoduchých, tak v souvětí. V těchto 6 % prací chybí pouze jedna nebo dvě čárky, např. „*A pak se to všechno rozjelo, moje tělo začaly zaplavovat hormony a já nevěděla, co s tím mám*

sakra dělat, nálady se mi pořád měnily i své rodiče jsem začla vnímat trochu jinak, své tělo jsem skoro vůbec nepoznávala a babička mi pořád říkávala, že se měním v „dospívající slečnu“.“ (Práce 27/7).

V pracích 7. ročníku stále pozorujeme přetrvávání jedné tendence z 6. ročníku, a to psaní velmi dlouhých souvětí. Násilné rozdělování souvětí na věty jednoduché už není časté, postupují tak pouze jednotlivci. Pisatelé nadměrně dlouhých souvětí nedosahují takových extrémů jako žáci 6. ročníku; už nenajdeme práce, které by byly tvořeny 4 „nekonečnými“ souvětími. Jedná se spíše o souvětí o rozsahu do 10 vět,, např. „Je s ní i velká sranda a i když o tom neví tak i ona i zlepšuje každý den co ji vidím a myslím že kdyby nikdo neměl kamaradi tak má nejhorší smůlu na světě.“ (Práce 16/7), nebo „Ve škole si radíme když ona neví něco z matematiky tak jí poradím a když já nevím něco zase z dějepisu tak mi ona poradí a takhle si navzájem pomáháme abychom měli dobré známky.“ (Práce 30/7). Cítíme, že v 7. ročníku již žáci chápou hranice vět, a přestože mají stále ještě tendenci spojovat výpovědi do dlouhých souvětí, již spojují do dlouhého souvětí pouze věty související tematicky, nikoliv všechny. Můžeme také mluvit o převaze souvětí nad větami jednoduchými, větou jednoduchou žáci většinou začínají a následně již píší převážně v souvětích.

7.4.3 Analýza prací z 8. ročníku

Statistiku výběru témat mezi žáky 8. ročníku shrnuje graf č. 40. Vidíme, že vedle témat „nejlepší kamarád“ a „oblíbený sport“, která jsou i u této věkové skupiny nejoblíbenější, osmáky více než mladší žáky oslovilo také téma „život teenagera“.



Graf č. 40

V 8. ročníku měly texty průměrně 302 slov, nejdelší práce měla 505 slov a nejkratší měla 121 slov. Kvůli nedodrženému počtu slov jsme museli z analýzy vyřadit čtyři práce.

I v 8. ročníku převažuje popisný a informační postup. Opět o něco častěji než v 7. ročníku se objevují úvahové prvky, např. řečnické otázky: „*Měla bych se oblékat jako holka do sukni a do šatů i když se v tom necítím dobře. A proč?*“ (Práce 49/8). Dvě práce lze útvárově zařadit k úvaze a další dvě k vypravování. Kromě slohových postupů se zvyšuje i tematická pestrost a tvořivost žákovských prací. Při popisu nejlepšího kamaráda/ky nacházíme popis přítelkyně, u nějž se v závěru ukáže, že přítelkyní je spánek, nebo popis vymyšlené přítelkyně, což nám autor opět odhalí až na konci. Práce na téma „život teenagera“ obsahují kromě popisu toho, jak mladí lidé chodí do školy a zažívají stres, často i otázky a úvahy nad smyslem života. „*Mezi hodinami jsou přestávky tam by se mohlo dít něco zajímavého že? ne, alespoň pro mě ne.*“ (Práce 42/8). Žáci se také nebojí použít ve svých pracích i převzaté myšlenky, které dále rozvíjí, např. „*Ve školství by se měli zamyslet jestli, kdyby dali opici, rybě, slonovi a housence za úkol vylézt na strom, jestli by je také hodnotili stejně.*“ (Práce 34/8).

Odstavce již najdeme u 25 % prací. Některé práce opět neobsahují grafické odsazení, ale tzv. anglické odstavce (vynechávají řádek). Práce dělené do odstavců jsou zpravidla rozděleny na tři odstavce: úvod, stať a závěr. Najdeme však i práci, která rozděluje i stať na více odstavců. Rozdělování textů do odstavců je logické a tematické.

Práce jsou soudržné, již nacházíme pouze jednu nesoudržnou práci. V ostatních pracích můžeme pozorovat používání kohezních prostředků, jako je např. nahrazování jmen zájmeny, opakování slov, používání konektorů a další. Zde uvádíme několik příkladů; „*Můj oblíbený sport je airsoft rád ho hraji s kamarády. Je to sport při kterém pobíháte po lese s replikami zbraní a střílíte po sobě kuličky.*“ (Práce 1/8), „*Láďa bydlí na Mitrově. Jeho oblíbená barva je červená zelená a žlutá. Láďa rád pomůže a rád každému vyhoví.*“ (Práce 7/8), „*Každý den může mít člověk spoustu stresu např. ze školy. V 8. třídě na vás učitelé a rodiče začínají tlačit s výběrem střední školy a když člověk pořád netuší co by mohl být tak je to těžké.*“ (Práce 22/8).

V 8. ročníku pozorujeme u většiny prací stejné úvodní věty jako v předchozích ročnících, např. „*Moje nejlepší kamarádka se jmenuje Silva V. Poznaly jsme se v 6. třídě v roce 2020, kdy k nám do třídy přišla nová žákyně Silva.*“ (Práce 9/8), „*Můj oblíbený sport je fotbal. Fotbal hraji dlouho a baví mě.*“ (Práce 35/8). Objevují se však i práce s originálnějším

úvodem, např. „*Nebudu zde povídat o kamarádovi ze školy ani z tábora nebo tak, ale řeknu něco o mé nejlepší zvířecí kamarádce.*“ (Práce 15/8), „*Tma... Ticho... A ta nejkrásnější a nejhorší věc na světě.... Snění.*“ (Práce 13/8), „*Život teenagera je krátký. Začíná přibližně ve 13 letech a končí přibližně v 19 letech. Každý prochází velkými změnami a ne pro každého je to příjemné.*“ (Práce 22/8). Práce o oblíbeném sportu stále zůstávají většinou neuzavřené, najdeme však i několik prací uzavřených, např. „*Já jsem Matěj a tohle je můj nejoblíbenější sport „freestyle“.*“ (Práce 24/8). Práce o nejlepších kamarádech jsou znovu uzavírány především pomocí vyjádření citů k danému příteli, např. „*Vždycky budu vděčná, za to že jsem Verču potkala, a i když si někdy, jak jsem již napsala, lezeme na nervy jsme pořád kamarádky.*“ (Práce 25/8). A i zde můžeme nalézt pár prací s explicitně vyjádřeným závěrem, např. „*Řekla bych, že to už je asi vše.*“ (Práce 40/8). Najdeme zde však i práce uzavřené originálně, např. „*Radši si nejlepšího kamaráda vymyslela.*“ (Práce 13/8), „*Vím, vypadá to jako pěkně suchý život, že?*“ *Někdy se ale dá spěstřit třeba výlety, hraním her, hraní s kamarády atd. Ano, tohle je (podle mne) život většiny teenagerů.*“ (Práce 18/8).

V 8. ročníku nalezneme již jen necelých 30 % prací, ve kterých nejsou vůbec používány čárky, např. práce 55/8 „*Jediná kamarádka kterou u nás mám se jmenuje Šárka která je o rok mladší. Mám ráda když vymýšlí blbosti a chová se střeleně.*“ V ostatních pracích se interpunkce vyskytuje. Vesměs obsahují čárky ve výčtu informací a zvyšuje se procento prací, které používá čárky při rozdělování vět do souvětí, např. „*Ačkoliv bych s ní mohla trávit čas kdykoliv v průběhu dnes, nemohu s ní být na veřejnosti viděna. Je to na jednu stranu klíšé, jelikož se vidívá se všemi koho znám.*“ (Práce 3/8). Zvyšuje se i procento prací, které používá čárky před spojkami podřadicími. A nacházíme zde i několik prací, které používají čárky před spojkami souřadicími, což jsme v předchozích ročnících neviděli vůbec, např.: „*Já osobně se snažím chodit spát okolo desáté hodiny, ale někdy jdu spát i v jedenáct nebo o půlnoci a vážně mne zaujalo, že někdy když jdu spát v jedenáct se vyspím víc, než když jdu spát v deset.*“ (Práce 18/8).

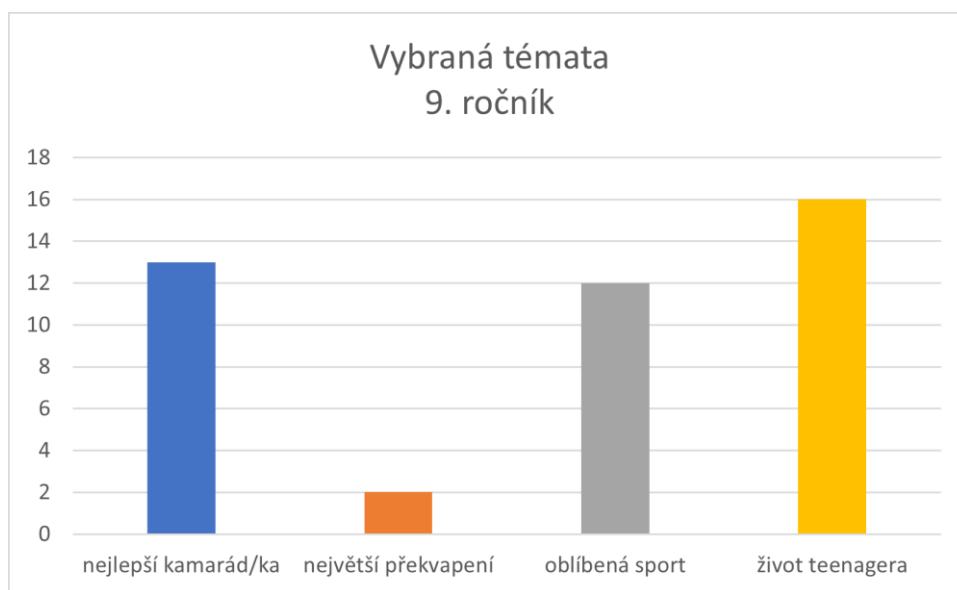
V 8. ročníku pozorujeme výrazné zkrácení souvětí. Stále se v některých pracích objeví příliš dlouhá souvětí, ale již se jedná spíše o výjimky, např. „*Poslední dobou se s mámou hádám a nemálo, proběhnou tam nadávky sprostá slova a ještě mnohem více, mně je to potom jenom líto brečím, mlátím se vším a jediný co mě zachraňuje je sport, písničky nebo jdu ven, ale s mámou se rychle zase udobřím a je to dobrý.*“ (Práce 45/8). Pozorujeme, že

práce obsahují více souvětí podřadných než v předchozích ročnících, např. „*Musejí jít vždy na trestné kolo, když se netrefí do terče. Já to ráda sleduj, protože je to napínavé.*“ (Práce 19/8).

Ani v 8. ročníku jsme nenašli mnoho syntaktických chyb, pouze jeden anakolut v práci 19/8: „*Nejvíc bodů kteří získali bodů biatlonisté v Ostersundu.*“

7.4.4 Analýza prací z 9. ročníku

V 9. ročníku poprvé získává téma „život teenagera“ převahu nad ostatními tématy. Statistiku výběru témat mezi žáky 9. ročníku zachycuje graf č. 41.



Graf č. 41

V tomto ročníku je průměrná délka textu o něco větší než v předchozích ročnících, konkrétně 275 slov. Nejdelší text obsahuje 407 slov a nejkratší 103 slov; to byl také jediný text, který jsme v 9. ročníku museli vyřadit z analýzy pro nesplnění minimálního počtu slov. Další práci jsme vyřadili kvůli nečitelnosti a třetí proto, že nesplňovala zadání. Autor této práce sice napsal více než 300 slov, ale text byl rozdělen do tří témat vybraných z nabídky (oblíbený sport, nejlepší kamarád a život teenagera), nesplňoval tedy podmínku souvislého textu o 200 slovech.

Další čtyři práce sice splnily podmínky, přesto je analýza těchto textů zkomplikovaná snahou žáků o legraci, která se však příliš nevydařila. Čtyři žáci se pravděpodobně domluvili, že slohový úkol obrátí v recesi. Jejich práce se tak hemží domácími mazlíčky typu orel, housenka apod., orlí unáší děti, v jiné práci jsou zase orlí zápasy a další nesmysly. Bohužel jsou tyto prvky do práce zařazené nevhodně: práce začíná popisem nejlepšího kamaráda, ale zhruba od poloviny se začínají objevovat absurdnosti, které nejsou do textu obsahově zapojeny. Práce jsme syntakticky analyzovali, nebudeme z nich však uvádět příklady.

V pracích devátáků začíná převažovat úvahový postup nad postupem popisným; polovina prací obsahuje alespoň úvahové prvky, pokud není celá psána jako úvaha. Pouze jeden žák z 9. ročníku se rozhodl pro vypravování.

Odstavce se v 9. ročníku vyskytují téměř u 45 % prací, a to i s grafickým odsazením, které často chybělo v předchozích ročnících.

Úvodní věty jsou v 9. ročníku mnohem originálnější než v přechozích ročnících, např. „*Jak bych tak začal?*“ (Práce 1/9). Místo věty jednoduché se jménem kamaráda, která v pracích o nejlepších kamarádech dominovala úvodům v nižších ročnících, se v 9. ročníku setkáváme spíše se souvětím, např. „*Mám skvělou nejlepší kamarádku, kterou jsem poznal před pár týdny, jmenuje se Terka.*“ (Práce 3/9), „*Nemám moc blízkých kamarádů, ale tyto dvě jsou jako moje druhá rodina.*“ (Práce 8/9), „*Jakmile jsem viděla toto téma, bylo mi jasné že je to to co chci.*“ (Práce 9/9). Stejně tak u prací zabývajících se oblíbeným sportem převažují úvodní souvětí nad větou jednoduchou, např. „*Oblíbený sport by měl být náš koníček který milujeme a který nás naplňuje.*“ (Práce 10/9). Na rozdíl od předchozích ročníků se do popředí nyní dostalo téma „život teenagera“, i u něj vidíme používání úvodního souvětí, např. „*Život teenagera není jednoduchý, a nikdo nás nechápe.*“ (Práce 2/9).

Většina (70 %) prací je v 9. ročníku uzavřena. U prací věnujících se nejlepšímu příteli zůstává typickým závěrem vyjádření citů, např. „*Mám jí hodně moc ráda i ona mě.*“ (Práce 27/9). Neuzavřené zůstávají častěji práce o oblíbeném sportu, ale i u tohoto tématu najdeme zakončení, vyjadřující nejčastěji hodnocení vztahu k popisovanému sportu, např. „*Oba tyto dva sporty mám velmi rád a baví mě.*“ (Práce 16/9), „*Snad jednoho dne budu úspěšný v obou sportech.*“ (Práce 14/9). U prací věnujících se životu teenagera nemůžeme hovořit o převažujícím způsobu uzavírání prací. Některé práce končí rozloučením, např. „*Přemýšlím nad speciálním rozloučením. Teď se celkem chytlo slovo zdarec. Takže asi jen ZDAREC!*“ (Práce 18/9), nebo závěrečným shrnutím: „*Každý teenager to prožívá, ale úplně jinak, což mi přijde skvělý a každý má z tohoto období jiné zážitky a vzpomínky či kamarády.*“ (Práce 30/9). A najdeme i zhodnocení: „*Být teenagerem se mi vůbec nelíbí, radši bych tady ani nebyla.*“ (Práce 31/9). Práce 9. ročníku na toto téma jsou tedy zakončeny různě. Považujeme za podstatné znovu zdůraznit, že na rozdíl od předchozích ročníků jsou většinově uzavřeny

Všechny práce žáků 9. ročníků jsou soudržné. Žáci se drží jednoho tématu, některé práce využívají tematické členění na odstavce. Pokud práce není rozdělena do odstavců, je

přesto zpracována promyšleně. Při rozvíjení tématu postupuje většinou od obecného ke konkrétnímu a dílčí témata na sebe postupně navazují. Nacházíme zde i věty, které pomáhají čtenářově orientaci v textu, tedy něco, co jsme v předchozích ročnících vůbec nezaznamenali, např. „*A to jsem trochu odběhl, tak je tady ta fyzická stránka, ...*“ „*Tím jsem se zase dostal k té mentální stránce, kterou jsem chtěl ještě vysvětlit.*“ (Práce 1/9).

Žáci 9. ročníku jsou vyspělejší i v používání interpunkce. Pouze 5 prací je bez čárek, ostatní práce používají čárky ve větách jednoduchých i v souvětí. Ve výčtech čárky nechybí (až na výše zmíněné práce) nikdy. A přibývá i čárek v souvětích před spojkami podřadicími: „*Jednou jsem začal sledovat kluky, kteří měli bmvčka a driftovali.*“ (Práce 14/9) i před spojkami souřadicími: „*Mám horské kolo, a proto upřednostňuji jízdu lesem.*“ (Práce 13/9). Pouze ve třech pracích chybělo nebo přebývalo minimum čárek.

Syntaktickou chybu jsme v pracích 9. ročníku našli pouze jednu, a to kontaminaci: „*Budou se smát za vzhled, za chování i za názory.*“ (Práce 19/9).

7.4.5 Shrnutí analýzy žákovských prací

Závěry z analýzy slohových prací napsaných žáky druhého stupně ZŠ odpovídají našemu očekávání. Od 6. do 9. ročníku postupně stoupá syntaktická komplexnost písemného projevu žáků. Lépe si uvědomují syntaktické jednotky, od extrémů v podobě „nekonečných“ (ale obsahově nesouvislých) souvětí na jedné straně a na druhé straně mechanicky členěných vět jednoduchých přecházejí k promyšlenému užívání vět jednoduchých a kratších souřadných i podřadných souvětí. Zatímco v 6. ročníku dokážou jen ojedinělí žáci používat interpunkci, v 9. ročníku už většina z nich uvědoměle pracuje s čárkami v souvětí i větě jednoduché. Starší žáci stále více používají členění na odstavce a zejména v 9. ročníku se už více vyskytují prostředky textové koheze. Zatímco texty žáků 6. ročníku užívají zpravidla popisný či informační postup a často se jim nedaří udržet tematickou souvislost, texty starších žáků jsou postupně stále více promyšlené, obsahují tvořivější prvky a přiklánějí se k úvahovému postupu.

Pozorovaný vývoj písemného projevu žáků druhého stupně ZŠ podle našeho názoru souvisí s tím, jak žáci vyspívají, získávají čtenářské zkušenosti s různými typy textů a rozvíjejí své komunikační dovednosti, a to jak ve školní výuce, tak i mimo školu.

8 Závěr

Zvládnutí syntaxe českého jazyka umožňuje žákům pochopit zákonitosti jazyka, jeho větnou strukturu a slovosled. Zároveň mohou tyto poznatky využít k porozumění a tvorbě vlastních textů a zvyšování jejich jazykové úrovně.

Pro žáky i vyučující se však výuka syntaxe na 2. stupni ZŠ jeví jako kritické místo. Cílem našeho průzkumu bylo zjistit příčiny tohoto stavu a možnosti řešení. Průzkum byl zaměřený na vyučující českého jazyka a následně na žáky 6. – 9. ročníku ZŠ. Průzkum mezi učiteli jsme realizovali ve dvou fázích, nejprve jsme zjišťovali příčiny tohoto stavu a následně jsme se zaměřili na možnou redukci syntaktického učiva a na vliv jednotného přijímacího řízení na výuku syntaxe. U žáků jsme zjišťovali jejich vztah k syntaktickému učivu a volným psaním souvislého textu na vybrané téma jsme ověřovali úroveň získaných syntaktických dovedností.

Na začátku našeho průzkumu jsme si stanovili několik předpokladů, jejichž zhodnocení zde předkládáme. Potvrdil se nám předpoklad, že učitelé vidí příčinu problematické výuky syntaxe především ve vyspělosti žáků. 72 % respondentů pozoruje nedostatečnou jazykovou vyspělost žáků a z toho vyplývající neschopnost žáků porozumět delšímu textu (58 % respondentů). Pouze 8 % respondentů uvádí jako příčinu vlastní nedostatky při výkladu syntaktického učiva.

Nepotvrdil se nám předpoklad, že syntax vnímají jako kritické místo především starší učitelé s dlouholetou praxí. V prvním dotazníkovém šetření byli respondenti považující syntax za kritické místo v průměru starší 42 let, v druhém dotazníkovém šetření byli rozprostřeni na celé věkové škále. Celkově považuje syntax za kritické místo výuky zhruba 60 % všech našich respondentů bez ohledu na délku praxe.

Dále jsme sledovali zpracování tématu syntaxe v různých učebnicích českého jazyka schválených MŠMT. Předpoklad, že učebnice neposkytují učitelům dostatečnou oporu, se nepotvrdil, tuto skutečnost uvedlo pouze 30 % respondentů. Z doplňujících odpovědí vyplynulo, že učitelé mají k dispozici dostatek různých informačních zdrojů, které mohou navzájem kombinovat, nejsou tedy závislí pouze na učebnicích.

Výběr témat syntaktického učiva vychází z RVP, který učitelé neoznačili jako příčinu vnímání syntaxe jako kritického místa. Pouze 22 % respondentů si myslí, že RVP představuje problém, náš předpoklad se tedy nepotvrdil. Z odpovědí ale vyplynulo, že respondenti často nejsou s RVP dostatečně obeznámeni, několik z nich ho dokonce zaměňuje s ŠVP. Jiní respondenti navrhují, aby bylo syntaktické učivo propojeno s výukou slohu, což je v RVP již

zakotveno. Dle našeho názoru by však znalost RVP měla být při výuce klíčová. Znalost cíle probíraného učiva podstatně ovlivňuje vztah žáka k učivu a vnímání smyslnosti učiva.

Potvrdil se nám předpoklad, že učitelé chtějí syntaktické učivo zjednodušit. Dle průzkumů by učivo syntaxe redukovalo 80 % respondentů. Potvrdil se nám předpoklad, že pro žáka 2. stupně ZŠ je nadbytečné učivo o doplňku. Dále jsme předpokládali, že redukovat by se měl rozsah učiva o druzích příslovečného určení a druzích vedlejších vět, což se potvrdilo jen částečně. Příslovečné určení zřetele z námi analyzovaných učebnic obsahuje pouze řada od nakladatelství SPN a jeho vyřazení by učitelé podpořili. Ostatní druhy příslovečných určení však nevnímají jako významný problém. Ze získaných informací vyplývá, že po redukci syntaktického učiva by většina učitelů více pracovala s texty, například formou čtenářských dílen nebo dílen psaní. Učitelé pociťují nedostatek prostoru k výuce čtení s porozuměním a psaní vlastních textů, přestože úspěšné zvládnutí těchto dvou dovedností více odpovídá cílům výuky.

Přijímací zkoušky na střední školy negativně ovlivňují výuku v 9. ročníku, kdy učitelé pod tlakem žáků, rodičů i vedení školy věnují pozornost spíše nácviku typových úloh na úkor rozvoje ostatních dovedností. Tento předpoklad se zcela potvrdil (81 % respondentů).

V následující části průzkumu jsme se zaměřili na analýzu žákovských textů. Potvrdilo se nám, že žáci upřednostňují souvětí před větami jednoduchými. V 6. a částečně 7. ročníku je to způsobeno tím, že si nejsou jistí hranicemi vět, a v důsledku toho věty, často ty jednoduché, řadí za sebe do dlouhých souřadných souvětí. V 8. a 9. ročníku převažuje vyjadřování v souvětích z toho důvodu, že žákům umožňují lépe vyjádřit jejich myšlenky, které se stávají složitějšími a pro které není věta jednoduchá dostatečná. Analýza napsaných prací pak potvrdila i náš další předpoklad, že úroveň použitých syntaktických konstrukcí se zvyšuje s věkem žáků. Od souřadného souvětí přechází žáci k preferenci souvětí podřadných, ve kterých mohou lépe popsat své myšlenky a vyjádřit mezivětné vztahy.

Potvrdil se i předpoklad, že žáci nerozdělují své práce do odstavců. Částečně je to logické, neznalost hranic vět se odráží i v členění textu na odstavce. Pravděpodobnost rozdělení textu do odstavců se sice s věkem zvyšuje, ale zůstává většinou pouze formální (úvod, stať, závěr).

Z naší diplomové práce vyplývá, že syntax je kritickým místem výuky především pro nedostatečné propojení mluvnice a slohu, přestože v RVP je toto propojení zakotvené. Na základě provedených dotazníkových šetření můžeme říci, že žáky zatěžuje velké množství

teoretických znalostí bez praktického a tím i smysluplného využití. Žáci na 2. stupni nejsou ještě dostatečně vyspělí k tomu, aby mohli pochopit učivo na takovém stupni abstrakce a aby docenili jeho význam. Myslíme si proto, a probíhající revize RVP nám dává za pravdu, že syntaktické učivo na 2. stupni ZŠ je potřeba redukovat a nahradit ho prací s texty, a to jak jejich percepcí, tak tvorbou textů. V této souvislosti se určitě otevírá otázka, jak nejvýhodněji a konkrétně propojit teorii s praxí. Tedy, jakým způsobem využít nabyté znalosti z teorie syntaxe ke koherentní, uvědomělé a komplexnější tvorbě textů. Zároveň bychom se měli zamyslet i nad způsobem testování žáků při JPZ a nad začleněním učiva syntaxe do JPZ formou praktických úloh spojených s vlastní tvorbou vět, případně textů.

Seznam zkratek

ČJ	český jazyk
JPZ	jednotné přijímací zkoušky
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
PU	přísluvečné určení
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
ŠVP	školní vzdělávací program
VV	věta vedlejší
ZŠ	základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

- BABUŠOVÁ, Gabriela: *Učitelé a konstruktivismus ve výuce českého jazyka*. Didaktické studie, ročník 4, číslo 2, 2012. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2014/02/Didaktick%C3%A9-studie-ro%C4%8D.-4-%C4%8D.-2-monotematick%C3%A9-%C4%8D%C3%ADslo-Sou%C4%8Dasn%C3%A9-pohledy-na-kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9-vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD-oblasti-a-proces-u%C4%8Den%C3%AD.pdf#page=74>
- BENDL, Stanislav. *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence*. Pedagogické orientace. 2002, (4). dostupné online: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/8500/7649>
- BLAŽEK, Radek a spol., *Mezinárodní šetření PISA 2018 Národní zpráva*. ČŠI, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.
- BRABCOVÁ, R. *Didaktika českého jazyka*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24251-0
- CVRČEK, Václav. *Mluvnice současné češtiny: Jak se píše a jak se mluví*. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.
- ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování*. SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22439-3
- DOLEŽALOVÁ, Eliška. *Vývoj syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku*. UK, Praha 2019. Dostupné online: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/108378/140075131.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 1., Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931796.
- GREPL, Miroslav a Petr KARLÍK. *Skladba spisovné češtiny*. 2.vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-176-89.
- HAIČOVÁ, Eva. *K některým otázkám závislostní gramatiky*. Slovo a slovesnost, roč 67, 2006.
- HAUSER, P. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOHOUT, Jiří a kol. *Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky*. Pedagogické orientace. 2019, Vol 29, No 1, dostupné online: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11956>

PAVELKOVÁ, Isabella. *Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učiteli*. Didaktické studie, ročník 5, číslo 1. Praha 2013, ISSN 1804-1221

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

PANEVOVÁ, Jarmila. *Rozvití předmětová a příslovečná, doplňující a určující*. Naše řeč 1975, roč. 58, č. 2. s. 61–66. Dostupné z: <http://naserec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5820>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

RENDL, Miroslav a VONDROVÁ Naďa. *Kritická místa matematiky na základní škole očima učitelů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, s. 357. ISBN 978-80-7290-723-6.

SVOBODOVÁ, Jana. *Česká skladba pro studenty učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994. ISBN 80-7042-075-8.

SVOBODOVÁ, Jana, Eva HÖFLEROVÁ, Pavlína KULDANOVÁ a Diana SVOBODOVÁ. *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-951-6.

ŠTÍCHA, František: *Desubstantivní adjektivní přívlástek v současné spisovné češtině* [online]. Naše řeč, ročník 78 (1995), číslo 5, s. 225-235. Dostupné z: http://naserec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7266#_ftn6.

TOMÁNKOVÁ, Aneta. *Vliv mobilních telefonů na novou generaci dětí*. Bakalářská práce. UK, Husitská teologická fakulta, Praha 2019

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Zimová, L. (2011/12). O potřebnosti větného rozboru. *Český jazyk a literatura*, 62 (5), s. 241–244.

Seznam použitých učebnicových souborů

BIČANOVÁ, Lenka. *Český jazyk 6: pro 6. ročník*. Brno: Nová škola, s.r.o, 2017, ISBN 978-80-7289-961-6.

BIČANOVÁ, Lenka. *Český jazyk 7: pracovní sešit pro 7. ročník vytvořený v souladu s RVP ZV. 1. díl, 2. díl*. Brno: Nová škola, s.r.o, ISBN 978-80-7600-005-6.

BIČÍKOVÁ, Vladimíra, Zdeněk TOPIL a František ŠAFRÁNEK. *Český jazyk: pro 7. ročník*. 4. upravené vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2017, ISBN 978-80-7311-177-9.

BIČÍKOVÁ, Vladimíra, Zdeněk TOPIL, František ŠAFRÁNEK a Arna JURAČKOVÁ. *Český jazyk: pro 9. ročník*. 2. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-035-0.

BRADÁČOVÁ, Lenka a Jana HRDLIČKOVÁ. *Český jazyk 9. 1. díl, Učivo o jazyce*. Praha: Alter, 2015, ISBN 978-80-7245-314-6.

HIRSCHOVÁ, Milada a Jana KUDLIČKOVÁ. *Český jazyk 6*. Olomouc: Prodos, 1998, ISBN 80-7230-005-9.

HIRSCHOVÁ, Milada a Jana KUDLIČKOVÁ. *Český jazyk 7*. Olomouc: Prodos, 1998, ISBN 80-7230-012-1.

HIRSCHOVÁ, Milada a Jana KUDLIČKOVÁ. *Český jazyk 8*. Olomouc: Prodos, 2000, ISBN 80-7230-048-2.

HIRSCHOVÁ, Milada a Jana KUDLIČKOVÁ. *Český jazyk 9*. Olomouc: Prodos, 2001, ISBN 80-7230-088-1.

HORÁČKOVÁ, Miroslava a Milan STARÝ. *Český jazyk 7. 1. díl, Učivo o jazyce*. Vydání první, první dotisk 2015. Všeň: Alter, 2013, ISBN 978-80-7245-277-4.

OŠNOVÁ, Eva, Ivana BOZDĚCHOVÁ a Lubomír ANLAUF. *Český jazyk 6 pro základní školy*. 2. vydání (dotisk 2018). V Praze: SPN - pedagogické nakladatelství, 2016, ISBN 978-80-7235-585-3.

HOŠNOVÁ, Eva, Ivana BOZDĚCHOVÁ, Petr MAREŠ, Ivana SVOBODOVÁ, Milada BURIÁNKOVÁ a Jiří PETRÁČEK. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009, ISBN 978-80-7235-425-2.

HOŠNOVÁ, Eva, Ivana BOZDĚCHOVÁ, Petr MAREŠ, Ivana SVOBODOVÁ a Jiří PETRÁČEK. *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010, ISBN 978-80-7235-481-8.

HRDLIČKOVÁ, Hana a Milan STARÝ. *Český jazyk 6. 1. díl, Učivo o jazyce*. Vydání první, první dotisk 2016. Všeň: Alter, 2013, ISBN 978-80-7245-265-1.

HRDLIČKOVÁ, Hana a Milan STARÝ. *Český jazyk 8: máme rádi češtinu. Učivo o jazyce*. Všeň: Alter, 2015, ISBN 978-80-7245-303-0.

KVAČKOVÁ, Jaromíra, Jaromíra KVAČKOVÁ, Lenka BIČANOVÁ, Lucie JINDROVÁ a Lidmila MRÁZKOVÁ. *Český jazyk 8: učebnice*. Brno: Nová škola, 2015, ISBN 978-80-7289-676-9.

KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. *Český jazyk [6]: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. vyd. Plzeň: Fraus, 2003, ISBN 80-7238-347-7.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ, Helena CHÝLOVÁ, Martin PROŠEK, Jitka MÁLKOVÁ a Růžena PÍSKOVÁ. *Český jazyk s nadhledem 6: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2018, ISBN 978-80-7489-446-6

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Renata TERŠOVÁ, Helena CHÝLOVÁ, Martin PROŠEK a Jitka MÁLKOVÁ. *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2012, ISBN 978-80-7238-403-7.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ. *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2013, ISBN 978-80-7238-876-9.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ, Pavel RŮŽIČKA, Helena CHÝLOVÁ a Martin PROŠEK. *Český jazyk 8: pro základní školy a víceletá gymnázia [nová generace]*. Plzeň: Fraus, 2014, ISBN 978-80-7489-022-2.

KRAUSOVÁ, Zdeňka, Martina PAŠKOVÁ a Jana VAŇKOVÁ. *Český jazyk 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006, ISBN 80-7238-536-4.

NOVÁKOVÁ, Jaroslava, Michaela KŘIVANCOVÁ, Andrea PAVLÍČKOVÁ, et al. *Hravá čeština 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2014, ISBN 978-80-7563-064-3.

MIKSOVÁ, Eva a Jitka HÁJKOVÁ. *Český jazyk 6: učebnice vytvořená v souladu v RVP ZV*. 5. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, s.r.o, 2018, ISBN 978-80-7289-986-9.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea, Zuzana MEDVEĎOVÁ, Kateřina ŠIRILLOVÁ, Michaela JINDRÁČKOVÁ, Jana PUDILOVÁ, Petra KYPTOVÁ, Marie FIŠEROVÁ a Petr RYŠLAVÝ. *Hravá čeština 7: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 3. vydání. Praha: Taktik, 2017, ISBN 978-80-7563-075-9.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea, Michaela KŘIVANCOVÁ, Gabriela HUDECOVÁ, et al. *Hravá čeština 8: pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2013, ISBN 978-80-7563-066-7.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea, Nikola MICHÁLKOVÁ, Gabriela HUDECOVÁ, et al. *Hravá čeština 9: pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2013, ISBN 978-80-7563-067-4.

TOPIL, Zdeněk, Vladimíra BIČÍKOVÁ, František ŠAFRÁNEK a Arna JURAČKOVÁ. *Český jazyk: pro 6. ročník*. 4. upravené vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2017, ISBN 978-80-7311-175-5.

TOPIL, Zdeněk, Vladimíra BIČÍKOVÁ a František ŠAFRÁNEK. *Český jazyk: pro 8. ročník*. 4. upravené vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, ISBN 978-80-7311-179-3.

Seznam grafů

- Graf č. 1 – Věk vyučujících a délka jejich působení na 2. stupni ZŠ (s. 43)
- Graf č. 2 – Máte nějaké zkušenosti s výukou ČJ na jiném stupni, případně s výukou ČJ pro cizince? (s. 44)
- Graf č. 3 – Věk vyučujících a délka jejich praxe (s. 45)
- Graf č. 4 – Považujete syntax za kritické místo? (s. 48)
- Graf č. 5 – Souhlasíte s tvrzením, že syntax je kritickým místem ve výuce ČJ na 2. stupni ZŠ? (s. 49)
- Graf č. 6 – Je to z důvodu špatně zpracovaného RVP? (s. 50)
- Graf č. 7 – Je to z důvodu špatně zpracovaného učiva v učebnicích? (s. 51)
- Graf č. 8 – Je to z důvodu vaší nejistoty/nedostatečné znalosti při výkladu syntaktického učiva? (s. 52)
- Graf č. 9 – Je to z důvodu nedostatečné vyspělosti žáků? (s. 52)
- Graf č. 10 – Je to z důvodu neschopnosti žáků porozumět delšímu textu? (s. 55)
- Graf č. 11 – Je problémem nedostatek času na syntaktické učivo? (s. 56)
- Graf č. 12 – Souhlasíte s výše uvedeným tvrzením? (s. 57)
- Graf č. 13 – Souhlasíte s tím, že k pochopení systému syntaxe pomůže žákovi k jeho vlastní tvorbě textů? (s. 58)
- Graf č. 14 – Vyřadili byste nějaké učivo z výuky na ZŠ? (s. 60)
- Graf č. 15 – Souhlasíte s tím, že učivo syntaxe na 2. stupni ZŠ je třeba redukovat? (s. 61)
- Graf č. 16 – Vyřadili byste něco z nabídky? (s. 62)
- Graf č. 17 – Náhrada za redukované učivo (s. 63)
- Graf č. 18 – Ovlivňují vaši výuku v 9. ročnících přijímací zkoušky? (s. 64)
- Graf č. 19 – Je důležité ovládat učivo z oblasti skladby? dívky, 6. ročník (s. 72)
- Graf č. 20 – Je důležité ovládat učivo z oblasti skladby? chlapci, 6. ročník (s. 73)
- Graf č. 21 – Je učivo skladby náročné? (v porovnání s jiným učivem) dívky, 6. ročník (s. 73)
- Graf č. 22 – Je učivo skladby náročné? (v porovnání s jiným učivem) chlapci 6. ročník (s. 74)
- Graf č. 23 – Je důležité ovládat učivo z oblasti skladby? dívky, 7. ročník (s. 74)
- Graf č. 24 – Je důležité ovládat učivo z oblasti skladby? chlapci, 7. ročník (s. 75)
- Graf č. 25 – Důvody vedoucí k důležitosti syntaktického učiva očima žáků 7. ročníku (s. 75)
- Graf č. 26 – Je učivo skladby náročné? (v porovnání s jiným učivem) dívky, 7. ročník (s. 76)
- Graf č. 27 – Je učivo skladby náročné? (v porovnání s jiným učivem) chlapci, 7. ročník (s. 77)

- Graf č. 28 – Je důležité ovládat učivo z oblasti skladby? dívky, 8. ročník (s. 77)
- Graf č. 29 – Je důležité ovládat učivo z oblasti skladby? chlapci, 8. ročník (s. 78)
- Graf č. 30 – Důvody vedoucí k chápání důležitosti syntaktického učiva očima žáků 8. ročníku (s. 78)
- Graf č. 31 – Je učivo skladby náročné? (v porovnání s jiným učivem) dívky, 8. ročník (s. 79)
- Graf č. 32 – Je učivo skladby náročné? (v porovnání s jiným učivem) chlapci, 8. ročník (s. 79)
- Graf č. 33 – Je důležité ovládat učivo z oblasti skladby? dívky, 9. ročník (s. 80)
- Graf č. 34 – Je důležité ovládat učivo z oblasti skladby? chlapci, 9. ročník (s. 80)
- Graf č. 35 – Důvody vedoucí k chápání důležitosti syntaktického učiva očima žáků 9. ročníku (s. 81)
- Graf č. 36 – Je učivo skladby náročné? (v porovnání s jiným učivem) dívky, 9. ročník (s. 82)
- Graf č. 37 – Je učivo skladby náročné? (v porovnání s jiným učivem) chlapci, 9. ročník (s. 82)
- Graf č. 38 – Vybraná témata 6. ročník (s. 83)
- Graf č. 39 – Vybraná témata 7. ročník (s. 87)
- Graf č. 40 – Vybraná témata 8. ročník (s. 89)
- Graf č. 41 – Vybraná témata 9. ročník (s. 92)

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele – Příčiny chápání syntaxe jako kritického místa ve výuce ČJ

Příloha 2: Dotazník pro učitele – doplňující výzkum

Příloha 3: Dotazník pro žáky

Příloha 4: Ukázky žákovských prací

Příloha 1

Dotazník pro učitele – Příčiny chápání syntaxe jako kritického místa ve výuce ČJ

1. Pohlaví
 - a. muž
 - b. žena
2. Kolik je vám let?
3. Jste učitelem/učitelkou českého jazyka na 2. stupni ZŠ?
 - a. ano
 - b. ne
4. Kolik let učíte ČJ na 2. stupni ZŠ?
5. Máte nějaké zkušenosti s výukou ČJ na jiném stupni, případně s výukou ČJ pro cizince?
 - a. ano
 - b. ne
6. Popište, jaké máte další zkušenosti s výukou ČJ.
7. Jakou řadu učebnic a pracovních sešitů používáte při výuce ČJ?
8. Vnímáte syntax jako kritické místo ve výuce ČJ na 2. stupni ZŠ?
 - a. ano
 - b. ne
 - c. nevím
9. Které učivo ze syntaxe vnímáte jako nejproblematictější pro žáky?
10. Je to z důvodu špatně zpracovaného RVP?
 - a. ano
 - b. spíše ano
 - c. nevím, nejsem schopen posoudit
 - d. spíše ne
 - e. ne
11. V čem konkrétně vidíte problém? Jak byste RVP upravili?

12. Je to z důvodu špatně zpracované látky v učebnicích?
- a. ano
 - b. spíše ano
 - c. nevím, nejsem schopen posoudit
 - d. spíše ne
 - e. ne
13. Popište, co vám na učebnicích vadí / co vám chybí / co byste chtěli změnit.
14. Je to z důvodu vaší nejistoty / nedostatečné znalosti při výkladu syntaktického učiva?
- a. ano
 - b. spíše ano
 - c. spíše ne
 - d. ne
15. Které učivo ze syntaxe vám dělá největší problém?
16. Měli byste zájem o kurz věnovaný syntaxi? Kurz by byl zaměřen na opakování učiva a nabídl by výukové situace přenositelné do vašich hodin.
- a. ano
 - b. ne
17. Je to z důvodu nedostatečné vyspělosti žáků?
- a. ano
 - b. spíše ano
 - c. nevím, nejsem schopen posoudit
 - d. spíše ne
 - e. ne
18. Vyberte možné řešení nedostatečné vyspělosti žáků.
- a. Zařadil/a bych učivo syntaxe až na střední školu.
 - b. Zredukoval/a bych učivo syntaxe na ZŠ.
 - c. Učil/a bych učivo syntaxe až v 8. a 9. ročnících.

19. Je to z důvodu neschopnosti žáků porozumět delšímu textu?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. nevím, nejsem schopen rozhodnout
- d. spíše ne
- e. ne

20. Napadá vás, jak tomuto problému předcházet?

21. Je problémem nedostatek času na syntaktické učivo?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. nevím
- d. spíše ne
- e. ne

22. Vyřadili byste nějaké učivo z výuky na ZŠ?

- a. ano
- b. ne

23. Jaké učivo byste vyřadili?

24. Pokud máte nějaké další poznámky / postřehy k tématu, podělte se o ně, prosím.

Příloha 2

Dotazník pro učitele – doplňující výzkum

1. Pohlaví
 - a. Muž
 - b. Žena
2. Kolik je vám let?
3. Kolik let učíte ČJ?
4. Souhlasíte s tvrzením, že syntax je kritickým místem ve výuce ČJ na 2. stupni ZŠ?
 - a. ano
 - b. ne
5. Proč ano/ne?
6. V čem vidíte smysl syntaxe pro žáky?
7. Souhlasíte s tímto tvrzením? *„Učitel by při výuce skladby měl nejvíce usilovat o rozvoj vyjadřovacích schopností žáků, aby žáci poznané skladební prostředky dovedli vhodně využívat ve své jazykové praxi?“*
 - a. Ano
 - b. Ne
8. Jakým způsobem se snažíte dosáhnout tohoto cíle?
9. Souhlasíte s tím, že pochopení systému syntaxe pomůže žákovi k jeho vlastní tvorbě textů?
 - a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Nevím
 - d. Spíše ne
 - e. Ne
10. Proč ano/ne?
11. Co je dle vás nejkritičtější místem pro výuku syntaxe na straně žáka?
12. Souhlasíte s tím, že učivo syntaxe na 2. stupni ZŠ je třeba redukovat?
 - a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne

13. Co byste z učiva syntaxe na 2. stupni ZŠ vyřadili?

14. Co vše byste vyřadili z této nabídky a proč?

Nabídka: doplněk, věty dvoučlenné a jednočlenné, druhy vět vedlejších, přístavek, přívlastek volný a těsný, příslovečná určení zřetele, příslovečná určení míry, příslovečná určení všechna až na základní – místo, čas, způsob.

15. Co byste učili místo vyřazeného učiva?

16. Co byste učili místo vyřazeného učiva z této nabídky?

Nabídka: aktuální členění výpovědi, slovosled (jeho typy, fce, apod.), koheze a koherence textu

17. Ovlivňuje vaši výuku příprava na přijímací zkoušky?

a. Ano

b. Ne

18. Jakým způsobem?

19. Pokud chcete, můžete se zde podělit o další myšlenky, které vás k tématu napadají.

Děkuji vám za váš čas.

Příloha 3

Dotazník pro žáky

- 1) Pohlaví
 - a. dívka
 - b. chlapec

- 2) Třída
 - a. 6. třída
 - b. 7. třída
 - c. 8. třída
 - d. 9. třída

Skladba je nauka, která zkoumá vzájemné vztahy mezi slovy ve větě (větné členy), zabývá se správným tvořením vět, souvětím a správným slovosledem.

- 3) Je podle tebe důležité ovládat učivo z oblasti skladby?
 - a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Nevím
 - d. Spíše ne
 - e. Ne
- 4) Proč to je/není důležité?
- 5) Připadá ti učivo skladby náročné? (v porovnání s ostatním učivem z ČJ)
 - a. Ano
 - b. Ne
- 6) Proč ano/ ne?

Příloha 4

Ukázky žákovských prací

Práce 30/6

Oblíbený sport

Můj oblíbený sport je hokej. Vždy sem jezdí i můj táta, a to se mi líbí. Jelikož táta chodí pořád do práce, tak tady na hokeji si s ním můžeme užívat nějaký čas i když hokej není tak dlouhý, ale mně to stačí. Většinou s námi jezdí i náš soused, a jezdil s námi i můj nejlepší kamarád, ale ten na začátku léta odstěhoval do Stříbrné Těhalice a to je úplně na druhou stranu od Kolína, kam my jezdíme na hokej. Na hokeji pohádě přijdou jiné myšlenky, protože je tam skvělá atmosféra. Je tady hodně milých lidí, sice ano někdy se hokejisti porou a lidem se to nelíbí a řívou na protibráče, ale to podle měho to k hokeji prostě patří. Protože kdyby se tam mervali ad. tak by to nebylo tak dobré. Ale co i když se někdy rou, pořád je to scanda. Klavně je největší zážitek když hrajeme s Jestřábi Prostějov, táta si myslí že je to ten nejslabší tým a ty obličej když zase probráli, to je něco. Ale dres ráno mi táta oznámil že se zítra hned po škole jdeme na hokej. A řekl mi že nás napojil do soutěse o 2 vip lístky a to je super protože hrajeme proti Kladnu. A za Kladno hraje Jaromír Jágr a Jágr je pro mě legenda. Sice ano, už jsem v Kladně na hokeji byla, ale Jágr moc nehrál a to mě mrzelo. A když mi táta řekl že když vyhrájeme ty vip lístky tak ho můžeme vidět na živo a udělat si s ním fotku.... no prostě by to byl můj splněný sen. Krozně moc do doufám že vyhrájeme a uvidím se s legendou.

Můj nejlepší kamarádka

Můj nejlepší kamarád je holka. Sedí se mnou v lavici. Máme společné záliby a rádi je spolu děláme. Když něco potřebuji vždy se můžu na ni obrátit a ona na mne také. Umí udržet tajemství proto jí vše říkám. Nemáme před sebou tajemství. Vždy mě dokáže podpořit a zvednout náladu. Pomáháme si neustále. Obě máme rády tenis, tělocvič a pracáky. Někdy mě chodí vyprovodit když du domů. Když mi něco nejde vždy mi to vysvětlí a já to většinou vždy pochopím. Když máme čas a je teplo rády spolu chodíme hrát tenis, také rády spolu chodíme na procházky. Vždy se na svět snažíme koukat barevně a najít něco dobrého a ne na svět koukat černobíle a za vším hledat zmatky. Máme spolu vyměněné boty aby jsme každá měla kousek od té druhé. Snad úplně jediná věc v které jsme i odlišné je barva vlasů. Máme úplně stejnou výšku. Má nejlepší kamarádka má stejné jméno jako já. Smo. nejlepší kamarádkou se znám od 1 třídy. Mám jí moc ráda!

Můj nejlepší kamarád

Můj nejlepší kamarád se jmenuje Fija. Fija a já se známe od narození. Bydlíme vedle sebe a skoro každý den jsme spolu venku, venku děláme různé kreviny rozmícháme navič krev. Naposledy jsme byli u něho bratrance doma a hráli jsme tam „dobitý a cásky“. Hráli jsme asi od 9 do 12 hodin večer, ale vyhrál jsem já asi po pětce. Když nehrájeme u něho doma tak venku budí ~~se~~ jerdíme na kole nebo běháme nebo pomíháme např. se dřevem u něho doma. Večerem se domluvíme že večer budeme hrát spolu na počítači nějakou hru. Je to spíš nějaká štruktura nebo nějaká další kreviny. On se dokáže sdělně vyjádřit rozbít takto ho uklidňují a potom napne další a další hru. Jakkoli hrájeme třeba 2-3 hodiny pak už mu semřítu tříd ani abych abych na mě nebyl rozbívaný jsem si ce adarčí seř on ale mám povinnosti kreviny. Takže ho seřchám až si zaná dáva a je to se cajú. O víkendy jsme spolu jednou hráli celý den jenova rozbívaní hry a bavilo nás to! Ale potom nemohli hrát asi 2 dny protože neodlal svoje povinnosti. Občas sály dojedeme do ~~se~~ nějakého města a koupíme si kebab a jdem do parku a někdy tam popít svoje spolužitky nebo jina napiću až jdem s námi ven. Po kebabu jdem na křižku a bavíme se tam s tím co budeme večer dělat. Pak rozbívaní na busa dojedeme v rozbívaní domi a jdem třeba ještě ven nebo domi. Někdy když nehrájeme tak voláme a ~~se~~ rozbívaní si seřím co nás napadne. Pokudil spíš voláme večer tak se musíme jít kvůli jeho malému bratřovi ukončit hovor a jít dělat něco jiného. Pak se jdu napiću a jdu spíš. Když spolu ~~se~~ rozbívaní ven tak víkce se seřím co mám dělat, seřím ještě mám jít hrát hry nebo jít rozbívaní manace nebo jít cvičit, jerdit na kole, lehat plovat se nudim. Někdy jsme měli i nějaké hry jsme se rozbívaní že se byl třeba na dovolení nebo rozbívaní nebo jsme jradě byli rozbívaní se ~~se~~ když

Obtížený sport

Můj nejoblíbenější sport je zatím fotbal sice mám záhy rád basketbal
 ale chodil jsem 4 roky na tréninky fotbalu tak mi přijde že v
 tom nebudu nejhorší. Já hrát v bráně ale pomalu se to mění
 i když už nechodím na tréninky tak mě začíná bavit
 obrana nebo útok ale má to háček větší háček nemám moc vydržet
 výdrž. Vždy uběhnu max. 1km a pak už nemůžu proto jsem hrál
 v bráně. Mě nejvíce na obraně bavilo když sem dal gól ten pocit
 že změním něco ve hře a pomůžu našemu týmu ten pocit jako
 Cristiano Ronaldo je to snad ten nejlepší pocit když u konce
 zápasu dám gól a pak se to oslaví jupí. Už od mala sem měl
 rád fotbal pořád sem si doma kopat do míče a cca v 8 jsem
 začal chodit na tréninky ~~by~~ bavilo mě to ale co mě štválo a
 proto jsem zkončil s fotbalem. Trenéři mě přestaly brát na
 zápasy protože jsem neměl výdrž v běhání, v bráně mě to bavilo
 záhy ale vždy když útočníci pustily míč a už ho nikdo
 nechránil a protihráči na mě kopali z 1m tak jsem to
 nechtěl to se chytit nedá. A vždy takovýhle gól na
 srabáku vždy po něm následovala zvrhlost týmu i když věděli
 že oni to pustily a byla to jejich chyba ale chtěly si vybit
 zlost na mě že jsem to mohl chytl, řvaly ~~na~~ na mě
 ale stejně na konec sme vyhrály. Ono ~~je~~ bylo nejdůležitější
 na našem týmu že když proti nám byl silný tým
 a dali mi gól tak nic neřešili ale když byl proti
 nám slabý tým a málem se trehtily tak už to vzdávaly.
 Basket by jsem klidně hrál ale ten největší problém u
 tohoto sportu je moje výdrž a to je úplně stejně jako
 u fotbalu ta výdrž mi vše kazí je třeba hodit hoš ze
 3 metrů ale pokud spadne ten míč a oni ho vezmou tak já
 už nemám ani motivaci proto běžet - chodit a to jsem já a
 sport

Dokončení práce 3/8

Je to spánek. Jsem s ním každý den, ale i tak mě ~~spí~~ spí, že je to málo. Myslim na ním často v průběhu dne. Ale ráno ~~se~~ dne se vždy sejdem.

Práce 22/8

22.3

Život teenagera

Život teenagera je složitý. ~~Život~~ Začíná přibližně ve 13 letech a končí ve 19 letech. Každý prochází velkými změnami a ne pro přibližně

každého je to příjemné. Každý den máme mít člova s pouskem sberu máje. ne slady. V 13 letech na nás učitelé a rodiče začínají tlakovat s výběrem střední školy a každý člova povídá někdy co by mohl být ale je to těžké. Ve 14-15 letech si musíme vybrat co budeme v příštích letech studovat a pokud je i zde budeme pracovat a v tom případě mi přijde výběr těžký ve 14-15 letech kromě toho. Polovina z života teenagera nabere klada ale ta druhá polovina je napole kromě dobrá. Můžeme mít spoušku kamarádů a rozvíjet s nimi nezapomenutelné chvíle při labových se možná někdy poruší nějaká pravidla ale pokud to není překonání pokušení ale si myslím že i to je život teenagera. Ne ale každý kamarád je pravý, někdy nás někdo může podvést nebo nás uradit a pokud ne každému se dá věřit. Nějací lidé odcházejí ale naše spouška lidí může přijít. Myslim si že dobrý teenager je někdo

Oblíbený sport

Můj oblíbený a vlastně úplně nejoblíbenější sport je tanec. Tancovat jsem začala tak v 8 letech ale už od malíčka jsem se strašně ráda nějak hrotila a pohybovala. Na tanec mě přivedla tak nějak mamka, protože moc dobře věděla že tihle je něco pro mě. Už jsem vystřídala strašně moc stylů tanců které mě opravdu bavily, ale nejvíce z těchto všech stylů mi nejvíce padl styl disco dance. Hodně lidí kteří se nepohybují v tanečním světě si myslí že je to vždycky spojeno s devadesátkami, dishotěkami atd. Což je teda velký omyl, protože takhle to opravdu není. Je to opravdu dosti náročný styl a potřebuji trénovat opravdu hodně. Je docela těžké pro mě to popsat někomu kdo se v tomhle oboru nepohybuje, ale je to hodně rychlý styl tance, máte po shoro celou dobu pevné tělo, poji se s tím hodně akrobatických prvků, různé točky, shoky atd. Naše kostýmy v kterých soutěžíme jsou opravdu nádherné, spoustu kaminhu, třpytek, barevné kostýmy atd.. Trénuji 4x týdně 2 hodiny. Naš trénink obsahuje rozvíčku, posilování, zlepšování techniky, shoky, rozsah a také samotné tancování samozřejmě. Moji nejoblíbenější částí toho všeho je ten čas na soutěžích s holhama. Navzájem se všechny podporujeme a jsou opravdu shvělé. Ve školním roce to máme rozdělené tak, že na podzim jedeme sóla, dva, malé skupiny a tria. Poté na jaro jezdíme na soutěže s velkými formacemi, a tihle rok se mi ta naše opravdu líbí. Minulý ^{rok} jsme dokonce získali titul vicemistrů ČR. Doma mám toho 80 medailí a i nějaké poháry. Tanec mě strašně baví a naplňuje mě to. Chtěla bych tancovat nejdéle co to jen půjde.

Moje nejlepší kamarádky

Nemám moc blízkých kamarádů, ale tyto dvě jsou jako moje druhá rodina.

Jedna se jmenuje Tereza Čížová a říkáme jí Terézice a druhá se jmenuje Tereza Králová a té říkáme Terézka.

Obě dvě jsou staří než já, ale i tak máme mnoho společného.

Jsme spolu skoro každý den, dělají mě šťastnou kdykoliv jsme spolu. Nikdy se spolu nenudíme, dokážeme vedle sebe hodiny jen ležet a nic neříkat.

Máme také spoustu oblíbených míst kam chodíme, jako třeba panely vedle Melouna, hák, cvičit nebo třeba vodárna.

Často jen sedíme nebo ležíme na chodníku, silnici, podlaze, prostě kdekoliv. Máme spoustu slov které používáme při jakékoli situaci, naše nejoblíbenější je GRE, používáme ho každý den a kdekoliv. Navzájem si říkáme slova jako smradovne, vygralino, demente, hnusko fusko a spoustu dalších. Nikdy to nebereme špatně je to naše každodenní oslovování.

Nikdy se nehádáme, za to jsem opravdu ráda. Všechno bereme s humorem.

Máme hodně pláň které jsme ještě nedokončili a také hodně které jsme už užily. Moho jim říct cokoli a ony mně také.

Dokážeme se bavit o vážných věcech i úplných blbostech.

Ony pomáhají mně a já zas jim, Jsou součástí mě. Nedokážu si představit že bychom se rozdělily.

Známe se už od dětství. Dálže máme mnoho skvělých zážitků na které vždy vzpomínáme.

Doufám že naše přátelství bude nadále tak dobré jako do teď. A zůstaneme si tak blízké.

Oblíbený sport

Můj oblíbený sport je jízda na koni neboli jezdecký sport. Sport je pro mě něco kde můžu vypustit všechny myšlenky problémy a něco co máš rád. Já už od mala mám ráda koně a nikdy by mě nenapadlo že za pár let na nich budu jezdit. Koni беру jako součást mě a vždycky když jsem u nich tak se cítím dobře i když ten den nebyl úplně dobrý. Díky koním se dokážu lépe soustře-
dit a zachovat klid v některých se úplně příjemných situacích.

Koně jsou někdy lepší než lidé a koně mají společenost je lepší než lidstva. Koně neponoukají nechtějí se s vámi apodobně, jsou klidní a věřují si vaší pozornosti, vnímají jak se chováte a dodávají vám sílu. Díky koním jsem našla hodně moc lidí a kamarádů, kteří jsou mi strašně blízcí. Pro mě jako lidi je to nesmysl a hodně lidí říká, že jezdecký není sport, ale je a dost náročný jak fyzicky tak psychicky, přece jenom musíte pokrýt 500 kg zvíře. Také hodněkrát si sakrajete se svým vlastním životem. Nikdy nevíte co se může a nemusí stát, ale i přes tyto věci a nebezpečí ten sport mám velmi ráda a hodně mě naplňuje. Ten sport mi hodně dal, ale i něco málo dal.

Největší překvapení

Tehdy mi bylo osm let. Jela jsem s rodiči a mojí mladší sestrou do vedlejší vesnice, protože mamka moje paní učitelka měla fenku Nikitu, která se narodila deset setměřáků.

Nikita je německý boxer, byly jí tak čtyři roky. Paní učitelka se mamky na něco zeptala, ale já ani moje sestra jsme ~~nebyly~~ nebyly se. Mamka byla šťastná.

Konečně jsme šli na setměřáky, byly tak malíčků a byly měly barevné stříšky uvození kolem kolen, aby jsme je nosovali. Kolem mě se pořád motalo stěně s fialovou stříškou. Bylo ještě menší než ostatní stěně. Mělo krásnou bílou hrud' a bílou lupinku mezi očima. Byla to malá fenčka. Tátka si jí takhle oblíbil, a tak mu paní učitelka se dovolila, že si jí může pomaslit. Nakonec i já jsem si jí pomasila. Byla tak heboučka, tak mádhemá. Paní učitelka říkala: „Tato fenčka je pořádnej ~~konf~~ saubí, už jsem vám vyší desky na to, aby je zase nepřehoula“. ~~Naše~~ Najednou, ale smutná ~~už~~ už, byl smutný. „Nikita nemá na to, aby je všechny uvozil. Nevím jak dlouho to ještě udrží a hlavně takle...“

Když jsme od se vrátili zpátky domů, mamka s tátou něco řešili.

Dalšího dne, když jsme se vrátili ze školy, mamka nebyla doma.

„To je překvapení“ odpověděl táta, když jsem se ho zeptala, kde mamka je.

Byla jsem nedočkavá, přecházela jsem sem a tam, dokud se konečně vrátila. V ruce měla ŠTĚNĚ! To mádhemá stěně, které bylo tak malíčků s bílou lupinkou. To nejlepší stěně na světě. „Přivítejte Bellu, nového člena naší rodiny“, řekla mamka s úsměvem.

Hned jsem věděla, že jí miluju...

